A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

MARIA TERESA TEDESCO VILARDO ABREU – PROF. ASSISTENTE – UERJ

Resumo

Este trabalho visa discutir acerca do discurso pedagógico veiculado nos cursos de licenciatura na formação de professores de língua materna, partindo de experiências realizadas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Pretende-se demonstrar que o discurso pedagógico nos cursos de formação de professores deve ser de construção do conhecimento, tendo a linguagem como fio condutor de todo o processo de interação da prática de sala de aula. Neste sentido, postula-se que o ensino de língua materna em suas diferentes manifestações – gramática, leitura e escrita – deve vincular a teoria à prática, sendo fundamental esta visão integrada na formação de professores para que este tome consciência do como ensinar.

Palavras-chave: Ensino Interação Conhecimento

Summary

This research intends to discuss about the pedagogical discourse in teacher's formation at the University level. The experience discussed in the article has been worked in my classes at Universidade do estado do Rio de Janeiro. We would like to show that this type of discourse must be of constructing knowledge by the language, as the central point of the interaction process in the practice in classrooms.

In this way, we undestand the language's teaching – portuguese language – in its different manifestations – grammar, reading and writting - must be linked to the practice – so – theory and practice are parts of the same process.

This integration is basic to major language's teacher because he is going to be aware how to teach in an integrated way, considering the interplay.

Key words: Education Interplay Knowledge

Introdução

Este trabalho é fruto de ansiedade e insatisfação como professora de língua portuguesa que, com a prática pedagógica nos três níveis de ensino, tem procurado demonstrar na prática para outros professores que a construção do conhecimento se faz através da linguagem. Corroborando o pensamento de Leme Brito (1997), pergunta-se por que o preconceito lingüístico se mantém como padrão de ensino, a despeito de todas as evidências científicas e à revelia de um comportamento lingüístico da maioria das pessoas estar andando na contramão do que é ensinado em sala de aula? Deve-se, ainda, questionar que conhecimento sobre língua e escrita são interessantes ao cidadão comum na sociedade atual? Que conhecimentos são necessários para o professor em formação? Que conteúdos devem ser privilegiados nos cursos de licenciatura?

Primeiramente, é preciso entender que na sala de aula o processo ensino-aprendizagem é uma típica situação de interação, pois o ensino é, essencialmente, a relação do professor com seus alunos, mediado pela linguagem. Conforme Moita Lopes(1994), a relação discursiva ocorre independente do conteúdo a ser ensinado. As críticas que as pesquisas na área têm apontado é da função primordial que a linguagem apresenta em seu sentido mais amplo dentro da Educação. No entanto, os programas de formação de professores de línguas, em geral, estão preocupados com o conteúdo, no caso, lingüístico a ser ensinado, com ênfase, muitas vezes, na metodologia do ensino. Esquecem nestes cursos de formação de trabalhar com a interação. Neste sentido, a formação do professor deve passar necessariamente por duas questões básicas:

1. **O aprender a aprender-** Cabe aos cursos de formação ensinar aos futuros professores como se dá o processo de aprendizagem, não do ponto de vista da teoria, mas da prática. Isto pode ocorrer, à medida

em que estes cursos não estejam preocupados em simplesmente fazer uma meta linguagem do processo pedagógico, mas de estabelecer a interação naquele tipo de aula – ensinar o aluno a dar aula de língua materna. Como o futuro professor pode ensinar aos seus alunos este processo de interação, se ele não é formado para este fim. (Seus professores não agem assim com ele!).

2. **A integração de conhecimentos**- Embora não seja a discussão primordial deste trabalho, não poderia deixar de abordá-lo, por entender que o fundamental para o processo de aquisição do conhecimento. Por razões históricas, há uma divisão didática de conteúdos na escola de ensino médio e fundamental. No entanto, o espaço de aprendizagem de conteúdos curriculares são bastante semelhantes e característicos, pautados na tríade professor/ aluno, intermediados pela língua, que, a meu ver, é o grande fio condutor desse processo de aquisição de conhecimentos.

Face às mudanças propostas para o ensino no Brasil pelo MEC, muitas têm sido as discussões acerca dos cursos de licenciatura oferecidos nas Universidades. Dentro desta perspectiva, objetiva-se discutir, neste trabalho, acerca do discurso pedagógico veiculado nos cursos de formação de professores de língua materna, partindo da experiência realizada na UERJ, bem como no estágio supervisionado obrigatório no Colégio de Aplicação para os futuros professores.

1. Ilustrando nossa conversa com duas pequenas histórias

EXEMPLO A:

Gabriel, menino muito esperto de 8 anos, cursando a 2ª série em uma escola do RJ, chegando a casa, conta para sua mãe sobre a prova de língua portuguesa que havia feito na escola naquela tarde.

— Mãe, me dei muito bem na prova de português. Hoje a professora pediu que identificasse as palavras primitivas na frase: Caiu a mangueira. Olha que fácil!
Eu coloquei que a palavra primitiva é manga.
A mãe respondeu:
— Ah, você é muito esperto!
Mas eu, também, coloquei água, mãe, porque eu conheço duas mangueiras.

EXEMPLO B:

Paulinho, um menino de 2 anos e 10 meses, dentro do carro com sua mãe que lhe cantava uma cantiga de roda:
— Mãe, canta mais alto.
A mãe continuou a cantar (julgando até que tivesse aumentando o tom de voz).
Paulinho, então, berra de sua cadeirinha:
— Mãe, canta pra cima.

Quando abordamos a questão da construção do conhecimento, precisamos refletir sobre todo o esforço que o ser humano faz no início de sua vida para entender, para captar a significação das palavras, dos contextos lingüísticos, enfim, para se comunicar.

O protagonista da história B é um menino de 2 anos e 10 meses que domina a língua portuguesa falada e, a partir das situações-problema a que naturalmente é exposto, já levanta hipóteses e aponta soluções para as questões encontradas.

Como se sabe, para aprender a falar, qualquer pessoa normal deve estar em contato com falantes da

própria língua, convivendo em sociedade quando, até mais ou menos os três anos de idade, estará dominando totalmente o código lingüístico oral.

Embora possa parecer muito simples, o esforço empreendido nesta tarefa é muito grande, requerendo do "pequeno usuário da língua", ainda que inconscientemente, reflexões profundas sobre as construções lingüísticas utilizadas. O exemplo B ilustra bem o exposto, já que Paulinho estabelece as relações semânticas entres alto e algo para cima, mesmo não tendo havido qualquer tipo de sistematização para ele. São suas especulações lingüísticas atentas, a convivência social que lhe permitem este tipo de correlação, já que o falante vai recobrando, à medida que tem necessidade de utilizar determinadas construções, os sentidos, pensando lingüisticamente os diferentes sentidos de palavras, frases, enfim, contextos.

O exemplo A, também, ilustra o exposto acima, à medida que Gabriel reflete sobre a situação lingüística, recobrando diferentes acepções da palavra mangueira. O interessante no fato relatado é que Gabriel ainda não está "contaminado" com uma única "leitura" - a escolar-, pre-texto para a gramática e, consegue, galhardamente, determinar outro contexto para o uso da palavra mangueira. Em" Caiu a mangueira.", parece-me muito mais freqüente a queda de uma mangueira d'água do que propriamente da árvore que produz manga, salvo situações específicas(Para nossa sorte!). Falta, portanto, o contexto para determinar o sentido desejado. E o pequeno Gabriel percebe isto, passando a trabalhar com as duas possibilidades de sentido da palavra mangueira, já que estas não lhe são oferecidas. Tampouco o contexto lhe foi apresentado, o que se avalia como de maior aspecto negativo.

Creio ter chegado ao ponto da discussão. O falante em sua aquisição inicial consegue levantar hipóteses lingüisticas, resolvê-las, recriá-las. Por outro lado, a escola, ao ensinar a língua materna, simplesmente esquece desse esforço inicial, partindo de um grau zero de conhecimento da criança. Cabe à escola ensinar tudo a ela - normatizar, prescrever, sem aproveitar todo o esforço anterior construído pelo conhecimento da linguagem para a aquisição da língua oral.

Meu questionamento está no fato de que a escola não leva em consideração, ou melhor, não aproveita todo este esforço que a criança faz para a aquisição da língua, oferecendo a ela, ao longo da escolaridade, situações que a exemplo de A são totalmente descontextualizadas. Não creio que a culpa esteja no professor. Mas, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, deve dispor de alternativas metodológicas para entender e trabalhar no referido processo. Por isso, há de se pensar na formação deste, do professor de língua materna, nas aulas de prática de ensino ministradas nos cursos de Licenciatura. Faz-se necessária esta discussão nestes cursos, conscientizando o futuro professor deste processo de interação da sala de aula.

2. A formação do professor de língua materna

As pesquisas na área e a literatura especializada têm demonstrado que o "calcanhar de Aquiles" no ensino de Língua Portuguesa é a Gramática. Por que ensinar gramática? Que gramática deve o aluno dominar? Todos os professores de português deveriam ter essas questões bem claras em seus objetivos quando se propõem a ensinar as regras da língua. Alguns poderiam dizer: Ensina-se gramática porque é fundamental. Por quê? É falar sobre ela durante quatro tempos semanais de maneira lógica e cumulativa, seguindo um compêndio gramatical, com exemplos isolados e dissociados de qualquer contexto? Para responder às questões, deve-se ter em mente os tipos de gramáticas de que se dispõe: a normativa, em que as regras do "bem falar e do bem escrever" são prescritas, privilegiando um único registro lingüístico tanto para a fala quanto para a escrita. Sem dúvida, o lgar de excelência para este aprendizado é a escola que deverá ensinar este como um dos possíveis registros da língua; a gramática descritiva, que numa abordagem lingüística, vê a norma como uma das possibilidades de uso da língua, sem desconsiderar todos os outros registros. Na verdade, o que varia são as condições de uso. Cabe à escola descrever estas diferentes possibilidades, tornando o cidadão consciente da variedade lingüística a que está exposto, capacitando-o às escolhas de acordo com suas necessidades. Já a gramática internalizada é aquela que o falante traz consigo e lhe permite, mesmo sem a escolarização, proceder à comunicação em sua língua materna, levantando hipóteses, construindo diferentes estruturas lingüísticas (cf. Exemplo B). É sabido que as necessidades do aluno de língua portuguesa vão além do conhecimento de regras e discriminação entre o certo e o errado. Não se pode esquecer de que o aluno fala sua língua desde que nasceu, e nunca teve dificuldades em se fazer entender, cumprindo o objetivo primordial da língua: a comunicação. De repente, ele se vê numa instituição que diz que o que ele fala está longe de ser o certo e que ele deve aprender esta e aquela regra.

Partindo do princípio de que esses mesmos alunos estão adquirindo a língua escrita - papel fundamental da escola nesse processo, o professor deve ter em mente que estas crianças já possuem estruturas lingüísticas próprias (cf. Ex. A e B). O problema está no fato, que, em geral, o professor não sabe trabalhar de outra forma além daquela que aprendeu: de supervalorização do normativo, em detrimento da interação, da língua como processo de comunicação, pois conhecer gramática não pressupõe saber que a frase que ele acabou de dizer é uma oração subordinada reduzida de infinitivo, que o substantivo designa o nome dos seres. Othon Moacir

Garcia é firme em sua afirmação:

> " Se apenas o conhecimento de palavras não é suficiente para a expressão do pensamento, torna-se igualmente estulto presumir que basta estudar gramática para saber falar e escrever satisfatoriamente. Nenhum professor ignora isso. Não obstante, quase todos nós achamos mais fácil e mais simples dar e mandar decorar mil e uma regrinhas gramaticais malsinadas e inúteis, que vão muito além do mínimo indispensável ao manejo correto da língua. O que acontece é que não sobra tempo par o resto - e infelizmente é nesse resto que está o essencial."

Entendemos que a formação do profissional que ensina não é uma dimensão individual, autogestionada. Um bom desempenho individual deve encontrar parte de suas condições e de sua justificação no âmbito de finalidades e tarefas compartilhadas, de decisões tomadas coletivamente. A nosso ver, a participação e a visão coletiva são meios indispensáveis para garantir que o ensino recebido pelos alunos aconteça de forma coerente e que mantenha qualidades.

Mas o que é qualidade no ensino? Na visão defendida, trata-se de uma escola capaz de atender à diversidade sendo capaz o professor de aproximar-se de cada indivíduo, ajudando-o a progredir. Por isso, a questão da formação do professor deve estar centrada no **como ajudar o aluno a progredir, a construir seu conhecimento.**

Aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Na concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objetivo da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.

Parece-me que, nas aulas dos cursos de licenciatura, nas aulas de prática de ensino, existe, apenas, uma mera reprodução de um saber, sem haver análise crítica do conteúdos ministrados, por exemplo, no ensino básico dos cursos de Letras. O resultado disso é a repetição desses mesmos conteúdos no ensino médio e fundamental. Creio, assim, que um dos maiores problemas do ensino está centrado na repetição do discurso da sala de aula, sem haver preocupação com o **como se fazer**, além do desconhecimento da realidade com a qual se vai trabalhar.

As mudanças propostas pelo MEC através do PCN não trazem teorias diferentes daquelas há algum tempo postuladas. As diretrizes para o aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da língua Portuguesa sugerem um ensino centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção textual e a prática da análise lingüística. Assim, o MEC concorda que a língua tem que ser utilizada como instrumento de comunicação e de integração social. O essencial para o aluno é que ele seja capaz de se expressar efetivamente, sem a necessidade de decorar regras gramaticais, que fazem parte do jogo, mas não domina o tempo todo. A gramática faz parte do processo, que funciona em uma totalidade, ou seja, ela é um reforço para que os conhecimentos lingüísticos se operacionalizem.

Cabe ao professor entender a aprendizagem como construção do conhecimento tanto como produto final quanto como processo – ou seja – o caminho pelo qual os alunos elaboram individualmente seus conhecimentos.

Quando se aprende, não há mudanças somente na quantidade de informações que adquirimos, mas sim, modificação de competência, da capacidade de fazer, pensar e compreender, bem como possibilidades pessoais de continuar aprendendo.

Cabe aos cursos de formação de professores impregnar seus alunos destes objetivos a fim de que estes - futuros professores - possam transferi-los e utilizá-los em todos os níveis de ensino, valorizando-se **o como fazer,** relacionando teoria à prática, nas aulas do ensino médio e fundamental.

Nas aulas de Prática de Ensino ministradas na UERJ, há exatamente a preocupação anteriormente exposta. O curso ocorre em dois (2) semestres, de 90 h/a, a saber: o ensino de gramática, da escrita e da leitura, a literatura infanto-juvenil e a literatura no 2º grau.

Numa primeira unidade, discute-se a situação atual do ensino de língua materna nos cursos fundamental e médio, analisando-se a influência do ensino de língua portuguesa no quadro atual da escola nestes cursos. A seguir, procura-se definir os objetivos do ensino de gramática, entre outros pontos, ressaltando os diferentes conceitos de gramática e procurando-se analisar, de forma crítica, a gramática normativa. Aqui é importante ressaltar que se parte do pressuposto de que o aluno já discutiu os diferentes assuntos que compõem o curso de Letras. Propõe-se, na verdade, uma visão crítica da mesma, portanto um momento de reflexão sobre o ensino.

O binômio leitura e escrita é analisado numa abordagem interacional, suas condições de produção, as implicações de fatores sociais na aquisição da leitura/escrita, por exemplo. Procura-se, também, discutir os

problemas específicos do texto escrito, os processos cognitivos e lingüísticos do ato de escrever, as questões de coerência e coesão textuais, bem como avaliação de redações escolares.

Posteriormente, procura-se relacionar a leitura e a escrita à produção literária para o público infanto-juvenil e finalmente, discute-se o ensino de literatura no 2 º grau.

Acrescenta-se a todas as unidades um item de análise de propostas de diferentes materiais didáticos e outro item com objetivo de elaboração e/ou apresentação de técnicas alternativas para o ensino.

Outro fator preponderante para o trabalho constitui-se no denominado estágio supervisionado realizado no Colégio de Aplicação da UERJ, quando o estagiário tem a oportunidade de acompanhar as aulas obrigatoriamente no ensino médio e fundamental com tarefas denominadas de observação, co-participação, quando atua junto ao professor regente na preparação e execução de atividades didáticas. Finalmente, a aula prática, quando, após período de preparação, o estagiário ministra as aulas sobre um tema anteriormente determinado para a turma em que está estagiando. Aqui é preciso esclarecer que, via de regra, as aulas de língua portuguesa do CAP – UERJ apresentam os objetivos até aqui expostos, ou seja, o programa da referida disciplina corrobora esta filosofia, o que torna o trabalho com o estagiário um pouco mais perto do ideal. Quero ressaltar que se encontram vários problemas na disciplina impulsionando seus professores para encontrar alternativas mais adequadas para o processo ensino aprendizagem. De qualquer forma, entendem que a formação do professor deve, necessariamente, passar pelo aprendizado de como se faz para aprender. Considera-se fundamental no trabalho realizado na universidade a integração realizada entre a teoria e a prática no estágio supervisionado.

Assim, o curso de Prática de Ensino da UERJ objetiva formar o professor para uma visão crítica do ensino da língua materna procurando mostrar-lhes metodologias alternativas para este ensino de interação e compartilhamento de conhecimentos.

O que irá intensificar este saber é justamente a visão crítica oferecida nestas aulas teóricas relacionadas à prática pedagógica, aliadas ao estágio supervisionado, ratificação da prática à teoria, quando o futuro professor poderá de fato, perceber e atuar nestes dois pólos de saber. É neste momento que poderá haver questionamentos sobre o porquê se ensina, para que se ensine o que se ensina, reflexo de que o saber da cultura é complexo e que pode ser avaliado (analisado), considerando-se mais de uma dimensão.

Desta forma, postula-se que para a efetivação do binômio ensino-aprendizagem devem ser elaborados **projetos pedagógicos**, ou melhor, **mini projetos** pedagógicos em que o professor tenha, com bastante clareza, os objetivos do ensino, as estratégias adequadas para atingir a esses objetivos, bem como um perfil da realidade com o qual vai lidar.

3. Exemplificando o trabalho

Segue-se abaixo um exemplo de mini projeto elaborado pela aluna Mª Luíza R.R.Mota em uma aula de Prática de Ensino, visando a integração dos processos de leitura e escrita no ensino fundamental, partindo de uma proposta numa abordagem denominada funcional, ou seja, que a leitura e a escrita sejam motivadas, deixando-se de trabalhar a escrita como gênero escolar, para se entender estas duas atividades como partes de um processo real de comunicação, de interação.

3.1 ESCLARECENDO A PROPOSTA

TEMA: COMEMORAÇÃO DOS 500 ANOS DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL

A escolha do tema está relacionada a sua enorme divulgação pela televisão que, inclusive, acompanha os dias que faltam para os 500 anos do descobrimento através de contagem regressiva.

A proposta é, através do tema, trabalhar atividades de leitura, interpretação e produção textual de forma funcional, isto é, que o aluno participe de aulas de uma língua portuguesa viva, presente e importante no seu dia-a-dia. Além disso, tal tema também permite a integração com outras disciplinas como história, por exemplo.

Assim, o ponto de partida seria uma conversa para levantamento de como os alunos andam recebendo a divulgação de tal comemoração e o que pensam e sabem sobre ela. A seguir, seria exibido o vídeo do programa “Brasil Legal” em que a apresentadora Regina Casé vai até Portugal apresentar fatos sobre o descobrimento do Brasil.

1ª Atividade → Leitura

Entregar para cada aluno uma cópia contendo trechos da carta de Pero Vaz de Caminha para o rei de Portugal sobre o descobrimento do Brasil (no programa "Brasil Legal" Regina Casé visita a Torre do Tombo e tem acesso a tal carta).

É importante que os alunos constatem como uma "simples" carta, quase 500 anos depois, continua um documento histórico valioso, ou seja, que percebam a utilidade e importância da escrita que comunicou ao rei o Descobrimento do Brasil e a extrema importância para nós hoje.

Por outro lado, a carta também permite que se aborde em conversa as riquezas do Brasil, elementos da fauna e flora, a vida e os costumes indígenas. Será trabalhada, também, a superestrutura textual (remetente, destinatário, assunto, etc.) e a diferença da língua portuguesa utilizada na época.

2ª atividade → Produção de Texto (individual)

Cada aluno deverá escrever uma carta para o chefe de sua tribo ou de outra sobre a chegada dos portugueses, imaginando-se como um índio integrante de uma determinada tribo.

A proposta envolve a demonstração (por parte dos alunos) dos elementos estruturais de uma carta e a possibilidade de que repensem o descobrimento através da ótica dos índios.

3ª Atividade → Pesquisa e Exposição Oral

Dependendo de para onde caminha o interesse da turma por tal tema, podem surgir, por parte dos alunos, propostas de algumas atividades. Contudo, sendo o presente trabalho apenas um projeto, seguem-se algumas sugestões de atividades em grupo. Estas atividades deverão, ao seu término, serem expostas oralmente para a turma.

1º passo: Divisão da turma em grupos. Pode-se optar pela estratégia de todos os grupos realizarem as tarefas ou, então, eleger um grupo para realizar cada tarefa.

1º grupo → Deverá procurar e selecionar em jornais, na seção "cartas dos leitores", cartas que tratem de problemas do Brasil atual. Confeccionar um mural com as cartas selecionadas.
Exposição oral: relatar para a turma porque selecionaram determinadas cartas e sobre o que tratam.

Espera-se que os alunos percebam através das cartas dos leitores que o escrever é uma atividade presente e importante na vida, que as pessoas utilizam as cartas para reclamarem seus direitos, denunciarem deveres não cumpridos, além de mostrarem um Brasil mais "real".

2º grupo → Pesquisar as tribos que existiam no Brasil e as que restaram. Pesquisar o que é a FUNAI e a situação dos índios hoje. Confeccionar um mural sobre o assunto.

3º grupo: → A própria pesquisa pressupõe leitura, seleção e síntese, atividades que devem ser trabalhadas nas aulas de língua portuguesa, numa visão dinâmica do ensino da leitura e da escrita. O objetivo é que o aluno registre a trajetória do descobrimento até hoje e as diferentes realidades para os povos envolvidos.

4º grupo → Pesquisar palavras (a língua como um sistema vivo e sempre enriquecido e transformado com acréscimos de outras línguas, de criações populares) e costumes de origem indígena. Confeccionar um mural relacionando tais contribuições.

Enumerar elementos da fauna e flora existentes na época do descobrimento assinalando os que não existem mais e aqueles em vias de extinção. Comparar os problemas existentes no Brasil atual e os registrados em livros sobre os problemas daquela época.

Todas as atividades registradas acima procuram envolver o aluno no tema, fazendo-o refletir sobre as mudanças desde o descobrimento. Tem-se como um dos objetivos uma outra " leitura" do descobrimento, sem a " festa" promovida pela televisão.

Após a apresentação dos grupos e a exposição permanente dos murais, propõe-se a quarta atividade:

4ª atividade → Produção textual (individual)

- O aluno deverá escolher uma das propostas:

A. Atualmente você é um(a) índio(a) que vive numa reserva. Que carta escreveria aos jornais?
B. Você é um biólogo(a) preocupado(a) com a fauna e a flora brasileira. Que carta escreveria aos jornais?
C. Você é um novo Cabral depois de quase 500 anos. Que carta escreveria aos jornais?

5ª atividade → Leitura e análise oral de texto.

Cada aluno receberá uma folha com a letra da música: "Ruas da Cidade". levar o CD para que ouçam e cantem.

RUAS DA CIDADE

GUAICURUS CAETÉS GOITACAZES
TUPINAMBÁS AIMORÉS
TODOS NO CHÃO
GUARAJARAS TAMOIOS TAPUIAS
TODOS TIMBIRAS TUPIS
TODOS NO CHÃO
A PAREDE DAS RUAS
NÃO DEVOLVEU
OS ABISMOS QUE SE ROLOU
HORIZONTE PERDIDO NO MEIO DA SELVA
CRESCEU E ARRAIAL
ARRAIAL

PASSA BONDE PASSA BOIADA
PASSA TRATOR, AVIÃO
RUAS E REIS

GUAJAJARAS TAMOIOS TAPUIAS
TUPINAMBÁS AIMORÉS
TODOS NO CHÃO
A CIDADE PLANTOU NO CORAÇÃO
TANTOS NOMES DE QUEM MORREU
HORIZONTE PERDIDO NO MEIO DA SELVA
CRESCEU O ARRAIAL
ARRAIAL

(LÔ BORGES E MÁRCIO BORGES)

Através de chamadas para alguns pontos do texto, analisá-lo oralmente com alunos, propondo a próxima atividade.

6ª atividade → Cada aluno deverá fazer uma relação de alguns nomes de ruas do bairro onde mora. Deverá, também, descobrir quem foi aquela pessoa ou/e porque a rua tem tal nome. A intenção é que constatem que desde os nomes de rua, a escrita registra nossa história pessoal, mas também como povo.

7ª atividade → Produção textual (em grupo).

Cada grupo deverá selecionar alguns entre os nomes de ruas trazidos para, assim, escrever outra letra para a música de Lô Borges e Márcio Borges. Os grupos deverão apresentar para a turma, cantando, as letras reescritas. A atividade planejada proporcionará descontração e diversão aos alunos que, ao mesmo tempo, estarão trabalhando com diferentes possibilidades lingüísticas ao tentarem adaptar a letra à melodia, rima,

ritmo.

8ª atividade → Produção textual (individual)

Abertura: E se fosse um telegrama?

Proposta: Trabalhar os elementos estruturais de um telegrama e a capacidade de seleção e síntese do aluno. Antes, apresentar um telegrama e analisar sua estrutura.

E se Pero Vaz de Caminha enviasse ao rei de Portugal um telegrama?

1. Escreva um telegrama com a mensagem de Vaz de Caminha sobre a descoberta da nova terra.

2. Leia os trechos abaixo. São notícias de Caminha a respeito da nova terra. Observe que a linguagem é diferente daquela utilizada nos dias de hoje.
A) Diga com suas palavras o que você entendeu.
B) Escreva a mensagem dos trechos abaixo da forma como seriam escritas hoje.

"Mostraram-lhes um papagaio pardo que o capitão traz consigo; Tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como quem diz que os havia ali. Mostraram-lhes um carneiro, não fizeram caso. Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela; não queriam pôr a mão; e depois a tomaram como que espantados."

"Chantada a cruz, com as armas e a divisa de vossa alteza, que primeiramente lhe pregaram, armaram altar ao pé dela. Ali disse missa o padre Frei Henrique, a qual foi cantada e oficiada por esses já ditos. Ali estiveram conosco a ela obra de cinqüenta ou sessenta deles, e assentados todos de joelhos, assim como nós".

9ª atividade → Exercícios dirigidos de produção escrita.

A. Vamos exercitar formas diferentes para algumas frases da carta de Caminha. Faça como os modelos.

1. "Estando Afonso Lopes, nosso piloto, num daqueles navios pequenos..."
a) se _____
b) quando _____

2. "mas a terra em si é muito boa de ares..."
MAS, A TERRA EM SI SE FOSSE MUITO BOA DE ARES...

A. MAS, A TERRA EM SI POR _____
B. MAS, A TERRA EM SI QUANDO _____
C. MAS, A TERRA EM SI MESMO _____

Exercício estrutural voltado para o uso, e não para a classificação ou análise de formas gramaticais. Estariam sendo trabalhados diferentes articuladores sintáticos e a variação de formas verbais relacionadas aos mesmos.

10ª atividade → Leitura de diferentes trechos de diários: Amyr Klink, entre outros.

- Trabalhar com os elementos estruturais de um diário. cada grupo seria responsável (durante um dia da semana) pelo registro no diário de bordo.
- A história do descobrimento em quadrinhos.
- A paródia, texto de Oswald sobre a carta de Caminha).

11ª atividade: Debate, produção textual: slogan

PROPOSTA LANÇADA: O QUE COMEMORAR DEPOIS DE 500 ANOS?

Alunos em grupo deverão listar pontos positivos e negativos dos quase 500 anos do descobrimento. Cada grupo deverá ler sua relação para os demais. Debate sobre tais pontos. Criação de um slogan (em grupo ou individual) relacionado ao tema trabalhado até aqui. Votação do melhor slogan para ser estampado em camisetas.

Nesta etapa do projeto, foram desenvolvidas atividades de ouvir, falar, ler e escrever. Procurou-se situar o aluno em relação ao descobrimento e os quase 500 anos decorridos. A televisão fala e ele, cidadão, ouve. No entanto, a escola buscou levantar outras vozes para serem ouvidas, faladas e escritas. Podemos dizer que a história serviu à língua portuguesa e vice-versa. Então ler, ouvir, falar e escrever tiveram finalidades sociais e pessoais.

A carta de Caminha, as diversas cartas de leitores, a letra de música, o telegrama e o slogan permitem ao aluno o contato com diferentes tipos de texto, além de mostrá-los inseridos na vida.

Outras sugestões de atividades

- E se caminha telefonasse ao rei? → alunos poderiam dramatizar e depois escrever tal diálogo.

. Confecção da história do Descobrimento em quadrinhos.

O projeto desenvolvido na aula de Prática de Ensino II no primeiro semestre letivo do corrente ano atende a objetivos indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. O aluno deve ser capaz de:

1. Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais...;
2. Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
3. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
4. Questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Além desses objetivos gerais, atende a objetivos de ensino específicos, quais sejam: a prática de compreensão de textos, de produção de textos e análise lingüística, considerando o eixo postulado pelo PCN de uso/reflexão/uso.

Trata-se do uso efetivo da linguagem socialmente construída nas múltiplas práticas discursivas. Além disso, não deixa de estar propondo um exercício de cidadania, à medida em que o aluno tende a perceber diferentes pontos de vista, posicionando-se criticamente. Essencial neste projeto é a abordagem textual, considerando uma diversidade de textos tanto para a leitura quanto para a escrita.

4. Comentários Finais

> "Arrastava-me, desanimado. O folheto se puía e se esfarelava, embebia-se de suor, e eu o esfregava para abreviar o extermínio.
> Isso de nada servia. Chegava outro folheto – e as linhas gordas e safadas, os três borrões verticais dava-me engulhos. Que fazer?...
> Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me".
>
> Graciliano Ramos, Infância.

Tentou-se mostrar que aprender consiste em construir conhecimento já existentes. Parece interessante que justamente esse processo de elaboração pessoal permita o desenvolvimento das potencialidades mentais do

aluno, bem como suas diferentes capacidades.

Aprender a escrever todo o tipo de texto – histórias, cartas, anúncios, entre outros, desenvolvendo argumentos por escrito deverá capacitar o aluno a representar a realidade, comunicar pensamentos e experiências para os outros, estabelecendo relações, entre outras habilidades. Nesta concepção, pode-se entender a visão de construção da aprendizagem escolar no sentido de um ensino potencializador de todas as capacidades da pessoa. É neste sentido amplo que a educação deve ser pensada – à luz da linguagem – Por conseguinte, o ensino de língua materna oferecerá grande contribuição se for entendido como um ensino que privilegia não a linguagem verbal, mas a multiplicidade de linguagens existentes.

Osakabe afirma que a linguagem relacionada à educação não é aquela vista como simples repertório ou como "efeito retórico" ou como "imaterialidade ideológica". Trata-se da linguagem entendida como interlocução, como processo constituído de sujeitos.

O entendimento para o ensino de língua portuguesa e, por conseguinte, para a formação do profissional que atuará neste campo de conhecimento deve, necessariamente, transitar por este viés teórico. De um lado, o ensino de língua materna deve passar a ser entendido, cobrado, escrito como aquele que considera a forma mais ampla da comunicação, ou seja, não só trabalhando o conteúdo, sejam eles de gramática, leitura, literatura, mas considerando estes conteúdos como edificadores do discurso. E como tal, o discurso é amplo, pressupondo, portanto, participantes agentes na interação.

Se vamos entender o ensino de língua dessa forma, devemos preparar para este fim os professores que com a disciplina trabalharão. Cabe aos cursos de formação ensinar aos seus alunos – futuros professores – a aprender, para que estes possam ensinar, dentro desta concepção, aos alunos, do ensino fundamental e médio.

De que forma este entendimento acerca do ensino pode influenciar positivamente a escola com seu discurso pedagógico?

Por um lado, se não termina com a mesmice do discurso, pelo menos, minimiza a estereotipação deste, do lugar comum, que tenha afetado, ao longo dos anos, a abordagem do ensino da língua materna, no sentido que se repetem as metodologias de abordagens dos conteúdos a serem ministrado, variando de uma ou outra forma somente a roupagem (cores, tamanhos, diagramações) do material didático.

Esta atitude demonstra uma redução do que se pode produzir em sala de aula em todos os níveis de ensino.

Por outro lado, creio que possa contribuir para a diminuição do estigma no uso de registros lingüísticos diferentes do padrão culto da língua. Ao se trabalhar com a diversidade textual, impõe-se a aceitação da diversidade lingüística e por conseguinte, estaremos aceitando que as mudanças da língua ocorrem mantendo a sua vitalidade. Também, em termos de contexto público e contexto particular de ensino poderá vir a corroborar na diminuição do distanciamento que existe entre a linguagem da escola e a linguagem das camadas populares, assunto já bastante discutido por diversos autores, entre eles Soares em Linguagem e Escola.

Faz-se uma ressalva neste item de que a escola tem mudado seu perfil de vinte anos quando era um agente muito mais elitizador do que atualmente. Hoje, tenta, sem dúvida alguma ser um agente que propicie a socialização. É fato que o aprendizado da norma culta viabiliza o acesso às atividades da classe dominante. O difícil neste processo é fazer com que o aluno comine este registro sem perder suas raízes lingüísticas. Portanto, no momento em que o professor se conscientiza desses fatos e passa a entender o ensino numa dimensão de multiplicidade, estaremos contribuindo de maneira inequívoca para uma melhora social.

A função do professor, portanto, consiste em apresentar desafios, situações problemas e, evidentemente, prestando ajuda adequada às necessidades de cada aluno.

Para tanto, os cursos de formação de professores de língua materna deveriam incorporar este tipo de estratégias de ensino, demonstrando para os futuros professores o <u>como</u> no trabalho com a gramática (crítica), com a leitura e a escrita, partindo dos projetos pedagógicos que entrelacem estes objetivos como uma interação entre as partes, mediada pela língua.

Torna-se fundamental, neste sentido que na educação escolar, esteja inserida, ou melhor, que seja privilegiada a **educação lingüística** num exercício constante de ler e reler, ver e rever em que o aluno amadurece as suas condições enquanto ser crítico, social, inserido em determinada cultura. Assim os caminhos da interlocução entre professores e alunos – de qualquer nível de ensino – vão sendo construídos através da linguagem num desvendar constante do que é a língua e de tudo o que a envolve. Como o próprio Moita Lopes afirma toda esta concepção deve gerenciar o ensino de todas as disciplinas.

BIBLIOGRAFIA

BRITO, Luíz Percival Leme. **A Sombra do Caos Ensino de Língua X Tradição Gramatical.** Campinas, SP. ALB: Mercado Aberto, 1997.

COLL, César *et alii*, **O Construtivismo na Sala de Aula.** São Paulo. Ática, 1997.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em Prosa Moderna.** Rio de Janeiro. FGV. 1990.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino. Exercícios de Militância e Divulgação.** Campinas, SP. ALB: Mercado Aberto, 1996.

_____. **Portos de Passagem.** SP. Martins Fontes, 1993.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem, Interação e Formação do Professor. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V.75, 1994.

MOREIRA & BUCHWEITZ, Marco Antonio & Bernardo. **Mapas Conceituais.** SP, Editora Moraes, 1997.

OSAKABI, Haquira. Linguagem e Educação. In: MARTINS, MARIA HELENA (ORG.) **Questões de Linguagem.** SP, Contexto. 1991.

RAMOS, Graciliano. **Infância.** Rio de Janeiro. Record. 1984.

ROSA, Sanny B. da. **Construtivismo e Mudança.** São Paulo, Cortez, 1994.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola Uma Perspectiva Social.** SP, Ática. 1994.

Parâmetros Curriculares Nacional. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Outubro/1997

CONSTRUINDO A LEITURA: UM ESTUDO DE CASO DE DISLEXIA

Liana Nise Martins Albuquerque

Universidade Federal da Paraíba - Campus II

RESUMO

É sabido que crianças disléxicas têm dificuldades em decompor palavras em sons (Bryant & Bradley, 1987), uma das razões pelas quais essas crianças notadamente enfrentam problemas para aprender a ler e escrever.

O estudo em questão analisa o caso de uma criança brasileira de dez anos de idade, diagnosticada como disléxica há dois anos na Inglaterra, periodo no qual seus pais se encontravam em trabalho de doutorado. Seu caso apresenta aspectos relevantes ao tema, uma vez que, durante dois anos ela foi tutorada por uma professora especialista em dislexia na aquisição de leitura e escrita em lingua inglesa e enfrenta agora a árdua tarefa de se alfabetizar na sua lingua materna.

Os dados analisados mostram as principais dificuldades enfrentadas pela criança em decorrência da interferência da lingua inglesa (L2) no seu processo de alfabetização em lingua portuguesa (L1), ao mesmo tempo em que discute formas mais eficazes de se trabalhar com crianças disléxicas.

ABSTRACT

It is known that dyslexic children have serious difficulties in matching sounds to words or letters (Bryant & Bradley, 1987), one of the reasons why these children have significant difficulties in learning how to read and write.

The present study analyses the case of a ten year old brazilian child who was recognised as dyslexic two years ago in England, during the period in which both her parents were working towards a Doctor of Philosophy degree. This particular case presents relevant questions to the issue due to the fact that, for two years, the child was tutored by a specialist in dyslexia with the objective to learn how to read and write in the English language, and at the moment she is confronted with the painstaking task of learning how to read and write in her mother tongue (Portuguese).

The data analysis reveals the main difficulties faced by the child as a consequence of the interference of the English language (L2) on her process of becoming literate in the Portuguese language (L1), as well as discusses more efficient ways to work with dyslexic children.

Introdução

Ao chegar à escola, a criança é requisitada a aprender muitas coisas, e dentre elas, a leitura e a escrita constituem as mais básicas, centrais e essenciais para que a criança se saia bem não somente na escola, mas também, fora da escola. Sem dúvida, a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura, e essa é uma das razões pelas quais o como ensinar uma criança a compreender o texto escrito é uma questão crucial para o ensino. (Kleiman, 1989). A aprendizagem da leitura é também fundamental para a integração do individuo no seu contexto sócio-cultural, uma vez que o ato de ler abre novas perspectivas à criança, permitindo-lhe posicionar-se criticamente diante da realidade (Zilberman, 1988).

Aprender a ler exige novas habilidades e apresenta novos desafios à criança com relação ao seu conhecimento da linguagem. Por isso, aprender a ler é uma tarefa complexa e dificil para todas as crianças (Nunes, l992). No entanto, algumas crianças têm mais dificuldade do que outras. No processo de alfabetização, é esperado que não haja discrepâncias entre o progresso na aquisição da leitura e escrita e a inteligência da criança. Algumas delas, porém, apresentam discrepâncias extremas, demonstrando dificuldades significativas na leitura, escrita, ortografia ou aritmética, que não condizem com a sua inteligência ou com seu nivel geral de desempenho (Milton-Jones, 1997). As crianças disléxicas pertencem a esse grupo de individuos cujas dificuldades enfrentadas na aprendizagem da leitura e da escrita são muito maiores do que seria esperado a partir de seu nivel intelectual.

Uma Definição de Dislexia

O termo dislexia tem sido usado para descrever uma dificuldade específica, de origem constitucional, na leitura, na escrita e na ortografia, e que pode ser acompanhada por dificuldades no trabalho com números, na memória de curta duração, na sequenciação, na percepção auditiva e visual e nas habilidades motoras. Critchley & Critchley (1978) definem "Dislexia do Desenvolvimento" como um disturbio de aprendizagem que inicialmente se revela pela dificuldade em aprender a ler, e mais tarde, pela escrita de forma errática e pela dificuldade em manipular palavras escritas em oposição à manipulação de palavras faladas. A condição é cognitiva em essência e geralmente determinada geneticamente. Não se deve à inadequação ou falta de oportunidade socio-cultural, a questões de ordem pedagógica , a fatores emocionais ou a qualquer má formação na estrutura cerebral. Provavelmente representa um defeito maturacional específico, que tende a minorar à medida que a criança se torna mais velha, e que é passível de uma melhora considerável, desde que a criança esteja exposta ao tipo adequado de ajuda o mais precocemente possível.

Há cento e dois anos, o primeiro caso de dislexia ("word blindness") foi descrito pelo dr. William Pringle no British Medical Journal. Ao discutir o caso de Percy, um rapaz brilhante, o dr. Pringle se viu intrigado por sua acentuada inabilidade para ler, e concluiu que tal condição só poderia ter como causa algum defeito congênito.

Hoje, mais de um século depois, sabe-se que suas observações estavam corretas. A dislexia do desenvolvimento, um disturbio neurológico hereditário, afeta de 5 a 10 por cento das crianças em fase escolar, é mais comum no sexo masculino, e a probabilidade de um pai dislèxico ter um filho com o mesmo problema atinge os 50%; a probabilidade seria bem menor em se tratando de meninas (The Guardian, 05/nov, 1996). Embora a dislexia do desenvolvimento seja um distúrbio que afeta indivíduos de todas as faixas etárias, os sintomas vão se modificando com a idade. Crianças que fazem parte do grupo considerado de "alto risco de dislexia" têm demonstrado dificuldades gramaticais e de produção de fala desde os dois anos e meio de idade.

Segundo a dra. Jeannette Lyons do British Dyslexic Association (Associação Britânica de Dislexia), a dislexia pode ocorrer em indivíduos de todas as faixas etárias e de qualquer origem sócio-educacional, e as pesquisas mais recentes indicam claramente que a condição tem uma base fisiológica. Muitas pessoas já nascem disléxicas, e, uma vez diagnosticadas , precisam trabalhar com muito afinco, perseverança e coragem para conseguir superar as dificuldades inerentes a ela.

Apresentação do Caso

O estudo em questão analisa o caso de uma criança brasileira (T.) de dez anos de idade, diagnosticada como disléxica há dois anos na Inglaterra, periodo no qual seus pais se encontravam em trabalho de doutorado. T. foi avaliada como severamente disléxica e como portadora de problemas de coordenação olho-mão; apresentou, por exemplo, uma acentuada dificuldade na sua coordenação motora fina, particularmente com relação ao controle do lápis. Esses são sintomas de dispraxia, uma dificuldade específica na aprendizagem de habilidades motoras, frequentemente associados à dislexia. Seu desempenho em leitura e ortografia era significativamente baixo e apresentava sérias dificuldades na sua escrita (caligrafia) e na sua memória verbal de curta duração.

Os dados da anamnese nos revelam que ela tem um irmão gêmeo (com desenvolvimento normal e sem problemas na escola), que desde pequena apresentou sinais de má coordenação motora, tendo sido, inclusive, atendida por um neurologista, e muita vulnerabilidade a situações de stress. Sua inteligência é normal, e nos testes verbais, apesar de terem sido realizados na lingua inglesa, obteve escores na média e acima da média para a sua idade.

Por indicação do Instituto de Dislexia, T. foi tutorada por uma especialista durante dois anos na aquisição de leitura e escrita em lingua inglesa. Apesar do progresso alcançado, haja vista que a criança lê inglês com relativa facilidade, reagiu de forma bastante negativa ao trabalho desenvolvido com ela na Inglaterra. Segundo relatos dos pais, T. costumava ir às sessões de trabalho à força, muitas vezes, chorando, e por ocasião do retorno da familia ao Brasil, costumava externar o seu sentimento de rejeição por toda a experiência vivenciada, com o seguinte apelo: -"Prometa que quando eu voltar para o Brasil, eu não vou ser mais disléxica!"

Após análise detalhada de todo o material utilizado durante estes dois anos na Inglaterra, e baseada em longas conversas com seus pais, levantei a hipótese de que sua recusa às sessões com a professora inglesa se devia principalmente ao tipo de trabalho realizado, centrado basicamente em exercicios de repetição; particularmente, no uso de longas listas de palavras contendo uma determinada relação som/letra a ser aprendida, resultando numa mecanização estressante e monótona para a criança. Essas tarefas mecânicas e repetitivas impostas pela professora, neste caso apresentadas através de listas de palavras, muitas das quais sem qualquer ligação com a propria vivência da criança, traduz uma concepção de aprendizagem e de linguagem que não leva em conta o processo de construção da criança nem os seus interesses, as suas necessidades e suas condições de vida atuais. São tarefas que têm a função específica de trabalhar prioritariamente a estrutura gráfico-sonora das palavras e revelam a suposição da professora de que o que é "igual" é necessariamente mais simples e mais fácil (Smolka, 1989)

Toda Criança Disléxica é Capaz de Aprender a Ler

O trabalho que vem sendo realizado com a criança no momento tem o objetivo de desenvolver sua leitura em lingua portuguesa e parte do pressuposto de que toda criança disléxica é capaz de aprender, desde que se encontre a forma mais adequada de chegar até ela (Augur, 1996). Além disso, acredita-se que, para se aprender a ler, faz-se necessario conhecer-se os usos e funções da escrita. Para Claudia Lemos (l989), adquirir a escrita inclui e é indissociável da linguagem escrita propriamente dita, ou seja, dos tipos de discurso historicamente vinculados às funções que a escrita tem assumido em diferentes culturas e sociedades.

A lingua escrita é um objeto social; foi inventada pela sociedade, da qual todos nós fazemos parte. À escola primária, delegada desta sociedade, cabe a função de ensinar as gerações mais novas a usar esse objeto social. Ela não pode, portanto, apropriar-se da lingua escrita como se fora sua propria

invenção, para desfigurá-la, como é feito pelos livros didàticos, por exemplo. Neles, as crianças sequer reconhecem a lingua escrita que seus pais usam em casa ou no trabalho. (Azevedo, 1992)

A leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização; no entanto, se frustramos as crianças, não lhes dando a chance de conviver com textos reais, produzidos pela cultura em que vive, e oferecemos a elas estranhas listas de palavras e amontoados de frases soltas, o que vamos esperar delas depois?! (Cagliari, 1993)

Baseada na convicção de que a motivação para a aprendizagem da leitura passa necessariamente pelo interesse que o material lido desperta e pelo prazer que o material lido proporciona, iniciei por oferecer à criança o acesso e a convivencia com a maior variedade possível dos mais diversos textos e estilos literários, desde os livros de literatura infanto-juvenil dos mais consagrados escritores brasileiros, às mais variadas revistas em quadrinhos, revistas informativas semanais, revistas mensais de ecologia, viagens e aventuras , como **Os Caminhos da Terra e Geográfica Universal** , revistas de bordo, fotonovelas, revistas sobre a vida dos artistas, passando pelo uso do dicionário, de atlas, do globo terrestre e enciclopedias, entre outros materiais gráficos.

Nossos primeiros contatos com a leitura em lingua portuguesa revelaram uma quase total incapacidade de decodificação de T.; a leitura era feita em "staccato" (parando a cada palavra) e apresentava sérias dificuldades com os encontros consonantais e vocálicos, com os dígrafos, e em particular, com a pronuncia de todas as vogais, fato que atribuo à interferência do seu conhecimento de lingua inglesa (L2) na sua aquisição da leitura em lingua portuguesa (L1), e que pretendo analisar ao longo deste trabalho. Uma possivel explicação para esta interferência reside no fato de que as crianças disléxicas têm sérias dificuldades em decompor palavras em sons (Bryant & Bradley, 1987), e após todo um esforço por parte da criança para compreender as relações som/letra numa determinada lingua, considerando todas as particularidades que a lingua inglesa se nos apresenta em termos de relação grafema/fonema das vogais, é possivel vislumbrar a enormidade da tarefa que a criança agora enfrenta para conseguir estabelecer novas relações som/letra numa outra lingua, cuja estrutura gráfico-sonora é completamente distinta, principalmente no que diz respeito à leitura das vogais.

Outra questão pertinente ao caso se refere ao fato de que existe evidência de que as crianças disléxicas têm dificuldade na construção da consciência fonológica. Em estudos realizados por Bryant & Bradley (1987) na Inglaterra, ficou evidente que essas crianças demonstram maior dificuldade em se tornar conscientes da estrutura fonológica das palavras, mesmo quando comparadas a crianças mais novas com desempenho equivalente em leitura. Crianças disléxicas também têm dificuldades em aprender versos e canções infantis ("nursery rhymes") e acham dificil fazer rimas com palavras (Milton-Jones, 1997). É importante frisar que todas as crianças que aprendem a falar, inclusive as disléxicas, têm habilidades fonológicas importantes e desenvolvem essas habilidades com muita rapidez, e muito antes de serem alfabetizadas na escola. No entanto, usar fonemas para discriminar palavras na fala é muito diferente de fazer julgamentos específicos sobre a análise de palavras em fonemas. Para aprender a ler, a criança precisa descobrir que letras individuais representam fonemas isolados (Nunes, 1992).

A Construção da Leitura

A seguir, passarei a descrever o mais detalhadamente possivel como são conduzidos os nossos encontros, que acontecem duas vezes por semana. Logo de inicio, minha principal preocupação, além de fazer uma sondagem de suas maiores dificuldades, era descobrir seus interesses e seu pontos fortes, de modo a lhe possibilitar vivenciar situações de êxito. A primeira grande oportunidade para isso se deu por ocasião do nosso oitavo encontro, em que eu havia levado um número da revista "Caminhos da

Terra" para folhearmos juntas. Essa prática me permite observar exatamente que tipo de reportagens ou que tipo de fotografias lhe despertam o interesse, e, então, quando ela diz algo como: -*O que é isso aqui?* ou -*O que foi que aconteceu aqui?*, eu costumo incentivar-lhe a ler, dizendo: -*Vamos ver o que é que diz?*

Nesta ocasião, ela mostrou-se muitíssimo interessada numa reportagem sobre o naufrágio do Titanic. Ela havia assistido ao filme e tinha gostado muito. Pela leitura feita das varias fotografias na reportagem, ela ficou, ao mesmo tempo, encantada e assombrada com o fato de que realmente houve um navio chamado Titanic e que naufragou na sua primeira viagem! Entusiasmada com o enorme interesse demonstrado pela criança sobre o assunto, levei para a sessão seguinte mais duas reportagens sobre o tão famoso naufragio. Comprovando a importância do conhecimento de mundo no auxíliio à leitura, T. foi capaz de ler palavras como "passageiros" e "primeira classe" sem qualquer dificuldade.

Também neste mesmo dia, recorremos ao globo terrestre para refazer todo o percurso feito pelo Titanic, primeiramente na Inglaterra e na França, e depois pelo oceano, determinar seu pretendido ponto de chegada nos Estados Unidos, e tentar encontrar o exato local onde a tragédia teria ocorrido. Tudo isso a criança fez sozinha, e sem a menor dificuldade; para ela, trabalhar com mapas é uma atividade que lhe dá imenso prazer. De acordo com Bordini (1980), para atingir seus objetivos educacionais relacionados à leitura, o professor deve estimular atividades que visem desenvolver capacidades de ler e escrever como formas de apreensão do mundo. Neste mesmo sentido, Soares (1985) e Barbosa (1990) alertam para a importância de que todo o processo de alfabetização deve estar, não somente relacionado e contextualizado a partir das condições concretas de vida do aluno, mas deve também propiciar às crianças condições de perceberem as possibilidades da leitura e da escrita na sua relação como o mundo.

Aprendendo a decifrar com significado

Trabalhar os encontros consonantais e vocálicos foi algo que iniciamos imediatamente, dada a árdua e longa tarefa que representa. Devido ao fato de as crianças disléxicas terem problemas com a memória de curta duração, é muito comum acontecer que algo que foi trabalhado numa sessão não seja mais lembrado na seguinte. Isso significa trabalhar a mesma questão vezes e vezes seguidas; o desafio está justamente em como fazer isso sem cansar a criança e sem torná-la uma atividade monótona.

Dentre as várias atividades utilizadas para ajudar a criança com os encontros consonantais, quero ressaltar uma que resultou extremamente eficaz e prazerosa para criança. Nesta sessão foram trabalhados os encontros consonantais **GR e CR.** De posse do conhecimento de que um dos lugares visitados pela criança e sua familia quando de sua estada na Europa foi a Grécia, e levando em consideração o prazer que trabalhar com mapas lhe proporciona, levei para a sessão duas revistas (**Caminhos da Terra e Viaje Bem,** a revista de bordo da VASP) com reportagens sobre o tema. Solicitei da criança que trouxesse as fotos tiradas na referida viagem, e, após examinarmos as fotografias da viagem e as fotografias das reportagens, tentamos verificar em quais lugares ela havia estado, a partir da observação das próprias imagens, da leitura das legendas de cada fotografia da revista, e da confirmação do lugar através da leitura de cada anotação feita por seus pais no verso dos varios retratos tirados naquela ocasião. Para a criança constituiu um verdadeiro deleite ler numa revista sobre lugares em que ela já havia estado antes!

Enquanto olhávamos as fotografias, T. me relatou vários fatos que aconteceram durante o passeio, mostrou-me diversos objetos adquiridos na Grécia, inclusive uma estátua da deusa Afrodite, que serviu de valioso estímulo para mais uma atividade de leitura: uma das reportagens lidas

incluia a imagem, nome e descrição dos principais deuses gregos. Foi exatamente a partir da imagem de cada um deles, que T. localizou a imagem equivalente à da estátua adquirida pela familia e a partir da leitura do nome e descrição dos varios deuses, que ela ficou conhecendo o nome e a função da deusa Afrodite.

É importante reconhecer que o aprendizado não é apenas uma simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno. Ao contrário, o aprendizado é medido através de processos interativos e interpretativos complexos, e a ocorrência ou não do mesmo é uma função do modo como uma atividade é estruturada, da quantidade de contato, prática e instrução proporcionados e da qualidade deste contato. (Michaels, 1991, p.134) Além do mais, o que os alunos aprendem daquilo que lhes é apresentado, depende não apenas do que eles trazem para o encontro do aprendizado, na forma do seu repertório linguístico e do conhecimento associado ao mundo, mas também do conteúdo e da forma do que lhes é apresentado e - ainda mais importante - das oportunidades que recebem para entrar em negociação com o professor em relação ao significado e importância daquilo que supostamente eles devem aprender (Wells, 1991, p.83).

Frank Smith (1984) afirma que as crianças aprendem a ler quando estão engajadas em situações onde a linguagem escrita a elas apresentada é utilizada de forma significativa, ou seja, através de material de leitura que elas possam relacionar com sua experiência e conhecimento prévio. Ainda segundo Smith (1984), esperar que a criança aprenda a ler através de materiais sem sentido é o método mais fácil de tornar o aprendizado de leitura impossível.

Para Abrão (1990), é fundamental garantir a espontaneidade no desenvolvimento do processo de alfabetização e, para que isso aconteça, se faz necessário pensar atividades em que o aluno seja, de fato, o centro de interesse, de tal forma que haja uma linha de continuidade entre o aprendizado da linguagem oral e da linguagem escrita, enquanto processo de aquisição, levando a criança a perceber, por exemplo, que há vários tipos de leitura, bem como diversas maneiras de utilização da escrita.

Entretanto, se o trabalho feito com a lingua escrita se restringe a atividades mecânicas, e se às crianças não são oferecidas oportunidades de se expressarem oralmente, como se tornarão leitores eficientes e bons produtores de textos?!

É evidente que para se compreender o sentido do que está sendo lido é necessário que o leitor passe primeiramente pelo que se denomina “decifração”; ou seja, o leitor deve, antes de mais nada, transformar sinais visuais em unidades sonoras. É praticamente impossível chegar-se à compreensão do sentido do texto lido, sem que antes tenhamos passado pela decifração deste texto. Por esta razão, compreende-se a necessidade de se trabalhar também as relações gráfico-sonoras da lingua. A crítica que se faz é aqui é no sentido de se restringir a aquisição de leitura aos seus aspectos puramente mecânicos.

Voltando ao nosso trabalho sobre os encontros consonantais **GR e CR,** somente após todas as leituras e discussões feitas sobre as varias reportagens, fotografias e objetos, foi que chamei a atenção da criança para as palavras **GRÉCIA e CRETA.** Pedi a ela que prestasse atenção à forma escrita dos encontros consonantais acima mencionados e ao som que produzimos ao pronunciá-los. Solicitei dela, então, que me dissesse outras palavras conhecidas que possuem aquele mesmo som, passando, em seguida à escrita de duas listas de palavras, contendo os encontros consonantais **GR e CR**, com as palavras indicadas por ela: *grito, grade, agradecer, etc, etc*. Como tarefa para a sessão seguinte, ela ficou encarregada de pensar em outras palavras que possuem esses mesmos encontros consonantais, e de escrevê-las nas nossas listas.

A Interferência da Lingua Inglesa

Apesar da enorme dificuldade de T. com os encontros consonantais, essa dificuldade tem sido paulatina e consistentemente superada, aparentemente sem regressões. Entretanto, no que diz repeito ao som das vogais e aos encontros vocálicos, a superação tem se apresentado de forma muito mais lenta e difícil. É minha hipótese de que essa sua acentuada dificuldade com relação aos sons vocálicos se deve principalmente à grande diferença encontrada entre a pronuncia (leitura) das vogais em inglês e em português.

Analisando minhas anotações ao longo desses quatro meses de trabalho com T., é possivel perceber-se com evidente clareza a interferência da lingua inglesa na sua leitura em lingua portuguesa. Por exemplo, na leitura de palavras que contêm a vogal **e**, como: *devemos, credo, leve*, etc., ela as leu com o som da vogal **i** (em português); ou seja: *divimos, crido, livi*, etc. Se nos reportarmos agora para a leitura em lingua inglesa, com certeza encontraremos diversos casos de palavras escritas com a letra **e**, cuja pronuncia é de **/i/**; tomemos como exemplo os pronomes *h**e**, sh**e** e m**e***, os substantantivos *r**e**ceipt e d**e**ceit* ou os verbos *r**e**ceive e d**e**ceive*. Já na leitura de palavras que contêm a vogal **a**, foram observadas duas formas de leitura: a primeira, com a pronuncia de **/e/**, como em *veriada* (variada), *neriz* (nariz), *breço* (braço) ou *nevio* (navio), e a segunda forma com a pronuncia de **/o/**, como em *poz* (paz), *porece* (parece), e *coracol* (caracol). Se nos reportarmos mais uma vez à leitura de palavras na lingua inglesa, verificaremos novamente a existência de uma gama de situações que se encaixam nos exemplos anteriormente mencionados. São os casos de palavras como o substantivo próprio *Mary*, os verbos *vary, marry, e carry*, os adjetivos *sad, fat, e fast* e uma infinidade de substantivos comuns muito característicos das primeiras lições de um alfabetizando de lingua inglesa como *rat, mat, bat, cat* entre outros. No caso das palavras lidas com o som de **/o/**, podemos citar uma série de exemplos corriqueiros na lingua inglesa como os verbos *call, crawl e saw*, os adjetivos *tall, small e raw* e os substantivos *jaw, law e dawn*. Embora consciente de que os referidos sons nas palavras citadas acima não é exatamente **/e/** ou **/o/,** estamos utilizando uma pronuncia mais próxima à do português, levando em consideração o fato de que, como não há equivalência desses sons na lingua portuguesa, a tendência seria utilizar aquele que mais se aproxima.

É evidente que um leitor mais atento ou um conhecedor da lingua inglesa argumentará que apesar da aparente dificuldade, há regras contextuais bem claras para se saber quando uma palavra escrita com **a** na lingua inglesa é lida com a pronuncia de **/e/** ou com a pronuncia de **/o/.** No entanto, os dados indicam que a questão pode estar justamente aí; após todo o esforço feito para conseguir estabelecer as relações entre grafema e fonema na lingua inglesa, T. se vê diante do desafio de estabelecer novas relações som/letra em um outro idioma completamente diferente. Além do mais, é preciso ter-se sempre presente em mente o fato de que, além das dificuldades em decompor palavras em sons, as crianças disléxicas também apresentam dificuldades na percepção visual e na sequenciação de letras e palavras, razões pelas quais as regras contextuais de ortografia, na realidade, constituem para elas um problema a mais a ser superado.

Com relação aos encontros vocálicos, há também uma clara interferência, não somente na sua leitura, mas na sua escrita, inclusive, causada pela sua alfabetização em lingua inglesa. Esta interferência pode ser verificada quando a criança lê palavras que contêm um determinado encontro vocálico como se se tratasse de um outro, a exemplo do que ocorre na lingua inglesa, em que diferentes encontros vocálicos podem ter pronuncias equivalentes, como nas palavras *l**ea**f, b**ee**t, th**ie**f* ou *c**ei**ling*, ou em que a mesma combinação de vogais pode levar a pronuncias completamente distintas, como nas palavras *t**ou**gh, th**ou**gh* ,ou *thr**ou**gh.* Os casos relacionados a seguir podem ilustrar o ponto mais objetivamente: **1.** em palavras como *deixa, receita e peixe*, que possuem o encontro vocálico **ei**, cuja pronuncia em português brasileiro seria **/ei/** ou **/e/,** (é bastante comum ouvir-se palavras como *treino, dinheiro, goleiro, etc.* sem que o som do /**i/** esteja marcado na fala), a leitura feita pela criança foi *dixa, recita e pixe*, ou

seja, com o som de **/i/**. Novamente nos reportando ao que acontece na lingua inglesa, teremos casos como os verbos *receive, conceive ,seize e deceive*, ou o substantivo *receipt*, em que a pronuncia, muito embora seja equivalente a um **/i/** longo, soa como se fosse um único fonema, o fonema **/i/**; **2.** em palavras como *boato, coalho e toalha*, que possuem o encontro vocálico **oa**, cuja pronuncia em português seria **/oa/**, uma vez que, em se tratando de hiatos, cada letra é pronunciada separadamente, a leitura feita pela criança foi a de /**ou/;** a explicação pode ser buscada novamente na lingua inglesa, em que se encontrarão casos como os substantivos *boat, coat, loaf, throat, etc.*, cuja pronuncia se equivale ao /**ou/** em português.

No que concerne a sua escrita de encontros vocálicos, é fácil de se perceber, mais uma vez, a interferência da lingua inglesa no seu processo de alfabetização em lingua portuguesa. Gostaria de ressaltar neste momento que o nosso trabalho até o presente focalizou muito mais a leitura do que a escrita, razão pela qual o número de exemplos que temos é significativamente menor do que em consideração à sua leitura. O caso mais flagrante que possuo diz respeito à escrita do encontro vocálico **ei**. Estávamos realizando a tarefa de escrever os meses do ano. Ela escreveu Jan**ai**ro e Fever**ai**ro. Fato semelhante aconteceu ao realizarmos a atividade de escrever palavras que contêm a letra **z** . Desta vez, ela escreveu Az**ai**te e Az**ai**tona. Se se tratasse de uma criança de origem portuguesa, ou que estivesse recém chegada de Portugal, e não da Inglaterra, seria facilmente explicado pelo desvio ortográfico da transcrição fonética. No entanto, não é o caso em questão. A possivel explicação para este desvio ortográfico pode ser encontrada na relação grafema fonema do encontro vocálico **ai** em inglês. Palavras como *bait, raid, laid, trait, Craig, etc.* são pronunciadas com o som de /**ei**/.

É verdade que, do ponto de vista ortográfico, a questão dos ditongos constitui um problema que não pode ser ignorado. O relacionamento particular entre duas letras para representar um único som, muitas vezes funcionando como monotongos, como é o caso do ditongo **ei**, chega a aproximá-los dos dígrafos. Embora sua grafia apresente menos dificuldades do que a de outros grafemas complexos, alguns ditongos revelam-se mais problemáticos; novamente, podemos incluir aqui o ditongo **ei** (Rocha, 1998, p.221). No entanto, os dados mostram claramente que a dificuldade enfrentada por T. não está relacionada ao fato de o ditongo **ei** representar um monotongo (**e**), e que, por essa razão sua escrita apresentaria a grafia de uma única letra em lugar das duas ortograficamente convencionadas. Absolutamente. O que se percebe claramente aqui é que T. utiliza duas vogais, sim, só que não aquelas que seriam corretas na ortografia da lingua portuguesa. O fato de que as vogais **ai** escritas por ela em palavras cuja pronuncia em português é de /**ei**/ demonstra que ela está buscando na sua alfabetização anterior a resposta para o seu conflito ortográfico; ou talvez, sequer se constitua um conflito, e ela, tão somente, está lançando mão de um conhecimento já adquirido, no momento de escrever em uma lingua cujas relações gráfico-sonoras, e principalmente, cujas regras ortográficas, só agora ela começa a vislumbrar.

Um Longo Caminho já Percorrido

Quando iniciamos os nossos encontros em março, a criança praticamente não conseguia ler na sua lingua materna. Parava a cada palavra (leitura em staccato), mostrando enormes dificuldades com todos os encontros consonantais e vocálicos, e mais particularmente com as vogais. Apresentava a tendência de tentar adivinhar a palavra escrita pela primeira letra, o que a levava a ler palavras totalmente fora do contexto, e o que era mais desconcertante ainda, T. tinha o hábito de inventar palavras sem qualquer nexo. Em ambos os casos, recorríamos ao artifício de voltar ao inicio da palavra, desdobrando-a, sílaba por sílaba, até reconstruir seu sentido no texto.

Em maio, T. já era capaz de ler palavras como *que, quando, não, sim, como, etc.*, sem precisar se deter nelas. Provavelmente se tratava de um vocabulário visual, que a criança passou a reconhecer sem a necessidade de decifração. A importância desse vocabulário visual reside no fato de que a criança, ao vivenciar situações de êxito, passa a sentir-se cada vez mais segura ao realizar uma atividade que, via de regra, significa momentos de muita ansiedade para ela. Vários disléxicos se referem à atividade de leitura como um verdadeiro suplício. Por esta ocasião, a criança ainda adivinhava palavras e ainda inventava palavras sem nexo.

Sua escrita apresentava casos frequentes de transcrição fonética (por exemplo, *culhe* para colher, ou *dicidi* para decidir) o que é bastante natural e esperado de indivíduos que se encontram em processo de alfabetização; também apresentava características de escrita silábico-alfabética, em que uma única letra é grafada para representar toda a sílaba (*mrido*, para marido).

A partir da segunda quinzena de julho, ou seja, após três meses de trabalho, uma mudança marcante foi observada na sua leitura. Apesar da lentidão ainda acentuada e dos muitos "tropeços", verificamos um crescimento significativo no seu desempenho, indicada pelos seguintes fatores:

1. A intonação dada `a leitura melhorou sensivelmente, deixando de ser uma leitura palavra por palavra sem qualquer inflexão, e passando a denotar emoção; esse fato, obviamente, indica uma leitura com mais compreensão (significado). Em um estudo realizado por Collins (1991), com grupos de crianças que liam em staccato, foi observado que no grupo de leitores mais fortes (em contraposição ao grupo denominado de leitores mais fracos), apesar das hesitações, a entonação emprestada ao texto se aproximava mais da leitura adulta e fluente em voz alta.

2. Essa compreensão também transparece nos tipos de substituições feitas durante a leitura; substituições estas totalmente inseridas no contexto, como nos evidenciam os exemplos a seguir:

- Na leitura de um gibi da Magali, em que acontece o seguinte diálogo:

Magali: ***Você já comeu rã?***

Dudu: ***Credo! Que porcaria!*** No texto original, a palavra grafada é pergunta.

- Na leitura de uma nota na Isto É sobre o nascimento da Sacha:

... há muito tempo o Brasil não acompanhava um nascimento com tanto prazer. No texto original, a palavra grafada é proximidade.

- Na leitura de um livro de literatura infantil:

Vovó Regina é alegre e livre como uma borboleta. No texto original, a palavra grafada é leve.

3. Não há mais invenção de palavras sem sentido.

4. Maior fluência: a criança já é capaz de ler frases de quatro a cinco palavras, sem se deter em nenhuma.

5. A criança se auto-corrige, tanto no que diz respeito à decodificação, retomando a palavra que foi lida inadequadamente (***veriada,* não, variada**) como após uma leitura silabada (***pre-ci-sa-mos,* precisamos**).

No momento, final de agosto, T. já consegue ler até doze palavras sem se deter em nenhuma, demonstrando uma fluência cada vez maior, e o que é ainda mais importante, uma intimidade com a lingua escrita que transparece através da curiosidade e do prazer com que ela se atira na busca de novidades contidas numa revista nova, ou em um livro de histórias ainda não lido.

Considerações Finais

As linguas primordiais da Bíblia - aramaico e hebreu - não fazem diferença entre o ato de ler e o ato de falar; dão a ambos o mesmo nome. Na leitura dos textos sagrados entre os judeus, nos quais cada letra e o número de letras e sua ordem eram ditados pela divindade, a compreensão plena exigia não apenas os olhos, mas também o resto do corpo: balançar na cadência das frases e levar aos lábios as palavras sagradas, de tal forma que nada do divino possa se perder na leitura. (Manguel, 1997, p. 62)

Uma criança ao entrar na escola para se alfabetizar já é capaz de entender e falar sua lingua materna com desembaraço e precisão, nas mais diversas situações de sua vida, sem que qualquer treinamento específico tenha sido feito neste sentido. No entanto, se aprender a falar acontece tão naturalmente na vida de uma criança, por que, então, a sua aprendizagem da escrita é tão penosa?!

É preciso considerar primeiramente o fato de que a leitura e a escrita são habilidades que exigem da criança a atenção a aspectos da linguagem aos quais ela não precisa dar importância até o momento em que começa a aprender a ler. Por isso toda criança encontra alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. A leitura e a escrita exigem dela novas habilidades, que não faziam parte de sua vida diária até aquele momento. (Nunes, 1992, p.7).

Uma dessas habilidades está na compreensão de que a linguagem falada consiste de palavras e sentenças separadas e de que as palavras e sentenças escritas correspondem a essas unidades de fala; é necessário, portanto, associar os fonemas aos grafemas que os representam. Supõe-se, assim, que quanto maior o nível de sensibilidade fonológica de uma criança, quanto maior sua capacidade de perceber que a escrita é uma representação das unidades da linguagem oral, maior seria seu dominio do reconhecimento das palavras, e mais facilmente ela chegaria à construção do sentido do texto. (Cielo & Poersch, 1998, p.100)

Ora, sabemos que as crianças disléxicas têm dificuldades na construção da consciência fonológica, demonstrando uma dificuldade muito maior em se tornar conscientes da estrutura fonológica das palavras. Qual seria, portanto, o caminho a tomar?

Uma vez que não se pode saber com certeza quais as crianças que terão dificuldades para aprender a ler ou não até o momento em que elas já estão na escola, um possivel caminho a ser tomado deveria ser o de tentar fazer um trabalho já na pré-escola no sentido de minorar essas dificuldades através de atividades específicas de sensibilização fonológica, como o reconhecimento e a produção de rimas, entre outras. Para aquelas crianças que já estão enfrentando na escola a dificil situação de não conseguir aprender a ler, faz-se necessário, primeiramente, acreditar na sua capacidade de aprender. Em segundo lugar, é essencial que o professor identifique os pontos fracos da criança, sem, no entanto, ignorar seus pontos fortes. É vital que a criança vivencie situações de êxito. Em terceiro lugar, descobrir de que maneira a criança aprende melhor, sem esquecer que todos os nossos sentidos são portas de entrada para a percepção do mundo em que vivemos, e, consequentemente, para a aprendizagem.

Para tanto, é preciso que reconsideremos nossas idéias tradicionais de como alfabetizar, a fim de que possamos permitir que a criança aprenda não somente com os olhos e com os ouvidos, como quer a escola, mas também com a boca (através da oralidade, ao expressar suas idéias e sentimentos, ao negociar o sentido dos varios textos vivenciados em classe e fora dela), com as mãos (através da manipulação e da confecção de objetos, maquetes, etc.), enfim, através de todo o corpo.

Finalmente, é preciso ter-se sempre em mente que a escrita é um objeto social, e não escolar, e que, portanto, a criança deve conviver com textos reais, produzidos pela sociedade em que vive. É preciso também considerar a leitura no seu sentido maior; para Manguel (1997), atribuimos

significado a um objeto, lugar ou acontecimento; atribuimos significado a um sistema de signos. **Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial**. (p.20)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUR, J. **This Book Doesn't Make Sens Cens Sns Scens Sense (Living and Learning with Dyslexia).** London: Whurr Publishers Ltd., 1996.

AZEVEDO, Olivia. A história da aprendizagem da leitura pela criança e o que a escola tem a ver com essa história. In: **Leitura: Teoria & Prática.** n.19, 1992.

ABRÃO, J.C. **Alfabetizar: quem se habilita?** (A propósito de cartilhas e relatos de práticas alfabetizadoras com crianças). Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação, USP, l990.

BARBOSA, J.J. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez Ed., 1990.

BORDINI, M.G. **Literatura na escola de 1º e 2º graus: por um ensino não alienante.** Relatório de Pesquisa. Porto Alegre, Centro de Pesquisas Literárias, PUC/RS, 1980.

BRYANT & BRADLEY. **Problemas de Leitura na Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguistica.** 6ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

CIELO, C.A. & POERSCH, J.M. Relação entre a Sensibilidade Fonológica e o Aprendizado Inicial da Leitura. In: **Letras de Hoje,** n.112, PUCRS, Junho, 1998.

COLLINS, J. Instrução diferenciada nos grupos de leitura. In: J. COOK-GUMPERZ, **A Construção Social da Alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

CRITCHLEY, M. & CRITCHLEY, E.A. **Dyslexia Defined.** London: Heinemann, 1978.

GOODMAN, K. O processo de leitura: considerações a respeito das linguas e desenvolvimento. In: E. FERREIRO & M. PALACIO, **Os Processos de Leitura e Escrita. Novas Perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

GUARDIAN, THE. Lost for Words. London, Nov. 5, 1996.

KATO, M. **No Mundo da Escrita. Uma Perspectiva Psicolinguística.** São Paulo: Ed. Ática, 1987.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor . Aspectos Cognitivos da Leitura.** Campinas: Pontes Editores, 1989.

LEMOS, C. T.G. "Prefácio". In: M. A. KATO, **A Concepção da escrita pela Criança.** Campinas: Pontes, 1988.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura.** São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

MICHAELS, S. & COLLINS, J. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, **A Construção Social da Alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MILES, T.R. & MILES, E. **Help for Dyslexic Children.** London: Routledge, 1996.

MILTON-JONES, K. **Dyslexia Awareness.** (mimeo) Manchester Universities, 1997.

NUNES, T. et al. **Dificuldades na Aprendizagem da Leitura. Teoria e Prática.** São Paulo: Cortes Ed., 1992.

ROCHA, I.L.V. A Grafia de Ditongos por Crianças de Séries Iniciais: Alguns Problemas e Comparações. In; **Letras de Hoje,** n.112, PUCRS, Jun., 1998.

SMITH, F. **Compreendendo a Leitura.** 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, A. L. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização no Processo Discursivo.** São Paulo: Cortez. Ed. 1988.

SMOLKA, A. L. & GÓES, C. (orgs.). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento.** Campinas: Papirus, 1993.

SOARES, M .B. As Muitas Facetas da Alfabetização. **Cadernos de Pesquisa. n. 52,** 1985.

WELLS, G. A experiência de linguagem de crianças de cinco anos na casa e na escola. In: J. COOK-GUMPERZ, **A Construção Social da Alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor.** 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1988.

O SENTIDO DA LEITURA: CONSTRUIR SENTIDOS - UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM DIALÓGICA

Ana Lúcia de Campos Almeida
Pós-graduação em Lingüística Aplicada
IEL - UNICAMP

Abstract

This paper intends to report an investigation about the construction of meaning in argumentative texts, produced by thirty 13-15 year-old students, who were concluding the elementary course at a public school. Data analysis show the constitution of a naive and schooled reading that was developed under the influence of pedagogical practices based on a concept of language as autonomous and neuter, taken apart from its social context. This situation is discussed enlightened by several theoretical points of view and an alternative approach for the teaching of reading is presented, based on Bakhtin's view of language and subject as interdependent elements constituted by ideology and social historical context.

Keywords: reading; construction of meaning; social historical context; dialogy

Resumo

Neste artigo relato uma investigação sobre a construção de sentidos na leitura de textos argumentativos jornalísticos, produzida por 30 alunos, com idade média de 14 anos, concluintes do primeiro grau de escola pública. Os dados, cujas análises mostram a constituição de uma leitura "ingênua" e didática, estabelecida através de práticas de leitura calcadas em uma visão escolar de linguagem neutra, são discutidos à luz de pressupostos teóricos de diversos autores. Em seguida, busco tecer reflexões, fundamentadas em conceitos Bakhtinianos de sujeito sócio-histórico, dialogia e contrapalavra, com o objetivo de construir uma proposta alternativa para o ensino de

leitura, a ser implementada em intervenção pedagógica na forma de pesquisa-ação junto aos alunos-sujeitos.

Palavras-chave: leitura; construção de sentidos; sócio-historicidade; dialogia

INTRODUÇÃO

"A eficácia de um pesquisador está no que ele procura transformar, não no que ele pesquisa."(Foucambert)

Atuando no ensino de língua estrangeira e materna junto a alunos de curso médio e fundamental há cerca de vinte anos, tenho freqüentemente me questionado a respeito do insucesso da escola em formar leitores e a respeito da chamada "crise de leitura", tema amplamente discutido por educadores, pais, e admitida de modo geral pelos adolescentes em conversas informais. Explicações sobre as prováveis causas desta situação envolvem reflexões bem mais complexas do que se poderia supor a princípio em face dos múltiplos aspectos, de ordem cognitiva, lingüística, afetiva, social e política que envolvem o ato da leitura.

No entanto, a importância da competência em leitura para os sujeitos enquanto cidadãos de uma sociedade altamente letrada, como acesso ao mundo privilegiado da escrita e do conhecimento, e até mesmo como a aquisição de um novo modo de reflexão crítica sobre o real, situa esta questão em uma dimensão que extrapola as preocupações educacionais. Segundo as palavras de Freire (1984:22) "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". Por isso, decidi-me a escolher a leitura como meu objeto de pesquisa.

Este trabalho pretende: i) relatar uma investigação empírica qualitativa sobre a compreensão na leitura de textos argumentativos por uma turma de trinta alunos concluintes do 1º grau em escola pública do estado de São Paulo, cujo objetivo inicial era verificar a situação de leitura destes alunos, o seu modo de construir os sentidos do texto, para, a partir dessas observações iniciais, elaborar uma proposta alternativa de ensino de

leitura a ser implementada em uma intervenção pedagógica na forma de pesquisa-ação em etapa subsequente; ii) tecer reflexões teóricas sobre a relação entre as práticas pedagógicas e as leituras produzidas pelos alunos-sujeitos; iii) apresentar os fundamentos teóricos que nortearam a construção de uma proposta alternativa para o ensino de leitura.

O procedimento metodológico constou de entrevistas gravadas em áudio-cassete com alunos e professora, solicitação de respostas escritas a um questionário, observação de anotações realizadas durante as aulas de Português e análise de textos produzidos pelos alunos relatando sua compreensão a respeito de dois textos lidos mediante solicitação da pesquisadora. Foram coletados dados [1]etnográficos a respeito das condições sociais e condições de letramento dos alunos-sujeitos, de sua exposição à escrita, das noções de texto escrito e de leitura adquiridas ao longo deste percurso denominado educação fundamental; o fato de estes alunos estarem concluindo esta primeira etapa de escolarização, que, para alguns, talvez consistisse na última, segundo avaliação deles próprios, permite traçar um breve perfil da sua constituição enquanto sujeitos-leitores sob a ação da instituição escolar.

1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A SITUAÇÃO INICIAL DE LEITURA DOS ALUNOS

Os alunos-sujeitos pertenciam a uma classe que funcionava no período da manhã em um bairro residencial, tinham idades variando dos treze ao dezesseis anos, eram provenientes de famílias de classe média baixa, cujos pais apresentavam, de modo geral, graus de escolaridade média, não caracterizando grupos altamente letrados nem tampouco privados de estágio básico de letramento; a maioria das mães eram donas-de-casa, havendo duas professoras de 1º grau e uma nutricionista (2º grau completo), e as profissões dos pais variavam de atividades braçais, como operários, mecânicos, pintores, a funcionários públicos e liberais, como vendedores autônomos e pequenos comerciantes, havendo um engenheiro e dois professores (curso universitário).

[1] Os dados que constam deste trabalho fazem parte do corpus de uma dissertação de Mestrado em andamento, junto ao Departamento de Lingüística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, financiada por bolsa do CNPQ, sob orientação da Profa. Dra. Sylvia Bueno Terzi,.

Com relação às experiências com a escrita foi possível verificar que os alunos apresentavam um quadro relativamente homogêneo, pois a totalidade afirmou ter freqüentado pré-escola durante dois a três anos, em contato com livros infantis e brinquedos pedagógicos. A grande maioria partilhara as experiências pedagógicas, tendo pertencido à mesma turma desde a pré-escola, em escola municipal de educação infantil, passando em seguida a cursar a primeira série na escola estadual em que se encontravam até aquele momento.

Nessa escola haviam sido alfabetizados com o uso da cartilha PIPOCA, uma versão moderna das cartilhas tradicionais, portanto, dentro de uma visão estruturalista da língua, com a leitura concebida como decodificação. Em casa, sua exposição e o contato com materiais escritos podem ser considerados bastante razoáveis, pois um terço das famílias assinava jornais locais, algumas outras jornais estaduais ou ambos, sendo que todas as famílias reportaram a compra esporádica de jornais e revistas populares como "Caras", "Manchete", revistas para público adolescente e quadrinhos. Menos de um terço dos alunos mencionou contato com livros em casa, sendo estes literatura espírita, esotéricos, de vulgarização científica e novelas de suspense.

Entretanto, a maioria dos alunos informou que não costumava ler fora da escola , a não ser as leituras extra-classe recomendadas e avaliadas pela professora; alguns mencionaram leitura eventual de artigos sobre esportes, horóscopo, e reportagens sobre "artistas" em jornais e revistas, mas apenas a minoria revelou interesse por livros de aventura, ficção científica ou romances em geral.

Em todas as respostas ao questionário constavam informações sobre a leitura como atividade obrigatória , totalmente vinculada ao contexto escolar; quando questionados: 1º) a respeito da série em que liam mais, apontaram aquelas em que "a professora mandava", e também principalmente "por causa das provas de livros" ; 2º) a respeito de outras leituras extra-classe, apontaram os livros recomendados ou indicados pelas professoras; 3º) a respeito de sua freqüência a bibliotecas e sobre a finalidade com que o faziam, afirmaram quase unanimemente que o faziam para consultar livros como material de pesquisa escolar. Poucos alunos revelaram gosto espontâneo pela leitura, independente da necessidade escolar.

Informações sobre as práticas de leitura em sala de aula foram obtidas através das entrevistas com alunos e professora e também através do exame do conteúdo programático trabalhado desde o início das aulas até aquele momento; refletindo sobre as mesmas constatei que não havia propriamente ensino de leitura. Quero dizer com isso que não havia espaço para leitura como construção de sentidos, com os alunos interrogando o texto e compartilhando coletivamente da construção de sentidos possíveis, através da mediação experiente da professora.

Os textos apresentados aos alunos eram extraídos de diversos livros didáticos e, ainda que do conjunto constassem algumas letras de músicas, poemas de coletâneas literárias, crônicas ou mesmo artigos jornalísticos, todos eram sempre transformados em textos "didáticos", descontextualizados, desvinculados de sua situação de produção. A função social do texto escrito, assim, vinha sendo totalmente apagada devido à absolutização da função didática, pois os textos eram lidos com o objetivo de fornecer respostas a exercícios de interpretação, interpretação essa previamente elaborada pelo autor do livro didático, fechada e acabada, cujos sentidos os alunos deveriam reconstruir para terem suas respostas avaliadas como corretas.

Algumas vezes eram realizadas atividades de discussão denominadas "Ponto de Vista", em que, a partir da leitura do texto, passava-se a discutir um tema; observei, porém, que os alunos afastavam-se do texto lido para comentar o tema à luz de seu conhecimento prévio, extrapolando para outras questões paralelas de modo que a leitura do texto propriamente dito sofria um processo de apagamento.

Além disso, na maioria das vezes, os textos eram utilizados para atividades metalingüísticas, como estudo de vocabulário, de figuras de linguagem, análise morfológica e sintática, estudo da estruturas narrativa e argumentativa. Como o conteúdo programático previa o ensino da estrutura dos textos dissertativo-argumentativos a professora havia fornecido explicações sobre texto jornalístico – notícias e editoriais, fornecendo exemplos, porém, partindo da teoria para chegar a eles, sem que fosse dada oportunidade para os próprios alunos perceberem a organização e o modo de funcionamento dos textos, vindo a construir, desta forma, a noção de gênero textual. Ressalte-se ainda que o foco do ensino/aprendizagem era a estrutura do texto dissertativo-

argumentativo e não a leitura do aluno e sua interação com esses textos, sua relação com os sentidos produzidos.

2. A LEITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Com a finalidade de verificar a compreensão em leitura, no primeiro momento a pesquisadora requisitou aos alunos que respondessem por escrito a algumas questões sobre a leitura de um editorial da revista Veja, de 01-04-98, intitulado "O Incêndio É Nosso", em que se solicitava a reconstrução dos sentidos propostos pelo autor, o significado do título e um resumo do texto, sendo permitido aos alunos permanecerem de posse do texto e utilizarem dicionários.

O texto abordava o incêndio ocorrido em Roraima por esta ocasião, o qual devastou grande parte da floresta amazônica, causando danos à fauna e à flora da região; a tese do autor era criticar o governo brasileiro por ter rejeitado ajuda das Nações Unidas sob a alegação de ameaça à soberania nacional, acusando- o de negligência ou falta de agilidade em sua ação no combate ao fogo. O título é uma alusão irônica com relação às preocupações nacionalistas.

De modo geral, com exceção de uma minoria, os alunos conseguiram reconstruir os sentidos da superfície do texto, realizando o processamento morfológico-semântico e foram capazes, portanto, de efetuar a leitura em níveis elementares. No entanto, observou-se que:

i) a ironia do título não foi apreendida pela maioria (20 alunos), como se pode observar no seguinte exemplo: *"esse título significa que o incêndio é nosso. Porque os maiores culpados por esse incêndio foram os agricultores, que antes do plantio, tem que inventarem de farem as queimas para limpar o terreno. Só que muitas vezes eles não tem noção do que pode ocorrer com essas queimadas"*.;

ii) mais da metade (17 alunos) resumiu o texto como relato ou como texto informativo, sem apreender o seu caráter argumentativo: ex. 1 -*"eu entendi que um incêndio está acabando com o estado de Roraima e que o governo nada havia feito. A ONU havia oferecido ajuda ao governo brasileiro, com muitos recursos importantes e o*

país recusou.“ ; ex.2 - *“antes os agricultores usavam o fogo para devastar o terreno antes do plantio. Agora eles tem que queimar em virtude do fenômeno El Niño que está afetando todo o planeta. A ONU ofereceu vários transportes ao governo, mas eles não aceitaram”.*;

iii) cerca de um terço dos alunos percebeu o texto como argumentativo, porém aderiram incondicionalmente à posição do autor, incorporando-a como a visão ¨correta¨, consagrada e legitimada pela escrita. Ex.1 - *“eu entendi que o melhor seria aceitar a ajuda do exterior mas o Brasil foi muito orgulhoso e não aceita, acha que poderia resolver sozinho”* ; ex.2 - *“entendi que o governo brasileiro fez uma burrice de não aceitar a ajuda estrangeira e da ONU ”*; ex.3 - *“a culpa é do governo por não aceitar ajuda da ONU mais cedo”*. ; ex 4 - *“o governo do Brasil não se importa com o que é nosso. O maior exemplo disso é o incêndio [...] E saber que o Brasil só reagiu tentando apagar o fogo quando o mundo inteiro ficou sabendo que estava sendo destruído o ‘futuro da humanidade’. É revoltante”*.

Ao analisar os resumos e as respostas produzidas pelos alunos verificou-se que muitos deles haviam literalmente transcrito vários trechos do texto lido, supostamente buscando construir os sentidos através da simples localização das informações; atribuo tal ocorrência às práticas de leitura escolar desenvolvidas desde as séries iniciais do período de escolarização, pois sabe-se que os exercícios cartilhescos, até hoje presentes e comuns na maioria das escolas, orientam neste sentido: copiar ou localizar no texto os trechos com a resposta “correta”, extrair determinadas palavras ou funções do texto e assim por diante.

Além dessas práticas serem predominantemente adotadas desde os primeiros trabalhos com leitura e compreensão de textos em aulas de Português, elas estendem-se às atividades de leitura e compreensão de textos também em outras disciplinas, de forma que estudar determinado assunto em contexto escolar geralmente é concebido como apreender e reter ou memorizar informações pontuais contidas nos textos, na maioria das vezes sem a preocupação de se refletir sobre elas e interrelacioná-las, mas somente com a finalidade de obter sucesso nas avaliações.

Em um segundo momento solicitou-se aos alunos que fizessem a leitura de um texto opinativo intitulado “Risos e Sorrisos” extraído da seção Tendências/ Debates, do jornal Folha de São Paulo, do dia 27-04-98. Este texto discutia a questão cultural brasileira de cultivar o deboche, considerando-a uma postura de falta de ética e seriedade, adotada inclusive por instâncias governamentais e políticas do país, refletindo-se em sérios danos ao desenvolvimento da nação, na medida em que contribuiria para minimizar a gravidade dos problemas, dificultando o real enfrentamento e superação dos mesmos.

Desta vez, após uma leitura atenta, os textos foram recolhidos com intuito de se evitar tentativas de construção de sentidos mediante a mera localização de informações. Em seguida, os alunos procederam à realização das atividades de compreensão da leitura propostas pela pesquisadora: responder por escrito a uma questão aberta expressando o seu entendimento global do texto, a uma questão sobre o significado do título e a uma questão sobre a “mensagem” do autor, com a qual pretendeu-se explicitar a natureza argumentativa do texto, ou seja, estimular os alunos a perceberem que o texto exprimia o ponto de vista do autor sobre determinada questão.

De forma semelhante ao primeiro texto lido, os alunos em sua maioria conseguiram processar o texto nos níveis morfológico-semânticos mais elementares, ou seja, construíram sentidos da estrutura superficial do texto; porém, ao expressar seu entendimento global, embora não pudessem mais localizar e transcrever as informações do texto, algumas vezes eles ainda reproduziam trechos memorizados durante a leitura, outras vezes procuravam parafrasear seu conteúdo; de qualquer maneira sempre demonstravam preocupação em localizar e reter as informações “contidas” no texto persistindo em priorizar essa estratégia de leitura.

Ainda tratando de expressar o entendimento global do texto, freqüentemente os alunos referiam-se ao mesmo como se se tratasse de uma narrativa ou de um texto informativo; muitas vezes, ao invés de apresentarem a macroproposição ou a tese defendida pelo autor, eles destacavam um dos exemplos utilizados como argumento e passavam a discorrer sobre ele; em outros casos ainda, limitavam-se a relatar alguns fatos, também utilizados como argumentos pelo autor, como se fossem informações de um texto didático. Observem-se os exemplos:

(1) "O texto lido relata um fato muito importante, pois retrata as formas de rir e sorrir e quando usá-las".

(2) "O texto Risos e Sorrisos retrata a realidade do mundo".

(3) "O riso é bom mas não devemos rir da desgraça dos outros como aconteceu em Brasília a pouco tempo alguns jovens ricos queimaram um índio que estava dormindo em um banco pensando que fosse um mendigo..."

Apenas a minoria deles conseguiu apreender a intenção crítica e a argumentação do autor, e neste caso, sempre para aderir à posição assumida por ele, considerando-a um conselho, uma opinião de cunho moral, produzindo, asssim, uma leitura que poder-se-ia denominar didática ou "ingênua", conforme penso deixar demonstrado através da exposição de alguns segmentos de suas respostas:

(1) "A mensagem é que para sermos felizes precisamos de um sorriso e não de um riso zombeteiro. Precisamos ser gentis e educados com as pessoas, não fazer brincadeiras de mau gosto e ajudar sempre o próximo".

(2) "O autor quer que nós paremos de rir à toa, não que nós não devemos rir, mas rir das coisas certas, pois nós somos o futuro do Brasil".

(3) "Ele quis nos transmitir que não devemos dar risadas das coisas erradas que ocorrem e sim ter vergonha..."

(4) "Que precisamos levar as coisas a sério seguir leis como elas são feitas e não com um riso e deixar quieto e também que o futuro não pode ser assim".

3. O SÓCIO-CULTURAL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Na etapa inicial desta pesquisa, ao analisar o modo como os alunos construíam sentidos na leitura dos dois primeiros textos, observei que seu modo de fazer sentidos vinculava-se e dependia diretamente da maneira como se dirigiam ao texto, que por sua vez, vinculava-se ao conceito de texto construído durante o período de escolarização.

Deste modo, constatei a necessidade de inserir estas leituras em um quadro mais amplo, das práticas de leitura efetuadas na escola, e constatei também a necessidade de refletir sobre as concepções subjacentes de linguagem e texto que lhes forneciam

sustentação. As práticas de leitura na escola e o modo "didático" dos alunos fazerem sentido dos textos lidos tornaram-se mais compreensíveis para mim quando entrei em contato com reflexões teóricas produzidas por diversos autores que apontam o apagamento do aspecto social, histórico, cultural e ideológico na concepção escolar da linguagem.

Heath (1982), em seu estudo etnográfico, demonstra as diferentes experiências de três comunidades norte-americanas com a cultura letrada e sua correlação com um bem ou mal sucedido aprendizado escolar e postula a existência de diferentes "modos de fazer sentido" a partir de textos escritos para comunidades sociais diferentes, o que se explica devido à natureza cultural desses modos de fazer sentido. Nesse estudo Heath revela que entre as crianças com história de fracasso escolar predominavam as da comunidade negra de origem rural de Trackton, cujos modos de fazer sentido não condiziam com os modos da camada culturalmente hegemônica dentro da sociedade letrada.

Percebe-se que não isto não ocorre por uma mera coincidência, uma vez que a escrita guarda em si as marcas de sua apropriação histórica, sua assimilação e manipulação em condições de absoluto privilégio por segmentos sociais das classes dominantes, que determinaram o próprio sistema de referências para sua aprendizagem (Osakabe, 1982:149). Assim se explicam também a afinidade entre o código dito da escrita e o padrão lingüístico socialmente dominante, os modelos de discurso autorizado oferecidos aos alunos, a supervalorização do texto escrito efetivada em sociedades grafocêntricas como a nossa (Gnerre, 1991), tornando compreensíveis a tendência à uniformização e a homogeneização dos sentidos construídos na leitura de textos na escola.

De acordo com Foucambert (1994:121), "não se considera que a leitura e os escritos dos que lêem podem não ser modelo desejável e generoso para sua generalização, pois é o modelo dos atuais privilegiados. Como prática social, no entanto, a leitura é assim porque é feito e fato dos que, graças a ela, simultaneamente dominam, se identificam e se diferenciam socialmente". Há, portanto, uma ordem controladora na realidade escolar, em que o texto é concebido como objeto sacralizado, como produto

acabado, cujos modos de fazer sentido são autorizados e impostos pela sociedade letrada, dos capazes, aos menos competentes, ou ignorantes (Signorini, 1995).

Assim também poder-se-ia esboçar uma explicação incipiente para a dificuldade dos alunos dessa pesquisa em abandonar a leitura exclusivamente didática dos textos argumentativos, concebidos como portadores de verdades a serem apreendidas, sua completa adesão à posição do autor e até mesmo, em muitos casos, a não-percepção da intencionalidade , chegando a produzir uma leitura acrítica ou ingênua do texto opinativo, como reflexo da concepção escolar da linguagem neutra.

Street (1995), em seus estudos críticos sobre a questão do letramento, afirma que a pedagogização da escrita, ou seja, a adoção de um modelo de letramento autônomo pela escola, que desconsidera os diferentes significados que a escrita pode assumir para grupos sociais distintos, de acordo com os diversos contextos sócio-culturais em que ela se acha inserida, produz uma reificação da linguagem que visa exatamente reproduzir e perpetuar a ordem hierárquica da estratificação social através do controle institucional escolar.

Este processo de reificação resulta na construção de uma concepção de linguagem excessivamente artificial, falaciosamente neutra, que promove uma desvinculação do texto com as experiências significativas do real, instaurando uma ruptura comunicativa e impedindo o texto de constituir-se como objeto significativo em fases iniciais de aprendizagem, conforme demonstrado por Terzi (1995) em seu estudo sobre leitura com crianças de meios iletrados.

Penso que no caso dos alunos enfocados em minha pesquisa esta visão neutra ou "didática" da linguagem, reificada, desvinculada da vida e do real, inculcada ao longo dos anos pela instituição escolar, gerou um conceito de texto como objeto portador de verdade inquestionável, dificultando uma postura crítica na construção de sentidos do texto argumentativo. Em conversa informal com a pesquisadora, a professora da classe relatou :

"Dá pra notar a dificuldade dos alunos em perceber a posição do autor, né, a tese defendida pelo autor, preciso esclarecer que é a opinião dele, eles podem ter opinião diferente, não precisam sempre concordar..."

Porém, apesar de sua boa vontade, as atividades relativas à leitura permaneciam meramente “didáticas”; os exercícios estruturais aplicados aos textos não contemplavam sua dimensão pragmático-discursiva, não permitindo que os alunos percebessem, por exemplo, a relação da seleção lexical com os sentidos produzidos como um recurso argumentativo, vinculado à intenção comunicativa do autor. Acredito que isto se explique devido à impossibilidade de superar a visão subjacente, tão fortemente arraigada, da linguagem neutra no âmbito escolar.

4. A INTERVENÇÃO:

4. 1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, TEXTO, LEITURA E EDUCAÇÃO

“Uma sentença só tem sentido na corrente da vida.” L.Wittgenstein

A proposta alternativa de ensino de leitura planejada para minha intervenção pedagógica fundamenta-se em uma visão de linguagem claramente oposta àquela utilizada em contexto escolar, porque sustenta-se em concepções teóricas que consideram a linguagem absolutamente indissociável de seu contexto sócio-cultural, histórico e ideológico. Bakhtin (1992:282), ao postular a natureza ideológica do signo lingüístico, já nos advertia que:

“O menosprezo quanto à natureza do enunciado e a indiferença para com os detalhes dos aspectos genéricos do discurso levam, em qualquer esfera da investigação, ao formalismo e a uma excessiva abstração, desvirtuam o caráter histórico da investigação, enfraquecem o vínculo da linguagem com a vida.”

Em sua análise crítica do discurso, Fairclough (1989) também postula a natureza ideológica da linguagem e, concebendo o texto como produto social e cultural, nega a possibilidade de qualquer leitura – construção de sentidos- fora do contexto sócio-histórico de sua produção. Seus estudos focalizam as relações de poder que perpassam o fenômeno lingüístico, a carga ideológica embutida nas pressuposições do senso comum subjacentes às formas lingüísticas que utilizamos. Ele adverte que a linguagem talvez

tenha se tornado o meio prioritário de poder e controle social, constatação semelhante à de Gnerre (op.cit.:22) ao afirmar que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

Nas posições mais recentes da Lingüística Textual, e aqui refiro-me especialmente aos últimos trabalhos de Beaugrande (1996), percebe-se uma crítica à existência de antiga desconexão entre a teoria e prática nos estudos lingüísticos, em seus primeiros momentos, provavelmente pelo fato de estarem eles fundamentados em conceitos positivistas. Segundo esse autor, tal desconexão está em vias de ser superada a partir de alteração do conceito de texto e textualidade, em que o texto não é mais considerado somente um artefato lingüístico composto por suas condições internas, ou seja, sua textualidade não é imanente, nem é propriedade lingüística, mas um modo de funcionamento que depende do contexto de produção, das relações entre os interlocutores, do complexo processo sócio-cognitivo e cultural que envolve a produção e recepção dos textos.

Assim, a língua é vista como um fenômeno dialogal e o texto passa a ser considerado um evento discursivo, dependente inclusive do conjunto de condições que conduzem o evento através de um processo interativo constituído por elementos multifuncionais, para o qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais.

Dentro desta perspectiva, tem se mostrado bastante valioso para meu trabalho o conhecimento das idéias de Jean Foucambert , em suas considerações sobre texto escrito e leitura, posto que ele reivindica justamente a importância do aspecto social do texto escrito e a leitura inserida no meio real dos sujeitos, a valorização das práticas sócio-culturais, familiares e comunitárias, no processo a que chamou de desescolarização da leitura: “se a alfabetização era, por bons motivos, um aprendizado escolar, a leitura é um aprendizado social, da mesma natureza que o aprendizado da comunicação oral”. Seu engajamento político na questão pedagógica fica plenamente explícito em suas palavras: “O mais urgente é suscitar novas práticas de leitura nas camadas sociais que até aqui foram apenas alfabetizadas”. (op.cit.:116)

Kleiman (1997), ao discutir a questões de letramento, também assinala a importância de se desescolarizar a escrita, sugerindo que se deva trazer para a escola “aquilo que é constitutivo das práticas de escrita, seus usos e suas funções não meramente

escolares", adotando desta forma uma concepção do texto escrito como evento discursivo, inextrincavelmente vinculado ao contexto sócio-cultural em que é produzido, e reivindicando a necessidade de se legitimar outros modos de ler, alijados do padrão escolar, os quais se constituem em função do contexto em que seus participantes estão inseridos.

Jolibert (1994) em "Formando Crianças Leitoras", relata uma experiência alternativa de leitura implementada em curso elementar de educação infantil na França, fundamentada em uma visão social da leitura, de acordo com as idéias de Foucambert e seguindo, entre outros, os princípios pedagógicos de Freinet, criador de um projeto de educação popular cuja principal característica consistia em integrar as práticas escolares às práticas reais de vida e trabalho cooperativo em comunidades pobres na França no início do século. O que se tem a destacar nessa experiência é justamente a proposta da leitura de textos autênticos, em situações reais, para atender a necessidades sociais concretas, práticas de escrita significativas para os grupos sociais envolvidos e a rejeição ao ensino da leitura oralizada concebida como decifração; ao contrário, busca-se aplicar os conceitos psicolingüísticos de "adivinhação" dos sentidos, entendendo a leitura como levantamento de hipóteses a partir de uma expectativa real, social.

Penso ter deixado claro, portanto, meu posicionamento no planejamento da intervenção pedagógica, concebendo as questões educacionais sobretudo como questões políticas, em que a leitura, o texto escrito e a própria linguagem só adquirem significado e vida inseridos no contexto sócio-histórico de sua produção. E, conquanto minhas reflexões estejam entretecidas e sustentadas por conceitos teóricos de vários autores, tomo como base fundamental, tanto para a elaboração da intervenção pedagógica quanto para as análises efetuadas posteriormente, a concepção de linguagem Bakhtiniana, pelo peso dado à sócio-historicidade: a linguagem não existe como um produto acabado, mas está sempre se constituindo na dialogia intersubjetiva.

Assim, decidi propor aos alunos-sujeitos a leitura de textos autênticos, que tivessem um significado no contexto sócio-cultural a que pertenciam, optando pelos textos escritos jornalísticos por representarem formas de escrita com função social, que poderiam suscitar a leitura crítica da realidade com o questionamento de seus valores de

cidadania, e que lhes permitiriam ser não meros destinatários ou receptores, mas interlocutores de textos.

4.2. A LEITURA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Pode-se dizer que, grosso modo, as posições teóricas a respeito de leitura têm se dividido basicamente em duas tendências antagônicas ou controversas em relação à importância que atribuem a cada um dos elementos envolvidos na compreensão:

1ª) priorização do texto, em que a leitura é vista como produto, como reconhecimento de sentidos materializados na superfície textual; esta posição minimiza a importância do leitor ao mesmo tempo em que preconiza a noção de texto como um objeto autônomo e fechado, portador de sentidos estáveis;

2ª) priorização do leitor, encarado como fonte dos sentidos; segundo estes teóricos a leitura consiste justamente em um processo de atribuição de sentidos ao texto, cuja materialidade lingüística não contém em si nenhuma significação independente daquela que lhe for atribuída pelo leitor.

Há outras correntes que parecem ter se originado a partir desta segunda posição com aprofundamento de reflexões sobre a questão da relação sentido/sujeito-leitor, entre elas o desconstrucionismo. Adepto desta linha de pensamento, Fish (1993) postula a supremacia das instituições sócio-culturais na produção da interpretação de textos, negando tanto a primazia do texto quanto a do leitor, ao afirmar que os sentidos não dependem nem do texto nem do leitor, antes são determinados culturalmente pelas comunidades interpretativas em que textos e leitores estão inseridos. Assim, para ele, os sentidos são efeitos de sentidos, categorias cultural e institucionalmente constituídas, que determinam os textos e suas características formais bem como os leitores e suas atividades interpretativas.

De certa forma, esta visão traz em si uma noção de assujeitamento total e conseqüente anulação do autor, leitor e texto, reduzindo-os a meros construtos das formações ideológicas, o que considero bastante problemático e incompatível com uma proposta de leitura dialógica. Porém, ao mesmo tempo, ela vem nos trazer outras noções

bastante interessantes, das quais não se poderia discordar ao refletir sobre a construção de sentidos na leitura, como quando Fish diz, por exemplo, que os textos só se tornam inteligíveis à medida que o leitor adquire os conhecimentos, normas e instruções para construir a interpretação partilhada pela comunidade cultural a que ele pertence. Entendo que tais normas e instruções podem corresponder justamente ao que chamamos de conhecimento intertextual, parte deste conhecimento prévio adquirido culturalmente, ao qual é atribuído papel essencial na legibilidade de textos (Vigner, 1988).

Também estou de acordo quando Fish diz que as leituras ocorrem de acordo com a instituição a que os textos estão filiados; julgo que essa noção adquire especial importância e deveria ser apreendida e levada em conta pelos professores no planejamento de propostas pedagógicas para o ensino da leitura. Refiro-me justamente ao papel da instituição escolar como determinadora dos modos de construir sentidos na leitura ao observar a maneira didática com que os alunos-sujeitos dessa pesquisa atribuíram sentidos aos textos jornalísticos opinativos mencionados anteriormente.

Retomo, assim, a reflexão sobre o contexto escolar e suas relações com as concepções de leitura. Sabe-se que, na instituição escolar a primeira das posições teóricas comentadas, aquela que tende a privilegiar o texto no ato da leitura, foi adotada com predomínio absoluto até recentemente; apoiando-se em uma visão estruturalista da linguagem, responsável por práticas de leitura mecânicas, instauradoras da univocidade de sentidos, ela tem produzido um leitor passivo e um tipo de leitura escolar, monológica e homogeneizada.

A segunda posição, fundamentada em teorias da psicolingüística (Smith, Goodman) e da psicologia cognitiva (Rumelhart) introdutoras de noções como “adivinhação” e conhecimento prévio do leitor, apenas mais recentemente vem conseguindo obter algum espaço em âmbito escolar. Entretanto, sua aplicação de forma improvisada ou equivocada, em que os textos lidos continuam fragmentados e descontextualizados de sua situação de produção, geralmente tem originado um “espontaneísmo” pedagógico, que, na prática, culmina na aceitabilidade de toda e qualquer leitura gerando descrédito quanto à validade de seu ensino.

Do ponto de vista educacional estas duas tendências, portanto, têm se revelado incapazes de produzir um sujeito-leitor crítico , um interlocutor capaz de construir sua compreensão acolhendo as palavras alheias e retribuindo com sua contrapalavra.

Vários autores têm contestado os extremismos das duas posições discutidas anteriormente. Humberto Eco (1993), dentro da linha semiótica, chamou de superinterpretação às leituras que ignoram os sentidos propostos pelo autor, refletindo sobre algumas questões polêmicas fomentadas a partir do advento de sua "Obra Aberta"; em sua reflexão ele sugere que a concretude lingüística do texto compõe uma unidade de significado, elaborada pelo autor, em relação a uma situação discursiva: "as palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho"(1993:28).

Referindo-se à força ilocucionária das palavras, demonstrada a partir da teoria dos atos da fala, de Austin, Eco reinvidica uma intencionalidade do texto, resgatando, até certo ponto, a importância do autor, ao afirmar: "[...] é possível fazer coisas com palavras. Interpretar um texto significa explicar porque essas palavras podem fazer várias coisas (e não outras) através do modo pelo qual são interpretadas" (1993:28) ou que "entre a intenção do autor e o propósito do leitor existe a intenção da obra", o que significa que a materialidade lingüística do texto restringe a indeterminação de sentidos.

Possenti (1990,1991) também manifestou-se contra esta tendência de supervalorização do leitor em detrimento do texto, considerando que, afinal de contas, "a leitura errada existe" (1990), pois "o texto não é um conjunto amorfo de traços em relação ao qual o leitor pode fazer o que bem entender" (1991:717); ele julga ser "equivocado e pouco produtivo encarar o leitor de um ponto de vista discursivo e o texto de um ponto de vista estrutural. Ou encarar o leitor de um ponto de vista histórico e negar esta propriedade ao texto" (1990:561). Segundo ele, seria mais relevante estudar a contribuição dos vários ingredientes envolvidos na leitura do que questionar sua origem.

Tais discussões são interessantes na medida em que revelam que essas divergências, na verdade, dizem respeito a questões mais profundas, isto é, às concepções de sujeito, linguagem/texto que subjazem aos diferentes conceitos de leitura sustentados pelos autores citados, e que estas questões exigiriam algumas reflexões. Torna-se

necessário, contudo, tecer primeiramente alguns comentários sobre a terceira posição teórica a respeito de leitura, denominada sócio-interacionista, desenvolvida a partir do conceito Vygotskyano de interação na aprendizagem.

Esta posição entende que a construção de sentidos se dá através de um processo ativo e dinâmico de negociação de sentidos entre autor e leitor, no espaço compartilhado do texto: uma interação complexa e simultânea de estratégias de processamento cognitivo ascendentes e descendentes (do texto para o leitor e do leitor para o texto), em que o leitor, para construir os sentidos, mobiliza seu conhecimento prévio, socialmente adquirido e armazenado em esquemas mentais, confrontando-o com as pistas lingüísticas impressas pelo autor no texto lido.

Neste enfoque o sujeito é considerado em suas dimensões social, cognitiva e cultural, podendo admitir a inclusão da dimensão sócio-histórica e da força ideológica que habita o signo verbal, e que impregnam as situações de produção dos textos, bem como as relações autor-texto-leitor . Os sentidos já não dados pelo texto, nem apenas pelo leitor, mas são construídos na interação autor-texto-leitor Neste momento torna-se pertinente retomar as reflexões sobre a relação entre as concepções de sujeito, texto/linguagem subjacentes às teorias de leitura que se pretenda defender.

A abordagem de leitura desenvolvida neste trabalho busca coerência vinculando-se às concepções de linguagem e texto explicitadas anteriormente. De acordo com a idéia de Possenti (op.cit), sobre a necessidade de se considerar os elementos envolvidos em uma teoria de leitura a partir do mesmo ponto de vista, sustento minha posição sobre a noção de sócio-historicidade constitutiva da linguagem/texto e sujeito, de acordo com os princípios estabelecidos pela teoria Bakhtiniana.

As mais recentes reflexões teóricas já não permitem sustentar-se uma noção de sujeito uno, auto-consciente e poderoso, segundo o ponto de vista cartesiano; ao contrário, o sujeito acha-se submetido às injunções do contexto sócio-histórico em que se insere, constituindo-se de múltiplas vozes. Adotar uma concepção de sujeito sócio-histórico não implica necessariamente em acatar a idéia de assujeitamento total. O sujeito constituindo-se dialogicamente na/pela linguagem, acolhe as palavras do Outro e se constitui a partir delas, porém, este movimento não é unidirecional, do contrário não seria

dialógico, pois de acordo com Bakhtin (1995:147) “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores”.

Às palavras do Outro o sujeito replica com sua contrapalavra, o que significa que o sujeito que acolhe as palavras de outro também exerce uma ação responsiva sobre elas, pois dizer que ele é sócio-histórico equivale a dizer que é dinâmico, dialético e inconcluso, excluindo-se, desta maneira, a idéia de um sujeito previsto, acabado, totalmente submetido a um poder institucional todo-poderoso, assim como a de sujeito fonte dos sentidos. Em meu modo de ver, o sujeito sócio-histórico, interpelado permanentemente por forças sócio-ideológicas, está sempre se movendo, deslocando-se de uma para outras posições, e não sendo deslocado como um títere, mas participando de um processo em que o lingüístico, o social e o histórico constituem-se mutuamente.

Também já foi dito que a mais nova concepção de texto não permite mais considerá-lo como um mero artefato lingüístico, cujos sentidos existem fora de um contexto sócio-histórico e discursivo. Koch utiliza a metáfora do iceberg para explicar uma concepção de texto que vai além de sua materialidade lingüística: “todo texto: possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais”(Koch,1997:25).

Também Marcuschi, em palestra no XLVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (1998), deixa claro que as condições da produção e recepção de textos dependem de seu contexto sócio-histórico e, discorrendo sobre as mais novas tendências na Lingüística Textual, entende que as últimas considerações de Beaugrande (1996), ao definir o texto como evento discursivo, sinalizam um avanço em direção a uma perspectiva sócio-histórica, além da interacional.

Assim, de acordo com as concepções de sujeito, linguagem e texto explicitadas até aqui, tento definir o que entendo por leitura em uma perspectiva dialógica. Se a dialogia aparece, de acordo com a teoria de Bakhtin, como o princípio fundador da linguagem, sendo ela própria constitutiva dos sujeitos, também o ato da leitura, por consistir em uma

atividade de linguagem, só pode ser concebido como dialógico - uma interlocução entre autor e leitor , intermediada pelo texto, cujos sentidos serão construídos na/pela materialidade lingüística impregnada de sócio-historicidade porque “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém , como pelo fato de que se dirige para alguém [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”(Bakhtin, op. cit.:113)

Recorro novamente à noção de contrapalavra de Bakhtin para entender e definir a leitura como uma forma de compreensão responsiva, em que “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra, [...] uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”. (Bakhtin, op.cit.:132) Assim, conforme já mencionei anteriormente, de acordo com essa concepção, o leitor não pode mais ser apenas um receptor ou destinatário do texto lido, mas sim, o interlocutor real de uma enunciação. A melhor definição que conheço para a leitura em uma perspectiva dialógica foi concebida por Geraldi nesta bela metáfora:

“O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história - se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto” (Geraldi, 1993: 166)

5. CONCLUSÃO

Através desta investigação a respeito da leitura de textos argumentativos desenvolvida na etapa inicial de minha pesquisa penso ter encontrado dados que apontam para a seguinte conclusão: a constituição de sujeitos-leitores no contexto escolar é obstaculizada pela adoção de concepções de linguagem e texto que ignoram o seu caráter sócio-histórico e ideológico e que vêm sustentar práticas alienantes e/ou pouco significativas, desvinculadas das experiências de vida dos alunos, impedindo-os de produzirem uma leitura como construção de sentidos e como um exercício de ressignificação do real. Ao tecer reflexões críticas sobre a situação da leitura escolar, procurei construir, a partir de fundamentação teórica de linha Bakhtiniana, uma proposta alternativa de ensino de leitura, em que se destaca o seu caráter eminentemente sócio-histórico e dialógico.

Essa proposta concretizou-se em forma de uma intervenção pedagógica com objetivo de produzir a transformação dos conceitos de texto e leitura dos alunos-sujeitos, suscitando a construção de uma leitura crítica. Os dados respectivos encontram-se em etapa de análise preliminar e os resultados finais serão divulgados em artigos posteriores.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1992.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey, Ablex Pub. Corp., 1996.

ECO, H. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo, Editora Martins Fontes,1993.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Longman, London and New York, 1989.

FISH, S. “Como reconhecer um poema ao vê-lo” In: Palavras, revista do Departamento de Letras, PUC, 1993

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas,1994.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler* São Paulo, Cortez Editora, 1984

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1993.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes,1991.

HEATH, S.B. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school" in *Language in Society*, 11:49-76, 1982.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras.* Porto Alegre, Artes Médicas,1994

KLEIMAN, A B. "Análise e produção de textos". In Pereira, M.T.G.(org.). *Língua e linguagem em questão*. Rio de Janeiro:Eduerj, 1997.

KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Editora Contexto, 1997.

MARCUSCHI, L.A "Rumos Atuais da Lingüistica Textual". Conferência proferida no XLVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP em São José do Rio Preto, em 25 de junho de 1998

OSAKABE, H. "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita". In: *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

POSSENTI, S. "A leitura errada existe." In: *Estudos Lingüísticos: Anais de Seminários do GEL* XIX. Bauru, Unesp/Gel. 1990

_____. "Ainda a leitura errada". In: *Estudos Lingüísticos: Anais de Seminários do GEL* XX. Franca, Unifran/Prefeitura Municipal de Franca/GEL, 1991

SIGNORINI, I. "Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita". In: ESP., São Paulo, vol. 15, Ns 1 e 2, p. 163-171, 1995.

STREET, B.V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman, London and New York, 1995.

TERZI,S.B. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, Pontes, 1995.

VIGNER, G. "Intertextualidade, norma e legibilidade". In: GALVES, C. (org.).*O texto: leitura e escrita*. Campinas, Pontes, 1988.

ARQUITETURA DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS: VOZES E LINGUAGENS

Fernando Afonso de Almeida
Universidade Federal Fluminense

ABSTRACT

This paper discusses the use of iconic and verbal language in comic strips. Firstly, I discuss the various discoursal levels to which the voices that make up the narrative (author, narrator and characters) belong as well as the form such voices take at a superficial textual level. Secondly, I examine discoursal procedures whose meaning effects are due to their deviant nature: the transgression of discoursal levels, that is, attributing to a particular level characteristics which are inherent to another; partial code transfer where criterion in one language is productively transferred to another.

Keywords: comic strips, narration, languages.

RESUMO

Este trabalho examina a utilização das linguagens *icônica* e *verbal* na construção da *história em quadrinhos*. Distinguem-se inicialmente os diferentes *níveis discursivos* a que pertencem as *vozes* que constroem a narrativa (autor, narrador e personagens) e a forma como elas aparecem na superfície do texto. Em seguida, serão apontados *procedimentos discursivos* cujos efeitos de sentido se devem sobretudo ao seu caráter transgressor: a *transgressão das esferas discursivas*, em que se atribui a uma instância características compatíveis com instâncias discursivas de outro nível; a *transferência parcial de códigos*, onde um critério pertinente numa linguagem é transferido produtivamente para outra.

Palavras-chave: história em quadrinhos, narração, linguagens.

História em quadrinhos, uma narrativa figurativa

A expressão *história em quadrinhos* (HQ) será usada para se referir a uma gama de produções de feições e formatos diversos, como a charge, a caricatura, o desenho humorístico, a história em quadrinhos propriamente dita, que Fresnault-Deruelle (1977:12-13) identifica como *narrativas figurativas*. Nelas os recursos expressivos empregados possuem uma função prioritariamente narrativa. Seria o caso de uma charge, por exemplo. Distinguem-se, assim, *narração figurativa* e *figuração narrativa*. Nesta, ao contrário, a função principal dos recursos expressivos não seria narrar uma

história. A narração seria um pretexto para a figuração e para a decoração, como a ilustração num tapete ou numa porcelana.

Para se situar o aparecimento da narrativa figurativa podem considerar-se, pelo menos, duas perspectivas diferentes.

A primeira procuraria localizá-la a partir do final do século XV. Com a invenção da tipografia com caracteres móveis, por Gutenberg, as imagens populares artesanais, produzidas e comercializadas já desde o final do século XIV, passaram a incorporar o texto escrito, como aconteceu mais tarde com as imagens d'Épinal, em que as ilustrações constituiam muitas vezes a própria base do texto narrativo. Já havia então a união das imagens com as palavras.

A segunda posição situaria o surgimento da narrativa figurativa no início deste século, como um fenômeno socio-cultural associado ao desenvolvimento da mídia e da imprensa escrita, em particular, sobretudo em certos países. A propósito de datas (FRESNAULT-DERUELLE, 1977:10-23), enquanto a Europa manifestou, durante um período de algumas décadas, um claro desprezo em relação à HQ, considerada como uma arte menor destinada a crianças e pessoas de nível social baixo e sem cultura - a primeira HQ na França, "Zig et Pouce", surgiu em 1925, em *Le Dimanche illustré* - os Estados Unidos lhe reservaram uma melhor acolhida, tanto que os suplementos dominicais de vários jornais do início do século continham HQ destinadas não somente às crianças, mas também aos adultos. Em 1905, surgia nos Estados Unidos a série "Little Nemo in Slumberland", de W. MacCay, considerada como uma primeira obra-prima do gênero, então, recém-nascido.

Sem dúvida alguma, a HQ é um dos fenômenos culturais que melhor refletem a nossa época midiatizada, em que se verifica uma interação muito direta e intensa entre dois fenômenos até certo ponto co-responsáveis pelos impulsos que movem e orientam boa parte da atividade econômica das nossas sociedades: a criação de um "exército" de consumidores e a produção de objetos de consumo por ele condicionada, os quais, ao mesmo tempo, condicionam os hábitos desses consumidores. O que é válido também para literatura: *o livro, criando um público, produz leitores que, por sua vez, o condicionarão,* lembra Umberto Eco (1993:12).

Com efeito, uma das principais características das sociedades contemporâneas é o fato de grande parte do seu aparelho de produção estar voltado para o consumo das massas. Apesar do incômodo que a vizinhança dos seus dois termos pode provocar, a expressão *cultura de massa* engloba a maior parte dos fenômenos culturais da atualidade e (ECO, 1993:11), *o universo das comunicações é - reconheçamo-lo ou não - o nosso universo [...] Ninguém foge a essas condições*.

Dentro deste panorama, começa a se aceitar a idéia de que a *qualidade* das narrativas, tenham elas um suporte verbal ou icônico, não depende do tipo de linguagem utilizada, do seu formato, da sua extensão, do número de horas necessárias à sua leitura, mas daquilo que ela é capaz de propor e suscitar enquanto objeto de leitura. Não são poucos os romances que são consagrados em virtude da facilidade de fruição que oferecem aos seus leitores através da referência a situações e conceitos extrememente gastos e vulgarizados (ECO, 1993:55); ao passo que certas histórias em quadrinhos, pelo motivo inverso, são consumidas apenas por um público restrito e sofisticado.

A HQ é composta, via de regra, de uma ou de uma série de superfícies, de formato quase sempre quadrado ou retangular, exploradas graficamente, às quais se dá o nome de *vinhetas* ou *quadrinhos*. Delimitadas externamente por traços perpendiculares que recortam a página, as vinhetas são justapostas umas às outras. Essa justaposição funciona como fator de estruturação textual, pois indica a ordem de leitura, delineando o percurso do fluxo narrativo: a passagem de uma vinheta à seguinte deve ser feita, no nosso caso, no sentido horizontal, da esquerda para a direita, e, no sentido vertical, de cima para baixo. Em países de língua árabe, ao contrário, a leitura dos quadrinhos é feita da direita para a esquerda; o que revela uma tendência, por parte da HQ, em absorver códigos pertencentes a outras linguagens, incorporando-os às suas próprias regras. Com efeito, para linearizar o fluxo do seu texto, a narrativa figurativa estabelece o encadeamento dos seus enunciados de maneira semelhante àquele do discurso verbal escrito.

Com o intuito de facilitar a localização desta ou daquela vinheta dentro da narrativa, será usado o seguinte sistema de referenciação: as letras A, B, C, etc. indicam a seqüência horizontal a que pertence a vinheta. Assim, a letra A refere-se à seqüência situada no nível mais alto; a letra B, à seqüência situada logo abaixo, e assim por diante.

Os números que se seguem à letra indicam, por sua vez, a posição da vinheta dentro da seqüência. A vinheta situada na extremidade esquerda da seqüência será identificada com o número 1, a seguinte com o número 2, e assim por diante. A referência C2, por exemplo, indicará a segunda vinheta da terceira seqüência horizontal de uma determinada página de HQ.

A narrativa e suas instâncias discursivas

Todo *discurso* pressupõe a existência de duas *instâncias discursivas sociais*, o locutor e o destinatário. A *narrativa*, por sua vez, é um tipo de discurso específico em que, para relatar acontecimentos, o autor, instância discursiva *extratextual*, faz intervir o narrador, instância discursiva *textual*. Este assume supostamente a produção do relato que envolve os personagens. O narrador é a instância a quem cabe contar a história, assim o estabelece o jogo narrativo. O discurso que se lhe atribui relata os acontecimentos, descreve os ambientes, caracteriza os personagens, os aprecia, evidencia as suas atitudes. Hipoteticamente, o narrador conhece o personagem, o descreve, o critica, convive com ele se é o caso de um narrador-personagem; ao passo que o autor não, ele os inventa.

Na HQ, a função narrativa é exercida em grande parte através do desenho. Embora vez por outra o discurso do narrador se apresente sob a forma verbal, ele é materializado preferencialmente sob a forma icônica.

O narrador se situa no primeiro nível discursivo, ao qual Genette (1972:238-239) dá o nome de *extradiegético*. Este termo designa uma situação ao mesmo tempo relativa à narrativa (*diegético*) e exterior a ela (*extra*). O narrador é extradiegético porque embora exista apenas em função da narrativa, não se inclui necessariamente dentro dela. O *personagem* é *diegético* pela razão inversa.

Os vestígios do autor não são observáveis diretamente na narrativa mas através dela, uma vez que ele se esconde por trás do narrador, encarregado da narração. O autor intervém apenas indiretamente, nos bastidores, ao determinar de que forma e através de que recursos fará intervir o narrador, que assumirá o relato da história. Os vestígios a ele atribuídos revelam-se essencialmente no estilo que singulariza o texto dentro do qual

toma corpo a narrativa assumida pelo narrador, na maneira como se estrutura a história, no seu enfoque e na temática desenvolvida, quer ele use linguagem verbal ou icônica.

Os personagens, por sua vez, juntamente com seu comportamento e suas características, são o "conteúdo" com que se preenche a história, são objeto da narração. São também instâncias discursivas na medida em que a eles se atribui a produção de enunciados. Além de ilustrar o comportamento (enunciativo) dos personagens, esses enunciados podem dar origem a narrativas de segundo nível.

A presença, na superfície do texto, de sinais característicos da intervenção dessas três instâncias discursivas pode ser ressaltada na vinheta C2 da narrativa "Corinne" (BRETÉCHER, 1975:61) reproduzida e traduzida a seguir:

Corinne

A1: Corinne, você já ficou na água dez minutos. Agora chega!

A2: Sai da água Corinne, tá surda?

A3: Corinne, você está com frio, não é? Vem botar a sua camiseta.

B1: Corinne, você vai cortar os pés nas pedras. Depois não vem chorar no meu ombro. Tô te avisando!

B2: Corinne, não está vendo que você está jogando areia em mim?

B3: Corinne, você quer devolver imediatamente a bóia do garotinho, ela não é sua!

C1: Vem cá, Corinne, vem cá com a mamãe...

C2: Já te disse que não queria ver você brincando com árabes!

C3: Não passe da barraca laranja Corinne!

D1: Corinne, guarda as suas fôrmas, a garotinha vai pegar elas...e depois não vou comprar outras, está avisada!

D3: Mas você não é capaz de brincar direito em vez de ficar o tempo todo grudada na barra da minha saia?

Em primeiro lugar, a *economia* obtida com a opção de se transcrever o enunciado atribuído ao personagem em C2 utilizando-se letras de tamanho reduzido é uma marca do *discurso do autor*, que optou por sugerir desta forma o tom de voz baixo do personagem com o qual o caracterizou o *narrador*. Um leitor mais sensível à produtividade das estratégias estilísticas adotadas certamente se deleitaria ao perceber a *superposição* de marcas pertencentes a diferentes níveis discursivos num mesmo enunciado. Em vez de fazer intervirem separadamente o narrador e o personagem

através de enunciados distintos, o autor fez uma *condensação*, vinculando o *aspecto visual* do enunciado verbal à instância discursiva do narrador e o seu *aspecto semântico* à instância discursiva do personagem. Outros recursos poderiam ter sido usados para se obter mais ou menos o mesmo efeito, embora sem a mesma economia. A faculdade de tal escolha não está na esfera dos personagens ou do narrador, mas são sinais do estilo (econômico) do autor. Fica assim estabelecido um distanciamento entre dois "textos" (ALMEIDA, 1996:132): o *texto da narrativa* ou do conteúdo narrado e o *texto da narração*, que tem um caráter metadicursivo.

Segundo, o baixo volume "sonoro" com que a réplica teria sido articulada e o seu sentido caracterizam o comportamento do personagem da mãe e podem ser interpretados como indícios de uma atitude racista. São sinais vinculados à *instância discursiva do narrador*, que assim retrata a atitude do personagem.

Em terceiro lugar, o caráter perlocutório[1] do enunciado é característico do discurso do personagem: sob o pretexto de estar lembrando à pequena algo que ela já lhe teria dito (*Eu já te disse...*), a mãe está, na verdade, recriminando a sua atitude e proibindo-lhe um certo comportamento. Diga-se de passagem, um exame baseado no aspecto estritamente formal desse enunciado certamente conduziria a um equívoco. Embora estruturalmente ele aponte para a introdução de uma narrativa de segundo nível ao relatar uma atitude enunciativa da própria mãe (*Já te disse*) e ilustrá-la com o enunciado que teria sido proferido na situação descrita (*não quero ver você brincando com os meninos árabes*), trata-se, na verdade, de uma atitude de repreensão à menina por parte da mãe e não de um relato.

Observa-se sempre entre as diferentes instâncias discursivas uma *hierarquia* traduzida por uma relação de inclusão ou uma pressuposta consciência unívoca: atribui-se ao autor consciência da existência do narrador e dos personagens que ele próprio criou; o narrador, por sua vez, teria conhecimento da existência dos personagens, caso

---

[1] Um ato de fala é elocutório quando "*a enunciação da frase constitui em si própria um certo ato (uma certa transformação das relações entre os interlocutores)*". Por exemplo, o ato de perguntar em 'Quem chegou?', o de aconselhar em 'No seu lugar eu não sairia agora.' Um ato de fala é considerado perlocutório "*na medida em que a enunciação serve para fins mais longínquos... Assim, ao interrogar alguém, podemos ter por fim ajudá-lo, embaraçá-lo, fazer-lhe acreditar que consideramos a sua opinião, etc.*". Ver Ducrot e Todorov, *Dicionário das Ciências da Linguagem*, p.401 e 402.

contrário como descrevê-los? Mas esse conhecimento não é recíproco. Qualquer ultrapassagem das fronteiras existentes entre os níveis discursivos constitui uma transgressão e tem como conseqüência um efeito burlesco ou fantástico, como ocorre por exemplo em *Jacques le fataliste*, de Diderot, onde, em algumas passagens, o narrador estaria supostamente dirigindo-se ao leitor. É o que se percebe também na charge de Jacovitti reproduzida adiante, com a qual Fresnault-Deruelle (1977:173) ilustra os casos em que uma mesma réplica pode ser atribuída a diferentes personagens.

Ao tentar levantar uma pequena valise excessivamente pesada, o protagonista exclama, diante do fato de os oito personagens que o observam não fazerem nada para ajudá-lo: *Bando de imprestáveis! Como está pesada!* Vem então a réplica, que é proferida de maneira fragmentada pelos oito personagens, cada um deles articulando um segmento: 1) *Nós...* 2) *...só...* 3) *...estamos...* 4) *...aqui...* 5) *...para...* 6) *...preencher...* 7) *...este...* 8) *...desenho...*

Os oito personagens justificam sua recusa em ajudar o outro personagem (plano diegético), com argumentos que manifestam uma consciência do plano extratextual: fazem explicitamente referência ao *desenho* e à *função* a eles atribuída pelo autor, consciência esta que somente poderia existir no nível extratextual. Esta subversão da relação entre os dois universos se faz, evidentemente, em prejuízo do mundo extratextual, que se percebe desta forma como que à mercê do mundo diegético e a ele vulnerável. Há, por conseguinte, uma "desestabilização" da posição do leitor.

Uma narrativa organiza, portanto, um tecido de relações que se estabelecem entre as instâncias discursivas, que se articulam em diferentes níveis. E é a partir do texto narrativo enquanto espaço discursivo que é possível perscrutar e analisar a maneira

como se estabelecem essas relações que dão a todo texto a sua singularidade (GENETTE, 1972:73-74). A narrativa deve ser o ponto de partida para o estudo dessas relações, que podem ser investigadas num sentido ascendente, em direção ao *ato de narração* que a produz e, num sentido descendente, em direção à *história narrada*.

A função narrativa das linguagens icônica e verbal

Do ponto de vista da precedência das vozes, ou da hierarquia narrativa, os discursos *verbal* e *icônico* vinculados ao *narrador* mantêm entre si uma relação de paridade, na medida em que uma e outra linguagem são a manifestação de uma mesma instância narrativa. Assim sendo, eles se complementam e se alternam; não há entre eles uma relação de dependência ou de inclusão, mas um revezamento. É outro, porém, o tipo de relação existente entre o *discurso icônico do narrador* e o *discurso verbal dos personagens*. Este inclui-se no primeiro, como seu desdobramento, pois ilustra o comportamento enunciativo dos personagens representados iconicamente pelo narrador. Quando o narrador é também um personagem, o autor mantém a diferenciação dos respectivos enunciados da seguinte forma. O *discurso verbal do narrador* é transcrito dentro de um *filete* de forma retangular, e *o do personagem*, dentro de um *balão*, geralmente ligado ao personagem enunciador por um apêndice. O *discurso icônico do narrador* transcreve-se diretamente sobre a *superfície da vinheta*, ao passo que *o do personagem* é transcrito dentro de *balões*. Esses procedimentos são ilustrados pelos quadrinhos reproduzidos a seguir, extraídos de *Les chemins de la gloire, T.2: Un jeune homme ambitieux* (BUCQUOY & HULET, 1986:19) e de *Les inhibés* (BRETÉCHER, 1975:20), respectivamente.

Muitas vezes, o discurso icônico do narrador é complementado por enunciados verbais do tipo:

a) "Naquela manhã ele pressentiu que algo de muito importante estava para lhe acontecer"

b) "Enquanto isto, numa pequena cidade a poucos quilômetros dali"

c) "Voltou então à sua memória a cena que presenciara semanas antes"

d) "Quatro anos depois".

A freqüência com que um autor de HQ faz uso de *enunciados verbais* para materializar o discurso do narrador é uma característica do seu estilo. O principal objetivo e a principal vantagem desses enunciados é balizar o desenrolar do enredo para o leitor, explicitando verbalmente conteúdos cuja representação visual poderia ser *problemática*. Expressam-se desta forma fenômenos subjetivos e vagos como o conhecimento intuitivo de um acontecimento (a), assim como deslocamentos espaciais e temporais do foco narrativo (b). Torna-se possível, por outro lado, além da simples relação de sucessividade, o estabelecimento de outros tipos de relação cronológica entre os momentos representados em duas vinhetas consecutivas, como, por exemplo, a simultaneidade (b), a anterioridade (c), a descontinuidade (d). Assim utilizados, o verbal e o icônico são cooperantes na narrativa, contribuindo cada um a seu modo na tarefa de representação. As lacunas deixadas pelo icônico podem ser preenchidas pelo verbal e vice-versa.

Entretanto, uma das principais características da HQ é o fato de ela se deixar interpretar de modo mais rápido do que a narrativa verbal. Com efeito, a linguagem

icônica (ALMEIDA, 1997a:100) possui um grau de codificação específica relativamente *baixo*, pois é interpretada através de *códigos perceptivos* e *códigos de reconhecimento*. São códigos de que estamos acostumados a fazer uso para a interpretação do mundo empírico. Assim sendo, o uso do verbal na narração de primeiro nível tenderia a reduzir a fluidez da narrativa; o que faz com que certos autores explorem intensamente o icônico, para poderem assim prescindir do verbal.

Os enunciados em situação de *solilóquio* - aqueles que são ligados ao personagem enunciador por pequenos balões e que corresponderiam a "réplicas silenciosas" - podem, por sua vez, ser vistos de duas formas. Por um lado, são enunciados vinculados ao personagem, pois a ele estão formalmente ligados. Por outro lado, constituem recursos de que pode lançar mão o autor que preferir *não sobrecarregar* o discurso verbal do narrador. De fato, ao mesmo tempo em que, por definição, é constituído de enunciados não formulados efetivamente e portanto inaccessíveis aos outros personagens, o discurso em solilóquio comunica ao leitor informações supostamente conhecidas do personagem enunciador. Assim sendo, a sua principal função pode ser a de camuflar uma narração, dissimulando-a: *na maioria das vezes, a reflexão em voz alta é uma convenção sempre capaz de tornar o personagem compreensível* (FRESNAULT-DERUELLE, 1977:174). Freqüentemente o solilóquio é um procedimento através do qual o autor como que transfere a função narrativa do narrador para o próprio personagem que seria objeto da narração, como ilustram as três primeiras vinhetas de "Fabliottes", de Anne-Marie Simond (apud MONDIN e al.,1981:38-39) reproduzidas e traduzidas a seguir. Trata-se de uma cena em que a personagem toma o trem em viagem de férias, deixando para trás o marido que deverá ficar sozinho em Paris por quinze dias.

Tradução:

A1: *...Quinze dias sem mim. Benoît vai paquerar feito um louco. Deve estar achando ótimo eu estar viajando antes dele...*

A2: *... A chegada do verão é mais um ano que passou. Estou com quarenta anos. Rugas nos olhos. Que horror. Estou envelhecendo...*

A3: *...Se conseguir descolar um homem antes da chegada do Benoît, é que ainda sou jovem...*

Predominância do icônico sobre o verbal

Embora eles se revezem durante o exercício narrativo, há alguns motivos para se acreditar na *predominância* do icônico sobre o verbal nas HQ.

Primeiramente, o enunciado icônico necessita de uma superfície suficientemente *ampla* que permita sua articulação e sua interpretação. É ele que determina a divisão da página da HQ em vinhetas, contenham elas uma parte verbal ou não. A vinheta é a unidade narrativa mínima da HQ, assim como a frase é a unidade narrativa mínima do texto verbal. O tamanho dos quadrinhos é sempre compatível com a sua exploração gráfica. Sua justaposição estabelece uma seqüencialidade narrativa.

Em segundo lugar, observa-se na HQ que a quantidade de *informações* obtidas através da interpretação da camada icônica é, na maioria das vezes, nitidamente superior àquela fornecida pela camada verbal. Isto porque, ao representar o conceito “casa” por exemplo (ALMEIDA, 1997b), o icônico evidencia características perceptivas do objeto representado (quantidade de portas, janelas e andares, tipo de telhado, posição em relação ao observador, tamanho, cor, etc.), ao passo que o verbal fornece uma representação abstrata do conceito.

Uma terceira razão é que boa parte dos enunciados verbais, pelo fato de estarem caracterizando um comportamento enunciativo dos personagens *representados pela camada icônica*, a esta encontram-se subordinados.

Por último, verifica-se na HQ uma tendência a se *iconicizarem* enunciados verbais. Por exemplo, as orações incisas utilizadas para destacar as réplicas dos personagens (*...disse ele...*; *...pensaram elas...*) são substituídas por balões acompanhados de apêndices (discurso proferido) ou de balõezinhos (solilóquio). O contorno desses balões equivale a enunciados verbais vinculados ao narrador, cuja representação foi iconicizada.

Em suma, pode ser atribuído ao icônico um maior peso na determinação do *formato* das narrativas figurativas, uma participação quantitativamente maior na comunicação das *informações*, uma função *contextualizadora*, na medida em que os enunciados verbais freqüentemente ilustram o comportamento (enunciativo) dos personagens representados visualmente e uma tendência a assumir o *lugar* de enunciados verbais.

Transferências entre o icônico e o verbal:

Quando um certo *modo de articulação* de recursos expressivos característico de uma determinada linguagem é *transferido* produtivamente para outra linguagem dizemos que há uma *transferência parcial de códigos*.

Um fator importante para que essa transferência ocorra é o fato de o enunciado verbal adquirir *materialidade* e *plasticidade* quando transcrito. Ele passa a apresentar também uma organização plástica, visual, que é explorada de maneira intensa e produtiva por certos autores, dando origem às transferências. Via de regra as transferências salientam para o leitor a *presença indireta do autor* no texto, aproximando-os. Ao mesmo tempo elas ofuscam a figura do narrador e o processo de narração propriamente dito.

Trata-se de casos onde, por exemplo, o verbal é explorado iconicamente; ou onde os recursos icônicos são utilizados para representar enunciados verbais, como xingamentos (cobras e lagartos), atritos (estrelas), entre outros; ou onde a representação dos ruídos é transcrita foneticamente (ex.: *splash*, *buuum*, *crac*, *toc-toc*, etc.). Daí resulta

evidentemente uma *economia*, pois, o icônico “toma o lugar” de enunciados verbais (ou ruídos) que, sem essas transferências, precisariam ser formulados, como ilustram as vinhetas extraídas respectivamente de Bretécher (1979:64), Bretécher (1978:39) e Reiser (1980:43) e reproduzidas a seguir:

As duas primeiras vinhetas, retiradas da narrativa intitulada “Interiores”, representam a situação em que, logo após tomar conhecimento da gravidez da mãe, o personagem da filha reage dizendo-lhe: *Você vai ter a criança? -E daí?*, retruca a mãe. -*Na sua idade?* insiste a filha. -*Não estou pedindo a sua opinião,* conclui a mãe. *Estou apenas te informando*. A transcrição do enunciado verbal *À ton âge?* (*Na sua idade?*) em caracteres de tamanho avantajado sugere ao leitor a idéia de que o enunciado foi proferido em voz alta, realçando por conseguinte a surpresa e a indignação da filha diante da atitude da mãe que manifesta a intenção de ter a criança. A articulação própria ao código icônico, em que o volume dos objetos é sugerido através, entre outras coisas, da dimensão dos traços que os representam, é *transferida produtivamente* para o código verbal como uma indicação de *volume sonoro*. Evita-se, assim, o uso de um enunciado verbal vinculado ao narrador que explicitasse a atitude da filha, como por exemplo: “bradou a filha com surpresa, indignada”.

Na terceira vinheta, extraída da narrativa “História sensacionalista”, está representada uma mulher parcialmente deitada de costas sobre uma mesa. Entre as suas pernas abertas e suspensas no ar está encaixado um homem cuja cabeça está à altura da sua. O nariz dele, oculto atrás do dela, e as bocas juntas, na mesma altura, indicam que eles estão se beijando. As letras MMMOOUUHH, realçadas pelo seu grande formato e por alguns traços mais ou menos verticais, representam *foneticamente* o indiscreto *ruído* provocado pelo beijo que eles trocam.

Na quarta vinheta, retirada da narrativa “À la vie et à la mort”, dois grandes balões delimitam o território reservado à transcrição dos *enunciados verbais* produzidos pelos personagens. O enunciado verbal à esquerda se traduz por *Vou lhe pedir um favor*. O conteúdo do outro balão não teria sido proferido, como indicam os balõezinhos que o vinculam ao personagem enunciador. Nele estão representadas cédulas de dinheiro. Interpretando-se seqüencialmente, da esquerda para a direita, os sinais observados na vinheta, entende-se que o desenho contido no segundo balão representa o resultado das inferências obtidas pelo segundo personagem a partir da interpretação do enunciado verbal do primeiro, que anunciou a intenção de lhe fazer um pedido, sem no entanto revelar de que se tratava. O autor obteve desta forma uma *produtividade* expressiva importante. Por meio de um processo metonímico, o conceito “dinheiro” representado iconicamente dentro do balão reservado ao verbal traz à tona uma estrutura proposicional (verbal) do tipo: *Já entendi, ele vai me pedir dinheiro.*

A enunciação do título

Convém inicialmente definir a situação do título do ponto de vista enunciativo. Em se tratando de um enunciado, a que instância discursiva estaria ele *vinculado*?

O título faz parte de um conjunto de dados periféricos ao texto, o *paratexto*, que Compagnon (1979:328) compara a uma vitrine, que permite um certo julgamento do volume sem que se tenha feito a sua leitura. Retomando-se a distinção entre os três níveis de instâncias discursivas - extratratextual, extradiegético e diegético - verifica-se que um certo número de elementos ou enunciados situam-se exclusivamente no *nível extratextual*, pois participam apenas do universo do leitor e do autor. Os principais deles são o título da obra e o nome do autor.

Enquanto enunciado, via de regra, o título é *produzido* pelo autor, podendo esta autoria ser de certa forma compartilhada pelo editor. Por outro lado, o público a que se destina é formado por um conjunto mais vasto do que o conjunto dos leitores (GENETTE,1987:72) *pois ele engloba, às vezes a título muito ativo, pessoas que não lêem necessariamente, ou inteiramente, mas que participam da sua divulgação, e, logo, da sua "recepção"*.

O título encontra-se numa zona de fronteira entre a ficção e a realidade. Ele se liga ao mesmo tempo à instância do comunicante (autor) que concebeu e construiu a narrativa a partir da organização de recursos expressivos, à obra enquanto material publicado, de existência concreta, verificável, consumível, e ao universo ficcional criado cuja comunicação é o objetivo da narrativa. Não há entre o narrador e o título a mesma relação que se verifica entre o narrador e a narrativa. Ao contrário, o título tem *precedência* sobre o narrador e reforça a hierarquia da relação autor/narrador, hierarquia esta que está na base da delimitação dos mundos extratextual e extradiegético. Reconhece-se inicialmente o título da obra e, através deste e do nome do autor, a instância autoral. Título e nome do autor estão numa zona paratextual, em torno da narrativa.

O título não é parte da narrativa propriamente dita, mas um recurso de que se serve o autor para batizar o seu texto e torná-lo facilmente referenciável. A sua principal função é, certamente, permitir a identificação da obra:

> *[...] a nossa época "midiática" multiplica em torno dos textos um tipo de discurso que o mundo clássico ignorava, e a fortiori a Antigüidade e a Idade Média, tempos em que os textos circulavam freqüentemente quase em estado bruto, sob a forma de manuscritos desprovidos de qualquer fórmula de apresentação* (GENETTE, 1987:9).

Situando-se na periferia do texto propriamente dito, o título tem também uma função por assim dizer introdutória, por constituir-se um "posto de fronteira" que dá acessso ao território textual. Ademais, a instância discursiva do autor, à qual se encontra vinculado, pode, através dele, indicar, salientar, sugerir aspectos do texto, apreciá-lo, classificá-lo, como, por exemplo, em *Zadig ou la Destinée, histoire orientale*, de Voltaire, ou em *Madame Bovary, moeurs de province*, de Flaubert, ou em *Ulysses*, de

Joyce. São vários os tipos de relação que o leitor é levado a estabelecer entre o título e a obra (*La cantatrice chauve*, de Eugène Ionesco, *La disparition*, de Georges Perec, *O Nome da Rosa*, de Umberto Eco).

Na HQ igualmente, o título reveste-se muitas vezes de um caráter de *menção*, constituindo-se, por um lado, um indício de distanciamento por parte do autor em relação aos comportamentos e situações representados, por outro, um fator que revigora a sua relação e o seu contrato com o leitor. Esse piscar de olhos contribui de modo decisivo para o estabelecimento de uma *cumplicidade* entre os dois termos da relação autor/leitor. Em vez de simplesmente denominar uma narrativa, o título pode estar expressando uma visão sobre ela.

O fato de alguns títulos serem à primeira vista impertinentes semanticamente suscita uma interpretação que restabeleça a *pertinência* que eles, como qualquer enunciado, a princípio possuem. E é dentro de um contexto mais amplo que esse contraste ou desvio pode adquirir sentido. A menção, enquanto procedimento distanciador que sinaliza em direção à *não adesão* ao sentido literal, surge como parâmetro para a interpretação desses enunciados e revela que a natureza do sentido é dependente do contexto e da situação que rodeia a interlocução. Ao interpretante caberá encontrar a pertinência do título, explorando-o produtivamente a fim de verificar as relações existentes entre os conteúdos enunciados e outros discursos produzidos anteriormente. E ao fazê-lo, certamente estará aproximando-se do ponto de vista do comunicante, reforçando a cumplicidade existente entre eles.

A iconicização dos títulos

Se é verdade que o título de uma obra, seja ela musical, pictórica ou literária, é, via de regra, um enunciado verbal, observa-se, no entanto, que na HQ muitas vezes ele se apresenta com uma configuração que o provê de iconicidade, de espessura, de plasticidade. Essa *invasão da escrita pelo desenho*, essa sobreposição de características icônicas àquilo que seria estritamente verbal, tende a reforçar a pertinência do título na produção de sentidos. Ao participar ao mesmo tempo da articulação icônica, o título contribui também com indícios de outra ordem que não a verbal. A sua interpretação

passa a ser alimentada também por sinais de natureza icônica. Observe-se a narrativa "L'homme à principes" (BRETÉCHER, 1975:57), reproduzida e traduzida a seguir.

O homem de princípios

A1: -*Há momentos em que me sinto incapaz de continuar vivendo na podridão decadente desta civilização do lucro em constante contradição com as minhas mais sagradas opiniões.*

A2: - *Eu me recuso a beber esse café por causa do imperialismo americano que sufoca o Brasil!*

B1: -*Me recuso a usar lã enquanto a Austrália recusa a imigração das pessoas de cor!*

B2: -*Doravante, não consumirei mais algodão por causa da deterioração dos termos do acordo com a Índia e a África...*

C1: -*Odeio a idéia de pisar em couro espanhol por causa do Franco...*

C2: -*e não quero mais saber de têxteis sintéticos por causa dos gigantescos trustes do petróleo! Pronto!*

D1: - *Você tem toda razão Maurice... se todo o mundo fizesse como você as coisas mudariam!*

-*Cuidado para não se resfriar!*

-*Eu te sirvo um uísque com ou sem gelo?*

D2: -*O uísque é distilado pela companhia que fabricava a talidomida e que se recusou a indenizar as famílias...mas a partir de uma certa idade é difícil de assumir um estado de revolta integral por mais de dois minutos...*

A representação das letras do título não se faz através de traços simples e contínuos mais ou menos grossos, mas através de traços duplos que se seguem paralelamente a uma certa distância e que são ligados nas extremidades. As superfícies assim delimitadas, cujas formas correspondem às das letras, são recortadas internamente por traços horizontais e verticais, estes mais curtos do que aqueles e em posições alternadas, procedimento este usado geralmente para se caracterizar a representação de uma edificação feita com tijolos.

Uma vez identificadas as principais características do conteúdo representado pela camada icônica do título, a etapa seguinte consiste em se buscar a pertinência das informações que elas podem fornecer para a interpretação do título como um todo e da narrativa sobre a qual este se reflete.

A construção de tijolos salienta, entre outras, as noções de solidez, resistência, trabalho e edificação. Algumas dessas informações vão participar do contexto (ou conjunto de hipóteses) global que será utilizado para a interpretação da camada verbal do título e da narrativa como um todo, alimentando-a, como que por osmose. Constituem indícios importantes para o reconhecimento, por parte do leitor, de um olhar

distanciado e irônico do autor sobre o personagem designado pela camada verbal do título.

De fato, após a leitura da narrativa, apesar de ser visto como um indivíduo:

a) se não de um nível cultural elevado, pelo menos bastante informado, a julgar pelos problemas internacionais mencionados;

b) supostamente de esquerda, ou pelo menos com posicionamento anti-imperialista, devido à sua crítica às relações de exploração e de dominação entre as nações, e à discriminação racial em certas sociedades;

o "homem de princípios" é definido como um indivíduo incoerente. Se num dado momento manifesta com clareza e convicção o firme propósito de não compactuar com tipos de relação e práticas que diz abominar, ele demonstra logo em seguida a sua volubilidade e a inconsistência do seu posicionamento pretensamente esclarecido e engajado numa reação transformadora. A revolta radical transforma-se rapidamente numa inconseqüente constatação de impotência e numa leviana resignação, como se se tratasse de uma breve performance ou encenação imprevista. E os seus princípios, que pareciam possuir a *solidez* de uma construção de tijolos, revelam-se extremamente *frágeis*.

O conteúdo verbal do título fica como que iluminado pelo seu aspecto icônico. Reforça-se, assim, o seu caráter de menção, que é não apenas um dizer, mas um certo olhar (irônico) sobre esse dizer. De fato, a leitura da narrativa revela que a atitude do "homem de princípios", característica daquilo que se costumava chamar de "esquerda festiva", está em desacordo com os princípios que ele acaba de pregar, o que ele próprio teria reconhecido quando, sob o olhar complacente dos outros personagens, conclui na última vinheta que *a partir de uma certa idade é difícil assumir um estado de revolta integral por mais de dois minutos*.

Em "Les critiques" (BRETÉCHER, 1975:38), reproduzida e traduzida adiante, o contorno superior da base das letras do título apresenta saliências pontiagudas voltadas para cima. Três tipos de relação parecem orientar a interpretação desse aspecto icônico, evidenciando a sua pertinência: uma relação analógica motivada visualmente pelas *saliências pontiagudas* que se associam a *dentes*, uma relação metonímica ligando

dentes a *lobo* e *lobo* a *agressividade,* e uma relação metafórica fazendo a identificação de *críticos* a *lobos.* Uma vez feitas estas associações, as proeminências estariam representando dentes de animais carnívoros que se expõem em situação de ataque, o que poderia ser entendido como uma alusão à ferocidade dos críticos de arte a quem se confia a avaliação de obras e espetáculos inéditos, e cuja reputação, generalizando-se, é de uma severidade injustificada. Com efeito, a narrativa mostra o comportamento de dois personagens, os críticos a que se refere o título certamente, que, apesar de "chorarem de rir" durante um espetáculo, manifestam à sua saída uma apreciação radicalmente negativa a propósito daquilo que viram.

Tradução de “Les critiques”: Os críticos

D2: -*Muito ruim! Nenhum distanciamento, nenhum brechtismo... no nível da “mise-en-scène” há um total desencontro em relação ao texto...*

D3: -*Nada foi interiorizado...ainda por cima, politicamente, é bastante duvidoso...é mais um que cai no mais reacionário poujadismo...em suma é um teatro à francesa!*

-*Completamente.*

A iconicização dos títulos em *Les Frustrés* parece constituir uma transgressão, na medida em que perturba ou reorganiza a distribuição dos recursos expressivos entre as instâncias discursivas. De fato, conforme afirmamos anteriormente, o icônico nas HQ é, por excelência, a linguagem do narrador: é o veículo da narração extradiegética (exceto quando utilizado em balões ligados a personagens). O seu uso na articulação do título confere a este enunciado do autor, mas sem sobrecarregá-lo verbalmente, um certo caráter narrativo semelhante àquele observado em *Tudo o que Você Sempre Quis Saber Sobre o Sexo e Tinha Medo de Perguntar*, de Woody Allen, ou *Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma soeur et mon frère*, de Foucault.

São três as principais conseqüências da articulação icônica dos títulos. A primeira é o enriquecimento do título no tocante à sua capacidade de sugerir informações. A segunda é a confirmação da prioridade da linguagem icônica em relação à verbal, enquanto recurso expressivo. A terceira é que o título, enquanto elemento do paratexto, intensifica a aproximação entre o comunicante e o interpretante, ambos de caráter extratextual. A relação entre eles estabelecida através da narrativa estará, neste caso, reforçada pelo aspecto icônico do título, que tende a realçar a visão distanciada do autor em relação aos comportamentos representados. À maneira de um foco de luz, o título sugere um prisma particular a partir do qual a narrativa pode ser apreciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando A. de. *Economia e comicidade em* Les Frustrés, *de Claire Bretécher*. Tese mimeo. Fac. de Letras. U.F.R.J. 1996.

------. "A linguagem icônica e os manuais de ensino do francês" in *Gragoatá*, nº2. Niterói: EDUFF, 1997a.

------. "História em Quadrinhos: analogia e codificação na linguagem icônica" in *Anais do VI Congresso da ASSEL-Rio*. Rio de Janeiro:1997b.

BRETÉCHER, Claire. *Les Frustrés 1*. Paris: Bretécher, 1975.

------. *Les Frustrés 2*. Paris:Bretécher, 1978.

------. *Les Frustrés 5*. Paris:Bretécher, 1979.

BUCQUOY, Jan & HULET, Daniel. *Les Chemins de la Gloire, T.2: Un jeune homme ambitieux*. Grenoble: Éditions Glénat, 1986.

COMPAGNON, Antoine. *La seconde main, ou le travail de la citation*. Paris: Seuil, 1979.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FRESNAULT-DERUELLE, P. *Récits et Discours par la Bande: Essais sur les Comics*.Paris:Hachette, 1977.

GENETTE, G. *Figures III*. Paris:Seuil, 1972.

------. *Seuils*. Paris: Seuil, 1987.

MONDIN, Maria Cristina e al. *Diplôme Supérieur de Langue Française, dossier 3: Le rêve*. Rio de Janeiro, Alliance Française, 1981.

REISER, J.-M. *On vit une* époque *formidable*. Paris:Albin Michel, 1980.

A semelhança interpretativa como a base cognitiva dos padrões de tomada de decisão no decorrer do processo tradutório

Fábio Alves
FALE/UFMG

ABSTRACT: Drawing on Relevance Theory, this paper discusses the role played by the notion of interpretive resemblance as the basis for decision making patterns in the course of the translation process. Building on Gutt (1991), it examines some translation problems of morphological nature, namely the translation of compound nouns, observed in the rendering of a text from German into Portuguese. It examines by means of empirically collected data those solutions found by the informants which provided evidence of interpretive resemblance. Finally, on a tentative basis, it tries to show how Relevance Theory could be used as a fundamental key to the development of a central concept for a Unified Theory of Translation.
Keywords: Translation Studies, Psycholinguistics, Relevance Theory

RESUMO: Com base na Teoria de Relevância (cf. Sperber & Wilson 1986), este artigo discute a validade da noção de semelhança interpretativa proposta por Gutt (1991) como sendo a base cognitiva

para processos de tomada de decisão em curso durante o processo tradutório. Examina-se aqui alguns problemas tradutórios de natureza morfológica, sobretudo a tradução de substantivos compostos, observados durante a tradução de um texto alemão para o português. Analisa-se soluções de tradução encontradas pelos informantes que forneçam evidências de semelhança interpretativa como base cognitiva para suas traduções. Tenta-se demonstrar, ainda que de forma incipiente, que a Teoria de Relevância pode ser usada como uma peça chave no desenvolvimento de um conceito geral de tradução no escopo de uma Teoria Unificada de Tradução.
PALAVRAS-CHAVE: Estudos Tradutórios, Psicolingüística, Teoria de Relevância

INTRODUÇÃO

A área dos Estudos Tradutórios tem uma vasta e rica literatura que discute a tradução tanto como produto quanto como processo (cf. Königs 1990, Newmark 1988). No decorrer das últimas três décadas, o debate acadêmico girou em torno de controvérsias entre os conceitos de equivalência (cf. Catford 1965, Nida & Taber 1969) vs funcionalidade (cf. Nord 1988, Reiß & Vermeer 1984) ou, então, ao redor das várias tentativas de se descrever a natureza do processo tradutório (cf. Alves 1995, Bell 1991, Danks 1997, Königs 1987). Contudo, nenhum desses autores conseguiu apresentar um conceito geral que descrevesse de forma concisa o que realmente vem a ser a tradução.

Esta dificuldade remete a uma já célebre discussão entre lingüistas e antropólogos, ou seja, se é a cultura que condiciona a linguagem ou se é a linguagem que determina a cultura. Tal questão tem sido objeto de discussão constante desde o aparecimento da célebre hipótese de Sapir & Whorf. Situada em território fronteiriço entre línguas e culturas diferenciadas, a área dos Estudos Tradutórios carece ainda de um substrato epistemólogico que possa direcionar e definir as bases de um conceito geral para uma Teoria da Tradução.

Procurando esclarecimentos para as indagações acima, investiguei a influência da cultura no processamento cognitivo de tradutores e tentei

verificar empiricamente como textos de chegada em português são influenciados - ou não - pelo contexto cultural (cf. Alves 1995).

Tentando elucidar um pouco mais esta questão, investigo aqui de forma empírica, através da análise de verbalizações obtidas com o uso da técnica de protocolos verbais, a ocorrência de casos de uso de semelhança interpretativa como direcionadora dos padrões de tomada de decisão em curso durante o processo tradutório na forma proposta por Gutt (1991) para a tradução de substantivos compostos do alemão para o português.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente cabe-me delimitar as razões da insatisfação com as teoria de tradução mais conhecidas que me levaram a investigar empiricamente a proposta feita por Gutt (1991).

Fazendo uma revisão sobre a literatura em tradução nas últimas décadas, Gutt observa que não existe um consenso em relação ao conceito de equivalência entre os teóricos da tradução. Em termos de uma teoria que explique os fenômenos tradutórios em geral, a equivalência é completamente inadequada. Por outro lado, as teorias propostas tanto por House (1981) quanto por Reiß & Vermeer (1984), ambas de aspecto funcional, baseiam-se em estruturas hierárquicas, as quais transformam a tarefa de teorização em um trabalho quase impossível dado o enorme número de variáveis envolvidas. Não chegam, portanto, a apresentar um conceito que realmente explique o que realmente venha a ser a tradução. Tentando preencher esta lacuna, alguns teóricos da tradução começara a investigar a natureza do processo tradutório. Através deles, os Estudos Tradutórios progrediram muito por meio de uma mudança paradigmática que ao invés de analisar o produto de uma tradução passa a enfocar o seu processo. Em outras palavras, os Estudos Tradutórios cresceram com abandono da abordagem descritivo-classificatória em favor de uma abordagem processual.

Torna-se, assim, possível prosseguir com a investigação científica na área dos Estudos Tradutórios buscando a formulação de uma Teoria

Unificada da Tradução. Assim como Gutt, acredito que através da Teoria de Relevância para a comunicação proposta por Sperber & Wilson (1986), tal objetivo possa a ser alcançado.

A TEORIA DE RELEVÂNCIA

A Teoria de Relevância de Sperber & Wilson muda o foco sobre a maneira usual de se abordar a competência comunicativa. Segundo a teoria, a comunicação é um processo de interação entre dois dispositivos processadores de informações que alteram seus ambientes físicos mutuamente. Entretanto, tal alteração não se dá de forma cartesiana, ou seja, não ocorre a simples cópia e transferência de um conjunto de significados de um emissor para um receptor. A forma como os seres humanos processam e armazenam informações não permite esse tipo de reprodução literal de significados. Sperber & Wilson refutam a proposta do modelo de código (cf. Shannon & Weaver 1949) de que a comunicação seria explicável através de um processo de codificação e decodificação. Refutam também o modelo inferencial de Grice (1975) que leva em consideração a noção de contexto para o processamento de informações na comunicação e criou as condições necessárias para o surgimento da pragmática na lingüística contemporânea. Sperber & Wilson argumentam que o princípio cooperativo proposto por Grice é improcedente. Pode-se prescindir da cooperação mútua entre emissor e receptor nos processos de comunicação. De acordo com a Teoria de Relevância, tal cooperação não é uma condição necessária nem suficiente para que a comunicação ocorra. Existem diversas situações de comunicação em que tais condições não são nem mesmo possíveis. A tradução é uma situação na qual a cooperação entre o autor e o tradutor, ou seja, entre emissor e receptor, raramente existe. Na maioria das vezes existe na tradução uma distância física e temporal, além daquela lingüística e cultural, entre o autor e seu tradutor. Mesmo assim, apesar da falta de cooperação mútua, trata-se de um processo comunicativo geralmente bem sucedido.

Diante dessas limitações em situações reais de comunicação, Sperber & Wilson propõem que a comunicação humana tem uma natureza ostensivo-inferencial. Esta perspectiva parte do princípio que

um modelo de comunicação não pode limitar-se às situações de comunicação bem sucedidas. Deve incluir também as situações em que a comunicação fracassa, que em geral são bastante recorrentes. O processo de comunicação é assimétrico, ou seja, o comportamento e as intenções do emissor são diferentes das do receptor. O emissor tem um comportamento ostensivo, enquanto o receptor comporta-se inferencialmente. Assim, o pressuposto básico do modelo de Sperber & Wilson para a existência da comunicação é sua natureza ostensivo-inferencial. Em linhas gerais, o comportamento ostensivo por parte do emissor caracteriza-se pela existência de uma intenção comunicativa e de uma intenção informativa. A intenção comunicativa é a intenção de tornar explicitamente manifesto para o receptor que o emissor quer comunicar-lhe alguma coisa. O fator determinante para o emissor é a intenção informativa. Por outro lado, o receptor precisa ter manifesto em seu ambiente cognitivo esta intenção comunicativa para que tenha um comportamento inferencial. A partir deste comportamento inferencial será possível que a intenção informativa do emissor se manifeste no ambiente cognitivo do receptor. Tal comportamento caracteriza-se pela predisposição do receptor em processar os estímulos ostensivos provenientes do emissor a fim de estabelecer novas relações no seu ambiente cognitivo. Assim, afirma-se que um estímulo ostensivo deve concentrar a atenção do receptor na intenção do emissor, já que os mais ostensivos estímulos serão inteiramente irrelevantes se não forem tratados como ostensivos. Afirma-se também que um estímulo ostensivo deve vir acompanhado da garantia de relevância para que o receptor disponha-se a processá-lo. Tanto o comportamento ostensivo, por parte do emissor, quanto o comportamento inferencial, por parte do receptor, são orientados pelo princípio de Relevância. Tal princípio gerencia a relação entre os efeitos de um enunciado e o esforço cognitivo despendido para o processamento do mesmo. O princípio de Relevância garante, assim, um efeito contextual forte a partir de um esforço processual fraco.

Desta forma, o princípio de Relevância é um maximizador de eficiência comunicativa. Ele sempre está orientado para a obtenção do máximo de efeitos com o mínimo de esforço. Entretanto, tal princípio não garante o sucesso nem impede o fracasso da comunicação. Desta forma não tem a característica do modelo de Grice, que procura estabelecer um modelo bem sucedido de comunicação no qual se garanta

a eficiência na transmissão de significados entre um emissor e um receptor. Antes de tudo, Sperber & Wilson procuram entender a comunicação em relação aos fatores que levam ao seu sucesso ou fracasso, que é o que se observa em situações concretas. Desta forma, apresentam um modelo para a comunicação que propõe o amálgama do modelo de código (Shannon & Weaver, 1949) com o modelo inferencial (Grice, 1975).

Resumidamente, a Teoria de Relevância explica os processos comunicativos como decorrentes do resultado de um comportamento ostensivo-inferencial que busca o maior efeito contextual através do menor esforço processual possível. Para Sperber & Wilson, Relevância é o resultado de um comportamento ostensivo por parte do emissor e de um comportamento inferencial por parte do receptor que, apoiados por manifestação mútua e situados em um certo ambiente cognitivo, geram um efeito contextual capaz de explicar o funcionamento de processos de comunicação. Em suma, Relevância tem por objetivo alcançar, por meio desse comportamento ostensivo-inferencial, o maior efeito contextual através do menor esforço processual possível.

Pode-se, então, propor sucintamente que o princípio de Relevância opere da seguinte forma:

RELEVÂNCIA =

[comportamento ostensivo-inferencial + (ambiente cognitivo + manifestação mútua)]

➔ efeito contextual

É importante ressaltar também que o Princípio de Relevância opera em bases totalmente diferentes daquela da pragmática tradicional. Enquanto que para Grice, por exemplo, o contexto é fixo e sobre ele aplicam-se diferentes graus de relevância, Sperber & Wilson postulam que a relevância deve ser vista como um princípio fixo, direcionador dos mecanismos inferenciais do ser humano, que atua em contextos diferenciados.

Com base nesta argumentação, Gutt propõe que o modelo de Relevância inaugura uma nova possibilidade de investigação científica na área dos Estudos Tradutórios, uma vez que as teorias que trabalhavam com os conceitos de equivalência e funcionalidade não foram bem sucedidas nesse intento.

Com tal objetivo, Gutt desenvolve o conceito de semelhança interpretativa para a tradução a partir da noção de uso interpretativo para a comunicação, proposta a partir da Teoria de Relevância. Segundo o princípio de Relevância, a mente humana é capaz de atribuir dois tipos de usos para as representações mentais: uso descritivo e uso interpretativo. O uso descritivo de representações é a relação entre uma configuração mental (isto é, uma representação ou um conjunto de representações) e um estado de coisas tido como real no mundo físico. O uso interpretativo de representações é a relação entre duas dessas representações, as quais apresentam propriedades lógicas em comum.

Gutt define a semelhança interpretativa como o resultado de um efeito contextual entre duas formas proposicionais que compartilhem de algumas propriedades entre si. Em suas palavras:

> Uma propriedade essencial das formas proposicionais é que elas têm propriedades lógicas: em virtude dessas propriedades lógicas, podem se contradizer, se confirmar ou, ainda, estabelecer outras relações lógicas entre si. Uma vez que todas as formas proposicionais têm propriedades lógicas, duas formas proposicionais podem ter algumas propriedades lógicas comuns entre si. Podemos, assim, dizer que as representações mentais cujas formas proposicionais compartilhem algumas propriedades lógicas se assemelham em virtude dessas propriedades lógicas compartilhadas por elas. Esta semelhança entre formas proposicionais é chamada de semelhança interpretativa. (Gutt 1991:34)

Levando-se em consideração que a tradução de uma dada unidade de tradução tem de ser expressa através de um enunciado que transmita não apenas as explicaturas mas também as implicaturas presentes no texto de partida, Gutt afirma que:

> considerando-se que o maior objetivo dos enunciados é transmitir um conjunto de suposições que o emissor deseja manifestar, parece razoável definir semelhança interpretativa entre dois enunciados em termos das suposições compartilhadas pelas interpretações desses enunciados. Uma vez que o conjunto de suposições que um enunciado

> tem a intenção de transmitir consiste de explicaturas e/ou implicaturas, podemos dizer que dois enunciados, ou de forma mais geral, dois estímulos ostensivos, se assemelham na medida da extensão das explicaturas e/ou implicaturas que compartilham. (Gutt 1991:44)

Acredito ser importante destacar que o conceito de semelhança interpretativa proposto acima não se restringe aos processos tradutórios, mas aplica-se a processos comunicativos em geral. A tradução carece ainda de um objeto de estudo autônomo, já que o processo de atribuição de semelhança interpretativa, como o próprio Gutt demonstra pela definição acima, extrapola o âmbito dos processos tradutórios, existindo em processos de comunicação em geral. Em segundo lugar, observa-se que a existência de duas formas proposicionais, uma na língua de partida e outra na língua de chegada, é condição necessária mas não suficiente para a realização do processo tradutório. A síntese, a análise e a busca e atribuição de semelhança interpretativa entre tais formas se dão dentro de um contexto em que as suposições derivadas dos "enunciados não-verbais" têm uma influência determinante nos processos tradutórios em geral.

As noções de explicatura e implicatura são também muito importantes na proposta feita por Gutt. A explicatura de um enunciado corresponde à forma proposicional derivada daquele enunciado, isto é, após a análise lingüística (lexical, sintática e semântica) de um enunciado, este transforma-se em uma representação mental que se aloca na memória de curto prazo do dispositivo dedutivo. Chama-se de forma proposicional a este tipo de representação. No nível pragmático, portanto, a forma proposicional corresponde à explicatura, ou seja, ao componente semanticamente explícito de um enunciado. Por sua vez, as implicaturas de um enunciado correspondem às suposições derivadas da interação entre a forma proposicional daquele enunciado (de sua explicatura) com as suposições alocadas na memória de curto prazo do dispositivo dedutivo (o contexto inferencial). O princípio de Relevância orienta tanto a constituição do contexto, alocando as suposições com maior força na memória de curto prazo, quanto a produção de implicaturas, regulando o limite das suposições implicadas pela relação ótima entre o máximo efeito contextual com o mínimo de dispêndio cognitivo. Assim, Gutt propõe que a tradução caracteriza-se pelo uso interpretativo interlingual. Em outras palavras, a essência do processo tradutório intrasemiótico e interlingual é a busca e atribuição de

semelhança interpretativa entre duas formas proposicionais derivadas de dois sistemas lingüísticos distintos.

Com base na Teoria de Relevância, poder-se-ia dizer, portanto, que o tradutor busca um efeito contextual entre uma forma proposicional na língua de partida e sua provável contrapartida na língua de chegada. Detona-se, assim, um processo de tomada de decisão. Em outras palavras, o que faz um tradutor decidir-se por uma determinada tradução em favor de outras possíveis alternativas pode ser explicado como o resultado de uma semelhança interpretativa de um grau subjetivamente mais elevado entre a unidade de tradução na língua de partida e uma alternativa favorável na língua de chegada. Para o tradutor, a decisão adotada é aquela que, subjetivamente, possui a semelhança interpretativa mais forte capaz de expressar tanto as explicaturas quanto as implicaturas presentes no texto de partida com a menor perda de significado quando comparada a outras possíveis alternativas.

Poder-se-ia, então, levantar a seguinte hipótese de trabalho:

> Os processos cognitivos de tradutores são direcionados de duas maneiras distintas que se sobrepõem como interfaces para otimizar os processos de solução de problemas e tomada de decisão ao longo de uma tradução. De um lado opera-se linguisticamente através de algoritmos computacionais; de outro lado opera-se contextualmente através de restrições pragmáticas de ordem cultural. No estabelecimento da competência tradutória as restrições lingüísticas cedem espaço para decisões contextualizadas respaldadas por restrições pragmáticas. As tomadas de decisão no decorrer do processo tradutório são feitas com base na semelhança interpretativa que funciona como balizadora das restrições pragmáticas entre uma forma proposicional na língua de partida e sua forma proposicional correspondente na língua de chegada.

Para fins de comprovação da hipótese apresentada, desenvolve-se em 4. uma análise qualitativa respaldada empiricamente pela metodologia descrita abaixo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A coleta dos dados utilizados na análise aqui desenvolvida foi realizada com informantes portugueses e brasileiros e faz parte de um

corpus maior que compunha o material de análise para minha Dissertação de Doutoramento em Lingüística Aplicada na Ruhr-Universität Bochum (cf. Alves 1995).

Utilizando a técnica de protocolos verbais, contei com a colaboração de 24 informantes portugueses e brasileiros que traduziram do alemão para o português partes do prospecto *Wasserfreude für Wasserfreunde* que pode ser traduzido para o português, entre várias outras possibilidades, como O Prazer na Água para os Amigos da Água.

Cada um dos informantes traduziu dois textos deste prospecto sempre dentro de condições semelhantes. Obedeceu-se um intervalo máximo de 48 horas entre cada tradução. Os informantes foram escolhidos de acordo com diferentes graus de competência lingüística em língua alemã e também com competência tradutória diferenciada. Existiam entre eles tradutores profissionais, informantes com alto grau de proficiência em alemão mas sem qualquer experiência com tradução, estudantes do final e no início de sua formação acadêmica em tradução. Pediu-se aos informantes que verbalizassem todos os pensamentos que lhes ocorressem durante suas traduções. As verbalizações foram gravadas usando-se um mini gravador Olympus Pearlcorder S922 e posteriormente transcritas.

Faz-se neste artigo um recorte do corpus utilizando-se entre os dados disponíveis apenas aqueles referentes à tradução de substantivos compostos alemães para o português.

ANÁLISE

Para fins da análise aqui desenvolvida tomaremos como exemplo alguns substantivos compostos em alemão disponíveis no corpus de Alves (1995) observando os aspectos processuais referentes às suas traduções para o português.

Num primeiro caso, consideramos os casos de normatização cultural como na tradução de topônimos. Os portugueses tendem a traduzi-los sempre que possível enquanto que os brasileiros preferem

mantê-los na forma original, conforme relatado nas verbalizações abaixo de um informante português em (1) e outro brasileiro em (2):

> (1) Com relação ao nome de locais... Nós... Eu, normalmente, pessoalmente, só se forem nomes muito, pronto, que já estão muito firmes na língua portuguesa, como, por exemplo, sei lá, Genebra ou Zurique. Assim normalmente que traduzimos. Quando são nomes que não existem na língua portuguesa, eu costumo adotar a designação alemã, ou qualquer uma que apareça, completamente.

> (2) Tem aqui também uma coisa que eu detesto. É tradução de nomes próprios. Os portugueses têm muita mania de traduzir os nomes próprios. Eu não. Ponho mesmo se for russo. Um alemão não vai chamar o Rio de Janeiro de Januarfluß.

Tem-se também que a tradução de substantivos compostos pode gerar dúvidas quando o nível de proficiência na língua estrangeira é deficiente e com isso existe desconhecimento do item lexical sendo traduzido.

> (3) Wasserstandbericht. Ai, meu Deus! Não sei o que é isso. Não dá para traduzir. Não sei!

Para fins desta análise ficam excluídas as traduções que se enquadram nos casos com características de normatização cultural e uso lingüístico como aquelas que ocorrem na tradução de topônimos do alemão para o português em (1) e (2) ou, então, aqueles decorrentes de competência lingüística inadequada como em (3).

Ficam, portanto, excluídos da análise os substantivos compostos cuja tradução já esteja normatizada em língua portuguesa uma vez que esta já ocorre automaticamente sem dispêndio inferencial suplementar. Há, contudo, vários substantivos compostos alemães, que apresentam sérias dificuldades de tradução para o português. Em uma tentativa de estabelecer uma regra de processamento morfológico para a tradução de substantivos compostos alemães para o português, um dos informantes em Alves (1995) apresentou a seguinte verbalização:

> (4) Essas palavras compostas também são um problema... Xeu ver aqui... Löwenzahnblatt. Xeu me lembrar de uma outra palavra composta aqui... Xeu lembrar... Blatt é folha, zahn é dente e Löwe é leão: folha de dentes de leão. É. Eu vou deixar assim mesmo... Folhas de dente de leão. É. Eu vou deixar... Assim mesmo.

Procurando determinar as regras de processamento morfológico deste substantivo composto alemão e sua tradução para o português, o

informante fez uma comparação entre o substantivo alemão Löwenzahnblatt e sua forma processual inversa em português, ou seja, folha de dentes de leão. Em função das análise feitas em Alves (1995), sugere-se inicialmente uma regra básica de processamento morfológico representada pelo seguinte algoritmo:

$$\left[\ 1 + \left[\ 2 + [\ 3 + (n)\ ]\ \right]\ \right] \text{ em língua alemã}$$

$$= \left[\ (n) + \left[\ 3 + [\ 2 + 1\ ]\ \right]\ \right] \text{ em língua portuguesa.}$$

Exemplificando:

Löwenzahnblatt = [Löwen (1) + [Zahn (2) + Blatt (3)]]
é traduzido na ordem inversa do alemão para o português como
[[(*Blatt*) (3) + (*Zahn*) (2)] + (*Löwe*) (1)],
ou seja,

[[**Folha (3) + Dente (2)**] **+ Leão (1)]** = Folha de dentes de leão

Contudo, tem-se também que a tradução de substantivos compostos, independente da forma seqüencial descrita acima, nem sempre mantém sua forma morfológica original quando traduzida para a língua de chegada, ou seja, o português. Com o objetivo de elucidar o problema a ser investigado, examina-se tentativamente alguns exemplos abaixo:

Schiffsmodellbauclub (Clube de construção de modelos de barco)

(5) É! Schiffsmodell é, é o mesmo Modell? É aquele, mesma coisa que aeromodelismo, mas é pro barco? A gente fala barco-modelismo? Como se fala isso em português? /// Não existe. Aeromodelismo tem. Tem pra trem também. Como é que se chama em português? Tem até um nome isso. Tem. Aí meu Deus. Modellbauclub. Zugmodellbau. Em Campinas tem um imenso, que era um parque... Era um parque de Darmstadt. Zugmodellbauclub, Bauclub. Aeromodelismo.

(6) Schiffsmodellbauclub. Como é que pus aqui. Construção de navios em miniatura. O clube de construção de navios em miniatura. Não estou a lembrar de nenhuma designação. Acho que não há! Existe

aeromodelismo. Naviomodelismo? Hi, neologismo! Ah, vai ficar assim.

Nas verbalizações (5) e (6), apesar da observação seqüencial inversa da ordem vocabular do substantivo composto tanto em alemão quanto em português, verifica-se uma dificuldade de contextualização do item lexical no texto de chegada devido à inexistência de uma alternativa convencionalizada em português para o substantivo composto Schiffs + Modell + Bau + Club, ou seja, o Clube de Construção de Modelos de Barco.

Wellenfreibad (Piscina com ondas artificiais ao ar livre)

(7) *Wellenfreibad. É Wellen-Freibad ou Wellenfrei-Bad?*

Observa-se nesta verbalização um rompimento com a regra sugerida acima. Inicialmente a ordem seqüencial inversa geraria, em português, uma forma correspondente a "*Piscina ao ar livre com ondas*". Percebe-se, porém, entre os informantes em Alves (1995) uma tendência a preferir a forma "*Piscina com ondas ao ar livre*". Parece tratar-se de um caso de adequação pragmática que termina por interferir na regra de ordem vocabular sugerida acima. Nota-se, além disso, a necessidade do uso de um adjunto adverbial de lugar (ao ar livre) no lugar do adjetivo (*frei*) alemão e de um indicador instrumental através da preposição "*com*" em português (com ondas), inexistente no alemão, para a tradução do substantivo alemão "*Wellen*".

Westufer (Margem oeste)

(8) Aqui eu realmente não entendi direito o que é esse Westufer. Dividi. Deu Stufe, We-Stufe, não! Não entendi direito.

Observa-se em (8) acima uma tradução relativamente simples com um nível de adequação total à regra seqüencial inversa proposta acima. Contudo, percebe-se que no nível polissêmico existem duas outras alternativas viáveis para sua tradução, ou seja, "*margem ocidental*" e "*margem direita*". Nota-se, portanto, uma necessidade adicional de se definir regras de priorização hierárquica com vistas à ocorrência de

polissemia na tradução de substantivos compostos alemães para o português.

Freizeitkapitänen (Capitães do lazer)

Examinemos com maiores detalhes alguns casos de tradução do substantivo composto *Freizeitkapitänen*. Através das verbalizações dos informantes, percebe-se que esse substantivo composto foi processado retrospectivamente por meio da fórmula [{FREI + ZEIT + (KAPITÄN + EN)}], ou seja, [{LIVRE + TEMPO + (CAPITÃO + MARCADOR DE PLURAL)}]. Em outras palavras, seguindo-se a regra de inversão seqüencial, literalmente, capitães de tempos livres em português. Contudo, as vebalizações abaixo parecem indicar que a contextualização pragmática requer dos tradutores um esforço cognitivo adicional, após o processamento morfológico do substantivo composto, para melhor adequá-lo ao texto, língua e cultura de chegada.

(9) ...capitães amadores. É melhor que capitães dos tempos livres, ou do lazer. Isso não existe. Capitães amadores faz mais sentido.

(10) ou... também se brinca às vezez com as crianças dizendo que são capitães-de-água-doce, que não são capitães assim a sair, que não vão para o mar. Tem as duas conotações.

Percebe-se, assim, um fator adicional que transcende as características estritamente ligadas ao processamento morfo-sintático do substantivo composto alemão e passa a ser direcionado pela contextualização pragmática do item em questão.

Apoiando-me em Gutt, procuro aqui analisar alguns padrões de tomada de decisão durante o processo tradutório de tradutores brasileiros e portugueses como já discutido em Alves (1995, 1996).

Voltando ao substantivo composto alemão

(11) Freizeitkapitänen,

constata-se que o mesmo pode ser traduzido literalmente para o português como

(12) Capitães dos tempos livres.

A sua tradução tem como restrição morfológica a necessidade de ser processada através da inversão da ordem original em alemão dos

substantivos que formam o item composto. Enquanto que em alemão o padrão de formação morfológica é ESPECIFICADOR + NÚCLEO, em português este padrão é inverso, ou seja, NÚCLEO + ESPECIFICADOR. Trata-se de uma restrição básica para a tradução de tais itens lexicais do alemão para o português. Contudo, ao analisar os dados disponíveis, torna-se claro que a tradução literal, observando esta restrição, foi processada apenas em uma fase preliminar. Os informantes processaram a unidade de tradução desta forma para, a seguir, trabalharem em uma tradução orientada para sua contextualização na língua e cultura de chegada. Apoiaram-se, sobretudo, em mecanismos inferenciais direcionados por seus respectivos ambientes cognitivos para atingirem a contextualização desejada da unidade de tradução em seus textos de chegada.

Assim, Freizeikapitänen foi traduzido como

(13) Capitães do lazer;

(14) Capitães amadores;

(15) Capitães de água doce.

Em suas verbalizações, os informantes mostraram ter procurado por um efeito contextual em uma interface entre as línguas de partida e de chegada e somente se deram por satisfeitos quando encontraram uma semelhança interpretativa entre duas formas proposicionais nas bases do que é sugerido por Gutt. As verbalizações abaixo ilustram o funcionamento de seus mecanismos inferenciais:

(16) Freizeitkapitänen... O que poderia ser? Ah! Capitães do lazer! Ótimo! Isso! Capitães do lazer!

(17) Capitães amadores fica melhor que capitães dos tempos livres ou capitães do lazer. Isso não existe! Capitães amadores faz muito mais sentido

(18) Esses Freizeitkapitänen... Os capitães... Freizeitkapitänen... Quando alguém não sabe navegar ou só faz por brincadeira, dizemos

que ele é um capitão de água doce. É isso! É exatamente o que eles querem dizer! Fica capitães de água doce!

Para chegar à tradução de *Freizeitkapitänen*, todos os 24 informantes, portugueses e brasileiros, utilizaram-se de processos mentais semelhantes para a decodificação e posterior recodificação desta unidade de tradução, (UT). Um dos informantes chegou mesmo a verbalizar uma tentativa de checar a ordem vocabular deste substantivo composto em português através de uma comparação com o substantivo alemão Löwenzahnblatt, ou seja folha de dentes de leão.

Contudo, no caso de *Freizeitkapitänen*, ao transpor essa mesma UT para o português em seus textos de chegada, quase 50% dos informantes portugueses decidiram-se pela expressão capitães de água doce com a justificativa de que, contextualmente, os *Freizeitkapitänen* em questão navegavam barcos em miniatura ao praticarem modelismo náutico e não eram, portanto, capitães de verdade. Segundo afirmaram em suas verbalizações, em Portugal, quando se quer dizer que alguém é capitão de brincadeirinha, chama-se a essa pessoa de capitão de água doce. Esta escolha lexical não foi objeto de reflexão de nenhum dos informantes brasileiros. Em nosso contexto cultural o termo capitães de água doce não carrega as mesmas conotações semânticas que aquelas mencionadas pelos informantes portugueses.

Dois outros exemplos de traduções de substantivos compostos, (19) e (26), revelam que a mesma orientação é observada pelos informantes:

(19) Wasserratten

foi traduzido como

(20) ratos d’água;

(21) patinhos;

(22) fanáticos nadadores;

As verbalizações (23), (24) e (25) mostram respectivamente como as decisões de tradução foram tomadas somente após uma segunda etapa

na qual o tradutor preocupou-se com a contextualização da UT na língua e cultura de chegada:

> (23) Wasseratten se parece com Leserratten que são ratos de biblioteca, ou seja, aquelas pessoas que adoram ler. Vou deixar mesmo ratos d'água. São pessoas que gostam muito de brincar na água.
>
> (24) Ah, mais ou menos como eu pensava para Wasserratten. Aqui também se chama um patinho, um peixinho, ou... ou assim. Pelo menos é o que se diz às crianças quando passam o dia na água... quando vão à praia. É um patinho, um peixinho... Pois bem, são patinhos.
>
> (25) Depois, a outra dúvida aqui... Esse foi aqui nessa palavra Wasserratten, eu resolvi traduzir como fanáticos nadadores, sei lá se fosse traduzir ao pé da letra seria rato de água, ratos de água, mas acho melhor traduzir por fanáticos nadadores.

O mesmo tipo de processamento duas etapas, uma primeira de forma morfo-sintática, e uma segunda atenta à restrições de caráter pragmático ocorreu com a tradução do substantivo composto

(26) Wassermänner

que foi traduzido como

(27) amantes da água;

(28) neptunos;

(29) tritões.

O mesmo tipo de processamento observado em (11) e (19) repetiu-se também aqui como mostram respectivamente as verbalizações abaixo:

> (30) Wassermänner... Os adeptos... Digamos os amantes do meio aquático. Vou fugir um bocadinho do que está aqui. Amantes da água.

(31) Do mar, dos neptunos, não sei se há um equivalente. Deve haver para ninfas em português. Vou por neptunos.

(32) Ora bem, aqui podia por todas as sereias e os tritões ou todos os filhos de Tritão. As sereias e os sereios? Não pode! Todos os filhos de Tritão. Sereias e os tritões? Neptunos não dá! Vou por não faltam oportunidades para as sereias e os tritões.

Os resultados da análise parecem indicar, através de análises quantitativas e qualitativas, que esse tipo de influência cultural ilustrado pelos exemplos acima é um fato recorrente nas verbalizações de todos os informantes. Existe um índice de semelhança próximo a 100% na forma de utilização de estratégias cognitivas e meta-cognitivas entre os informantes brasileiros e portugueses. Seus mecanismos inferenciais e seus processos de tomada de decisão são também muito parecidos. Contudo, a diferença entre os informantes brasileiros e portugueses é nítida quando eles contextualizam esses processos mentais em seus textos de chegada. A quantidade de exemplos semelhantes no corpus analisado ocorre não apenas no nível lexical, mas também nos níveis morfo-sintático, semântico e pragmático do uso do português como língua de chegada.

As opções de tradução encontradas em (15), ou sejam capitães de água doce, em 21), patinhos, e em (29), tritões ocorreram apenas entre os informantes portugueses. Contudo, as verbalizações de suas traduções mostram exatamente o mesmo padrão guiando seus processos de tomada de decisão. Revelam que a semelhança interpretativa foi procurada por todos os tradutores. Todo o corpus examinado em Alves (1995) é rico em exemplos deste tipo. Parece ser o padrão fundamental tanto para traduções bem sucedidas quanto para aquelas mal sucedidas. A meu ver, a semelhança interpretativa foi o fator chave guiando os mecanismos inferenciais e os processos de tomada de decisão de todos os informantes.

CONCLUSÃO:

Conclui-se que, sobretudo no nível pragmático, o contexto e a cultura de chegada são os fatores fundamentais que direcionam as decisões tradutórias. Para a formação de tradutores isto implica no fato de que para o aprimoramento dos processos de treinamento faz-se necessário um trabalho de conscientização de que inexistem etapas meramente cognitivas no decorrer do processo tradutório. As tomadas de decisão do tradutor são direcionadas, no nível do produto final, para a contextualização pragmática da UT no texto de chegada revelando uma estreita relação entre linguagem, cultura e cognição. A Teoria de Relevância, através da noção de semelhança interpretativa, parece ser capaz de explicar como se estabelece esta relação.

A partir dos resultados fornecidos pela análise acima, pode-se, talvez, afirmar que a Teoria de Relevância tem muito que oferecer à área dos Estudos Tradutórios. Considerando-se que é exatamente o efeito contextual gerado através de uma interface entre as informações novas e velhas disponíveis no ambiente cognitivo do tradutor que permitirá a ele direcionar o processo tradutório e que a conclusão deste processo se dá com o encontro da semelhança interpretativa entre duas formas proposicionais - uma na língua de partida e a outra na língua de chegada -, parece-me razoável argumentar que a Teoria de Relevância pode fornecer uma peça chave no desenvolvimento e na elaboração de uma Teoria Unificada de Tradução. Espera-se que outras pesquisas direcionadas pelos mesmos parâmetros aqui discutidos possam confirmar essa possibilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES,F. Zwischen Schweigen und Sprechen: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke? - eine psycholinguistisch orientierte Untersuchung von Übersetzungsvorgängen zwischen brasilianischen und portugiesischen Übersetzern, Hamburgo: Dr. Kovac, 1995.

ALVES,F. “Veio-me um ‘Click’ na Cabeça: the theoretical foundations and the design of a psycholinguistically oriented empirical investigation on German-Portuguese translation processes”, Meta 41/1, Montréal:PUM, p.33-44, 1996.
ALVES,F. “Lançando Anzóis: uma análise cognitiva de processos mentais em tradução”, Revista de Estudos da Linguagem 4/2, Belo Horizonte:UFMG p.71/90, 1996.
ALVES,F.”Tradução e Conscientização: por uma abordagem psicolingüística com enfoque processual na formação de tradutores”, Revista Intercâmbio 6, São Paulo:LAEL-PUC, 1997.
ALVES,F. “A formação de tradutores a partir de uma abordagem cognitiva: reflexões de um projeto de ensino”, Revista TradTerm 4.2, São Paulo: CINTRAT/USP, p.19-40, 1997.
BELL,R.T. Translation and Translating, Theory and Practice, London: Longman, 1991.
CATFORD,J.C. A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics, London: Oxford University Press, 1965.
DANKS,H.H. et al. Cognitive Processes in Translation and Interpreting, London: Sage Publications, 1997.
GRICE,H.P. “Logic and Conversation” in COLE, P. and MORGAN, J. (eds.) Syntax and semantics 3: Speech acts, New York, p.41-58, 1975.
GUTT,E.-A. Translation and Relevance: Cognition and Context, London: Blackwell, 1991.
KÖNIGS,F.G. “Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen”, Die Neueren Sprachen 2, pp.162-185, 1987.
KÖNIGS,F.G. “Wie theoretisch muß die Übersetzungswissenschaft sein? Gedanken zum Theorie-Praxis-Problem”, Taller de Letras 18, pp.103-120, 1990.
NEWMARK,P A Textbook of Translation, New York: Prentice Hall, 1988.
NIDA,E.A. & TABER,C. The Theory and Practice of Translation, Leiden:Brill, 1969.
NORD,C. Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse, Heidelberg: Julius Groos. 1988.

REIß,K. & VERMEER,H.J. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie, Tübingen: Niemeyer, 1984.
SHANNON,C. & WEAVER,W. , The Mathematical Theory of Communication, Urbana,1949.
SPERBER,D. and WILSON,D. Relevance: Communication and Cognition, Oxford: Blackwell, 1986.

DISCURSOS EM IMAGEM E SOM: O CASO DAS CITAÇÕES DE FALA NOS TELEJORNAIS[1]

Denise Lino de Araújo (UFPB - Campus II - Campina Grande)

Josenildo Forte de Brito (Bolsista PIBIC/UFPB - Campus II)

ABSTRACT: ***The objective of this paper is describe the functioning of the direct speech in two TV news programs, one broadcasted nationally and the other regionally. The results of the analysis reveal that the speech of the people interviewed is important to this type of news because the direct speech is present but without using elocutionary verbs frequently.***

KEY-WORDS: Tv, News, Direct Speech**.**

RESUMO: *O objetivo deste trabalho é descrever o funcionamento do discurso direto em dois telejornais, um de edição nacional e outro de edição regional. Os resultados da análise revelam que as falas de entrevistados são importantes para a constituição desse tipo de notícia, na qual o discurso direto se faz presente, mas sem usarr com freqüência aos chamados verbos elocutórios.*

PALAVRAS-CHAVE: Televisão, Notícia, Discurso Direto.

1 - INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, os estudos lingüísticos sobre a relação fala/escrita progrediram significativamente, descrevendo as características e funções de tais modalidades da língua e apontando, também, que ambas se polarizam apenas nos extremos do continuum em que se distribuem na sociedade (Tannen, 1982, Chafe, 1985, Marcuschi 1995, Risso, 1996, Hilgert, 1996).

Esses estudos, entretanto, ainda não incorporaram a linguagem da TV como objeto de estudo, talvez, porque este seja um discurso híbrido que conjuga, segundo uma sintaxe peculiar, tanto características dessas modalidades como características icono-cinematográficas.

Atentos a essa realidade, vimos desenvolvendo pesquisas sobre as características da linguagem de vários tipos de programas da TV, através do projeto "Discursos em Imagem e Som e sua Relação com a Escolarização". Neste trabalho, apresentamos os resultados das investigações sobre as características do discurso direto no telejornal, considerando-o aqui como um discurso oral, e suas relações o tipo de informação repassada nas telenotícias.

[1] Este trabalho é parte integrante do Projeto "Discursos em Imagem e Som e sua relação com a escolarização" desenvolvido com o apoio do programa PIBIC/UFPB.

2 - CONSIDERAÇÃO TEÓRICAS

2.1 OS DISCURSOS EM IMAGEM E SOM

A partir da invenção do rádio e do cinema e, sobretudo, a partir da fusão desses dois meios de comunicação, o que resultou no cinema falado, posteriormente na Televisão, na popularização das gravações em fitas K-7 e de vídeo, na difusão do conhecimento em CD-Room, a sociedade experimentou uma revolução no que diz respeito às formas de guardar/reter/pesquisar/interagir com o conhecimento acumulado pela humanidade e com as notícias geradas pela vida em sociedade.

De todos esses meios de comunicação, no Brasil, a TV expandiu-se rapidamente, tanto no que diz respeito à elaboração e diversificação da programação quanto no que diz respeito à relação nº de aparelhos X nº de habitantes, tornando-se, assim, forte veículo de integração nacional. Diríamos mais, ela se tornou o veículo de todo um conjunto de crenças e de valores.

Como um discurso em imagem e som, i.e, um discurso construído conjuntamente por imagens em movimento, textos e sonoplastia, entre outros recursos, a linguagem da TV caracteriza-se por uma relação assimétrica com o telespectador :

> "entre (os programas de TV) e os espectadores não se estabelece nenhum diálogo, nenhum jogo característico da situação de uma conversa, não há possibilidade de divergência nem intervenção no discurso do outro, há somente a possibilidade de uma fala-reflexão, discussão após sua exibição, e sem sua presença." (...) o que se consome é um tempo contínuo, segundo a segundo, feito de imagens que se materializam na tela, cuja interrupção deixa o consumidor-espectador sem nada na mão.(...) (Cf. Almeida, 1994)

Essa característica nos parece ser suficiente para destacar o quanto a programação da TV e, em especial, a sua linguagem, é "fabricada", para influenciar/agradar o telespectador, visto que a esse tipo de indústria de informação e lazer o resultado mais importante expressa-se em índices de audiência.

A presença massificada da TV e de seu discurso na sociedade tem sido analisada sob perspectivas diferentes. Almeida (op.cit.) defende a tese de que a sociedade atual é ainda uma sociedade oral, daí porque a TV, em especial no Brasil, faz tanto sucesso. Acredita que

> "numa sociedade como essa, a leitura e a escrita são, como tendência geral, mais operativas do que funcionais, seus objetivos não são a reflexão e a criação, mas a instrução e o cumprimento de diretrizes. Uma sociedade oral é estranha à literatura e à poesia escritas, às histórias escritas, mas não a histórias e mitos" (op. cit. 30)

Se para Almeida vivemos numa sociedade totalmente oralizada, não é assim que pensa Eco (1989). Para esse autor, voltamos à época da escrita, pois já não vivemos mais na época em que a imagem dominava. O que domina agora é a linguagem do computador, do vídeo e da conferência televisiva. Ele ainda nos alerta: "a maior parte do que veremos, nos próximos anos, no vídeo, será palavra escrita. Mais do que imagem. Uma palavra que deveremos ler numa velocidade enorme".

Eco afirma ainda que com a popularização da TV houve o aumento dos meios de comunicação impressos, como o jornal e as revistas e até mesmo dos livros, reconhece, também, que a TV pode educar de maneira muito mais atraente do que os livros:

> "Antes, um jovem tinha que ir ao ginásio e ler livros, para saber qual era a capital de um determinado Estado, ou onde se encontra Nepal, ou ainda qual a extensão da União Soviética etc... Hoje, não. Na televisão, aparecem os mapas. Todos conhecemos o oeste americano por tê-lo visto no cinema, e pouquíssimo por ter lido sobre a história dos Estados Unidos". (op. cit.)

Pensando-se, especificamente, na TV, não podemos esquecer que, por traz de quase tudo o que é dito nesse MC, há um texto escrito como fonte, que é verbalizado oralmente (roteiros de filmes, novelas, pautas de jornais, além do que aparece escrito nas telas em comerciais e em telejornais etc.), havendo cada vez mais a exigência de pessoal que saiba lidar com esse código.

Dessa dialética entre imagem e escrita na nossa atual sociedade, os estudiosos não parecem ainda ter chegado a um consenso, essa mesma discussão atinge, hoje, a própria TV, pois

busca-se definir a sua essência. Em suma, pergunta-se se para a linguagem da TV o mais importante é a imagem ou o discurso.

Para Bahia (1990), a escrita não passa de um mero acessório da imagem, esta é, por sua vez, muito mais simbólica. A utilização da escrita em demasia acarretaria a perda daquilo que a TV tem de mais singular.

> "Na TV, a palavra é um acessório para ser usado apenas como apoio à imagem e ao som. É por isso que, quanto mais verbal e prolixa, a mensagem na TV fica radiofônica e repete os vícios do texto escrito."

Contrário a esse pensamento, aparece Squirra (1995) que, mais alinhado aos estudos lingüísticos, reconhece a grande importância da imagem na comunicação eletrônica, mas defende o posicionamento de que a palavra na TV é tão importante quanto no jornal impresso.

> "A imagem tem papel fundamental na comunicação eletrônica. É indiscutível sua força, capacidade de convencimento, poder de expressão e dramaticidade."(...) "... a palavra se mostra tão importante na televisão quanto no jornal impresso. Apesar de todos os inúmeros recursos tecnológicos que separam e distinguem os veículos, a palavra é fundamental para a construção eletrônica. Não só a imagem."

Percebe-se, dessa forma, que imagem e som parecem ser indissociáveis nesse veículo de comunicação, originando, assim, diferentes formas de ver o mundo, de apreender e representar a realidade, criando linguagens novas ou reinventando/adaptando formas de dizer. A comunicação passa, então, como cita Squirra (op. cit), a ser bidimensional. E é desse bidimensionalismo que surge o telejornal, um texto escrito para ser lido/ falado com o acompanhamento de imagens.

2.2 O TELEJORNAL: DISCURSO EM IMAGEM E SOM

Dentre a programação televisiva, o telejornal (TJ) é um dos programas mais assistidos, como se pode atestar pela alta audiência a ele destinada, conforme pesquisa do Ibope (Revista *Veja*, 1998), que apontou uma audiência de 55%, do *Jornal Nacional* da Rede Globo, em setembro de 1998. Esta alta audiência talvez se deva a fácil

acessibilidade ao MC Televisão, uma vez que as notícias quando veiculadas por jornais e revistas impressos exigem um esforço imediato, investimento de tempo para ler (evidentemente) imaginar, compreender, comparar, julgar, reler se necessário. Diferentemente, o TJ exige do telespectador, na maioria das vezes, apenas que ouça/veja as notícias que são compostas de muitas imagens, o que facilita a compreensão. Assim sendo, o TJ atinge um público bem maior que os veículos supracitados.

Os telejornais brasileiros têm duração média de 30 a 40 minutos, as notícias que neles são veiculadas dependem do seu grau de importância, sendo assim, muitas notícias deixam de ir ao ar. A escolha destas é feita por uma equipe de profissionais, que segue os interesses da emissora. Após esse procedimento, pensa-se em *como veicular* a notícia, que "é 'fabricada' e 'pasteurizada', isto é, signos de toda a espécie são selecionados, modelados, adaptados e conectados entre si", uma vez que o TJ é elaborado para um público bastante amplo, que nem sempre está plenamente atento à narração. Resume-se, então, a notícia a poucos segundos ou minutos, que é moldada "de acordo com a característica do TJ: ou seja a superficialidade, o sensacionalismo, a espetacularização do fato, a seriedade ou a polêmica" (Montenzano, 1997). Característica, essa, já definida em função de determinada fatia de telespectadores que se pretende atingir.

Os TJs demonstram ter conhecimento de que se dirigem para um público heterogêneo, em geral pouco letrado, e via de regra sem acesso a outras fontes de informação, por isso as notícias procuram ser diretas e simples ou ainda como aponta SQUIRRA (op. cit) descrevendo como se deve ser a redação de uma notícia de TJ, "deve ter as qualidades e as virtudes da linguagem coloquial". Esse mesmo autor aponta também que se deve "usar frases curtas, sempre na ordem direta. Deve-se preferir usar também palavras curtas, já que quase sempre as palavras longas sugerem coisas abstratas".

Tentando uma classificação para os tipos de notícias apresentadas em programas televisivos, Squirra classifica-as em 3 grupos, a saber:

> "**a)** ***Notas simples***: são matérias redigidas a partir do material das agências nacionais ou internacionais; de informações ocasionais. Normalmente, são notícias curtas, que informam objetivamente o fato

> ocorrido ou por acontecer. Não possuem imagens de cobertura nem de arquivo ou gráfica".
>
> **b)** ***Notas cobertas****:* são matérias basicamente com notas simples, com a vantagem da inclusão da informação visual sobre o assunto enfocado.
>
> **c)** ***Aberturas e encerramentos***: trata-se da redação que tem a finalidade de introduzir os telespectadores no assunto, de tornar o assunto mais fácil de se compreender, de mudar para uma nova informação, uma nova notícia".

Verifica-se que as notas simples dão à notícia um aspecto radiofônico, uma vez que a única imagem que aparece é a do locutor; os outros dois tipos são as notícias telejornalísticas propriamente ditas, nas quais som e imagens dos acontecimentos se interrelacionam construindo o texto.

Ao procurar, muitas vezes, "tornar o assunto mais fácil de se compreender", muitos jornalistas incorrem na manipulação de notícias, fazendo com que o jornalismo perca um dos seus requisitos básicos, que é o da *credibilidade*.

Recentemente um dos meios mais utilizados para se manipular notícias está sendo o do "sensacionalismo", ou seja, o uso excessivo de notícias voltadas para acontecimentos banais, violentos, emotivos que fazem com que os telespectadores não reflitam sobre outros problemas, como política, economia, educação etc. A esse respeito, Boccanera (1997) afirma que o sensacionalismo “constitui-se na a tentativa de comover o telespectador de qualquer maneira, pelo choque, pelo sofrimento, pela compaixão... até porque, sobretudo, o brasileiro é muito emotivo e há uma tentativa de explorar essa característica natural nossa".

Esse fenômeno foi detectado fortemente nos principais telejornais da Rede Globo, por Squirra (op. Cit), citando que "houve uma guinada em direção ao jornalismo sensacionalista - inclusive no Fantástico e no JN, que passaram a tratar mais de assuntos ligados ao crime, violência e mortes". Esse tipo de manipulação muitas vezes é feito de maneira sutil sem que o telespectador mais atento perceba. E o principal mecanismo de manipulação é o discurso.

É a partir desse ponto que entram em jogo a credibilidade e ideologias de um TJ. As notícias podem ser “fabricadas”, “manipuladas”, “distorcidas” sem que o telespectador nada

perceba. Ou mesmo quando percebe não tem como reivindicar, reclamar, conforme já apontado na sessão anterior.

Apesar de os telespectadores dos telejornais, muitas vezes, serem consultados sobre o que querem ver, como deve ser sua linguagem, seu tamanho e o tamanho das notícias, poucos sabem como ele realmente é produzido, que ideologias são passadas ou ainda que grau de credibilidade ele possui. Desta forma, esses telespectadores não passam de consumidores passivos de um produto, muitas vezes, de qualidade duvidosa.

3 - DESCRIÇÃO DOS DADOS

Os dados aqui apresentados emanam de um corpus mais amplo, no qual constam exemplos de várias edições de telejornais exibidos diariamente nas redes brasileiras de televisão. Para este trabalho foram focalizadas três edições do Jornal Nacional (JN) e três do JPB, veiculadas no período de 09 a 17 de março de 1998. Essas edições foram gravadas em VHS no momento de sua exibição e posteriormente foram transcritas numa linguagem mais próxima da língua escrita do que da língua falada, em função da limitação inicial do projeto que não levou em consideração os fatores prosódicos, importantes para uma descrição mais apropriada da estrutura e intencionalidade desse tipo de texto.

Os dois telejornais focalizados são veiculados, de segunda a sexta, por uma mesma rede de televisão, sendo um que é regional. O JPB é exibido apenas para o estado da Paraíba em duas edições diárias, a primeira delas às 12:45, produzida e gerada da capital para todo o estado, a partir das notícias editadas nas três bases da emissora espalhadas pelo estado. A segunda edição vai ao ar à noite, às 18:45, sendo produzida e gerada em dois pólos da emissora - de João Pessoa e o de Campina Grande. Essas edições têm 12 minutos duração, durante os quais um mesmo apresentador se reveza na leitura dos resumos das notícias e apresentação de outras que não têm imagens.

O outro telejornal alcança quase todo o território brasileiro, é líder de audiência em seu horário, dispõe de alta tecnologia a seu serviço, correspondentes internacionais e núcleos de produção e de geração de notícias nas principais capitais brasileiras e em Nova York e Londres. Com freqüência, as notícias mais importantes são editadas ao vivo, independentemente de onde o fato esteja geograficamente situado. A duração deste telejornal é de 35

minutos, com uma única edição diária, contando sempre com uma dupla de apresentadores que se reveza na leitura dos resumos das notícias.

Esses telejornais têm uma estrutura básica em comum, que pode ser apontada como o padrão da emissora, qual seja: iniciam-se sempre com notícias de impacto e terminam com notícias leves, os chamados *kickers*. No caso do JN, as notícias, em sua maioria, falam de comportamento, saúde, meio ambiente, educação, ciência, tecnologia, serviço ao consumidor, mundo, curiosidade, economia. Assuntos tidos como importantes para o país, como economia e políticas governamentais têm espaço, chegando a ter mais destaque em ano de eleição ou quando ocorre um escândalo político. Apenas os fatos econômicos mais importantes são comentados por um jornalista especializado. Nesse telejornal há também, vez por outra, comentários sobre temas políticos. O JPB apresenta sempre temas regionais, voltados para a divulgação de fatos sobre administração pública, a agricultura, educação, tecnologia, meio ambiente e eventos regionais. É comum a esses dois telejornais, os apresentadores e jornalistas não opinarem sobre os fatos apresentados, no máximo mudam o tom de voz ou a expressão facial para apontar um traço de aprovação, reprovação e indignação. Atualmente esse padrão tem dado sinais de que começa a mudar, buscando uma linha de maior proximidade com os telespectadores tanto no modo como as notícias são lidas como no modo de os apresentadores se dirigirem aos telespectadores, porém os dados aqui analisados são anteriores a essas mudanças, ainda em curso.

Os procedimentos de análise levaram em conta descrever textual-discursivamente algumas das características mais salientes da citação de falas, i.e, do discurso direto, na organização e funcionamento das notícias desses dois telejornais.

4 - ANÁLISE DE DADOS

4.1 CATEGORIZAÇÃO DOS CASOS DE INSERÇÃO DE FALAS.

A análise dos dados revela que apesar de o discurso direto ser mais característico dos textos narrativos, ele também aparece em textos informativos/argumentativos, como os dos telejornais. Na análise do corpus coletado para esta pesquisa (telejornais em sua íntegra), percebe-se que o discurso direto não se faz estritamente necessário ao texto focalizado, embora a recorrência à fala do entrevistado dê legitimidade e credibilidade à notícia. Convém lembrar que a forma como essa fala é inserida na notícia torna sua

estrutura diferente da estrutura do discurso propriamente oral e do propriamente escrito.

Se no discurso direto de narrativas escritas e faladas quase sempre temos a presença de verbos elocutórios (ou não-elocutórios), precedendo, intercalando ou seguindo a fala do personagem/pessoa, o mesmo não ocorre no texto jornalístico, no qual raramente as falas dos entrevistados vêm precedidas, intercaladas ou seguidas de verbos elocutórios. Quando muito, esses verbos aparecem em posição anterior à fala, não ocorrendo, pelo menos no corpus coletado, as demais posições, como se pode observar no exemplo abaixo, retirado da edição do JN do dia sete de março de 1998, sobre a vigência de leis nas praias de alguns estados brasileiros.

> (1) **Jorn**[2]: O ambulante aproveita que não há fiscalização e vende milho cozido na areia. Isso é proibido, segundo uma resolução que não permite comércio de alimentos preparados na praia. '**Eu tenho que trabalhar para sobreviver'**. A mulher caminha com um cachorro no colo. '**Eu fico calada. Não digo nada. Cada um tem que agir como a consciência mandar, né'.**
>
> (....)
>
> Para o ciclista que pedala sobre a calçada, a ciclovia ao lado é mero detalhe. '**O que se pode fazer? Isto é Brasil, acaba em pizza e cerveja'.**

Na notícia acima, há três inserções de falas de entrevistados, todas sem a indicação da elocução. Lendo-se o texto transcrito, têm-se a impressão de que faltam elementos conectores responsáveis pela inserção da fala dos entrevistados. Todavia, como se trata de um texto que combina som e imagem, os leitores-telespectadores são levados a inferir sobre o que trata a fala e quem fala, sem que essa indicação seja um elemento indispensável

Neste caso, como saber quem fala, uma vez que quase nunca o nome do entrevistado é citado? O nome do entrevistado aparece no vídeo, na parte inferior, juntamente com a indicação de sua profissão. Desse modo, parece não ser necessário, nesse tipo de texto, citar o nome do entrevistado.

---

[2] Nos trechos do corpus, utilizou-se JORN para o texto do jornalista, independentemente de ele ser focalizado no vídeo ou de sua fala está em *off* enquanto se apresentam outras imagens da notícia; as aspas são utilizadas para marcar o início e fim do trecho, tomado como exemplo. A fala dos entrevistados está entre apóstrofos e em negrito. A indicação do jornal de onde se retirou a fala é apontada antes, no texto de análise.

Quanto, ainda, à inserção das falas dos entrevistados nas telenotícias, foi possível identificar que elas ocorrem segundo um procedimento genérico de construção da notícia, aqui denominado de **colagem** ou **montagem**. Esse procedimento faz com que o texto seja constituído a partir da inserção de várias falas dos entrevistados que vão construir o sentido geral do texto. Muitas vezes, não há o necessário encadeamento tópico entre essas falas.

Veja-se o exemplo abaixo, retirado da mesma notícia apresentada no exemplo 1:

> (2) "O ambulante aproveita que não há fiscalização e vende milho cozido na areia. Isso é proibido, segundo uma resolução que não permite comércio de alimentos preparados na praia. '**Eu tenho que trabalhar para sobreviver'**. A mulher caminha com um cachorro no colo. '**Eu fico calada. Não digo nada. Cada um tem que agir como a consciência mandar, né'.** Consciência de que é proibido eles têm, mas não param de jogar. **'Se alguém reclamar, a gente pára' 'Claro que eu reclamei. Eu reclamei várias vezes' 'E eles não pararam' 'Não'".**

A notícia, como já foi dito antes, trata de leis que estão sendo aplicadas em alguns estados brasileiros, visando a segurança dos banhistas e prevenção de acidente nas praias. No trecho acima, o jornalista trata das infrações a essas leis. Observe-se que a cada infração citada é inserida uma fala, percebe-se também que o jornalista utiliza-se de palavras ditas na segunda fala (*Eu fico calada. Não digo nada. Cada um tem que agir como a consciência mandar, né*) para fazer uma ponte com a terceira infração apresentada em seguida, fazendo a "montagem" ficar mais coesa e coerente.

Assim, o texto vai sendo construído com falas intercaladas de entrevistados à fala do jornalista, numa montagem que tenta desenvolver o seguinte tema: o desrespeito às leis nas praias. O jornalista poderia ter sido mais sucinto e apontado as infrações, juntamente com as imagens, sem o uso de inserções de falas, mas para dar mais legitimidade ao seu texto insere as falas dos próprios infratores ou das pessoas que se sentiram prejudicadas por eles.

A legitimidade constitui-se, assim, no requisito fundamental das telenotícias, que têm por função básica a **testemunhalidade**. Assim sendo, foram encontrados diferentes casos de inserções de

fala, no *corpus* dos dois telejornais gravados, como se verá a seguir:

1. **Informação comprobatória**. Neste caso, a fala do entrevistado não acrescenta nenhuma informação ao que vinha sendo exposto pelo jornalista, apenas assegura o dito dando mais veracidade à notícia.

Tome-se como exemplo o seguinte trecho de uma notícia do JN, do dia nove de março de 1998, sobre a semana nacional de combate e prevenção ao câncer:

> (3) **JORN**: "É no mundo todo. Os homens vivem de 5 a 7 anos menos que as mulheres. Mas mesmo assim, parece que aqui no Brasil, os homens mais velhos, com mais de 60 anos, não gostam de ir ao médico. '**Eu me sinto bem, acho que não há necessidade nenhuma'. 'Só quando eu me sinto muito mal mesmo'. 'Nem no dentista eu vou'.**

Como se percebe, o jornalista utilizou-se de enquetes, com homens de meia-idade, para dar credibilidade à tese que acaba de enunciar (os homens não gostam de ir ao médico). Os entrevistados não passam de meras testemunhas e a ausência de verbos que introduzam as suas falas não acarreta prejuízos à notícia, uma vez que, também, na seqüência do texto, o autor utiliza-se de dados estatísticos, citando uma pesquisa feita por um médico em Brasília, para comprovar o que vinha dizendo, conforme se verifica a seguir:

> (3) "...Esse médico confirmou tudo isso num hospital universitário de Brasília. Durante um ano, 162 idosos foram pela primeira vez a geriatria do hospital. 125 mulheres e apenas 37 homens, quase todos 6 anos mais velhos que as mulheres e mais doentes".

Esse é o caso que demonstra de forma mais evidente a testemunhalidade e, muitas vezes, esse caso pode vir com *expansão*, ou seja, além da fala do entrevistado comprovar aquilo que o jornalista vem expondo, acrescenta ainda alguma informação adicional, como no exemplo (4) abaixo, numa reportagem do JN do dia sete de março de 1998, sobre a luta por justiça dos ex-moradores de um edifício que desabara no Rio de Janeiro:

> (4) “Integrantes de uma comissão que foi a Brasília negaram que a intenção dos moradores fosse pedir dinheiro ao Governo Federal a título de indenização. ‘**Em momento nenhum fomos pedir dinheiro ao presidente, fomos pedir uma solução’”.**

Observe-se que em discurso indireto o jornalista relata o que os integrantes do comitê disseram sobre os boatos surgidos em torno da ida deles a Brasília (*Integrantes negaram que a intenção dos moradores fosse pedir dinheiro ao governo Federal*), a título de comprovação é inserida a fala de um dos membros da comissão confirmando o que o jornalista dissera, mas a entrevistada vai além e acrescenta o que eles realmente foram pedir *“fomos pedir uma solução”*. Surgindo, assim, mais uma informação, que não fora anunciada no discurso do jornalista.

Levando-se em consideração todo o corpus, os exemplos de testemunhalidade foram os mais freqüentes, ocorrendo 67 vezes, nas três edições coletadas do JN, e 08 vezes, nas 3 edições do JPB.

2. Informações novas. Neste caso aparecem informações além daquelas anunciadas que o jornalista não consegue, ou não quer, antecipá-las em seu texto. A fala do entrevistado é utilizada, então, como testemunho de uma informação ainda não exposta, mas que vem à tona com a fala do entrevistado.

A seguir, notícia do JN, do dia onze de março de 1998, sobre o roubo de carga pode servir de exemplo:

> (5) “ E quem mais lucra? Não é o ladrão, nem o chefe da quadrilha. É o receptador, que fica com a carga por menos da metade do seu valor. A identidade dele pode surpreender muita gente. **‘Os eletro-eletrônicos, as geladeiras, esses aparelhos não são vendidos no comércio ilícito. São vendidas por grandes magazines, por grandes supermercados. Mas num fluxo de livre comércio’** ‘Tem certeza disso?’ **‘Eu tenho certeza disso sim’”.**

Nota-se que a fala do entrevistado, neste caso um delegado, apresenta informações totalmente novas em relação ao que o jornalista vinha expondo (*roubo de carga por uma quadrilha especializada*). Nada é antecipado por ele (a não ser o fato de que nos surpreenderíamos com a revelação de delegado), não há controle

sobre o que o entrevistado falará. O que difere do exemplo 3, no qual o jornalista já nos antecipa o que o entrevistado falará.

Esse caso de informações novas ocorreu 19 vezes no sub-corpus do JN e 3 no do JPB, tendo, dessa forma, uma incidência de 17,7% em todo o corpus coletado.

3. Convergência argumentativa. Neste caso há inteira relação entre a fala do entrevistado e o texto do jornalista. Geralmente, os exemplos desse caso vêm precedidos de verbos de elocução introduzindo a fala do entrevistado. A testemunhalidade surge dos argumentos novos do entrevistado, que diferentemente do caso 2 (**Informação Nova**), no qual não há introdução de quem irá falar ou como, este caso as apresenta ou simplesmente há uma convergência clara e precisa no desenvolvimento do texto que se utiliza da testemunhalidade para torná-lo coerente.

Observe-se no exemplo abaixo a fala do comandante da comissão técnica da CBF sobre a proibição do jogo de cartas nas viagens da seleção brasileira de futebol:

> (6) Na entrevista ao Fantástico, Zico explicou as razões da proibição. '**Eu acho que para uma seleção, dessa maneira você não pode participar com jogatina, a valor de dinheiro. Eu quero incutir na cabeça dos profissionais que ninguém tá ali para ninguém tirar dinheiro de ninguém".**

No trecho acima, percebe-se claramente que o verbo "explicou" introduz a fala do entrevistado (Zico), sem que a informação dada seja adiantada (caso 1). O que o comandante técnico da seleção brasileira explica é totalmente novo, porém, não se deve confundir esse caso com o caso 2 (**informações novas**), no qual as informações são um elemento surpresa, não havendo, como já foi dito, introdução de quem irá falar ou o quê, ou como irá falar. Nesse caso, geralmente, a coerência entre o que o jornalista diz e a fala do entrevistado é dada pela inserção de um verbo elocutório.

Nos casos em que não aprecem os verbos elocutórios, há uma convergência clara e precisa no desenvolvimento do texto, tornando-o coerente, como no exemplo abaixo, retirado de uma notícia do JN,

exibido no dia nove de março de 1998, sobre embalagem, peso e volume de certos produtos, no qual o jornalista insere o discurso de uma entrevistada para concluir as idéias que vem desenvolvendo no texto.

> (7) “Não tem outro jeito, consumidor tem que exigir pãozinho na balança para não ser enganado. No caso do gás, uma dica do INMETRO, o botijão cheio pesa 28kg. Mas quanto ao azeite... ‘**O azeite não tem jeito. Tudo depende do peso, densidade, do volume. É mais complicado’”.**

Percebe-se que, no trecho acima, o jornalista dá dicas para o consumidor não ser enganado quanto ao peso do pãozinho, do gás de cozinha e, por fim, do volume do azeite. Neste último, o repórter deixa em aberto sua fala e insere a fala de uma entrevistada (*O azeite não tem jeito. Tudo depende do peso, densidade, do volume. É mais complicado)* que conclui a tese que ele vinha desenvolvendo, qual seja a de que é mais difícil para o consumidor detectar fraude quanto ao peso ou volume do azeite. Assim sendo, a fala serve de argumento para comprovar e legitimar a tese do jornalista.

O caso acima teve uma pequena incidência, dentre o corpus geral, que foi de apenas 5 vezes, sendo 3 exemplos identificados no sub-corpus do JN e 2 no do JPB, ou seja, 03,9% do total de inserções de falas.

Nos 3 casos de testemunhalidade acima expostos (**Informação Comprobatória, Informação Nova e Convergência Argumentativa**), percebe-se que o jornalista os utiliza para dar coerência e comprovação à notícia. Mas, muitas vezes, na tentativa de comprovar forçosamente uma tese, incorre em incoerências ou trunca o texto, dessa forma, manipulando, quase sempre, as notícias. Isto pode-se perceber nos outros dois casos abaixo descritos:

4. Informação contraditória. Neste caso ocorre a contradição quando o jornalista, seja na formulação do texto, seja no processo de edição, busca uma argumentação forçada para a tese que expõe/defende inserindo a fala do entrevistado, para dar certa legitimidade a essa mesma tese.

A notícia sobre a parada cardíaca sofrida pelo cantor Tim Maia, dias antes de morrer, exemplifica bem esse caso 4, no qual há

incoerência entre o que o jornalista faz crer que a irmã de Tim Maia havia falado e o que ela de fato afirma no trecho que vai ao ar na notícia.

> (8) A irmã de Tim Maia, queria uma transferência para uma clínica particular. Mas o estado de saúde do cantor é grave demais para uma remoção. '**Ele só vai ser transferido na hora que os médicos daqui decidirem que ele está em condições de sair'".**

Esquematizando os 3 períodos do trecho acima teríamos:

1. a irmã de TM queria transferência do cantor para um hospital particular, segundo a jornalista;
2. a situação de TM é grave demais para uma remoção, segundo boletim médico passado pelo jornalista;
2. a irmã de TM diz que ele só será transferido por decisão médica, segundo fala da entrevistada.

Em nenhum momento de sua fala, a irmã do cantor deixou transparecer sua vontade de transferi-lo de hospital, pelo contrário, parece estar decidida a acatar a decisão dos médicos. Desta forma, há, então, contradição entre o que o jornalista dissera que a irmã do cantor havia afirmado e o que ela de fato afirma no trecho que vai ao ar na notícia .

Assim como esse, os outros casos de contradição são bem sutis, passando despercebidos para quem está apenas ouvindo a notícia, só uma leitura mais atenta do texto pode salientar as incoerências. Desta forma, é relativamente fácil para jornalista manipular notícias sem que as contradições fiquem explícitas no texto.

Esse caso tem baixa recorrência no corpus. Foram identificados 6 casos no sub-corpus do JN e nenhum no do JPB, uma incidência total de 4,8%. Entretanto, a sua importância deve-se mais ao fato do que essas informações contraditórias representam quando veiculadas por um telejornal de grande audiência.

5. **Informação diferente** daquilo que está sendo dito. Neste caso não há uma relação de encadeamento entre o que o jornalista vem expondo e a fala do entrevistado. Porém, não se trata de contradição, o que há é uma inserção de falas que não se enquadram com o tópico apresentado. A fala-testemunho diz respeito ao assunto do texto como

um todo, mas é "colada" num segmento que não está relacionada diretamente com aquilo que o jornalista vinha expondo.

Vejamos o exemplo abaixo, retirado da edição JN do dia sete de março de 1998, sobre leis que alguns Estados estão aplicando a banhistas e vendedores nas praias:

> (9) **Jorn**: "O passeio de bugre pelas praias mais movimentadas do Rio Grande do Norte está proibido. O governo decidiu limitar o acesso dos carros depois de um grave acidente. Duas pessoas foram atropeladas e morreram na praia de Genipabu, em Natal. Moradores revoltados botaram fogo no bugre. '**Eu fico nas barracas e meus filhos querem ficar na água. Então, a gente não tem sossego'.**

Os dois períodos que antecederam a fala de uma banhista tratam de um acidente que resultara em duas mortes fazendo com que moradores revoltados botassem fogo no bugre que atropelara as vítimas. Ao citar essa última informação, era de se esperar (caso aparecesse fala de entrevistado) o discurso de moradores ou de parentes das vítimas, indignados com o acidente, uma vez que na frase anterior há um adjetivo ("revoltados") que remete a uma atitude de repúdio dos moradores. Porém, o que surge é a fala de uma banhista preocupada com a segurança de seus filhos. Daí resulta a inserção de um argumento diferente daquilo que o jornalista vinha expondo. Note-se que apesar de ser diferente, não é contraditório, não há contradição entre o que o jornalista vem expondo e a fala da entrevistada. O que se tem é uma fala que se relaciona com o assunto geral da notícia, mas que não se relaciona diretamente com o que o jornalista vinha expondo no instante em que ela é inserida.

Esse caso último ocorreu 9 vezes nas 3 edições gravadas do JN e 7 vezes nas do JPB, num total de 12,9% dos casos no corpus geral.

Dos casos de inserções de fala acima analisados, pôde-se perceber que a introdução de uma fala numa telenotícia é feita através do processo de **montagem** ou **colagem**, nas quais as falas são inseridas objetivando-se com isso dar-lhe legitimidade e credibilidade ao utilizá-las como **testemunhos** do que o jornalista vem defendendo. E esse testemunho pode-se dar de várias maneiras, seja para tornar o texto coerente e lógico (casos 1,2 e 3), seja para utilizá-lo intencionalmente para algum tipo de manipulação (cass 4 e 5).

Descritos os seis casos de inserção de falas, apresentamos a seguir, a título de resumo, uma tabela contendo a freqüência geral da incidência desses casos nas edições dos dois telejornais que serviram de corpus para essa pesquisa.

TABELA 1

TABELA GERAL

Freqüência da aparição dos seis casos de inserção de falas no JN e JPB

Casos de inserção de falas	Freqüência[3]
1. Informação Comprobatória	75/124 = **60,5%**
2. Informação Nova	22/124 = **17,7%**
3. Convergência Argumentativa	05/124 = **04,1%**
4. Informação Contraditória	06/124 = **04,8%**
5. Informação diferente	16/124 = **12,9%**

Os cinco casos acima expostos demonstram a maneira como o jornalista dá seqüência ao seu texto no ato de inserção de fala de outrem. Esses casos são também sugestivos quanto à indicação da intenção que há por trás dessas inserções. Pelo que se pôde observar, o caso mais comum foi o da **Informação Comprobatória** (caso 1, com 60,5%), que serve para dar credibilidade e autenticidade à tese que o jornalista vem desenvolvendo. A fala apenas repete a informação dada por ele, sendo, muitas vezes, redundante. Seguindo esse primeiro caso, em número de inserções, vem o caso 2 (**Informação Nova**, com 17,7%), que juntamente com o caso três (o da **Convergência Argumentativa**, com 4,1%), dão seqüência e progressão ao texto de maneira lógica e congruente, sem redundâncias. Já os casos quatro (de **Contradição**, com 4,8%) e o caso cinco (de **Argumento Diferente**, com 12,9%) chegam a preocupar, pois podem gerar incoerências ou truncar a progressão temática. Esses casos podem ser, então, propositadamente usados pelos jornalistas para manipular informações.

4.2. INSERÇÕES DE FALAS PRECEDIDAS POR VERBOS

Como se fez referência anteriormente, a maioria das falas dos entrevistados, das seis edições dos telejornais que constituem o corpus deste trabalho, são introduzidas, na maior parte das vezes, sem a utilização de um verbo elocutório. Na segunda parte desta análise focalizam-se, então, apenas as falas que são introduzidas por esse tipo de verbo, indicando-se de que tipo eles são, quantas vezes aparecem e com que casos (dos cinco casos apresentados neste trabalho) se relacionam.

Em um artigo intitulado “A propósito de estratégias jornalistas”, Marcuschi (1982) analisa os verbos que introduzem o discurso direto em notícias de jornais escritos, tentando mostrar que a neutralidade é impossível. Seu estudo revelou a utilização de certos verbos (verbos como *declara, observa, explica, ressalta, confirma, constata* etc) para a inserção da fala de pessoas ilustres e poderosas; e a utilização de verbos de sentido mais simples, como *dizer*, para a inserção da fala de pessoas comuns, sem posição social privilegiada.

Não querendo generalizar, nem criar uma classificação rígida, Marcuschi esclarece que o verbo *dizer* foi o que mais apareceu em todos os jornais analisados, introduzindo tanto o discurso de pessoas ilustres quanto de pessoas simples, todavia, mais freqüente no segundo caso. Esse autor reconhece ainda que o uso desses “verbos introdutórios do pensamento alheio obedecem a um processo seletivo mais marcado pela estrutura de poder e prestígio que pelas normas estilísticas. O mais curioso é que, provavelmente, os jornalistas não têm consciência plena destes usos lingüísticos (são usos consensuais)...”

Essa observação é sumamente importante e instiga-nos a observar se há alguma intenção do jornalista ao introduzir (ou não) por verbos as falas dos entrevistados, ao construir a notícia.

Quanto a essa questão da intencionalidade, Koch e Travaglia (1993) apontam esse elemento como um dos principais fatores na construção da coerência de um texto. Os autores ainda afirmam que esse fator pode levar o receptor a partilhar das opiniões do autor do texto, ou ainda fazer com que aquele aja ou se comporte de determinada maneira. Desta forma, a intencionalidade vai ser usada pelo emissor para "perseguir e utilizar suas intenções,

[3] Para a compreensão dos números, leia-se o primeiro número como sendo a recorrência do caso sinalizado no JN e no JPB. Leia-se o segundo como sendo o total dos exemplos de inserção de falas. Por fim, leia-se o último número como a representatividade do caso analisado no corpus.

produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados". Ainda segundo esses autores, a intencionalidade tem estreita relação com a argumentatividade, quando se parte da idéia de que não existem textos "neutros", que pode se manifestar nos textos através de uma série de "marcas ou pistas que vão orientar os seus enunciados no sentido de determinadas conclusões". Tais pistas podem se dar através de verbos, operadores e conectores argumentativos, modalizadores, entre outros.

Para essa pesquisa, interessam-nos as pistas do tipo verbal, apenas quando aparecem introduzindo falas de entrevistados nas notícias dos dois telejornais gravados.

4.2.1 INSERÇÕES DE FALAS NO JORNAL NACIONAL

Nas três edições do JN coletadas para o *corpus* desta pesquisa, as falas dos entrevistados só foram introduzidas por verbos (ou expressões contendo algum verbo) 24 vezes, num corpus de 124 falas, isto é, apenas 18,6% dos dados. Vale lembrar que os casos de verbos elocutórios sempre ocorreram antecedendo a fala, nunca intercalando-a ou seguindo-a, como ocorre em notícias escritas.

Analisando detidamente os 24 casos das três edições do JN, percebemos que 50% das ocorrências são constituídas com verbos **próprios à condução da narrativa.** Para efeito didático, este grupo de verbos foi subdividido em outros dois sub-grupos. O primeiro, a que chamamos de ***coadjuvantes da condução da narrativa,*** reúne verbos que, a princípio, não têm o traço da elocução, mas que o adquirem ao introduzirem falas no texto do jornalista. Este sub-grupo pode ser exemplificado com verbos como *ajuda, comanda, decidiram*, entre outros. O segundo grupo, a que chamamos de ***condutores da narrativa propriamente ditos***, reúne verbos tipicamente elocutórios. Este grupo pode ser exemplificado como verbos como *contou, negaram, explicou etc*; muito utilizados em notícias de jornal escrito. Outros 33,3% dos verbos que antecederam as falas dos entrevistados são verbos voltados para os **sentimentos**, como*, gostam, surpreende, comemora, estão assustados* e expressões como *apanhada de surpresa, esconde o orgulho, saiu com choro de perdedor* etc. Já os outros 16,7% são verbos de **opinião**, como *imagina-se, acham, pensaram e apostam* que, por exprimirem uma opinião e por serem utilizados pelo jornalista para introduzir a fala de entrevistados, com freqüência geram dúvida quanto à veracidade do que o entrevistado afirma. O que queremos

dizer aqui é que esses verbos tanto podem indicar a opinião do jornalista sobre a fala do entrevistado quanto podem ser utilizados pelo jornalista com base nas falas do entrevistado que ficam em *off.*

Abaixo, a tabela II expõe a freqüência dos verbos acima citados, para que se tenha uma melhor apreciação dos dados:

TABELA II

Formas Verbais que introduzem falas no corpus do JN

Tipos de verbos introdutores da fala	Verbos	Estatística
1. Condutores da narrativa	**Condutores da narrativa** *Descobriu, Negaram, Contou, Discute, Explicou, Disse, Começaram a exigir justiça.* **Coadjuvantes da condução** *Ajuda, Ameaça suspender, Decidiram, Vem socorrer, Comanda*	12/24 = 50%
2. Relacionados aos sentimentos	*Foi apanhada de surpresa, esconde o orgulho,* *saiu com choro de perdedor, foi surpreendida, gostam,* *pode surpreender,* *comemora, estão assustados.*	08/24 = 33,3%
2. Verbos de opinião	*Imagina-se, acha, pensaram, aposta.*	4/24 = 16,7%

Pela tabela II acima, pode-se perceber que a maioria dos verbos que introduzem falas dos entrevistados no corpus analisado do JN são verbos condutores da narrativa (incluindo-se aí os *coadjuvantes*), todavia merecem grande destaque os verbos relacionados aos sentimentos que apareceram em segundo lugar com 33,35 % dos casos, número bastante significativo. O uso desses verbos pode ser tido como uma tentativa de o jornalista colocar mais emoção em suas reportagens aproximando-as das narrativas orais. Esse recurso pode, ainda, ser utilizado pelo jornalista em notícias que visem ao sensacionalismo. Assim, ao demonstrar ao telespectador o estado no qual se encontra (ou se encontrava) o entrevistado, aquele pode sentir-se sensibilizado e comovido, como no trecho da notícia abaixo, retirado de uma das edições do JN, sobre um mutirão para construção de casas próprias, na cidade de Uberaba no Triângulo Mineiro, que conseguiu mobilizar toda aquela sociedade:

> (12) "Já foram construídas 185 casas. Para ganhar uma tem que ter o terreno. Dona Rosimeire comprou um com dez salários mínimos que juntou como empregada doméstica. Para economizar, morou nos últimos dois anos num barraco de lona. Ao conhecer o novo lar, dona Rosimeire se **emociona*:*** quarto, cozinha e banheiro. 30 m^2 concretizam um sonho de uma vida inteira. '**Eu sinto a maior emoção de ter uma casa para meus filhos ficar dentro. Que eu não tinha onde ficar dentro, mas graças a Deus, agora eu tenho.'**

No trecho acima, o jornalista nos relata o drama pelo qual passara a dona de casa Rosemeire, mãe de três filhos, para poder ter sua casa. Observe-se que antes de inserir a fala dessa entrevista, o autor da telenotícia usa a forma verbal *se emociona*, mostrando como se sente a proprietária ao conseguir realizar seu sonho. Emocionado fica também o telespectador, ao ver que alguém tão necessitado conseguiu realizar uma conquista tão importante. Ao utilizar esse tipo de verbos, a notícia torna-se mais emotiva, mais sensível, próxima das narrativas escritas e faladas, que tentam passar sentimentos para os leitores e/ou ouvintes como os de piedade ou revolta, num efeito catártico.

Diferentemente, os verbos puramente condutores da narrativa, como *explicou, contou, disse*, tornam a notícia mais objetiva e referencial. Abaixo, exemplo de trechos com o uso desses verbos.

> (13) "...Na entrevista ao fantástico, Zico **explicou** as razões da proibição. **'Eu acho que para uma seleção, dessa maneira você não pode participar com jogatina, a valer dinheiro. Eu espero incutir na cabeça dos profissionais que ninguém tá ali para ninguém tirar dinheiro de ninguém.'** (...) '(Romário) Já teve várias discussões públicas com Zico, mas disse que vai obedecer à determinação do novo coordenador**. 'Eu sempre fiz isso, mas graça a Deus, comigo nunca teve problemas não. Mas como eu já coloquei, eu faço parte do grupo. Tudo aquilo que for colocado para o grupo vai ser feito.'"**

Percebe-se, neste exemplo, que os dois verbos que antecedem as falas dos entrevistados (*explicou, disse*) são verbos que servem para dar continuidade discursiva à narrativa. No primeiro caso, o verbo remete à fala do entrevistado, uma vez que o jornalista não antecipa o que fora explicado, diferente do segundo

caso, que está em discurso indireto, antecipando a fala do entrevistado.

Quanto aos verbos que aqui foram denominados de “verbos de opinião”, tais como achar, pensar, imaginar, verifica-se que eles podem, igualmente, ser utilizados para manipular informações por atribuírem um caráter de veracidade ou falsidade a uma asserção, sem que tal atribuição se faça acompanhar de elementos comprobatórios. Ao utilizar-se desses verbos, os jornalistas se posicionam diante do fato sem se comprometer profundamente, pois o uso desses verbos, como já foi dito, abre margem para a certeza ou dúvida. Isto pode ser confirmado com o exemplo abaixo, retirado da edição do JN, do dia sete de março de 1998, sobre a estréia de Carlos Jorge Zagallo como técnico do time júnior do Madureira.

> (14) “Tem jogador do Madureira que até **se imagina** na seleção. **‘Parece muito’, ‘Parece sósia’**...”

No trecho acima, o jornalista fala da semelhança física entre Mário Jorge Zagallo, técnico da Seleção Brasileira de Futebol, e seu filho, Carlos Jorge Zagallo, técnico do time do madureira, inserindo falas de jogadores desse time. O verbo que introduz a fala dos entrevistados é o de opinião “imagina”, na tentativa de afirmar que tal semelhança física leva os jogadores a se imaginarem na seleção. Mas as falas dos dois jogadores não parecem relacionar-se diretamente com o verbo, pois os entrevistados falam da aparência física entre Zagallo pai e Zagallo filho, e não de “se imaginarem” atuando na Seleção Brasileira de Futebol. Provavelmente, o que os jogadores do time júnior do Madureira devem ter respondido é que eles acham o técnico do seu time parecido com Zagallo, o pai (*Parece muito/ Parece sósia)*. Respondida uma pergunta como esta, o que deve ter ocorrido, no processo de montagem das falas, é o aproveitamento da fala dos entrevistados apenas no trecho que mais se aproximava do que o jornalista desejava apontar (o fato de os jogadores do Madureira se sentirem jogadores da seleção de futebol porque o técnico do time se parece fisicamente com o treinador da seleção). Dessa tentativa de manipular falas, nasce o estranhamento da notícia.

Se os entrevistados sentem-se ou não como se estivessem atuando na Seleção Brasileira de Futebol, não é explicitado, o jornalista utilizou-se do verbo imaginar tentando dar veracidade ao fato, mas acabou atribuindo um caráter duvidoso às falas dos

entrevistados. Estas, da maneira como se encontram na notícia, parecem indicar a manipulação da notícia, na tentativa de querer promover alguém.

Percebemos, desta forma que a intencionalidade na manipulação de notícias não está presente apenas em notícias polêmicas que envolvam política, economia, religião etc.

4.2.2 INSERÇÕES DE FALAS NO JPB

Quanto às três edições do JPB, coletadas para esta pesquisa, nelas, as falas dos entrevistados só foram introduzidas 8 vezes por verbos elocutórios, no corpus geral de 124 casos, isto é, esses oito casos representam apenas 6,2% do total. Assim como no JN, os casos de verbos elocutórios só ocorreram antecedendo a fala, nunca intercalando-a ou seguindo-a.

Destes oito exemplos, notamos que, na maioria dos casos, 77,8%, os verbos que antecedem as falas dos entrevistados são verbos que **conduzem a narrativa** (*disse, falou, destaca, explicou* etc); 11,1% são do tipo voltados para os **sentimentos** como a expressão verbal *estão vivendo*; outros 11,1% são do tipo **opinião** como o verbo *acreditar*.

A seguir apresentamos a tabela III com a indicação da freqüência dos tipos de verbos que introduzem ou fazem referências às falas dos entrevistados.

TABELA III

Formas verbais que introduzem falas no corpus do JPB

Tipos de verbos introdutores da fala	Verbos	Estatística
1. Condutores da narrativa	*Disse, Atribui, Falou, Destaca Explicou, Garante*	07/08 = 77,8%
2. Sentimentos	*Estão vivendo*	01/08 = 11,1%
3. Opinião	*Acredita*	01/08 = 11,1%

O exemplo a seguir sobre financiamentos do BNDES para o setor de informática demonstra como se dá o emprego de verbos condutores da narrativa no JPB.

> (15) Jorn: 'O gerente de operações de Software do BNDES, Banco Nacional de Desenvolvimento Estadual e Social, Carlos Eduardo Castelo Branco, veio a Campina Grande lançar o programa softec. Instituído pelo Ministério da Ciência e Tecnologia em dezembro de 1997, o BNDES financia projetos para

> indústria de software com prioridade para empresas que mostrem desenvolvimento e tenham previsão de serviços no exterior em até 3 meses. Em Campina Grande, Carlos Eduardo Castelo Branco falou para uma platéia de empresários e consutores interessados no assunto. **'A indústria de software é uma indústria que cresce no mundo inteiro a taxas aceleradas. Ela é um fator indicativo do crescimento da economia no mundo inteiro. No Brasil, isso também acontece. E a gente sente que no Brasil, a gente tem condições para ter uma indústria de software forte. A gente tem gente bem formada nas universidades. A gente tem equipamento disponível, o que gera a pré-condição para criar a indústria. O que não se tem até agora são recursos financeiros em condições adequadas para o desenvolvimento dessas empresas. Então é isso que o BNDES está buscando trazer ao setor é essa energia que falta para o desenvolvimento dessa indústria. Campina Grande já tem a capacidade instalada e as linhas de crédito lançadas hoje pelo BNDES financiam o mínimo de 200 mil e o máximo de 2 milhões de reais por empresa'".**

Observe-se que na notícia aparece a forma verbal *falou*, típica condutora da narrativa, introduz a fala do entrevistado, que mais se assemelha à reprodução de parte da sua palestra. Fala esta que polariza toda a notícia ocupando um considerável espaço de tempo.

A grande utilização de verbos mais característicos da condução da narrativa talvez se deva ao fato de esse telejornal apresentar, em sua maioria, notícias do tipo *notas simples*, i.e., notícias curtas que informam objetivamente e que não possuem imagens de cobertura nem de arquivo e, por isto, estão mais próximas do jornalismo radiofônico, que, por sua vez, respeitadas as devidas peculiaridades, está muito próximo do escrito, conforme aponta Marcuschi (1982).

4.3. RELAÇÃO DOS VERBOS INTRODUTORES DE FALA COM OS CASOS DE INSERÇÕES DE FALA

Relacionando o uso dos verbos acima descritos (verbos **condutores da narrativa**, **coadjuvantes da narrativa**, voltados para os **sentimentos** e os de **opinião)** com os cinco casos anteriormente expostos (**Informação Comprobatória, informação Nova, Convergência Argumentativa, informação Contraditória e Informação Diferente**), encontramos os seguintes números:

TABELA IV

Co-relação entre os verbos elocutórios e os casos de inserção de fala - JN

TIPOS DE VERBOS	JORNAL NACIONAL (24 dados)					ESTATÍS-TICAS
	Caso 1	***Caso 2***	***Caso 3***	***Caso 4***	***Caso 5***	
1. Condutores da narrativa	06	-	01	-	-	12/24 = 50,0%
2. Coadjuvantes	04			01		
3. Sentimentos	05	02	-	01	-	08/24 = 33,3%
4. Opinião	03	-	-		01	04/24 = 16,7%

TABELA V

Co-relação entre os verbos elocutórios e os casos de inserção de fala – JPB

TIPOS DE VERBOS	JORNAL DA PARAÍBA (08 dados)					ESTATÍS-TICAS
	Caso 1	***Caso 2***	***Caso 3***	***Caso 4***	***Caso 5***	
1. Condutores da narrativa	03	01	-	-	02	06/08 = 75,0%
2. Sentimentos	01		-	-	-	01/08 = 12,5%
3. Opinião		-	-	-	01	01/08 = 12,5%

Em relação à Tabela IV, verifica-se que nas 24 situações nas quais aparecem verbos introduzindo falas, nas três edições do JN, **12** verbos são *condutores da narrativa* (6 são os *condutores propriamente ditos* e 4 são coadjuvantes na *condução da narrativa*), 10 destes 12 verbos aparecem precedendo casos de i**nformação comprobatória**, 01 antecedendo o caso de **convergência argumentativa** e o outro o caso de **informação contraditória**. Donde se pode concluir que independentemente do tipo de verbo elocutório empregado o caso testemunhalidade é forma preferida para a estruturação do discurso direto em telenotícias. Essa preferência pode ser explicada talvez pelo fato de ser esta uma forma relativamente simples de estruturação textual, pois favorece a inserção de enquetes e adequa-se à regra de clareza, concisão e objetividade indicada nos manuais

de jornalismo. Ademais, favorece o controle, por parte do jornalista, das falas dos entrevistados, evitando o aparecimento de argumentos contrários à tese defendida.

Em relação à Tabela V, verifica-se que nos 08 exemplos nos quais aparecem verbos introduzindo a fala, nas três edições do JPB, 06 verbos são condutores da narrativa. Desses, 03 aparecem precedendo os exemplos de **informação comprobatória**, cuja explicação é a mesma apresentada para os casos do JN, 02 exemplos aparecem antecedendo o caso de **informação diferente** e 01 antecedendo o caso de **informação nova**. Esta incidência, proporcionalmente alta em relação a este sub-corpus, pode ser explicada pelo estilo "padrão radiofônico" seguido por este telejornal, visto que as notícias não parecem ser trabalhadas pelo processo de editoração, tal como no JN, e visto que é a fala dos entrevistados é proporcionalmente longa em relação ao tempo da notícia. Há exemplos no corpus em que uma notícia tem o total de 1 minuto e 30 segundos, sendo que 35 segundos são ocupados pela fala do entrevistado, conforme se pode observar no exemplo 15. Logo, podem aparecer muitos argumentos que não são "tratados", "pasteurizados" porque o processo de edição é relativamente superficial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Neste trabalho nos propusemos apresentar os resultados de uma investigação sobre as características e o funcionamento do discurso direto nas telenotícias. Este objetivo foi atendido na medida em que demonstramos que é a estrutura de discurso direto que está subjacente à inserção de fala nas telenotícias, muito embora a sua principal característica esteja de alguma forma modificada. Os verbos elocutórios não aparecem com freqüência introduzindo as falas, estas, na maior parte das ocorrências, são simplesmente anexadas ao texto do jornalista. A principal razão para essa formulação é a natureza da linguagem da telenotícia: um discurso que conjuga imagem, textos e sonoplastia, dispensando, assim, alguns dos recursos de sinalização, seqüenciação e referenciação utilizados em outros veículos de comunicação.

O quadro acima esboçado, ainda que com as deficiências de uma análise descritiva, apresenta, na nossa opinião, um novo objeto de estudo para a lingüística: a língua da TV, que partilha características das modalidades oral e escrita da língua, todavia

sem se fixar a nenhuma e, provavelmente, evoluindo em direção à elaboração de caraterísticas próprias, que virão a influenciar os usos da língua nas suas duas modalidades.

Esse quadro nos faz também pensar que a língua da TV situa-se a meio caminho entre o oral o escrito, num ponto, ainda pouco estudado, do continuum fala/escrita (Tannen: 1982).

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons: a nova cultura do oral.** São Paulo: Cortez, (Coleção Questões da Nossa Época, v.32), 1994

BAHIA, J. **Jornal, história e técnica: as técnicas do jornalismo**. São Paulo: Ática, 1990.

BOCCANERA, S. Uma reportagem não vale uma vida. **Revista Imprensa**, nº 37 e 38, ano III, 1997.

ECO, U. Reflexões sobre a escrita. In.: Cadernos do Terceiro Mundo, nº. 120, 1989.

HILGERT, J. G. Esboço de uma formulação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In.: CASTILHO, A. T. (Org.) **Gramática do português falado vol III: As abordagens.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L.C **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1992.

MARCUSCHI, L. A. A propósito das estratégias jornalísticas. In.: **Série Estudos**, nº 08, 1982.

_____ Contextualização e explicitude. Uma relação entre fala e escrita. In.: **Anais do I Encontro de Nacional sobre Língua Falada e Ensino**, UFAL, 1994.

MONTENZANO, P. C. "Telejornal: o cotidiano em sala de aula". In CITELLI, A. O (org) **Aprender a ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 1997: 63-78

RISSO, M. S. “Agora... o que eu acho é o seguinte”: um aspecto da articulação do discurso no português culto falado. In.: CASTILHO,

A. T. (Org.) **Gramática do português falado vol III: as abordagens.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

SQUIRRA, S. **"Aprender telejornalismo. Produção e técnica”**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TANNEN, D. The oral/ literate continuum in discourse. In. _____**Oral and literates strategies in spoken and written narratives**. Oxford, Basil Blackwell. 1982. pp. 1 - 16.

CHAFE, W. Linguistics differences produced by differences between speaking and writting. In.: D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (eds.) **Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and written**. Cambridge, Cambridge University Press. 1985, pp 105 - 123.

República Argentina
Ministerio de Cultura y Educación
Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo

Associação de Lingüística Aplicada do Brasil

V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (V CBLA)

Porto Alegre, 31-08-98 - 04-09-98

Título : Communicative tasks: the Challenge of integrating linguistic and communicative competence and performance.

Authors and affiliation: Ana María Armendáriz, Silvia Luppi y Silvia Rettaroli, Coordinación de Lenguas Extranjeras, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina

Postal addresses:

Ana Armendáriz: José Bonifacio 1670 2° "A" (1406) Buenos Aires, Argentina
Silvia Luppi: Guayaquil 25 5º "B" (1425) Buenos Aires, Argentina
Silvia Rettaroli: Condarco 192 (1834) Buenos Aires, Argentina

Electronic addesses:

Ana Armendáriz: armenda@impsat1.com.ar
Silvia Luppi: silalb@smartar.com
Silvia Rettaroli: rettasil@sminter.com.ar

República Argentina
Ministerio de Cultura y Educación
Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo

Associação de Lingüística Aplicada do Brasil

V CONGRESSO BRASILEIRO
DE LINGÜÍSTICA APLICADA (V CBLA)

Porto Alegre, 31-08-98 - 04-09-98

Title: Communicative tasks: the Challenge of integrating linguistic and communicative competence and performance.

Authors and affiliation: Ana Armendáriz, Silvia Luppi and Silvia Rettaroli, Foreign LanguagesTeam, Research and Educational Development, Ministry of Culture and Education, Argentina.

Key words: communicative task, linguistic and communicative competence, personal growth and development

Executive summary

A *task involves* learners in overall interaction, while mainly focused on content, *and* linguistic form. This target content will have to be chosen in terms of its *functional purpose* as determined by learners' age, cognitive and social development and interests.

There are different degrees of task development. In *first generation tasks* the aim is to develop communicative ability in a specific linguistic area e.g. simulation, problem-solving, *Second generation tasks* aim not only at the development of linguistic ability but also at cognitive strategies that deal with the handling an organisation of information. The foreign language is the vehicle for *authentic* work on content. In *third generation tasks* attitude and personality are also the goal.

Many aspects of FLL have to be redefined in this light: the role of correction, the mother tongue and that of teachers and learners; fluency, accuracy and metalinguistic reflection, and finally, autonomous learning.

Communicative tasks:

the challenge of integrating

linguistic and communicative competence and performance.

Introduction

Foreign language teachers in Argentina have finally come to acknowledge the great potential value of a multilingual offer in the curriculum. At school, young learners are expected to develop not only linguistic skills but also communicative abilities, both in their own language and in one or more foreign languages, English as a global language being compulsory for at least three years.

The very fact that foreign languages are precisely that, *foreign,* makes the task all the more complex. Due to lack of natural input, It is in the classroom that the processes of *acquisition* and *learning* are to be recreated. In addition, the argument that the foreign language *will be* useful when the learner grows up and gets a job, or takes up a university course of studies, or travels abroad, or has "an encounter of the third type" with a true native speaker are too remote goals for the learner to build up integrative motivation. The foreign language *must be useful for the learner there and then.*

The concept of usefulness changes in accordance with age. For a child of eight or nine, *useful* is all that allows him to grow and make sense of the world. The foreign language offers a different looking glass so to speak which – like Alice in Wonderland – allows him to peep through and learn that reality is not one. Each language is like a window looking on a unique landscape offering wonders which are there to be discovered. The important thing is to adopt an adventurous stance and develop a readiness to explore.

However bold explorers and guide might be, a rough environment might act as deterrent in principle: "learner unfriendly" classrooms, numerous groups, very gradual technological updating, lack of equipment might make the safari not fully conducive to learning and to jump to the conclusion that "this jungle" is too wild and decide to sit in the "comfort " of one's desk.

But the exploration *is* possible: what's more: it's *desirable,* and with a little creativity and good will, it will be *enriching* and *rewarding*. Both for explorers and guide.

Conditions to create an effective learning environment

But what is a favourable environment? If acquisition and learning proceed in accordance with a natural route of development, what conditions are to be met so that this internal process is triggered off and sustained?

Though Krashen 's *Input Hypothesis,* in its strong version, has been disproved, the state of the art holds it that *exposure,* meaningful input, is decisive in triggering off and shaping the innate processes with which the mind/brain is equipped. But though essential, exposure only is not enough. The provision of opportunities for learners to *use* the target language for *real communication* on the one hand serves as occasions when the learner puts his hypotheses about language functioning to the test. In addition, language use in *meaningful* and *useful* contexts – in the sense characterised above – provides *motivation: every problem solved implies satisfaction and additional drive to proceed.* In turn every problem solved encourages the learner to take further risks, and risk-taking is one of the conditions in effective learning. Focused instruction, (drawing attention to form, when not

in the way of meaning, content and fluency) will help learners to improve more rapidly and to continue improving.

A look at the findings of Second language acquisition research (SLA) and teacher intervention.

Let us now turn to some contributions in the field of Second Language Acquisition (SLA) for guidance.

In the days of the Natural Approach, the Input Hypothesis stated that if the learner was exposed to *comprehensible input,* his language system would automatically develop without language-focused instruction. Krashen conceived learning and acquisition as two distinct and unconnected processes. However, researchers have lately emphasised that instruction does have an effect on language development, though indirect and non-immediate. Learning could become acquisition, after all!

Prabhu *(1987)* writes:

"Developments in grammatical theory and description have shown clearly that the internal grammatical system operated subconsciously by fluent speakers is vastly more complex than the one reflected by, or which could be incorporated into, any grammatical syllabus."

SLA research suggests that, however hard we may work at it, we cannot predict what learners are going to learn at a given time. Teaching does not and can not determine the way learners' language will develop. The processes by which learners operate are "natural processes" and learners cannot simply "choose" what is to be learnt. To a large extent, the syllabus is built in the learner, and determined by the target language. There is good evidence of this in the fact that learners continue making the same error even after being corrected many times and having shown they know the rule, and sometimes miraculously pick up words and expressions the teacher has used in class which were not the focus of the teaching.

Therefore, the belief that "a precise focus on a particular form leads to learning and automatisation (i.e. that learners will learn what is taught in the order in which it is taught) no longer carries much credibility in linguistics or psychology." (Skehan 1996) Psycholinguistics has shed light on the acquisition and learning processes, and completed the jigsaw puzzle with the discovery of cognitive and learning styles and strategy development. The point is clear: we tend to learn in ways determined by cognitive style, which is innate, which in turn develops an array of learning styles through the interaction with instruction. If the latter imposes adverse processing patterns, then natural tendencies are blocked, and there may be no learning at all.

The current paradigm has thus been challenged and the underlying conception for a PRESENTATION - PRACTICE **-** PRODUCTION approach has been discredited mainly for its lack of theory, its lack of explicit concern with the learner and for being a teacher-focused approach. In a nutshell, *teaching is not the obverse of learning.*

Task-Based Learning (TBL)

In looking for alternatives to PPP, frustrated by the limitations of this model, we began experimenting with TASK-BASED LEARNING (TBL).

In this type of framework the communicative task is **central**, and whenever possible planned and negotiated with students before plunging into any kind of language work.

The participants in the teaching-learning situation thus agree on a physical outcome, which must be relevant and purposeful, which their language activity will lead them to. It may involve learner production of language and it may be linked to a spoken or written text. A single task would normally involve both *productive* skills (e.g. speaking and note-taking) and *receptive* skills (e.g. listening and reading), organised in a sequence of related sub-tasks, with a concrete outcome.

When solving the task in pairs or small groups, the aim is *fluency*. This implies that the learners carry out the task accessing their *formal schemata* and *instrumental schemata*. By *formal schemata* is meant the language the learners have, most probably the forms they have acquired, and other conceptual systems available according to age and culture; Learner language – like mature native language use – is *variable.* This implies that it exhibits different forms in accordance with variables like degree of control of the situation, role, knowledge of topic in focus, linguistic resources available and the like. Variability is one of the most difficult aspects of learner language to account for, especially from the outlook of a PPP approach, and in itself proves one of the heaviest blows on teacher-centred approaches.

By contrast, *instrumental schemata* entail mastery of the procedures ***for the realisation of communication tasks***, such as listening selectively or presenting convincingly. Efficient handling of procedural knowledge is crucial for language processing since it involves accessibility to conceptual knowledge, which is inherently static. In a PPP approach it is often held as an axiom that conceptual knowledge suffices for language use.

As students become more active participants, the teacher takes on a new role that calls for more flexibility and open-mindedness. In situations such as the one above, s/he acts as a MONITOR from a distance, encouraging learners to experiment, take risks with new language, in a supportive atmosphere and without making any corrections.

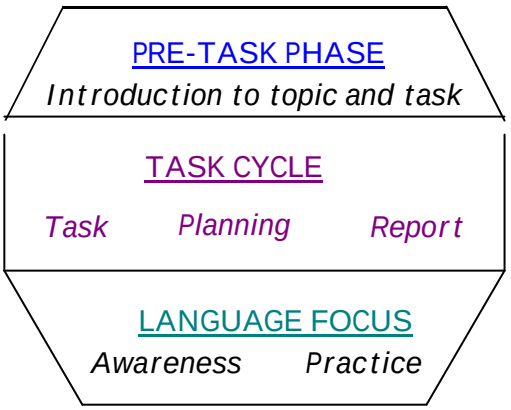
Thus, TBL provides a more realistic treatment of language in the classroom It is within the context of a task that the learning of new language becomes significant. The learners need the new forms to fulfil the task. Their attention is focused on the meanings to convey, and the problems to solve rather than on a particular language rule. And there is constant interaction. Afterwards will come the time for linguistic analysis and confrontation. Meanwhile students are busy recreating the real world in the classroom.

So as to create a need for accuracy, learners are encouraged to prepare to report to the class how they did the task. The teacher acts as LANGUAGE ADVISER**,** helping learners rehearse oral reports or organise written ones. When the moment comes for the oral presentations or for the display of their written reports, the teacher acts as Chairperson. S/he may also give brief content and form and even play a recording of others doing the same or a similar task. Throughout the task cycle, learners have been understanding and expressing meanings in order to achieve task outcomes and report their findings.

But, as was mentioned above, learners also benefit from INSTRUCTION. By means of consciousness-raising activities learners are involved in the study of the language aspects that were actually used or needed during the cycle areas such as phonology, themes, notions and functions; words or parts of words. This analysis stage can be combined with practice activities, which will help learners build confidence. CALL activities are useful and motivating for practice purposes.

Another advantage of TBL is the possibility it offers teachers of integrating the foreign language with other subjects in the curriculum, which is one of the requirements of the contents for the next three-year cycle following compulsory education. **I**n order to achieve the expected students' behavioural outcomes, exposure and use are essential to recreate the ACQUISITION processes in the FL classroom. However, there is a strong need for a language focus component which will enable learners to examine that exposure and systematise their knowledge of the language systems and, therefore, recreate the processes of LEARNING as well. The idea is then to reflect of the task, measure results and seek better resources to learn better and more economically.

The TBL framework as described by Willis looks as follows:



In spite of the geometry, the framework's flexibility allows us to adapt it to suit students' level. The more inexperienced and less linguistically able, the longer we will move on to language work. As the course proceeds, the different stages are evened out.

A practical example

Have you noticed how little information about our local species there is on the Internet? This is your chance to save those endangered animals and at the same time display your artistic knack. It's time for your contribution, then. Try designing a Web page to brief the world on the subject. You will find suggestions an guidance.

Country of origin: ARGENTINA

Aims:

- To Inform the world about Argentine fauna and raise awareness of the need to protect endangered species.
- Encourage the use of technology in ESL-EFL, make connections, reach more people worldwide

Areas involved in the project:

*· Languages (Spanish and English) (Oral and written language)

*· Natural Science (Life and its properties: organisms, interaction among them and with the environment)

*· Social Sciences (Placing the area in question: environmental problems originated by man)

*· Technology (Information and Communication Technology)

*· Arts (Artistic productions)

*· Ethics and Citizenship: (Moral Values: Respect for all expressions of life)

Level:

All language levels, given the flexibility of the project.

Materials:

Internet, Modem, Computer.

The final task is a web page. Prior to the design, research is carried out by looking up information in books, on the internet, and discussing it with scientists and environmental organisations round the world. Students work cooperatively and make decisions as to how to display the information they have found.

Conclusion

In 1996 experts and practitioners were first required to go into the causes for failure in foreign language learning in Argentina. Despite the fact that the five foreign languages traditionally taught in Argentina, English, Portuguese, French, Italian and German, respond to different trends in linguistics, applied linguistics and methodology which in turn stem from different schools and research traditions in the source countries, It was almost unanimous to all five language areas that among the main causes were the lack of continuity in language development, and the feeling, on the part of the learner, that the learning had no purpose, relevance or usefulness. This came to add on a school that failed to respond to the requirements of a rapidly changing world in the way of contents,

The picture was gloomier even when it came to analysing the causes for failure in English language teaching. The globalisation was going at full speed everywhere except in our classrooms. In some cases there was not even awareness of the difference between English as a foreign language and English for international communication. It was still believed that the foreign language was to be learnt to interact with native speakers, as was outlined by the earliest textbooks within the communicative trend in the 80s. Apart from catering for learner needs, it was essential to respond to the new cultural paradigm English was the vehicle of.

The 80s had been very fruitful in the way of research into language acquisition, but very conflictive as well. The launch of the communicative approach on the basis of the *Specifications* of the Council of Europe differed widely with the findings of the American psycholinguists. Teachers simply *had to opt* between the Communicative Approach – 'teaching language *as* communication", said Widdowson in '78 – and the Natural Approach, which postulated an irreconcilable difference between acquisition and learning.

The 90s witnessed a shift of focus from the sheltered homogeneity of the single method concept as gospel truth, as it were, to the heterogeneity of cognitive and learning styles, teaching options, and strategies of all types. However, freedom to choose might be viewed as a heavy burden. *Opting does not seem to be that easy.* The comfort, sense of belonging and safety of a set of methodological axioms had vanished, and instead there was great vacuum. Despite the fact that the 80s had proclaimed a shift of focus from teaching to learning, the classroom revealed teacher-centred practices.

For many reasons the findings of Second Language Acquisition Research first, and its younger sister discipline area Foreign Language Acquisition Research had been ignored. Initial teacher education gave too modest a space – if at all – to the topic of acquisition and learning.

The Educational Transformation Process started in 1993 with the passing of the Federal Law of Education. Reform was imperative and there were several starting points to initiate change. It was agreed to start with *contents.* Though the *Basic Contents* in all areas constitute a curricular *matrix* and not a curriculum *design* in the manner of the British *National Curriculum,* without making explicit claims through the preaching on any one methodology, choice of contents and organisation were an excellent vehicle to effect change from teaching to acquisition and learning.

The *Basic Contents in Foreign Languages* for Argentina, at present agreed upon by thousands of specialists and practitioners, took the plunge and made strong claims on

acquisition and *learning.* For the first time in an official document key words and phrases like *cognitive and learning style, reflection on the learning process, communicative task appeared recurrently*

Much earlier than the initial drafts were to give rise to the provincial curriculum designs, the very consultation scheme brought about healthy discussion as to the tenets in acquisition and learning. For the first time specialists and practitioners debated the issue from the point of view of *Argentine schools.* Today, two years after having launched the initial drafts, the *Contents* have started producing the change.

The Argentine Foreign Languages Project is definitely learner-based. Task-based learning is taken for granted, and the learning of foreign languages is basically *content-based.* It's time now – and this is the present stage obsession – to produce changes *in the classroom*. This is what we're working on at present.

Bibliography

-Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press.

--Estaire, Sheila & Javier Zanón (1994): *Planning Classwork. A task-based approach.* Heinemann.

Prabhu, W. ((1987): *Second Language Pedagogy.* OUP.

-Skehan, P. (1996): 'Second Language Acquisition Research and Task-based instruction." in WILLIS J. And WILLIS, D. (eds): *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann

-Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning* Longman

-Woodward, Tessa (1996): 'Paradigm shift and the language teaching programme', in WILLIS J. And WILLIS , D (eds): *op. cit.*

APPENDIX A: UNITS OF WORK for beginner learners (children)

TOPIC: **ANIMAL WORLD**

Sample 1:

Final Task: Conduct a campaign at school to save endangered animals.

At the beginning of this mini-project, the teacher should give an overview of the work for the next two weeks, e.g. *By the end of this mini-project, we'll have talked, read and written about animals that are in danger of extinction.* The teacher should ask them to bring to class anything they find which is linked to the theme.

TASK FRAMEWORK 1:

Pre-task:

Starting point: map with symbols (see appendix A) and pictures of endangered animals. Below there are boxes with scrambled names of each animal: CALIFORNIA CONDOR, GALAPAGOS TORTOISE, BLACK RHINOCEROS, ORANGUTAN, NILE CROCODILE, VAMPIRE BAT, SNOW LEOPARD, GIANT OTTER.

*Introduce task: talk with learners about map of the world, its continents and ask if they know where those endangered animals live (Encourage repetition of new words after model) . Point to symbols on map and symbols next to scrambled words in the boxes below the map. Ask learners to find out where each animal lives by unscrambling the name of each animal and matching its symbol to the symbols on the map. Unscramble one name as an example and locate the animal on the map.

Task Cycle

1. **Task:** learners do the task individually. Then they get into pairs to compare their findings. Pairs who finish quickly get together check spelling and compare their matches.

2. **Planning:** Pairs get into groups of four and check their answers. They rehearse how they will report them to the rest of the class.

   Go round the classroom, helping if necessary and nominate spokespersons.

3. **Reporting:** Put up a large map of the world at the front and produce big pictures of endangered animals. Spokespersons stick picture in the corresponding place on the map and report on their findings e.g. Orangutans live in Asia.

Language Focus

1. **Analysis and Practice:** Write up some of the pupils' statements with a word that caused problems (e.g. phonologically or syntactically speaking) missing for learners to complete them.

   Engage the pupils in some spelling game (e.g. Hangman, etc.) to practise the names of endangered animals.

TASK FRAMEWORK 2:

Starting point: Large pictures of Koalas, Pandas and Polar bears with their offspring and their descriptions.

e.g. Koala bears are from Australia./ They live in trees./ Adult koalas aren't very big./ They are only 0.5 metres tall./ Baby koalas are very small. They are only 2 centimetres tall./

Pandas are from China./ Adult pandas are very big./ They are 130 kilos ./ Baby pandas aren't very big: only 1.5. kilos./ They are black and white.

Polar bears are from the Arctic. / Baby polar bears aren't very big /but adult polar bears are very strong./

from English for Schools 2, CUP.

Pre-task:

Introduction to task: For our campaign to save endangered animals we'll prepare posters with photos and information about some of those animals in danger of extinction. Here are three photos and a bunch of scrambled sentences.

Task cycle I

a) **Task:** each learner is given a sentence with a feature about an animal. They will move around the classroom and look for other learners with other features of the same animal.

b) **Planning:** learners get into groups and put sentences in the correct order. They stick them together on a piece of construction paper. They are also expected to match description to photo.

c) **Reporting:** a spokesperson from each of the three groups pins complete description below corresponding picture. Rest of the class check if the description matches with photo.

Language Focus

a) **Analysis :** Conduct analysis/reflection of the structure of the informative/descriptive text. Analyse the use of the cohesive devices. Unscramble the following text about tortoises:

-They eat plants.

-Small tortoises can live for 50 or 60 years.

-Many tortoises live in gardens in Great Britain and North America.

-They can't fly and they can't climb, but they can walk at 5 kilometres per hour.

-Tortoises come from warm countries- Spain, Greece, Italy, North Africa, Australia- but they can live in cold countries.

-Big tortoises can live for 150 years.

-When it is cold they sleep for 20-24 weeks.

Task Cycle II

a) Task learners work in pairs and use the reference material they have brought in order to provide more information about the koalas, the pandas and the polar bears. The following chart can help them collect more data.

	Climb trees	Fly	Walk	Jump
KOALAS				
PANDAS				
POLAR BEARS				

b)**. Planning**

Pairs get into original groups (the Koalas group, etc) and compare their findings of their research. They rehearse how they will report their answers to the class.

Go round the class, helping the groups if necessary.

c. Reporting

Each group spokesperson shares with the rest the information found. Draw a similar chart on board so that each spokesperson can also draw a tick or a cross in the corresponding place. The class listen, check the information they have and discuss similarities and differences.

Task cycle III

a. Task: each group is given a scrambled sentence about their animal.

E.G. Koalas / can/ ...../but/ they/ can't /.....

Learners put words in order, complete with the information gathered during the research and include it with the other sentences describing their corresponding animals in order to finish their posters. They decide how to make a strong appeal to the other school children so that they become aware that these animals are in danger of extinction.

b. Planning: Groups rehearse reading out their information about animals' capacity

c. Reporting: A member of each group sticks new information below the corresponding descriptions and reads it out. Class check if the information is correct.

Language Focus

a. Analysis: Learners take down the sentences describing the animals' capacities; they circle the words that show animals' capacities in red and the words that show 'lack of capacity' in blue.

b. Practice: (photos of other endangered animals are provided with captions.) Learners complete blanks in the captions: “Otters ..... swim but they ..... climb trees.”

Other tasks:

Learners can be encouraged to “adopt” an animal. As a “parent”, you usually get a fact sheet and photo of your animal. Most zoos let kids pick what kind of animal they want to “adopt”, depending on how much money is donated.

Then the money kids send in goes to taking care of that animal.

So the task can consist in CHOOSING an endangered animal for “adoption”. Each learner makes a drawing/gets a photo of his selected animal. They get into groups and try to guess which animal their mates have chosen to “adopt”.

In the language focus learners will listen to American children playing this guessing game and they will compare their questions to the American children’s. Similarities and differences will be analysed. Practice follows.

The following task could suggest other ways of helping save the endangered animals. If they cannot afford to adopt an animal (it’s not cheap- ‘adoptions’ usually start at #25) they can prepare either a SAVE THE..... poster with its photo and a detailed description, a poem to be published in the school magazine or a jingle to be sung in the school radio programme.

Sample 2: The Sorting Mini-Creatures Game

The aim of this lesson outline is to illustrate one of the first lessons in a series based on a new topic. The pre-task phase will, therefore, be longer than usual, introducing topic lexis by various means.

These beginner, Spanish-speaking children of mixed ability have just started a unit on Mini-Creatures.

Part One

PRE-TASK:

Aim: to introduce topic of Small Creatures (a theme the learners themselves have chosen), give class exposure to topic-related talk, to activate and highlight useful words.

1. Tell children that you have made lovely pictures of small creatures but that somehow or other the drawings have disappeared and the only part left on the pictures is their names. (T. shows white sheets of paper with the name of a small creature written at the bottom of each sheet).

2. Talk about the pictures one by one while putting them up on the wall.(eg Here there should be a spider, etc)

3. Ask children if they are willing to help you make the drawings once more.

TASK CYCLE

Task: With the help of picture dictionaries, pairs make missing drawings and then put them back on wall panel.

Planning: Tell pairs to choose a feature of the small creature they have drawn. They write a complete statement about it without mentioning its name, and practise reading it so they can tell the whole class.

Reporting: Explain they must listen carefully to other pairs. If they guess which small creature they are describing, they put up their hands and they will be asked to point to it. Once they have done so, the teacher reads out its name and they echo her.

LANGUAGE FOCUS:

Analysis and Practice

Play the echo game with the Small Creatures' names.

Ask children to add the new words to their own class dictionary.

Play Hangman with the children, using the new words.

CALL activities: Drawings of small creatures appear at random, pupils complete gapped word below each.

Part Two

PRE-TASK

1. Get learners to suggest ways of sorting out the Small Creatures (e.g. By number of legs, by colour, etc)

2. Tell learners that today they will sort them out according to capacity and they can choose another criterion and sort them out at home.

3. Draw a chart like the following

FLY CRAWL WALK CLIMB SWIM

---

worm

bee

ant

spider

While copying the actions on the board, mime them with the help of your fingers and/or body. Play Simon says (to check comprehension) and the Echo Game (for pronunciation sake)

TASK CYCLE

Task: Pupils in pairs tick the corresponding square, matching small creature with action. Any groups that finish quickly can illustrate the chart.

Planning: Each pair chooses a small creature and rehearses how they are going to tell the rest something about their creature .

Go round and help. If necessary write an example on board: "*Bees can fly"*

Report: Each pair reports on chart conclusions. The purpose is to agree or disagree with the pair's conclusions.

Write down each of the statements provided by the pairs on bb.

LANGUAGE FOCUS

Analysis: Ask pupils to read their statements on the bb and find what they all have in common. The word CAN is circled.

Check understanding of meaning by asking absurd questions on other Small Creatures.

Practice:

Make a riddle on a Small Creature, describing its physical appearance and natural capacity. Pupils guess.

Encourage pupils to make riddles in groups and try them on the rest of the class.

CALL activities: Pictures of small creatures performing an action. Pupils write captions for pictures.

APPENDIX B: A UNIT OF WORK for beginner learners (pre-adolescents)

LEVEL: Beginner

I. THEME: **SPORTS**

II. FINAL TASK: *A Sports Dossier*

a. (in groups of 4-5) each group writes a questionnaire to be used in a sports survey. The questionnaires are checked with peers and teacher. Each group decides on ten English-speaking people (at school) they will use the questionnaire on.

b. (whole group) students use their questionnaires with members of other groups as a trial run. Any desirable changes that become apparent during the trial run are made in class or at home.

c. (outside school) each group interviews the ten people selected and record the interviews on cassette.

d. (back in class) in their groups students:

-fill in questionnaires with the answers recorded.

-analyse data obtained

-produce a general report which can include graphs.

-each student in the group writes a short "article" with illustrations (as for a magazine) about one of the interviewee's sports routine/about a day in the life of a famous sportsman/woman.

-products are checked with peers and teachers.

e. (in their groups) students produce a dossier which will include:

-the original sports questionnaire.

-the general report

-the graphs

-the short article

f. each group gives an oral presentation of the information they obtained. While one group does the presentation, the other students take notes on a tasksheet prepared by the teacher.

g. Each group writes five questions about items of information from their own presentation which were included in the tasksheet used above.

h. Teacher organises an oral quiz using the questions produced by students. There is a prize for the winning group.

III. OBJECTIVES

Global Communicative Objectives

During the unit students will develop, with a degree of communicative competence in accordance with their level, the ability and knowledge necessary to:

- Prepare a questionnaire for a sports survey.
- Conduct a survey (at school) and fill in the questionnaire with information obtained.
- Process the date and produce a dossier which includes: the sports questionnaire, the general report, the graphs and the short article.
- Present the data orally to the whole group
- Take notes during the oral presentation
- Write the quiz questions and do a quiz based on information from the oral presentations.

Specific Linguistic Objectives

During the unit, in order to achieve the global communicative objectives specified above students will develop their knowledge of the linguistic content detailed in the LINGUISTIC CONTENT RECORD SHEET below.

IV. CONTENT

a. Thematic aspects: Daily routines (new)

Personal information (recycling of knowledge)

b. Linguistic contents:

Previous knowledge:

1. The structure of the Present Simple, used with *like* and *live* in previous units of work.
2. Many of the verbs relevant to routine and free time, used in the Present Continuous in previous units of work.
3. Time expressions listed in CONTENT CHART (except of the last ones on the list) APPENDIX A
4. Personal information: name, age, job

New

1. The combination of : structure, vocabulary and time expressions above to refer to routine and habits
2. Frequency adverbs
3. Time expressions: *first, then, after that.*

c. Other content:

(to be added later as the planning advances)

V. THE PROCESS: tasks for Day 1, Day 2, Day 3 etc (leading to final task)

Final Task: (see above)

VI. EVALUATION :

- Carried out by students: by means of checklists:

End of each class: What have we done today which will help us to carry out the final task and-or may fulfil the objectives?

End of the unit: What have we done? What did I like best and why? What could be changed and why? How did I do? What have I learnt and what am I able to do? What do I need to pay more attention to, revise, study?

To assess their performance: Did I complete the task? To what extent did I collaborate in the completion of the task? To what extent am I satisfied with my English as used in the task?

To assess the tasks: How clear was the procedure to be followed? How far did the procedure help you complete the task? Can you suggest improvements? Comment on the materials used. Consider: interest, motivation, degree of challenge, appropriateness in relation to theme, level of difficulty. Any changes?

To assess co-operation: How much have I participated in the task? How much English have I used? Have I helped my group? Have I done homework regularly? How has the teacher's activity in the unit helped me in my progress?

To assess students' linguistic ability: 1=no 2= yes, but needs improving 3= Yes, very well

I can.....

1. understand information

   ask about regular activities

   give information about

2. understand information

   ask about sports

   give information about

3. produce an oral and written report of somebody's daily routines performing the functions in 1 and 2

4. understand an oral or written report of somebody's daily routines performing the functions in 1 and 2.

- Carried out by teacher

Formative evaluation

Assessment of students' oral performance

- Message: can the students get the meaning across (through monologue or dialogue)

- Linguistic aspects: (through monologue or dialogue)FLUENCY: can the students get the meaning across fluently?

ACCURACY: can the students get the meaning across accurately?

Grammatical control of present simple (aff. Neg &inter), lexical control(verbs related to daily routines; days of the week, parts of the day, the time, names of sports) pronunciation, stress and intonation (intonation of yes-no and wh- questions; pronunciation of /s/, /z/ /iz/ in finite verbs, etc.

- Interactive Aspects: (through dialogue) speed of interaction, handling of unpredictable elements, independence from interlocutor ability to initiate, etc.

Assessment of students' written performance:

APPENDIX C: A Sample of a task-based lesson for business students

Pre-task

Teacher explores students' background knowledge and sets the scene for the task

a) possible questions

- What is the current economic scene in Romania?
- Who is the chief economic adviser?
- Is Romania meeting IMF and World Bank requirements?

b) announce reading of part of an interview held in 1994

- Which five of these phrases are likely to appear? Can you explain what they mean?

Transition to a market economy *industrial production* *balance of trade*

general surge in profits *trade deficit* *money supply*

2. Task Cycle

Task

Sts. are expected to find out who is being interviewed, what his overall purpose seems to be and to what extent he has answered the interviewer's question.

ROMANIA:
Adviser outlines economic scene

Misu Negritoiu has played a prominent part in Romania's transition to a market economy… At present he is chief economic adviser to the president, one of the key figures in Romania's process of economic development.. In an interview, he discussed aspects of Romania's economy.

Q: Is Romania currently meeting IMF and World Bank requirements?

A: We are doing better than expected. The balance of trade was excellent in the first months of the year and up 40 per cent on the same period of 1993. The trade deficit now stands at about $ 200 million. The money supply is high. Industrial production has increased 20 per in the first half.

Planning and report: Pairs report their responses to the class. Purpose: Do we all agree?

3. Language Focus

Awareness

1. Phrases implying importance and authority

Find 3 phrases in the left column which emphasise that Negritoiu is an authority on the subject. Which words express the notion of importance?

2. Phrases implying success and increase

Find 5 phrases in Negritoiu's answer which express the notion of success and increase. As a non-expert: is the trade deficit of $ 200 million good or bad?

3. Specialist/topic lexis : structure of noun phrases.

- Find 5 noun phrases with the word *economy* or *economic.* Create new ones.
- Find 2 phrases with the word *trade.* Find more examples in newspapers.
- Say what all these phrases have in common: *market economy, key figure, trade deficit, money supply, industrial production.*

Practice: Numbers: 20, 40, 200, 1993, ½

A INTERTEXTUALIDADE NA RECEPÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS

AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz de. [1]

ABSTRACT

The intertextuality is in an important aspect in reception and text production. In a reading work it must consider the knowledge of others texts which the text in study relate with. Sometimes many texts become more comprehensible when they are related with others texts, considering that the intertextuality opens ways to the reader to understand clearly the reading text, conduzing the reader to a critical position. The intertextuality must be seen with the dialogue of the text which to help the constructions of sense like a invited to varius writing that to be rich the production of senses.

KEY- WORDS: Learn - Intertextuality - Production

RESUMO

A intertextualidade é um aspecto importante na recepção e produção de textos. Em um trabalho de leitura deve-se levar em conta o conhecimento de outros textos com os quais o texto em estudo se relaciona. Muitas vezes, alguns textos tornam-se mais compreensíveis quando são relacionados com outros textos, considerando que a intertextualidade abre caminhos para que o leitor comprenda melhor o texto lido, conduzindo o aprendiz a um posicionamento crítico. Ela deve ser vista como diálogos de textos que favorecem a construção de sentidos como um convite à leituras múltiplas e enriquecedoras da produção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino - Intertextualidade - Produção

[1]Professora do Departamento de Ciências da Linguagem da Universidade Federal de Uberlândia.

INTRODUÇÃO

O propósito desse trabalho é apresentar algumas reflexões sobre a importância da intertextualidade no que se refere à recepção e produção de textos.

A intenção de se realizar leituras e produções textuais surgiu ao detectarmos, nas escolas, a grande quantidade de alunos que apresentava um bloqueio ao executar tarefas de interpretação e produção de textos. Este trabalho pautou-se num estudo de textos desvinculado das regras gramaticais, que, acreditava-se, até há pouco tempo, serem responsáveis pelo desempenho lingüístico do aluno. A hipótese para essa atividade, foi a seguinte: se o professor detectar falta de interesse dos alunos relativamente à produção textual, a primeira providência a ser tomada será proporcionar a estes alunos condições de recepção textual que lhes forneçam repertório para que eles possam, a partir do seu arcabouço lingüístico, histórico e cultural, construir o seu texto de forma coerente.

Este trabalho proporcionou aos alunos do 2º Grau de uma escola pública da região do Triângulo Mineiro, a oportunidade de realizar leituras de vários textos, levando-se em conta a intertextualidade, com a finalidade de dar condições de o aluno ler, refletir e, finalmente, criar seus próprios textos.

A fundamentação teórica desse trabalho está delineada por autores estudiosos da Intertextualidade. Serão tomados como base, principalmente, Koch (1984, 1986, 1989, 1991, e 1997), Kock e Travaglia (1989 e 1993), Val (1991) Beaugrande & Dressller (1981) e Sant'Anna (1995).

1. TEXTO E TEXTUALIDADE

1.1. Texto

O texto, segundo Koch (1984:22),

> "*caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que faz com que um texto seja texto (...), revelando uma conexão entre intenções, as idéias e as unidades lingüísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciado dentro do quadro estabelecido pela enunciação*."

Em sua conceituação, Koch (1994:20) vale-se da concepção de Halliday (1973), que afirma ser o texto *uma realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado.*

Assim, para Halliday, o texto é uma unidade de significado em uso, em um determinado contexto, uma unidade semântica, ou seja, uma unidade de significado e não uma unidade de forma, que deve cumprir uma função identificável numa dada situação sócio-comunicativa. Logo, nessa

perspectiva, o texto ultrapassa os aspectos de ordem estritamente formal, pois requer uma inter-relação entre o contexto sobre o qual foram estabelecidas as estratégias de produção de significados, o produtor e o receptor do texto.

Val (1991:3) compartilha as idéias dos autores mencionados anteriormente, uma vez que, para esta autora, texto ou discurso pode ser definido como *"ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de uma unidade sócio-comunicativa semântica e formal*". Da mesma forma, Guimarães (1990:5) considera que o texto, no sentido estrito, é um todo organizado *"no qual o valor de cada elemento depende, não apenas de sua natureza ou de sua forma própria, mas também de seu lugar e de suas relações com o conjunto*". Entretanto, é preciso considerar também que é necessário refletir sobre os aspectos coesivos, semânticos e ideológicos do texto num trabalho de recepção e produção textual.

1.2. Textualidade

Conforme Val (1991:5), textualidade é o *"conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto"*, e não simplesmente um amontoado de frases aleatórias. Para Beaugrande & Dressler (1981), a intertextualidade é definida como um conjunto de fatores responsáveis por garantir ao texto capacidade comunicativa. Estes autores apontam sete critérios responsáveis diretos pelo estabelecimento de um discurso, a saber, coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Dentre estes, destacam-se a coerência e a coesão, por se relacionarem diretamente com as marcas lingüísticas e cognitivas do discurso e a intertextualidade, foco central desse trabalho. A intertextualidade é o fator que torna um texto dependente do conhecimento de outros textos existentes, assim entendendo as várias maneiras pelas quais a recepção e produção de textos dependem quase que exclusivamente do conhecimento prévio de outros textos.

1.3. Coerência

Muitas vezes, pesquisadores da área da Lingüística apontam para o fato de que coesão e coerência unidirecionam-se para o processo de construção e interpretação do texto. É preciso, nesse sentido, separar e estabelecer parâmetros para proceder a qualquer análise, pois, segundo Koch e Travaglia (1193:40), por *"coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual, enquanto a coerência, ao contrário, é subjacente, tentacular, reticulada, não-linear."*

Nestes termos, há que se concordar em que a coerência pode ser entendida como critério relevante para que um texto seja realmente um texto, já que envolve componentes sociais, culturais, ideológicos que perpassam as marcas lingüísticas. O conceito de coerência, segundo Beaugrande e Dressler (1981:4) "*pode ser definido como uma configuração de conhecimentos que são ativados com mais ou menos unidade e consistência na memória*." Esses conhecimentos ativados pelas expressões do texto, por meio do levantamento de hipóteses, testagem das mesmas, aceitação ou refutação, dão continuidade aos sentidos que operam por meio de processos cognitivos, atuando como ponte entre receptor e produtor, por intermédio de aspectos lógicos, sócio-culturais diversos e fatores interpessoais, tais como: intenção comunicativa, formas de influências, normas sociais, etc.

A coerência, segundo Koch e Travaglia (1993), estabelece continuamente uma interação comunicativa entre os usuários do texto. Essa interação por meio da interlocução, torna produtor e leitor cooperativos na busca dos fatores que impedem a compreensão, na tentativa de eliminá-los. Segundo estes autores, a coerência pode ser considerada a teoria dos sentidos, e é esse sentido que dá textura, é que transforma uma seqüência lingüística em texto. Portanto, pode-se dizer que é a coerência colabora para o surgimento da textualidade. Sob esse ponto de vista, ela pode ser considerada como um dos critérios de textualidade.

1.4. Intertextualidade: recepção e produção textual

Ao se trabalhar a prática da leitura na escola, percebe-se, muitas vezes, uma leitura linear que pode impedir o leitor de realizar um exercício de interpretação capaz de abrir espaços de sentido que o levem a compreender os vários significados que um texto pode oferecer.

Um estudo linear do texto nada mais representa que uma visão enganosa do ensino de leitura. Essa linearidade refuta uma reflexão sobre as relações cultural, social, política e lingüística de um texto com outros. Essas relações constituem um dos fatores que mais colaboram para a compreensão mais profunda do texto, visto que a percepção, a capacidade de busca de significados mais profundos, só acontecem mediante uma prática de multiplicidade de outros textos - a chamada intertextualidade.

A recepção e percepção de texto numa atividade de leitura não podem ignorar que só é legível e compreensível o que já foi lido, o que implica um diálogo de textos, ou seja, um texto relacionando-se com outros. Este posicionamento dialógico estabelecido por meio da intertextualidade "*indica a presença de vozes, consoantes ou dissonantes, e permite que locutores e enunciadores falem, façam-se ouvir, revelando pontos de vista acerca do mundo e posicionando-se diante da realidade*". (Frasson, 1991:58).

Este entrelaçamento de vozes que se cruzam e entrecruzam, essa tessitura de textos com outros por meio do conhecimento prévio adquirido com outras leituras, passa por um processo cognitivo de recepção e produção textual, pois o conhecimento de outros textos é a base, ou seja, é o fundamental para a construção de sentidos. Percebe-se, pois, que todo texto traz consigo um outro anterior.

Esta multiplicidade de textos é bem definida por Barthes (1974) apud Koch (1977:46) quando afirma:

> *"O texto redistribuiu a língua. Uma das vias desta desconstrução é permutar textos, farrapos de textos que existiram ou existem em volta do texto considerado e finalmente dentro dele; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas mais ou menos reconhecíeis*".

O texto é, segundo Koch (1984:529), um "*objeto heterogêneo*" tecido de farrapos de textos implicitamente, ou não, que apresenta uma relação interna com outra externa. Desta última relação é que se vê ou se percebe os outros textos que se inserem uns nos outros dando origem a novos textos, ora dialogando, ora fazendo alusão, ora se opondo, etc.

Essa relação de um texto com outros textos levou Beaugrande & Dressler (1981) a afirmarem que a intertextualidade depende, no que se refere à produção e recepção de um texto, do conhecimento de outros textos com os quais o texto se relaciona. Nesse aspecto, Val (1991:15), parece concordar com os autores acima citados ao afirmar que vários textos só se tornam compreendidos quando relacionados a outros textos, que funcionam como seu contexto, exemplificando: noticiários de jornais, pronunciamentos políticos etc. A autora afirma ainda que ninguém aborda *"o discurso anônimo do senso-comum da voz geral corrente"*, considerado por ela o mais freqüente interlocutor de todos os textos.

A intertextualidade pode ser considerada como um convite para uma leitura polissêmica, tendo em vista que a leitura de um texto é a soma de todos os outros textos lidos e compreendidos pelo leitor. Nessa recepção de texto, ou leitura, um texto se relaciona com outro texto, o que fica nítido, na afirmação de Vigner apud Galves (1988:33,34):

> *"Será legível numa perspectiva intertextual: todo texto que, pela relação que estabelece com textos anteriores ou com o texto geral, dissemina em si fragmentos de sentido já conhecidos pelo leitor, desde a citação até a mais elaborada reescritura. Ler significa aí perceber este trabalho de manipulação sobre textos originais e interpretá-los."*

Observa-se que o fenômeno da intertextualidade opera em todos os tipos de textos, quase que com a mesma intensidade, manifestando-se não só em textos literários, mas também no discurso

científico, entre outros. O texto lido, em qualquer situação, serve como ponto de circulação de inúmeros outros sentidos provenientes de várias outras fontes textuais, já armazenadas na memória do leitor. Considera-se, portanto, que os esquemas mentais de cada leitor são responsáveis por grande parte da sua interpretação na recepção e produção de textos. Assim,

> *"a intertextualidade designa não só a soma confusa e misteriosa de influências, mas também, o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operados por um texto centralizador, que detém o comando do sentido". Jenny (1979:14).*

1.5.A intertextualidade: algumas fronteiras

Koch (1986) ao discutir o fenômeno da intertextualidade como um dos padrões da textualidade apresentado por Beaugrande & Dressler, amplia o conceito colocado pelos autores, afirmando que a intertextualidade pode perfeitamente ser vista sob dois aspectos: um de sentido amplo e outro de sentido estrito.

A intertextualidade no sentido amplo, conforme Koch (1977:47), é entendida como um "*componente decisivo das condições de produção*", uma vez que *"o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio"* (Pêcheux, 1969:77).

Koch (1997) considera ainda a intertextualidade num sentido amplo, quando esta ocorre de maneira implícita enquanto, no sentido estrito, pode ocorrer explícita ou implicitamente. O enfoque deste trabalho é, principalmente, o segundo caso, a intertextualidade no sentido estrito.

Após vários estudos sobre a intertextualidade de sentido estrito a autora destaca os seguintes tipos como principais:

1.5.1. Intertextualidade de conteúdo X de forma e conteúdo

A autora, inicialmente, elimina a possibilidade de haver intertextualidade somente de forma, já que toda forma emoldura um conteúdo.

A intertextualidade de conteúdo ocorre, muitas vezes, entre textos científicos ou de uma mesma área de conhecimento que se fixam ou se firmam em conceitos ou termos comuns já definidos. Pode ocorrer, também, entre matérias jornalísticas e mídia em geral, ora no mesmo dia, ora no mesmo período, em que algum assunto é focalizado. Tem-se, a intertextualidade de forma e conteúdo

> "*quando o autor do(s) texto(s) parodia ou imita, na tentativa de se obter efeitos específicos, registros ou variedades da língua como, por exemplo, os textos reproduzidos na linguagem bíblica, o estilo de um determinado escritor ou de um segmento específico caracterizado pela sociedade*." Koch (1991: 553).

1.5.2. Intertextualidade explícita X implícita

As citações e referências em textos científicos, ou não, textos resumidos, resenhados, ou com qualquer tipo de indicação do texto inicial, são características da intertextualidade explícita, principalmente nas retomadas do parceiro no diálogo. Assim, enquanto a intertextualidade explícita surge expressa da fonte do intertexto, a implícita acontece sem citação expressa da fonte, exigindo do interlocutor uma certa sensibilidade advinda em função da sua cultura e de suas lembranças de cada época, isto é, o conhecimento de mundo. A intertextualidade implícita pode ser percebida nas alusões, nas paródias, em certas paráfrases, em diversos tipos de ironia. Resta, porém, ao interlocutor por meio de seus conhecimentos prévios recuperar essas intertextualidades para que, finalmente, ele possa construir o(s) sentido(s) do texto.

1.5.3. Intertextualidade das semelhanças X das diferenças

No primeiro caso, o texto adere ao que é dito no original para seguir-lhe a orientação argumentativa, muitas vezes para apoiar no texto sua argumentação, tendo como exemplos a paráfrase, a argumentação por autoridade. Nesse sentido, refere-se também ao que Mainguenau (1989) chama de valor de captação. Já no segundo caso, o intertexto adere ao que é dito no texto original para ridicularizá-lo, refutá-lo, questioná-lo, sendo exemplos: a paródia, a ironia, a contra-argumentação. A esse sentido Maingueneau chama de valor de subversão.

Para Sant'Anna (1985:31), a paródia é "*uma nova e diferente maneira de ler o convencional*". De acordo com este ponto de vista, o leitor, ao produzir um texto parodístico, assume um comportamento crítico, liberando o seu discurso, saindo do convencionalismo, por meio de julgamentos, de condenações e de censura.

1.5.4. Intertextualidade com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciado genérico.

Alguns autores, segundo Koch (1991:534), atribuem ao primeiro caso a denominação de intertextualidade e, já ao segundo, a denominação de intratextualidade ou autotextualidade. A autora ainda afirma que se atribuem a um enunciador genérico "(...) *enunciações que têm por origem um enunciador indeterminado, que fazem parte do repertório de toda uma comunidade*", como por exemplo, os provérbios e os ditos populares. Estas manifestações intertextuais são consideradas como um dos principais fatores na construção da coerência em textos orais e escritos.

Considerando os posicionamentos expostos relativos à intertextualidade, acredita-se que esta, em sentido amplo, está presente em todo e qualquer tipo de texto, pelo fato de um texto representar a soma de outros textos, o diálogo de vozes anteriores. Em sentido estrito, firmando-se em Koch (1991), pode-se considerar intertextualidade a relação de um texto com outros textos efetivamente produzidos. Jenny (1979:14) reconhece a intertextualidade quando num texto, encontram-se "*elementos anteriormente estruturados, para além do lexema, seja qual for o seu nível de estruturação*".

Observa-se, neste aspecto, que a intertextualidade pode acontecer não só além do lexema, mas também, por meio de palavra(s) que pode(m) ganhar conotação diferente, a partir de um fato que é conhecido de todos, como por exemplo, um fato político, uma circunstância especial, etc.

2. Corpus e análise

O corpus a ser analisado neste trabalho é constituído de textos produzidos por alunos de 2º grau de uma escola pública sob a jurisdição da 40ª SRE de Uberlândia, a E. E. Ana Chaves, de Campina Verde, Minas Gerais. Esta análise faz parte de um projeto maior que atendeu professores de 2º grau da Região do Triângulo Mineiro, o Projeto VITAE-SEEMG-UFU, de 1993 a 1997.

A seleção dos textos foi realizada de acordo com o objetivo desse trabalho: tentar a comprovação de que o fenômeno da intertextualidade colabora não só na recepção, mas também na produção de textos.

Foram analisados oito textos de alunos de 2º grau considerados pelos professores de Língua Portuguesa, em atividades de produção do texto em sala de aula, como alunos passivos, acríticos e sem criatividade. Para este estudo, considerou-se a intertextualidade como um fator importante na prática da leitura e da produção textual, uma vez que ela abre caminhos para que o leitor possa ter uma postura mais crítica frente as atividades de leitura e produção de textos.

O texto motivador, lido com e para os alunos foi "Canção do Exílio", de Gonçalves Dias.

As atividades de recepção e produção textual junto aos alunos aconteceram em duas etapas:

- as atividades de leitura tiveram como base a ativação do conhecimento de mundo do aluno, o conhecimento lingüístico e o conhecimento textual. Tais tarefas envolveram a exploração oral do seu arsenal lingüístico e extralingüístico;
- antes da produção textual, realizou-se um grande debate sobre o texto "Canção do Exílio". Considera-se debate uma disputa intelectual entre os leitores sobre todos os pontos polêmicos levantados pelo professor, a partir das pistas textuais que levam ao levantamento de hipóteses. Após o debate, o aluno estará preparado para criar seus próprios textos espontâneos.

Posteriormente a essas atividades de recepção e produção textual, os textos dos alunos foram analisados, de acordo com os aspectos teóricos propostos anteriormente, sobretudo os relacionados à intertextualidade implícita, como paródia, ironia, etc. Em relação à intertextualidade explícita, observou-se a questão da forma, a transcrição de fragmentos textuais, etc., utilizados pelo aluno ao elaborar o seu texto.

Para maior clareza neste trabalho os textos foram numerados de 01 a 08. O texto número 01 foi o texto básico "Canção do Exílio". A seguir, a análise dos textos produzidos pelos alunos.

Texto 02 : CANÇÃO DO EXÍLIO

Minha terra tem crianças
Que sofrem discriminações
Os menores que aqui vivem
Sofrem muitas humilhações.

Elas são sobreviventes
De uma vida amargurada,
Pobres adolescentes
Perdidos na madrugada

Rolando na sarjeta,
dormindo na calçada,
vivendo de gorjeta,
dependendo da cheirada

Jovens inconseqüentes,
Andantes sem estrada,
Mendigos correntes
em busca da picada

Não permita Deus que morram
Sem que encontrem um lar
Sem que conheçam a beleza
da palavra amor.

E. 1º colegial -D

A autora inicia seu texto intertextualizando o próprio título usado por Gonçalves Dias. Ao comparar os dois textos, Canção do Exílio texto 01, e o texto Canção do Exílio - texto 02, percebe-se que a aluna repetiu expressões, enunciados e trechos do texto Canção do Exílio de Gonçalves Dias.

Ela se baseia na forma e no conteúdo repetindo partes do texto original, bem como um pouco da tipologia textual. Como exemplos, podem-se enumerar: o próprio título, as estrofes distribuídas em

versos com uso das expressões tais como: *"Minha terra tem, não permita Deus que morram, Sem que, sem que*". Na primeira estrofe a autora mantém, de forma idêntica, a intertextualidade explícita, como se observa até nas rimas, porém, no que se refere ao conteúdo, ela vira e revira o texto, torna a mensagem significativa e o processamento do texto avança adequadamente, com harmonia e estética.

Na questão da forma e conteúdo observa-se, ainda, que a autora tenta manter um tipo de texto que imita a paródia, usando as expressões *"os menores que vivem aqui, sofrem muitas humilhações, perdidos na madrugada, rolando pela sarjeta, dormindo na calçada(...) Mendigos correntes(...)*" e, ao se firmar motivada pelo texto original, ao escrever, a aluna usa grande parte de intertextualidade implícita como: *"dependendo da cheirada"*, ou seja, dependendo da cocaína, ou cola que as crianças cheiram; *"mendigos correntes em busca da picada*", isto é, em busca da cocaína ou droga injetável na veia. Os argumentos implícitos no texto e outros poderão ser compreendidos por meio da ativação do conhecimento de mundo do leitor, que estão na mídia, em programas de televisão, jornais e até em conversas de grupos.

O texto 02 mostra, ainda, uma parte de intertextualidade de diferenças, quando a autora critica o texto 01, produzindo um texto que mostra pontos negativos do país, que não foram apontados no texto 01.

Enquanto o texto 01 fala de uma terra boa, bonita, que traz marcas de saudades, o texto 02 mostra as diferenças claras como: *"Minha terra tem crianças, (...)sofrem discriminações, (...) humilhações; Elas são sobreviventes, Mendigos correntes; (...)Não(...)morram, Sem(...)lar",* e finaliza "*Sem que conheçam a beleza da palavra amor*".

Assim, o texto 02 incorpora a intertextualidade das diferenças para denunciar a maneira como são tratadas as crianças em nosso país. O texto, além dessas colocações, ainda mostra que a autora, inicia seu texto com o título Canção do Exílio, e se distancia dele ao mesmo tempo, indo em busca de farrapos e fragmentos de textos, fazendo acontecer a intertextualidade. Ela aborda a questão do menor abandonado, permanecendo na observação, fora do texto. Percebe-se que a autora faz uma paródia, incorporando ao texto o seu conhecimento para ironizar e colocar suas questões frente ao menor abandonado. Ela fala de um outro exílio: o exílio social, da marginália; não se expulsa fisicamente quem ali mora, mas faz-se a expulsão social, ao lhe negarem as condições mínimas de cidadania. Esse tipo de intertextualidade das diferenças Mainguenau (1989) chama de valor de subversão.

Texto 03 CANÇÃO DO BRASIL

1. Minha terra tem gatunos
2. Onde mora o Itamar

3. Esta corja que aqui mora
4. Rouba mais que os de lá?

5. Nossa carta é uma piada
6. Nossas vidas têm mais dores
7. Nossas dores estão na fome
8. Do que plantam os agricultores.

9. Nosso ensino não é sério
10. Escolas melhores já vi por lá
11. dos alunos que aqui estudam
12. Quais passam no vestibular?

13. Nessa terra tem menores
14. Como tais não encontro lá
15. Minha terra tem candelária
16. Como jogo de azar.

17. Não permita Deus que eu morra
18. Sem que eu veja o Lula lá
19. Sem que eu desfrute os primores
20. Dos trabalhadores a governar
21. Sem que ainda aviste o Lula
22. Onde mora o Itamar.

W. 2º Mag.

Comparando o texto 03 com o texto 02, observa-se que o autor do texto 03, incorpora a intertextualidade de forma e conteúdo em maior grau de intensidade do que o do texto 02; ele a faz com mais precisão, pois o modelo do poema é mais esquematizado e formal. Os retalhos do texto de Gonçalves Dias marcam presença mais forte como: *"Minha pátria, Onde, Nossa, Nossas vidas, Nosso, Minha terra, Não permita Deus que eu morra, Sem que eu, Sem que eu desfrute os primores, Sem que ainda aviste(...)"* Estas repetições revelam que o autor, apesar de acreditar que a situação do país não é satisfatória, ele espera e acredita em mudanças. Estes aspectos estão

relacionados com a situação política da nação. Tais formas explícitas de intertextualidades reproduzem a forma do texto trabalhado em sala de aula, texto 01.

No que se refere à intertextualidade de conteúdo, já que a de forma está bem explícita, o que se percebe são as afirmações do produtor do texto tais como: *"(...) tem gatunos, Do que plantam os agricultores, nosso ensino não é sério",* etc. Estes trechos confirmam que o autor já lera antes, ou ouvira em algum lugar esses argumentos, pois pode-se perceber que em todo o texto, ele usou o seu conhecimento de mundo, o seu arsenal cognitivo lingüístico, social e político ao fazer uso, também, da intertextualidade das diferenças, conforme Koch (1997:49): *"o texto incorpora o intertexto para ridicularizá-lo"* por meio da subversão, conforme afirma Mainguenau(1989).

O texto apresenta vários exemplos, e foram colocados em discussão, apenas alguns dos mais evidentes. Dentre eles: *"Minha terra tem gatunos"* ao invés de *palmeiras; "Minha terra tem gatunos, Onde mora o Itamar X Esta corja que aqui mora, Rouba mais que a de lá"*. Notam-se, nestes exemplos, marcas acentuadas de intertextualidades das diferenças, pois ao invés de aves que aqui gorjeiam, o autor troca por *"esta corja que aqui mora"* e, assim, ele vai fazendo inversões irônicas das idéias, no decorrer do texto.

Na terceira estrofe, há uma marca de intertextualidade de diferenças quando o autor afirma: "*nosso ensino não é sério, Escolas melhores já vi por lá, dos alunos que aqui estudam, Quais passam no vestibular*?" Essa comparação do ensino de má qualidade opõe-se a "primores", a "prazer", a "amores" que juntos formam um bloco de paz, felicidade e conquistas, enquanto não passar no vestibular, não ter ensino sério, significa para o jovem uma derrota, uma tristeza, uma infelicidade, marcando, ainda, as diferenças. O intertexto de conteúdo na quarta estrofe é representado pela palavra "Candelária" que parece viver na lembrança do autor mais como um massacre de jovens abandonados, introjetado por meio da televisão, jornais, revistas, etc. Segundo Kristeva (1974:74), "*qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é absorção e transformação de um outro texto*".

Na última estrofe, o produtor do texto faz um apelo por meio da intertextualidade de forma e conteúdo, como se pode observar: *"Não permita Deus que eu morra" (...) Sem que eu desfrute os primores*". Ainda nesta estrofe, o autor apresenta uma marca de intertextualidade explícita *"Lula lá"*, expressão muito usada e cantada nos programas de TV na época da campanha eleitoral para a Presidência da República, em 1989. O texto como um todo remete coerentemente ao título: Canção do Brasil.

Percebe-se que aqui, o autor do texto aproveita, na recepção do texto 01 todo o seu conhecimento cultural, lingüístico, bem como a sua história de leitura para produzir um novo texto, diferente, criativo e crítico.

Texto 04 -CANÇÃO DA FOME

1. *Minha terra têm famintos*
2. *Onde choram sem parar;*
3. *a fome aqui não brinca*
4. *mata sem cessar.*

5. *Escondo em um país,*
6. *onde a fome é natural,*
7. *pois todos vêem*
8. *e pensam ser normal.*

9. *Aqui pertinho do barraco*
10. *tem um lixo bem grandão,*
11. *vou correndo lá pegar*
12. *o resto que me dão.*

E. G. 3º Mag.

O texto acima também incorpora a intertextualidade de forma e conteúdo, porém mais timidamente, pois a partir da segunda estrofe, ele já parte para a finalização, abandonando a forma do texto original. As marcas intertextuais formais e explícitas podem ser observadas pelas expressões: "*Minha terra tem(...) Onde(...)*" a partir da primeira estrofe, o autor abandona as marcas formais e explícitas do texto de origem - texto 01 e produz o seu texto, firmando-se em argumentos de intertextualidade de conteúdo, em expressões como: "*tem famintos, onde choram sem parar, a fome(...) não brinca, mata sem cessar, barracos*". Essas expressões ou retalhos de textos são vistas e ouvidas a todo instante em jornais televisivos, revistas, e esse conteúdo é visto quando vão surgindo conceitos marcados por expressões advindas de outros textos.

Estes termos já estão fixos no arsenal cognitivo do aluno, porque na escola em que ele estuda fizeram acontecer uma "Campanha contra a fome". Muitos debates aconteceram a partir de noticiário da mídia e grupos de apoio à sociedade carente da cidade de Campina Verde. Assim, outros textos

foram incorporados a esse texto, proporcionando ao aluno um arcabouço lingüístico, social e político, relacionado ao tema em estudo.

Observa-se no texto 03 marcas de intertextualidade implícita, como: "*Escondo um país, onde a fome é natural, pois todos vêem e pensam que é normal(...) tem um lixo bem grandão(...)"*. Nestas expressões o texto incorpora implicitamente algumas idéias tecidas e, por isso, cabe ao interlocutor recuperar a intertextualidade citada para construir o sentido do texto.

Percebe-se que o aluno apresenta várias citações contestadoras, tornando a produção textual uma "*re-apresentação daquilo que havia sido recalcado*" (Sant'Ana, 1995:31).

Texto 05 - CANÇÃO DA CRIANÇA

1. Minha casa tem criança,
2. onde canta e encanta,
3. tem alegria e muita esperança,
4. onde a felicidade é tanta.

5. No seu rosto vejo carinho,
6. no seu olhar muita ternura,
7. na sua vida mais aninhos,
8. nos seus beijos muita doçura.

9. Para seu soninho noturno,
10. uma bonita canção de ninar
11. que a bonequinha logo adormece
12. para descansar.

13. Minha casa tem criança
14. onde brinquedos são tantos,
15. tem gritos e choros,
16. onde tudo se torna encantos.

D. 1º coleg. D

Neste texto, pode-se perceber que a intertextualidade está mais presente na forma, como por exemplo: *"Minha terra tem criança(...) onde canta e encanta(...) minha casa tem criança(...) onde os brinquedos são tantos(...)*". No que se refere ao conteúdo, observa-se que a autora ressalta o lado positivo da família, assim como o texto 01, que ressalta o lado positivo da pátria. Gonçalves Dias exalta a sua pátria com um patriotismo quase exacerbado e a autora do texto 05 retrata a família ideal no decorrer do poema, como por exemplo: *"tem alegria e muita esperança/ para seu soninho ninar(...) minha casa tem criança(...) onde os brinquedos são tantos"*, etc. Assim, a autora deixa claro que por meio das representações e lembranças da infância, seus esquemas textuais estão

armazenados em sua memória sob forma de superestruturas, trazendo à tona todo o seu conhecimento de mundo distribuído harmoniosamente em todo texto. Desta forma, os textos e os intertextos são nítidos e provêm de poesias escolares, canções de ninar, ou quaisquer outros tipos de farrapos de textos que proporcionaram condições à aluna de processar esse poema.

Vê-se claramente que a autora recorre ao seu passado, buscando pedaços de textos que lhe permitem brincar com as palavras como: *"Minha casa tem criança(...) onde canta e encanta(...) alegria(...) esperança(...) felicidade(...) tanta*." Parece, também, buscar os tempos pré-escolares cujas expressões marcam a intertextualidade.

Na escola, na época do pré-primário, em casa com a família, muitas poesias, muitas recitações, muitas cantigas como as de ninar, as de aniversário, etc., aconteceram e foram assimiladas como coisas ditas anteriormente, organizadas, reorganizadas como fragmentos de textos que mais tarde seriam somados a outros que a autora fosse produzir.

O texto 05 ainda apresenta marcas de intertextualidade implícita, exigindo do leitor um certo repertório cultural, certas lembranças dos tempos de criança para uma construção de sentido do texto.

Texto 06 - CANÇÃO DO BRASIL

1. Minha Pátria amada tem de tudo
2. Tem carnaval, Rock in Rio, copa do mundo
3. Prá alegrar os filhos e anestesiar
4. o peito angustiado pela miséria, fome e exploração.

5. Nosso céu tem escuridão
6. Causada pela imensa poluição.
7. Nossos rios nascem limpos e morrem sujos
8. Pela ganância de nossas tão dedicadas indústrias.

9. Minha Pátria tem corruptos
10. Que não cansam de planejar
11. Métodos novos para o povo explorar.
12. Quando o povo se cansa e se enfurece
13. Vai uma festinha para os aliviar.

14. Minha terra tem de tudo
15. Ouro e outros minerais
16. Não permita Deus que eu morra
17. Na fome, na miséria e em tantas outras mais.

F.- 3º Mag.

No texto 06, percebem-se várias marcas de intertextualidade de forma e conteúdo, porém com um estilo argumentativo mais consistente que os dos outros textos anteriormente citados. Os exemplos usados pelo autor deste texto se juntam às outras palavras, já abrindo espaço para outro tipo de intertextualidade: a das diferenças.

Inicialmente, alguns exemplos marcados de forma e conteúdo e ainda de maneira explícita: "*Minha Pátria amada tem(...)", Minha Pátria tem corruptos, Minha terra tem(...), Não permita Deus que eu morra*". Os retalhos de texto advindos da Canção do Exílio, texto 01, fazem uma tecelagem quase que perfeita com este texto, na forma do modelo e conteúdo, porém já aproveita partes como "Pátria amada" do Hino Nacional brasileiro para completar o verso, formando uma intertextualidade explícita. Já no restante dos exemplos citados, o autor troca *"terra X Pátria, palmeiras X corruptos"*. As características de conteúdo se firmam na teoria de Koch, quando diz que a linguagem se serve de conceitos e termos comuns, já definidos em outros textos. Outros tipos, no decorrer do texto, surgem e confirmam essa colocação. Ex: " (...)*cansam de planejar, carnaval, copa do mundo, peito angustiado(...) miséria, fome, exploração, imensa poluição, carnaval, Rock in Rio*, etc.

Por meio de termos e expressões irônicas, ele usa também a intertextualidade das diferenças através da ridicularização como: *"anestesiar o peito angustiado pela miséria , fome, e exploração, Nosso céu tem escuridão causada pela imensa poluição, nossos rios nascem limpos e morrem sujos; Pela ganância de nossas dedicadas indústrias; quando o povo se cansa e se enfurece, Vai a uma festinha para se aliviar*." Observa-se, nesse último verso, que, por meio da intertextualidade implícita, o autor parece deixar nas entrelinhas a seguinte mensagem: tudo no Brasil acaba em "pizza", o alívio vem a qualquer preço e custo, o brasileiro se esquece dos rombos, dos roubos e finge ser feliz.

Ainda neste texto, o autor se vale do contexto para ironizar, argumentar e questionar a situação da Pátria amada, usando exemplos irônicos como: *"Métodos novos para o povo explorar, Nossos rios nascem limpos e morrem sujos*", etc. Na última estrofe ainda, o autor procura fazer um apelo a Deus que, apesar de o Brasil ter *"ouro e outros minerais*," ele não quer morrer *"na fome, na miséria, e em tantas outras mais*". Nota-se aqui que, além da intertextualidade das diferenças, o autor ainda faz uso da intertextualidade implícita, ao ironizar a situação política do País, exigindo do seu leitor não só conhecimento lingüístico, mas o extralingüístico para que o texto possa ser compreendido.

Ainda, com relação à intertextualidade implícita, o autor lança, no decorrer de todo o seu texto, problemas sociais ocorridos no Brasil e, ao mesmo tempo, conta com o interlocutor na recuperação do

sentido irônico do texto quando diz que sua Pátria tem de *tudo: Carnaval, Rock(...), copa do mundo, Prá alegrar os filhos e anestesiar o peito angustiado pela miséria, fome, exploração,* etc.

Esse jogo entre as palavras *alegrar X anestesiar X angustiado*, mostra que o autor espera do seu leitor uma leitura não ingênua, mas sim produtiva, ativa e crítica, ou seja, conta com um leitor mais informado, conforme afirma Sant'Anna, com *um repertório ou memória cultural,* capazes de compreender todos os textos cruzados e entrecruzados no texto 06..

Texto 07 - CANÇÃO DO MENOR ABANDONADO

1. Aqui no meu país
2. há menores abandonados
3. Onde poucos podem ver
4. a nossa realidade!

5. Meu lar é viaduto
6. Minha cama é um chão
7. Por que sofrer assim
8. Se eu não tenho culpa não

9. Fomos vítimas de chacina,
11. Meus amigos adormeceram,
12. O que fazer agora
13. Se não punem os culpados!

14. Não queria meu senhor,
15.Um lugar tão triste assim,
16. Mas o que fazer agora
17. Se não há solução prá mim.

18. Peço a Deus que me guie
19. Nessa longa jornada
20. Pois também poderei ser vítima
21. Dessa cúpula organizada...

L. 2º Mag.

O texto acima apresenta pouca influência do texto original Canção do Exílio - texto 01. As poucas marcas de intertextualidade de forma não são tão evidentes, pois o que se pode perceber vindo do texto de origem, são as expressões de forma que aparecem na segunda estrofe como: *"Meu ..., oposto de minha; Minha(...), Deus(...),* etc." É nítida a manutenção de estrofes e rimas, obedecendo ao texto de origem, como por exemplo: *"um lugar tão triste assim(...) só não há solução pra mim"*,

etc.. Verificam-se, também, algumas mudanças relacionadas à estrutura formal dos versos, como: "*aqui no meu país(...) fomos vítimas de chacina(...)*," etc. Por outro lado, percebe-se que houve influência de outros textos lidos e debatidos na escola pelos professores , durante conferências e palestras sobre os meninos de rua na cidade. São nítidas as citações de outros textos como os de jornais, de cunho político e social tais como: "*vítimas de chacina, menor abandonado, nossa realidade, lar é viaduto*, etc." (neste exemplo último, o intertexto é marcado pela presença da mídia, pois na cidade de Campina Verde não há viadutos). A presença da expressão "*cúpula organizada*," além de fazer relação com textos jornalísticos, pode-se dizer que faz intertexto com alguns jornais como Folha de São Paulo, Revista Veja, muito lidos pelos alunos da escola. As marcas de conteúdo são fortes e se fazem presentes no texto, porém, não no de Gonçalves Dias(texto 01), mas de outros textos lidos que, certamente apresentaram maior interação com o aluno. Estas relações são chamadas por Koch de intertextualidade de conteúdo.

O texto 07 apresenta outros tipos de intertextualidade tais como: implícita a partir do momento em que o interlocutor reconstrói o sentido do texto por meio da ironia, de certos efeitos parodísticos que o produtor usa. Ex.: *"Por que sofrer assim, se eu não tenho culpa não; o que fazer agora, se não punem os culpados, vítimas de chacinas, meu amigos adormeceram, ser vítima dessa cúpula organizada*".

Observa-se que, durante todo o texto 07, há um apelo às autoridades, feito pela autora, quando se refere à *"cúpula organizada"*. Supõe-se que seu apelo seja direcionado aos dirigentes que nada fazem pela pátria e que há uma *"máfia organizada no país*", que trabalha na extinção de menores. Por que não punir os ladrões, corruptos, etc. e punem só as crianças? A autora, nesse jogo parodístico, fala por todas as vozes escondidas e adormecidas dentro e fora do texto. Ela se libera, se solta, parecendo querer ser compreendida via texto. Ao fazer uso dos símbolos lingüísticos carregados de intertextualidade implícita, a autora manifesta sua preocupação com os menores abandonados, usando as expressões *"meu lar é um viaduto, minha cama é um chão, etc."*. Ela faz uso dos possessivos meu, minha, colocando-se entre os menores que vivem e que sofrem os massacres contra as crianças brasileiras.

Desta forma, a marca da intertextualidade das diferenças é nítida quando os retalhos de outros textos surgem incorporados no texto com a intenção de ridicularizar, contra-argumentar e por que não se fazer ouvir por meio das vozes que se cruzam e se misturam dentro de todo o texto produzido pelo aluno.

Nota-se que, Canção do Menor Abandonado é marcado pelo deslocamento, pela deformação, pela contestação. Neste texto, a autora incorpora outros intertextos para colocar em questão a situação

do menor abandonado. Percebe-se por meio de frases/expressões como "*meu lar é um viaduto, onde poucos podem ver a nossa realidade, Meus amigos adormeceram, Se não há solução para mim*, etc.", há uma grande dose de ironia, pois se o lar é um viaduto, significa que não há casa para a criança abandonada; se seus amigos adormeceram, entende-se que eles foram mortos pelo abandono e, ainda, a autora afirma que não há solução para ela. O que é interessante notar neste texto, também, é que a autora se rebela contra o texto original, quase que destruindo-o, buscando com toda força as diferenças, expondo o seu ponto de vista, inaugurando a sua autoria com marcas idiossincráticas.

Texto 08 - CANÇÃO DO EXÍLIO

1. Ah! Que saudade que sinto,
2. do meu país tropical,
3. Onde mora a esperança de...
4. um povo tradicional.

5. Quero voltar novamente pra ver
6. as lindas palmeiras
7. sentir o sabor das manhãs
8. com crianças fazendo zueira.

9. não me importa todo sufoco,
10. inflação abafando o povo,
11. quero mais pra casa
12. e matar a saudade toda.

13. Nosso Brasil ainda tem jeito
14. é só tirar certos sujeitos
15. mas amo o meu país e
16. quero ver meu povo feliz.

J. D. 1º colegial D

Ao iniciar a escritura de seu texto, a autora de Canção Exílio, texto 08, já faz intertextualidade explícita com o verso *"Ah! Que saudade que sinto"* da poesia "Oito anos" de Cassimiro de Abreu, obra Primaveras. Por meio da citação, comprova que em suas lembranças ficaram arquivadas algumas poesias, ou mesmo fragmentos de textos quando, na escola primária, era comum decorar, recitar ou ler textos para os colegas e ou professores em festinhas chamadas auditórios.

A autora, a partir da segunda estrofe, retoma o conteúdo e forma firmando-se apenas em palavras, tais como: "(...) *palmeiras, Não, Nosso(...).*" A intertextualidade implícita surge no poema mostrando que a forma se mantém com uma certa fragilidade, decerto vinculada ao conteúdo, preocupando-se muito mais com o tema social e político influenciado pelos textos orais e escritos

veiculados pela mídia, bem como o contexto que ora vivenciamos no Brasil. Esta idéia pode ser exemplificada em: "(...) *esperança, todo sufoco, inflação abafando o povo, Nosso Brasil ainda tem jeito/é só tirar certos sujeitos, quero ver meu povo feliz(...),"* etc.

No que se refere à intertextualidade das diferenças, o texto é rico e apresenta características de refutação, contra-argumentação e até ironia. Marcas ou expressões que mostram um "Outro Brasil" fixam-se em todo o texto, porém com mais clareza a partir da segunda estrofe, contrapondo-se com o texto de Gonçalves Dias, Canção do Exílio, texto 01. A autora apresenta expressões que confirmam, mais uma vez, a tese de Mainguenau , de que a intertextualidade das diferenças tem valor de subversão, ou seja, apresenta uma grande dose de contra argumentação ao texto original. O Brasil de hoje não há mais tantas palmeiras, as crianças estão no trabalho, e quase não brincam mais, a inflação aumenta, cresce a insatisfação com os governantes, etc.

O fato de o aluno contra-argumentar (como em outros textos já analisados), confirma que ele já possui um pouco de senso crítico, já tem consciência dos problemas sociais que o envolvem e, a partir dessa criticidade trazida pelos textos lidos, ouvidos e comentados, o aluno ao se envolver com todos esses textos e farrapos de textos, é capaz de criar o seu texto para novas leituras..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se, neste trabalho, que a marca principal da intertextualidade é um novo modo de realizar atividades de leitura, pois um trabalho intertextual rompe com a linearidade do texto, fazendo com que o leitor faça uso de todo seu arsenal cognitivo, social cultural e ideológico frente ao texto lido. Conforme Jenny (1979:49)"*O uso intertextual dos discursos corresponde sempre a uma vocação crítica lúdica e exploradora*", provocando no receptor um engajamento com o texto, com os retalhos de textos, abrindo novos caminhos para a compreensão textual.

Entende-se que o caminho do fenômeno da intertextualidade é fundamental para a recepção e produção dos sentido do texto, visto que já existiram ou existem textos em relação a outros já produzidos. No decorrer de todo esse trabalho com a intertextualidade, com todo esse diálogo textual, travando relações com outros tipos de textos, evocam-se lembranças, o dito e o já-dito, na tentativa de compreender e interpretar e, por que não dizer, produzir sentidos, para que textos possam transformar-se em outros textos para novas leituras.

Outro aspecto relevante desse trabalho foi a ativação dos esquemas mentais que o leitor já dispõe, bem como a sua experiência como leitor na decifração de mensagens em: novelas, poesias lidas e contadas na escola e até histórias narradas pela professora em sala de aula, lidas e/ou dramatizadas. A exploração do conhecimento de mundo constitui um fenômeno espetacular para a formação de

esquemas textuais que vão-se sobrepondo a outros textos, transferindo-se para outros domínios de leitura, ligando e interligando a novos textos e aos textos lidos, transformando-se, pois, em uma produção textual mais espontânea e mais criativa.

Segundo Kristeva apud Frasson (1991:68), "a *produção textual ocorre, não de um modo gramatical (submissão às leis do código), mas de modo pragmático, ou seja, abertura do código e pluralização dos sentidos*", pois, a palavra, muitas vezes, não possui um sentido fixo, mas um cruzamento, uma tessitura, um diálogo de diversos escritos que se transformam em outros textos.

OS RESULTADOS OBTIDOS NA ANÁLISE

Foi possível concluir que a intertextualidade como fator de coerência é um recurso notável para melhorar a leitura e a produção textual. O estudo polissêmico de textos e o cruzamento de um texto com outros contribuíram e muito para a organização coerente do texto produzido. Notou-se, ainda, que apesar de ter-se lido e interpretado um texto literário "Canção do Exílio", este serviu, por meio dos recursos da intertextualidade, para que os alunos se posicionassem ideologicamente como locutores, exigindo do leitor posturas críticas, reflexões mais profundas diante do texto escrito a ser lido.

Com relação à intertextualidade implícita e explícita, semelhanças e diferenças como todos os outros tipos anteriormente citados, reconhece-se não só a ativação de competências lingüísticas e extralingüísticas dos alunos, mas também do contexto social, histórico, político e cultural para que se pudesse construir o sentido do texto lido. Neste breve estudo, pôde-se comprovar a importância da intertextualidade para a produção e recepção de textos.

Comprova-se, pois, que esse trabalho de intertextualidade, visto como "diálogo de textos", favorece à construção de sentidos com um convite a leituras múltiplas, polissêmicas e enriquecedoras da produção de sentido, bem como da produção textual. Transpondo essas colocações para a prática pedagógica na sala de aula no ensino da Língua Portuguesa, vê-se a necessidade do estudo da intertextualidade, pois nas atividades diárias frente ao aluno, muitos textos se cruzam tais como: o do professor, o do aluno, o do diretor, o do colega, o da tv, o das obras, dos jornais, etc. Mas dentre estes, se destacam os dos alunos que, lidos e ouvidos ou recortados, servirão para enriquecer não só a argumentação própria do aprendiz, como também para despertar a sua sensibilidade para que ele descubra por meio da intertextualidade *"a intenção do texto, devendo-se identificar os 'enunciadores', atribuindo-lhes a responsabilidade do que é dito"* Frasson (1991:272).

BIBLIOGRAFIA

ALLIENDE, G. F. & CONDEMARIN, M. *A Leitura*: *avaliação e desenvolvimento*. Trad. Port. José C. de A. Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

AZAMBUJA, J. Q. (org.). *O ensino de Língua Portuguesa para o 2º grau*. Uberlândia: EDUFU, 1996.

BARTHES, R. *La linguistique du discours*. La Haye Mouton 1970. Artigo Texte, Enciclopaedia Universalis, 1974.

BASTOS, L. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BEAUGRANDE, R.- A . e DRESSLLER, W. U. *Introduction to text Linguistics*. London: Cangman, 1981.

GALVES, C., ORLANDI, E. P., OTONI P. (orgs.). *O texto*: *escrita e leitura*. Campinas, S. P.: Pontes, 1988.

FRASSON, R., M. N. de. *A intertextualidade como recurso de argumentação*. Tese de mestrado, R.S: U.F.S.M., 1991.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. S. P. Ática, 1990.

HALLIDAY, M. A . K., e HASAN, R. *Cohesion in spoken and written English*. Long man, Londres, 1973.

JENNY, L. A estratégia da forma. In: *Intertextualidades*. Coimbra: Almedina, 1979.

KOCH, I. V. *Argumentação e Linguagem.* São Paulo: Cortez, 1984.

_____. A intertextualidade como Fator de Textualidade. In: *Lingüística Textual*: *Texto e Leitura*. S. P., EDUC, Cadernos PUC:22, 1986.

_____. Questões e Problemas. Intertextualidade e Polifonia um só fenômeno. In: *Revista D.E.L.T.A* vol. 07(2), 1991.

_____. *O texto e a construção de sentidos*. S. P., Contexto, 1997.

_____ & TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. São Paulo, Cortez , 1989.

_____. *A coerência textual.* São Paulo: Contexto, 1993.

KRISTEVA, J. *Introdução a semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MAINGUENAU, D. *Novas tendências e análises do discurso*. (trad. bras.). Campinas, S.P.: Pontes, 1989.

SANT'ANNA, A. R. de. *Paródia, Paráfrase, & Cia*. São Paulo: Ática, 1995.

VAL, M. da G. C. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGNER, G. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: *O Texto: escrita e leitura*. Charllote Galves, Eni P. O ., Paulo Otoni (orgs.). Campinas, S. P.: Pontes, 1989

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: *Por uma análise automática do discurso - uma introdução à obra de M. Pêcheux*. Françoise Gadet; Tony Hak; (trads.). Bethania S. Mariani... [et ali]. Campinas, S. P. : Ed. Unicamp, 1993.

ANEXO

CANÇÃO DO EXÍLIO

1.Minha terra tem palmeiras,
2.Onde canta o Sabiá;
3.As aves, que aqui gorjeiam,
4.Não gorjeiam como lá.

5.Nosso céu tem mais estrelas,
6.Nossas várzeas têm mais flores,
7.Nossos bosques têm mais vida,
8.Nossa vida mais amores,

9.Em cismar, sozinho, à noite,
10.Mais prazer encontro eu lá;
11.Minha terra tem palmeiras,
12.Onde canta o Sabiá.

13.Minha terra tem primores,
14.Que tais não encontro eu cá;
15.Em cismar - sozinho, à noite -
16.Mais prazer encontro eu lá;
17.Minha terra tem palmeiras,
18.Onde canta o Sabiá.

19.Não permita Deus que eu morra,
20.Sem que eu volte para lá;
21.Sem que desfrute os primores
22.Que não encontro por cá;
23.Sem que'inda aviste as palmeiras,
24.Onde canta o Sabiá.

Gonçalves Dias

A IMPORTÂNCIA DO TÓPICO NA LEITURA[1]

Leci Borges Barbisan (Coordenadora)
Ana Luiza Varani Leal
Lia Lourdes Marquardt
Rejane Flor Machado
Rita Simone Spilmann Bexiga
PUCRS

RESUMO - A pesquisa aqui relatada tem por objetivo verificar como alunos de 3º grau apreendem o tópico em textos argumentativos orais e escritos. Parte-se da hipótese de que sua não-apreensão pode ser uma das causas da dificuldade de leitura. Subjaz a essa hipótese o pressuposto de que uma maior complexidade de estruturação temática do discurso provoca maior dificuldade de compreensão.

As análises realizadas fundamentam-se na teoria funcionalista de base cognitiva proposta por Talmy Givón sobre o tópico na narrativa. A partir desse modelo são estudadas as especificidades de organização da informação no texto argumentativo e avaliada a leitura dos alunos.

Os resultados mostram que os alunos identificam tópicos no discurso mas nem sempre conseguem determinar-lhes a função, relacioná-los e hierarquizá-los para chegar à compreensão. Diferentemente do que era suposto de início, o oral tornou-se tão difícil de ser compreendido quanto o escrito.

ABSTRACT - The research which is described here has as its objective to verify how university students apprehend topic in oral and written argumentative texts. We start from the hypothesis that non-apprehension of topic can be one of those causes of reading difficulty. The assumption that a greater thematic structural complexity of discourse provokes the greater comprehension difficulty underlies this hypothesis.

The analyses realised have been based on the cognitive based functionalist theory proposed by Talmy Givón about topics in narratives. From this model, the specificities of the organisation of information in argumentative texts have been studied and student's reading evaluated.

The results show that students identify topics in discourse, but many times they cannot determine their function, relate them to each other or organise them hierarchically to reach the comprehension. Different from what was supposed in the beginning of our research, the oral discourse has become as difficult to be comprehended as the written one.

PALAVRAS-CHAVE
tópico/ leitura/ discurso argumentativo

topic/ reading/argumentative discourse

[1] A presente pesquisa contou com o apoio financeiro do CNPq através de Bolsa de Produtividade e de Apoio Técnico à Pesquisa.

1. Introdução

O trabalho que aqui apresentamos tem como tema a possível relação entre as especificidades de realização do tópico em textos argumentativos escritos e a dificuldade de leitura de alunos do 3º grau pouco familiarizados com a linguagem escrita.

Buscamos justificativa para esta pesquisa em diversos fatos. Julgamos inicialmente que a apreensão dos elementos referenciais é essencial para a leitura e que faltam estudos que explicitem a relação entre diferentes formas de organização temática e, portanto, a dos tópicos, e a compreensão de textos. Em relação aos informantes, pensamos que eles têm maior familiaridade com as especificidades da linguagem oral do que com as da escrita, apresentando, então, a escrita maior dificuldade de compreensão para eles. Consideramos ainda que a leitura de textos argumentativos é freqüentemente solicitada a esses alunos no nível universitário, já que o conhecimento é veiculado através de textos argumentativos escritos, e que impõe-se, conseqüentemente, um estudo que identifique causas da dificuldade de compreensão desses textos para que, em vista dessa identificação, soluções pedagógicas sejam procuradas.

Duas hipóteses nos auxiliaram a conduzir o estudo:

H1 - Alunos pouco familiarizados com a linguagem escrita têm maior dificuldade de identificar tópicos de textos argumentativos escritos do que de textos argumentativos orais;

H2 - A existência de especificidades na realização do tópico em textos argumentativos escritos provoca dificuldade de compreensão desses textos por parte de alunos pouco familiarizados com a linguagem escrita.

2. Pressupostos teóricos

Para o desenrolar da pesquisa, foi necessário definir conceitos como texto, texto escrito e oral, texto argumentativo, tópico, tópico no texto argumentativo oral e escrito, leitura e dificuldade de leitura.

2.1 O que é texto?

Texto é uma unidade semântica em que categorias gramaticais e lexicais materializam os dados de significação. Anterior a essa questão é o fato de o texto ser a materialidade da interação comunicativa intencional entre os seres e que se dá através de elementos lingüísticos. O texto então é visto, numa perspectiva pragmática, como uma unidade funcional de enunciação. O significado é entendido como a representação de algum tipo de acontecimento ou estado do mundo real, além de ser o resultado do modo de interação entre falante e ouvinte.

Segundo Van Dijk (1981), a visão pragmática do texto configura-o como um ato de linguagem ou como uma seqüência de atos de linguagem. Para que esses atos façam sentido, é

preciso que sejam preenchidas certas condições que dizem respeito ao contexto no qual os enunciados são produzidos.

Para Halliday (1989), a íntima relação entre texto e contexto permite ao leitor/ouvinte fazer predições. Em seu entender, esse é o fenômeno mais importante da comunicação humana e que propicia o sucesso da interação comunicativa.

Com tais colocações, procuramos justificar que o empenho em destacar as propriedades funcionais do texto implica a saliência não só das propriedade internas desse texto, isto é, as que dizem respeito a sua estrutura e a sua textura, relações semânticas entre as partes do texto, mas igualmente às características externas desses mesmos textos: os contextos em que ocorrem, as funções que desempenham, os efeitos que provocam. Levamos sempre em conta, dessa forma, as relações que existem entre o texto e o contexto.

Dentre os contextos, destaca-se o contexto cognitivo, fator primordial na armazenagem da informação na memória e no processo inferencial que possibilita a compreensão do texto.

Não é pertinente estudar o texto como um produto acabado. Ao invés disso, é necessário ve-lo texto em seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, como resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes.

Segundo Koch (1997), as teorias sócio-interacionais reconhecem a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, constrói um texto, levando em consideração uma complexa rede de fatores, dentre os quais destaca: a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças e convicções, a atitude dos interactantes, os conhecimentos supostamente partilhados, as expectativas mútuas e as normas e convenções sócio-culturais. Conforme a autora, esses fatos evidenciam a existência de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotar o texto de certos elementos, propriedades ou marcas que, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos.

Nesta pesquisa vamos focalizar o texto como resultado do processo de comunicação entre o falante/escritor e o ouvinte/leitor. Vamos estudar como se verifica a relação entre marcas lingüísticas que apontam para a estrutura da informação do texto e o contexto cognitivo representado pela atividade de recepção pelo ouvinte/leitor.

2.1.1 Texto escrito e texto oral

Há duas modalidades de uso da linguagem: falada e escrita. Essas formas não devem ser vistas de modo dicotômico, mas como um *continuum* tipológico, conforme Tannen (1982).

A diferença entre as duas modalidades, no entender de Kato (1986), são determinadas pela dependência contextual, o grau de planejamento, a submissão consciente às regras prescritivas convencionalizadas para a escrita. Assim, a dependência contextual determina o grau de explicitação textual: quanto menos dependente do contexto, maior a explicitação e maior a autonomia.

O grau de planejamento, por sua vez, influi no nível de formalidade: quanto mais tenso, mais formal, gramaticalizado; quanto menos tenso, mais casual ou informal, menos gramaticalizado. Para Redeker (1984), o discurso falado é normalmente não-planejado e

informal, é dirigido a um número limitado e conhecido de ouvintes que interagem com o falante. O texto escrito, formal e bem planejado, atinge leitores geralmente não presentes e muitas vezes desconhecidos do escritor.

Givón, em sua obra, associa oral a informal e escrito a formal. Propõe considerar o oral/informal como não-marcado e o escrito/formal como marcado. Atém-se a parâmetros como complexidade sintática, ordem das palavras, morfologia, velocidade de processamento e dependência do contexto para diferençar uma modalidade da outra.

Quanto à complexidade sintática, o discurso oral apresenta orações mais curtas, justapostas, predomínio da coordenação sobre a subordinação, enquanto no escrito há mais orações encaixadas. A morfologia gramatical é mais escassa no oral e mais abundante no escrito. A ordem das palavras é mais rígida no oral do que no escrito.

2.1.2 O texto argumentativo

Para definir o que é texto argumentativo, é necessário entender inicialmente o que é argumentar. A argumentação tenta dar conta da experiência humana através de operações de pensamento. Entretanto, argumentar não é apanágio só da razão, mas também da emoção. Perelman (1983) define uma "nova retórica", estudando as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos indivíduos a teses. É então em função de um auditório que se desenvolve toda a argumentação e que se utiliza a linguagem para persuadir e para convencer.

Também Charolles (1980) considera o discurso argumentativo como sendo orientado para o receptor. Para ele toda conduta argumentativa toma lugar numa situação, engaja participantes, diz respeito a um objeto ou campo problemático, visa a um fim, que é a adesão a uma tese, e exige do argumentador meios, isto é, argumentos.

Toda relação argumentativa se compõe de três elementos: uma asserção inicial (premissa), uma asserção final (conclusão) e asserções de passagem (inferência, prova, argumento). A premissa é um dado inicial, primeiro, colocado antes; a conclusão apresenta aquilo que deve ser aceito, decorrente da premissa e do elo que a liga a esta. O argumento é o que deve levar o interlocutor a aceitar o propósito como verdadeiro. É uma asserção muitas vezes implícita, não dita.

O texto argumentativo se fundamenta sobre a atividade de argumentar.Adam (1987) estuda o texto argumentativo do ponto de vista de sua complexidade tipológica. Ao descrever a seqüencialidade argumentativa, apresenta sua superestrutura, constituída pelas seguintes categorias: tese anterior, premissas, argumentos, conclusão, nova tese. Nesta pesquisa foram utilizados, para a avaliação da leitura dos alunos, textos argumentativos orais e escritos. Foram selecionados textos com características claras de argumentação, conforme os estudos acima mencionados.

Adam cita como variantes da argumentação o judiciário (acusação/defesa), o epidítico (elogio/censura), o deliberativo (conselho/desaconselhamento) e o crítico (demonstração/refutação, acordo/desacordo). No presente trabalho servimo-nos da variante

de texto argumentativo que Adam denomina crítico. Dentro dessa variante escolhemos um texto escrito de opinião, extraído de jornal, e uma entrevista de rádio.

O texto de opinião é definido por Charaudeau (1997) como um comentário argumentado, que impõe uma visão explicativa do mundo. Traz à luz o que não se vê, o que é latente e constitui o motor do acontecimento. O texto de opinião problematiza o acontecimento, levanta hipóteses, desenvolve teses, traz provas, impõe conclusões. Trata-se, para o leitor, de avaliar, medir, julgar o comentário para aderir a ele ou rejeitá-lo. Esse tipo de texto argumentativo questiona o leitor, exige dele uma atividade intelectual, um trabalho de raciocínio, uma tomada de posição.

A entrevista é uma forma de troca verbal na qual dois participantes estão presentes fisicamente e têm direito a uma alternância na tomada da palavra. A entrevista exige uma diferenciação no estatuto dos participantes de tal modo que um deles esteja legitimamente no papel de questionador e o outro no de questionado, com razões para ser questionado.

No rádio, o entrevistador e o entrevistado são ouvidos por uma terceira pessoa, ausente, o ouvinte, num dispositivo triangular. O entrevistador leva seu convidado a falar, para descobrir uma verdade escondida, já que seu papel consiste em fazer surgir opiniões. O entrevistado tem algo a dizer concernente ao bem comum. O ouvinte quer ouvir alguma coisa de interesse geral que lhe é dado como uma revelação.

2.2 O que é tópico?

Tópico é, juntamente com leitura, uma das palavras-chave desta pesquisa, que procura averiguar sua relação com dificuldade de leitura. Como teoria para fundamentar nossas análises, adotamos a perspectiva funcionalista proposta por Talmy Givón, embora sabemos que muitos outros pesquisadores dedicaram-se ao estudo desta questão.

2.2.1 O tópico segundo Givón

O tópico é visto por esse autor como aquilo de que se fala. São entidades nominais que assumem as funções de sujeito (na grande maioria das vezes) e de objeto da oração.

Estudando o discurso numa abordagem interativa entre falante/escritor e ouvinte/leitor, Givón (1990, 1992) entende a topicalização como a base para um processamento mental. Do ponto de vista cognitivo, os referentes nominais tópicos identificam ou ativam etiquetas de arquivos para unidades de armazenamento na memória episódica.

Cada unidade de armazenamento é como uma cadeia de orações ou parágrafos, através da qual o mesmo referente tópico persiste. Esse tópico persistente é o tópico importante da cadeia. Então, na memória do texto um certo número de orações constitui uma cadeia, um certo número de cadeias faz um parágrafo, um certo número de parágrafos, um episódio, etc.

A estrutura do texto na memória é, pois, tanto seqüencial quanto hierárquica. Dentro da estrutura hierárquica, cada cadeia pode ser vista como um nó do discurso. A informação das orações sucessivas é arquivada sob um nó de cada vez. Ativar um referente é, assim, ativar um

nó do discurso, é arquivar todas as informações subseqüentes sob um nó de arquivo etiquetado pelo referente.

Sinais gramaticais aparecem no discurso para codificar a topicalidade e representam o esforço do emissor para fundamentar a informação na perspectiva do receptor.

Quanto ao conteúdo informacional, todo discurso é híbrido, ou seja, contém parte de informação velha e parte de nova. A informação velha é aquela que o falante/escritor considera acessível ao ouvinte/leitor. É nova a informação tida como inacessível ao receptor. Givón (1990, 1992) argumenta que é necessário um equilíbrio entre informações velhas e novas.

A continuidade tópica é fator importante para a coerência do discurso. Além disso, cadeias topicais mais contínuas são mais acessíveis, mais previsíveis e mais fáceis de serem recuperadas mentalmente. Ao contrário, a descontinuidade cria dificuldade de recuperação do tópico.

A acessibilidade referencial diz respeito à procura cognitiva pelo elemento nominal já existente no contexto discursivo mentalmente armazenado. Os anafóricos marcam a acessibilidade referencial e indicam ao receptor se o tópico está ativo ou inativo. Se ativo, a informação é registrada no mesmo arquivo da memória que a informação anterior. Se inativo, mas definido e importante, deverá ser reativado através de recursos gramaticais existentes nesse contexto, para que a informação nova seja registrada sob essa etiqueta.

No que se refere à continuidade referencial, outro aspecto é o da importância temática. Essa concerne à persistência catafórica do tópico. Os elementos catafóricos indicam ao ouvinte/leitor se o referente é importante e, portanto, precisa ser ativado para servir de etiqueta de um arquivo recentemente aberto na memória episódica. Se, ao contrário, o referente não é importante, não é ativado, ele é arquivado como informação nova no arquivo da memória ativa.

Givón (1989) afirma que o esforço mental despendido para processar a informação interfere nos recursos de codificação de referentes. As estratégias de codificação: quantidade de codificação, repetição do tópico, ordem das palavras são recursos icônicos que indicam como a informação deve ser processada. Principalmente o uso da ordem das palavras é importante para marcar as funções de topicalidade e referência e para assinalar, num nível mais global, a coerência temática. Os recursos gramaticais serão mais marcados se usados em situações em que o falante/escritor presume que o ouvinte/leitor irá ter mais dificuldade em identificar o referente.

2.2.2 O tópico no texto argumentativo

Não há estudo, a nosso conhecimento, que analise a organização do tópico em textos argumentativos. Por isso, vamos nos servir aqui dos resultados da pesquisa "Tópico e compreensão de textos argumentativos orais e escritos", desenvolvida por Leci Borges Barbisan (coordenadora), Rejane Flor Machado (doutoranda) e Joselaine Sebem de Castro (mestranda), no Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS entre 1994 e 1996, com o auxílio do CNPq.

Nessa pesquisa procuramos verificar como é organizada a informação em textos argumentativos. Servimo-nos, no referido estudo, da teoria funcionalista proposta por Givón para a análise de textos narrativos e conversacionais e, a partir desse modelo, procuramos

entender as especificidades do texto argumentativo quanto à organização e à realização do tópico.

2.2.2.1 O tópico no texto argumentativo oral

A análise de 12 textos orais gravados e transcritos a partir de programas de rádio e de televisão que apresentavam interação comunicativa mostrou-nos que, com relação aos traços semânticos, há predominância do traço + humano em 53,2% dos tópicos. Esse dado aproxima o texto argumentativo oral da narrativa e da conversação que, abordando temas da vida quotidiana, apresentam, como norma, tópicos + humanos.

O percentual de tópicos abstratos encontrados nos textos argumentativos orais se aproxima dos valores dos tópicos humanos. Nisso, o tipo de texto em questão difere da narrativa. Podemos dizer que o texto argumentativo oral está em uma área de intersecção entre o texto argumentativo escrito e o texto narrativo quanto ao traço semântico que caracteriza o tópico.

O levantamento das seqüências ou cadeias tópicas mostrou que, no oral, 77,4% dos tópicos estão em cadeias e apenas 22,6% de elementos anafóricos se apresentam desconectados. As cadeias tópicas são mais freqüentes no oral, o que mostra que os textos argumentativos orais estariam exigindo menor esforço para o processamento da informação.

A análise da extensão das seqüências tópicas revela que as mais extensas ocupam 42,3% do total e as menos extensas, 11%. Comparando com os textos escritos, chegamos à conclusão de que as cadeias tópicas são maiores, mais extensas no oral, logo, há maior continuidade referencial nessa modalidade de texto.

Examinando a continuidade das cadeias tópicas, percebemos que elas são bem mais encadeadas, menos interrompidas nos textos argumentativos orais do que nos escritos. Então, seguindo a teoria de Givón, podemos dizer que os textos orais são mentalmente mais acessíveis do que os escritos.

Anáforas conceituais ocorrem em textos argumentativos orais, mas apenas em parte deles. No oral, diferentemente do escrito, essa forma de realização do tópico encontra elementos para sua identificação na situação discursiva. Requerendo um processamento mental complexo, a anáfora conceitual é um elemento complicador da compreensão do texto.

No que diz respeito à extensão, a quantidade de tópicos curtos, de até 3 palavras, é o que predomina. Apenas 1,7% deles têm de 9 a 18 palavras.

O tópico se realiza de diferentes formas no oral: como anáfora zero, como pronome, como sintagma nominal, como sintagma nominal seguido de oração e como oração nominalizada. Predominam, nessa modalidade de discurso, os pronomes. Depois aparecem as anáforas zero e os sintagmas nominais. Poucas vezes encontramos sintagmas nominais + orações e orações nominalizadas.

O referente topical contínuo, que mais aparece no oral, é codificado normalmente como zero ou pronome anafórico. É a forma não-marcada em termos estruturais e cognitivos. O tópico é aí mais previsível, havendo menor necessidade de codificação.

2.2.2.2 O tópico no texto argumentativo escrito

Analisamos 12 textos argumentativos escritos de opinião, extraídos das revistas Veja, Isto É, Senhor e dos jornais Zero Hora, de Porto Alegre, e Folha de São Paulo.

Quanto aos traços semânticos (humano/não humano, concreto/abstrato) do elemento topical de cada oração, observamos que a maioria dos tópicos (cerca de 62,9%) são não-humanos e abstratos.

Esse aspecto é importante porque a questão referente ao traço semântico provoca diferenças na forma de realização dos tópicos, ou seja, na maneira de marcar a condução temática em textos argumentativos, relativamente aos narrativos.

Percebemos ainda que, na maioria das vezes, a relação anafórica se realiza entre elementos mais topicais, que funcionam como etiquetas de arquivo. Entretanto, essa relação se mostra muito complexa. Há, no processo de correferenciação, a retomada de apenas uma parcela do tópico. Outras vezes, a partir dessas retomadas, há a expansão do tópico, a particularização do tema, etc. Situações semelhantes a essas são comuns em textos argumentativos. A repetição simples do elemento nominal ou a substituição lexical ocorrem mais raramente. Percebemos, assim, que a ligação entre elementos topicais, embora existente, é tênue, tornando-se um dificultador da acessibilidade mental e da compreensão do texto.

No que diz respeito à questão de como se processa a continuidade temática, vimos que 69,5% dos tópicos se apresentavam em cadeias e apenas 30,5% dos elementos anafóricos apareciam mencionados apenas uma vez no texto.

Outro aspecto observado nos textos estudados foi o da extensão das seqüências tópicas. Como média, vimos que as mais extensas, no escrito, ocupam 29,7% do total de orações dos textos, enquanto que as menos extensas ocupam em média 5,8%. Concluímos que no escrito as cadeias tópicas são menores, havendo, assim, menor continuidade referencial.

Analisando ainda como se processa a continuidade temática, observamos se as cadeias tópicas eram contínuas ou interrompidas e, nesse último caso, com que freqüência. Vimos que as cadeias tópicas, nos textos argumentativos escritos, eram freqüentemente interrompidas. Isso aponta para menor acessibilidade mental nos textos argumentativos escritos, traduzida por maior interferência de outros tópicos.

Quanto à extensão, os tópicos curtos de 3 palavras, no escrito, ocorrem menos do que no oral, enquanto que os considerados longos, variando de 4 até 28 palavras perfazem, no escrito, 24,9%, total bastante significativo.

No que diz respeito à realização do tópico no escrito, encontramos 23,2% de pronomes, 25% de anáforas zero, 44,6% de sintagmas nominais e ainda SN+orações nominalizadas. Predominam, pois, os sintagmas nominais nessa modalidade de texto.

O processamento de uma seqüência maior e a complexidade referencial, realizada por SN plenos, acompanhados de oração, exigem maior esforço mental. Há, logo, menor acessibilidade mental do tópico em textos argumentativos escritos e maior dificuldade de compreensão.

2.3 O que é ler?

Ler e compreender um texto implica ser capaz de apreender os significados inscritos no seu interior e de relacionar tais significados com o conhecimento de mundo que circula no meio social em que o texto é produzido.

A compreensão leitora envolve processos cognitivos múltiplos e está intimamente relacionada ao conhecimento prévio do leitor, ou seja, o leitor é capaz de compreender o que lê em relação ao que já sabe. Assim, a leitura passa a ser um processo interativo entre o texto e o leitor. Este constrói o significado a partir da correspondência, ao menos parcial, entre os conhecimentos ativados pelo texto e o conhecimento de mundo, adquirido através de experiências e convívio numa sociedade.

Segundo Kleiman (1992), a leitura é um processo interativo, porque o leitor, mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, consegue construir o sentido do texto. Conforme a autora, o conhecimento lingüístico, que compreende o implícito, desempenha um papel central no processamento do texto, pois, à medida que as palavras são percebidas, nossa mente está ativa, ocupada em construir significados a partir dos itens lexicais e das estruturas sintáticas que compõem o texto. Além do conhecimento lingüístico, também o conhecimento textual influencia na compreensão, e quanto maior a exposição do leitor a tipos distintos de textos, mais fácil será sua compreensão.

Além do conhecimento prévio, conhecimento que o leitor traz para o texto antes de lê-lo e que abrange o conhecimento de mundo, o conhecimento da língua (a compreensão do contexto, que faz com que o leitor perceba as ligações internas de um texto) e também a habilidade de raciocínio, intrínseca à leitura, que é um processo inconsciente, automático, através do qual o leitor interpreta o texto.

Goodman (1991) vê a leitura como um "jogo psicolingüístico de adivinhação" , que resulta da habilidade do leitor em identificar as pistas que o autor coloca no texto para a compreensão. O leitor elabora pistas e as testa, à medida que vai lendo. Suas hipóteses fazem com que certos aspectos do processamento se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo das palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como as inferências sobre as informações contidas no texto. Estratégias básicas são então empregadas para controlar a leitura e o sentido do que está sendo lido, isto é, os leitores desenvolvem um processo de monitoração de sua própria leitura.

Também aspectos sócio-interacionais são relevantes para a conceituação do que é ler. A leitura é uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras. Ao lermos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que ocorre a socialização primária (Kleiman, 1993).

2.3.1 Ler o texto oral e o texto escrito

Marcuschi (1988) recomenda que não se veja a compreensão de texto escrito e de texto falado como atividades diversas. A leitura, com certeza, terá processos e estratégias

diferentes em se tratando de fala ou de escrita. Mas não há uma radical diferença no processamento cognitivo. As distinções se situam antes nas saliências textuais e na organização discursiva nas duas modalidades.

Há, segundo o autor, razões teóricas para essa posição, mas há também motivos de natureza prática. É o fato de que, apesar de submetidos a situações de aprendizagem formal na escola, jovens e adultos se encontram, em 80% do tempo, na condição de ouvintes. Deduzimos então que há maior exposição ao oral do que ao escrito, logo às diferenças quanto às estruturas lingüísticas, ao léxico e à forma de organização discursiva da informação que caracterizam esses dois tipos de texto.

Parece verdade que a modalidade comunicativa lingüística predominante é a oral. Entretanto, são diferenciadas as situações comunicativas também no domínio da oralidade. É evidente, segundo Marcuschi, que a passagem para a escrita, que comporta novidades significativas em vários níveis, será mais penosa para quem está muito mais familiarizado com o oral.

Mas as distinções entre fala e escrita não são, segundo o autor, as mais complexas. As mais salientes são de natureza discursiva. Assim, "a coerência temática, por exemplo, essencial para a compreensão de qualquer tipo de texto, realiza-se no texto escrito com marcadores diversos do texto falado"(Marcuschi, op. cit., p. 43). Entretanto, há certos fatores que distinguem a leitura do escrito e a do oral: tipo de texto, experiência do leitor com textos escritos, tarefa a que ele está sendo submetido, familiaridade com o conteúdo.

Há ainda condições em que operam os processos de compreensão: a existência de um sistema lingüístico comum aos interlocutores, conhecimentos compartilhados, texto coerente, condição de cooperação, interpretações mutuamente aceitáveis, contextos situados, determinação tipológica dos textos.

É nesse conceito de compreensão de texto que queremos situar nossa pesquisa. Entendemos que uma das relevâncias do texto, oral e escrito, é a sua organização temática, vista aqui como uma continuidade de tópicos relacionados. No texto argumentativo, essas relações se vinculam também a tese, argumentos e conclusão.

2.3.2 Dificuldade de leitura

Intensificam-se estudos que, além de atribuírem ao leitor um papel ativo e importante, exploram a relação desse com o texto. Assim, é possível conceber a leitura não mais como mera decodificação, mas como um processo cognitivo extremamente complexo.

É a interação leitor-texto motivo de trabalhos mais recentes nessa área. Em relação a dificuldade de leitura, alguns dos estudos têm colocado seu centro de interesse no leitor, em contraposição a estudos anteriores que centravam-se no texto e, a partir daí, na decodificação de palavras e orações.

Nos estudos com enfoque no leitor, foram apontados como elementos causadores de dificuldade de leitura o vocabulário, a ligação inter-sentencial e as funções retóricas. Mais recentemente, estudos ainda com o mesmo enfoque detêm-se nas estratégias utilizadas pelo leitor para o processamento do texto. Na década de oitenta, os lingüistas começaram a se

voltar para a questão interacional do leitor com o texto, unindo os pontos de observação que antes eram vistos separadamente.

É importante o conhecimento prévio para a compreensão. Esse conhecimento está armazenado na mente através dos esquemas, que nos proporcionam economia e seletividade na comunicação, permitindo deixar implícito aquilo que é típico de uma situação. Os esquemas têm fundamental importância para o sucesso da leitura. Assim, se tomarmos dois indivíduos com conhecimentos prévios diferentes, terá melhores condições de compreender um texto aquele que puder ativar um número maior de esquemas.

Dificuldades de leitura podem surgir ainda de problemas relacionados com um mau domínio do sistema lingüístico. Sem o conhecimento prévio, que envolve conhecimento lingüístico, textual e de mundo, pode haver problemas para a compreensão.

Como se vê, são elementos de natureza diferente que estão envolvidos na compreensão e, se não houver harmonia entre eles, a compreensão será prejudicada.

3. Metodologia e análise

3.1 Metodologia

Para verificar nossas hipóteses, coletamos dados junto a alunos do 4º, 5º e 6º semestres de Letras. Três instrumentos foram montados: para avaliar hábitos de leitura e audiência de rádio e televisão, para verificar a compreensão do oral e para a do escrito.

O texto oral escolhido foi, como já mencionamos, uma entrevista de rádio gravada e transcrita e o escrito, um texto opinativo, retirado de jornal.

Tratando-se de textos argumentativos, e considerando sua especificidade, as duas primeiras perguntas dos instrumentos 2 e 3, sobre a compreensão de texto oral e escrito, respectivamente, foram relativas a tese e a argumentos. Com essas questões pretendemos verificar se os alunos percebiam as características básicas desse tipo de texto e se o compreendiam, apreendendo tópicos. As demais questões se constituíram na solicitação de resumo de três trechos importantes. Com isso devíamos averiguar se os alunos identificavam tópicos e compreendiam o texto.

Na aplicação dos instrumentos, nosso objetivo foi o de verificar como os alunos entendiam as entrevistas e liam textos opinativos em sua vida diária. Assim, o aluno podia ouvir uma só vez toda a entrevista e devia responder às perguntas relativas à tese e aos argumentos. Para fazer os resumos, o aluno ouvia novamente uma vez cada trecho. O mesmo procedimento foi adotado quanto ao escrito: o aluno podia ler o texto inicialmente quantas vezes quisesse durante dez minutos; a seguir era-lhe solicitado que relesse alguns parágrafos. A pergunta não era fornecida antes da audição ou da leitura e o aluno não tinha a possibilidade de reformular respostas dadas anteriormente, já que cada uma delas era escrita em uma folha que era imediatamente recolhida pelo pesquisador.

Para o estabelecimento dos procedimentos de análise, é necessário que voltemos às hipóteses. As afirmações aí feitas eram: há pouca familiaridade dos alunos com a linguagem escrita, a não identificação do tópico provoca dificuldade de leitura, o texto argumentativo escrito apresenta complexidade maior, o que torna mais difícil de ser compreendido.

A primeira afirmação foi verificada pela avaliação do instrumento relativo a hábitos de leitura e audiência de rádio e televisão. A comprovação das demais deveria aparecer na análise dos dados coletados pelos instrumentos sobre o texto oral e o escrito.

3.2 Análise dos dados

3.2.1 A familiaridade com a leitura e a linguagem oral

A análise dos dados relativos ao instrumento 1, sobre leituras, contatos com rádio e televisão e percepção de dificuldade de leitura, mostrou que, quanto ao texto escrito, aproximadamente a metade dos alunos lê jornal e que desses, só a metade o faz diariamente, preferindo assuntos e seções que excluem noticiário político, editorial e reportagem. Quanto a revistas, 60% dos alunos afirmam que lêem todas as seções, mas o percentual dos que lêem revistas é mais baixo do que o dos que procuram jornais. Os assuntos que interessam são os mesmos dos jornais.

Quanto a livros técnicos, os mais citados são os de lingüística e gramáticas exigidos pelo Curso. A metade dos romances, contos, crônicas, poemas mencionados são aqueles solicitados pelos professores.

A metade dos alunos considera como sua maior dificuldade de leitura o desconhecimento dos assuntos, seguido pelo vocabulário e a sintaxe. 34,5% afirmam ser difícil apreender o tema e idéias importantes.

Dentre os programas preferidos na televisão, aparecem os noticiários, os filmes e os documentários e, no rádio, a preferência recai sobre os programas de música e notícias. As dificuldades de compreensão de programas orais se concentram na identificação de argumentos, embora a maioria considere não ter nenhuma dificuldade.

Conclui-se, então, que os alunos lêem e têm contato com rádio e televisão, mas que essas atividades não são muito freqüentes e de apenas alguns.

3.2.2 A apreensão da tese e dos argumentos

Tratando-se de texto argumentativo, o primeiro passo para a avaliação da leitura foi o da percepção pelos alunos da organização argumentativa dos textos. Por esse motivo, as duas primeiras perguntas dos instrumentos 2 e 3 foram: “O que defende o editorialista/articulista?” e “Que razões ele(s) apresenta(m) para sustentar a defesa de sua tese?” A avaliação da percepção da tese e dos argumentos passou pela identificação dos tópicos.

Como subjaz às nossas hipóteses o pressuposto de que uma maior complexidade organizacional do tópico provoca maior dificuldade de compreensão, procuramos analisar como se organizava cada um dos textos submetidos à leitura dos alunos.

Examinando a entrevista de rádio, vimos que há boa percentagem de tópicos fora de cadeias, as quais são sempre curtas e, além disso, interrompidas por outras igualmente curtas que se intercalam e que constituem um segundo plano que deve ser percebido como tal pelo aluno. Esses dados poderiam levar-nos a crer que o texto que analisamos é incoerente, o que

contraria a competência de compreensão de texto de um falante/ouvinte nativo. Concluimos daí que a análise da organização do tópico não é suficiente para dar conta da coerência textual. A observação mais detalhada nos mostrou que elementos que parecem isolados, na verdade não o são, já que se articulam não a um tópico anterior, mas a um comentário precedente. Entendemos por comentário aquilo que é dito sobre o tópico; é a informação nova introduzida no texto.

Esse fato levou-nos a olhar a articulação entre tópicos e comentários. Essa segunda análise evidenciou uma nova relação entre elementos do texto, aumentando o grau de coesão. A necessidade dessa articulação para o entendimento da coesão e da coerência já parece indicar que nossa hipótese, que propõe que a identificação do tópico permite a compreensão do texto, não pode ser pensada como tal. A análise mostrou que é indispensável a identificação também da informação nova, o comentário.

Mas essa articulação ainda não parece suficiente para explicar a coesão e a coerência. Examinando novamente a entrevista, percebemos fatores como conectores argumentativos, marcadores de integração linear, pressuposições, etc., que apontam para a relação entre os tópicos. Conectores são palavras que estabelecem ligação entre duas entidades semânticas. Assim, conectores como "porque" indicam argumentos que apóiam a tese. Expressões como "em primeiro lugar", "em segundo lugar", etc. são marcadores de integração linear que pontuam os tópicos com papel de argumentos. Pressuposições como "outra", de "outra possibilidade", mostram uma relação com informação anteriormente fornecida.

Concluimos que a relação tópico-comentário e a presença de elementos como conectores, marcadores de integração linear, pressuposições, etc., contribuindo para o estabelecimento da coesão e da coerência, deveriam tornar o texto oral que estava em estudo menos difícil de ser compreendido.

Os resultados relativos à compreensão da tese, que era composta por dois elementos semânticos ligados pelo conector "mas", cada qual seguido por seus respectivos argumentos, mostrou que a percepção de tópicos e comentários referentes só à primeira parte da tese foi duas vezes mais freqüente do que a percepção só da segunda parte. Apenas quatro alunos indicaram os dois elementos que compunham a tese. É importante registrar que, sendo complexa, a tese exigia a associação de informações e que a quase total ausência de percepção de suas duas partes estaria apontando para uma possível dificuldade dos alunos de associar informações.

Vários procedimentos de leitura (usamos o termo "leitura" para designar tanto a compreensão do escrito quanto a do oral) que não eram esperados foram identificados: apreensão alterada de informação do texto, identificação de informações secundárias não pertinentes, acréscimo de informações oriundas de conhecimento acumulado do aluno, respostas sem relação com o texto.

Quanto aos argumentos, embora o entrevistado os apontasse com o conector "porque" e os enumerasse por meio de marcadores de integração linear, havia argumentos apoiando cada uma das partes da tese.

Os resultados da análise dos dados indicaram ocorrência maior de identificação de apenas um argumento, mas houve um percentual semelhante de percepção de mais de um argumento. Esses números, entretanto, foram baixos. Estratégias de leitura constituídas por

acréscimo de informações de conhecimento acumulado, inferências a partir de informações do texto, alterações de informações e respostas sem relação com o texto corresponderam à metade dos procedimentos apresentados pelos alunos. É interessante observar que, embora tenha havido identificação de alguns argumentos, muito raramente foi feita relação entre tese e argumentos.

A observação de um texto escrito de opinião extraído de jornal mostrou a existência de muitos tópicos longos, com o traço -animado, cadeias curtas, com relação complexa entre seus elementos. Notamos uma certa simetria entre as informações: em todos os parágrafos, o primeiro enunciado retoma elementos nucleares da tese, constituindo-se o restante do parágrafo em argumentos para a tese. Em todo o texto encontramos apenas dois conectores, o que significa que a relação entre as informações se verifica quase sempre sem marcas lingüísticas explícitas de ligação. Isso, a nosso ver, deveria dificultar a leitura.

A análise dos dados indicou que a grande maioria dos alunos identificou tópicos e comentários com função de tese na compreensão do texto escrito. Na verdade, o aparecimento de parte da tese no título e nos tópicos introdutórios dos três primeiros parágrafos deve ter facilitado a leitura.

Na questão relativa à apreensão de tópicos e comentários com papel de argumentos para a tese, encontramos um percentual muito baixo de respostas esperadas, que seria a identificação de dois argumentos (2,1%). Um número um pouco maior de enunciados indicou a apreensão de apenas um argumento (17%). A relação entre tese e argumentos foi muito raramente percebida. Houve grande freqüência de respostas alteradas e de informações inexistentes no texto; poucas vezes ocorreram inferências a partir do texto e informações derivadas de conhecimento acumulado dos alunos.

3.2.3 O resumo na verificação da compreensão

O resumo, condensação das informações de um texto oral ou escrito, reduz as proposições contidas num texto em uma série menor de proposições de alto nível ou macroproposições. Essa série de proposições descreve a organização global do texto. Na criação dessas macroproposições, proposições são primeiro diferenciadas de acordo com sua relevância. Para isso o leitor deve decidir o que é relevante. Uma vez feita a atribuição de relevância, proposições irrelevantes são apagadas e as relevantes são incorporadas à macroestrutura, depois de serem modificadas por outros macroprocessos, formando então uma macroproposição. Um dos macroprocessos é a generalização sobre pormenores irrelevantes. Isso pode levar ao apagamento de qualificadores, nomes específicos, datas, lugares, etc. Estruturas de conhecimento, como os esquemas mentais (*scripts, frames*, etc), são cruciais para o estabelecimento de diferenças entre proposições relevantes e irrelevantes.

O processo de generalização que ocorre no resumo está relacionado à compreensão de um texto. Psicolingüistas, Schenedecker (1991), quando procuram medi-la e detectar as operações implicadas, recorrem a um teste de lembrança imediata que não é muito diferente de um teste de resumo. Não podendo reproduzir literalmente os dados que excedem sua memória de trabalho, os sujeitos produzem um condensado do texto, representando sua

macroestrutura. Toda atividade de leitura ou audição implica, assim, operações de condensação-reformulação.

No texto argumentativo, objeto da pesquisa, a hierarquia informacional é marcada de modo específico. Constata-se a complexa relação entre tópicos, a descontinuidade na organização topical e cadeias curtas. Nesse tipo de texto, têm grande importância para a hierarquização das informações os conectores como "mas", "porque", etc. Esses conectores indicam que funções semântico-pragmáticas ligam sua enunciação aos segmentos que os precedem e permitem ao leitor reconstruir o que o enunciado quis dizer. A interpretação do leitor leva-o a reunir conjuntos de enunciados que têm a mesma função enunciativa. Por exemplo, na hierarquização das informações, se numa seqüência de dois enunciados o leitor reconhece que o segundo enunciado tem por função justificar a asserção anterior, ele interpretará que a justificativa é subordinada à asserção. Se, ao contrário, o leitor entende que o produtor do texto pretendeu tirar um enunciado de outro que ele já mencionou, esse leitor interpretará o segundo enunciado como sendo sua intenção principal. Outros mecanismos do resumo são a nominalização, a pressuposição e a implicação. Além disso, o sistema de resumo que se apóia sobre marcas presentes no texto, marcas que funcionam como instruções para interpretação relativamente estáveis, já que são convencionais, não pode prescindir de intuição para fundamentar a idéia de informação semanticamente essencial à compreensão.

Em nossa pesquisa, a relação tópico-comentário pode ser marca de significatividade da informação. Os indícios textuais em que o tópico aponta para um elemento adquirido anteriormente, resgatável em todo o texto em que esse tópico vem a ser empregado parece poder ser mantido, já que não é um acaso se a informação sentida intuitivamente como essencial é também aquela que ocupa uma posição temática e é anaforizada.

A inclusão do resumo nas questões para verificar a compreensão dos textos reside na especificidade das operações psicolingüísticas envolvidas na atividade. O leitor deve identificar os tópicos, as cadeias que eles constituem e sua relação hierárquica, pois só nessa perspectiva se define um texto como uma unidade de significação, de nós conectados de modo seqüencial e hierárquico. Na elaboração do resumo, o leitor/ouvinte evidencia a apreensão do texto como um todo significativo. E, sobretudo, as respostas às questões de resumo evidenciam os procedimentos de leitura dos sujeitos da pesquisa.

Em nossa pesquisa foram propostas três questões de resumo. As respostas consideradas de acordo com o esperado alcançaram percentuais relativamente baixos: 4,2% referentes ao texto escrito e 18,0 % ao oral na primeira questão de resumo; 12,7 % igualmente para o texto escrito e oral na segunda; 1, 8 % para o texto escrito e 2,4 % para o oral na terceira. Quanto aos procedimentos de leitura, houve em relação ao texto escrito e ao oral evidências de não-percepção de dados relevantes, não-percepção da relação entre os dados, não-estabelecimento de relação lógica entre as informações, alteração das relações entre os dados, alteração por interpretação pessoal, alteração por inferência não oportunizada pelos textos, não-hierarquização das informações, isto é, informações secundárias mencionadas como relevantes, acréscimos, imprecisões, introdução de informação nova a partir do conhecimento acumulado com uso do vocabulário do texto.

Tais evidências revelaram, no processo de leitura dos alunos, a dificuldade em suprimir informações não-pertinentes e em hierarquizar tópicos e comentários. O resumo é, portanto,

um recurso adequado não só para avaliar a compreensão de leitura mas, sobretudo, para identificar os procedimentos de leitura dos sujeitos da pesquisa.

Convém salientar que a dificuldade demonstrada pelos alunos na elaboração do resumo pode ser atribuída à sua falta de hábito com tal atividade. Outra limitação pode ser encontrada na forma de proposição da atividade que visava aproximar-se de uma situação real de audição ou de leitura de texto, por isso talvez não se tenha dado o tempo necessário para a reformulação do resumo, nem para confrontar o resumo com o texto-base para possíveis correções. Cumpre ressaltar ainda a dificuldade na redação de um resumo, que exige uma reformulação econômica e precisa, o que não ocorreu com muitos sujeitos da pesquisa.

3.2.3 Considerações finais

Com as solicitações acima especificadas, quisemos elicitar dados que nos permitissem aferir dois pontos importantes: apreensão/ não-apreensão do tópico e conseqüente compreensão dos textos realizados nas diferentes modalidades de linguagem. Com o primeiro tipo de questão, que se refere à estrutura argumentativa do texto, pretendemos avaliar a compreensão global do discurso. Com o segundo tipo de questão, procuramos privilegiar a relação, hierarquização e o destaque das informações mais importantes. Entendemos que tanto as questões que solicitavam a indicação da tese e argumentos em prol da tese quanto as questões que solicitavam o resumo de passagens do texto nos permitiram averiguar a apreensão topical.

A avaliação dos dados obtidos para o texto oral e para o texto escrito permitiu-nos fazer a seguinte consideração: numericamente, os resultados contrariam a nossa hipótese de maior dificuldade de compreensão do texto argumentativo escrito em relação ao oral.

O exame das respostas dos alunos possibilitou-nos considerações mais específicas. Critérios foram estabelecidos para a avaliação dos dados. A comparação entre o que julgamos ser nossa "leitura" do texto oral e escrito, uma vez que precisávamos de um parâmetro para efetuar a avaliação, e a informação dada pelo aluno determinaram o julgamento das respostas. Foram considerados satisfatórios os dados que estivessem contidos no texto; não foram aceitas informações de conhecimento acumulado dos alunos, alterações ou outras informações quaisquer que não fossem mencionadas no texto.

Houve grande dificuldade na primeira questão do texto oral em perceber a tese defendida pelo entrevistado. Enquanto para o texto escrito a tese defendida pelo articulista foi percebida e indicada por quase setenta por cento dos pesquisados, para o texto oral houve um percentual de 23,81 % de alunos e a maioria deles apenas conseguiu identificar parte da tese.

A análise detalhada do texto torna válido o comentário: a primeira parte da tese do texto oral faz parte da pergunta do entrevistador, que pede a confirmação ou a negação do entrevistado e espera a argumentação em favor do ponto de vista do mesmo. Isso torna-a mais acessível. A segunda parte é menos acessível por exigir que o aluno perceba o conector "agora", que marca a inversão argumentativa do discurso, e por dispor-se em outra parte do texto.

A dificuldade em perceber a tese defendida pelo entrevistado está, como mostram os dados, diretamente relacionada à dificuldade de associar informações, já que a tese é complexa e exige o estabelecimento de relação entre tópicos e comentários. Esse tipo de procedimento de leitura também se estende à segunda questão.

Na questão de apreensão de argumentos para a tese, encontramos um percentual muito baixo das respostas esperadas tanto para o texto oral como para o escrito. No texto oral, os argumentos apreendidos mais freqüentemente foram os que se referiam à primeira parte da tese. Para o escrito, os dois argumentos em prol da tese que esperávamos como resposta foram pouco apontados. A relação entre tese e argumentos foi raramente percebida e a dificuldade de compreensão dos diferentes textos, conseqüentemente, se tornou evidente.

Já nas questões de resumo foi possível observar principalmente que os alunos, de modo geral, apreenderam tópicos e comentários do texto, mas tiveram dificuldade de selecionar os mais relevantes e hierarquizá-los. Os resultados referentes às questões de resumo tanto para o texto oral como para o escrito foram abaixo da expectativa.

De acordo com os dados relatados, nossa hipótese de maior dificuldade de compreensão do texto escrito, devido às suas especificidades de organização, precipuamente em termos do tópico, não se confirmou. Primeiramente, houve dificuldade de compreensão tanto para o texto oral quanto para o escrito. Em segundo lugar, essa dificuldade não se restringiu à não-identificação dos tópicos e, dessa forma, à possível não-identificação de informações, mas à dificuldade de selecioná-las e hierarquizá-las, distinguindo as informações importantes das secundárias, dificuldade de estabelecer relação entre elas e de definir a função que elas ocupam no texto. Foi, dessa forma, constante a leitura de informações isoladas, sem ver relação entre elas. O não-estabelecimento de elos entre as informações nos pareceu ser a maior dificuldade de leitura dos alunos, conforme nos mostrou a análise que efetuamos.

Voltando a refletir sobre nossa hipótese da inter-relação entre não-apreensão do tópico e dificuldade de leitura, vemos que, embora seja possível separar tópico e comentário para a realização de estudos teóricos, como o fazem Givón e outros lingüistas, quando se trata de avaliar a linguagem em uso, em atividades como a leitura, a separação polarizada entre tópico e comentário, sem levar em consideração a hierarquia informacional, se torna impossível. Uma melhor formulação de nossa hipótese seria então: há correlação positiva entre a dificuldade de relacionar e hierarquizar tópicos e comentários em textos argumentativos escritos e também orais e a dificuldade de compreender esses textos.

Diante dos fatos apresentados, acreditamos serem pertinentes ainda as considerações que passamos a fazer sobre os possíveis fatores que podem ter interferido nos resultados obtidos.

A situação apresentada pelo instrumento do oral é um deles. Mesmo estando em contato permanente com a linguagem oral, também através dos principais veículos de comunicação, os alunos podem ter estranhado a situação da entrevista que lhes foi proposta. Foi-lhes apresentada uma fita gravada, ouvida uma só vez na íntegra e repetida depois, por partes, para a resposta a cada questão. Embora houvesse boas condições acústicas, não havia imagem, nem a presença do falante, diferentemente do que ocorre no dia-a-dia, ou na televisão. Além disso, o oral exige atenção maior do que o escrito, no qual se pode sempre voltar atrás e repetir a leitura. Essa variável pode ter interferido nos resultados.

Na seqüência de possíveis fatores intervenientes, estão a provável diminuição do interesse dos alunos pelo trabalho, aplicado por pesquisadores e não pela professora responsável e, também, a falta de hábito dos alunos de realizar tarefas desse tipo.

Essas variáveis talvez tenham sido determinantes no trabalho dos alunos e não puderam ser controladas. Fica, porém, a observação de que, independentemente desses fatores, quando comparamos o oral e o escrito, no que diz respeito à seleção de informações, estabelecimento de relação e hierarquização entre elas, os resultados são muito semelhantes. Além disso, constatamos a existência de procedimentos de leitura muito próximos, tanto no oral quanto no escrito.

Não podemos deixar de mencionar outras limitações que percebemos em nosso trabalho. Nas análises que fizemos, baseamos nossa avaliação em respostas que consideramos serem as desejadas para cada questão. Estamos cientes de que outras leituras do texto poderiam ser feitas, igualmente válidas, e diferentes das nossas.

Além disso, sabemos que a análise dos diferentes procedimentos de leitura poderia ser aprofundada. Algumas vezes ainda, não soubemos distinguir com clareza procedimento de leitura e dificuldade de formulação do enunciado, ou seja, muitas vezes não tivemos condições de perceber se estávamos diante de uma dificuldade de leitura ou de uma dificuldade de redação. Como nosso trabalho estava centrado na leitura, as questões de redação foram desprezadas.

Outra restrição, ainda, a nossa investigação é o fato de que analisamos apenas um texto oral e um escrito. Coloca-se uma pergunta: os resultados obtidos a partir de um só texto de cada modalidade seriam válidos para outros textos? Não temos resposta para a questão, já que não fizemos outras análises. Entretanto, uma outra pergunta pode também ser feita: quantos textos seriam necessários para que se chegasse a resultados generalizáveis, uma vez que cada texto tem sua própria estruturação? Resta a nosso favor a correlação que propusemos entre complexidade de organização informacional e dificuldade de leitura. Não podemos negar, todavia, que outras análises precisam ser feitas para verificar se essa correlação se mantém.

Consideramos que a complexidade de organização da informação em textos argumentativos orais e escritos, apesar de já termos desenvolvido uma pesquisa sobre isso, não está ainda suficientemente explorada. Antes de procurar solução para as perguntas que nos colocamos quanto a dificuldades de leitura dos alunos, precisamos aprofundar o estudo da forma como tópicos e comentários se estruturam e se encadeiam em textos argumentativos orais e escritos. Esse, na verdade, será o tema de nossa próxima pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, Jean-Michel. Types de séquences textuelles élémentaires. Pratiques 56, déc.1987.

CHARAUDEAU, Patrick. Le discours d'information médiatique. Paris: Nathan, 1997.

CHAROLLES, Michel. Les formes directes et indirectes de l'argumentation. Pratiques 28 oct. 1980.

_____. Le résume de texte escolaire. Fonctions et principes de l'élaboration. Pratiques 72, déc. 1991.

GIVÓN, Talmy. Mind, code and context. Hillsdale, New Jersey: Lawrence. Erlbaum Associated Publishers, 1989.

_____. Syntax: a funtional-typological introdution. Amsterdam: John Benjamins, 1990, vol 2.

_____. The grammar of reference coherence as mental processing introductions. Linguistics 30 (1-3), 1992.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade de leitura: um modelo psicolingüístico transacional. Letras de Hoje. Porto Alegre: PUCRS, v. 26, nº 86, 1991.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. Language, context and text. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura - teoria e prática. Campinas: Pontes, 1992, cap3.

_____. Oficina de leitura. - teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993. Cap. 3.

KOCH, 1997 ????

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In.: ZILBERMAN, Regina et alii. Leitura - perpectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 38-58.

PERELMAN, Ch. & OLBRECHTS-TYTECA, L. Traité de l'argumentation; la nouvelle rhétorique. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1983.

REDEKER, Gisela. On differences between spoken and written language. Discourse Processes 7 (1) , 1984.

SCHNEDECKER, Catherine. Résumer: grammes d'activités. Pratiques 72, dec. 1991

TANNEN, Deborah. Oral and literate strategies in spoken and written narratives. Language, v. 58, nº , 1982.

VAN DIJK, Teun. A descrição do texto. In KIBEDI-VARGA. Teoria da literatura. Lisboa: Presença, 1981.

A “verdade” nos fatos jornalísticos

Sônia Aparecida Lopes Benites (UEM)

“A distinção entre notícia e opinião é fundamental para se entender um jornal, mas às vezes a mistura das duas coisas permite compreendê-lo ainda melhor”.
(Marcelo Leite, ex-ombudsman da Folha de S.Paulo).

1. Apresentação

O presente trabalho pretende focalizar a produção da leitura do texto jornalístico, de forma a permitir reconhecer o funcionamento do discurso e a depreender, no extrato lingüístico-discursivo dos textos, a intencionalinalidade, quer venha ela implícita, sob forma de indícios verbais, quer se apresente de maneira mais explícita, definidora do posicionamento do autor do texto.

O “corpus” de análise, caderno “brasil” do jornal **Folha de S.Paulo**, no período compreendido entre março e julho de 1991, focaliza um importante período da História recente do Brasil: o início da veiculação dos episódios que culminariam no impeachment do presidente Fernando Collor de Mello. Após um pequeno distanciamento temporal, é possível constatar que o Jornal não apenas narrou e comentou os fatos, mas foi um dos responsáveis pelo desfecho que tiveram, o que evidencia o papel dos órgãos de imprensa como veículos de ação e influência, não apenas de informação.

Para a análise pretendida, mostra-se imprescindível a consideração de subsídios fornecidos pelo esclarecimento das imagens que o leitor e o Jornal fazem um do outro, de si próprios, e do referente, bem como a explicitação do contexto histórico-social em que se dá o discurso, e da ideologia subjacente ao periódico. A depreensão desses elementos será feita em três etapas, a primeira das quais abordará as questões da auto-imagem do Jornal, da sua posição ideológica, da imagem feita pelo periódico de seu público-alvo e vice-versa.

Uma segunda etapa do trabalho contemplará o momento histórico abrangido pelo “corpus”, com um percurso por alguns dos fatos políticos que constituíram, nesse período, objeto de matéria jornalística, e um rápido registro da análise e da posição da **Folha de S.Paulo** perante os fatos divulgados.

Finalmente, proceder-se-á à diferenciação dos tipos de textos jornalísticos abrangidos pelo “corpus”, seus princípios de composição, suas características específicas apregoadas pelo *Manual de*

Redação da ***Folha de S.Paulo*** (1992). Nessa etapa, as observações da pesquisadora, como leitora do jornal **Folha de S.Paulo** e como analista de suas tendências, serão confrontadas com o *Manual de Redação*, em busca de detectar possíveis aspectos de distanciamento entre a teoria exposta nos princípios ditados pelo *Manual* e as características das matérias jornalísticas, na prática.

2. A Face Pública do Jornal

2.1. A "Folha de S.Paulo" e sua auto-imagem

As imagens que condicionam a produção dos textos jornalísticos serão detectadas nas orientações de redação fornecidas pelo *Manual de Redação da* ***Folha de S.Paulo***, em peças publicitárias, que explicitam a auto-imagem do Jornal e delineiam sua posição ideológica, e em indicações contidas nos próprios textos do referido periódico.

O *Novo Manual de Redação da* **Folha de S.Paulo** (NMR), publicado em 1992, propondo-se a condensar o conceito de jornalismo do periódico, afirma que a **Folha** pretende desenvolver: *"um jornalismo crítico, apartidário e pluralista"*.(p. 13)

Para mostrar a realidade do ponto de vista *crítico*, postula-se a comparação de fatos, o estabelecimento de analogias, a identificação de atitudes contraditórias e a veiculação de diferentes versões para um mesmo acontecimento. O *NMR* enfatiza que o jornalismo crítico não depende da opinião de quem escreve, sendo mais contundente o registro ou o confronto de dados, as informações e opiniões alheias do que as do próprio jornalista (cf. verbete *opinião*). Nesse sentido, assenta-se que a opinião do jornalista não deve permear o texto noticioso, mas constar de texto à parte, geralmente assinado, e ser fundamentada e sustentada por fatos e dados concretos.

O *apartidarismo* e o *pluralismo* pregam o não atrelamento do Jornal a grupo, tendência ideológica, ou partido político (p. 8), e estabelecem que o Jornal deve negar-se a participar de campanhas para enaltecer ou desacreditar pessoas, e adotar uma posição clara face a toda questão controversa, além de publicar posições divergentes da sua.

Contribui para a complementação da auto-imagem do Jornal a afirmação do *NMR* de que a **Folha de S.Paulo** é, desde os anos 80, *"o diário de maior influência e circulação no Brasil"* (p. 17), exercendo papel importante como formador de opinião e de hábitos.

No que se refere ao ponto de vista político, o *NMR* afirma que *a **Folha de S.Paulo** sustenta a democracia representativa, a economia de mercado, os direitos do homem e o debate dos problemas sociais colocados pelo subdesenvolvimento.* (p.13)

Além de estar presente no *NMR*, a imagem que o Jornal tem de si e que deseja transmitir aos outros pode ser depreendida também a partir de campanhas publicitárias, desenvolvidas periodicamente, nas quais o desempenho da **Folha de S.Paulo** é freqüentemente comparado ao do jornal **Estado de S.Paulo**, referido como *concorrente*, em termos de independência, circulação, capacidade de formação de opinião e vanguarda na informação.

Como exemplo do reflexo dessa imagem na propaganda, pode-se tomar uma peça publicitária de três páginas, veiculada em 13 de junho de 1993, com o "*slogan*" **FOLHA. Não dá pra não ler**. Como fundo da primeira página, há uma ilustração, representando uma multidão, e uma faixa onde se lê **FORA COLLOR**, palavra de ordem das passeatas pró-impeachment. A multidão também lembra a campanha pelas eleições diretas e as manifestações estudantis realizadas na década de setenta, fatos sobre os quais também se baseia a argumentação do texto. Sobre o fundo, são colocadas a posição da **Folha** e a do jornal concorrente perante quatro fatos importantes da política nacional contemporânea, de acordo com recortes textuais feitos pelo Jornal:

> ***1977***. *A **Folha** apóia as manifestações estudantis. O concorrente fica de cara amarrada.*
>
> ***1983***. *A **Folha** entra com tudo na campanha pelas diretas-já. O concorrente sai pela tangente.*
>
> ***1989, Collor eleito***. *A **Folha** prevê 5 anos de dúvidas e obscuridades. O concorrente prevê o resgate da moralidade no poder.*
>
> ***Setembro de 1991***. *A **Folha** pede o impeachment de Collor. O concorrente pede calma.*

A segunda e a terceira páginas constituem um bloco que tem como título o "*slogan*" da propaganda: *Folha. Não dá pra não ler*. O texto que se segue ressalta os motivos pelos quais o Jornal seria sempre o primeiro a apresentar as informações: sua independência, que teria feito aumentar sua circulação e, consequentemente, seu poder como órgão formador de opinião. Apresenta também uma "*promoção*" do leitor, cuja opinião influenciaria o Jornal, possibilitando-lhe independência financeira e se constituindo, enfim, em *um leitor que não dá pra não ter.*

O acompanhamento das declarações contidas nessa peça publicitária confronta a imagem que a **Folha** atribui a si própria com aspectos diferenciados ressaltados em relação ao seu concorrente. A

estratégia utilizada para sustentar a argumentação é a citação de trechos cuidadosamente escolhidos em ambos os jornais, referentes aos momentos históricos abordados na página de rosto:

Por que a Folha está sempre se antecipando aos outros jornais? Basicamente, por uma razão: independência.

Quando um jornal é tão independente quanto a Folha, fica muito mais fácil detectar a verdade e antecipar suas conseqüências. Como nenhum jornal é tão independente quanto a Folha, explica-se porque é sempre a Folha que sai na frente.

A proibição oficial a novas expressões coletivas de protesto dos estudantes traz apreensão. (...) Se as tensões se acumulam é porque estão represadas. (...) Seu protesto é justo.

(**Folha de S.Paulo**, editorial, 10.5.77)

(...) é lastimável que a grande massa dos estudantes se tenha deixado levar, no ardor da disputa, pelas palavras de ordem políticas que acabaram por empolgar seu movimento.

(O concorrente, editorial, 19. 5.77)

Desde que a Folha passou a ser percebida pelos leitores como o jornal mais independente, sua circulação não parou de crescer. Hoje a Folha é, disparado, o jornal mais lido e comentado do país.

Por eleições diretas.(**Folha de S.Paulo**, editorial, 27.3.83)

A eleição direta é assunto muito sério para ser tratado com essa leviandade. (O concorrente, editorial, 4.11.83)

O fato de se antecipar aos outros jornais faz com que muitas vezes a Folha fique falando sozinha. Mas só até o momento em que grande parte da imprensa acaba seguindo sua opinião. Foi assim na campanha das diretas-já, foi assim na questão do impeachment - só para citar dois momentos cruciais da história recente do país.

(...) nada parece ser capaz de dissipar as dúvidas e obscuridades que envolvem o futuro do país nesses próximos cinco anos. (**Folha de S.Paulo**, editorial, 18.12.89)

(...) Fernando Collor de Mello era o "candidato-símbolo de demanda moral". (...) O símbolo do resgate dos humildes e da renovação moral do Estado. (O concorrente, editorial, 19.12.89)

Da mesma forma que a Folha influencia a opinião pública, a opinião pública influencia a Folha. Nenhum outro jornal leva o leitor tanto em consideração. O projeto editorial da Folha está em permanente aperfeiçoamento, sempre de acordo com o que o leitor está esperando.

Porque para a Folha, denunciar um caso de corrupção e publicar um roteiro de empregos são uma coisa só: prestação de serviço.

(...) um governo em pleno naufrágio e que parece clamar por uma só solução: impeachment. (**Folha de S.Paulo**, editorial, 28.9.91)

(...)é proposição impensável pelas dificuldades técnicas e pelo abismo em que mergulharia o País. (O concorrente, editorial, 29.9.91).

No final das contas quem sai ganhando a batalha da informação não é a Folha- mas o leitor da Folha. Que viu a União Soviética se transformar em ex-URSS muito antes dos leitores dos outros jornais. Que se habituou com impeachment muito antes de se tornar uma palavra tão corriqueira quanto, digamos, ombudsman (por sinal, outra palavrinha lançada pela Folha). Um leitor que já entendeu que se tiver tempo para ler apenas um jornal, este jornal tem que ser a Folha.

O que é bom para o leitor é ótimo para a Folha. Afinal, é do leitor que a Folha depende para se manter independente de governos, partidos ou grupos. Esta é a maior garantia que você pode ter de que o jornal que você lê vai estar sempre em busca de uma informação ainda melhor, ainda mais ágil e ainda mais precisa.

Porque um leitor como você, realmente, não dá pra não ter.
FOLHA. Não dá pra não ler.

A observação dessa propaganda evidencia, em pelo menos um momento, no trecho referente à posição de O Estado de S.Paulo quanto ao impeachment de Collor, uma atitude capciosa da **Folha de S.Paulo** em relação ao seu concorrente: quando cita uma passagem, com o verbo no passado, afirmando que *"Collor <u>era</u> o candidato símbolo de demanda moral, do resgate dos humildes e da renovação moral do Estado"*. A seqüência do texto, evidentemente, deve ter constatado uma mudança nessa imagem, quando da produção do texto (dezembro de 1989). Entretanto, o recorte feito pela **Folha** e a versão que apresenta das palavras do outro periódico falseiam a realidade, tirando conclusões que, simultaneamente, denigrem a imagem do outro e promovem o alvo da publicidade.

Pode-se verificar, na auto-imagem do jornal em estudo, uma certa contradição, pois ele se vê, ao mesmo tempo, como um veículo apartidário, pluralista, de vanguarda, ágil e preciso na denúncia e na veiculação da informação. Mas, enquanto apartidarismo e pluralismo pressupõem um jornalismo não opinativo, vanguarda e denúncia supõem opinião clara, tomada de posição específica. Essa contradição já anuncia a tensão entre a pretendida objetividade do Jornal e o seu caráter opinativo.

2.2. O Jornal visto por outros

Se, atualmente, é possível identificar a diretriz ideológica que conduz o periódico em análise, nem sempre foi assim. Segundo Marcondes Filho (1986), diferentemente de **O Estado de S.Paulo**, seu principal concorrente, a **Folha de S.Paulo** não tinha, até pouco tempo, uma identidade política definida.

O Autor afirma que **O Estado de S.Paulo** sempre se posicionou como um jornal ideológico de envergadura, um veículo conservador, um porta-voz das elites que compuseram o empresariado paulista. Na visão de Marcondes Filho, por possuir compromissos de classe no quadro estadual, esse jornal tem primado, desde sua fundação, pela coerência com sua política liberal e com as posições de interesse das classes burguesas.

Já a **Folha de S.Paulo**, periódico lido majoritariamente pelos diversos setores da classe média, segundo o mesmo autor, oscilou entre posições direitistas e esquerdistas. Teria chegado a ficar, por vezes, do mesmo lado de **O Estado**, como ao colocar-se contra o ex-presidente João Goulart e sua república sindicalista-populista. Em outros momentos, como no período da censura imposta à imprensa pelo governo Médici, enquanto outros veículos publicavam, nos espaços de matérias censuradas, receitas culinárias, versos de Camões, desenhos, arvorezinhas e faixas pretas, a **Folha** abstinha-se de protestar contra as arbitrariedades cometidas pelo governo.

Ainda segundo o mesmo registro, uma outra feição do Jornal começou a ser delineada, a partir do início da abertura política, quando houve uma espécie de explosão das camadas médias da população, até então sufocadas pelo fechamento político. Nesse momento, a **Folha** tratou de absorver rapidamente jornalistas da imprensa alternativa e, a partir daí, procurou lançar-se como o jornal da abertura.

O empenho na campanha de 82, como simpatizante do PMDB, já significara um primeiro passo na sua afirmação política. Com a perspectiva das **diretas-já**, em 1984, Marcondes Filho lembra que a **Folha** entrou no movimento, após curta indecisão, para dele sair como o jornal dos novos tempos. Transformou-se em porta-bandeira do movimento, e, constatando a agregação de que passara a ser objeto, obteve, através dele, dividendos ideológicos e econômicos.

Esse momento equivale ao quarto período por que passou a **Folha de S.Paulo**, em seu caminho de constante mudança de tendências, abordado por Sevcenko (1985). Nesse período, segundo o autor, após passar por uma reformulação econômica, tecnológica e comercial, o Jornal definiu uma linha de atuação objetivando fazer pressões em prol da abertura do regime militar, lançou-se na campanha pela Assembléia Nacional Constituinte, e, finalmente, teve uma atuação ativa na campanha pelas eleições diretas. Nos três períodos precedentes, o Jornal havia-se voltado, respectivamente, para as questões

administrativas da cidade de São Paulo, para a defesa dos interesses dos cafeicultores paulistas e, de 1945 a 1961, havia buscado a identificação com o discurso desenvolvimentista, então em voga.

Poder-se-ia acrescentar que, após a derrota da emenda das eleições diretas, o Jornal prosseguiu na defesa da normalidade democrática, assumindo uma atitude fiscalizadora junto a governantes de todos os níveis, o que permite classificá-lo, no período abrangido pelo "corpus", como um veículo de oposição ao governo.

Além dessa preocupação, a **Folha** defende a preservação dos direitos humanos, a livre iniciativa, o direito à propriedade, a forma representativa de governo, a pluralidade de idéias, e procura analisar em profundidade quaisquer fatos político-sociais que possam interferir na vida dos brasileiros.

2.3. O Jornal e o público-alvo: imagens recíprocas

Serão abordadas a seguir a imagem que a **Folha de S.Paulo** faz de seu leitor e aquilo que, por sua vez, esse leitor pensa sobre o Jornal e espera dele, segundo se pôde apurar de manifestações veiculadas no interior do próprio periódico.

A idéia que a "**Folha**" faz de seu alocutário-padrão é a de um leitor mais escolarizado que a média dos brasileiros e interessado não só em notícias, mas também numa análise mais cuidadosa dos fatos e no aprofundamento de matérias referentes a um abrangente leque de atividades profissionais e socioculturais abordadas pelo Jornal. Embora não seja explicitada, essa imagem pode ser depreendida pelo próprio esquema de estruturação do Jornal e pela comparação da **Folha de S.Paulo** com os outros dois diários editados pela empresa **Folha da Manhã**: **Notícias Populares** e **Folha da Tarde**, dirigidos a um público diferente.

O primeiro, **Notícias Populares,** apresenta uma linguagem notoriamente marcada por valores expressivo-apelativos e se dirige às classes mais populares. Busca, mais que noticiar fatos, posicionar-se explicitamente, através de um alto índice de adjetivos, vocativos e manchetes chamativas, propositadamente carregadas de ambigüidade. A própria escolha dos assuntos é marcadamente direcionada para a violência, para o sexo, para a busca da exceção, narrada com riqueza de detalhes sensacionalistas, pretendendo cativar um determinado tipo de leitor e levá-lo a comprar o periódico, com certa assiduidade.

Por sua vez, o jornal **Folha da Tarde**, segundo Faria (1991), equaciona as funções referencial e expressiva, e é dirigido a uma classe média *"sem grandes pretensões intelectuais"*, que deseja, principalmente, ser informada sobre os principais acontecimentos do dia.

Os motivos que, segundo Hohenberg (1962), levam as pessoas a ler jornais são busca de informação, prazer, instrução, curiosidade e, ocasionalmente, até mesmo um sentimento de respeito à liderança exercida pelo veículo. Certamente, cada um desses aspectos pode levar alguém a adquirir um jornal pela primeira vez. Entretanto, provavelmente, o leitor mais exigente não voltará a lê-lo se não encontrar seriedade no veículo, se não conseguir identificar claramente sua postura ideológica, se não detectar, pelo menos na maioria das vezes, um distanciamento crítico em relação aos assuntos tratados, se não perceber consistência nas análises, enfim, se não sentir no jornal uma preocupação com a exatidão das informações que inspire credibilidade. Parece ser exatamente esse leitor mais exigente que a **Folha de S.Paulo** pretende atingir.

Assim, o que leva um leitor a comprar a **Folha de S.Paulo** em lugar de **Notícias Populares**, por exemplo, é o fato de ele apreciar mais a diretriz e a forma de abordagem dos fatos apresentadas pelo primeiro. Já a partir do editorial, ele percebe que o jornal dá destaque aos aspectos político-sociais, nacionais e internacionais, relevantes para sua vida de cidadão. A atitude vigilante do Jornal com relação a governantes de todos os níveis, a exploração de temas polêmicos e seu posicionamento em defesa dos direitos humanos também são aspectos que provocam empatia e despertam o interesse do leitor.

As imagens que movem o alocutário podem ser confirmadas a partir de uma leitura atenta do Painel do Leitor (p. 1-3) e da coluna dominical do Ombudsman, que refletem as reações e opiniões de uma representativa parcela dos leitores do Jornal. Em geral, as cartas dirigidas a essas seções posicionam-se a respeito de certas atitudes do periódico ou de certas matérias publicadas, parabenizam um articulista, denunciam alguma arbitrariedade ou protestam contra a falta de atenção das autoridades para com determinados setores.

Certas decisões da **Folha** são também avaliadas pelos leitores. Por exemplo, com relação ao corte da coluna de um jornalista que havia se encontrado com o presidente Collor, sem comunicar ao Jornal, os leitores dividiram-se, mas a maioria posicionou-se contrariamente à punição, numa demonstração de apreço à independência e repulsa ao autoritarismo.

Merecem nota, igualmente, por serem o reflexo dos valores pessoais do leitor da **Folha**, as reações contra os juízos ou preconceitos contidos em determinadas criações ou escolhas vocabulares

como o termo *"ecochato"*, empregado por Ricardo Semler, em sua coluna dominical, para referir-se aos ecologistas, e a palavra *"galinha"*, como sinônimo de mulher, em oposição a *galã*, empregada por José Simão, na coluna de televisão. Assumindo uma postura de defesa nacionalista em relação à língua nativa, os leitores reclamaram, ainda, da grande incidência, no Jornal, de vocábulos da língua inglesa ou dela derivados, como o caso do então recém-criado caderno para adolescentes, intitulado *Folhateen*. Essa observação contraria, em parte, a condição de *"vanguardeiro"* atribuída ao leitor do Jornal pela peça publicitária anteriormente analisada, quando da referência à aceitação de expressões como *impeachment* e *ombudsman*, utilizadas pela **Folha**.

Em cartas enviadas à *coluna do ombudsman* e ao *Painel do leitor*, os leitores contestaram informações, protestaram contra a exploração de apenas um lado da notícia, ou contra determinado crítico. Registraram também seus protestos contra declarações ou atitudes de algumas autoridades. Nesse sentido, a afirmação de Collor de que tinha *"aquilo roxo"* foi a que despertou maior indignação, tendo sido considerada inoportuna e vulgar. Um leitor, citando Rui Barbosa, afirmou que homem verdadeiro é aquele que tem autodomínio, que não se descontrola nos momentos difíceis. O utro, recorrendo à ironia, escreveu que, em vez de ficar se gabando de ter *"aquilo"* roxo, seria melhor que o presidente usasse *"aquela"* cinzenta.

Na opinião de alguns leitores, o Jornal radicaliza suas posições, principalmente frente ao governo federal, colocando-se, sistematicamente, contra todas as medidas anunciadas, postura atribuída a um *"amor à discordância"* ou desejo de *"demonstrar força"*. A maioria, no entanto, considera *"intrépida"* a atuação do Jornal frente ao *"mau comportamento"* do Executivo.

Situa-se nessa linha de avaliação a repercussão do assunto que maior reação provocou nos leitores, no período: uma carta aberta dirigida por Otávio Frias Filho ao presidente Collor, e publicada em forma de editorial, na primeira página, no dia 25 de abril de 1991. O texto lembrava que outros veículos de comunicação haviam publicado a mesma informação que, no caso da **Folha de S.Paulo**, provocara a ira do presidente e uma conseqüente ação judicial contra o periódico. Como reação à carta, vista por vários leitores como *"um grito de liberdade na história da imprensa"*, o Jornal recebeu centenas de manifestações de solidariedade. Segundo essas cartas, uma imprensa livre seria um *"fator essencial à preservação do regime democrático e ao aprimoramento das instituições"*. As cartas louvavam, ainda, a *"altivez"* e *"independência"* do Jornal, a *"coragem"*, o *"idealismo"* e a *"sinceridade de convicções"* do editor, e consideravam que a atitude do governo só faria consolidar a **Folha** como o jornal mais lido do país.

Dessa forma, pode-se concluir que o leitor-padrão da **Folha de S.Paulo** sente-se comprometido com a melhoria de condições de vida da cidade, do estado e do país; tem uma nítida visão

da Justiça e dos direitos do homem; não admite ver tratados com vulgaridade assuntos que considera vitais; tem apreço por seu país e por sua Língua; exige de seus governantes posturas compatíveis com a dignidade do cargo que ocupam; e preza, acima de tudo, a liberdade e a independência, repudiando a opressão em todos os níveis.

O leitor espera encontrar no veículo de comunicação por ele escolhido pensamentos coincidentes com os seus, opiniões que reflitam, fundamentalmente, sua própria opinião a respeito dos fatos. Assim, apesar da permanente tensão entre a expectativa de ter um jornal objetivo mas ao mesmo tempo crítico e com posições de vanguarda, o leitor da **Folha de S.Paulo** aparenta estar satisfeito e identificado com o periódico pelo qual optou.

3.Objeto da matéria jornalística: momento histórico abrangido pelo "corpus"

O momento histórico compreendido pelo "corpus" é outro aspecto importante a ser considerado. De março a julho de 1991, a imprensa noticiava e se posicionava diante de fatos marcantes como, por exemplo, a substituição da ministra Zélia Cardoso de Melo, na Economia, pelo ministro Marcílio Marques Moreira. O fato teve grande Repercussão, dada a importância desse Ministério na vida dos brasileiros. A ministra havia interferido profundamente na economia do país, como um todo, e na de cada cidadão, em particular, dos quais bloqueara temporariamente as contas bancárias.

Pouco antes de seu afastamento, Zélia chegara à conclusão de que os padrões de inflação do primeiro mundo seriam inexeqüíveis no Brasil, a curto prazo, o que impossibilitava o cumprimento de promessas feitas pelo presidente da República durante a campanha eleitoral e no início de seu governo. O Brasil reconhecia a dificuldade de acesso ao capital de países industrializados, evidenciando-se, em uma reunião da ministra Zélia com o FMI e o Banco Mundial, o contraste entre a retórica do governo e a comunidade financeira internacional.

A equipe econômica procurava controlar a inflação artificialmente, através de um congelamento de preços e salários, que provocava profundas distorções. A saída desse congelamento, segundo a **Folha de S.Paulo**, deveria ser cuidadosa, pois do contrário poderia "*implicar tensões perigosamente explosivas ou conseqüências nefastas sobre a situação inflacionária*". Zélia Cardoso de Melo, entretanto, afirmava que o controle de preços viera "*para ficar*", num reflexo do "*vício*" ou da "*obsessão*" intervencionista, que o Jornal condenava. Ao lado disso, o cálculo da cesta básica, utilizado para medir o índice inflacionário, sofria expurgos de itens importantes como transporte e aluguel, e a moeda brasileira se desvalorizava continuamente.

O Jornal registrou, em alguns momentos, sinais de recuperação da economia como a elevação do nível de empregos, em São Paulo. Entretanto, quase três meses após o plano Collor 2, a equipe econômica apresentava sinais de desunião e proliferavam as ações judiciais visando ao desbloqueio de cruzados. Surgiram, nessa época, especulações sobre a substituição da ministra Zélia por Eduardo Teixeira, fato que não se concretizou. Pouco depois, entretanto, a ministra teve um atrito com o secretário de Desenvolvimento Regional, Egberto Batista, devido à revogação feita por ela de uma portaria do secretário que dava à Superintendência da Zona Franca de Manaus autonomia para liberar guias de importação de matéria-prima e componentes destinados a empresas instaladas na Zona Franca. Tal portaria, segundo informações vazadas por assessores da ministra, visaria a beneficiar o irmão do secretário, Gilberto Batista, um suplente a senador com negócios em Manaus. Sob a ótica do secretário, a revogação feita por Zélia devia-se à influência do ex-ministro Bernardo Cabral, outro amazonense com interesses na Zona Franca e com o qual a ministra mantinha um romance "*proibido*": Cabral era casado. Egberto Batista era figura importante daquilo que o Jornal denominava "*República de Alagoas*" e, esse fato, somado ao crescimento da inflação e à recessão em que se encontrava o país, bem como ao desejo de mudar a imagem desgastada do governo, ocasionou a queda da ministra Zélia Cardoso de Melo.

Em seu lugar, assumiu o diplomata Marcílio Marques Moreira. O Jornal registrou, na época, a mudança de ânimo dos brasileiros, ocasionada pela troca de ministro. Alertou, porém, para a maior existência de dúvidas do que de certezas quanto a seu desempenho, uma vez que o problema do país não estava exatamente no ministro, mas se encontrava "*mais em cima*".

Diante da nomeação do novo ministro, a primeira reação dos empresários, segundo o Jornal, foi de desconfiança. Para eles, Marcílio não seria suficientemente duro para enfrentar pressões e vencer os desafios impostos pela indefinição da economia. O governo via-se diante de uma problemática situação: defender um programa antiinflacionário aliado à expansão da economia. O congelamento de preços vigente não poderia se perpetuar, havia um notável desequilíbrio nas contas públicas, o índice de desemprego era alto e havia sido detectada até mesmo uma significativa diminuição no consumo de feijão no país. Conforme afirmação do ministro, pouco tempo após assumir sua pasta, o Brasil havia chegado ao fundo do poço.

A Central Única dos Trabalhadores, CUT, em sinal de protesto pela situação, chegou a convocar uma greve geral, ignorada pelo governo, e por, praticamente, toda a população. Nem mesmo os metalúrgicos do ABC, berço da CUT, participaram do movimento. Essa ausência foi creditada pelo Jornal à falta de alternativas políticas. Na verdade, segundo a **Folha**, a CUT encontrava-se "*tão perdida*

quanto o presidente". Após a frustração do movimento paredista, surgiram discussões de avaliação sobre o futuro da CUT e do Partido dos Trabalhadores.

Apesar de todas as dúvidas sobre seu sucesso no cargo, o ministro Marcílio representava, nas palavras de Otto Lara Rezende, *"um calmante oportuno"*. Com ele, inaugurou-se no governo o chamado *"estilo soft"*, baseado no entendimento, no diálogo.

A nova equipe econômica contava com vários ex-integrantes do governo José Sarney e, devido à desarticulação entre seus membros, foi comparada pelo Jornal à problemática seleção brasileira de futebol, na época dirigida por Paulo Roberto Falcão. Entretanto, apesar dos desencontros, essa equipe foi responsável por um certo acomodamento psicológico no país, já que sua grande novidade, segundo o empresário Emerson Kapaz, era *"o fato de não produzir novidades"*. Mas, o realinhamento de preços por ela efetuado transmitiu, conforme o Jornal, um clima de esperança aos empresários do setor industrial, especialmente. Esse clima de conciliação foi rompido no início de julho por uma Medida Provisória, considerada pelos empresários um casuísmo oficial, que antecipava o recolhimento do imposto sobre produtos industrializados, o que, na prática, representava um aumento de custos de até 10% ao mês.

Na área política, era o presidente da República a figura mais comentada. O Jornal destacava o não cumprimento das promessas de campanha, chamando-o de Pinóquio; enfatizava também seu esforço em conseguir apoio da mesma classe política que, antes da eleição, afirmara desprezar. Para o Jornal, por trás da retórica que glorificava o diálogo, o presidente tratava de ressuscitar o velho método de trocar recursos públicos por apoio político, enquanto a recessão campeava.

A População demonstrava apreensão. No dia 22 de março, chegou a haver o que o Jornal chamou de *"tentativa de ameaça"* à vida do presidente por um cidadão desempregado já havia dez meses, durante a cerimônia de descida da rampa do Planalto. Ao ser preso, portando uma faca de cozinha, o rapaz afirmou desejar apenas assustar o presidente.

Este, que assumira o governo com uma aura salvacionista, como aquele que representava a solução, a curto prazo, de todos os problemas do país e a sua inserção no primeiro mundo, passou a revelar toda a sua *"instabilidade emocional"*, sua *"imaturidade"* e seu *"temperamento explosivo"*. Era o que se podia concluir, segundo o Jornal, de atitudes como o gesto obsceno que dirigira a um manifestante de cima de um palanque, ou o discurso inflamado em que reafirmara sua virilidade, numa tentativa de intimidar manifestantes insatisfeitos com seu governo.

Num segundo momento, o da fase "soft", o presidente passou a buscar atrair para o governo personalidades de certa respeitabilidade e notoriedade social. Concedeu também entrevistas, explicando seu temperamento, assumindo sua face explosiva, mas afirmando possuir uma outra face, *"mais terna"*, e, num desabafo, atribuiu a grupos organizados a tentativa de impedir o desenvolvimento do país. Finalmente, derramou furtivas lágrimas, ao assistir à apresentação de um coral de crianças pobres no Palácio do Planalto. A **Folha de S.Paulo** ironizou o fato, lembrando que essas lágrimas não teriam sua autenticidade investigada, como ocorrera dias antes com as *"lágrimas"* de uma imagem de Nossa Senhora da Rosa Mística, a Virgem de Louveira. (Parece que a mudança de estilo surtiu efeito, pois, no dia 30 de junho, o Jornal publicou o resultado de uma pesquisa de opinião que registrava uma melhoria nos índices de popularidade de Collor).

Também a imagem de "antimarajá", construída pelo presidente durante a campanha, foi questionada pelo Jornal. Era incompatível com essa imagem a manutenção no poder do ministro do Trabalho e Previdência Social, Antônio Rogério Magri, figura folclórica que acumulava, ilegalmente, dois salários (um de ministro e um outro na Eletropaulo, companhia subordinada à Secretaria de Energia e Saneamento do Estado de São Paulo), e era, na verdade, um *"ministro sem pasta"*, já que não era ele quem dirigia, de fato, o Ministério. Além disso, utilizara carros oficiais para levar animais de estimação ao veterinário e abandonara uma reunião da Organização Internacional do Trabalho, realizada na Suíça, para fazer compras. Ao tentar assumir efetivamente as funções inerentes ao seu posto, tornou ainda mais complexa sua situação, apresentando ao país uma lista equivocada daqueles que seriam os *"marajás da previdência"*. Esse equívoco, as fraudes na Previdência Social e a sugestão de uma auditoria para apurá-las, as declarações e contradeclarações do procurador geral do INSS, tudo isso, somado às idiossincrasias do ministro, levava os órgãos de imprensa a freqüentemente preverem sua saída, fato que não ocorreu durante o período aqui tratado.

Foi igualmente mantido no cargo o secretário Egberto Batista, mesmo após a revogação da citada portaria referente à Zona Franca de Manaus, pela ministra Zélia. O Jornal continuou cobrando a apuração do episódio, após a queda da ministra.

Outras falhas cometidas pelo governo ou irregularidades perante as quais ele se revelara omisso foram noticiadas na época. Pode-se incluir aqui a operação de socorro aos usineiros; a carta de Belo Horizonte, que denunciava negociações ilícitas entre empreiteiros e governo; o caso do café, segundo o qual pessoas ligadas à ministra Zélia teriam tido acesso a uma informação privilegiada sobre medidas que seriam tomadas com relação à exportação de café; irregularidades na Central de Medicamentos; irregularidades na Legião Brasileira de Assistência, dirigida pela primeira dama do país; e

os contratos de publicidade firmados pelo governo, sem licitação. A divulgação de todos esses fatos e mais a "*fogueira de nulidades*" que constituía o ministério Collor contribuíam para desgastar a imagem do presidente, afetando seriamente sua credibilidade.

Também o Poder Legislativo acumulava desencontros. No mês de março, protagonizou um cômico episódio, quando do desentendimento gerado pela disputa do patrocínio do "*Fórum de Entendimento Nacional*". A disputa, além dos partidos entre si, cada qual buscando liderar o referido fórum, envolvia também o Palácio do Planalto. Sobre esse "*Fórum de Entendimento*", Gilberto Dimenstein chegou a afirmar que o único consenso era a ausência de consenso.

O Jornal classificava como inócuo o dia-a-dia, tanto do Legislativo quanto do Executivo, desatentos ambos para com o desenvolvimento econômico e social do país. Chamava também a atenção para os casos de nepotismo, tanto por parte de governadores, como por parte de parlamentares.

Na área da saúde, ocorria o início da epidemia de cólera no país, graças à inércia governamental, que não priorizara sua prevenção. Segundo o Jornal, esta teria sido, entretanto, muito difícil, pois dependia de saneamento básico, algo extremamente precário no Brasil, conforme dados divulgados pelo IBGE. A **Folha** denominava, assim, o alastramento da doença de "*epidemia de descaso*".

Quanto à educação, o projeto "*Minha Gente*", que previa a "*construção de cinco mil vistosos centros de ensino em prazo meteórico*", encontrava-se na ordem do dia. Conforme palavras do titular do Ministério da Criança, Alceni Guerra, o critério para a instalação desses CIACs era "*político*",. forma de distribuição condenada pelo Jornal, que defendia uma orientação por requisitos técnicos e exigências sociais, que não visasse atender apenas às conveniências do governo.

A polêmica envolvendo os CIACs abrangia discussões sobre os processos de licitação para sua construção, os efeitos eleitorais que estariam por trás deles, e a sua utilização como material publicitário para uma possível reeleição de Collor. Apesar de alertar para a existência de todos esses riscos, o Jornal considerava um avanço a decisão de colocar o ensino básico como prioridade. Considerava também que, mais importante que os prédios, seria a discussão dos sistemas pedagógicos que ali seriam empregados, mas, lembrando ser a miséria o maior problema do Brasil, afirmava que metade das crianças entre 10 e 14 anos não poderia freqüentar os CIACs, por já estar no mercado de trabalho.

Com relação à cidade de São Paulo, especificamente, o Jornal abordava a falta de infraestrutura básica, que levava a cidade ao caos, a cada chuva um pouco mais forte. No mês de março,

o fato ocorrera por duas vezes, deixando *"o trânsito paralisado por horas, casas alagadas, carros e pessoas ilhados, serviços de telefone, gás e luz comprometidos"* e o registro de diversas mortes. Afirmando o problema resultar do abandono acumulado durante décadas, a **Folha de S.Paulo** criticava tanto a prefeitura quanto o governo estadual, por estarem mais preocupados com o desgaste político que uma admissão de culpa provocaria, do que com as verdadeiras causas e soluções do problema.

Quanto aos temas de interesse nacional, o Jornal defendia a necessidade de uma reforma tributária urgente e a antecipação da devolução dos cruzados novos bloqueados. Posicionava-se contrariamente à legalização dos cassinos no país, diferentemente da maioria dos congressistas, que mostrava disposição em apoiá -la. Opunha-se, também, radicalmente, à pena de morte, levantando, inclusive, a questão da impropriedade da realização de um plebiscito sobre o assunto, conforme havia proposto ao Congresso o deputado Amaral Netto.

Tendo em vista a dolarização da economia argentina, discutia-se a viabilização dessa estratégia também na economia brasileira, com base no dito popular segundo o qual tudo o que acontece na Argentina, mais cedo ou mais tarde, acontece também no Brasil.

Estes eram, em síntese, os temas noticiados e comentados pelo Jornal, num momento histórico particularmente importante para o país.

4. A teoria e a prática nos textos do caderno "brasil"

Além da consideração da auto-imagem do Jornal, das imagens que fazem um do outro o leitor e o periódico, e da consideração do momento histórico em que os textos foram produzidos, é fundamental, para a produção da leitura, a abordagem das características tipológicas dos textos em análise. Assim, serão caracterizados, a seguir, os diferentes textos jornalísticos que compõem o primeiro caderno, segundo suas finalidades e princípios de formação. Para tal, servirão de apoio dados bibliográficos sobre tipologia textual jornalística e a observação de regularidades de composição e comunicação do jornal em análise.

Os textos que fundamentalmente constituem um jornal são as **notícias** que, segundo o NMR, se constituem em *mercadorias a serem tratadas com rigor técnico* (p.13). O Manual considera notícia: *"o fato comprovado, relevante e novo"* (p.27), isto é: o fato que pode gerar maiores conseqüências para o mundo, para a sociedade e para os leitores; o fato que desperta curiosidade, ou aquele que é objeto de maior identificação entre o público leitor e a personagem ou a situação do ocorrido; o fato mais inesperado e aquele que os poderosos têm interesse em ocultar. Dessa forma, segundo o *NMR* (p. 35), são critérios

elementares para definir a importância da notícia o ineditismo, a improbabilidade, o apelo, o interesse e a empatia.

Como *"fragmentos de aparências que se manifestam por transformações, movimentos e enunciações"* (Lage, 1982), as notícias excluem o invisível e o não verificável, bem como aquilo que representa continuidade, permanência. Para Lage (1985-b), a notícia afirma-se como verdadeira: não argumenta, não constrói silogismos, não conclui nem sustenta hipóteses. A única argumentação permitida na notícia é aquela reproduzida de outro texto (de um depoimento, por exemplo). Segundo o autor, ela não questiona, afirma; não contrapõe formulações contraditórias, embora possa apresentá-las; não investiga causas ou conseqüências, embora possa ser o resultado de uma investigação.

O caráter impessoal atribuído à notícia nos meios de comunicação atuais, é, segundo o autor, apenas aparente. Na verdade, ela pode não refletir as crenças e perspectivas do indivíduo, como ocorria em um momento histórico anterior, mas, certamente, reflete as crenças e perspectivas da coletividade que a produz. Para ele, a melhor técnica apenas oculta preconceitos e pontos de vista do grupo social dominante.

Nessa mesma direção, Marcondes Filho (1986) recusa à notícia a função referencial pura. Segundo ele:

> *Notícia é a informação transformada em mercadoria com todos os seus apelos estéticos, emocionais e sensacionais; para isso a informação sofre um tratamento que a adapta às normas mercadológicas de generalização, padronização, simplificação e negação do subjetivismo. Além do mais, ela é um meio de manipulação ideológica de grupos de poder social e uma forma de poder político*. (p.12).

Para esse autor, a objetividade plena é impossível, pois *"a possibilidade de possuir a verdade é falsa e tende ao discurso dogmático"* (p.14). Entretanto, apoiado em especialistas, ele propõe alguns parâmetros para a avaliação da seriedade e da objetividade jornalística. Tem essas características o jornal que não utiliza sofismas, discursos persuasivos ocultos, afirmações categóricas injustificadas; o jornal que difunde também versões discordantes daquela veiculada por ele; o jornal que deixa clara a postura ideológica que o leva à interpretação da notícia.

Na visão do *NMR*, a inexistência de uma objetividade pura em jornalismo deve-se ao fato de que a própria escolha de um assunto, a redação de um texto e sua edição implicam tomada de atitudes bastante subjetivas, influenciadas pelas posições pessoais, hábitos e emoções do jornalista. Esse aspecto é

também acentuado por Van Dijk (1989), para quem, além de assinalar a postura social do jornalista, a estrutura da notícia reflete, também, as condições institucionais dos jornais:

> *Os esquemas das notícias, seus temas, seus atores e seu estilo de representação ou de citação estão todos intimamente relacionados com os meios e as estratégias de produção.(...). A seleção dos atores importantes nas notícias depende de seu poder político ou social, de sua acessibilidade ou de muitas outras condições sociopolíticas*.(p.177)

O autor lembra, ainda, que a própria produção de notícias consiste, em grande medida, numa forma de processamento do texto, já que, freqüentemente, o repórter toma conhecimento dos acontecimentos através de outros tipos de discurso, os chamados "*textos-fonte*", constituídos por informes de outros meios, mensagens transmitidas por telefax, boletins de imprensa, documentos, publicações, conversações telefônicas, entrevistas, etc. Além disso, os próprios acontecimentos das notícias são, muitas vezes, de natureza textual, tais como declarações de autoridades, debates no congresso, negociações, cartas, ou outras formas de discurso público envolvendo pessoas, organizações ou países.

Evidentemente, em cada fase dessa cadeia textual, os acontecimentos são codificados e recodificados, sendo-lhes incorporadas as cognições de cada locutor ou instituição. No trecho noticioso abaixo, por exemplo, ao empregar o verbo *admitir*, o jornalista enfatiza sua percepção da relutância da personagem da notícia em reconhecer uma situação que, segundo ele, já era do conhecimento de toda a opinião pública: o fracasso da política de reforma agrária brasileira.

> *Cabrera admite fracasso da reforma agrária.*
>
> *O ministro da Agricultura, Antônio Cabrera, admite que a estrutura para a reforma agrária implantada pelo governo Collor falhou. "A tentativa não foi boa. Acabou burocratizando o processo", disse o ministro. (13/3 p. 1-5)*

Em outro momento, uma notícia lança mão da ironia ao relatar uma declaração feita pelo ministro da Aeronáutica, Sócrates Monteiro, ao repórter Eumano Silva, em abril de 1991. Nessa época, os militares reivindicavam melhores salários, argumentando que homens mal remunerados colocam em risco a *"segurança da pátria"*, já que os problemas financeiros não lhes dão a tranqüilidade necessária para bem desempenhar suas atividades. Uma declaração com esse conteúdo, foi feita pelo ministro, após a condecorar com a Ordem do Mérito Aeronáutico a ministra da Economia, Zélia Cardoso de Mello, a principal responsável por um possível reajuste salarial. Questionado a esse respeito, o ministro, obviamente, negou qualquer relação entre a condecoração e as reivindicações dos militares. O repórter marca, então, seu descrédito na declaração, através da seguinte manchete com conotação irônico-

humorística, baseada na exploração de um fragmento de citação da fala do ministro, dada no corpo da notícia:

Medalha a Zélia "foi coincidência"

(24/4, 1-4)

Outra modalidade textual presente no "corpus" de análise é a **reportagem** que, diferentemente da notícia, trata de assuntos, não necessariamente de fatos novos. Ou seja, os assuntos para reportagem estão sempre disponíveis e podem ou não ser atualizados por um acontecimento (cf. Lage, 1985-a). O ângulo sob o qual o levantamento do assunto deve ser realizado na reportagem é preestabelecido pela diretriz do jornal.

A linguagem e o estilo são, nessa modalidade de texto, menos rígidos que os da notícia, variando conforme o público e o assunto, e a autoria é importante, já que sempre se admite na reportagem alguma interpretação. Para a **Folha de S.Paulo** é este gênero o produto fundamental da atividade jornalística (cf. *NMR*, verbete *reportagem*), o que talvez se justifique na tendência do jornalismo contemporâneo, apontada por Lage (1982), de transformar em reportagem cada fato programado.

Pode ilustrar essa modalidade textual uma matéria de página inteira apresentada pelo jornal em 20 de março, sob a denominação de *Caos urbano*, enfocando vários dos efeitos das enchentes que atingiram a cidade de São Paulo naquele mês: o maior congestionamento dos nove anos precedentes, morte de um motorista, corte de luz, de telefone e de gás canalizado, inundação de casas (mesmo as da classe média) e outros transtornos variados, para pessoas que residiam ou se encontravam na cidade. Essa foi a primeira de uma série de reportagens sobre o mesmo tema, enfocando as causas do caos, buscando os políticos estaduais ou municipais responsáveis pela situação e procurando prevenir acontecimentos semelhantes.

Apresenta-se igualmente no "corpus" uma outra modalidade de matéria noticiosa: a **entrevista** que, sob a forma de perguntas e respostas pode pretender, segundo Lage (1985-a), tentar extrair do entrevistado informações que resultarão em notícia (entrevista noticiosa), levantar a opinião sobre o assunto pesquisado (entrevista de opinião), ou levantar aspectos biográficos do entrevistado (entrevista de ilustração).

O primeiro caderno da **Folha de S.Paulo** prioriza as entrevistas noticiosas, vindo em segundo lugar as de opinião; as de ilustração, quando ocorrem, confundem-se com as noticiosas, isto é, falam da vida de personagens que de alguma forma têm ou já tiveram alguma relevância perante o

público, e, por isso, são notícia. É o caso da longa entrevista feita com Miriam Cordeiro, ex-namorada do então deputado Luís Inácio Lula da Silva, no dia 9 de junho, próximo ao Dia dos Namorados. A entrevistada era conhecida dos leitores, por haver dado um contundente depoimento, às vésperas das eleições de 1989, afirmando que Lula, candidato à Presidência, teria lhe pedido para fazer um aborto, quinze anos antes. Após a aparição no programa político de Fernando Collor, o que certamente contribuiu para a derrota de Lula nas eleições, quase nada se havia falado a respeito de Míriam, até o Jornal publicar a entrevista de mais de uma página, sob o título *Namoro e ódio: Ex-namorada de Lula diz que não se arrepende.* Na entrevista, ela falou de seu passado ao lado de Lula, de seu depoimento na campanha presidencial, de seus planos para o futuro, assumiu-se como "*marajá*", uma vez que vivia confortavelmente, sustentada por "*pessoas simpatizantes do presidente Collor*", e afirmou que faria tudo "*de novo e melhor*".

Um outro tipo específico de texto é a **chamada** de primeira página do jornal, que se propõe orientar a visão do leitor, através da condensação de grandes quantidades de informação, da seleção e da supressão de dados e, especialmente, da hierarquização dos acontecimentos. Por sua natureza heterogênea, a primeira página tem um papel fundamental na composição da imagem da realidade pelos leitores. Tanto isso é verdade que, como lembra Suzuki Jr (1985), quando se quer dar uma idéia do que ocorreu em um determinado momento, é comum se reproduzir somente a capa de um grande jornal. Entretanto, se é verdade que o jornalismo produz uma História, o confronto da primeira página de jornais diferentes, com a mesma data, deixa claro que cada jornal narra a "sua" História.

Por ser o espaço de sedução do leitor, e, simultaneamente, produto e propaganda do jornal, a primeira página é freqüentemente submetida a uma esmerada "maquiagem", de modo que o texto ali presente nem sempre corresponde a uma síntese do conteúdo desenvolvido nas páginas internas: muitas vezes a primeira página enfatiza aspectos que só de relance são abordados no interior do Jornal, chamando a atenção para o exótico, para o cômico, para o trágico, com vistas a despertar o interesse do leitor.

Vista pelo NMR (p. 161) como a vitrine do jornal, a primeira página deve ser representativa de todas as editorias e apresentar textos exemplares em qualidade, concisão, clareza. Seu texto exige frases curtas, secas, substantivas, que dêem ao leitor uma idéia de completude, mas, ao mesmo tempo, o remetam para as páginas que trazem a cobertura extensiva, numa premeditada intertextualidade, interna à edição de cada número do jornal.

Cabe lembrar aqui uma chamada de primeira página, referente ao então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, com quem, no momento analisado, o presidente Collor trocava favores. Para

evidenciar essa situação, o Jornal utiliza-se do já comum desvirtuamento das palavras de São Francisco de Assis "*'É dando que se recebe*", conferindo-lhe um significado novo, irônico e cômico. Da mesma forma, para relatar a reação verbal de Brizola, quando abordado sobre o assunto, reproduz o dito popular "*Quem não chora não mama*". O registro de tais estereótipos, além de provocar a adesão automática do leitor, garante rendimento comunicativo eficaz: sendo o seu significado corrente conhecido de todos os leitores, a compreensão do significado cômico-irônico de toda a situação ali resumida é imediata:

ESTILO SOFT ABRE CORRIDA AOS COFRES

Na nova versão do "'é dando que se recebe", Brizola diz que "quem não chora não mama". (26/05, 1-1)

É importante lembrar que um jornal não se faz apenas de notícias e reportagens: sua opinião explícita é também objeto de consumo e uma das razões que conduzem o leitor na escolha do periódico de sua preferência. Na modalidade textual opinativa incluem-se os editoriais, que representam a opinião oficial do jornal, e os artigos assinados, que podem seguir ou não a linha do periódico.

Marcelo Coelho, num artigo publicado na própria **Folha de S.Paulo** em 24/04/92, em que comenta o lançamento do livro *Meninas da Noite*, de Gilberto Dimenstein, afirma que os **editoriais** estabelecem um contraponto inevitável com a crueza das reportagens: enquanto a notícia apresenta secamente os fatos, de forma irresolvida e material, o editorial comenta, posiciona-se, contesta, interferindo sobre as pequenas doses de absurdo apresentadas aos leitores todos os dias. Para ele, é como se, enquanto a manchete dissesse: *"foi isso!"*, o editorial respondesse: *"mas não pode ser!"*. Dessa forma, segundo o autor, o editorial do jornal estabelece uma relação particular com a transitividade dos fatos, representando um apelo para que as coisas mudem, para que não se resumam a ser simplesmente o que são.

Embora apresente traços estilísticos peculiares, a página editorial acompanha as tendências e o estilo próprio do jornal. A orientação dada pelo *NMR* para o editorial da **Folha de S.Paulo** é a de que ele *seja enfático sem ser estridente; que seja sereno sem ser pesado e desinteressante; e que expresse os pontos de vista de maneira aguda, sem tergiversar* (p. 70). Aconselha-se, ainda, que o editorial evite a ironia exagerada, a interrogação e a exclamação, e que seja estruturado de forma a apresentar concisamente a questão de que vai tratar, o desenvolvimento dos argumentos que o Jornal defende, a refutação de opiniões contrárias e a conclusão que condensa a posição adotada pelo veículo.

Para ilustrar essa modalidade textual, pode-se citar o editorial *Desperdício Publicitário*, de 08/05/91. No texto, ao comentar a utilização de uma campanha publicitária com o objetivo de melhorar

a imagem do governo federal, o jornal condena a autopromoção pretendida pelo governante, em substituição a uma possível reflexão sobre as deficiências da atuação oficial, menciona o preço da campanha (Cz$ 900 milhões), e ironiza a interpretação dada à atuação da imprensa :

> *Conforme a fértil imaginação do publicitário, haveria oculto um Brasil em franco desenvolvimento, resplandecente, que a população, lamentavelmente, ainda desconhece.*

Emprega, ainda, o verbo *alegar* para marcar o distanciamento crítico de oposição do jornalista ao que diz o locutor citado. Segundo o NMR, *alegar* é "o verbo do réu", contendo em si a idéia de explicação, desculpa ou justificativa diante de uma situação qualquer. Trata-se de um verbo tipicamente polifônico, já que pressupõe o acúmulo de duas vozes como que informando ao leitor: **a) fulano justifica-se, dizendo que...; b) eu não acredito na justificativa apresentada.** Além disso, a frase com que o jornalista inicia o parágrafo retrata claramente sua dissonância e indignação perante a atitude de descaso do locutor citado para com a inteligência da sociedade:

> *Fazendo pouco caso da capacidade de discernimento da sociedade, o dirigente da agência encarregada da campanha alega que é preciso atacar a onda pessimista.*

Ao final, confirmando a inutilidade da milionária campanha, o texto conclui:

> *Na verdade, se alguma serventia terá a campanha será a de reafirmar um postulado implacável da publicidade – a de que não há propaganda capaz de transformar um mau produto em seu inverso.*

Os *artigos,* de acordo com o *NMR*, trazem a opinião ou a interpretação do autor, são sempre assinados e, muitas vezes, escritos em primeira pessoa. Para exemplificar essa modalidade de texto altamente opinativa, pode-se citar um artigo de Tales Faria, articulista da página 1-2 que, ao comentar as vozes conjuntas dos jornais na época, dá a sua interpretação para o caso do desempregado preso durante a cerimônia de descida da rampa do Palácio do Planalto, portando uma faca de cozinha, com a qual afirmou haver pretendido *"assustar"* o presidente da República. Para o autor, ao contrário do que afirmavam os jornais, não se efetivara um atentado, mas uma *"tentativa de ameaça"* :

> *Vamos com calma. O que houve anteontem na descida da rampa do Palácio do Planalto não foi nenhum atentado. Um antigo repórter de polícia classificava incidentes como aquele como "tentativas de ameaça" Para ele, a expressão significava que o fato não era notícia. Não era digno de entrar nos jornais. (24/03, 1-2).*

O locutor citante discorda, em seguida, da última parte dessa avaliação, uma vez que, sendo o presidente da República a vítima da tentativa de ameaça, o incidente transformava-se efetivamente em notícia:

> *Toda regra tem exceção. O incidente de anteontem foi uma simples "tentativa de ameaça", mas merecia o espaço que teve nos jornais. Afinal, o operário da construção civil José Darionísio Pereira da Cruz tentou ameaçar o presidente da República.*

Relacionando esse caso a um outro ocorrido anteriormente no governo Sarney, o autor usa uma expressão de Manuel Bandeira para qualificar os protagonistas dos dois acontecimentos, atribuindo seu estado de espírito à crise econômica que atingia o país, o que, de certa forma, justificaria o *"ato de desespero":*

> *(...)Aliás, o caso daquele motorista (o que subiu a rampa do Planalto, de ônibus)-chamava-se João Gomes - e o do Darionísio são em tudo coincidentes. Ambos, como diria Manuel Bandeira, estavam privados do sentido e da inteligência. Enlouquecidos. Ambos deixaram no noticiário a mesma imagem de todos. Ambos vivem em tudo a crise econômica do país. (24/03, 1-2)*

A presença do jornalista no texto pode ser percebida até mesmo na seção **FRASES**, constituída por uma coletânea de frases de impacto, proferidas por personalidades em evidência. Essa seção subdivide-se em *De hoje* e *De ontem*, e pode abordar posições contraditórias de um mesmo locutor a respeito de um tema, em momentos distintos, comportando, nesse caso, lances de discreta ironia; pode também pretender cotejar posições de locutores distintos sobre assuntos polêmicos; pode recortar, ainda, declarações originais ou humorísticas, as quais, seja pela sua forma, seja pelo seu conteúdo, são capazes de provocar um certo impacto.

Assim, embora não haja nenhum comentário explícito sobre as frases, apenas a sua citação, com a informação do autor, da data e do contexto em que foi proferida, o locutor acaba por tecer, através de citações, um texto integral, que atinge coerência pela unidade semântica estabelecida no confronto entre elas. Nesse caso, o locutor citante aparece no plano da estruturação do texto, enquanto os locutores citados aparecem explicitamente nos enunciados que o compõem. Há aí, portanto, dois níveis distintos de manifestação da polifonia de locutores (Ducrot, 1984): um em que se situa o locutor citante, o transfrástico - que compreende o texto como um todo, preenchendo propriedades textuais de intencionalidade, informatividade, intertextualidade, situacionalidade, coesão lexical e coerência - e outro, em que se situam os locutores citados, o nível frástico - constituído pelas proposições componentes do texto.

Sirvam de amostragem, aqui, as considerações, em linhas opostas, feitas por dois adversários políticos, Collor e Lula, a respeito do futuro do país, confrontadas com a afirmação anterior de um outro político, o deputado Roberto Campos, para quem no Brasil tudo pode acontecer :

> *De hoje*
> *"Acreditamos sempre no Brasil, rumo à retomada do desenvolvimento com justiça social." (Presidente Fernando Collor de Mello, na **Folha**)*
> *"Aí não adianta discutir quem está na primeira classe. A briga maior de todo mundo é fazer o trem andar." (Luís Inácio Lula da Silva, presidente do PT, comparando o país a um trem parado no deserto, na **Folha**)*
> *De ontem*
> *"No Brasil, só há uma coisa realmente impossível: o possível." (Roberto Campos, deputado federal pelo PDS-RJ, em 21/03/91) (29/05, 1-2)*

Também interessante para a presente análise é o **Painel**, constituído de pequenas notas sobre os bastidores da política, cada uma delas com um título bastante sugestivo. O Painel apresenta duas outras subseções: **Tiroteio** e **Contraponto**. A primeira geralmente relata a declaração inusitada de uma personagem da política nacional a respeito de um opositor ou de um fato adverso. A segunda narra, em tom humorístico, um episódio inédito envolvendo figuras do cenário político. Lembrando Bakhtin (1979), para quem toda citação traz implícito um comentário, seguem, a título de ilustração duas citações de Tiroteio, que focalizam as divergências entre adversários políticos famosos:

> *TITOTEIO*
> *Do presidente do PMDB, Orestes Quércia, sobre o governo do presidente Collor:*
> *- O governo Collor vai muito mal. O pessoal que está tomando conta não é do ramo. Quando aprender, acaba o mandato. (08/05/91)*

> *Do senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP), no porograma "Roda Viva", sobre o índice de 50% de ótimo/bom obtido por Quércia na mais recente pesquisa do DataFolha:*
> *-Parece que o crime compensa. (13/03/91)*

Já o Contraponto abaixo ironiza as dificuldades enfrentadas pelo governo federal, insinuando que a solução dos problemas nacionais só seria possível através de ampla interseção e amparo divinos:

CONTRAPONTO

EM QUANTIDADE

O deputado federal Euclydes de Melo (PRN-SP), primo do presidente da República esteve há dez dias em São Simão, no norte paulista, a 285 km da capital, para participar da inauguração de uma agência da Caixa Econômica Federal. O parlamentar discursou na cerimônia, ao lado do prefeito, padre Plínio Toldo (PFL):

- *Padre, eu vou levá-lo a Brasília para que o senhor abençoe o meu gabinete, o da ministra Margarida Procópio e o do presidente da Caixa, Lafaiete Coutinho.*

O padre não se conteve:

- *E o do presidente também.*

Melo concordou:

- *E o do presidente também.*

Encerrada a solenidade, o deputado virou-se para o prefeito:

- *Padre, como eu sei que o senhor é pobre, vou mandar uma passagem de avião até Brasília.*
- *Não se preocupe, meu filho, eu vou na boléia do caminhão.*
- *Que caminhão, padre?*
- *O caminhão que vai levar toda essa água benta. (13/03/91)*

5. Conclusão

Pôde-se perceber no decorrer da análise que, ao contrário do que prega, em tese, o Novo Manual de Redação da **Folha de S.Paulo**, a manifestação de opinião não se circunscreve às colunas e aos artigos, o tom dos textos noticiosos nem sempre é sóbrio e descritivo, e a ironia não se apresenta apenas em textos assinados ou em colunas de bastidores. A avaliação do locutor está sempre presente, não apenas nos textos com função comentadora, em que não haveria motivo para mascaramento de opiniões.

Considerando que a informação veiculada pelo jornal é um fato discursivo indicador de seu posicionamento ante os acontecimentos, a "verdade" dos textos jornalísticos deve ser buscada não apenas na concordância entre o narrado e o ocorrido, mas também na seleção e ordenação de vocábulos, acontecimentos e declarações, nas lacunas deixadas entre as informações e nas indicações sugeridas sobre a forma de preenchê-las. Esse procedimento, que se buscou enfatizar ao longo do trabalho, é vital na produção da leitura.

Isso porque, mesmo que o leitor não creia em tudo o que é publicado pelo jornal, como bem lembra Van Dijk (1989), as notícias influem no que ele pensa, naquilo que considera importante ou irrelevante e na visão que tem de pessoas como proeminentes ou marginais. Em outras palavras, o jornal exerce um impacto nos conhecimentos, atitudes e ideologias do leitor.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M (V. Voloshinov) (1929**). Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (Trad. M. Lahud e Y. E. Vieira), São Paulo: Hucitec, 1979. (Coleção Linguagem).

COELHO, Marcelo. *"Meninas da Noite" sufoca pelo realismo (O livro de Gilberto Dimenstein sobre prostituição infantil nos deixa desesperados e atônitos).* Folha de S.Paulo, 29/04/92, p. 4-8.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1984.

FARIA, M. A.. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1991.

Folha de S.Paulo, caderno brasil, exemplares de domingo e quarta-feira, 13/03/91 - 14/07/91.

HOHENBERG, John. **Manual de Jornalismo**. (Trad. Ruy Jungmann), Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____ **Linguagem Jornalística**.São Paulo: Ática, 1985a

_____ **Estrutura da Notícia**. São Paulo: Ática, 1985b.

MARCONDES F.º C. **O Capital da Notícia (jornalismo como produção social de segunda natureza)**. São Paulo: Ática, 1986. (Ensaios)

Novo Manual da Redação. São Paulo: Folha de São Paulo 1992

SEVCENKO, Nicolau. *"O rosto do Mundo"* In: **Primeira Página**. São Paulo. Folha de S.Paulo, 1985.

SUZUKI JR, Matinas. *"A maquiagem do mundo"* In: **Primeira Página**. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1985.

VAN DIJK, T. A**. Estructuras y funciones del discurso**. (Trad. Espanhola Myra Gann e Marti Mur) 6 ed. México: Siglo Veinteuno, 1989.

TEORIAS DE ESCRITA, DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Heidi Soraia Berg

Unicamp - Instituto de Estudos da Linguagem - Lingüística Aplicada

Endereço residencial: Rua Raul de Souza, 15 - Vila São João -13085-474 - Campinas - SP. E-mail: heidi@iel.unicamp.br

TEORIAS DE ESCRITA, DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Heidi Soraia Berg
Unicamp - Instituto de Estudos da Linguagem - Lingüística Aplicada

RESUMO

Para caracterizar as concepções existentes sobre escrita foram selecionados quatro textos que serviram de base para uma reflexão crítica, que se utilizou de pressupostos teóricos da Análise do Discurso, sobre alguns aspectos vinculados ao ensino de escrita em língua estrangeira (LE). As concepções de escrita, diferentes entre si, adotadas para a LE e para a segunda língua (L2), foram desenvolvidas para a aquisição da escrita em língua materna (L1).

Inicialmente, de uma ênfase gramatical, passou-se a uma abordagem centrada no escritor, seguida de uma abordagem com foco no conteúdo temático, que apontou e competiu com uma tendência de retorno à forma. Ultimamente, uma abordagem processual mais elaborada, chamada cognitivo-textual, mostra a importância de se dar mais ênfase aos processos do que ao produto da escrita. Além disso, dois artigos são citados como exemplos da necessidade de 'criação' de uma teoria da escrita para a LE[1], abordando pesquisas realizadas com alunos de L2 sobre sua escrita e as estratégias empregadas para escrever numa L2.

Palavras-chave: Língua Estrangeira; Escrita; Análise do Discurso.

[1] Textos de Tony Silva e Ilona Leki resenhados no presente trabalho.

WRITING THEORIES, DISCOURSE AND TEACHING OF FOREIGNER LANGUAGE

Heidi Soraia Berg
Unicamp - Instituto de Estudos da Linguagem - Lingüística Aplicada

ABSTRACT

In order to characterize the existing conceptions about writing four texts were choosen, which provided the basis for a critical reflection, that used theoretical presupposes of discourse analysis, about some features linked up to teaching of writing in a foreigner language (FL). The writing conceptions, different among themselves, adopted for a FL and a second language (L2), were developed for the acquisition of writing in the mother language (L1).

Initially, from a grammatical stress, to an approach centered on the writer, followed by an approach focusing in a thematic content, which pointed up and competed with a tendency of the return to the form. Lately, an improved processual approach, called textual-cognitive, signalizes the importance to emphasize the processes much more than the writing products. Furthermore, two papers are quoted as examples of the need to 'create' a writing theory for FL^2, tackling research carried out with students of L2 about their writing and strategies undertook to write in a L2.

Key words: Foreigner Language, Writing, Discourse Analysis.

PREFÁCIO

"...a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer."

Christine Revuz (1997).

O ponto de partida do presente trabalho provém de preocupações da minha prática do ensino de alemão como língua estrangeira, especialmente, no que se refere ao ensino da escrita desta. As perguntas, que me fazia intimamente e que procurava discutir com colegas de trabalho ou que algumas leituras ajudaram a responder parcialmente, encontraram na teoria da Análise do Discurso (AD, doravante), uma base de suporte, uma forte identificação com o já pensado. Também, uma sedução pelo inédito, pela forma singular de como esta teoria expressa na escrita suas percepções, idéias. Ao mesmo tempo, porém, proporcionou o surgimento de mais questionamentos, constatando-se a necessidade de um caminho a ser trilhado.

A partir, portanto, destes dois lados da moeda, pretendo, inicialmente, caracterizar as concepções existentes sobre escrita para, então, em reflexões críticas, que usam os pressupostos teóricos da AD, assinalar alguns aspectos vinculados ao ensino da escrita de uma LE.

---

[2] Papers by Tony Silva and Ilona Leki summarized in this work.

TEORIAS DE ESCRITA, DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao longo do tempo as concepções sobre a escrita foram alterando-se. Inicialmente, conforme Stracçalano[3] (1997), a forma lingüística e a retórica eram, durante o vigor do método audiolingual [1966], no ensino da escrita, dominantes. Além disso, à escrita era atribuído o papel secundário de reforço dos exercícios orais da língua. Ela era ensinada através de exercícios para completar, substituir e transformar sentenças. O que importava era a gramática e fazia-se muita exercitação sintática (precisão e modelos). Textos começaram a ser introduzidos como material para o ensino da escrita no início da década de 70, porém só as formas lingüísticas do texto eram manipuladas pelos alunos.

Na segunda metade desta década o surgimento de uma abordagem centrada no escritor começou a evidenciar-se. Denominada abordagem processual, seu interesse concentrou-se no que *"os escritores de língua estrangeira realmente fazem quando escrevem*". (p. 12). São usados, pelos professores, novos exercícios para a escrita, onde os alunos têm tempo e oportunidade para a seleção de tópicos, geração de idéias, escrita de rascunhos e revisões, com um posterior retorno de seus trabalhos.

Nesta abordagem transparecem os processos que subjazem a escrita, pois *"ensina estratégias para invenção e descoberta, considera a audiência, a finalidade e o contexto da escrita, enfatiza a recursividade nos processos da escrita e faz distinção entre os objetivos e os modos do discurso (expressivo, expositivo, persuasivo e*

[3] O primeiro texto resenhado, particularmente os dois primeiros capítulos da dissertação.

descrição, narração, avaliação e classificação)" (p.13). A ressalva desta abordagem reside no fato de que inferir sobre os processos de composição dos alunos depende de analisar adequadamente os produtos da escrita.

Mais ou menos dez anos depois, uma abordagem com foco no conteúdo temático despontou dentro do ensino da escrita. Os conteúdos de outros campos que os alunos estejam estudando tornam-se o elemento aglutinador, ao redor do qual os cursos de língua estruturam-se nesta tendência, permitindo ao professor uma maior flexibilidade. A "*análise da organização retórica de escrita técnica, estudos da escrita do estudante em áreas de conteúdo específico, pesquisas de conteúdo e tarefas que os alunos de LE podem esperar encontrar em suas carreiras acadêmicas*" são itens dos estudos que tratam desta tendência (p.15).

Por volta da mesma época surgiu também outra tendência, que enfoca as expectativas dos destinatários. A aula desenvolve-se a partir de um tema, que não precisa estar relacionado ao conteúdo de um curso. Há um retorno à abordagem dominada pela forma, principalmente às formas retóricas, onde não é favorecida a escrita pessoal. Atualmente, as pesquisas mais recentes estão propondo que os professores tornem-se pesquisadores para que "*no processo de investigar sua própria prática e até que ponto esta prática afeta o que os alunos fazem*" possam diminuir "*a lacuna entre pesquisa e pedagogia*" (Zamel, 1987, p.711, apud Stracçalano, p.17).

Stracçalano (op. cit.) enumera dificuldades sobre a escrita em LE tanto para alunos quanto para professores. As apontadas para os alunos são as seguintes:

- professores consideram os textos de seus alunos como produtos finais a serem avaliados, além de currículos e materiais inadequados, com propostas ultrapassadas, serem utilizados.

- livros que, em geral, não dão ênfase ao ensino da escrita ou o fazem seguindo padrões tradicionais.
- falta de uma precisa distinção entre “copiar um modelo” e produzir um novo texto.
- atitudes negativas em relação ao “erro”.
- difícil interação entre o escritor e o seu texto.
- pouca motivação, pois a escrita é apresentada como uma atividade monótona e uma obrigação.
- falta de “conhecimento”, de materialidade lingüística necessária para confiarem em suas idéias.

Para os professores cita as mais freqüentes, que são (segundo Raimes):

1. os tópicos para a escrita: variam segundo a abordagem adotada,
2. a questão da “escrita autêntica”,
3. a natureza do discurso acadêmico,
4. a discursividade contrastiva na aula de escrita,
5. as maneiras de dar “retorno” àescrita do aprendiz.

Portanto, para o ensino da escrita deve-se levar em conta cinco tradições emergentes de reconhecimento:

- *da complexidade do processo da escrita*: é necessário um balanço dos quatro elementos: forma, escritor, conteúdo e leitor.
- *da diversidade dos alunos*: a heterogeneidade existe só pelo fato de lidar-se com seres humanos, como também pelas pessoas terem desenvolvimentos cognitivos diferentes, uns já estarem avançados e outros iniciantes no conhecimento de uma LE.
- *dos processos dos aprendizes*:

- *da política da pedagogia*:
- *do valor da prática*: recomenda-se fazer com que os professores tornem-se eles próprios pesquisadores, de tal modo, confiantes em seus trabalhos.

Stracçalano (op. cit.) resenha o texto de Dahlet e de Pacheco de Oliveira manifestando seu posicionamento crítico, embasado na AD, e termina dizendo que "*linguagem é "interação" discursiva e não é neutra, nem natural, pois está sempre engajada, ao mesmo tempo que é lugar de conflito, de confronto ideológico. É através da linguagem que o homem se engaja na própria realidade, daí a impossibilidade de ela ser estudada fora da sociedade, visto serem os processos que a constituem histórico-sociais."*

O texto de Patrick Dahlet[4] (1994) vem esclarecer uma abordagem processual mais elaborada, chamada cognitivo-textual. Para ele, o processo redacional é visto como uma atividade de resolução de problemas, em que o sujeito tem de conseguir transformar um objeto interno (um conteúdo de pensamento, mais ou menos vago) em objeto de discurso escrito para pensar e interagir àdistância com outrem.

Assim sendo, ensinar a escrever significa notar que o aprendiz vai construindo progressivamente o seu saber, a partir de representações do que ele tem de resolver para constituir e regular um objeto de discurso escrito. A explicitação de categorias operatórias, isto é, dos modos de reconhecimento e de tratamento de dificuldades tornam-se as questões centrais para o professor.

O autor representa a produção da escrita como uma atividade possível de decompor em três níveis de operações: planificação, textualização e revisão. A função

da *planificação* é articular o relacionamento entre os conhecimentos, uma situação e a forma que este relacionamento irá fornecer ao texto. Pode, portanto, ser subdividida em três fases:

Na *fase de mobilização e busca dos conhecimentos*, o sujeito extrai de sua memória o que sabe sobre o domínio de referência que deve evocar, sobre a instituição, na qual se expressará e sobre as condições concretas de seu discurso, como, por exemplo, organização do espaço, tempo que tem disponível, etc. Na *fase de organização destes conhecimentos*, o sujeito determinará a ordem de aparecimento dos conhecimentos evocados, procurará orientar essa ordem e agrupar os conhecimentos em sub-conjuntos temáticos. E, na última fase, o sujeito *confrontará* o desenvolvimento que projetou àimagem que tem do objetivo, da destinação do texto, do público visado e *adaptará* seu plano de conteúdo e ação, se este não estiver àaltura. Sintetizando, não se escreve qualquer coisa a um destinatário qualquer, em uma situação qualquer. É esse nível que diferencia um escritor experiente de um iniciante.

O nível da *textualização* agrupa todas as operações de determinação e estruturação propriamente lingüísticas da etapa anterior, isto é, as idéias passam do plano pré-lingüístico (manifestação coincidente) ao encadeamento verbal (manifestação linear). Para tanto, são usados dois conjuntos de operações: predicativas e enunciativas. As *operações predicativas* mobilizam duas capacidades gerais do sujeito, a) *a seleção de designação*, em que se escolhe o léxico apropriado às noções produzidas na fase anterior e, b) *a inserção dessas designações em estruturas proposicionais*, em que se escolhem as designações que constituirão o

[4] O segundo texto resenhado.

termo de partida de cada enunciado e também as construções sintáticas que irão compor as significações deste.

Já as *operações enunciativas* determinam referencialmente a relação predicativa precedente, limitando-a em relação às condições situacionais de troca. Para validar o enunciado, é necessário que ele esteja de acordo *com um exterior que o torne verossímil*, fazendo uso das formas gramaticais da *determinação* (pronome e artigo para a determinação dos protagonistas, etc.) e também *com o que o sujeito supõe serem as disposições e crenças de seu interlocutor*, portanto, a introdução e o domínio da *modalidade*, dos conectores argumentativos, etc. Quanto mais experiente for o escritor, mais ele irá se preocupar com o processo de textualização.

As operações de ***revisão*** do texto são duas. Inicialmente as *operações de retorno crítico ao texto*, fase em que se detectam e se diagnosticam as incorreções ou violações da norma e se avaliam as conseqüências (uma possível incompreensão) e, em seguida, as *operações de adequação definitiva*, em que acontece a redução ou supressão das falhas constatadas, entregando-se uma versão satisfatória do escrito à leitura. Essas operações são realizadas raramente, tanto por escritores experientes como por novatos. A realização da auto-avaliação só é possível se o escritor se distanciar de seu produto.

Para Dahlet, a elaboração de seqüências de atividades que lidam com as dificuldades dos alunos, em cada nível de operação, faz parte da didática. São quatro, os grandes grupos de intervenção sugeridos. O primeiro é a *problematização da escritura*. Seu objetivo é questionar e deslocar representações da escrita, assumidas pelo escritor, que, geralmente, remetem à idéia de que o texto é pré-determinado por

seu conteúdo referencial, que põe a ordem das palavras na continuidade da ordem do mundo. Para o tratamento dessas representações são sugeridas atividades de verbalização do desempenho redacional ou, ainda, em envolver essa verbalização numa tarefa redacional. Além disso, atividades reflexivas sobre a genêse e a variação textual são apontadas no sentido de focalizar o dinamismo da escrita. As atividades sobre a gênese desmistificam a escrita, que não é resultante de uma inspiração súbita e enigmática, que causa angústia ao aluno, mas sim, de uma atividade de ajustamento que leva tempo. As atividades sobre a variação textual colocam em contraste vários textos, relatando um único episódio primitivo, destacando o papel determinante do discurso na fundação dos conhecimentos.

O segundo grupo trata da *racionalização dos critérios*. No campo da escrita, os critérios podem ser entendidos *"como a associação de uma categoria nocional e indicadores funcionais, por referência à qual se pode organizar e avaliar uma resolução de redação*" (p.87). O aluno precisa recorrer a critérios de coerência, narração e acontecimento, pois eles o ajudam a delimitar as expectativas que a sua produção tem de cumprir, para tornar-se um produto significativo. É sugerido o envolvimento do aluno na elaboração de critérios, através da "triagem de textos" (GARCIA-DEBANC,1989, apud Dahlet, p.87).

O terceiro grupo se refere à *mobilização dos componentes gerais*. As noções de *planificação*, *textualização* e *revisão* podem ajudar a clarificação cognitiva. Para tanto, necessitam ser construídas, pelos aprendizes, na interação com escritores já experientes. Para a *planificação*, são sugeridas tarefas de redação, que representem expectativas de leitores diferentes e a elaboração de fichas técnicas. Na área da *textualização*, atividades de integração (desenvolver e organizar um texto a

partir de noções/ informações não concatenadas) e de transformação textuais (exercícios de condensação, de amplificação, de complementação, de variações dos gêneros discursivos, dos papéis narrativos, da ordenação temática ou da singularidade de um modo de escrever) destacam a estreita interação entre leitura e escritura. Já para a *revisão*, é apontada a atividade da redação coletiva. O professor pode colaborar com as decisões do grupo, elaborando e entregando um guia de redação meta-cognitivo. Os alunos irão precisar das operações de acrescentar, suprimir e permutar para o diagnóstico e a solução das carências dos seus produtos escritos.

Finalmente, o quarto grupo trata da *flexibilização de operações específicas*. Este grupo consiste na investigação das operações constitutivas (de forma dissociada) de cada um dos níveis do processamento. É o destaque do papel cognitivo das operações locais. Na *planificação*, temos a conceitualização da tarefa, a procura e seleção dos conhecimentos associáveis ao tema e ao público, orientação, organização, finalização dos dados. Na *textualização*, incluem-se a procura e escolha lexical, o arranjo e a gestão sintática, a ordenação e a topicalização, a continuidade e a progressão, a ancoragem enunciativa, a temporalidade, a determinação, a aspectualização, a modalização, a reformulação, a conexão e a segmentação. Para a parte de *revisão*, os itens mencionados são a releitura, a detecção, a caracterização e correção das falhas. Segundo Dahlet, a proposta cognitivo-textual pode ajudar na reflexão, tanto do professor quanto do aluno, permitindo ao primeiro sistematizar as suas intervenções sobre os preconceitos de produção do segundo, e ao segundo entender as tarefas definidas pelo primeiro, àluz de uma representação explícita do seu saber escrever.

Concordo com Stracçalano (1997), quando afirma que o autor concebe o sujeito como sendo autônomo, predominantemente intencional, dono do seu dizer, o que na AD é uma noção problematizada através da questão dos esquecimentos. Segundo Pêcheux (1990), os processos discursivos não podem ter sua origem no sujeito, contudo eles se realizam necessariamente neste mesmo sujeito. Esta aparente contradição remete, na realidade, àprópria questão da constituição do sujeito e ao que chamamos seu assujeitamento. O esquecimento n° 1 é inacessível ao sujeito e, por isso, aparece como constitutivo da subjetividade na língua. São os discursos da mãe, da igreja, da escola em operação o tempo todo sem nos darmos conta.

No esquecimento n° 2 o sujeito se corrige para explicar a si próprio o que disse, para aprofundar "o que pensa" e se caracteriza por um funcionamento pré-consciente/consciente. Serrani-Infante (1997), sobre o esquecimento n° 2 diz que ele é o processo de seleção entre o dito e o não dito na produção de linguagem, isto é, o funcionamento da ilusão necessária de uma "intersubjetividade falante"; que aquilo que se diz não está fora do campo daquilo que se está resolvido a não dizer. Para esta autora, o esquecimento n° 1 pode ser entendido como a inacessibilidade - estrutural - para o enunciador, daquilo mesmo que determina "seu" sentido. Então, *na verdade, essa impressão de realidade para o locutor que "sabe o que está dizendo", "sabe do que está falando" nada mais é do que a retomada de uma representação verbal consciente pelo pelo processo inconsciente, chegando à formação de uma nova representação, que aparece conscientemente ligada à primeira, embora sua articulação real com ela seja inconsciente.*(p.72)

Para a AD a noção de sujeito é a de sujeito-efeito, aquele assujeitado ao inconsciente, da psicanálise ou aquele das teorias do discurso que postulam a

determinação histórica de um sentido não individual. Há várias vozes em um enunciado. O sujeito é ele mesmo heterogêneo/ dividido. O domíno sobre seu dizer é retirado do sujeito na teoria do discurso e do interdiscurso, que é lugar de constituição de um sentido que foge da intencionalidade do sujeito.

Já Tony Silva[5] (1993) reúne a revisão e a sintetização de vários trabalhos que, por um lado, comparam a escrita de estudantes de inglês como L2 e de nativos e, por outro lado, comparam a escrita da L1 e da L2 de estudantes de inglês como L2. A partir destas, o autor procura descrever as diferenças entre a escrita na L1 e na L2 e apontar implicações para a teoria de escrita da L2, como também para a pesquisa e a prática em sala de aula.

Para ele, tanto escritores de L1 quanto de L2 empregam um processo de composição recursiva envolvendo *planificação*, *textualização* e *revisão*. No entanto, a escrita de L2 é distinta, mais simples e menos efetiva que a escrita da L1. Os escritores de L2 planificam menos (globalmente e localmente) e têm mais dificuldade em colocar objetivos e gerar e organizar materiais. A textualização é mais laboriosa, menos fluente e menos produtiva - talvez refletindo um falta de recursos lexicais -. Eles reveêm, releêm e refletem menos sobre seus textos escritos, porém revisam mais, mas com mais dificuldade.

Os textos contém menos palavras, mais erros e são menos efetivos. Ao nível do discurso, eles exibem padrões distintos de exposição, argumentação e narração e suas réplicas às tarefas acadêmicas são diferentes. Eles também são estilisticamente diferentes e mais simples na estrutura (por exemplo, mais coordenadas e menos

subordinadas). No uso de esquemas coesivos usam mais vínculos conjuntivos e menos lexicais.

As implicações, a partir destes dados, são:

- Para as teorias de escrita da L2, que ainda não existem, de acordo com o autor, devido a ser esta uma área de inquisição nova; sua criação serviria para os praticantes de escrita da L2 e para troca com teorias de escrita da L1.
- Para a pesquisa ele recomenda um equilíbrio maior em tratar os interesses estratégicos, retóricos e lingüísticos; no uso de designs qualitativos e quantitativos e em considerar sujeitos de diferentes idades, níveis de educação, proficiência lingüística e habilidade de escrita.
- Para a prática são quatro os pontos essenciais apontados:

1. A necessidade de critérios de avaliação diferentes para a escrita L2, pois há dúvidas no que se refere a se escritores L2 alcançam os mesmos níveis de produção que os escritores L1. Questiona-se, pois: quando o diferente se torna incorreto ou inapropriado? O que é suficientemente bom?
2. Aulas de escrita especialmente planejadas para escritores L2, por terem estes necessidades especiais.
3. Para os professores, que deveriam ser reconhecedores de, sensíveis àe capazes de lidar positivamente e efetivamente com as diferenças socioculturais, retóricas e lingüísticas de seus alunos.
4. E também são os professores que precisam providenciar estratégias realistas para planificação, textualização e revisão, que levem em conta as reservas lingüísticas e retóricas de seus estudantes de L2.

---

[5] Corresponde ao terceiro texto escolhido para resenhar no presente trabalho.

Silva termina o artigo afirmando que o reconhecimento da diferença entre escrita L1 e L2 é importante por aqueles que lidam com escritores L2, já que acredita que se estes escritores forem tratados adequadamente e ensinados efetivamente poderão receber chances iguais de sucesso em seus escritos, relacionado à esforços pessoais e acadêmicos.

A importância de pesquisas envolvendo a escrita torna-se inegável ante às conclusões que chega-se, a partir da análise de dados coletados e sua apresentação, porém, gostaria de mencionar também, a importância de refletir sobre o processo de aprendizagem de uma LE, que passa necessariamente por uma identificação, um deixar-se falar por esta língua estrangeira, submeter-se, aceitar a heterogeneidade, para, então, poder falar nesta nova língua, para poder interpretar, chegar a uma "homogeneidade". Este, de acordo com Serrani-Infante (1998), é o processo para que aconteça a inscrição do sujeito na L2.

No que se refere a escrita pode-se dizer que escrever numa LE é explorar um território a mais e conquistá-lo, a fim de poder dizer-se. Abaurre (1996, p.156) falando sobre a aquisição da escrita de uma língua materna (LM) afirma que o sujeito "*em contato com a representação escrita da língua que fala, reconstrói a história de sua relação com a linguagem*" e, assim, a escrita converte-se num outro espaço, onde a singularidade dos sujeitos pode manifestar-se.

Para Revuz (1998), a LE questiona a relação entre o sujeito e a sua LM e abre um novo espaço potencial para a expressão do sujeito. Retornar ao estágio do *infans*, sair dos automatismos fonatórios e tentar pronunciar sons desta LE pode ser motivo de sofrimento para determinados aprendizes. Ela acredita que o sofrimento

pode diminuir com a passagem àescrita. Assim, a escrita parece poder ser vista como um espaço a mais que contribui para a inscrição do sujeito numa L2.

Ilona Leki [6](1995) ressalta, inicialmente, a relevância de pesquisas que se concentram nas experiências acadêmicas de escrita anteriores de estudantes de inglês como L2. Seu estudo descritivo, enfoca mais amplamente os estudantes ESL (inglês como segunda língua), fora das classes de escrita e as estratégias por eles empregadas em tarefas reais de escrita em cursos constantes do currículo.

Ela cita que a determinação do que bons escritores fazem e o ensino destas estratégias de escrita para escritores menos experientes, além da ajuda no entendimento do que uma tarefa está exigindo do estudante e, finalmente, a respectiva formulação de idéias (palavras e organização) são as orientações do ensino atual. Para Leki, um currículo EAP (English for Academic Purposes) não pode ensinar legitimamente discurso específico de disciplinas. Antes procurará determinar o que preparará melhor os estudantes para adquirir discursos específicos de disciplinas e que ferramentas serão úteis para eles em acomodar a demanda nas várias disciplinas.

As estratégias, que estes estudantes empregam são numerosas e diversas, com diferenças individuais aparecendo em diferentes níveis. Elas foram agrupadas em 10 categorias:

1. *estratégias esclarecedoras (clarifying strategies):* Os participantes fazem uso destas para assegurarem-se que eles entenderam o que foi exigido deles nos exercícios (falar com o professor especificamente para entender o exercício melhor ou, em

[6] Corresponde ao quarto texto escolhido para resenhar no presente trabalho.

outro caso, para entender o professor melhor como pessoa; falar com outros estudantes acerca do exercício; etc.).

2. *estratégias focusing:* Os participantes fazem uso destas para concentrar sua atenção na tarefa escrita de maneira global e local (reler o exercício diversas vezes; escrever a questão do exame no topo da página onde será produzido o texto da prova ou, mais geral, ler livros e artigos específicos da área).
3. *confiança em experiências de escrita anteriores.*
4. *tirando vantagem da primeira língua /cultura*: O aluno tem acesso a um corpo inteiro de conhecimentos e experiências que faltam aos colegas de sala e até aos professores e que ajudam a compensar desvantagens lingüísticas ou educacionais.
5. *usando experiência corrente ou feedback para ajustar estratégias*.
6. *à procura de modelos:*Os modelos do mundo real de revisões de livros, de filmes, de artigos são usados como fonte para imitar em seus formatos, estilos organizacionais e até parafrasear. O estudante depara-se, contudo, com o problema de encontrar estes modelos, assim como, de determinar sua adequação (*appropriacy*).
7. *usando treinamento de escrita ESL corrente ou anterior.*
8. *acomodando a demanda dos professores:* Os participantes não entendem bem o propósito dos pedidos dos professores, apenas superficialmente.
9. *resistindo à demanda dos professores* A forma mais suave de resistência: o escritor desconsidera conscientemente uma parte de todo o exercício escrito, porque há falta de interesse pessoal ou de conhecimento sobre ele. Um tipo de resistência mais forte: o escritor ignora conscientemente os critérios, os quais são dados pelos professores. Finalmente, a forma mais forte de resistência mina o propósito inteiro do exercício. Uma forma de resistência que pode ser esperada dos estudantes é a

falha de realizar uma tarefa. Cada caso representa uma vontade de poder, uma tentativa de controlar o próprio destino.

10. *administrando demanda competitiva*: São cinco tipos de demanda competitiva, partindo das gerais da vida pessoal até às questões menores relacionadas à tarefas específicas de escrita: a) administrando volume do curso; b) administrando o volume de trabalho de um curso específico; c) regulando a quantidade de investimento feito em um exercício específico; d) regulando volume cognitivo e e) administrando as demandas da vida.

Na seqüência, a autora discute as seguintes implicações para a sala de aula:

- A impossibilidade ou o desinteresse reconhecido pelos alunos quanto ao exercício proposto pelo professor.
- A escrita demanda um alto nível de revelação pessoal, resultando na resistência do estudante. Poderá ser necessário, por parte do professor, o esforço para determinar a causa da resistência.
- Os estudantes tendem a recordar sucessos de escrita anteriores.
- A procura por modelos parece ser uma estratégia naturalmente usada por estudantes. Um dos problemas, porém, com modelos retóricos em aulas de escrita é que eles são naturalmente específicos do curso e, apesar de reivindicarem que eles representam a boa escrita, não são passíveis de serem modelos para exercícios específicos de outros cursos do currículo.
- A necessidade, por parte dos professores, de encontrar um equilíbrio entre dar estrutura demais aos estudantes (imitar modelos) e pouca estrutura (não providenciando modelos de consulta).

- A importância de exercícios preparatórios para os estudantes reside no fato de se ter, no mínimo, uma experiência com a lida de tais exercícios para poder, então, compor/ redigir depois.

Leki conclui que a pesquisa realizada encontrou estratégias exploratórias que estudantes ESL usaram para completar tarefas de escrita com sucesso em curso curricular. Menciona que estudantes ESL vêm para estudar em universidades norte-americanas com uma variedade de estratégias muito bem desenvolvidas para imitar nos seus exercícios escritos.

Aos professores aconselha levar em consideração estratégias que estudantes bem sucedidos usam nas tarefas de escrita e construir a partir do que os estudantes já sabem e não tentar ensinar algo que eles já fazem. Isto, parece ser sábio. Razoável também torna-se consultar os estudantes para saber que estratégias eles já usam conscientemente, ajudá-los a trazer àconsciência outras, que eles podem usar e, talvez, sugerir até outras que eles não tenham pensado anteriormente.

Todos os pontos apontados pela autora são fundamentais e merece destaque seu interesse em lembrar que os estudantes são pessoas que levam uma vida, que reflete-se nos seus escritos, que eles estão envolvidos com seu curso curricular e estão desenvolvendo estratégias para a resolução das suas tarefas de escrita. A não-delimitação em compartimentos estanques da vida dos aprendizes é positiva, assim como é evidente a impossibilidade de vivências, pensamentos e experiências serem restritas a uma só área da vida da pessoa, ou do sujeito simplesmente ter de estagnar para poder evoluir. Como pode-se, aliás, pensar desta forma, se aceitamos que o sujeito é heterogêneo, constituído de muitos dizeres, nunca livre das historicidades que o determinam e influenciam?

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M.B.M. Os Estudos Lingüísticos e a Aquisição da Escrita. In: *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem* (org. Maria Fausta Pereira de Castro). Educamp, Campinas, SP, 1996.

DAHLET, P. A Produção da Escrita. Abordagens Cognitivas e Textuais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* **23**, p. 79-95, 1994.

LEKI, I. Coping Strategies of ESL Students in Writing Tasks Across the Curriculum. *Tesol Quarterly* **29**, p. 235-260, 1995.

PÊCHEUX, M. A Análise de Discurso: Três Épocas. In: F. GADET & T. HAK (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

REVUZ, C. A Língua Estrangeira entre o Desejo de um Outro Lugar e o Risco do Exílio. In: I. Signorini (org.) *Lingua(gem) e Identidade*, Campinas: Ed. Mercado de Letras, 1998.

SERRANI-INFANTE, S. *A Linguagem na Pesquisa Sociocultural.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SERRANI-INFANTE, S. Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. *D.E.L.T.A.*, **13**, p. 63-81, 1997.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: I. Signorini (org.) *Lingua(gem) e Identidade*, Campinas: Ed. Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. *Tesol Quarterly* **27**, p. 657-677, 1993.

STRACÇALANO, E.M.N. *Voltas meta-enunciativas e inscrição do sujeito na escrita em língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1997.

Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos

Maria Auxiliadora Bezerra
Univ. Federal da Paraíba – Campina Grande

Abstract: Textual production requires, among another items, a vocabulary selection which is adequate to the explored subject, to the typology of the text, and to its degree of formality. For the proficient writer, this may not cause any difficulty. However to the learner it might become a great problem, mainly because of the treatment that is usually given to the text on Portuguesa classes of basic teaching. Ignoring the psychosociolinguistic nature of the text interferes in the student learning. In this way, the student begins to write based on oral language patterns (which belongs to the students background). The problems in the diversified uses of lexical units seem to reveal a non-construction of cognitive patterns related to textual forms and linguistic uses, associated to the non-use of learning strategies, helping the progress of the receptive vocabulary to the productive vocabulary.

Resumo: A produção textual requer, entre outros itens, uma seleção lexical adequada ao assunto abordado, ao gênero de texto e a seu grau de formalidade. Para o escritor proficiente, essa adequação pode não causar dificuldades, no entanto para o aprendiz ela pode se apresentar como desafiadora, sobretudo devido ao tratamento que, em geral, é dado ao texto nas aulas de português do ensino básico. A desconsideração da natureza psicossociolingüística do texto interfere na aprendizagem do aluno, que termina por escrever textos quase sempre com base nos moldes do oral coloquial (que conhece bem). As dificuldades no uso diversificado de unidades lexicais parecem demonstrar uma não-construção de esquemas cognitivos relacionados a tipos e gêneros textuais e registros lingüísticos, além do não-uso de estratégias de aprendizagem, favorecendo a passagem de vocabulário receptivo para o produtivo.

Key words: vocabulary – written text – formal language – informal language

Palavras-chave: vocabulário – texto escrito – registro formal – registro informal

Introdução

As pesquisas sobre texto, envolvendo não só aspectos lingüísticos, mas também cognitivos, pragmáticos, interacionais e outros, abordam o vocabulário de forma indireta: sinalizadores lexicais (Winter, 1989; Hoey, 1983; Motta-Roth, 1997), conhecimento lingüístico necessário ao processamento textual (Kleiman, 1989 *a* e *b*; Heinemann e Viehweger, 1991; Koch, 1997), argumentatividade (Ducrot, 1987; Koch, 1992), coesão lexical (Halliday e Hasan, 1976; Koch, 1989; Antunes, 1996), entre outros.

Sabendo-se que uma unidade lexical, em co-ocorrência com outras no texto, veicula uma informação cultural de uma determinada comunidade e que essas unidades fundamentam a coerência semântica do texto (Tréville e Duquette, 1996), o domínio do léxico, como aspecto local do texto (além de outros componentes mais globais, como o sociocognitivo, o pragmático) se faz necessário para que se amplie a capacidade de prever e/ou criar a coerência do texto oral ou escrito.

No âmbito do ensino, embora seja uma atividade menor (ou inexistente?) em sala de aula, a questão do vocabulário está presente desde, e principalmente, a leitura e a produção de textos diversos até a compreensão de pontos específicos de cada disciplina (conceitos, relações, enumerações...), passando pela conversa informal, entre os interlocutores envolvidos nas aulas (atitudes proposicionais, ironia, intenções se deixam marcar e perceber pelo léxico). Apesar dessa presença constante, o estudo de vocabulário nas aulas de português do ensino fundamental e médio não considera o texto como um todo e menos ainda a relação entre o oral e o escrito, em registros variados.

Em relação à produção textual, ela requer uma seleção lexical adequada ao assunto explorado, ao gênero de texto e a seu grau de formalidade. Para o escritor proficiente, essa adequação pode não causar dificuldades, tendo em vista sua proficiência lingüística, no entanto, para o aprendiz, ela se apresenta como desafiadora. O tratamento lexical dado ao texto (como foi citado acima) pode contribuir para que os textos escritos por alunos apresentem características que os aproximam mais do texto informal, coloquial do que do formal (que a escola procura ensinar), provavelmente porque reconhecem que através do texto se dá a interação e que, em situação autêntica de uso da língua, recorrem à coloquialidade (que dominam bem).

Escrevemos este texto com o objetivo de discutir sobre dificuldades que aprendizes da escrita formal têm no uso de unidades lexicais adequadas aos textos propostos. Trata-se de reflexões feitas com base em resultados de pesquisas realizadas por nós sobre ensino de vocabulário.[1]

Registros formal/ informal e a prática de escrita em sala de aula

Considerando, por um lado, a fala e a escrita como fatos especificamente lingüísticos, verificamos que estudá-las é distinguir duas modalidades de uso da língua, com ênfase nas diferenças, numa perspectiva dicotômica (Marcuschi, 1995): código restrito versus elaborado (Bernstein, 1971); discurso não-planejado versus planejado (Ochs, 1979); fragmentado versus integrado, discurso com envolvimento versus distanciado (Chafe, 1982, 1985); contextualizado versus descontextualizado (Tannen, 1982), entre outras diferenças. São estudos predominantemente imanentistas, que consideram a língua em si, como código, identificando-se o que é característico de cada modalidade (aspectos fonológicos, morfossintáticos e lexicais) de forma isolada. Como consequência para o ensino, temos a prescrição: a escrita deve ser padrão, formal; enquanto a fala é coloquial, informal. E visto que a aprendizagem da língua escrita se dá no ensino formal, institucional, e a avaliação da fala se faz através de padrões da escrita, esta passa a ser valorizada em detrimento daquela.

Considerando, por outro lado, a fala e a escrita como práticas sociais, ou seja, como usos variados feitos dessas duas modalidades pelos grupos sociais com e sem escrita, verificamos que estudá-las pode ser observar as variações lingüísticas na fala e na escrita e suas implicações para o ensino formal. Esse estudo procura ver a relação entre variedades padrão e não-padrão e seus usos, contribuindo com o esclarecimento de que a variedade

[1] Os exemplos que ilustram nossas reflexões são de textos produzidos por alunos em aulas cujo objetivo era o ensino de redação, de acordo com a norma padrão. Fazem parte de um conjunto de dados coletados em escolas públicas de Campina Grande (Paraíba), nos últimos quatro anos, sobre ensino de vocabulário, com a participação de alunos de mestrado e de bolsistas de iniciação científica, sob nossa orientação.

padrão não se confunde com a escrita nem as variedades não-padrão, com a modalidade falada.

Se, em alguns aspectos, esse estudo da variação se aproxima da abordagem lingüística, imanentista – porque aborda características formais da língua – em outros, dela se distancia, relacionando-se com os estudos psico-sócio-culturais, pois leva em conta aspectos extralingüísticos que interferem na aprendizagem de uma língua. A nosso ver, essa perspectiva interdisciplinar de estudo deveria estar na base do ensino de língua materna, favorecendo a compreensão e uso efetivo das variações, incluindo a norma padrão, que, embora eleita com base em critérios político-ideológicos (sem razões lingüísticas propriamente ditas), é importante para o conhecimento dos alunos. Essa norma padrão possibilita a comunicação entre membros de comunidades de fala diferentes e o registro da produção cultural da sociedade.

Assim, seu ensino na escola se torna extremamente importante, desde que seja através de situações autênticas de uso, em que os alunos percebam que há graus de (in)formalidade tanto na modalidade falada como na escrita e que há situações em que o adequado é o registro informal (oral ou escrito; por exemplo, uma conversa ou um bilhete para um amigo) e em outras, é o registro formal (também oral ou escrito; por exemplo, uma conferência ou um jornal). No entanto o que vemos nas escolas é que o ensino do texto ainda não expandiu seus limites puramente lingüísticos (cuidados com grafia, concordância, pontuação, encadeamento dos parágrafos...) ou tipológicos (narrativas, predominantemente). E o que podemos ver são textos escolares extremamente informais, do tipo conversação face-a-face, que envolve intercâmbio, através de elementos lingüísticos e paralingüísticos no processo comunicativo, e a interação é imediata.

Exemplo 1

A menina elevada[2] ao sexo

Para a pessoa começar a namorar e precizo de muita responsabilidade, não chegar perto de um rapaz e dizer o eu quero ter relacionamento sexual com você o que você acha, más só que o menino diz a ela, que é precizo que ela tenha cuidado.
Ela tem que previnir a gravidez indesejada com os métodos anticoncepcionais.
Tem que pensar muito antes de fazer a coisa errada.

(Aluna de 7ª série)

Este texto, que deveria ter sido escrito em registro formal, para ser lido pelos alunos de uma outra turma, apresenta características da informalidade, tanto nos aspectos sintáticos (introdução do discurso direto sem nenhuma marca escrita, por exemplo: o eu quero ter relacionamento sexual com você o que você acha), quanto lexicais (uso de palavras genéricas, por exemplo: a pessoa, coisa errada). Essas características das elocuções informais encontram-se na quase totalidade dos textos de que dispomos, o que pode evidenciar que a escola não está explorando as modalidades de língua, nem os registros formal/ informal.

[2] Os textos dos alunos estão apresentados da forma como foram escritos.

Associar a escrita de textos nas aulas a situações de uso efetivo (como já foi dito acima) implica estabelecer alguns critérios, tais como a variação de tipo e gênero, o objetivo para a escrita, o interlocutor, o assunto, o grau de profundidade na exploração desse assunto, além, é claro, dos aspectos lingüísticos. Sendo assim, a seleção lexical deverá necessariamente modificar-se, a fim de atender aos critérios estabelecidos para a produção do texto, de tal forma que os alunos percebam que tanto gíria e palavras do cotidiano como termos técnicos e formais podem ser utilizados nos seus textos, de acordo com as recomendações. O ensino de vocabulário assim realizado proporciona um tratamento mais adequado entre formas lingüísticas, contextualidade e interação, relacionado às semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas formulações textuais-discursivas.

Texto e vocabulário

Considerando-se que a escritura de um texto envolve não apenas elementos lingüísticos mas também cognitivos e textuais, que por sua vez refletem determinados discursos que regulam a comunidade onde vive o sujeito, o texto deve ser visto como um objeto psicossociolingüístico (Meurer, 1993). E como tal deve ser abordado na sala de aula de português. Entretanto essa parece não ser a prática, principalmente quando analisamos livros didáticos e vemos que a ênfase, para a leitura, está na localização de informações, na estrutura textual e no estudo de sinonímia/antonímia e, para a escrita, está na reprodução dos tipos narrativo e dissertativo, sem a variedade de gêneros que tem como base esses tipos(Bezerra, 1993).

Em situações autênticas de leitura/escrita, o sujeito tenta estabelecer um sentido para o texto, acionando uma rede de conhecimentos que envolvem conhecimento de mundo, das formas pelas quais uns interagem com outros e da gramática e léxico da língua que se fala (são os conhecimentos enciclopédico, sócio-interacional e lingüístico, respectivamente, de acordo com Koch, 1997). Esses conhecimentos envolvem, além de um conjunto estático de informações, estratégias de como operar sobre eles e como utilizá-los na interação verbal (Koch, 1996:35). Essas estratégias são responsáveis pela transferência de aprendizagem ou pela aplicação de uma dada operação em outro contexto e em determinadas condições. Segundo Tardif (1992), elas são as mais negligenciadas na escola. Quanto mais se desenvolvem e acionam-se esses conhecimentos, mais eficaz será a atividade de ler e escrever. Daí acreditar-se que, se o professor de português conhece como se processa a leitura e a escrita, tem mais possibilidades de propor atividades que desenvolvam o potencial de leitor/escritor dos alunos.

Nesse contexto, o trabalho com vocabulário - seja para análise, seja para ensino - não deve restringir-se a seus aspectos estritamente lingüísticos, até porque no léxico de uma língua se cruzam não só informações fonético-gramaticais, mas também semânticas, pragmáticas e discursivas, de acordo com os modelos da língua que se fala e das experiências anteriores ou dos esquemas culturais do locutor. Com essas informações, reconhecemos que aprender uma língua não é apenas aprender suas regras, mas ainda memorizar uma grande parte de seu léxico (Perini, 1995:51).

Visto que o homem não vive isolado, mas em grupos, e variados,(grupo da família, da escola, do trabalho, da igreja, do clube e outros), ocupando funções diversificadas; que

essas instituições sociais têm suas próprias práticas, seus valores, suas normas, exercendo influência sobre os indivíduos desses grupos; e que essas práticas, valores e normas são expressas em parte pela linguagem (Kress, 1989 apud Meurer, 1997), podemos inferir que o vocabulário dos participantes desses grupos vai-se constituindo com marcas características de cada grupo, de tal forma que os textos produzidos refletem ou retomam outros textos anteriores, ou seja, há sempre neles um grau de intertextualidade. Ainda de acordo com Meurer (op.cit.), quando alguém escreve um texto, é esperado que as convenções discursivas, pragmáticas e lingüísticas do grupo sejam respeitadas e essa expectativa exige do escritor que contemple essas convenções. Entretanto não se quer dizer com isso que os discursos e textos não se transformem; ao contrário, eles se modificam em função das próprias mudanças das instituições sociais.

Em se tratando de aprendizes da escrita formal que não convivam com ambientes letrados, seus textos vão refletir modelos, marcas de textos informais, com os quais esses aprendizes têm mais vivência. Desse modo, o vocabulário selecionado vai refletir as práticas sociais, os valores e crenças do grupo a que esses aprendizes pertencem.

Exemplo 2

Prevenção ou gravidez indesejada

Começamos o namoro, no começo é só beijinhos abraços, conversas, discurssões, geralmente porque o parceiro errou ou mesmo a parceira.

Depois vem o relacionamento sexual antes do tempo, se não está no tempo porque não pensa mais um pouco, devemos ter pelo menos um pouco de responsabilidade, certo que acontece muito pelo Brasil a fora, mas também devemos nos previnir e se derrepente surge uma gravidez indesejada? O que você vai fazer? Na maioria das vezes o parceiro não quer assumir, você tem medo que a sua mãe saiba, mas você não pode fazer nada porque sua barriga logicamente irá crescer, e as vezes nem condições financeiras de criar um filho não tem existem muitos métodos anticoncepcionais cuide de você não se deixe levar por uma ilusão.

(Aluno de 7ª série)

Considerando o modelo de escrita proposto por Meurer (1997:18ss), vemos que, inicialmente, o escritor forma suas representações mentais sobre os aspectos dos fatos/realidade a serem explorados. Essas representações mentais são mediadas por formações ideológicas associadas à história do escritor, a discursos e práticas sociais do grupo de que ele faz parte (relacionamento sexual antes do tempo, porque não pensa mais um pouco, você tem medo que a sua mãe saiba, não se deixe levar por uma ilusão), mas são controladas por um processo de monitoração (em parte consciente, em parte não) que orienta o escritor na produção do texto. Essa monitoração se dá de forma variada, em função dos conhecimentos explícitos e procedimentais que tem o escritor.

Em relação ao vocabulário, vemos que a representação mental de um assunto tabu (como sexo) é controlada pelo monitor que faz uma seleção do que pode estar explicitado no texto: relacionamento sexual e gravidez indesejada , palavras-chave do

texto, são escritas uma só vez, sendo omitidas em todas as outras posições que deveriam ocorrer (ou através de pró-formas, ou de sinônimos, ou outros recursos, além de ∅). A sua não-explicitação deixa a informação um tanto cifrada, codificada, demonstrando proibição; além disso pressupõe uma situação conversacional, que preencha as lacunas deixadas na escrita: os argumentos apenas lançados no texto (`existem muitos métodos anticoncepcionais cuide de você não se deixe levar por uma ilusão`), sem explanação que esclareça a tese defendida (`prática sexual com responsabilidade`), encontram-se mais frequentemente no texto informal do que no formal (registro em que o texto deveria ter sido escrito).

A omissão das unidades lexicais no texto pode significar uma estratégia do escritor(como no exemplo 2 acima, que aborda um tema tabu) ou falta de conhecimento de outras unidades, que deveriam estar armazenadas em sua memória profunda, fazendo parte de sua competência lexical, que compreende cinco componentes (Tréville e Duquette, 1996:98):

a) componente lingüístico (relativo à palavra e à frase) – constituído pelo conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais, de sua estrutura, de seus diversos sentidos, de suas relações morfossintáticas e de seus contextos privilegiados;
b) componente discursivo – constituído pelo conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações lógico-semânticas entre si (regras de coesão, coerência, co-ocorrência);
c) componente referencial – conhecimento relativo às experiências pessoais, aos objetos do mundo e suas relações e que permite prever, no discurso, as seqüências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais;
d) componente sócio-cultural – constituído pelo conhecimento do valor das palavras de acordo com os registros lingüísticos, de seus significados culturais e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação; e
e) componente estratégico – capacidade de manusear as palavras em suas redes associativas com o objetivo de esclarecer, resolver um problema de comunicação e capacidade de superar o desconhecimento de palavras por procedimentos de inferência a partir de pistas contextuais (compreensão) ou de formulações aproximadas, paráfrases e definições (produção).

Essa competência lexical associada à textual favorece a produção escrita, de forma que a abordagem do assunto torne-se adequada aos propósitos do texto e do escritor. E aqui associamos mais uma vez o modelo de escrita de Meurer (op.cit.) ao léxico: o componente "parâmetros de textualização", que envolve objetivo do texto, identidade do escritor e da audiência, tipo ou gênero textual, o contrato de cooperação, relações oracionais e organização coesiva, coerência e consciência do que implica o ato de ler (p.20), relaciona-se com a competência lexical, que envolve vários componentes, como visto acima, co-responsáveis pela produção do texto.

No momento em que há motivação para a escrita de um texto e há falhas na monitoração dos parâmetros de textualização, por exemplo, a competência lexical do escritor também se apresenta com inadequações, pois os elementos de ambos (parâmetros de textualização e competência lexical) não convergem. É o caso de tentativa de escrita de textos em registro formal permeados de unidades lexicais de outro registro, comum principalmente aos iniciantes.

`Exemplo 3`

Muitos adolescentes se decepsionam porque não tem experiências e fazem coisas que não convém.

(Aluna de 7ª série)

Exemplo 4

O namoro cuja o rapaz e a moça eles querem manter um relacionamento sexual cuja o rapaz tem uma grande responsabilidade se eles não se previnem não usam método ante-consepcional pode acontecer uma gravidez indesejada.

Aluna de 7ª série)

O uso de coisas, palavra genérica, imprecisa e freqüente em textos informais, torna híbrido o trecho citado (exemplo 3), que também apresenta palavras do uso formal, pouco freqüentes, do tipo decepcionar e convir. Por outro lado, no exemplo 4, o uso do pronome cujo/a, típico de registro formal e principalmente escrito, deixa ilegível o texto, pois está empregado em posições indevidas, alterando completamente as relações sintático-semânticas dos sintagmas da frase. A dificuldade dos alunos está justamente em acionar o componente sócio-cultural (valor das palavras de acordo com os registros lingüísticos, de seus significados culturais e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação) – no exemplo 3 – e o componente lingüístico (conhecimento das diversas relações morfossintáticas e semânticas dos itens lexicais) da competência lexical, possibilitando a seleção adequada ao texto e a seus propósitos.

Outra dificuldade diz respeito ao uso de gírias em textos não informais: o pouco contato com textos formais, o exercício de redações que não correspondem às práticas sociais de escrita (textos efetivamente utilizados nos grupos e instituições) e a não preocupação com o estudo de variações e registros lingüísticos contribuem decisivamente para a não aprendizagem da variedade de gêneros que circulam num grupo letrado. Como consequência, os escritores imaturos não demonstram habilidade em usar as possibilidades que a língua oferece de acordo com as situações de uso.

Exemplo 5

Certamente o amor é algo que ninguém consegue entender. É o coração querendo mandar em tudo. E aí tudo fica difícil, de falar, de curtir, nem em sonho!

Exemplo 6

Quando a garota engravida, e o rapaz não quer, o que acontece, ele cai fora deixando toda a responsabilidade para a garota.

(Aluna de 7ª série)

A presença de curtir e cai fora, gírias comuns em textos coloquiais, além de estruturas sintáticas que caracterizam a coloquialidade (nem em sonho e o que acontece, como pergunta retórica) não condizem com o texto formal, que é mais tenso e conforme com a gramática padrão.

As dificuldades no uso diversificado e apropriado de unidades lexicais, nos textos escolares, parecem demonstrar uma não-construção de esquemas cognitivos relacionados a tipos de textos e registros lingüísticos, além do não-uso de estratégias de transferência de aprendizagem, favorecendo a passagem do vocabulário receptivo (que, em princípio, é ampliado através dos exercícios de vocabulário, propostos pelos livros didáticos de português) para o produtivo. Embora os itens lexicais não sejam os únicos elementos responsáveis pela construção de conhecimentos enciclopédico, interacional e lingüístico, que são acionados no processamento textual, eles têm papel relevante nesse processamento, pois conhecer uma palavra implica, entre outros pontos, conhecer algo sobre o referente dessa palavra (o que contribui para a compreensão/produção do texto), perceber a função do item lexical no texto (não só a de referir-se ao mundo extra-lingüístico, mas também a de marcar atitudes proposicionais do autor do texto) e conhecer seus valores sócio-culturais (o uso das palavras de acordo com registros lingüísticos adequados às situações comunicativas).

Mudanças em curso

A pouca prática de escrita associada à de leitura, fato não exclusivo de alunos da escola pública (que provêm em sua maioria de classes sociais desprestigiadas), mas também da escola privada (que pertencem a grupos sociais hegemônicos) - pois o texto impresso em papel, nos modelos tradicionais, parece perder seu poder em favor do texto oral e informal - ao mesmo tempo em que concorre para o desconhecimento do registro formal, contribui para ir implementando mudanças em tipos e gêneros textuais. Isso confirma o que Meurer (op.cit.) apresenta em sua descrição de um modelo de escrita: embora as práticas sociais e as normas institucionais que permeiam os grupos determinem de certa forma o quê e o como dizer, esses discursos e textos se transformam paulatinamente, motivados pelas alterações por que passam os grupos sociais.

Considerando, por um lado, registros históricos, tais como *Ortografia da Língua Portuguesa* (primeira edição de 1576, conforme Leão, 1983), e por outro, os estudos sociolingüísticos (principalmente, os variacionistas), vemos que as formas novas sempre entram em concorrência com as velhas, em todos os estágios do desenvolvimento da língua, e que as mudanças, freqüentemente, originam-se dos usos coloquiais não consagrados pela norma padrão, de modo que a correção de uma época, muitas vezes, corresponde apenas à consagração de incorreções da época precedente.

As formas lingüísticas de prestígio têm relação direta com as classes sociais que dominam a sociedade, visto que, por seu poder, elas impõem sua variedade lingüística. Assim, as mudanças que ocorrem na língua podem ter explicações sociais (não só estritamente lingüísticas), embora não possamos assegurar que classes desprestigiadas não contribuam, com suas variações lingüísticas, para uma mudança. Nesse sentido, podemos apontar o papel da escola atual, cujos professores não provêm mais, em grande parte, de classes de prestígio[3] (como já o foi outrora). Se a escola é vista como refreadora das

[3] As pesquisas sócio-econômicas realizadas pelas universidades brasileiras, por ocasião do concurso vestibular ou da primeira matrícula institucional dos estudantes, demonstram que a procura por cursos de licenciatura (que formam professores) é menor que outros cursos de graduação e que os alunos são, em grande parte, oriundos de classe média baixa. Acrescente-se a isso, o número de estudantes, de classe baixa, das faculdades particulares, que em geral oferecem cursos noturnos de licenciatura na área de ciências humanas.

inovações, “guardiã” dos usos corretos da língua, no momento em que tem seu corpo docente composto por pessoas de classes diferentes, essa instituição já não vai poder garantir a manutenção de uma norma de prestígio, pois seus componentes não a usam.

Além dessa limitação da escola, a televisão também está contribuindo para a difusão de variações lingüísticas - quer sociais, quer regionais - e variações textuais, com o objetivo de aproximar-se dos telespectadores em geral (observem-se, por exemplo, os programas de auditório e as novelas). Os textos orais ou escritos veiculados pela televisão estão mais próximos da informalidade do que do registro culto, o que certamente vai influenciar nas mudanças da língua.

Assim, diante de tantos textos produzidos por alunos do ensino fundamental, que se aproximam mais do oral informal do que do escrito formal e que não compromete sua legibilidade, perguntamo-nos se esse não será o modelo que se imporá, para atender as exigências de outra época . Como a escrita é mais conservadora que a fala, resiste por mais tempo em aceitar transformações advindas da modalidade falada e coloquial, mas por outro lado, como essa escrita é secundária em relação à fala, acaba por adaptar-se às pressões exercidas pela oralidade.

Considerações finais

As dificuldades dos alunos em selecionar os itens lexicais adequados ao registro lingüístico formal demonstram pouca familiaridade com textos escritos formais, o que favorece o uso da coloquialidade na sua produção textual. Embora outros fatores interfiram nessa produção, o vocabulário merece destaque, visto que além de referir-se a eventos, conceitos e idéias, denotam pontos de vista e atitudes de quem escreve, de tal forma que não percebê-los pode comprometer a compreensão global do texto.

Por outro lado, essa forma descontraída de escrever pode ser prenúncio de mudanças na língua portuguesa, ocasionadas não só por alunos principiantes, mas também por usuários proficientes da língua (vejam-se, por exemplo, os estudos sobre língua falada, desenvolvidos no âmbito do Projeto NURC). Nessa perspectiva de mudança, a escola deve considerar ainda mais as variações lingüísticas e as práticas sociais de leitura e escrita, de modo que possa, efetivamente, contribuir para a formação lingüística dos alunos.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I.C. **Aspectos da coesão do texto**. Recife: UFPE, 1996.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BEZERRA, M. A. Reflexões sobre o livro didático de português. **Revista Ariús**, Campina Grande, v.4, p.65-70, 1993.

CHAFE, W. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In TANNEN, D. (ed.) **Spoken and written language**. Norwood, N. Jersey: Ablex, 1982.

_____ . Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In OLSON, D. et al. (ed.) **Literacy, language and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

HALLIDAY, M. A.K. e HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Longman, 1976.

HOEY, M. **On the surface of discourse**. London: George Allen & Unwin, 1983.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989 a.

_____ . **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989 b.
KOCH, I. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
_____ . **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
_____ .**O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
KRESS,G. **Linguistic processes in sociocultural pratice**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
MARCUSCHI, L.A. **Oralidade e escrita**. Conferência da abertura do II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Língua. Natal, 1995.
MEURER, J.L. Aspectos do processo de produção de textos escritos. **Trabalhos em Lingüística Aplicada,** Campinas**,** n.21, p.37-48, jan/jun 1993.
_____ . Esboço de um modelo de produção de textos. In Meurer, J.L. e Motta-Roth, D. (orgs.) **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: UFSM, 1997, p. 13-28.
MOTTA-ROTH, D. Enumeração e antecipação. In Meurer, J.L. e Motta-Roth, D. (orgs.) **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: UFSM, 1997, p. 97-121.
OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In GIVÓN (ed.) **Syntax and semantics**. N. York: Academic Press, 1979, v.12.
PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.
TANNEN, D. **Spoken and written language**. Norwood, N. Jersey: Ablex, 1982.
TREVILLE, M.-C. e DUQUETTE, L. **Enseigner le vocabulaire en classe de langue**. Paris: Hachette, 1996.
WINTER, E. **On unspecific/ specific as fundamental organiser of written texts**. Birmingham, 1989.

Os Aspectos 'Políticos' de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras

Hilário I. Bohn UCPel e FURB

Abstract

National foreign language teaching policy shaping is a complex task. It involves a number of issues and it asks for the participation of teachers, applied linguists, researchers, educational administrators, community leaderships and local, state and federal government authorities. The present paper addresses the issue of the role of politics in the shaping of national language teaching policies. The notions of political, ideological and economic power structures are defined and discussed, and are then related to the present world power networks. The analysis shows that political and ideological power play a subordinate role in today's national and international power relations. As a consequence, the economical, lucrative and production priorities dictate the educational objectives in schools, shuffling aside human values such as tolerance, culture variety and expression, and citizenship. The paper proposes that teachers and applied linguists when proposing a national foreign language teaching policy must develop a collective national will towards foreign language learning objectives, and then, through political participation and action, convince government, educational and community leadership that foreign language learning is of important educational and professional value. The paper ends calling readers' attention on the dangers of educational authorities 'selling' foreign language education and learning to private and commercial organisations.

Introdução

> *"Já é tempo de enxergar o que está acontecendo, e reconhecer que quase todos sairiam ganhando se os governos nacionais e os estabelecimentos de ensino, além das empresas internacionais, adotassem o inglês como segunda língua. (...) O reconhecimento formal do inglês como língua franca mundial não seria uma imposição, mas uma resposta tardia a uma demanda internacional".*(Christian Tyler, Gazeta Mercantil, Caderno,17/04/98:3).

A opinião sobre o papel hegemônico da língua inglesa num mundo globalizado, expressa por Tyler (1998) na Gazeta Mercantil de São Paulo, em abril deste ano, seria motivo suficiente para uma séria reflexão sobre políticas de ensino de línguas no Brasil. Por outro lado, O assunto "política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras", é vasto e inclui conceitos como nação, governo, legislação, cultura, identidade, desenvolvimento educacional, dominação, desigualdade, ideologia, política internacional, colonialismo, exploração, ética, formação do professor,

educação continuada, necessidades de uso, comunicação, avaliação, habilidades lingüísticas, objetivos de ensino, teorias de aprendizagem, metodologias de ensino, pesquisa interdisciplinar etc.

Em apresentações anteriores tenho refletido sobre o significado de alguns destes aspectos numa política de ensino de línguas. Por exemplo, as variáveis que tal discussão deve incluir e a necessidade dos profissionais estarem comprometidos politicamente com tal discussão (Bohn 1997a), a importância dos professores e lingüistas aplicados trabalharem junto às autoridades educacionais e sociedade civil na elaboração de uma política de ensino (Bohn 1997b) e finalmente, os problemas da globalização e os perigos da homogeneização cultural no ensino de línguas (Bohn 1997c). Inúmeras outras reflexões são igualmente urgentes. Entre estas salientamos as implicações políticas das políticas lingüísticas; direitos lingüísticos dos falantes; o reconhecimento das línguas e dialetos minoritários, inclusive as línguas de sinais e as línguas indígenas; níveis de competência lingüística a serem desenvolvidos; a universalidade e a validade nacional de uma política lingüística; a necessidade de explicitar políticas lingüísticas, etc. Entre todas estas possibilidades, o presente trabalho examina os aspectos políticos e estratégicos a serem considerados na elaboração e implementação de uma política de ensino de línguas estrangeiras (LEs). Desenvolvo esta discussão em seis tópicos:

a) Revisando brevemente os conteúdos discutidos no **Documento Síntese do Encontro de Florianópolis**, em novembro de 1996;
b) Apresentando uma definição de política;
c) Explicitando as condições para a ação política;
d) Sugerindo ações estratégicas para a implementação de uma política de línguas;
e) Alertando sobre o perigo da terceirização;
f) Apresentando uma bibliografia básica sobre políticas lingüísticas.

1. **Revisão do Documento Síntese de Florianópolis**

O documento de Florianópolis está organizado em torno de três eixos:

a) Descrição da realidade educacional lingüística brasileira;
b) Propostas sobre os direitos lingüísticos dos alunos

brasileiros;

c) Formação de recursos humanos.

a) **Quanto a realidade educacional brasileira,** os participantes reunidos em sessão plenária concordam que:

- Todo cidadão tem direito à plena cidadania e num mundo globalizado e poliglota isto significa a aprendizagem de LEs
- A sociedade anseia em desenvolver/adquirir este conhecimento
- A sociedade não deseja hegemonias e/ou monopólios lingüísticos
- A aprendizagem de LEs inclui objetivos educacionais
- O aluno precisa de um ensino eficiente de LEs
- A escola não tem sido capaz de garantir este direito
- A população mais afluente busca este conhecimento fora da escola
- A falta de recursos humanos é responsável pelo não atendimento deste direito
- A atualização pedagógica dos professores é imperiosa

b)Perante estes fatos a Assembléia de professores propõe:

- Elaborar um plano emergencial para garantir ao aluno o estudo de LEs
- Garantir a oferta de pelo menos uma LE no currículo escolar
- Incentivar o estudo de uma segunda LE
- Garantir pelo menos 3 horas de estudo semanal de LE no currículo escolar
- Garantir para a LE o mesmo status das outras disciplinas
- Garantir a continuidade do estudo da mesma LE através da escolarização
- Introduzir o estudo da LE gradualmente nos primeiros ciclos do ensino fundamental
- Permitir que a comunidade escolar local escolha as LEs de sua preferência
- Incentivar a criação de Centros de Línguas nas escolas para garantir a diversidade
- Incentivar a pluralidade de LEs nos exames vestibulares

c) Quanto à formação de recursos humanos a Assembléia pede que:

- Sejam criados planos emergenciais para a formação de recursos humanos
- Sejam elaborados projetos de integração entre Universidades, SECs e Escolas
- Sejam estudadas soluções que permitam o afastamento dos professores para formação
- Seja exercida uma fiscalização para que a profissão seja exercida unicamente por pessoas capacitadas, inclusive nas escolas de línguas
- Haja a inclusão de prova de proficiência em LE nos concursos públicos
- Sejam criados mecanismos para melhorar as condições salariais dos professores

O documento portanto aborda aspectos importantes a serem considerados na discussão de uma política de ensino de línguas, mas de maneira nenhuma é exaustivo. Não define por exemplo os objetivos do ensino de línguas para o país (Veja os objetivos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs-LE, nota 1). Não explicita os ganhos cognitivos, sociais e acadêmicos da aprendizagem de uma LE. Não examina o papel da sociedade, dos professores e associações (ONGs), do governo local, estadual e federal na discussão, elaboração e implementação de uma política de ensino de línguas. Não define o papel do professor e do aluno no desenvolvimento da competência lingüística. Não se posiciona perante os direitos lingüísticos dos aprendizes, das comunidades de línguas minoritárias e grupos deficientes, como auditivos e visuais, por exemplo. Não apresenta o perfil do professor de línguas que o país precisa para atender às necessidades de ensino e aprendizagem dos aprendentes de línguas. Não discute o estado da arte de ensinar e aprender línguas e o papel da língua materna no desenvolvimento da competência lingüística em LE. Ignora a importância e o papel da avaliação na implementação de uma política de línguas e não define as diretrizes da reintrodução de LEs no currículo do ensino fundamental e médio. A Assembléia de professores também não se posiciona sobre dois outros aspectos:

1) o problema do ensino de LEs na Universidade e o papel desta na formação dos recursos humanos, elaboração e execução de projetos de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de LEs; e
2) a necessidade de associação dos profissionais de ensino e as responsabilidades dos associados no planejamento, expressão e implementação de uma política de ensino.

As propostas feitas pelos participantes do Encontro de Florianópolis, juntamente com a análise da realidade nacional e as sugestões, apesar de limitadas, são ricas em informações e muitas merecem a reflexão dos profissionais de ensino de línguas.

2. Uma definição de política

A clássica definição de política nos foi legada pelos antigos gregos através da obra de Aristóteles “Política”. De acordo com Bobbio et al. o conceito política é “Derivado do adjetivo originado de **pólis** (politikós), que significa tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano,

civil, público, e até mesmo sociável e social,(...) (1983:954).

O conceito de política como práxis humana está, no entanto, intimamente relacionado com a noção de poder. Isto é, quem faz política exerce o poder - o homem exercendo poder sobre outro homem, ou sobre determinado grupo social - com o objetivo de obter alguma vantagem pessoal ou coletiva.

A história mostra que o poder político é normalmente exercido para o indivíduo conseguir alguma vantagem pessoal, para o *Príncipe* (Cf. Maquiavel, em O Príncipe) significa conseguir vantagens sobre os seus subordinados. Aristóteles já havia chamado atenção para isto em sua discussão sobre a noção de *"poder deturpado".* Segundo o mesmo autor, o objetivo de toda política, no entanto, é "viver bem".

Outro aspecto importante a considerar são os tipos de poder que a literatura apresenta. Entre estes mencionam-se freqüentemente o poder paterno, econômico, ideológico e o poder político. Dentro desta divisão é naturalmente importante considerar o interesse para o qual o poder é exercido pelo indivíduo, ou grupo detentor do poder. Por exemplo, no caso do poder paterno ele é exercido tendo-se em mente o bem-estar dos filhos. No econômico, normalmente está em jogo o interesse de produção que beneficia o patrão ou os detentores do poder político; o poder ideológico já se baseia na influência das idéias geradas e propagadas por pessoas com autoridade sobre outras pessoas, é o poder dos intelectuais exercendo a sua influência sobre os intelectuais subalternos.

O poder político é normalmente relacionado na literatura com a força física, é, segundo Bobbio (1983), o poder coator, mas na verdade os três poderes – econômico, político e ideológico, mantêm uma estreita relação e são utilizados por grupos de pessoas para perpetuarem os seus privilégios, interesses e vantagens, exigindo e garantindo a desigualdade nas posses de bens pelo poder econômico, perpetuando assim a diferença entre sábios e ignorantes pelo poder ideológico, e mantendo a separação entre os poderosos e os subjugados pelo poder político. São as alianças entre os poderes, o político, econômico e ideológico que torna o seu exercício especialmente avassalador. A conjugação e a convergência de interesses sócio-culturais-econômicos de grupos nacionais e internacionais, em certos momentos históricos, torna esta aliança possível.

Há fortes indícios, em diversas sociedades e Estados, que permitem concluir que hoje temos esta convergência de alianças, avassaladora em seu poder econômico, ideológico e político, que se traduz pelo termo *'globalização'*. Estamos vendo o desaparecimento das fronteiras nacionais e o mundo sendo governado pelos diretores dos aglomerados industriais e financeiros e os pseudo países, historicamente demarcados geograficamente, e por sua independência política e econômica, apenas sendo diferenciados pelos aspectos culturais e administrados por delegados dos grupos financeiros. Esta convergência de poderes tornou possível a construção da globalização, baseada no estado liberal - o estado desvinculando do seu dever de promover o bem-estar da **pólis**. É o estado abrindo mão de seu poder político e de suas responsabilidades com os seus cidadãos. É o próprio Estado isentando-se de sua obrigação de coordenar as atividades da sociedade, delegando esta prerrogativa ao poder econômico, abandonando assim, o indivíduo aos interesses deste mesmo poder e enfraquecendo o poder ideológico e político. Um dos resultados deste processo é o Estado reduzindo-se a um simples distribuidor dos recursos arrecadados de acordo com os interesses destes mesmos *'gerentes'* da globalização.

Com a derrota das esquerdas - esfacelamento da União Soviética, por exemplo - uma parcela importante do poder ideológico foi substancialmente enfraquecido e está sendo relativamente fácil institucionalizar a hegemonia do estado liberal baseado na ideologia da primazia do poder econômico. O marxismo aliás sempre considerou o poder econômico como o principal dos poderes. Segundo Bobbio, *"pois o poder ideológico e o político refletem, mais ou menos imediatamente, a estrutura das relações de produção*" (Bobbio et ali. Ibid, pg. 956). Historicamente esta análise parece correta, porque foram as idéias liberais, isto é o Estado descompromissado com o seu povo e a perda de orientação da vontade coletiva deste mesmo povo, que provocaram a derrocada do modelo socialista como concebido por seus idealizadores.

As conseqüências desta aliança - poder ideológico, político e econômico – este último subjugando os outros poderes - para o mundo, e mais especificamente para o Brasil, são na verdade imprevisíveis neste momento histórico, trazendo consigo muitas incertezas, inclusive sobre o modelo educacional.

Dentro desta percepção e perspectiva sócio-política-econômica, a tarefa dos educadores parece especialmente

difícil. Como priorizar os aspectos e os valores educacionais sobre o treinamento e a prontidão para a produção num sistema de ensino em que o poder político - poder naturalmente coercivo - está intimamente aliado ao poder econômico e o poder ideológico submergiu dentro da voracidade do capitalismo que nem poupou a cultura de suas garras de domínio? A educação, contrariamente à cultura, sempre esteve associada ao processo produtivo. Os educadores sempre foram induzidos a privilegiarem o conhecimento aos valores humanitários em sua ação pedagógica. A alfabetização somente foi oferecida pela burguesia às massas quando se tornou necessária para a produtividade das fábricas e à produção agrícola. Sabemos também que esta socialização é um fenômeno relativamente recente, tornando-se um bem comum, mesmo nos países industrializados, depois da última guerra. Nos países emergentes ainda lutamos contra o analfabetismo em massa no início do segundo milênio.

É interessante examinar como o capitalismo finalmente também apoderou-se da cultura. Primeiro desvinculou a cultura da vida, posteriormente avançou seus dentáculos e a industrializou para finalmente submetê-la às leis da produção. Kurz discute este aspecto em seu artigo *"Cultura Degradada"*, publicado na Folha de S. Paulo (13/03/98) mostrando como a cultura foi

> *"primeiro banida para o campo do chamado 'tempo livre'. Essa foi a primeira degradação da cultura na modernidade: ela se transformou num assunto pouco sério, num simples 'momento de descanso'. Mas tão logo o capitalismo dominou integralmente a reprodução material, seu apetite insaciável estendeu-se também às configurações imateriais da vida e, na medida do possível, começou a recolher peça por peça as esferas cindidas e submetê-las à sua peculiar racionalidade empresarial. Essa foi a segunda degradação da cultura: ela própria foi industrializada."*

Dentro desta análise, o poder político e ideológico sendo dominados pelo poder econômico e a cultura subjugada aos condicionamentos da lucratividade das empresas, torna-se difícil definir o ensino de línguas como um bem educacional e cultural, e parece bem mais fácil apresentá-lo como um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização. Mas antes de examinar algumas estratégias para moldar uma política de ensino de línguas dentro de uma sociedade cujos dirigentes adotam as 'normas' do liberalismo da globalização, faz-se necessário explicitar algumas características do poder político.

Precisamos inicialmente perguntar como se define o Estado brasileiro - em seus diferentes níveis de poder

central, estadual e municipal. Uma análise superficial mostra um Estado liberal - democrático - em que as decisões são tomadas nas assembléias de representantes, senado e câmara a nível nacional e assembléias legislativas e câmaras municipais a nível estadual e municipal, respectivamente. No entanto, ao colocar o foco da análise na prática política nacional vemos um Estado coercitivo em todas as áreas da ação governamental e em todos os setores da vida nacional. Na área educacional a realidade mostra um Estado autocrático (autoritário) em todos os níveis. A discussão e aprovação da última LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - é um bom exemplo deste autoritarismo. Depois de longas discussões e a penosa negociação de um projeto educacional que os educadores fizeram com a classe política, o governo aprovou uma proposta alternativa, introduzida na última hora, autoritariamente negociada, rapidamente aprovada e sancionada pelo Presidente da República no dia 23 de dezembro de 1996. Depois desta aprovação, os membros do Conselho Nacional de Educação - membros que deveriam ser detentores do poder ideológico - têm influenciado muito pouco nas grandes decisões nacionais e os profissionais da educação têm sido incapazes de construir uma 'orientação nacional coletiva' na área da educação.

Um outro exemplo do Estado autoritário foi a metodologia utilizada na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Poucas pessoas foram envolvidas, e quando este envolvimento foi ensaiado, os prazos de participação foram tão exíguos que em quase nada puderam contribuir para sugerir mudanças substanciais nos documentos propostos. A constituição do CNE (Conselho Nacional de Educação) é outro exemplo de como o Estado autocrático ignora o poder ideológico (enfraquecido) em suas decisões, nomeando para o Conselho pessoas não recomendadas e nem reconhecidas pelos educadores como lideranças educacionais no país.

Uma outra característica do poder político é exatamente armar-se - seja por legislações específicas ou pelo poder coercitivo - contra as incursões de forças externas, de grupos de oposição, detentores do poder ideológico. Faz parte do poder político precaver-se e anular ingerências externas e atribuir-se exclusividade nas decisões, atribuindo a estas legitimidade e eficiência para toda a coletividade.

Percebe-se um Estado contraditório, por um lado se proclama liberal em sua maneira de governar e em sua maneira de interferir nos processos econômicos da sociedade,

privatizando o patrimônio nacional, isentando-se das obrigações do Estado, mas ao mesmo tempo mostra-se autoritário na maneira de legislar e como conduz o processo educacional da nação.

As normas educacionais propostas pelo governo deixam entrever um Estado preocupado consigo mesmo, mas não preocupado com o bem estar de seus cidadãos, com os moradores da **pólis**. O treinamento técnico destes mesmos cidadãos é mais enfatizado do que os aspectos educacionais, valores bem mais condizentes e perto do *"viver bem"* sugerido por Aristóteles em sua obra *"Política".* Neste sentido, os escritores dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira (MEC, 1997), estão corretos em enfatizar os aspectos educacionais nos objetivos propostos para o ensino de línguas estrangeiras na escola brasileira, em oposição aos objetivos comunicativos e informacionais, comuns em propostas anteriores. Ênfase semelhante pode-se depreender dos objetivos propostos nos PCNs, Língua Portuguesa, sugerindo que:

> *"a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem aos alunos desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s): destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical"(*PCNs, 1998:49).

Conclui-se que quando o educador é chamado pelo governo a participar, ou quando este exige a sua presença no processo decisório educacional, os valores educacionais são sublinhados até nas propostas de ensino.

Subjacente a política também estão as noções de 'amigo – inimigo'. O conflito caracteriza as ações políticas. Os grupos sociais possuem interesses diversos e a luta para atingir os seus objetivos levam aos confrontos. É neste momento que entra o poder ideológico, a influência do poder econômico e o aspecto moral da política. Sabemos que as ações políticas historicamente pautam-se mais pelos objetivos a serem atingidos do que pela moralidade. Os objetivos do *Príncipe* sempre são prioritários e os meios para atingí-los automaticamente justificáveis. Neste sentido, as ações políticas são consideradas boas na medida em que levam ao fim desejado. Dentro desta mesma perspectiva, as pessoas que compõem o Estado estão todas ao serviço do *Príncipe*, classe

dominante, detentora do poder político e econômico.

> *"(...) e nas ações de todos os homens, e máxime dos príncipes, quando não há indicação à qual apelar, se olha ao fim. Faça, pois, o principe por vencer e defender o Estado: os meios serão sempre considerados honrosos e por todos louvados"(*Príncipe, XVIII, citado por Bobbio et al., 1987:961).

Este é o Estado, o *Príncipe*, e estes são os poderes com os quais os profissionais de ensino e de lingüística aplicada precisam negociar para elaborar e implementar uma política de ensino de línguas. Que iniciativas e estratégias podem ser utilizadas para ideologicamente influenciar nas decisões educacionais e no cumprimento do preceito constitucional (Veja texto da LDB, nota 2) de oferecer aos alunos do ensino fundamental e médio aulas de língua estrangeira que ao mesmo tempo os prepare para a globalização e os torne cidadãos que vêem o Estado como nação e a competitividade como a busca do bem estar da coletividade? Isto leva ao terceiro conjunto de reflexões.

3. Condições para a ação política

A sociologia nos ensina que as mudanças estruturais, sociais e mesmo mudanças educacionais somente são possíveis a medida que se construa uma vontade coletiva na direção destas mudanças. Como se constrói esta vontade coletiva, esta homogeneidade na comunidade responsável pela educação, por exemplo, e mais especificamente na comunidade dos lingüistas aplicados e professores de línguas?

Gramsci (Apud Countinho, 1989) nos ensina que a mudança somente é possível se houver a agregação das forças: os intelectuais tanto orgânicos (próprios do grupo social específico - os professores de línguas) quanto tradicionais (os pesquisadores da linguagem) trabalhando na mesma direção. Somente o somatório das forças pode construir a vontade coletiva necessária para a ação política. No caso do ensino de línguas e literaturas estrangeiras é preciso que os pesquisadores e professores de universidades (pessoas detentores do poder ideológico), associações de classe - através de seus dirigentes e grupos de associados, coordenadores de ensino a nível estadual, municipal e de escolas públicas e privadas e finalmente todos os professores (de onde surgem os intelectuais orgânicos) estejam engajados na busca dos mesmos objetivos. Os teóricos e cientistas políticos fazem disto o primeiro requisito para movimentos sociais serem bem sucedidos. Os lingüistas aplicados,

pesquisadores e lideranças das associações (intelectuais tradicionais) não podem portanto prescindir da participação efetiva dos professores (intelectuais orgânicos) na construção de uma política de línguas. Seria um exército sem soldados, uma guerra de capitães; um partido sem membros, sem militantes e votantes.

A literatura, outrossim, insiste na importância de se associarem a esta tarefa os professores, não só como executores de uma política, mas colaboradores no planejamento, na elaboração, leitura crítica e promulgação dos textos políticos. Do contrário serão repetidores de máximas/rótulos sem participarem na construção do discurso e dos significados dos textos propostos. A conseqüência será o não engajamento, a não compreensão e a falta da unidade coletiva, requisito fundamental, segundo Gramsci, para a execução de políticas.

Na discussão da vontade coletiva, os cientistas políticos introduzem a noção de deliberadores e executores (Cf. Coutinho, 1989). Na política não há executor eficiente sem participação na deliberação. As próprias pesquisas e os documentos do MEC atestam que as políticas educacionais melhor sucedidas são aquelas que passaram por uma ampla discussão com a participação da comunidade interessada. No processo decisório é essencial o comprometimento do profissional na implementação de políticas educacionais. A experiência educacional de Minas, mais especificamente a de Belo Horizonte, comprova a importância desta participação. Neste sentido, todo professor de línguas deve ser considerado um "intelectual" importante, porque ele não é mero executor de um projeto, de uma política, mas ele colabora efetivamente para a consolidação dos objetivos da vontade coletiva, contribuindo para aquilo que Aristóteles denominava de "bem viver".

Resumindo, podemos concluir que uma política de ensino de línguas será bem sucedida na medida em que:

a) Haja uma boa circulação de informações e de decisões entre os diversos "estratos" (intelectuais) que participam da política de ensino - entre professores e pesquisadores particularmente;
b) Os processos decisórios não forem repressivos e conservadores, mas progressistas e democráticos buscando claramente elevar o nível de participação e a qualidade desta participação entre os membros;

c) Os participantes do grupo se sintam deliberadores e não meros executores de tarefas e normas prescritas pelos intelectuais tradicionais ou pelas instituições.

Pelo exposto, pode-se concluir que o modelo centralista, burocrático e autoritário não poderá ser bem sucedido. Não terá condições de enfrentar o Estado e nem o seu poder.

Os estudiosos da ação política e da transformação social ainda salientam que para a criação de uma consciência e/ ou vontade coletiva, primeiro requisito para a mudança, é necessário fazer uma análise histórica do fenômeno sobre o qual se atua. Do contrário seria difícil engajar as pessoas numa práxis transformadora. Esta análise dará ao grupo senso de orientação, homogeneidade e universalismo, evitando a imprevisibilidade dos movimentos espontâneos. Isto no entanto não significa o cerceamento da criatividade e de iniciativas institucionais e didáticas dentro de certos parâmetros estabelecidos, especialmente numa área em que há poucas pesquisas sobre a eficácia de metodologias específicas e de tarefas na aprendizagem

4. Estratégias de Execução

Em primeiro lugar é preciso ter consciência que nenhuma proposta de ensino de línguas é política e culturalmente neutra. Por outro lado, realidades socio-culturais-econômicas como, por exemplo, globalização e poder econômico, reduzem as alternativas substancialmente. Não será utópico para um país como o Brasil propor uma política de ensino de línguas com validade nacional? As escolhas são reais ou as circunstâncias históricas já não permitem alternativas? Teme-se que qualquer decisão já não será ecológica, porque sufocará os direitos lingüisticos de grupos minoritários, marginalizará línguas, reprimirá dialetos locais, dificultará a diversidade e discriminará pessoas. Mas, por outro lado, o planejamento lingüístico é necessário porque inclui aspectos educacionais que somente podem ser atingidos através da explicitação de uma política de ensino de línguas, tanto materna quanto estrangeiras (Cf PCNs, LE).

Retomando as reflexões feitas podemos concluir que uma ação política eficaz:

1. Exige a construção de uma vontade coletiva que orientará a ação política de ensino de línguas.
2. Esta vontade coletiva somente será uma realidade e terá

força inovadora na medida em que incluir todos os 'intelectuais' no processo decisório.

3. Por outro lado, Gramsci (Cf. Coutinho, 1989:104) insiste que todos os membros do grupo devem ser deliberadores, são "intelectuais" dentro de suas funções específicas e devem contribuir na deliberação para a formação da vontade coletiva. A discussão de uma política de ensino deve portanto incluir os membros de todos os estratos sociais da comunidade - autoridades políticas constituídas, administradores da educação, representantes de conselhos comunitários, pesquisadores, professores universitários, pesquisadores, lingüistas aplicados, professores do ensino fundamental e médio e alunos.
4. Uma política de ensino somente poderá ser bem sucedida na medida em que os membros do grupo social a perceberem como vantajosa, contribuindo para o *'bem viver'*, dentro da percepção aristotélica. Frank Smith (1995), educador canadense mais conhecido entre os educadores brasileiros por suas pesquisas sobre leitura, enfatiza o mesmo aspecto: a aprendizagem somente é possível na medida em que o aluno percebe nos objetivos de seu aprender alguma vantagem presente ou futura. Outros autores falam na necessidade do aprendiz encontrar prazer em sua aprendizagem. Cabe, portanto, aos membros do grupo, na formação da vontade coletiva, incluir nos objetivos a serem perseguidos os valores e vantagens do ensino de línguas, salientando os aspectos culturais e educacionais, além dos instrumentais e econômicos.
5. A formação da vontade coletiva sobre os objetivos do ensino de LEs e a seleção dos meios para atingi-los não será isenta dos ataques e dos entraves criados pelos 'inimigos' e pelas ideologias contrárias ao desenvolvimento desta habilidade na educação brasileira. A noção de 'inimigo' proposta por Bobbio (op. cit.) refugia-se nas outras disciplinas do currículo, nos problemas financeiros, na cultura de sala de aula e no discurso do elitismo daqueles que vêem na escola pública um ambiente *"constrangedor",* para não dizer impossível, em se desenvolver um trabalho de qualidade educacional.
6. Finalmente, o envolvimento político, apesar de penoso é necessário. É através deste envolvimento que se pode derrotar o discurso da naturalização dos problemas, os comportamentos de discriminação, do negativismo, da subjugação, das diferenças e a falta de qualidade.

5. O perigo da terceirização

A tarefa de construir um ensino de línguas de qualidade não será fácil porque o poder ideológico é subjugado pelo poder político, que por sua vez é dominado pelo poder econômico de produção. Sendo o poder exercido pelas classes dominantes com o objetivo de obter determinadas vantagens, pode-se concluir que a exigência de oferecer línguas estrangeiras no ensino fundamental e médio vem ao encontro dos interesses do poder econômico e é considerado importante para a preservação do Estado. Os aspectos educacionais e culturais e a socialização deste ensino para todos os alunos serão, no entanto, objetivos difíceis de perseguir.

A legislação vigente não é suficientemente robusta para garantir o direito dos cidadãos. Por outro lado, o envolvimento político é penoso para a grande maioria dos professores e não é fácil desenvolver uma vontade coletiva na direção de objetivos educacionais. Os profissionais e as próprias associações de professores de línguas estrangeiras estão emaranhados e dominados pelo poder econômico e muitos deixaram se envolver pela magia da globalização.

Os encontros de professores, oportunidades ímpares para discutir uma política educacional, são normalmente dominados pelo mercantilismo dos interesses comerciais das grandes editoras, ou pelas apresentações teatrais de receitas de sucesso na sala de aula. E, a língua estrangeira, como o Gregório Samsa, na obra de **Metamorfose** de **Kafka**, movimenta-se timidamente no meio destes "mostruários" coloridos da mercantilização e da terceirização. Esta talvez seja a maior ameaça à educação lingüística no final do milênio. Enquanto os 'intelectuais' não apresentarem uma política de línguas, os negócios do dono do 'armazém' da terceirização prosperam e dominam inteiramente o pobre, indeciso caixeiro viajante, Gregório Sansa (LE), e que, finalmente, transforma-se em um monstrengo horroroso, criando inúmeras dificuldades financeiras e embaraços para os familiares (administradores da educação). Estes, no intuito de eliminar o membro indesejado, decidem diminuir as rações diárias de comida (sem espaço na grade curricular), até que "Gregório" - a língua estrangeira nas escolas – exaurido, morre, deixando a sua carcaça, mas deixando também um profundo alívio em todos os membros da família (educacional).

Houve uma significativa diminuição nos conflitos e

despesas familiares depois da sublimação de “Gregório”. Os membros da família Samsa puderam *“passear pelas ruas ensolaradas e cálidas de sua cidade”* porque as preocupações com a manutenção do membro indesejável e embaraçoso agora já não pertenciam a eles. Os ‘serviços’ do armazém (o ensino da LE) não eram mais da responsabilidade da família Samsa e nem seus membros podiam ser responsabilizados pelos custos e despesas da criadagem. Isto tudo ficava por conta do armazém (da terceirização). Eles (os educadores) poderiam agora preocupar-se com a manutenção de sua casa, com as formas juvenis da filha *Grete* e todos *“comodamente recostados em seus assentos, foram trocando impressões a respeito do porvir e viram que, bem pensadas as coisas, ele não se apresentava com tons escuros”* (Metamorfose, pg. 110). A família e a cidade tinham-se livrado do pesadelo e os ‘armazéns’ da terceirização (do ensino de línguas) começaram a prosperar por todas as cidades, deste nosso país chamado Brasil.

Nota 1 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira, apresentam os seguintes objetivos para os quatro anos do ensino fundamental, “espera-se com o ensino de LE que o aluno seja capaz de :

- Identificar no universo que o cerca as LEs que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilingüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- Vivenciar uma experiência de comunicação, pelo uso de uma LE, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais LEs lhe possibilita acessar bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da LM;
- Construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da LE que está aprendendo;
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas”. (PCNs, Língua Estrangeira, Versão Preliminar, Brasília, 1997:45-46).

Nota 2 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Textos referentes ao ensino de Línguas Estrangeiras:

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial da União, de 23/12/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

Sobre o Ensino Fundamental:

Artigo 26 - Os Currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas caraterísticas regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.
(....)
5& Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Sobre o Ensino Médio:

Art. 36 O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
(....)
III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição **(Diário Oficial da União, 23/12/96).**

6. Bibliografia*

ALLWRIGHT, Dick. Social and pedagogic pressures in the language classroom: The role of socialisation. In: SOCIETY AND THE LANGUAGE CLASSROOM. Hywel Coleman (ed.). Cambridge:CUP, 1996. p. 209-228.

ARGENTINA. Ministério de Cultura y Educación. **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica.** Buenos Aires, 1995.

ARGENTINA. Ministério de Cultura y Educación. **Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado**. Buenos Aires: AGROPA, 1997.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** Brasília: Edunb, 1983.v.2.

BOHN, H. I. **Uma política de ensino de línguas estrangeiras para o Brasil.** Plenária apresentada no XIX World Congress da FIPLV. Recife, março,1997. 1997[a]

BOHN, H.I. Implementação de uma política de ensino de línguas: A responsabilidade do Estado**. Anais da 49 Reunião Anual da SBPC**,Belo Horizonte,1997. p. 251-255.1997b.

BOHN, H.I. **Foreign language teaching policy for Brazilian learners.** Trabalho apresentado no ENPULI,Belo Horizonte:UFMG, 1997c.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais. v. 1 Introdução.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental, Ciclos 1 e 2, v. 2 Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. **Língua Estrangeira.** Brasília: MEC,1997, Versão Preliminar.

CELANI, Maria A. Alba. A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º graus. **Boletim da ABRALIN,** v.18, p. 20-35, 1996.

COUTINHO, Carlos N. Gramsci. **Um Estudo sobre seu Pensamento Político.** RJ:Campus, 1989.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge:CUP, 1997.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB - Ranços e Avanços**. Campinas,SP: Papirus,1997.

EGGINGTON, W. and WREN, H. (ed.). **Language Policy: Dominant English, Pluralist Challenges.** Camberra,Australia:John Benjamins, 1997.

GROSSI, Ester. Introdução. In: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. RJ:Casa Editorial Pargos,1997. p.1-12.

KAFKA, Franz (ed. Brasileira). **Um Artista da Fome e A Metamorfose.** RJ: Ediouro Publicações, 1996.

KURZ, Robert. **Cultura Degradada.** Mais! Folha de S. Paulo, São Paulo, S.P.15/03/98:Maio-3. 1998.

MAQUIAVEL, N. **O Principe**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bistrande 1989.

MCCARTHY, Cameron. **The Uses of Culture.** NY: Routledge, 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Integração política-econômica do final do milênio e o ensino de línguas estrangeiras no 1º e 2º graus. **Boletim da ABRALIN,** v.18, p. 36-46, 1996.

------ Imperialismo Lingüístico e Identidade Cultural: O Caso da Presença do Inglês no Brasil. **Boletim da ABRALIN** v.17, p.11-22. 1995.

PENNYCOOK, Alastair. English in the World/The World in English. In: J. W. Tollefson. POWER AND EQUALITY IN LANGUAGE EDUCATION. Cambridge: CUP: 34-58, 1995.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Harlow: Longman, 1994.

PHILLIPSON, Robert and and SKUTNABB-KANGAS, Tove. English only Worldwide, or Language Ecology. **TESOL Quarterly**, 30/3, p.429-452. 1997.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: OUP, 1992.

SMITH, Frank. **Between Hope and Havoc: Essays into Human Learning and Education.** Portsmouth, NH: Heinemann, 1995.

SOUZA, Paulo N. Pereira de. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB**. S. Paulo: Editora Pioneira, 1997.

STREHL, Afonso & Réquia, Ivony da R. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio**. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1997.

TOLLEFSON, James (ed.).**Power and Inequality in Language Education.** Cambridge: CUP, 1995.

TOLLEFSON, James W. Language policy, power, and inequality. In: Tollefson, James (ed.). POWER AND INEQUALITY IN LANGUAGE EDUCATION. Cambridge: CUP: p.1-8, 1995.

TORRES, Carlos A. **Education, Power, and Personal Biography – Dialogues with Critical Educators**. N.Y.: Routledge, 1998.

TRIM, John L. M. 1992. "Language Teaching in the Perspective of the Predictable Requirements of the Twenty-First Century". In: *AILA REVIEW*, 1992. p. 7-20.

TYLER, Christian 1998. A Mãe de todas as Línguas**. Caderno da Gazeta Mercantil**, S.P. 18 e 19 de abril, 1998 p. 3.

YOUNG, Robert. **Intercultural Communciation: Pragmatics, Genealogy, Deconstruction**. Avon, Clevedon: Multilingual Matters, 1996.

*Bibliografia pertinente para a discussão de uma política de ensino de línguas

Entrevista por e-mail: Pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero

Adair Bonini - Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: A análise de gênero como fomentadora de discussões no campo dos estudos lingüísticos, do modo como está estruturada, constrói uma epistemologia que põe a parte fatores subjetivos da estruturação dos gêneros. Embora parta de um estatuto interacional, marginaliza problemas de convencionalização e uso de gêneros, uma vez que não se atém aos aspectos individuais dos usuários da língua, perdendo de vista fatores relacionados à formação e à variação dos gêneros. Neste sentido é que o presente artigo se propõe a investigar o percurso interacional de um evento comunicativo particular frente a um gênero que pode ser caracterizado como emergente. A peculiaridade do caso estudado está no fato de que não é a comunidade discursiva que parece estar detendo um papel principal na formatação da "entrevista por *e-mail*", mas o próprio embate dos interactantes com a novidade apresentada: uma mídia que impõe um padrão diferente de interação e formas textuais que o respeitem.

Abstract: The genre analysis as a stimulator of discussions in the field of linguistic studies, in the way that it is structured, constructs an epistemology that separates the subjetive factors of genre estructuring. Though it arises from an interactional statute, it disregards the problems of convention and use of genre because it does not considers the individual aspects of the language users and, in this way, lose sight of the fators related to the formation and to the variation of genre. In this sense, the presente article proposes to investigate the interactional path of a particular communicative event in regard to a genre that can be characterized as emergent. The particular aspect of the case studied resides in the fact that the discourse community is not the one that seems to be playing the principle role in formatting of the "interview by e-mail" as a genre, but the "fight" of the interactors with the novelty presented: a media that imposes a different pattern of interaction and textual forms that respect it.

Palavras-chave: interação, análise de gênero, entrevista, jornalismo.

Key-words: interaction, genre analysis, interview, jornalism.

1 - Introdução

Nos últimos anos, o gênero textual têm se tornado um dos tópicos mais evidentes nos estudos lingüísticos. A grande quantidade de estudiosos do assunto e o crescimento da

discussão fizeram inclusive emergir uma área específica de pesquisas: a análise de gêneros.

O trabalho de Swales (1990) tem sido a base teórica principal dos estudos e discussões apresentados. O mérito principal de suas formulações está no fato de conceber a língua como fato social, estabelecendo um programa de pesquisas de certas coerências interdisciplinares que ampliou bastante o escopo dos estudos lingüísticos e introduziu um elemento de transformação da própria visão de língua, ao levar em conta, prioritariamente, não os componentes estruturais de seu sistema interno, mas as propriedades panorâmicas do gesto interativo.

As grandes virtudes do trabalho fundador de Swales, como não poderia ser diferente, abrem alternativas de pesquisa, mas desvelam também problemas, quando não no âmbito geral da compreensão do objeto língua, na adequação da metalinguagem utilizada. O fato de a análise de gêneros produtivamente estudar a língua como interação não a tem impedido de manter uma concepção positivista de pesquisa, muito próxima daquela desenvolvida pelos primeiros estruturalistas. O texto continua sendo visto como unidade que pode ser descrita e manipulada objetivamente sem se levar em conta a subjetividade dos interactantes.

Apesar da revisão recente de Swales do conceito de comunidade discursiva (1992), este continua sendo um ponto frágil da abordagem. A extensão do conceito de gênero também é pouco clara, e toda a ontologia da abordagem parte de uma eliminação de fenômenos avessos à sua possibilidade de coerência.

Detendo-me nestas lacunas, tento, neste trabalho, abordar o aspecto da confrontação individual do interactante com as características de um gênero, conduzindo a discussão para os fenômenos da convencionalização lingüística e da habilidade comunicativa, o que toca de perto questões de aprendizagem e de criação. Faço, assim, um estudo de caso em que o desconhecimento do gênero constitui-se como um elemento dificultador do êxito comunicativo.

O objetivo central do trabalho é percorrer a sistemática interna do gênero entrevista, tentando perceber fatores do indivíduo implícitos ao seu funcionamento, nos sentidos de criação e uso.

2 - Embasamento teórico

Para Swales, um gênero é um elemento concreto que emerge na interação comunicativa de uma comunidade discursiva. Sua constituição reflete os padrões de interação próprios da comunidade, no sentido de que representa eventos comunicativos a partir dos propósitos compartilhados entre os indivíduos participantes. As manifestações de um gênero decorrem de sua convecionalização dentro da comunidade discursiva, mostrando funções, posicionamento e uma forma característica. Mais especificamente, o conceito de gênero diz respeito à forma e ao conteúdo característicos de um texto, aos propósitos comunicativos que encerra e ao seu percurso social. Apresenta cinco características, quais sejam: 1) representar eventos comunicativos; 2) servir a certo conjunto de propósitos comunicativos compartilhados; 3) apresentar variação de prototipicalidade entre seus exemplares; 4) ter seu conteúdo, posicionamento e forma

limitados por conhecimentos e convenções relativos à totalidade de seus elementos; 5) apresentar um nome específico dentro da comunidade discursiva.

O conceito de comunidade discursiva, por sua vez, é um grupo de indivíduos comunicativamente interagentes que possa ser especificado por deter: 1) um conjunto de objetivos detectáveis; 2) mecanismos de intercomunicação entre seus membros; 3) um conjunto de propósitos que move os mecanismos participatórios; 4) uma utilização seletiva e evoluinte desses mecanismos; 5) um léxico específico em desenvolvimento; e 6) uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que controla o processo de entrada na comunidade e a ascensão dentro dela.

O gênero textual descrito dentro desta proposta apresenta, assim, uma configuração processual (em um sentido de ação retórica), refletindo todo o processo social envolvido na comunicação que encerra.

Aplicando estes conceitos, Alves da Silva (1991) realiza um estudo da entrevista para tentar uma caracterização como gênero. A autora se atém à entrevista científica, utilizada por estudiosos como técnica de pesquisa. Não faz menção à entrevista como gênero de outras comunidades discursivas como "a dos jornalistas".

Alves da Silva estudou três entrevistas de três informantes diferentes, em português, com duração média de 15 minutos, realizadas por duas pesquisadoras em um estudo de marcadores conversacionais. Partindo de manuais de pesquisa, a autora concebe a entrevista como "uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, através do interrogatório do informante, dados para a pesquisa" (Cervo e Bervian *apud* Alves da Silva, 1991).

Entende a comunidade discursiva do gênero como circunstancial já que, formada pelas pesquisadoras e pelo informante, se dissolve quando acaba a entrevista, na medida em que o sujeito não faz parte da comunidade acadêmica.

O estudo dos dados revelou uma estrutura textual composta de três categorias: a introdutória, a tópica e a de fechamento (v. fig. 1). A categoria principal é a tópica, pois encerra o objetivo da entrevista, à medida em que é o objeto de análise e, geralmente, a parte publicada.

O caso em estudo no presente trabalho está relacionado a uma entrevista jornalística para a qual não encontrei uma descrição dentro da abordagem de gêneros. Consultados também dois manuais de redação jornalística, dos jornais O Estado de São Paulo (1990) e Folha de São Paulo (1987), no primeiro, não encontrei uma definição ou caracterização da entrevista enquanto texto e, no segundo, somente uma definição bastante genérica que afirma: "é o diálogo entre o jornalista e o personagem da notícia" (p. 153).

Ambos os manuais privilegiam o estabelecimento de técnicas que são explanadas de um modo bastante disperso, no sentido de que misturam questões de interação, de formatação gráfica e de utilização dos aparatos técnicos de auxílio.

Para fins deste trabalho, então, optei por uma adaptação do conceito de Cervo e Bevian (acima citado) com base nas informações que constam nos manuais de redação jornalística. Nestes termos, uma entrevista jornalística é uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, com finalidade de publicação, opiniões, idéias, pensamentos e observações de uma fonte informativa humana através de interrogatório.

O esquema textual da entrevista jornalística também, creio, não diferirá muito daquele apresentado para a entrevista científica, com exceção do quarto item da primeira

categoria, pois, como este tipo de atividade jornalística já é bastante conhecido na sociedade, não há a necessidade de se configurar a cooperação.

<u>Categoria 1</u> - introdutória
- saudação
- definição do objetivo da interação*
- pedido de cooperação
- configuração da cooperação*

<u>Categoria 2</u> - tópica
- pergunta*
- interrupção
- resposta (com ou sem emissão de reguladores verbais)*

<u>Categoria 3</u> - de fechamento
- manifestação de aceitação do que foi dito
- agradecimento
- fechamento da entrevista
- sinal de cortesia

Fig. 1: Modelo da entrevista científica (adaptado de Alves da Silva, p. 35). (* = categorias obrigatórias)

3 - Caracterização do caso de estudo

O objeto de estudo deste trabalho é uma seqüência de quatro *e-mails* que trataram assuntos relativos à publicação de um entrevista e foram trocados entre o repórter Osmar Gomes do jornal "A Notícia" de Joinville-SC e a cantora e compositora Rita Lee.

O que torna este material objeto de indagação acadêmica é o fato de que revela um insucesso comunicativo, devido a ambos os interactantes não estarem perfeitamente familiarizados com a formatação da comunicação na mídia que estavam utilizando.

Os *e-mails*, na ordem como foram trocados, apresentam o seguinte conteúdo e função:

1) visando a publicação de uma entrevista no jornal, contém um pedido de entrevista feito pelo jornalista e um bloco de perguntas;
2) demonstrando o aceite por parte da cantora/compositora em participar da entrevista, apresenta um comentário inicial sobre o modo como as perguntas foram respondidas e o bloco de questões respondidas uma a uma;
2) tentando contestar o modo como as perguntas foram respondidas e desfazer a impressão ruim que a entrevistada teve do entrevisitador através das questões, contém as reações do jornalista ao modo como as perguntas foram respondidas e justificativas ao modo como foram formuladas;
3) tentando justificar as respostas dadas na entrevista, contém os contra-argumentos da entrevistada.

O fracasso do ato comunicativo se mostra nos *e-mails* 3 e 4, posteriores à "entrevista" que esteve centrada nos *e-mails* 1 e 2, e parece ter se desencadeado pelo desconhecimento das peculiaridades emergidas na variação do gênero entrevista, e pode ser percebido nas

partes do texto em que o repórter constata textualmente ter tido sua face ameaçada (o brio ofendido).

4 - Caracterização do insucesso comunicativo: análise da interação

Se tomarmos como base o fato de que o propósito do profissional de comunicação era obter uma entrevista para a publicação e o fim foi atingido (v. anexo), não poderemos dizer que houve algum problema na interação ocorrida. Se tomarmos, contudo, o fato de que o repórter demonstra ter realizado um trabalho insuficiente, que possivelmente põe em xeque sua competência profissional, poderemos dizer que houve um problema de comunicação e o resultado final poderia ter sido inclusive um insucesso total do propósito posto: a publicação da entrevista. Duas atitudes poderiam levar a este insucesso total: 1) a recusa, por parte da entrevistada, em responder as questões; 2) a recusa, por parte do profissional, de publicar o material coletado.

O fracasso pode ser considerado, portanto, não como institucional, mas pessoal. Para caracterizar este insucesso, passo a uma análise do trabalho de face realizado na interação.

4.1 - Trabalho de face

A face, conforme Goffman (1982), é uma imagem social positiva que o indivíduo constrói a seu respeito a partir das interações comunicativas. Constitui-se de atributos sociais aprovados, formando uma imagem do *ego* adequada a cada situação de interação vivenciada, de modo que se pode falar em substituição da face em eventos comunicativos completamente distintos.

O indivíduo tende a experienciar, na interação, uma resposta imediata à face que expõe. A emoção pode ser boa se a resposta for superior à esperada, ser nula se a resposta corresponder à expectativa e pode ser ruim (no sentido de ofensa) se a resposta não preencher as expectativas mais ordinárias.

As pessoas podem ser desacreditadas socialmente e mesmo sofrer humilhações nas situações em que se encontrem com a face errada ou sem a face. Por isso, a manutenção da face é uma condição da interação. Para Goffman, todo tipo de interação se basea nas regras de auto-respeito e consideração. Através delas, o interactante protege a sua face e as faces dos outros participantes. Ameaças graves à face podem, não só interromper a interação, como levar os indivíduos à agressão física.

O trabalho de face são as ações que a pessoa desencadeia para tornar o que esteja fazendo consistente com sua face. Envolve também as estratégias empregadas no sentido de contornar incidentes que possam ameaçar a própria face ou as faces de outros participantes.

No caso em estudo, ambos os indivíduos tiveram suas faces ameaçadas ao que cada qual respondeu do seu modo. Enviando perguntas provocativas, o jornalista ameaçou a face da entrevistada que aparenta ser, conforme depreendo do texto, a de uma compositora crítica e criativa que tenta impedir o empobrecimento de seu trabalho pelos rótulos simplificadores e superficiais da mídia. As respostas, como trabalho de face da entrevistada, procuram construir, para o jornalista, uma face de crítico radical e um pouco

desinformado, ameaçando, assim sua face profissional que deve ser, nos meios jornalísticos, a de profissional bem informado e hábil no trato com as informações, quer no sentido da veracidade, quer no sentido de não molestar o entrevistado.

Uma das perguntas que parecem ter atingido mais gravemente a face da entrevistada é a de número 4 (v. anexo), quando o entrevistador menciona que alguns críticos consideram sua produção musical em parceria com o marido (Roberto de Carvalho) "àgua com açúcar, sem a tradição de um rock and roll de raiz".

A resposta a esta pergunta traz, entre outros argumentos, a comparação do entrevistador com o apresentador de tevê da década de 70 Flávio Cavalcante, tido como radical e reacionário. A entrevistada tenta comparar a expressão "tradição de um rock and roll de raiz" com o comportamento do apresentador de quebrar discos do cantor Gilberto Gil por terem pouca brasilidade e muita americanização.

Em certas respostas, a entrevistada chega a ser bastante agressiva, como por exemplo na 12 (v. anexo). Conclui seu texto com uma expressão que indica claramente o quanto sua face esteve ameaçada: "[...] se perguntar não ofende, responder também não".

Nos *e-mails* 3 e 4, posteriores à entrevista, há uma tentativa de salvar as faces, embora com uma boa dose de ironia de ambos os interactantes. O jornalista inicia afirmando:

> (1) "Descobri que entrevista por e-mail é complicado. Sabe por quê? O entrevistado fica sem fôlego, sem qualquer possibilidade de réplica[1]".

Com relação à comparação com Cavalcante, também, afirma:

> (2) "Levei um susto, mas não perdi a calma quando vc comparou minha despretensiosa observação, rock de raiz, ao comportamento do fanático/fantástico Cavalcante. Orra meu, pega leve, dá um tempo. Fiquei chateado, mas foi publicado na íntegra, em nome da Ética, Democracia e Liberdade de Expressão. Não queria provocar a ira da feiticeira do rio Tietê".

Rita Lee responde:

> (3) "Vamos fazer o seguinte da próxima vez... você manda uma primeira leva de perguntas e eu respondo, daí você manda suas réplicas e eu respondo, daí a gente fica mais soltinhos... tenho feito muitas entrevistas assim, compreendo que você tenha se sentido sem fôlego mas não concordo que manipulei nada, apenas respondi com a maior das boas vontades porém puxando a sardinha para o meu lado, não te conhecia, lido com todo tipo de inquisição e para não ir pra fogueira logo de cara tratei de apagar seu fogo como pude".

E conclui:

> (4) "[...] bom saber que no fundo no fundo somos dois irmãozinhos que quase saíram no tapa por causa de um simples computador frio e calculista".

[1] As transcrições foram feitas na forma como se encontram no texto original.

Todas estas citações apontam para o fato de que ambos os interactantes reconheceram um certo insucesso na comunicação realizada. Gomes chega inclusive a afirmar (no ex. 2) que a entrevista só foi publicada na íntegra “em nome da ética, democracia e liberdade de expressão”.

Tendo as questões em mãos para responder pensadamente, a entrevistada o fez. Com o material da entrevista em mãos, o repórter não fez diferente. Na edição da entrevista, o jornalista procura também salvar sua face frente ao público leitor em um texto de abertura que tenta levar tudo para o lado da brincadeira, uma das estratégias de trabalho de face apontadas por Goffman. Um exemplo do emprego desta estratégia está na frase de abertura: “Rita Lee não perdoa”.

5 - Gênero textual e interação comunicativa

O insucesso na interação ocorrida no caso em estudo poderia estar associado a vários fatores. O primeiro deles poderia ser uma intenção clara dos interactantes de ameaçar a face do outro. Não me parece coerente, contudo, a conclusão de que dois profissionais que não se conheçam queiram se agredir verbalmente.

Outro fator de insucesso pode estar relacionado a inabilidades na produção textual. Beaugrande e Dressler (1981) apontam 7 fatores de textualidade responsáveis pela existência de um texto:

1) coesão - as dependências gramaticais responsáveis pela unificação dos enunciados;
2) coerência - a configuração dos conceitos e relações na estrutura profunda do texto;
3) intencionalidade - o preenchimento das expectativas do produtor;
4) aceitabilidade - a relevância para o receptor;
5) informatividade - a especificidade da informação;
6) situacionalidade - a relevância para uma dada situação;
7) intertextualidade - a dependência de outros textos produzidos anteriormente.

Ao que parece, no caso em estudo, nenhum destes fatores foi violado drasticamente. Em todo caso, houve uma quebra relativa com relação à intencionalidade em virtude de o entrevistador não ter conseguido deixar seus propósitos claros, de modo a não ameaçar a face da entrevistada. A intencionalidade difusa, por outro lado, levou a uma leitura um pouco viesada por parte da entrevistada e, em conseqüência, a uma aceitabilidade fraca e a respostas que demonstram pouca pesquisa por atenuantes nas perguntas.

Outro autor que pode ser levado em consideração com relação a este item é Grice (1975), idealizador da máximas responsáveis por uma interação com êxito. Estas máximas são:

1- seja infomativo na medida certa (postulado da quantidade);
2 - seja sincero (postulado da qualidade);
3 - seja relevante (postulado da relação);
4 - seja claro (postulado do modo).

Neste caso, novamente parece que a máxima mal aplicada foi a da clareza. Em virtude de os objetivos do entrevistador estarem pouco claros no texto, sua relevância para a entrevistada tomou um rumo não previsto pelo entrevistador.

De toda forma, mesmo podendo detectar os pontos em que a pragmática textual tenha sido abalada, isto não nos fornece uma explicação sobre as causas do insucesso comunicativo (ameaças graves às faces dos interactores).

Passo, assim, a um terceiro fator: a inadequação ao gênero mediador da interação. Os interactores utilizaram, de vários modos, conhecimentos de outros gêneros (carta, questionário e entrevista) para conduzir o evento comunicativo. Estes conhecimentos, no entanto, não conseguiram cobrir todos os aspectos de uma interação via *e-mail*, mídia a que a sociedade ainda está pouco familiarizada.

A este processo de condução de conhecimentos de outros gêneros para desempenhar comunicativamente em um novo modo de interação, vou imprimir a denominação migração de traços, no sentido de que os interactores tentam, consciente ou inconscientemente, caracterizar o novo objeto verbal, neste caso, a entrevista por *e-mail*.

A função da interação, neste caso, como em qualquer entrevista jornalística, é uma publicação em co-autoria que deve trazer algo de novo sobre o entrevistado. O processo interacional que permeia esta publicação, no entanto, é completamente distinto daquele que ocorre em uma entrevista jornalística padrão, concebida aqui como muito próxima da descrição de Alves da Silva (v. fig. 1). Neste caso, o traço principal da entrevista - o diálogo - e, conseqüentemente, sua cartegoria principal - a tópica - são alterados drasticamente, pois as perguntas são emitidas em bloco.

Os manuais de redação jornalística, pautados em uma interação face-a-face, postulam regras do tipo: seja incisivo e seja cauteloso. É o que se pode verificar nestes fragmentos:

a) ser incisivo:

> "Você pode <u>fazer perguntas diretas e incisivas</u> ao entrevistado sem que o clima de cordialidade da conversa seja prejudicado" (O Estado de São Paulo, p. 31). (grifo meu)
>
> "Durante a entrevista o jornalista <u>tem o direito de perguntar tudo</u>, inquirir, reinquirir e contrapor informações fatos e evidências" (Folha de São Paulo, p. 110). (g. m)

b) ser cauteloso:

> "Procure <u>evitar atritos</u> com o entrevistado; quem sairá perdendo será sempre o leitor" (O Estado de São Paulo, p. 31). (g. m.)
>
> "[...] <u>não deve agredir</u> o entrevistado" (Folha de São Paulo, p. 110). (g. m.)

Ambos os interactores tinham em mente um esquema textual de entrevista que leva em conta regras como estas pautadas em uma interação face-a-face. Deste modo, acostumados a estas regras, conduziram a interação sem perceber que seu formato era outro, mas sem poder fugir a este novo padrão. O entrevistador, como em uma entrevista jornalística prototípica, elabora questões provocativas para que a entrevistada revele conteúdos novos. A entrevistada, não presentificada, recebe, entretanto, um bloco de questões e faz uma leitura total, interligando-as e extraindo uma interpretação global. Esta interpretação global guia as respostas das questões que, no conjunto, passam a constituir um texto bastante amarrado pelas remissões que são construídas.

Pode-se notar como a Rita Lee, movida por uma intepretação global das questões, constrói respostas interligadas que conduzem a uma intepretação de crítico reacionário para o repórter. A partir do estabelecimento da expressão "rock and roll de raiz" como um conteúdo reacionário, na resposta 4, mesmo uma pergunta despretensiosa como a 11 poderá receber uma resposta que conduza a este conteúdo, como no fragmento: "[...] apesar de eles não terem agradado seus fãs conservadores... É sempre assim... tem uma meia dúzia de fanáticos que teimam para que eu volte para os Mutantes[2]!!!" (grifos meus)

Neste caso, portanto, diferentemente da entrevista jornalística padrão face-a-face, as questões não constituem textos isolados que podem ser regulados pelas intervenções do entrevistador, mas um texto único, cuja interpretação sai de seu controle. Ao leitor do jornal, entretanto, o processo interacional estará velado, e sua leitura seguirá os padrões de uma entrevista comum. Ele pode inclusive chegar ao questionamento: "como o jornalista deixou a entrevista chegar a tal ponto?".

A migração dos traços para caracterizar o novo gênero, durante a interação, ocorreu mais em decorrência dos próprio padrões interacionais postos que em função de conteúdos conscientes dos interactores. Disto decorreram os incidentes na execução. A entrevista desencadeou-se via questionário, mas com vias para uma publicação em formato de entrevista (que pressupõe um padrão face-a-face). Embora tenha elaborado um questionário, o jornalista não se deu conta deste fato, agindo como se houvessem padrões interacionais imediatos.

Neste caso, o entrelaçamento entre as questões, de modo a fechar as possibilidades de leitura, parece ser uma questão de segurança pessoal para o jornalista. Isto, no entanto, não foi providenciado. Neste sentido, também, um dos problemas ocorridos na entrevista é o fato de as questões 6 e 7 estarem em ordem invertida, levando a entrevistada a inferir que o entrevistador não conhece bem a trajetória de seu trabalho musical. Na ordem em que estão postas, as questões levam à conclusão de que o trabalho de Rita Lee imediatamente anterior ao que é alvo da entrevista não tinha a "fórmula básica" do *rock'in roll*, ao que ela responde (resposta 7): "Do jeito que você fala parece que "voltei" à fórmula básica do rock'n roll ontem...". Se estivessem na ordem inversa, esta inferência seria dificultada.

Ainda com relação à migaração de traços, como o *e-mail* é, geralmente, um gênero muito próximo de carta pessoal, as respostas ao questionário dadas pela cantora tiveram viéses dessa pessoalidade. A entrevistada, em alguns trechos, ignora que o todo será publicado como uma entrevista. Este tom de carta pessoal fica bem claro neste fragmento da resposta 4: "Quem sabe do meu 'estilo de produção para o futuro' sou eu. Se você quiser algo que o satisfaça sugiro que comece a compor seus *hits* desde já, juro que não é difícil". (grifos meus)

As falhas na condução da interação, devido ao desconhecimento das alterações no gênero, levam, assim, a problemas pragmático-textuais e de ameaças às faces.

5 - Entrevista por e-mail: esboço de um gênero

Não posso afirmar que a entrevista por e-mail seja um gênero, porque os próprios jornalistas não o reconheceriam como tal e também porque a pesquisa aqui explanada não

[2] Primeira banda da cantora e compositora.

se constitui numa descrição aprofundada. Deste modo vou chamá-lo, nos dois sentidos, de esboço de um gênero. Para pensá-la como um (esboço de) gênero, seguindo a metodologia de Swales, vou abordar, assim, a comunidade discursiva e a configuração textual.

Com relação ao primeiro item, assim como Alves da Silva encontrou problemas para dizer que a entrevista científica apresenta uma comunidade discursiva, principalmente no tocante aos participantes do evento comunicativo, possivelmente, qualquer texto jornalístico encontrará problemas no tocante à delimitação de sua comunidade discursiva.

Os exemplos de comunidade discursiva explorados por Swales são simples no sentido de que apresentam unidade de propósitos comunicativos e um padrão de interação simples. O exemplo da comunidade de colecionadores de selos (Swales, 1990, p. 27) é um destes casos. Todos os indivíduos têm interesse e conhecimentos a respeito de selos de Hong Kong, de modo que o jornal que divulga as informações (um jornal de cartas) tem seus gêneros formatados com certa autoridade de conhecimento por todos os participantes da comunidade, devido à homogeneidade temática e de papel interacional, no sentido de que todos podem ser escritores e leitores.

No caso de uma comunidade discursiva como a dos jornalistas, não fica claro qual é o papel dos leitores e mesmo se eles podem ser considerados participantes da comunidade, devido à amplitude destes meios. O mesmo se pode dizer dos anunciantes. Por outro lado, mesmo que se diga que os jornalistas são o centro da comunidade discursiva, como poderíamos distinguir os papéis de jornalistas acadêmicos (estudiosos) e de jornalistas de carreira (funcionários de jornais) no tocante à formatação dos gêneros? Até que ponto a prática individual do jornalista de falante comum não está imbuída nesta tarefa?

Ao enquadrarmos a comunidade discursiva dos jornalistas nos princípios apontados por Swales vamos encontrar certas discrepâncias: 1) há um conjunto de objetivos detectáveis, mas que variam bastante de emissores para receptores; 2) não podemos dizer que os mecanismos são exatamente de intercomunicação, mas de comunicação; 3) já que os mecanismos de comunicação não são participatórios, ao menos diretamente, o conjunto de propósitos que os movem não são claramente detectáveis; 4) há uma utilização seletiva e evoluinte destes mecanismos de comunicação, mas obedecendo a critérios vários, incluindo sempre o valor comercial da informação; 5) há um léxico específico entre os jornalistas, mas seus leitores não tomam contato com ele e, por outro lado, dependendo da especificidade da comunidade de leitores, há um léxico específico do qual o jornalista se apodera, sem se comprometer com ele, para fazer seu trabalho de transmitir informações; 6) a estrutura hierárquica de entrada e ascensão na comunidade também é muito difícil de ser detectada, se há, uma vez que os jornalistas pertencem a um ambiente institucionalizado com passagem pela academia e os leitores claramente não têm acesso a este ambiente, a um mesmo *status* comunicacional.

Visto tudo isso, eu diria que não é possível dizer que haja claramente uma comunidade discursiva jornalística nos moldes de Swales. Há uma estrutura social de organização da interação bastante complexa e assimétrica. Do mesmo modo, contrariando Alves da Silva, não acredito ser possível dizer-se que o entrevistador e sua entrevistada possam ser uma comunidade discursiva *circunstancial*, porque, desse modo, estaria tomando os elementos de uma interação particular para caracterizar algo que me parece de uma extensão cultural mais ampla, a comunidade discursiva como entendida por Swales.

A questão então é: se entendo que a comunicação de massa não possa ser descrita através deste conceito de comunidade discursiva, se não entendo que haja uma comunidade discursiva dos jornalista nos termos de Swales, posso dizer que os textos que surgiram e surgem no jornalismo são gêneros? Acredito que sim, mas com outro tipo de descrição do processo social e de interação comunicativa que estabelece estes gêneros, uma questão que ainda merece bastante reflexão.

Quanto às características dos gêneros jornalísticos, por não surgirem em uma comunidade discursiva como concebida por Swales, também não poderão ser definidos exatamente pelas características apontadas pelo autor. No caso específico da entrevista por *e-mail*, menos ainda já que é um esboço de gênero. Em todo caso, é possível dizer-se que há um nome provisório e uma forma que pode ser esboçada a partir do processo de interação estudado.

Seguindo este processo e me inspirando no modelo de Alves e Silva, cheguei a uma estrutura da entrevista como decorrência dos *e-mail* que a subsidiaram (v. fig. 2). O modelo é composto de três etapas, sendo as duas primeiras responsáveis pela construção da parte principal do texto final (na etapa 3), interação tópica transcrita.

ETAPA 1 - L1→L2 ***E-MAIL* 1**	**ETAPA 2 - L2→L1** ***E-MAIL* 2**	**ETAPA 3 - L1→Ln** **TEXTO FINAL**
Categoria 1 - introdutória - saudação - definição do objetivo da interação - pedido de cooperação **Categoria 2 - tópica** - perguntas **Categoria 3 - fechamento** - agradecimento antecipado - sinal de cortesia	**Categoria 1 - introdutória** - saudação - aceite de cooperação **Categoria 2 - tópica** - respostas **Categoria 3 - fechamento** - posicionamento frente às questões - sinal de cortesia	**Categoria 1 - moldura editorial (autorial)** - título (síntese que pode ter recursos figurativos) - prefácio **Categoria 2 - interação tópica transcrita (co-autorial)** - pergunta - resposta

Fig. 2: Modelo provisório da entrevista por *e-mail*. (L1 - entrevistador; L2 - entrevistado; Ln - leitor(es))

6 - Considerações finais

Uma primeira consideração diz respeito aos elementos que estão em pauta na caracterização de um gênero. Se pensado em um escopo bastante amplo que envolva, no tocante a sua fixação, os processos de convencionalização ligados à criação e à aprendizagem, o gênero necessita de uma descrição de aspectos relativos à psicologia de seus usuários, no sentido de interação, e de uma descrição dos aparatos midiáticos envolvidos na sua estruturação.

Algo que não tem sido levado em conta na abordagem de gêneros é o fato de que os gêneros estão sempre em mutação. Há gêneros firmados e, dependendo do meio social em que esteja inserido, bastante resistentes à variação. Por outro lado há gêneros em formação e aqueles que são circunstanciais. Além disso, existem gêneros que apresentam uma amplitude social maior que outros, no sentido de que percorrem várias comunidades discursivas.

No mesmo sentido, o conceito de comunidade discursiva merece discussão em termos de seu poder de explicação dos processos sociais de interação, numa relação direta com modo como o conhecimento é distribuído na sociedade, o que envolve, não só os interesses temáticos das diversas classes sociais, mas também as posições de comunicação. Os gêneros não surgem somente em comunidades discursivas como descritas por Swales.

Com relação ao (talvez pseudo) gênero entrevista por *e-mail*, a tendência em perspectiva é, em virtude de ser um bloco de questões que podem ser lidas como um texto único, que ele passe a ter como padrão, em sua categoria tópica inicial (primeira etapa):

a) questões mais amenas que não revertam em respostas ameaçantes à face do repórter;
b) questões mais interligadas em direção a uma unidade temática, de modo que haja um campo menor de sentidos dúbios e as respostas possam ser mais previsíveis em termos dos riscos à interação e às faces envolvidas.

Em todo caso, em se tratando destas considerações, o presente trabalho trata apenas um caso específico, o que não lhe permite, devido à ausência de maiores dados e de análises exaustivas, colocar conclusões. Levanta, assim, indagações, que podem até ser contundentes, mas que permanecem neste nível.

Referências bibliográficas

ALVES DA SILVA, S. Um estudo da entrevista baseado na análise de gêneros lingüísticos. The ESPecialist, São Paulo, v. 12, nºs 1 e 2, p. 121-143, 1991.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. Introduction to text linguistics. Londres/Nova Iorque: Logman, 1981.

FOLHA de São Paulo. Manual geral de redação. 2. ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 1987.

GOFFMAN, E. On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. In: Interaction ritual: essays on face-to-face behavior. Nova Iorque: Pantheon Books, 1982. p. 5 - 45

GRICE, H. P. Logic and conversation. COLE, P.; MORGAN, J. Syntax and semantics, v. 3. Nova Iorque : Academic Press Inc., 1975. p. 41 - 58

O ESTADO de São Paulo. Manual de redação e estilo (org. e ed. por Martins, E.). São Paulo: O Estado de São Paulo, 1990.

SWALES, J. M. Genre analysis: english in academic and research settings. Nova Iorque : Cambridge University Press, 1990.

_____ . Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: Rethinking Genre Colloquium. Otawa: Carleton University, 1992.

Texto estudado:

GOMES, O. A santa do quintos dos infernos. Jornal A Notícia (Caderno Anexo), Joinville, 31 de janeiro de 1998.

....

--**Título:** VOCABULÁRIO E SENTIDO DO TEXTO: Palavras-tema, palavras-chave e palavras de caracterização.

Autora: Maria Zélia Borges

Instituição de origem: Universidade Mackenzie

RESUMO

Pesquisar sentido de um texto exige sua aparente desestruturação, seguida de recomposição significativa que garanta sua inteligibilidade. Neste esforço, não paira dúvida sobre a importância do vocabulário na construção e compreensão do texto.

O presente estudo analisa as chamadas palavras fortes no vocabulário da Moda, no português do Brasil.

Classifica como palavras-tema as de maior freqüência no corpus.

Considera palavras-chave aquelas que caracterizavam um ou vários subconjuntos do corpus, permitindo inferir que atividades da Moda cada revista analisada privilegia.

Vê como palavras de caracterização as de mais baixa freqüência e de maior precisão de sentido. Assim classifica palavras com apenas uma ocorrência no corpus. Algumas não satisfazem ao segundo traço da definição - o da especificidade de sentido. Umas têm sentido vago; outras, conotativo. Por isto caracterizam a Moda, de vocabulário metafórico, o que convém para um sistema estruturado pelo efêmero e pela fantasia estética.

Palavras-chave: vocabulário, palavras-tema, palavras-chave, palavras de caracterização.

ABSTRACT

The research of a text meaning requires apparent disassembly, followed by significant rearrangement wich guarantee its intelligibility. In this effort there is no doubt on the importance of vocabulary in the building and comprehension of the text.

In this study, wich analysis strong words of the Fashion vocabulary in Brazil's Portuguese, theme-words are words found more often in the corpus, whereas keywords are those that characterize one or several subgroup of a corpus, disclosing the Fashion activities each magazine values most.

Characterization-words - low frequency words with more precise meaning - are those words appear once in the corpus. Some have a vague meaning, others a connotative one. That is why the Fashion vocabulary is considered metaphoric. Very proper for a system whose structure is made up by the ephemeron and aesthetic fantasy.

Keywords: vocabulary, theme-words, keywords, characterization-words.

PALAVRAS-TEMA, PALAVRAS-CHAVE E PALAVRAS DE CARACTERIZAÇÃO

O presente estudo integra uma pesquisa mais extensa, ainda inédita, sobre o vocabulário da Moda no português do Brasil. A pesquisa teve por objetivos:

1. levantar e organizar um vocabulário relativo à Moda, com palavras recolhidas em revistas especializadas; verificar o registro gráfico dessas palavras em lojas da cidade de São Paulo;

2. analisar os éticos dos vocábulos recolhidos, a fim de verificar o papel dos estrangeirismos e empréstimos na formação desse vocabulário;

3. verificar também o peso dos vocábulos resultantes da evolução fonética e da continuidade lingüística, confrontados com os vocábulos de origem estrangeira;

4. verificar as palavras fortes ou palavras de significação do vocabulário estudado.

O segmento que ora se apresenta ater-se-á ao quarto objetivo.

Integram o corpus analisado revistas de Moda e fichas organizadas por auxiliares de pesquisa, que percorreram ruas de São Paulo, anotando registros escritos em lojas.

As revistas consultadas são de 1990 e 1991:

1. **Coleções Desfile** - ano VIGI, nº 27, s/d - outono/inverno;
   - ano VIGI, nº 28, s/d - verão;
   Desfile - nº 252, se/90 - primavera;

2. **Manequim** - ano 31, nº 364, ab/90 - outono;
   - ano 31, nº 366, jus/90 - inverno;
   - ano 31, nº 368, abo/90 - primavera;
   - ano 32, nº 373, jaú/91 - verão;

3. **modaMoldes**[1] - ano IV, nº 47, mai/90 - outono;
   - ano IV, nº 49, jul/90 - inverno;
   - ano V, nº 51, set/90 - primavera;
   - ano V, nº 55, jan/91 - verão.

[1] O nome da revista é grafado com a inicial minúscula e o segundo elemento da lexia com inicial maiúscula.

Das revistas acima, foram consultadas as páginas relativas à Moda, deixando-se de lado seções que se voltam para maquiagem, culinária, endereços de pontos de venda e atualidades.

As duas edições de **Coleções Desfile** são destinadas exclusivamente à Moda; contudo, a edição de setembro/90, denominada apenas **Desfile,** é uma revista de variedades, que dedica quarenta e seis de suas duzentas e setenta e quatro páginas à Moda. Nesta revista, o texto, num tom predominantemente de propaganda de marcas e estilistas, tem, relativamente à ilustração, uma função de ancoragem (Barthes, 1964; Vestergaard/Schrøder, 1988). Assim, orienta o leitor, através de uma mensagem verbal "não-ambígua ou monossemia" para um ou alguns significados determinados, dentro dos diversos significados possíveis da imagem, que é, por sua própria natureza, polissêmica.

Manequim é figurino, mas contém umas poucas páginas destinadas a matérias diversas: horóscopo, cosméticos, trabalhos artesanais e culinária. Traz, em separata, páginas destinadas a receitas para a confecção dos modelos apresentados. Tais páginas não foram consultadas porque não integram o corpo da revista.

modaMoldes é também figurino, dedicando poucas páginas a horóscopo, cuidados com o corpo e a alimentação, maquiagem. Contém um bom número de páginas com receitas para a confecção de modelos, que foram consultadas no presente trabalho, porque fazem parte do corpo da revista.

Em **Manequim** e **modaMoldes** o texto descreve um objeto que se apresenta também em sua forma plástica, através da fotografia. Aqui, a descrição feita pelas palavras exerce as funções previstas por Barthes (1979).

A primeira função é a de "imobilizar a visão num certo nível de inteligibilidade" (p. 13). Diante da imagem, o leitor se vê em presença de diversos níveis de percepção que, se lhe conferem maior grau de liberdade em sua "leitura", conferem também um grau maior de incerteza. O texto fixa a percepção, voltando-a para o tecido, ou para um detalhe, ou para um acessório, diminuindo a liberdade do leitor e, conseqüentemente, diminuindo sua incerteza. Segundo Barthes,

> toda palavra detém, pois, uma função de autoridade, na medida em que ela, se assim se pode dizer, escolhe por procuração um lugar do olho. A imagem fixa um número infinito de possibilidades; a palavra fixa como certa apenas uma. (p. 13)

A segunda função do texto é de conhecimento. A palavra informa sobre pormenores que a fotografia não deixa ver com precisão ou, simplesmente, não deixa ver: sua cor cinzenta compromete a distinção de outras cores; o caráter plano da imagem impede a visão de detalhes das costas da vestimenta; há detalhes muito miúdos que ficam imperceptíveis. Com isto, o texto assume uma função didática, segundo Barthes:

> como a Moda é um fenômeno de iniciação, a palavra nela exerce, naturalmente, uma função didática: o texto de Moda representa, de algum modo, a palavra autoritária do que sabe o que há atrás da aparência confusa ou incompleta das formas visíveis (p. 13).

A terceira função do texto é de ênfase. Ressalta o valor de alguns elementos do vestuário, que são visíveis na fotografia, mas podem ficar indistintos no conjunto. A palavra os destaca do todo e torna-os, por isto, mais importantes que os demais. A palavra pode, ainda, revigorar a informação da fotografia, quando esta se desgasta pela repetição.

Para Barthes (1979), há uma significativa diferença, de ordem antropológica, entre um vestuário-imagem e um vestuário descrito, destinados a públicos diversos: um que apenas vê a imagem, outro que lê a descrição do vestuário:

> "A imagem dispensa a compra, substitui-a; pode-se embriagar de imagens, identificar-se oniricamente com o manequim, e, para o real, só seguir a Moda comprando alguns acessórios de butique. A palavra, ao contrário, liberta o vestuário de toda atualidade corporal. Não sendo mais que um sistema de objetos impessoais cuja reunião, por si só, faz a Moda, o vestuário descrito leva à compra. A imagem suscita a fascinação, a palavra, uma apropriação; a imagem é plena, é um sistema saturado; a palavra é fragmentária, é um sistema disponível." (p. 17)

Assim sendo, o texto, também nos figurinos, acaba fazendo propaganda, mesmo quando não indica marcas ou pontos de venda.

Na revista **modaMoldes**, as receitas para a feitura dos modelos, anteriormente descritos e fotografados, já têm outra finalidade.

> O fim da receita de costura é transitivo: trata-se de fazer alguma coisa. O do vestuário escrito parece puramente reflexivo: o vestuário parece *dizer-se*, referir-se a si mesmo, encerrado numa espécie de tautologia (p. 16).

As revistas apontadas foram escolhidas, porque circulam em todo o território nacional, podendo, assim, influenciar a linguagem da Moda no português de todo o Brasil. Além disso, são publicações de três editoras diferentes, o que permite verificar modos diferenciados de registro das palavras.

Para cada revista, foi selecionado um exemplar por estação da Moda, de modo a cobrir um ano, pois, como afirma Barthes (1979: 10)

> existem modas sazonais, interiores no ano; mas as estações aqui constituem menos uma série diacrônica do que um quadro de significados diferentes, interiores no léxico de um ano; a unidade sincrônica é a `linha', que é anual. (....) a sincronia da Moda é fixada pela própria Moda: é a Moda dum ano.

Nas publicações, são detectadas, de fato, duas estações bem definidas: inverno e verão. O outono tem ainda bastante de verão e dias invernosos; a primavera já parece verão. Assim, a revista Coleções Desfile, no ano da coleta, publicou apenas dois exemplares: o de nº 27, outono/inverno de 1990, e o de nº 28, verão de 1991. Para coletar vocabulário da Moda de primavera, fez-se necessário complementar com a revista Desfile, de setembro de 1990. Da revista Manequim, o exemplar de nº 364, abril de 1990, mês que seria de outono, apresenta oito ocorrências da palavra **inverno** e nenhuma da palavra **outono**; o exemplar de nº 368, de agosto de 1990, mês ainda de inverno, já apresenta três ocorrências da palavra primavera. E a revista modaMoldes de nº 51, de setembro de 1990, tem na capa uma chamada para as tendências da primavera-verão.

As lojas visitadas situam-se em ruas notadamente comerciais ou em *shopping centers*. As ruas percorridas foram: Augusta, Barão de Itapetininga, Direita, Domingos de Moraes, João Cachoeira, José Bonifácio, José Paulino, Oriente, Penha de França, São Bento, Teodoro Sampaio, Largo Treze de Maio, Vinte e Cinco de Março, Vinte e quatro de Maio, Voluntários da Pátria. Os *shoppings* foram: Eldorado, Ibirapuera, Morumbi, Norte e Paulista. A escolha das ruas procurou cobrir as diversas regiões da cidade: Centro, zonas Norte, Sul, Leste e Oeste, mas atendeu também às escolhas dos auxiliares de pesquisa - alunos do quarto ano de Letras, da Universidade Mackenzie, em 1991.

Os verbetes estão distribuídos em dez classes possíveis: **ac** - acessório; **av** - aviamento; **co** - cor; **cr** - couro; **cs** - consumo; **dt** - detalhe; **es** - estilo; **pr** - produção; **tc** - tecido; **vs** - vestimenta.
As palavras classificatórias dos verbetes são escolhidas, tomando-se por base suas definições em dicionário, sob a seguintes considerações:

Acessório: peças, objetos que se juntam ao vestuário e que, embora não sendo parte integrante dele, servem-lhe de complemento ou de adorno, contribuindo, outrossim, para a harmonia de conjunto.

Aviamento: material dito acessório, porém necessário, usado no acabamento de uma costura. Os aviamentos são também chamados, pelas costureiras, de preparos.

Cor e **couro** não exigem explicações além das que lhes foram dadas nos verbetes incluídos nestas rubricas.

Para a classe **cor**, entretanto, é bom que se dê uma justificativa. Não poderia ela ser considerada detalhe? Não: mais que um detalhe, a característica de cor assume maior importância qualitativa e quantitativa no vocabulário da Moda. Com efeito, na roupa, "a Cor vem, em importância, logo depois da Forma, tendo às vezes mais relevo que esta última" (Mello e Souza, 1987: 43). Entre diversas finalidades da cor, a autora ressalta a de

> afetar o tom emocional da vestimenta toda, pois que as cores têm um significado simbólico e podem atrair, repelir ou esposar os nossos sentimentos; conduzir o olhar numa determinada direção por meio de ângulos coloridos, enfeites angulares, etc. (p. 44).

Do rígido calendário da criação do vestuário, comentado por Vincent-Ricard (1989), ressalta-se a importância da cor, posta como primeiro item da pesquisa que antecede aos lançamentos das coleções: o problema da cor é tratado com dois anos de antecedência; os tecidos são definidos um ano e meio antes; as formas são desenvolvidas com um ano de antecipação.

Consumo: estão classificadas, aqui, palavras atinentes ao aproveitamento de produtos na satisfação de necessidades do usuário, às condições de uso determinadas por características do mesmo usuário, ao momento e lugar para que se produz determinada vestimenta ou acessório; em suma, aspectos relativos à comercialização, vistos do ângulo do comprador do produto.

Detalhe: assim como o acessório, com o qual facilmente se confunde, o detalhe é um pormenor, uma minúcia, uma particularidade. Estão incluídas, aqui, características de motivos ornamentais, de tamanho, peso, direção e de posição de uma peça de vestuário ou de um

acabamento. Para distinguir detalhe de acessório, atenta-se ao fato de que este não está preso ao vestuário por costura e aquele sim.

Estilo: são elementos do estilo as características de forma, de qualidade, de espécie, de ornamentação das vestimentas e dos acessórios, advindas da época, do modo de fabricação ou do senso estético de quem os produz, atentando para as necessidades e o gosto de quem os usa.

Produção: compreende palavras relacionadas com o trabalho, a técnica, a aplicação de capital, o material empregado na fabricação, o público alvo dos fabricantes e confeccionistas, bem como modos e meios de comercialização de produtos.

Tecido: O *Novo Aurélio* assim define tecido:

> produto artesanal ou industrial que resulta da tecelagem regular de fios de lã, seda, algodão, ou outra fibra natural, artificial ou sintética, e que é usado na confecção de peças de vestuário, de certos artigos domésticos ou decorativos, de embalagens, etc.; pano, fazenda, tela.

No intuito de não detalhar demasiadamente as classes, considera-se, aqui, também como tecido um material que hoje recebe o nome de não-tecido (caso do feltro e do bidim, por exemplo). Os não-tecidos são estruturas planas (véus e mantas) obtidas pelo cruzamento ou ligação de fibras têxteis repartidas direcionalmente ou ao acaso, onde a ligação ou coesão é assegurada por métodos mecânicos, físicos ou químicos. Apresentam propriedades que diferem das dos tecidos convencionais, e suas aplicações se encontram tanto no segmento têxtil como no industrial calçadista[2].

Vestimenta: toda e qualquer peça do vestuário.

A pesquisa analisa a influência de línguas diversas através de tabelas de freqüência. Normalmente se considera significativa uma freqüência que atinja um percentual de 25% ou mais do total do corpus estudado. Com isto, somente o latim teria influência significativa no vocabulário em questão, pois contribui com um terço (33,45%) do total de 1 685 palavras pesquisadas, totalizando 562 verbetes, com palavras formadas por evolução lingüística (550), empréstimos (11) e estrangeirismo (1). Nenhuma língua estrangeira alcança percentual significativo, nem mesmo o francês e o inglês, responsáveis pelos maiores números tanto nos empréstimos quanto nos estrangeirismos. Com efeito, os 141 vocábulos tomados de empréstimo ao francês representam apenas 8,37%; os estrangeirismos advindos desta língua, apenas 3,50%. Oriundos do inglês foram coletados 41 vocábulos tomados de empréstimo, que perfazem 2,43% e 102 estrangeirismos, que alcançam 6,05%.

Embora considerada, inicialmente, inexpressiva a influência das línguas que contribuem para a formação de um vocabulário com freqüências muito baixas, é preciso ter em mente a observação de Robin (1977:146), para quem "verificar a freqüência, assim como a distribuição das formas, dos lexemas de um corpus, é, antes de mais nada, fazer 'estatística fora de contexto'. Ela se mostra insuficiente no nível da interpretação". Com efeito, se forem levadas em conta as palavras que Robin chama de "palavras de significação, ou palavras fortes de um corpus", verificar-se-á que algumas delas vêm de línguas que contribuíram com poucos verbetes. Estas

[2] Informação obtida diretamente da Rhodia do Brasil, através do Serviço de Atendimento ao Cliente, por telefone. A Rhodia é que produz o **bidim**, não-tecido à base de poliéster usado em ombreiras, acabamento de calçados e forro de cortina, para vedar o som.

palavras fortes de um corpus se agrupam em palavras-tema, palavras-chave e palavras de caracterização.

Palavras-tema são as de freqüência mais elevada num corpus: cerca de cinqüenta ou cem palavras que, numa ordenação por freqüência decrescente, ocupam os primeiros lugares. A determinação da quantia é mais ou menos arbitrária. Para Robin (1977: 141), "é em torno delas que se organiza o pensamento".

São consideradas palavras-tema, no presente estudo, aquelas que apresentam freqüências superiores a 75. Há 53 palavras neste grupo, representando 3,14% do total das 1685 palavras pesquisadas.

Distribuídas as palavras-tema pelas diversas classes estabelecidas para o corpus, apenas na classe **cr** não aparecem palavras. A classe **cs** também fica, aparentemente, sem nenhuma palavra-tema, porque as palavras nela incluídas têm uma primeira classificação em outra classe. É o que ocorre com as palavras: **corpo**, já classificada em **dt**; **modelo**, **manequim** e **metragem**, já arroladas em **pr**.

Mais da metade das palavras tabuladas como tema - 30 em um total de 53 - que representam juntas 56,60% das palavras-tema, vêm do latim. Oriundas do francês, língua de maior integração no vocabulário brasileiro da moda, aparecem 9,43% das palavras-tema, com 5 verbetes. Em inglês, aparece apenas 1 palavra, o que representa 1,8%. Aliás, é o único estrangeirismo entre as palavras deste grupo.

Aparecem, contudo, nesta faixa de vocabulário, palavras com elevados níveis de ocorrências, embora advindas de línguas com baixas freqüências no vocabulário total. A palavra **molde**, com 176 ocorrências, colocada em quinto lugar entre as palavras-tema, é a única contribuição direta do catalão. Do celta, que fornece apenas 4 palavras, há a palavra **peça**, com 171 ocorrências, colocada em sexto lugar e a palavra **camisa**, com 113 ocorrências. Do alemão, que fornece 4 palavras, vem **manequim**, com 81 ocorrências; do gótico, também com 4 palavras, vem **roupa**, em 79 ocorrências.

Entre as palavras-tema, aparecem algumas que designam peças de vestuário consideradas básicas: ***blazer***, **blusa**, **calça**, **camisa**, **saia**, **vestido**, além de **roupa**, hiperônimo de todas elas.

Entre os tecidos, aparecem também os básicos: **algodão**, **linho**, **seda** e **malha**. E a palavra **tecido**, hiperônimo das quatro anteriores.

Entre as cores, encontra-se **preto**, que parece bem indicada para peça curinga no vestuário, e **vermelho**. E **cor**, hiperônimo das duas.

O preto, sendo não-cor e indicando, com seu aparecimento, privação ou ausência de luz, pode ser iluminado pela combinação com as mais variadas cores, vibrantes ou neutras. A cor preta ocupa posição destacada na Moda, analisada por Wilson (1989). Esteve tradicionalmente ligada ao luto, no Ocidente; luto que constituía um negócio de grandes proporções no século XIX. Nesse mesmo século, foi um dândi, Edward Bulwer Lyton, quem, em 1828, começou a moda das roupas pretas e do preto e branco como traje para a noite. No século XX, atenuado o luto, o preto aparece

mais ligado à agressão e à revolta. É uma cor dramática, ligada à elegância, à velhice, mas também a grupos jovens aos quais dá um aspecto assombroso e comovedor. Entre tais grupos ressaltam-se grupos de roqueiros, chamados os *blousons noirs*. O nome da cor, em inglês *dark*, designa um estilo considerado variante do *punk*. O preto vem associado também aos fascistas e anarquistas, aos existencialistas e aos radicais holandeses e dinamarqueses. É uma cor para o ambiente urbano, condizente com o granito e o vidro das fachadas citadinas, apropriada para ambientes iluminados artificialmente.

O vermelho é cor primária, tanto em cor-luz quanto em cor-pigmento; primária e fundamental, considerada como a de maior visibilidade entre as demais, por ser a mais saturada das cores. O vermelho ainda se associa a um simbolismo de luta, de adesão a determinadas ideologias, quando não de erotismo, e estilo *femme fatale*. É usado também para dar um "toque de alegria" à roupa, através de um enfeite desta cor.

Estão entre as palavras-tema as fundamentais da produção e consumo: **costura**, **manequim**, **metragem**, **moda**, **modelo**, **molde**, **montagem**, **ponto**. Entre os detalhes: **abotoamento**, **arremate**, **avesso, bolso**, **casa**, **cava**, **cintura**, **costas**, **decote**, **frente**, **gola**, **manga** e o hiperônimo **detalhe**. Para a classe estilo, encontram-se palavras também fundamentais: **estilo** e **linha**. Entre os acessórios: **sapato** e entre os aviamentos: **botão** e **linha**.

As palavras-tema, em sua grande maioria, aparecem nas três revistas. Apenas umas poucas não o fazem: **arremate**, que não se encontra em Desfile; **metragem**, que não se acha em Manequim e **ourela**, só encontrada modaMoldes. Algumas aparecem também em lojas, além das revistas: **bermuda**, **camisa**, **calça** e **cor**.

Robin (1977: 43) chama de palavra-chave aquela que,

> num corpus composto de subconjuntos, é característica de um ou vários subconjuntos. Tal palavra tem um lugar estatístico no subconjunto considerado, nitidamente superior ao seu lugar estatístico na lista de freqüência do conjunto do corpus.

O conceito de palavra-chave, na definição de Robin, está relacionado com a presença de subconjuntos de um corpus estudado, diferentemente do conceito de Matoré (1953). Este chama de palavra-chave ou palavra-testemunho aquela que reflete uma grande transformação histórica: "É um neologismo; a mutação brusca que lhe dá nascimento é o sinal de uma nova situação social, econômica, estética, etc..." (p. 66). É signo material de um fato espiritual. Assim, uma nova visão cultural de qualquer fenômeno pode determinar o aparecimento ou a mudança de sentido de uma palavra, que passa a ser testemunha da nova conceituação.

Guilbert (1975) comenta a conceituação de Matoré, afirmando que a palavra-testemunho ou palavra-chave surge para designar um conceito já elaborado. Tal palavra, respondendo a uma expectativa, passa do uso individual para o uso coletivo. E isto acontece, também, em função do prestígio de quem começa a empregar tal palavra.

Matoré (1953), dá como exemplo a palavra **magazine** que, coincidentemente, aparece arrolada no presente estudo, pelo critério dado por Robin, como palavra-chave. Inicialmente foi usada como designação de armazéns, depósitos de mercadorias para posterior comercialização,

depósitos de munições para exércitos; foi empregada também para designar publicações periódicas. Passou a denominar lojas de departamentos, a partir de 1690; tomou o lugar de **butique**, por volta de 1800, segundo o *Petit Robert*, (1820/25, segundo Matoré). Apesar de alguma discussão sobre a exatidão de datas, apresentada por Iordan (1982) - para quem este significado já seria encontrado no século XVIII -, a palavra se tornou testemunha de uma nova concepção de comércio, decorrente do aparecimento da sociedade capitalista marcada pela concorrência, simultaneamente à mudança de uso da palavra freguês, que cedeu lugar à palavra cliente, no comércio.

Matoré afirma que as palavras-chave estão entre as mais importantes de um texto, mas não aceita que sejam procuradas entre as mais freqüentes; ao contrário, elas devem ser determinadas a partir de sua posição em uma hierarquia. Declara que o critério por ele adotado para classificar os fatos lexicológicos foi o grau de materialidade e de intelectualidade dos fatos individuais e sociais. Contudo não aparece muito claramente este critério nos dois casos em que o aplica: o léxico em 1660-70 e o léxico em 1675.

Alegando que as palavras-testemunho são muito numerosas para que sejam os elementos fundamentais do léxico, passa a distingui-las das palavras-chave[3] que designam "não uma abstração, não um meio, não um objeto, mas um ser, um sentimento, uma idéia, vivos na medida mesmo em que uma sociedade reconhece neles seu ideal" (p. 68). A palavra-chave se torna representante de um século inteiro: assim, no século XVII, a expressão *honnête homme* e, no século XVIII, *philosophe*.

No presente estudo, foi feita a opção pelo conceito de palavra-chave segundo Robin, porque dela foram tomados os conceitos de palavras-tema e palavras de caracterização; com isto, pretendeu-se manter certa uniformidade no trabalho.

Algumas palavras do corpus, arroladas como chave pelo critério de Robin, testemunham, de fato, transformações da sociedade.

Griffe passa, a partir do século XIX, a designar a marca da personalidade de alguém em suas obras (*Petit Robert*). Na Moda, assume este significado a partir do momento em que a roupa deixa de ser feita por costureiras obscuras e passa a projetar os nomes de criadores famosos.

Look, a partir da década de 40, concorre com **chique**, mas aludindo a uma elegância mais mutável, mais transitória, mais de grupo; sob a influência de montagens e composições de filmes assim como de *clips*.

Marketing dá testemunho de que a Moda já se coloca entre os negócios rentáveis e não é mais apenas uma atividade artesanal, em uma economia de subsistência. Segundo Durand (1988), a ação dos agentes de *marketing* e as estratégias de venda, exploradas sobretudo através da difusão pela TV, a partir do final dos anos 70, garantem o salto dado pelo ramo de confecções do décimo segundo para o terceiro lugar, no índice de maiores anunciantes.

---

[3] No prefácio de sua okra (1953, p. XXVII), Matoré fala em palavras-tema, mas não se detém em esclarecer que conceito tem sobre elas.

Pronta-entrega e ***show-room*** são vocábulos que se casam perfeitamente com os tempos do *prêt-à-porter*, da roupa produzida em série.

Reciclado, testemunha deste fim de século, faz a apologia da reciclagem, da renovação pelo reaproveitamento, não só nas roupas, mas também nas embalagens de alimentos e no papel.

Training denomina uma roupa que, na visão de Vincent-Ricard (1989), juntamente com o *jeans*, por sua simplicidade e praticidade, representa a revolução mundial contemporânea de costumes. Dentro deste mesmo conceito estaria ***jogging***. Com efeito, a autora fala em **conjunto esportivo**, e este pode ser tanto o *training* quanto o *jogging*. Ao lado deles poderia ficar ***t-shirt***.

Para levantar palavras-chaves, cada modalidade de revista é considerada um subconjunto do vocabulário total.

São classificadas como palavras-chave, as mais freqüentes numa determinada revista, mas não no conjunto total do vocabulário. É reconhecida como de maior peso para uma revista, no presente estudo, a freqüência que atinja a metade, mais que a metade ou o total de ocorrências do vocabulário geral.

Podem ser vistas como palavras-chave, para Desfile: **alta-costura**, **comprimento**, **fábrica**, **faturamento**, **feira**, **gerente**, **harmonia**, **homem**, **indústria**, **licenciada**, ***marketing***, **mercado**, **mercadoria**, **mostra**, **natureza**, **ousadia**, **produto**, **pronta-entrega**, **público**, **sedução**, **semente**, ***show-room***, **sobriedade**, **telha**, **tema**, **temperado**, **textura**, **trama**, **trança**, **tressê**, **vitrine**.

Algumas das palavras-chave deste subconjunto levam a crer que a revista Desfile, mais que as outras duas, se preocupa com a comercialização de artigos da Moda: alta-costura, fábrica, faturamento, feira, gerente, indústria, licenciada, *marketing*, mercado, mercadoria, mostra, produto, pronta-entrega, público, *show-room*, vitrine. Vêm confirmar tal crença algumas palavras de carac-terização, que só aparecem na mesma revista: estande, *franchising*, franquia, *holding*, importador, *joint-venture*, licenciamento, lojista, mala-direta, mídia, mostruário, ponto de venda, ponta de estoque.

Para a revista Manequim, são palavras-chave: **acabamento**, **alegria**, **babado**, **bufante**, **canutilho**, **confortável**, **folgado**, **fresco**, **gordo**, **jérsei**, **limpo**, ***look***, **moderno**, **movimento**, **praticidade**, **quimono**, **reciclado**, **recortado**, **recorte**, **reto**, **romântico**, **romantismo**, **sobre-saia**, **solto**, **tiara**, **touca**, **training**, **transado**, **transpassado**, **transpasse**, **tricolor**, **tricotado**, **t-shirt**, **valorizado**, **versátil**, **xale**.

Pode-se inferir das palavras-chave de Manequim que esta revista valoriza o conforto, com as palavras confortável, folgado, fresco, gordo, limpo, movimento, praticidade, quimono, training, versátil; valoriza também a modernidade, com moderno, reciclado, transado. Algumas palavras de caracterização, que só aparecem em Manequim, corroboram tal inferência: *homewear*, roupão e trivial, para a idéia de conforto; atualidade e modernidade, para a idéia de modernidade.

As palavras-chave para a revista modaMoldes são: **aba**, **acamurçado**, **acetinado**, **aselha**, **borda**, **bossa**, ***coulisse***, **desenho**, **elástico**, **enchimento**, **entrepernas**, **explicação**, **fechamento**,

fenda, **gancho**, **griffe**, **ilhó**, **largura**, **macacão**, **marca**, **marcação**, **marcado**, **medida**, **numeração**, **pala**, **paletó**, **pano**, **patte**, **pé**, **pence**, **pessoal**, **plic-plac**, **ponta**, **pronto**, **produção**, **pudor**, **punho**, **quadril**, **receita**, **sanfonado**, **sedutor**, **seio**, **semana**, **sentido**, **solução**, **sotaque**, ***star***, ***status***, **superior**, **superposição**, **tempero**, **tempo**, **temporada**, **tigrado**, **tira**, **toque**, **trabalho**, **traçado**, **tradução**, **trecho**, **triângulo**, **truque**, **tubinho**, **túnel**, **túnica**, **urbano**, **usável**, **utilitário**, **vai-com-tudo**, **vanguarda**, **vanguardista**, **versão**, **viés**, **viscose**, **vista**, **visual**, **vivo**, ***western***, **zíper**.

A freqüência de algumas palavras-chave mostra que a revista modaMoldes dedica espaço considerável às atividades de produção artesanal, caseira, de artigos da Moda. De fato, as receitas de execução dos modelos estão incluídas no corpo desta revista e não em separata, como na revista Manequim. São as seguintes as palavras-chave a confirmar a inferência: borda, desenho, enchimento, entrepernas, explicação, fechamento, fenda, gancho, ilhó, largura, marca, marcação, marcado, medida, numeração, pano, pé, pence, plic-plac, ponta, pronto, produção, punho, quadril, receita, sentido, solução, superior, trabalho, traçado, trecho, truque, viés, zíper.

Algumas palavras-tema, com forte predominância de freqüência nesta revista, confirmam a inferência: arremate, avesso, molde e montagem. Vale dizer o mesmo para algumas palavras de caracterização, cuja única ocorrência se registra em modaMoldes: armarinho, contorno, desfiado, reforma.

São consideradas de caracterização as "palavras de baixa freqüência, de grande restrição de sentido, e portanto muito precisas" (Robin, 1977: 143).

Poderiam ser consideradas palavras de caracterização as que apresentassem números de ocorrências abaixo de 10. Este limite de 10, representaria 3,44% do maior número de ocorrências, 290, que é o da palavra **modelo**, arrolada entre as palavras-tema. Contudo, há palavras com 10 ocorrências que já apareceram entre as palavras-chave. Além disto, algumas palavras, a partir de 2 ocorrências, já foram incluídas entre as palavras-chave. Assim, foram consideradas de caracterização apenas aquelas de uma única ocorrência no corpus. Estas perfazem uma soma de 479 verbetes, o que constitui 28,42% do vocabulário total.

Contrariamente à definição de Robin para tais palavras, como sendo as de grande restrição e especificidade de sentido, as palavras do corpus que podem ser inseridas nesta faixa não são todas específicas da Moda e muitas têm sentido bastante vasto, bastante conotativo. Específicas da Moda e de sentido preciso são as que aparecem nas classes **av**, **cr**, **tc** e **vs**.

Em **ac**, aparecem palavras como **arco** e **suporte**, de significados que só designam elementos da Moda se traduzidas como prendedor, presilha, travessa para cabelos. Para a palavra **arco**, só o *Novo Aurélio* consigna quinze acepções diferentes, sem que nenhuma delas se relacione diretamente com a Moda; mais uma série de lexias complexas dentro do verbete, nenhuma também relacionada com o presente objeto de estudo. Para a palavra **suporte**, das cinco acepções e duas lexias complexas registradas pelo mesmo dicionário, nenhuma se refere especificamente à Moda. Como estas, aparecem outras palavras, dentro da mesma classe, como **corrente** e **lente**, para tomar uns poucos exemplos.

Na classe **co**, muitas palavras só denominam cores por transferência, por abstração, relevando uma das características das realidades que de fato designam. É o caso, por exemplo, das

palavras **abricó**, **açafrão**, **barro batido**, **cacau**, **caju**, **cereja**, **couro cru**, **lagosta**, **páprica**, **pêssego**. Algumas destas cores, mesmo no que toca aos referentes, são bastante imprecisas. Qual seria, exatamente, a cor designada por barro batido? E se olharmos, então, para as modalidades listadas no verbete **cor**, como precisar **cor ácida**, **cor atual**, **cor campestre**, **cor da maré**, **cor invernal**, **cor sabonete**, **cor-verão**?

Em **cs** e/ou **pr**, entre as 159 palavras listadas como de caracterização, apenas 12 são propriamente de Moda: ***modette***, **arara**, **armarinho**, **cabide**, **confeccionista**, **coordenador de moda**, **cortadeira**, **costureiro**, **meia-estação**, **overloque**, **tear**, ***top model***. Representam apenas 7,5% das palavras de caracterização da classe e 2,5% do total (479) das palavras de caracterização do conjunto do vocabulário.

Em **dt**, entre as 91 palavras listadas, 22 são específicas da Moda, o que representa 24,17% das palavras de caracterização da classe e 4,5% das palavras de caracterização do vocabulário total. São elas: **afivelado**, **ajurado**, **alinhavado**, **biqueira**, **braguilha**, **caseado**, **casinha-de-abelha**, ***colerette***, ***coulissé***, **desfiado**, **desfiados**, **dragona**, **festonê**, ***guipure***, **jabô**, ***plastron***, **plissê**, ***point d'esprit***, ***richelieu***, **sola**, **solado**.

Em **es**, há também palavras pouco específicas para a Moda: **altivo**, **careca**, **decidido**, **despojamento**, **fluorescente**, **sisudo**, **triste**, para só citar alguns exemplos.

Pode parecer, num primeiro olhar, que a pouca precisão de sentido, a pouca especificidade de tantas palavras descaracterizem tal vocabulário para a Moda. Acontece o contrário, porém. Justamente porque é um vocabulário em grande parte metafórico, serve para falar da Moda, um sistema onde, segundo Barthes (1979: 233/4) a

> construção retórica de um mundo que se poderia comparar a uma verdadeira cosmogonia é feita por dois meios principais: a metáfora e a parataxe. A metáfora mundana tem por papel ordinário transformar uma unidade semântica usual (portanto conceptual) em contingência aparentemente original (ainda que tal contingência remeta retoricamente a um estereótipo). (....) Quanto à parataxe, ela estende o poder da metáfora, desenvolvendo a partir de situações e de objetos descontínuos o que se chama uma *atmosfera*.

Não se pode esperar um vocabulário preciso para falar de Moda, "uma instituição essencialmente estruturada pelo efêmero e pela fantasia estética" (Lipovetsky, 1989: 10); por isto mesmo, um sistema que provoca constantemente uma renovação de palavras:

> no momento em que a Moda se afirma como objeto sublime, a época se torna rica em invenções de palavras que designam a pessoa na Moda e o *dernier cri* em matéria de elegância. (....) À multiplicação dos discursos de Moda correspondem uma aceleração e uma proliferação do vocabulário *dans le vent*[4], redobrando o culto moderno consagrado ao efêmero (p. 85).

[4] Palavras **dans le vent** são aquelas que "traduzem uma moda passageira ou um fenômeno real em uma forma que encontra a adesão de um vasto público por razões complexas, freqüentemente por puro mimetismo" (Guilbert, 1975: 88). Opõem-se às palavras-testemunho "cuja aparição marca uma mutação sociológica ou sociocultural de uma época e, por isto, são duradouras" (ibid.).

Sintomática desta metaforização do vocabulário é palavra **cereja**, classificada como **dt** e como palavra de caracterização: "(....) o paletó de loures ou tafetá é a grande cereja deste conjunto...". (Mm. 47-80) Com efeito, o paletó dá o toque final, o toque de graça ao conjunto, como a frutinha ao *drink*.

Parece também curiosa a metaforização a palavra **arara**, na acepção de "móvel formado de uma peça roliça presa em dois suportes e onde se dependuram em lojas, etc., os cabides com roupas expostas" (NA). O vocábulo, de origem tupi, designa primeiramente "as aves psitaciformes da família dos psitacídios, gêneros *Anodorhynchus Spix, Ara Lac., Cyanopsitta Bon*" (NA). Aves da mesma espécie e família, mas "especialmente do gênero *Amazona Less.*, com onze espécies brasileiras" (NA) são designadas em português pelo vocábulo **papagaio**, de origem árabe. Não seria o vocábulo **arara**, na acepção que convém ao vocabulário da Moda, a tradução brasileira da lexia francesa *bâton de perroquet*, '*perchoir traversé d'échelons, fixé a un plateau de bois*'(PR), literalmente traduzível por "poleiro de papagaio"?

Relativamente aos três grupos de palavras (palavras-tema, palavras-chave e palavras de caracterização) não é grande a presença dos estrangeirismos. Entre as 53 palavras-tema, só uma é estrangeira, 1,88% do grupo, portanto. Entre as 143 palavras-chave, 10 apenas, o que representa 6,99% do grupo. Entre as 479 palavras de caracterização, há 70 palavras estrangeiras, 14,61% do grupo. Como se pode ver, este percentual é um pouco maior que o alcançado pelo total de estrangeirismos do corpus, 166 verbetes, representando 9,85% das 1685 palavras que constituem o vocabulário total.

Há coincidências curiosas de palavras encontradas no vocabulário da Moda com palavras encontradas na análise feita por Starobinski (1974) sobre a teoria dos anagramas de Saussure.

A teoria se encontra espalhada em 115 cadernos, um maço de papéis e quadros escritos em grandes folhas que tratam da poetas gregos, latinos e de algumas traduções. Somam-se a estes mais 26 cadernos de estudo da poesia védica. Tais cadernos, classificados por Robert Godel, podem ser encontrados na Biblioteca Pública de Genebra. Nenhum deles, contudo, mereceu publicação por vontade do autor, que procurava obsessivamente evidências nas obras estudadas, mas furtava-se a conclusões.

O "lingüista-decifrador", conforme epíteto de Starobinski, estudando versos saturninos, versos de Homero, de Virgílio, e de Horácio, entre outros, chegou à suposição de que "o poeta utiliza na composição do verso o material fônico fornecido por uma palavra-tema" (Starobinski, 1974: 46) Esta palavra não é aquela que mais aparece, sob forma explícita, no texto poético. Surge criptografada; por isto Saussure a chama também de hipograma, ou seja, palavra que subjaz, latente, "subposta", no dizer de Starobinski, para quem

> o hipograma desliza um nome simples na disposição complexa das sílabas condutoras de um verso; a questão é reconhecer e reunir as sílabas condutoras, como Ísis reunia o corpo despedaçado de Osíris (p. 25).

.

A palavra-tema ou hipograma é encontrada no *locus princeps*, cuja forma mais perfeita está no paramorfe. Este consiste na união de um *manequim* com um silabograma.

Manequim é, segundo Starobinski, a palavra escolhida para designar "um grupo de palavras cujos fonemas inicial e final correspondem aos da suposta palavra-tema" (p. 56). Além desses fonemas, um manequim verdadeiramente completo inclui outros constituintes fônicos da palavra-tema.

O silabograma é formado por dífonos e trífonos extraídos dos versos que contêm o anagrama.

Em versos de Lucrécio, por exemplo, que falam de Vênus expressamente -*alma Venus* - o hipograma é Afrodite, nome grego da mesma deusa. Não está expressa no poema, mas subjaz nos inúmeros anagramas que têm o mesmo *manequim*, isto é, inúmeras seqüências começadas com A e terminadas com E.

Sirva de exemplo o anagrama encontrado no terceiro verso da seguinte estrofe:

Nam simul ac species patefactast uerna diei ,
et reserata uiget genitabilis aura fauoni,
aeriae primum uolucres te, diua, tuumque
significant initum perculsae corda tua ui.[5]
(Starobinski, 1974: 56)

A palavra-tema Afrodite pode ser encontrada no paramorfe abaixo analisado:

[5] "Apenas reaparece o aspecto dos dias primaveris e o sopro criador do favônio já livre ganha forças, primeiro te celebram, e à tua vinda, ó deusa, as aves do ar, pela tua força abaladas no mais ímtimo do peito. (SILVA, Agostinho da - *O epicurismo e "Da Natureza"*. p. 79)

MANEQUIM: **A***ëriæ pr_mum volucr_s t_*[6]

SILABOGRAMA: Entre o início do manequim - **A** - e o fim - **E** - são colocados os seguintes elementos silábicos, colhidos na estrofe:

1□	início do manequim.
Af-	aurAFav_n_.
[-FR-]	havendo a possibilidade de que o φ grego da época fosse *pf*, Saussure considera o *pr* encontrado em *primum* como *fr*.
-ROD-	encontrado em *perculsæ cORDa tu_ v_*, alterada a posição do *r*.
-D_-	em *t_ D_-va tuumqv_*.
-IT-	em *viget gen-IT-abilis*.
-T_	termina o manequim.

Comparando os dois textos - o da Moda e o da teoria de Saussure - *manequim*, que é também palavra-tema no primeiro, tem neles sentidos em intersecção:

MANEQUIM ⟩ modelo; padrão de medidas para roupa feita, na Moda
MANEQUIM ⟩ índice; padrão dos constituintes fônicos do hipograma

Starobinski vê a palavra-tema[7] como um tecido, como a trama no discurso poético: "Ela apenas se presta ao jogo da *composição*: após ter tido a densidade de uma palavra plena, abre suas malhas fônicas para se tornar uma espécie de talagarça" (p. 46). Acredita ser suposição de Saussure que o leitor desses versos saiba reconhecer a palavra *subposta*; isto, mesmo que o poema contenha várias palavras-tema a constituir a trama do discurso.

Vendo o discurso da Moda também como um tecido, as palavras-tema seriam nele a trama feita de palavras-fios que se entrelaçam na urdidura das palavras-chave. Misturadas à urdidura e à trama, as palavras de caracterização, freqüentemente pouco específicas e muito mais conotativas, seriam aqueles fios que fazem o discurso-tecido da Moda diferente de todos os outros: pleno de fantasia, feito de palavras *dans le vent*, que buscam traduzir e fixar o efêmero.

---

[6] Conforme nota de Starobinski, o terceiro verso "*no seu todo* (grifo do autor) forma um manequim. O complexo citado é apenas um primeiro compartimento, todavia mais característico pelo seu *t_* que o complexo total:
// *Aëriæ primum volucres t_ / diva tuumqv_* //"(p. 57)

[7] Starobinsky (1974, p. 102) chama a palavra-tema também de palavra-chave.

LISTA DE ABREVIATURAS

(NA) - Novo Aurélio

(PR) - Petit Robert

Mm. - modaMoldes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. Pesquisas semiológicas. Retórica da Imagem. *Comunication* 4, 1964: Trad. de Isabel Rodrigues e Renina Katz Pedreira.

---------- *Sistema da moda*. Trad. de Lineide L. S. Mosca, São Paulo: Nacional/EDUSP, 1979.

DURAND, José Carlos. *Moda, luxo e economia*. São Paulo: Babel Cultural, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GUILBERT, Louis. *La créativité lexicale*. Paris, Larousse, 1975.

IORDAN Iorgu. *Introdução à Lingüística românica*. 2. ed. Trad. de Júlia Dias Ferreira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero*: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MATORÉ, Georges.- *La méthode en lexicologie. Domaine français.* 2. ed. Paris: Marcel Didier, 1953.

MELLO e SOUZA, Gilda de. *O espírito das roupas: a moda no século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROBERT, Paul.- *Le Petit Robert: dictionnaire alphabetique et analogique de la langue française*. Paris: S.N.L.- Dictionnaire LE ROBERT, 1972.

ROBIN, Régine. *História e Lingüística*. Trad. de Adélia Bolle. São Paulo: Cultrix, 1977.

SILVA, Agostinho - *O epicurismo e "Da Natureza".* Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

STAROBINSKI, Jean. *As palavras sob as palavras. Os anagramas de Ferdinand de Saussure*. Trad. de Carlos Vogt. São Paulo: Perspectiva, 1974.

VESTERGAARD, Torben/SCHRODER, Kim. *A linguagem da propaganda*. Trad. de João Alves dos Santos e Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VINCENT-RICARD, Françoise.- *As espirais da moda*. Trad. de M. Inês Rolim. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

WILSON, Elizabeth. *Enfeitada de sonhos. Moda e modernidade*. Lisboa: Edições 70, 1989.

Dados para contato:

Endereço postal: Rua Coronel Oscar Porto 597 ap. 9
Paraíso - Cep: 04003-002
São Paulo - SP

Telefones: (011) 887-6922 / (011) 3824-6051

Fax: (011) 3824-6050

E-mail: tulipe@mandic.com.br

ESPANHOL - LÍNGUA ESTRANGEIRA NUMA METRÓPOLI BRASILEIRA

Talia Bugel - IEL - Unicamp

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma dissertação de mestrado e focaliza a interação das variantes do espanhol língua estrangeira em sala de aula, em escolas de línguas particulares da cidade de São Paulo. A partir de uma análise da evolução do espanhol na Península Ibérica e na América, foi definido o panorama das variantes da língua atualmente. Também foi desenvolvido um estudo dos materiais didáticos utilizados na cidade, que foram avaliados no contexto do enfoque comunicativo de ensino de línguas. Entrevistas com coordenadores e professores, e questionários com os alunos das instituições pesquisadas, contribuíram para compor a situação atual do ensino de espanhol, que passa hoje por um aumento marcante no que diz respeito à demanda, por conta do processo de integração do Mercosul. Com base nos dados anteriores, foram observadas e gravadas aulas alegadamente comunicativas, na tentativa de avaliar em que medida o enfoque comunicativo está

sendo efetivamente aproveitado, na situação particular de interação de variantes da língua imperante nas aulas, surgida a partir da interação de materiais didáticos peninsulares com professores falantes nativos de variantes latino-americanas.

Palavras chave
espanhol - língua estrangeira
enfoque comunicativo
interação de variantes do espanhol

APRESENTAÇÃO

O ensino-aprendizagem de espanhol é prática antiga no Brasil, porém, nas duas últimas décadas, vários acontecimentos marcaram decisivamente seu rumo: em 1985 foram criados os Centros de Línguas na rede pública, incluindo o espanhol; em 1986 instaurou-se o ensino obrigatório da língua no 1o. e 2o. graus, no Estado de São Paulo; em 1991 foi assinado o Tratado de Assunção - a integração torna-se manifesta nos planos político, econômico, social e cultural. O país explicita sua necessidade de se comunicar satisfatoriamente - em termos lingüísticos - com os países vizinhos, falantes de uma língua estrangeira.

Contudo, nota- se uma defasagem no que diz respeito ao enfoque adotado para tratar do ensino/aprendizagem de espanhol nesse novo contexto. O ponto de referência continua sendo a Península, como parâmetro lingüístico e cultural. Os materiais didáticos elaborados na Espanha dominam o mercado e as instituições de ensino, ainda oferecendo insumos que se afastam das necessidades dos alunos brasileiros que precisam estabelecer contato com seus vizinhos latino-americanos.

A abordagem comunicativa no ensino/aprendizagem de línguas coloca a necessidade de se ir além da mera transmissão e aquisição de conhecimentos gramaticais, argumentando que saber uma língua implica um conhecimento de estratégias reais de uso e uma familiarização com aspectos culturais e pragmáticos dessa língua. Essas colocações exigem considerar as línguas não como blocos homogêneos e estáveis, mas como sistemas dinâmicos com variações diacrônicas, diatópicas e diastráticas, acerca das quais os alunos precisam ter consciência, com o objetivo de entender seu significado e seu uso pelos diferentes grupos sociais com os quais virão a ter contato.

Nesse contexto, o ensino de espanhol a partir de materiais didáticos que focalizam a variante castelhana peninsular revela-se incoerente com a situação vivenciada atualmente no Brasil. Temos hoje, na cidade de São Paulo, um importante contingente de falantes nativos de variantes americanas da língua, que atuam como docentes em prestigiosos institutos de línguas da cidade, constituindo-se em modelos ivvos da língua e cultura dos países latino-americanos. Da interação desses professores com os materiais didáticos peninsulares surge uma situação didática lingüística nova que é a que foi analisada.

A análise foi desenvolvida no marco da pesquisa interpretativista e focalizou três âmbitos simultaneamente: a) avaliação dos materiais didáticos utilizados atualmente nos institutos particulares de ensino de espanhol para adultos, em termos da variante de espanhol apresentada; b) entrevistas com coordenadores e professores que atuam hoje nesses institutos, e questionários aos alunos; c) gravações de aulas com anotações de campo, com o objetivo de oferecer exemplos da interação das variantes na sala de aula alegadamente comunicativa.

Da análise surge que prevalece hoje uma situação de instabilidade, na qual os professores renunciam parcialmente às suas variantes maternas. Os argumentos alegados abrangem da necessidade de se ensinar uma “língua padrão” supostamente homogênea - e persistentemente identificável com o castelhano peninsular - até a

pretensão de possibilitar aos alunos “o domínio de todas as variantes”. As interferências da variante materna dos professores são inúmeras, no primeiro caso; as “lacunas” de conhecimento abundam no segundo, devido à impossibilidade de os docentes trabalharem com vários dialetos que para eles são “estrangeiros”. Ou seja, nenhum dos objetivos colocados pelos responsáveis das instituições, no que diz respeito às variantes da língua, é alcançado.

Precisamos ter em conta que todos os docentes estão afastados dos seus grupos de referência lingüística, interagindo com falantes de outras variantes e sob a influência da imersão no português do Brasil. Não procuramos nem argumentamos em favor de uma “pureza” lingüística. No entanto, consideramos necessária uma tomada de decisões a esse respeito, baseada na reflexão crítica e não mais produto das circunstâncias - trabalhistas, de mercado e outras. Só nessa medida será possível oferecer aos alunos brasileiros um panorama autêntico da situação lingüístico-cultural da América Latina, para que eles, por sua vez, sejam capazes de identificar suas necessidades e desejos de contato com grupos de falantes nativos de espanhol, fazendo escolhas raciocinadas, com maiores chances de sucesso no alcance dos seus objetivos.

A ausência dos latino-americanos nas atividades de desenvolvimento de materiais didáticos para ensino de espanhol a falantes de português é patente. A necessidade e a conveniência de se dispor de materiais didáticos locais, elaborados a partir das variantes americanas é abertamente colocada por muitos dos protagonistas da situação. Aparentemente, não há razões para não se empreenderem iniciativas inovadoras nesse âmbito do ensino de espanhol no Brasil.

CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida é de natureza etnográfica e requeriu de professores falantes nativos de alguma das variantes do espanhol latino-americano, e seus alunos, adultos falantes nativos de português que tenham escolhido algum dos quatro institutos selecionados para pesquisa. Três deles usam séries didáticas e fitas desenvolvidas na Espanha, enquanto um outro tem uma proposta elaborada por sua diretora, falante nativa de uma variante americana.

A metodologia escolhida compreende questionários aos alunos, entrevistas com professores e coordenadores dos cursos, gravação de aulas, análise dos livros didáticos e fitas usados nos institutos escolhidos, e entrevistas com professores da USP e fundadores da Associação dos Professores de Espanhol do Estado de São Paulo.

Sendo a procura maciça por aulas de espanhol um fenômeno recente, e considerando que isso indica mudanças no papel que o espanhol ganha no imaginário social brasileiro, os questionários aos alunos visam elucidar quais são essas mudanças e qual é o papel de que se investe o espanhol atualmente no Brasil.

Os questionários para coordenadores e professores visam fornecer observações complementares acerca das atitudes culturais face às variantes lingüísticas e, ao mesmo tempo, coletar dados acerca do treinamento que cada Instituto oferece a seus docentes. Paralelamente, as entrevistas com professores focalizaram especificamente os aspectos fonológicos, gramaticais, lexicais e culturais da proposta de ensino veiculada pelo material didático. A análise desse material contribuiu para apontar questões específicas de divergência entre variantes em situação de ensino-aprendizagem.

Como apontado por Almeida Filho, a experiência educativa de aprender outra língua é caracterizada por liames sócio-político-psico-culturais intrínsecos (1993, p.27), não envolvendo apenas um exercício consciente de aprendizado de formas codificadas, mas também uma série de reações sociais e psicológicas (p.32). A partir dos questionários apresentados aos alunos, foi possível avaliar a mudança de atitudes

implicada por essa procura de aulas de espanhol, supostamente com o objetivo de superar a situação culturalmente limitada que supõe o uso de uma interlíngua, passando a dominar alguma das variantes de espanhol usadas na Espanha ou na América. Além do mais, o contato com a realidade heterogênea deve resultar num enriquecimento do panorama lingüístico e cultural dos estudantes.

Graças às entrevistas com os professores, foi possível conhecer a realidade cotidiana do espanhol como língua estrangeira na cidade de São Paulo. Esse aspecto foi complementado pelos dados fornecidos através da gravação de aulas, onde surgiram os pontos de confronto que se manifestam quando as variantes da língua aparecem conjugadas simultaneamente na sala de aula.

A análise de livros didáticos e fitas ressaltou alguns aspectos específicos de dificuldade, surgidos da interação de variantes no nível fonológico, lexical, sintático e fático.

Das análises anteriormente mencionadas e das entrevistas com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, surge a possibilidade de avaliar se existem caminhos possíveis no sentido de desenvolver um método de ensino de espanhol a partir das variantes latino-americanas (de forma parecida ao que acontece com o ensino de inglês, por exemplo, onde os alunos têm a opção de aprender em escolas orientadas a partir das variantes usadas nos Estados Unidos ou na Inglaterra). A partir dessa hipótese, poderíamos considerar a possibilidade ou avaliar a intenção de se adotar, na América Latina, uma variante de espanhol culto padrão não ibérico com o objetivo de ser usada para o ensino no Brasil, levando em conta a proximidade lingüística e cultural, e os estímulos recentes representados pela integração comercial.

A pesquisa foi desenvolvida ao longo de três capítulos: o tratamento dado às variantes pela filologia, a dialetologia e a sociolingüística; a questão da interação de variantes em sala de aula como um tema considerado pelo enfoque comunicativo no ensino de línguas estrangeiras; a interação das variantes em ação, através de

entrevistas a coordenadores e professores, questionários aos alunos, e análise de aulas assistidas nos Institutos pesquisados.

PANORAMA ATUAL DO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CIDADE DE SÃO PAULO

O ensino de espanhol no Brasil apresenta uma série de traços característicos, um dos quais é particularmente interessante: o fato de que a Espanha, com uma certa tradição no ensino de línguas - o que não implica necessariamente propostas metodológicas inovadoras -, vem propondo pelo mundo afora o ensino de uma variante apresentada como *espanhol padrão culto*. A rigor, aqui no Brasil, essa variante é ensinada por professores falantes nativos de outras variantes, consideradas padrão em seus respectivos países. Contudo, muitos desses falantes qualificam suas variantes - com maior ou menor grau de consciência e em diferentes medidas - como inferiores quando comparadas à variante ibérica padrão proposta nos livros didáticos e fitas hoje disponíveis para o ensino do castelhano no Brasil. Vemos assim que, no imaginário dos povos latino-americanos falantes de espanhol, também a Espanha é vista como uma entidade homogênea em termos lingüísticos, além de ser parâmetro de referência em termos culturais.

Contatos informais com falantes de variantes latino-americanas de espanhol, dedicados ao ensino da língua no Brasil, confirmam a existência de uma divergência entre a variante proposta no material de ensino que chega da Espanha e as respectivas variantes dos professores, em termos fonológicos, lexicais e sintáticos. Examinamos as principais causas e conseqüências dessa situação de interação de variantes do espanhol em sala de aula, com a intenção de identificar características da posição dos diferentes agentes de ensino, na península e no continente.

Consideramos importante realizar esse percurso tendo presente algumas observações de Charaudeau acerca da pesquisa neste âmbito:

> Será que julgar o outro não seria dizer algo sobre si mesmo? Procurar definir sua própria identidade não significaria partir para a descoberta do que nos diferencia dos outros? E como estes outros são eles mesmos diferenciados, talvez a identidade cultural seja o resultado de uma acumulação de diferenças. Tal hipótese, que pode ser incômoda porque não permite mais conceber a noção de identidade de modo homogêneo - a própria identidade cultural é uma noção fragmentada -, deveria abrir o caminho para novos estudos no campo do intercultural: em quê, para uma comunidade sócio-cultural dada, o fato de fazer uma apreciação sobre uma outra comunidade sócio-cultural é revelador de sua própria mentalidade? (p. 114)

Um dos problemas colocados pela situação anteriormente explicada é: por que usar uma variante língüística da Espanha para se comunicar na América? Isso tem conseqüências. É freqüente no Brasil ouvir as pessoas perguntarem aos estrangeiros procedentes da Europa: Por que é que você fala português de Portugal? Seria possível um diálogo similar se desenvolver na Espanha? Com espanhóis perguntando a brasileiros por que razão eles falam espanhol de algum país da América, e eles respondendo com a maior naturalidade que é assim porque aprenderam espanhol na América Latina?

Permanece longe da minha intenção considerar a situação atual exclusivamente como uma expressão de expansionismo cultural da parte da Espanha. Proponho “apenas” uma reflexão a partir da questão da proximidade geográfica e cultural. Parece mais do que natural que a Espanha empreenda projetos de ensino da língua a partir da variante falada na península. O que parece menos natural é que na América Latina, em seus próprios países e no Brasil, falantes americanos ensinem uma variante que não a própria, nem aquela com a qual os brasileiros irão se

defrontar com maior probabilidade em seus contatos - sociais, culturais e comerciais - com o espanhol.

A reflexão sobre essa problemática e sobre a possibilidade de difusão dos materiais didáticos que estão sendo desenvolvidos visa contribuir para evitar contextos geradores de dúvida e deslocamento, de situações constrangedoras no ensino do espanhol no Brasil de hoje. Um deles é o fato de os professores e os alunos acabarem usando uma "salada" de variantes da língua, onde aparecem traços característicos de variantes americanas e peninsulares; o outro é a indefinição cultural em que permanecem submersas as variantes da língua, como se fossem apenas conjuntos de palavras que não tivessem uma ligação direta com sistemas sócio-culturais específicos.

As perguntas de pesquisa que surgem das observações anteriores foram organizadas em três grupos: a) no que diz respeito aos aspectos culturais da atitude dos professores face à variante materna; b) sendo as línguas uma das manifestações de características culturais, a idéia que os alunos têm acerca da hierarquização das culturas provavelmente influirá em sua aceitação das diversas variantes; c) no que diz respeito aos aspectos especificamente lingüísticos e pedagógicos.

O desenvolvimento do trabalho implicou recorrer a várias áreas da Lingüística Aplicada. O interesse do Brasil pela língua espanhola é antigo, haja vista os trabalhos pioneiros de autores como Idel Becker e Antenor Nascentes. Contudo, o estudo dos aspectos culturais do florescimento atual do interesse pelo espanhol no Brasil precisa dos recursos fornecidos pelos resultados da investigação atual sobre atitude face às línguas estrangeiras, num caminho de "desestrangeirização"[1] da língua e cultura alvos para os falantes de português. Como apontado por Moacir Gadotti (embora não especificamente fazendo referência a fatos lingüísticos), "a integração só pode realizar-se entre partes que se reconhecem mutuamente como diversas" (1993, p.19). Foi então necessário pesquisar a atitude dos professores

falantes nativos de diversas variantes de espanhol, face ao português, à sua variante materna e à variante padrão peninsular que ensinam.

Gadotti aponta ainda que "num processo de integração é preciso, certamente, falar de nossas **semelhanças**, mas também das nossas **diferenças**", nesse sentido, "as diferenças culturais devem ser defendidas e preservadas" (p.19). Embora as sugestões do pesquisador sejam orientadas à uma reformulação da escola, apresentam sugestões que também estão na base do ensino de línguas no contexto em que ele está acontecendo hoje em nossa região. Seria interessante, nessa medida, orientar os professores de espanhol das escolas de línguas em direção à interculturalidade proposta pelo autor, ao invés de encaminhá-los para uma homogeneização da língua, que acaba apagando as diferenças e descaracterizando as diversas variantes do espanhol.

Na prática, a manutenção do uso de material didático desenvolvido na península ibérica limita o gesto da América tentando se mostrar, manifestar suas diferenças, para poder ser reconhecida enquanto tal pelos alunos brasileiros que aprendem espanhol. No caso da série didática *ven*, por exemplo, as variantes americanas aparecem indistintamente como curiosidades, sem aprofundamento no que diz respeito às características culturais que as acompanham. Partindo da idéia de que o interesse atual pelo aprendizado de espanhol baseia-se, principalmente, nas condições regionais de integração que estão tendo lugar atualmente, recorrer a séries didáticas desenvolvidas a partir de uma realidade bastante diferente daquela com a qual os alunos irão se defrontar, não parece ser exatamente um caminho em direção à desestrangerização da língua e cultura dos países vizinhos do Brasil.

Devido ao fato de que os materiais didáticos analisados (*Curso dinámico de español*, *ven*, e *Vamos a hablar*) incluem preocupações características do enfoque comunicativo de ensino de línguas, a análise das anotações e gravações de aulas foi baseado nos estudos sobre ensino comunicativo de línguas, desenvolvido

[1] Uso aqui o termo tal como utilizado por Almeida Filho na Apresentação do seu livro *Dimensões*

fundamentalmente por Widdowson e Wilkins no exterior, e difundido por Almeida Filho, Lombello e outros pesquisadores em lingüística aplicada no Brasil. Uma das constatações básicas do enfoque comunicativo no ensino-aprendizagem de línguas é logo apresentada por Widdowson em seu livro *O ensino de línguas para a comunicação*:

> A pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. **Ela também conhece as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo** . (1991, p.13; o destaque em negrito é meu)

Vemos assim que este enfoque é fundamental para nosso tipo de pesquisa, uma vez que a importância de se estudar a diferença entre variantes do espanhol visa seu uso adequado em cada situação. Dito de outra forma, considero importante que os professores ensinem e os alunos entendam que, na interação, é fundamental lembrar o interesse da acomodação lingüística - tal como explicada pela sociolingüística -, que auxilia o falante no uso da variante adequada ao contexto no qual está inserido. Isso evita o uso de uma variante "padrão" que descobrimos pode ser uma criação não necesariamente vinculada com uma comunidade específica, mas que é imposta devido a uma questão de supremacia e/ou tradição cultural. Graças a uma atitude que leve em conta o contexto cultural e considere os princípios da acomodação lingüística, pode-se evitar o fenômeno mediante o qual os alunos se transformariam em "gramáticas ambulantes" - nas palavras de Widdowson (1991, p.14) -, capacitando falantes fluentes.

Essa preocupação do enfoque comunicativo pela interação aparece refletida especificamente nos trabalhos de Almeida Filho acerca do ensino-aprendizagem de línguas próximas como o espanhol e o português. A esse respeito, o autor ressalta como um dos principais traços do movimento contemporâneo de ensino de línguas a

---

comunicativas no ensino de línguas.

“valorização da comunicação real, da interação, da negociação de termos e sentidos, da reformulação e da autonomia, ao invés da mera reprodução, imitação e preenchimento de lacunas”, assim como a “busca de uma consciência de linguagem através da nova língua que se aprende, respeitando-se a língua e cultura autóctones” (1993, p.50). Justificativa essa para pesquisar os aspectos que unem e distinguem variantes dentro de uma língua que encontra, pela primeira vez, a oportunidade de alcançar a cultura brasileira de um novo ponto de partida: apresentando-se como um amplo leque de experiências culturais originadas de um tronco comum, porém com ricas características locais.

O Brasil vive pela primeira vez a oportunidade de usufruir da riqueza das variantes do espanhol, graças à conjuntura político-econômica do fim do século XX. Até recentemente, só era reconhecida a variante padrão castelhana. Esse fenômeno estendeu-se ao ponto de, apenas vinte anos atrás, os alunos estudantes de espanhol em universidades do porte da USP não terem idéia da existência das variedades da língua, estas só descobertas, com surpresa, por ocasião de viagens pelo continente. O interesse pela riqueza lingüística está em plena fase de descoberta e é isso que nos interessa particularmente.

AS ORIGENS DAS VARIANTES AMERICANAS DO ESPANHOL

A sistematização das contribuições dos pesquisadores locais, no que diz respeito à história da língua espanhola na América, é um empreendimento que freqüentemente encontra empecilhos pelas próprias características dos trabalhos disponíveis. Canfield é um dos autores que aponta essa dificuldade (p.20). Além do mais, a orientação teórica que caracteriza esses trabalhos está permeada de elementos que deixam espaço para posicionamentos que, em muitos casos, revelam um marcante viés perante as variantes americanas da língua. Com o passar do

tempo, o rigor das investigações vem aumentando, razão pela qual as observações e constatações dos pesquisadores se tornam mais precisas, tendendo a se evitar os julgamentos de valor, procurando, em lugar deles, dar espaço para conclusões sustentadas por argumentos fornecidos pelo avanço da Lingüística Aplicada enquanto ciência humana. Kany comenta a respeito disso, fazendo referência especificamente a um dos fenômenos estudados, o *voseo* característico do Rio da Prata (p. 87).

Paralelamente às avaliações da filologia, foram consideradas as contribuições da dialetologia e da sociolingüística na avaliação das variantes do espanhol. A escolha desta linha de pesquisa que associa filologia, dialetologia e sociolingüística é tomada de Elizaincín (1984b) quando propõe, seguindo Malkiel[2], que a dialetologia tem como antecedente a filologia do século XIX e se estende até chegar à sociolingüística (p. 75).

Em seu artigo sobre a variação lingüística, Francisco Abad ressalta o papel de Rufino José Cuervo como "o descobridor lingüístico do espanhol da América" e recorre às apreciações do dialetologista a respeito de que a língua deriva do caráter social do ser humano e de sua liberdade, dependendo então a mudança idiomática também dos fatores humanos (p.77). O autor menciona a referência de Cuervo, já em 1901, aos caracteres dialetais da língua na América e acrescenta suas próprias observações:

> A língua possui pela sua própria natureza comunitária e sociológica um equilíbrio sempre instável: consiste numa tensão estrutural das formas, mas essas formas não se encontram uniformemente distribuídas nem são completamente as mesmas no conjunto do mesmo idioma. Língua significa uniformidade de estrutura, mas também diferenciação e complexidade e interpenetração de traços ... (pp. 79-80)

[2] Elizaincín cita Malkiel, Y. "From Romance Philology through Dialect Geography to Sociolinguistics" in *International Journal of the Sociology of Language*, 9, pp. 59-84.

Abad recorre também a Saussure para argumentar em favor da diferenciação interior percebida no domínio da língua, concluindo que “os limites dialetais se cruzam”, ao ponto que não haveria propriamente dialetos mas caracteres dialetais. O trabalho de alguns formalistas, Jakobson entre eles, sustenta a afirmação de Abad a respeito da coexistência permanente do sincrônico e do diacrônico, como explicação para a variação da língua.

> Mesmo que os falantes quase não se dêem conta disso ou não se dêem conta em absoluto, numa certa medida, o sincrônico e o diacrônico coexistem sempre na língua. Nada existe fora da história ou das sociedades, e a linguagem leva em si, sempre, as dependências da história e da ordenação social; essas dependências são as que dão lugar à variabilidade e à mudança idiomáticas. (p. 83)

Já no âmbito da sociolingüística, Sebastián Mariner Bigorra, em 1981, ressalta a renovada atualidade da distinção entre língua e dialeto, tornando-se um problema candente. O autor relembra o fato de que a unidade lingüística não conseguiu preservar a unidade da América Hispânica com a Espanha e ressalta outros dados pertinentes para nosso tema:

> ... no começo do século IX, encontra-se no Concílio de Tours o primeiro testemunho conservado de conciência de uma “rustica *romana lingua*”, passaram-se perto de 400 anos: umas 15 gerações, cada uma das quais acreditou estar falando a mesma língua que falavam seus pais, de forma tal que a transformação do latim em outra(s) língua(s) não apenas foi realizada sem a contribuição da vontade dos falantes, talvez mesmo sem que a maioria deles sequer percebesse. (p.334)

Efetivamente, a distinção língua/dialeto é de extrema importância, sendo que o não reconhecimento dessa distinção é uma das causas da situação existente de confusão na hora da interação em sala de aula de espanhol, em São Paulo,

atualmente. A opção é geralmente ignorar o fato de que tanto na Espanha quanto na América, são usadas variantes dialetais do espanhol padrão peninsular e que na medida em que a procura é instigada pela integração deslanchada no âmbito do Mercosul, seria factível fornecer aos alunos brasileiros elementos que assegurassem uma comunicação efetiva com seus vizinhos da região.

Um dos aspectos mais controversos nas descrições do espanhol da América é definir quais foram as variantes do espanhol ibérico que mais influência tiveram em nosso continente. A partir das suas pesquisas, Amado Alonso conclui que a explicação da base do espanhol popular para o espanhol americano não é pertinente, insistindo em que a língua "é rustica nos rústicos, vulgar no vulgo, culta nos cultos, tanto na América quanto na Espanha" (p. 17). O autor passa então a analisar a língua dos conquistadores, enfatizando a tradição expansionista da Espanha, o fato de que nenhuma língua moderna da época tinha tentado ainda constituir sua gramática - fora o espanhol -, com as conseqüências uniformizadoras desse tipo de gesto, que "propõe e impõe um ideal de bem falar" (p. 20). O autor relembra que a mudança ou permanência das formas lingüísticas não é resultado de um processo natural e sim de escolhas dos falantes, que determinan diferenças de grau, nunca de essência, explicitando preferências e gostos coletivos (p.32). Temos então que, na época da colonização, desenvolvia-se na Espanha o processo de estabelecimento de uma língua nacional, orientado a partir de Castela, cuja língua atuava como elemento nivelador importante, disseminando um instrumento de comunicação de alcance muito geral. No entanto, as diferentes regiões peninsulares mantinham suas línguas regionais, às quais se superpunha a língua nacional comum - que por essa razão passa de ser chamada "castelhano" a denominar-se "espanhol" -, instrumento usado pelos habitantes regionais para se comunicar mutuamente (p. 42). A esse fenômeno, acrescenta-se o deslocamento para o Novo Continente:

> É fato real e necessário que, ao se juntarem numa nova e concreta população americana, aragoneses, andaluzes, castelhanos, leoneses, extremenhos e vascos, todos eles e cada um no seu âmbito pessoal aumentassem nas suas respectivas falas a proporção do geral e diminuíssem proporcionalmente o regional, na medida do possível e da sua consciência. É bem sabido: se juntarmos e deixarmos numa ilha deserta duas pessoas de línguas extremamente desiguais, no ato inicia-se a gestação de uma terceira língua. (p.44)

Alonso conclui que a base lingüística do espanhol da América é o nivelamento realizado pelos expedicionários durante o século XVI, determinando assim o início do americano, com claro predomínio do castelhano, na medida em que nele coincidiam todos os regionais chegados à América e também pela idéia generalizada na sociedade, no sentido da conveniência de todos compartilharem a mesma língua (p. 46). Parece lógico que a necessidade sentida pelos habitantes da península tenha se deslocado com eles e acabasse sendo também o sentimento dos povoadores americanos, que depois imprimiram à língua características próprias da vida no novo continente.

Isso no que diz respeito à base lingüística do espanhol americano. Quais seriam as explicações para a evolução particular do espanhol na América? Alonso descarta vários dos argumentos muitas vezes defendidos por outros estudiosos. O espanhol americano não evoluiu a partir das contribuições regionais - proporcionalmente insignificantes, segundo o autor -; nem a partir da língua do século XV, permanentemente influenciada pelas levas posteriores de imigrantes; nem a partir de uma variante diastrática particular, porque vieram para a América integrantes de todas as classes sociais peninsulares. Alonso é categórico em sua afirmação de que a base do espanhol americano são os próprios americanos e seus descendentes *criollos*, as atitudes adotadas com finalidades de adaptação à nova vida, às novas condições, que fizeram com que o enraizamento e a evolução dos costumes e da língua espanhóis seguissem caminhos originais. Com o passar do tempo, surgiram e triunfaram tendências regionais e locais americanas,

desenvolvendo-se assim o que o pesquisador chama de “dialetos incipientes”, que progressivamente sofrem um processo de nivelação pela organização educativa e pelo avanço das comunicações - cinema e rádio, na época da escrita do texto resenhado (1967).

As idéias propostas por Alonso continuam sendo defendidas na atualidade. Elizaincín (1984b) destaca a impossibilidade de que 300 milhões de pessoas, “do Rio Grande até a Terra do Fogo” utilizem uma única forma lingüística. O resultado inevitável é uma máxima diversificação, “em todas as direções, em todos os níveis, no complexo esquema de seus usos e peculiaridades” (p.71). A conclusão é, mais uma vez, que o espanhol da América, considerado como um todo, tem traços próprios, não provém nem depende de nenhuma região especial da Espanha, porque todas as regiões estiveram representadas na conquista e na colonização (p.73)

As reações culturais face às variantes lingüísticas marcam todo o âmbito da comunicação e particularmente as situações de ensino-aprendizagem. A hierarquização que os falantes fazem das diferentes variantes tem uma influência que acaba tendo conseqüências na escolha da variante que será ensinada. No caso do espanhol, o processo de instalação da língua no novo continente tem efeitos até os dias de hoje. Porque como apontado por Rotaetxe:

> dentre os conceitos metodológicos utilizados existe um, o de norma, que, explícita ou implicitamente, parece manter uma carga extra-lingüística de valor que faz com que o que na sociolingüística é meramente uma variante normatizada, seja uma super-variante apresentada para a sociedade como superior e com mais prestígio que outras variantes existentes na prática. (p.1)

A pesquisadora chama a atenção para o fenômeno freqüente no qual os descritores da língua realizam uma seleção dentro da competência, marginalizando variantes diatópicas e diastráticas, com o objetivo de privilegiar um determinado nível - que é o da norma escrita e o estilo cuidado (p.11). Rotaetxe cita Labov

quando menciona a variação inerente e a heterogeneidade que estão no núcleo de qualquer dialeto e relembra que as crianças adquirem o conhecimento das regras da gramática junto com a conciência do valor de cada uma das formas geradas. Como prova disso, a autora ressalta que nenhum falante constrói enunciados incoerentes ou não homogêneos na sua língua materna, embora esse "erro" seja comum no aprendizado de segundas línguas.

Essa observação diz respeito diretamente à nossa questão em estudo, a importância de que os professores transmitam aos alunos as informações que os tornem capazes de construir enunciados coerentes em termos dos elementos de cada uma das variantes do espanhol. E essa transmissão não pode ser bem sucedida se os próprios professores não usarem alguma das variantes coerentemente, coisa que acontece devido aos preconceitos que ainda estigmatizam as variantes latino-americanas, argumentando-se que cada uma representa um uso local, ou que não são o suficientemente abrangentes, como se não fosse também esse o caso do castelhano peninsular normatizado. Em relação com isso, Rotaetxe diz:

> a lingüística deve ter por objeto o instrumento de expressão e de comunicação utilizado pela comunidade, muito mais rico e variável que a norma, pois reflete os conflitos da realidade social, tais como os diferentes usos e seus diversos significados. (p.12)

É isso justamente o que vemos permanentemente evitado nas salas de aula de espanhol analisadas. A questão das variantes, não como simples repertórios de palavras que diferenciam uma região de outra, mas como causa e conseqüência dos padrões culturais que caracterisam as diversas comunidades falantes de espanhol. Da sua posição como professora, Rotaetxe aponta:

> No ensino, é facil perceber que muitos alunos julgam geralmente a gramaticalidade das frases no sentido favorável à teoria do professor (mimetismos lingüísticos e gestuais são moeda corrente, principalmente quando o professor é homem). Parece, por outro

> lado, que os professores - produzindo ao mesmo tempo dados e teoria - somos já incapazes de uma intuição ingênua ou desinteressada, tal como diz Labov: a norma é para nós possivelmente uma super-variante ou dialeto privilegiado que elimina - neutralizando o parâmetro social - a possibilidade de dirigir nossos julgamentos de gramaticalidade em direção a registros ou dialetos dominados, já que, também seguindo esse autor, o contato com o dialeto dominante desorganiza todo e qualquer dialeto dominado. (p.13)[3]

A autora citada explicita que a normatização, enquanto fenômeno sociolingüístico, expressa a dependência recíproca entre a comunidade lingüística e as variantes, tendo como conseqüência a censura social das outras variantes, que costumam existir como complementares da normatizada. De fato, nos exames de língua pelos quais passam os alunos brasileiros, o uso de variantes americanas é totalmente aceito. No entanto, como conseqüência do uso irregular e heterogêneo feito pelos professores, os alunos acabam, de fato, usando uma mistura de traços de diferentes variantes. Rotaetxe afirma:

> Pode acontecer que, depois de ter feito uma descrição dos fatos da língua que dêem conta dos diferentes usos, seja assignado, de forma explícita, um "valor privilegiado" a determinados tipos de expressão, ou então - e é aí que a atitude normativa entra em conflito com uma postura científica - que a eleição de um uso seja feita implicitamente, truncando logo no início a descrição da língua que, por isso, já não será outra coisa que a descrição de um uso particular. (p.4)

Os alunos dos institutos pesquisados em São Paulo - excetuando-se um deles - recebem explicações parciais acerca do panorama sociolingüístico que oferecem as variantes da língua que aprendem. A variante normatizada peninsular tem um "valor privilegiado" por ser veiculada pelos materiais didáticos usados, e as variantes

[3] Rotaetxe usa a tradução francesa de *Sociolinguistic Patterns*, 1973, *Sociolingüistique*, de P. Encrevé, Paria, 1976.

americanas têm alguns traços apresentados pelo modelo que é o professor, embora ele apenas se permita utilizar aquelas características da sua variante materna que menos colidem com o material didático. De alguma forma, permanece a idéia de que, no nível lexical, o "problema" não é muito grande, porque, no fim das contas, uma palavra pode ser mudada por outra, porque todas estariam "querendo dizer" a mesma coisa. Já no nivel sintático, o uso de paradigmas diferentes parece ser um gesto exageradamente rebelde.

Essa atitude tem conseqüências importantes na aquisição da língua estrangeira, na medida em que não concientiza os aprendizes do pano de fundo cultural veiculado por cada uma das diferentes variantes. Tal como aponta Hymes, as regras da fala são as formas como os falantes associam modos particulares de falar com ambientes específicos; nessa medida, as atitudes e o conhecimento dos integrantes da comunidade manifestam-se nos contrastes entre as terminologias e as condutas nativas (p. 36). A forma como aos alunos são apresentados os diferentes modelos - veiculados pelos professores -, ou mesmo o próprio fato de ninguém mencionar qual é a situação do espanhol como língua com múltiplas variantes diatópicas, tem uma influência direta na avaliação que os estudantes farão de cada situação e posteriormente, na sua atitude perante os falantes com quem terão contato. Gumperz não nos deixa esquecer que os falantes costumam utilizar as variantes dialetais como base para julgar o prestígio e algumas características pessoais dos seus interlocutores (p. 12).

Qual é a base de julgamento utilizada pelos aprendizes de espanhol em São Paulo? Provavelmente eles já têm uma avaliação pessoal dos falantes de espanhol, prévia à sua aquisição da língua, mas essa atitude mudará como conseqüência do processo de aprendizagem, de acordo com o tipo de aproximação das variantes que lhes seja facilitada nos locais de ensino.

Os estudos sociolingüísticos apontam então, também, a importância fundamental de se incluir uma reflexão profunda sobre as variantes e sua interação,

devido ao risco de prejudicar em grande medida o processo de aprendizado do espanhol pelos alunos, devido à falta de orientação oferecida pelos professores a respeito da carga cultural implicada na escolha de uma variante ou outra. Tal como apontado por Gumperz, todas as comunidades são lingüisticamente diferentes e tal diversidade tem funções comunicativas importantes (p. 13); nessa medida, a informação inferida pelos falantes a partir do contexto é fundamental para sua interação na comunidade. No caso das pessoas que estão aprendendo uma língua, essa informação provém dos materiais didáticos usados e da ação do professor, fundamentalmente da última, que é a que instaura o âmbito da interação. Na medida que o professor, que é o modelo (sócio)lingüístico do aluno, não explicitar a questão das variantes, é grande a possibilidade de que a avaliação das variantes e sua interação permaneça num território dominado pela desinformação e até o preconceito. O pesquisador citado aponta:

> A comunicação não é governada por regras sociais fixas; é um processo de duas etapas, no qual primeiramente o falante recebe estímulos do ambiente circundante, evaluando e selecionando entre eles, à luz de seus próprios antecedentes culturais, sua história pessoal e o que sabe acerca dos seus interlocutores. Posteriormente ele escolhe as normas que se aplicam na situação pontual. Essas normas determinam a seleção do falante dentre as opções comunicativas disponíveis para codificar sua intenção. (p. 15)

A escolha do professor por uma ou outra variante é chave na conformação do modelo que o aluno seguirá; no entanto, na situação atual, os professores utilizam uma combinação de variantes que é a que acaba se manifestando na utilização heterogênea que os alunos fazem da língua. O autor estudado menciona a necessidade de mostrar de que forma as variantes se mantêm diferenciadas na comunicação, na medida em que são as relações sociais nas quais o indivíduo interage as que em última instância comformam o modo para ele se comunicar (p. 22). Assim, apenas um entendimento da situação das variantes da língua que está

sendo aprendida pode garantir algum sucesso nos processos comunicativos empreendidos pelos alunos em situações reais de interação, onde é indispensável o domínio da informação social e cultural. Como apontado por Hymes:

> O fato de compartilhar regras gramaticais (variante) não é suficiente. Podem existir pessoas cujo inglês eu posso identificar gramaticalmente, porém sem entender as mensagens. Posso ignorar o que é que conta como seqüência coerente, como pedido, como frase que requer uma resposta, como tópico obrigatório ou proibido, como marcação de ênfase ou ironia, como duração normal do silêncio, volume normal da voz, etc., e não ter meios metacomunicativos ou oportunidade para descobrir essas coisas. A diferença entre conhecer uma variante e saber falar, geralmente não é manifesta dentro da comunidade, porque os dois aspectos são aquiridos simultaneamente. De fato, as comunidades geralmente misturam aquilo que um lingüista distinguiria como gramaticalmente e como social ou culturalmente aceitável. (p. 54)

Os professores, na dupla condição de falantes nativos de alguma das variantes e como lingüistas - na medida em que sejam docentes reflexivos - têm toda a possibilidade de transmitir aos alunos os conhecimentos necessários para uma ação bem sucedida. Os exemplos aludidos por Hymes são inúmeros no rico panorama das variantes do espanhol, sendo muitos deles criadores de múltiplos desentendimentos e dúvidas, no dia a dia comunicativo.

O ENFOQUE COMUNICATIVO NO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

De acordo com Miquel Llobera, o objetivo de se favorecer um aprendizado sistemático das formas da língua, simultaneamente com uma aprendizagem progressiva dos mecanismos para compreender e comunicar o sentido das expressões lingüísticas, deriva necessariamente num amplo leque de estratégias utilizáveis, recursos didáticos impossíveis de se integrar numa metodologia única (p. 6). Um enfoque comunicativo do ensino de línguas propõe então a integração de vários aspectos, utilizando-se diversas metodologias, e afastando-se claramente do que

ainda hoje é chamado de “metodologia comunicativa” - produto, a essa altura, de um mal-entendido.

O autor registra a procedência do conceito de competência comunicativa na tradição etnológica e filosófica que encara o estudo da língua em uso - não como um sistema descontextualizado -, destacando a referência de Hymes - apresentador do conceito que nos ocupa - aos trabalhos de Austin, Grice, Ervin-Tripp, e Labov, e apontando o ano de 1972 como primera data de aparição maciça de trabalhos onde o conceito aparece “de forma persistente” (pp. 10-11); no caso do ensino do espanhol, as publicações de materiais comunicativos deslancham em 1982.

Todos esses trabalhos utilizam como ponto de partida a competência comunicativa tal como formulada por Hymes, apresentando quatro dimensões que incluem: a) a possibilidade formal da atuação lingüística (competência lingüística referida às regras gramaticais); b) a factibilidade (o autor aponta que ainda sendo sintaticamente corretas, as expressões podem não ser possíveis); c) a adequação (em relação com regras sociolingüísticas que regem no contexto de produção); d) a realidade das expressões (sem adaptações por razões de paradigma, por exemplo) (p. 13). Para o nosso objetivo, a dimensão c) apresenta um interesse particular, na medida que considera as variações de uso de acordo com diferenças culturais regionais, ou seja, destaca a importância de se incluir na prática pedagógica o panorama dialetal apresentado pela língua que está sendo ensinada.

É importante destacar a contribuição de Canale, pela sua aplicação do conceito à didática. O autor aponta a falta de um marco teórico que sustente a prática da aplicação do enfoque comunicativo à pedagogia das línguas. Canale acrescenta ainda que entende a comunicação como intercâmbio e negociação de informação, mediante o uso de símbolos verbais e não verbais, de formas orais e escritas/visuais, e de processos de produção e compreensão. Simultaneamente destaca o fato de a informação não ser nunca completamente desenvolvida nem fixa, ressaltando a permanente mudança e as modificações sofridas pela presença de

outras informações, pelo contexto de comunicação, a eleição de formas verbais e pelo comportamento não verbal. A situação descrita exige então "a avaliação continuada e a negociação do significado pelos participantes" (p. 65).

A partir dessa caracterização da comunicação, Canale estabelece a distinção entre competência comunicativa - os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidade necessários para a comunicação - e comunicação real. Nesse contexto, a competência comunicativa inclui tanto o conhecimento quanto a habilidade para se utilizar esse conhecimento ao participar numa comunicação real, entendendo o conhecimento como aquilo que o falante sabe, e a habilidade como a medida em que esse conhecimento é usado na comunicação real (p. 66). A competência comunicativa assim definida compreende: a) competência gramatical, b) competência sociolingüística, c) competência discursiva, d) competência estratégica (pp. 66-68), e tem aplicação direta no ensino de segundas línguas, na medida que integra os elementos classicamente considerados no ensino, mais as contribuições da pragmática - atos de fala - e da sociolingüística.

Com base na sua distinção entre conhecimento lingüístico e habilidade lingüística, Canale diferencia orientações pedagógicas encaminhadas em direção a um e à outra, chamando a atenção para a clara preeminência das atividades que focalizam o conhecimento (pp. 72-73).

No caso específico do ensino do espanhol no Brasil, considerando que o aumento da demanda por esse tipo de cursos é, em grande medida, uma conseqüência da integração regional, a importância de se incorporar conceitos como o de habilidade lingüística é um aspecto essencial da prática contemporânea de ensino. Hoje mais que nunca, com o objetivo de favorecer a comunicação dos falantes de diferentes línguas no continente, é essencial aproveitar o espaço oferecido pelo enfoque comunicativo para a incorporação e prática da questão da interação das variantes americanas da língua. Nesse sentido, as diretrizes propostas por Canale também revelam ser uma importante contribuição. O autor propõe: a)

uma extensão das áreas de competência (abrangendo as já mencionadas competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica), destacando como o objetivo principal de um enfoque comunicativo a **integração** das quatro; b) embasar a prática pedagógica nas necessidades de comunicação dos aprendentes e nos seus interesses; c) fornecer oportunidades de interação significativa e realista; d) explorar ao máximo as habilidades do aprendente na sua língua nativa; e e) relacionar tanto quanto possível a língua com a cultura dessa língua (pp. 74-75).

Os pontos b) e e) destacados por Canale dizem respeito diretamente à nossa preocupação com a interação das variantes do espanhol na sala de aula no Brasil; a respeito de se levar em conta as necessidades de comunicação dos alunos, o autor aponta:

> É particularmente importante embasar um enfoque comunicativo, pelo menos parcialmente, nas variantes da segunda língua com as quais é mais provável que o aprendente entre em contato em situações comunicativas autências e acerca dos níveis mínimos de competência que diferentes grupos de falantes nativos (como grupos de idade ou de trabalho) esperam do aprendente em tais situações e que é esperado que a maioria deles alcance. (p. 75)

Ou seja, o aluno recorreu a um centro de ensino de línguas e encontrará os falantes nativos da língua aprendida em situações de trabalho ou de intercâmbio cultural, onde é esperado um desempenho que não afete sua atuação normal como profissional, por exemplo. Nessa medida, sua competência comunicativa é um fator importante, precisa estar, pelo menos, informado acerca das variantes que encontrará em seu percurso pelas regiões onde se fala espanhol.

A necessidade de relacionar língua com cultura também é de particular interesse para a questão da interação de variantes que estudamos, já que tanto uma quanto a outra constituem formas de satisfazer as necessidades comunicativas na

segunda língua, e juntas contribuirão para alcançar a necessária competência comunicativa.

Por outro lado, Bachman também destaca a importância da sensibilidade perante as diferenças dialetais ou entre variantes da língua, como parte da competência sociolingüística, apontando que sua caracterização pode ser feita por diversas convenções e que a adequação do uso varia dependendo das características do contexto de uso (p. 116).

A adoção do enfoque comunicativo no ensino de espanhol está em andamento hoje no Brasil, apresentando diferentes etapas de evolução. Como apontado por Almeida Filho:

> Concebemos hoje comunicação (sempre de forma incompleta e conscientemente provisória) mais como uma forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações. A aprendizagem de uma nova língua (L) desse ângulo precisaria se dar numa matriz comunicativa de interação social. Codificar e decodificar informações como num jogo de espelho seria por demais redutivo e insuficiente. Os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar a compreensão mútua. (1993 a, p. 8)

A dimensão social do intercâmbio é o ponto em comum que reúne as várias manifestações do enfoque comunicativo, a necessidade de "uma matriz comunicativa de interação social". Um outro destaque nesse contexto é o processo de negociação necessário para se alcançar a compreensão mútua. Ambos os aspectos são motivo de preocupação atualmente no processo de integração regional que vivemos e que passa pela aproximação às culturas vizinhas, via uma familiarização com as culturas e variantes lingüísticas americanas. Esse fenômeno tem características particulares na

nossa época, inovadoras no que diz respeito à tradição do ensino de espanhol no Brasil. Observando o panorama apartir do ensino de português, Ferreira também destaca a mudança na situação:

> Acreditamos que o contexto de integração do Mercosul firma-se cada vez mais como um fator favorável à aprendizagem do Português, uma vez que o "Portunhol" torna-se insuficiente tanto para a comunicação oral, quanto para o uso de documentos oficiais e comerciais.
> No entanto, mais além do "Portunhol" vislumbramos uma integração cultural que vai nos permitir adentrar outras culturas e ir consolidando a identidade cultural latino-americana.
> Nesse cenário, nosso desafio como profissionais do ensino de Português a estrangeiros, é voltar o nosso olhar para a interculturalidade, buscando perceber as diferenças étnicas e culturais, para que nessa integração em processo possamos interagir num clima de respeito, entendimento e aprendizagem em direção à alteridade e à revitalização da própria cultura brasileira. (p. 47)

Ferreira expressa uma preocupação surgida recentemente na área do ensino de espanhol para brasileiros, porque a tradição mostra um interesse voltado quase que exclusivamente para a situação lingüística e cultural na península ibérica.

Vejamos qual é, atualmente, o posicionamento da *Consejería de Educación* do Consulado da Espanha - única representação diplomática que se manifesta a respeito da questão do ensino de espanhol. No seminário "Educação sem fronteiras" foi observado que a pergunta sobre qual espanhol deve ser ensinado é mal colocada, na forma de uma oposição.

> Não há, é claro, duas línguas espanholas, mas uma com muitas variantes. E se quiserem, não há duas línguas espanholas, mas duas mil, ou dois milhões. Acho que não exagero se dizer que não existe língua no mundo tão nivelada diatopicamente quanto o espanhol: as variantes mais extremamente diferentes nunca impedem a comunicação.

> É verdade que entre o espanhol que eu estou falando e o espanhol de um mexicano, por exemplo, existem variantes de entonação, fonéticas e também pode haver morfosintáticas. Mas não são muito maiores daquelas que existem entre um espanhol de Bilbao e um espanhol de Sevilha. (p.38)

Tendo visto, como vimos, que os conceitos do que seja a comunicação variam dependendo das orientações teóricas adotadas para observar os fenômenos lingüísticos e culturais, a afirmação do palestrante, a respeito de que as variantes "nunca impedem a comunicação" perde força, pelo fato de ele não estabelecer qual é o tipo de comunicação ao qual está fazendo referência. Uma vez estabelecido que, de fato, vários fatores indicam que não existe um espanhol uniforme, o palestrante chama a atenção para a simplificação exagerada contida pela expressão "espanhol da América". Certamente, as diferenças dialetais de um país para outro são grandes, e ele avalia a existência dessas variantes como um elemento enriquecedor do sistema, na medida que elas explicitam o caráter histórico e cultural da evolução lingüística - impedindo de cair no erro de considerar a língua simplesmente como um código formal de comunicação.

Até aqui, a colocação aparece muito considerada a respeito da avaliação da língua espanhola e suas variantes. No entanto, mais uma vez, evita-se a discussão do assunto em torno do qual desenvolvo meu trabalho: é possível que professores falantes nativos de variantes padrão americanas usem satisfatoriamente os materiais didáticos desenvolvidos a partir da variante padrão castelhana? O palestrante propõe como tarefa do professor "encontrar um espanhol padrão, comum, beirando as peculiaridades geográficas muito limitadas e explicando-as, quando for necessário, já que todas as variantes dialetais fazem parte da língua, fruto da distilação daquelas" (p.39). A questão é de que forma isso é realizado na prática. De um lado, precisamos levar em conta que não existe "o professor" como elemento isolado. O professor é aceito para integrar a equipe docente de um instituto, ele recebe um material didático a partir do qual trabalhará, e sua atividade é orientada por um

coordenador. O problema então situa-se na prática docente do dia a dia. É no contexto dessa prática que entram em ação os elementos anteriormente descritos. O professor é falante nativo de uma variante padrão, com determinadas características; o material didático veicula uma outra variante padrão, também com características peculiares; o Instituto identifica-se com um sistema cultural, reflexo da região geográfica que ele representa - hispanofalante, com influência peninsular ibérica ou americana ou lusofalante. No entanto, a identificação com uma variante, no caso das instituições de ensino de espanhol, não aparece mais claramente definida, porque tem no cerne dela a interação das variantes. As entrevistas com os coordenadores mostram atitudes diferentes em cada um dos Institutos. Manifesta-se às vezes a impossibilidade de impor o uso da variante peninsular, porque é preciso respeitar o uso dos professores, enquanto que em outros contextos parece impraticável a homogeneização com base na variante urbana padrão de alguma das regiões americanas, devido a que os materiais são peninsulares e os professores provêm de diversos países.

A idéia não é propor que deveria-se exigir dos professores o uso de uma variante alheia à sua materna. Também seria irreal pretender que os materiais didáticos desenvolvidos na Espanha incluíssem um tratamento aprofundado das variantes americanas da língua. Mas é preciso deixar claro que o depoimento de Fernández no Seminário, atende apenas ao aspecto teórico da questão, sem encarar as dificuldades da prática, sem colocar o que talvez seria a primeira pergunta necessária para um percurso mais completo do caminho. Por que apenas no Consulado da Espanha em São Paulo existe uma *Consejería de Educación*? Existindo o Mercosul em pleno desenvolvimento, onde estão as propostas da Argentina, do Uruguai e do Paraguai, em termos de ensino do espanhol, nem mais nem menos do que aos próprios vizinhos? Sendo a Bolívia e a Venezuela países que dividem a fronteira com o Brasil, por que não vemos uma ação desses países no sentido de divulgar sua língua?

Foi dito previamente que não se trata apenas de uma questão de experiência na área. O próprio palestrante aponta que "Não há grande experiência acerca do ensino de espanhol como língua estrangeira e ela é escassa especialmente para os lusofalantes" (p.39). A experiência de longa data ou a inexperiência então não podem ser usadas como argumentos para explicar a situação atual de ausência de iniciativas da parte dos países americanos, nessa oportunidade de desenvolver materiais didáticos de acordo com as variantes locais. Isso não significa deixar completamente de lado o estudo das variantes peninsulares nem do que conhecemos como o castelhano padrão. No entanto, é necessário verificar, no caso de cada curso em particular, qual ou quais variante(s) da língua precisam ser focalizadas em cada oportunidade. Isso tem conseqüências no que diz respeito ao papel do professor; de acordo com Widdowson, que destaca a necessidade de que a prática do professor seja guiada por noções teóricas, sejam elas explícitas ou implícitas:

> (...) penso que é importante reconhecer que o ensino de línguas é uma ocupação tão teórica quanto prática. As técnicas de ensino e materiais devem em última instância estar ligados a princípios subjacentes. (p. 220)

No contexto do enfoque comunicativo do ensino de línguas, o papel do professor aparece suficientemente ampliado a ponto de se tornar imprescindível sua ação em aspectos que dizem respeito diretamente à elaboração de materiais para o ensino e a concientização própria e dos alunos, referentes à interação das variantes do espanhol com a qual todos estão em contato, a partir do primeiro encontro e pelo futuro adiante.

APRESENTAÇÃO RESUMIDA DAS CONCLUSÕES DE PESQUISA

A adoção maciça da série didática *ven* marca uma mudança de rumo a respeito do panorama da primeira metade da década. Dessa vez surpreende o fato de a escolha revelar um abandono da preocupação anterior por aproveitar, tanto quanto possível, as vantagens apresentadas pela proximidade do espanhol e o português, optando-se pela utilização de um material dirigido ao público internacional. Ao mesmo tempo, chama a atenção que, mesmo testemunhando-se o desenvolvimento do processo de integração regional latino-americana - principalmente a nível sub-regional, com o avanço do Mercosul - a escolha de material didático favoreça insumos que se concentram na variante peninsular castelhana. É preciso mencionar a preocupação dos autores da série *ven* por informar, tanto quanto possível, acerca da cultura e dos usos lingüísticos americanos; no entanto, é patente a impossibilidade de se incluir de forma eficiente, num único material, estratégias metodológicas que permitam adquirir competência comunicativa em diferentes variantes - desconhecidas para os autores.

Enquanto elementos inseparáveis, a língua e a cultura dos povos são transmitidos e divulgados através das várias séries didáticas analisadas. A presença marcante de materiais espanhóis ou focalizados na Espanha tem como resultado uma ampla difusão das características lingüísticas e culturais daquele país, sendo patente a ausência de divulgação das respectivas características latino-americanas.

É importante considerar que os resultados do trabalho com os diversos materiais didáticos dependem em grande medida da utilização dos mesmos, nos diferentes contextos, caracterizados por direcionamentos, interesses e objetivos particulares. Esses direcionamentos, interesses e objetivos são estabelecidos pelos especialistas - coordenadores e docentes - que trabalham nas instituições pesquisadas, em interação com seus alunos.

No que diz respeito especificamente aos alunos, pode-se dizer que em diferentes graus, mas refletindo seguramente o estímulo dos professores, os

brasileiros que aprendem espanhol aparecem dispostos a usá-lo assim que aparecer a oportunidade. Essas oportunidades são muitas - de acordo com as respostas aos questionários - principalmente via contatos profissionais e sócio-afetivos (familiares/amigos); nos casos de alunos em que essas oportunidades não estão presentes, há o recurso à música, leitura e/ou viagens com a finalidade de estabelecer um contato próximo com o espanhol. Contudo, o objetivo principal para se estudar a língua é profissional - presente e futuro -, porém não há grande quantidade de questionados que coloquem a integração da região do Cone Sul como seu maior interesse. O interesse maioritário continua na Espanha, embora seja possível notar uma curiosidade crescente pela América - nota-se nesse sentido uma grande influência do insumo dos Institutos. Os alunos oferecem poucas especificações acerca do motivo da sua preferência por uma ou outra região onde se fala espanhol; a preferência pela Espanha por ser "o berço da língua e da cultura" é recorrente.

A análise das gravações de aulas revela que ainda trabalhando com séries didáticas que veiculam a variante peninsular, os professores usam espontaneamente suas respectivas variantes - em termos lexicais, fonéticos e sintáticos -, adotando características lexicais e sintáticas da variante peninsular quando da exercitação específica com material da série didática escolhida para uso em cada um dos Institutos pesquisados.

No que diz respeito à conjugação, há um abandono consistente do *voseo*, que os professores riopratenses não usam em hipótese alguma, adotando totalmente o uso de *tú* proposto nas séries didáticas. No entanto, em relação à 2a. pessoa do plural, todos os professores acrescentam ao *vosotros* veiculado no material didático, o *ustedes* de uso americano. No nível da pronúncia, nota-se uma decisão explícita em direção a evitar o *yeísmo rehilado* - mais ainda o *yeísmo* ensurdecido -, porém é patente a desorientação de muitos docentes a respeito das realizações fonéticas dos fonemas /y/ e /ll/, razão pela qual aparecem todos os tipos de manifestações possíveis num mesmo falante. Em termos lexicais, os professores fornecem aos

alunos uma ampla variedade de opções, apresentando suas respectivas variantes e algumas outras conhecidas, além de trabalhar com os dados fornecidos pela série didática de trabalho.

Percebemos em geral uma diferença de grau de concientização do peso de cada uma das variantes para cada um dos professores, e isso torna-se explícito na situação estável ou instável estabelecida em cada aula e reproduzida nas intervenções dos alunos.

No contexto da perspectiva atual do ensino de espanhol no Brasil, pode se dizer que o caminho está apenas começando a ser percorrido e o futuro aparece promissor em termos das oportunidades de novos e empreendedores projetos de pesquisa e de desenvolvimento de materiais didáticos.

BIBLIOGRAFIA

ABAD, Francisco. "La variación lingüística" in *Revista Española de Lingüística*. Madrid, Gredos, año 23, fascículo 1, enero-junio 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (a) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, Pontes, 1993.

ALONSO, Amado. *Estudios lingüísticos*. Madrid, Gredos, 1967.

BACHMAN, Lyle. "Habilidad lingüística comunicativa" in LLOBERA, M., D.H. HYMES, N.H. HORNBERGER, M.CANALE, H.G. WIDDOWSON, J.M. COTS, L.BACHMAN e B. SPOLSKY: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, Madrid, 1995.

CANALE, Michael. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" in LLOBERA, M., D.H. HYMES, N.H. HORNBERGER, M.CANALE, H.G. WIDDOWSON, J.M. COTS, L.BACHMAN e B. SPOLSKY: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, Madrid, 1995.

CASTRO VIUDEZ, Francisca e Soledad ROSA MUÑOZ. *ven*. Madrid, Edelsa/Edi 6, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick. "Linguagem, cultura e formação" in *Trabalhos em lingüística aplicada*. Unicamp, Campinas, julho de 1984.

ELIZAINCÍN, Adolfo. "Métodos en el estudio del español hablado en América" in *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, número 6, pp. 71-82. Campinas, IEL, Unicamp, 1984.

FERNÁNDEZ DÍAZ, Rafael. "Algunas Consideraciones sobre la Enseñanza del Español en Brasil" in Seminário "Educação sem fronteiras", Foz do Iguaçu, 17-19 de novembro, 1993. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

FERREIRA, Itacira. "A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la" in ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (org): *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Pontes, Campinas, 1993.

GADOTTI, Moacir e Antônio João MÂNFIO. "Unidos ou dominados: Plurilingüismo, Diversidade Cultural e a Integração no MERCOSUL". Seminário "Educação sem fronteiras", Foz do Iguaçu, 17-19 Nov. 1993, Curitiba, Secretaria do Estado da Educação do Paraná.

GUMPERZ, John. "Introduction" em GUMPERZ, J. e D. HYMES: *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication.* Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.

HYMES, Dell. "Models of the Interaction of Language and Social Life" in

KANY, Charles E. *Sintaxis hispanoamericana*. Tradução de Martín Blanco Álvarez. Gredos, Madrid, 1969.

LLOBERA, Miquel. "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de lenguas extranjeras" in LLOBERA, M., D.H. HYMES, N.H. HORNBERGER, M. CANALE, H.G. WIDDOWSON, J.M. COTS, L. BACHMAN e B. SPOLSKY: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, Madrid, 1995.

MARINER BIGORRA, Sebastián. “La distinción lengua/dialecto en sociolingüística” in *Revista Española de Lingüística*. Año II, fascículo 2, julio-diciembre 1981.

ROTAETXE, Karmele. “Normatividad y gramaticalidad” in *Revista Española de Lingüística*. Espanha, Ano 12, fascículo 1, janeiro-junho 1982.

WIDDOWSON, H.G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, Pontes, 1991.

O DISCURSO DE INTERPRETAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE METÁFORAS VIVAS[1]

Clemira Canolla (PUC/SP (doutoranda)-UNICASTELO)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo verificar a construção do sentido de metáforas vivas através da observação do discurso de interpretação dos leitores. O corpus foi constituído a partir de discussões envolvendo estudantes do curso de Letras com base em dois textos poéticos, Água que correu (Almir Sater e Paulo Simões) e Destruição (Carlos Drummond de Andrade). As discussões foram gravadas em áudio e os dados foram transcritos e analisados a partir de uma perspectiva qualitativa e interpretativa. Nossa intenção foi estimular a discussão livre dos textos a fim de permitir o surgimento de interpretações diferentes e plausíveis para as metáforas, observando o papel dos leitores tanto na construção das hipóteses interpretativas quanto em sua validação.

Palavras-chave: metáfora, construção do sentido, indeterminação.

Abstract

This paper aims to verify the construction of meaning of live metaphors through the observation of the readers interpretation discourse. The corpus was constituted by the students discussions based on two poetic texts: Água que correu (Almir Sater e Paulo Simões) and Destruição (Carlos Drummond de Andrade). The discussions were recorded in audio and data were transcribed and analysed from a qualitative and interpretative approach. Our goal was to stimulate the free discussion about the texts in order to make possible the emergence of different and plausible interpretations for metaphors, observing the role of readers in the construction of interpretative hipotheses as well as in their validation.

Key words: metaphor, construction of meaning, indetermination.

[1] Este trabalho foi elaborado durante um estágio na Univesité de Rouen, France com o suporte financeiro da CAPES, sob a forma de bolsa sanduíche.

1. Introdução

A metáfora, antes limitada ao território da literatura, a cada dia vem aparecendo com mais freqüência em estudos lingüísticos que focalizam textos não literários. Mesmo pesquisadores que não se referem especificamente à palavra, recorrem à metáfora para ilustrar seus estudos.

Esse uso (e abuso) da metáfora tem gerado polêmicas que afetaram até mesmo a própria definição do fenômeno. A dificuldade em definir esse fenômeno parece residir na existência de diferentes tipos de metáforas, funcionando de formas diferentes dependendo das condições de seu emprego. Seria necessário então fazer uma tipologia de metáfora e depois defini-la?

Mas isso seria uma inversão bizarra. Como fazer a tipologia de um fenômeno sem antes defini-lo? Estaríamos fazendo uma tipologia do quê?

Não temos a pretensão de pôr fim às polêmicas a respeito de metáfora. Essa tarefa não nos parece possível dado à complexidade do fenômeno. Nossa intenção é apenas explorar a ocorrência de metáforas no território da literatura, com o objetivo de verificar como leitores reais lidam com essa figura poética. Pretendemos, é claro, definir a metáfora que ocorre no texto literário e, para tanto, falaremos em metáforas vivas.

Metáfora viva é, para nós, um fenômeno lingüístico que, empregado em textos poéticos, pode desencadear um processo de analogia entre domínios conceptuais diferentes e provocar a participação ativa dos leitores em busca da estabilização semântica do enunciado onde aparece.

O que nos interessa particularmente é essa participação ativa dos leitores que, em geral, « gostam de ler dormindo », como diz Mário Quintana.

2. Referencial teórico

A partir da publicação de *Metaphors we live by* (Lakoff, G. & Johnson, M., 1980) houve uma série de desdobramentos na proposta desses autores que apresentaram a metáfora como um fenômeno conceptual e não como um mero fato lingüístico, ou figura de palavras.

Lakoff, G. & Johnson, M. (op.cit.) propõem que a metáfora permite aos indivíduos organizar certos conceitos através da analogia e transferência de características de um domínio mais estabilizado pela experiência para um domínio menos estável. Haveria então metáforas operando no nível conceptual e funcionando como base para a compreensão de conceitos complexos e abstratos.

O **conceito metafórico** O AMOR É UMA VIAGEM, por exemplo, permitiria que diferentes características do amor pudessem ser entendidas através da analogia com uma viagem. Desse modo, os amantes podem ser vistos como viajantes; os problemas da relação amorosa, como obstáculos que tem de ser superados numa viagem; o fim de uma relação amorosa, como o fim de um caminho; situações amorosas conflituosas, como encruzilhadas, ou estradas difíceis de percorrer.

Os autores oferecem diversos exemplos de **metáforas conceptuais e u**m tipo de **conceito metafórico** destacado por eles é o que chamam de **metáforas ontológicas**. Essas metáforas seriam construídas com base em nossa experiência com objetos e substâncias físicas.

> « Entender nossas experiências em termos de objetos e substâncias permite-nos discernir partes de nossa experiência e tratá-las como entidades distintas ou substâncias de um tipo uniforme. » (op.cit. p. 25)

Também estruturados na base física estariam os conceitos que os autores chamam de **metáforas containers**. Essas metáforas seriam construídas com apoio em nossa experiência corporal com limites.

> « Há poucos instintos humanos mais básicos do que territorialidade. » (op. cit. p. 29)

Desse modo, um conceito abstrato como o amor pode ser entendido como uma substância física, que tem fronteiras e essa substância pode ser vista como um container, dentro do qual podemos organizar os elementos relativos à nossa experiência com o amor.

Em *Metaphors we live by*, os autores focalizam prioritariamente metáforas que chamam de convencionais, expressas na fala cotidiana, entretanto, afirmam também que há metáforas criativas ou imaginativas, capazes de dar novos significados à nossa experiência.

Em 1989, Lakoff, G. & Turner, M. publicam *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*, onde encontramos a proposição de que as pessoas são capazes de entender metáforas literárias porque essas são, na verdade, desdobramentos de metáforas básicas já presentes na linguagem cotidiana.

> « Grandes poetas podem nos dizer algo porque usam os modos de pensar que todos possuímos. Usando as capacidades que todos partilhamos, poetas podem iluminar nossa experiência, explorar as conseqüências de nossas crenças, desafiar os modos como pensamos e criticar nossas ideologias. Entender a natureza e o valor da criatividade poética requer de nós a compreensão de nossos modos ordinários de pensar. » (Lakoff, G. & Turner, M., 1989 : XI-XII)

Em *Understanding metaphors in literature: an empirical approach* (1994), Steen, G. apresenta pesquisa empírica em que verificou a ocorrência de metáforas, sua compreensão e características no texto literário. Esse autor define a literatura como um tipo de discurso e acredita que essa visão é compartilhada por leitores em geral, mesmo os não especializados em literatura.

Schmidt (1980, apud Steen, G. op. cit.) afirma que a literatura pode ser definida como um domínio social do discurso, com certas regularidades manifestadas em ações individuais de leitores e produtores de textos literários e que podem ser derivadas de duas macro-convenções sociais de comportamento: a convenção **estética** e a convenção de **polivalência**.

Na recepção do texto literário, resultando dessas convenções, percebem-se os seguintes traços apresentados pelos leitores que:

- têm maior liberdade para realização subjetiva de sua visão do texto porque não há funções práticas determinadas para a leitura - **subjetividade**;
- tratam o texto como ficção, porque não o tomam como diretamente ligado a circunstâncias factuais relevantes - **ficcionalidade**;
- percebem o texto de modos diferentes, sem grandes conflitos interpessoais ou sociais - **polivalência**;

- prestam mais atenção à forma do texto como algo que contribui para a constituição do significado - **orientação para a forma**.

Para Steen, a metáfora é uma « ficcionalidade em si mesma » e esse caráter de ficção que ela comporta parece transferir para sua interpretação alguns traços (às vezes todos) que são atribuídos ao texto de ficção.

Quando se trata da metáfora em literatura, não se pode deixar de fazer referência à retórica e, embora haja manifestações divergentes em relação a aspectos mais específicos desse fenômeno lingüístico[2], parece haver convergência quanto à sua definição como um processo de transferência de caraterísticas de um domínio para outro.

Henry, A. (1971) dedica-se a um estudo detalhado da metáfora como fenômeno lingüístico, sem deixar de lado contudo a observação do trabalho mental que envolve a produção e a interpretação de metáforas.

O autor examina diversas propostas de análise do fenômeno metáfora e testa algumas das propostas teóricas, examinando exemplos extraídos, em sua maioria, de obras literárias.

Questionando a definição de metáfora como uma « comparação abreviada », o autor valoriza a proposição de Richards, I. A. (1936) que fala em similaridade de fato ou de valor, mas diferencia a metáfora da comparação pois enfatiza a interação entre os dois termos colocados em jogo na associação metafórica (**teor** e **veículo**, na denominação de Richards e, para ele, o que permite a interpretação da metáfora é uma base nem sempre facilmente identificável (*ground*), destacando que a modificação que o **veículo** traz para o **teor** está mais localizada no trabalho de suas dessemelhanças do que no de suas semelhanças.)

Quanto à teoria que atribui grande importância à abstração e propõe que a metáfora coloca em jogo o representante mais típico de um dos atributos que poderia ter saliência em um dos termos, Henry, A. (op. cit) destaca que isso poderia ser verdade para as metáforas nominais, mas não funcionaria no caso de adjetivos ou verbos metaforizados, quando se cria uma nova atribuição para o verbo *marcher*, por exemplo, no enunciado *La pendule marche*. Acrescenta ainda que, se a abstração é um meio de exploração do real, esse não é o caso da metáfora, pois trata-se da « criação de um certo real » (op.cit. p. 55).

Uma proposição elogiada por Henry, A. (op.cit) é a que distingue sinédoque de metonímia e metáfora, aproximando as duas últimas com base em seu mecanismo de funcionamento.

> « A metonímia, que respeita as séries fenomênicas condensando-as e a metáfora, que não as respeita, têm um caráter comum importante que é o de considerar os objetos na sua compreensão.
> A metonímia e a metáfora consideram então o objeto em sua compreensão, uma analiticamente, a outra intuitivamente; nem uma nem outra em sua extensão, isso é a sinédoque que faz. » (Esnault, G. 1925, apud Henry A. op.cit. p.58)

Desenvolvendo ainda mais essa idéia, inicialmente são apontadas diferenças entre metáfora e metonímia:

[2] Lingüístico aqui também no nível conceptual e não apenas no nível de marcas de superfície do enunciado.

> « A metonímia procede da observação objetiva: ela descobre e traduz uma ligação que está em nossas representações das coisas. Ela encontra um *garde-fou*[3] e uma justificação na evidência do mundo exterior ou nas relações conceptuais aceitas.
> A metáfora pede mais inspiração e abre caminhos novos. É talvez essa a razão pela qual os poetas, desde Baudelaire sobretudo, não deixam de exaltar a metáfora, ou, como dizem impropriamente muitos entre eles, a imagem:
> *Glorificar o culto das imagens, minha grande, minha única, minha primitiva paixão.* Baudelaire
> *Alguma potência absoluta, como de uma metáfora.* Mallarmé
> *Apenas a metáfora pode dar um tipo de eternidade ao estilo.* Proust
> *Em certas imagens, há o início de um tremor de terra.* André Breton
> *A estupefaciante imagem.* Aragon
> *A imagem é a lanterna mágica que ilumina os poetas na obscuridade.* Supervielle
> *[O poeta] dispõe [...] de um instrumento e de apenas um [...] que é a imagem e, entre todos os tipos de imagens, a metáfora.* A. Breton » (Henry, A. op.cit. p. 64)

A parte todo o entusiasmo que essas observações despertam em quem se dedica ao estudo de metáforas literárias, não podemos deixar de notar aí que, se o autor considera que a metonímia busca sua justificativa nas « relações conceptuais aceitas », a **metáfora conceptual** proposta por Lakoff, G. & Johnson, M. que apresentamos no início dessa exposição seria tratada então como metonímia e não como metáfora, uma vez que as relações apresentadas entre os domínios do amor e da viagem são conceptualmente aceitas e, mais ainda, são aspectos de uma viagem que seriam « metonimicamente » (ou analiticamente) transferidos para aspectos do conceito amor.

Na verdade, quando Henry, A. examina a natureza da metáfora, começa a explorar « as relações reais entre metáfora e figura de contigüidade » (op.cit. p. 65) e considera que

> «A metáfora está então fundamentada sobre um duplo mecanismo metonímico; ela é a síntese de uma dupla metonímia em curto-circuito; é uma identificação metonímica, ou, se preferirmos, uma superposição metonímica criando no discurso uma sinonímia subjetiva. No início, duas entidades conceptuais, situadas em campos associativos diferentes, são aproximadas metonimicamente.
> O curto-circuito confunde na mente os dois sinônimos metonímicos, enquanto o enunciado, em geral, expressará simplesmente aquele que é desconhecido do interlocutor. Há, para este último, enigma pois o enunciado não denuncia suficientemente a metonímia original.

[3] Entre as possibilidades de tradução de *garde-fou*, encontramos tapume ou parapeito, mas nenhuma delas nos pareceu satisfatória, talvez pelo aspecto metafórico desse composto que poderia ser traduzido ao pé da letra para o português como guarda-louco.

A metáfora superpõe dois conceitos dos quais apenas uma única porção é colocada exatamente no ponto pela dupla focalização metonímica: uma porção apenas, quer dizer, um sema. » (op. cit. pp. 66-67)

Toda essa explicação bastante complexa não é desenvolvida sem o recurso a algumas metáforas. A verdade é que, quando as análises passam a tratar de operações conceptuais, as fronteiras vão ficando cada vez mais fluidas e parece haver um entrecruzamento de operações simultâneas que dificilmente seriam acessíveis a ponto de permitir uma distinção precisa entre os mecanismos postos em funcionamento.

Outra questão que têm se apresentado polêmica quando tratamos de metáfora é a oposição literal/metafórico (Vereza, S., 1998; Gibbs, R, 1994).

Houve tentativas para substituir essa dicotomia que vigorou por muito tempo e ainda resiste em alguns setores. Muitas vezes, porém, substituíram-se apenas os nomes dos dois pólos, sem levar em consideração que existe uma gradação entre eles e que o grau maior ou menor de dificuldade na compreensão da expressão metafórica não depende da expressão em si, mas de seu contexto[4] de uso.

Trataremos a metáfora como uma figura que envolve um processo de analogia entre domínios e estaremos focalizando metáforas em texto poético a fim de verificar o processo de compreensão que pode ser recuperado no discurso de interpretação de leitores reais em diferentes situações de interação.

Esclarecemos que consideramos bastante adequada a sugestão de Richards, I. A, que propõe a denominação de **teor** e **veículo** para cada um dos elementos que constituem a expressão metafórica, sendo **veículo** o elemento explícito para o qual foram transportados traços do elemento denominado **teor** que pode estar explícito (metáfora *in prasentia*) ou não (metáfora *in absentia*).

Sem descartar a validade dessa proposição, preferimos adotar o tratamento sugerido por Danon-Boileau, L. (1987) que nos parece mais eficiente por levar em consideração a dinâmica do processo de compreensão da figura.

Esse autor propõe que na metáfora (e também na metonímia), temos dois termos postos em relação. Um deles é o **figurante** (pertence ao enunciado) o outro, o **figurado** (poderia ocupar o lugar do primeiro no enunciado).

Para a metonímia e também para a sinédoque a relação pode ser enunciada porque é pré-existente à figura. Para a sinédoque a relação manifesta-se sempre pelos verbos **ter** ou **ser**, já para a metonímia a relação é variável. O **figurante** corresponderia a essa relação, parcial ou totalmente, e o **figurado** seria um derivado dela. Isso posto, ocorre que no caso da metonímia e da sinédoque é possível construir um enunciado com o **figurado** no lugar do **figurante**, eliminando a figura.

Outro conceito importante introduzido por esse autor é o de **figurado-palavra** que só se aplica à metonímia e à sinédoque. Pode-se dizer que um termo é um **figurado-palavra** quando:

- « este termo responde às restrições definidas pelo contexto[5] do figurante.
- este termo pode ser religado ao figurante por uma relação pressuposta pelo enunciado de partida [...] » (op. cit. pp. 69-70)

[4] Contexto aqui em seu sentido mais amplo, o que inclui o conhecimento enciclopédico dos interlocutores, a situação de interação, entre outros elementos.
[5] O autor refere-se a contexto lingüístico, observando-se aí restrições sintáticas e semânticas.

Entende-se como **enunciado de partida** o que contém a figura e, para tornar esses conceitos um pouco mais claros, seguem-se os exemplos no quadro abaixo.

METONÍMIA
Enunciado de partida - Ele me deu para ler *um Machado de Assis.*
figurante - um Machado de Assis
relação - Machado de Assis *produziu* livros.
figurado-palavra - um livro de Machado de Assis
Enunciado sem figura - Ele me deu para ler *um livro de Machado de Assis.*

SINÉDOQUE
Enunciado de partida - Ele não tem *um teto* para morar.
figurante - um teto
relação - Uma casa *tem* um teto.
figurado-palavra - uma casa
Enunciado sem figura - Ele não tem *uma casa* para morar.

O mesmo quadro não se aplica à metáfora, pois a relação não é pré-existente à figura e por isso não pode ser enunciada.

> « [...] no caso da metáfora, mesmo quando uma ligação (cultural ou simbólica) existe entre um figurante e uma palavra que poderia constituir um figurado plausível, não é possível restituir a relação pré-existente que o uniria ao seu figurante. »(id.ibid. p. 69)

Para tratar das metáforas, principalmente às chamadas metáforas vivas, o autor propõe o conceito de **figurado-matriz**:

> « [...] « palavra potencial » ideal que responderia ao conjunto de restrições semânticas e sintáticas do contexto onde se inscreve o figurante, sem deixar escapar nada do « sentido » contido nesse mesmo figurante » (id.ibid. p. 68)

O **figurado-matriz** é a matriz dos traços que representariam **as restrições definidas pelo fragmento do enunciado que é completado pela metáfora**, mas não corresponde a um **figurado-palavra** e não é possível reconstituir a relação. Quando existe uma relação prévia, ela foi estabilizada pelo uso e vai ser expressa por **ser como**, desse modo, o enunciado metafórico só pode ser reconstruído com o recurso à uma outra figura: a comparação.

Observamos aqui que esse autor não faz uma aproximação entre metáfora e metonímia, ao contrário, aproxima metonímia de sinédoque e metáfora de comparação.

Henry, A. (1971) aproxima metáfora de metonímia, apresenta restrições fortes em relação à definição de metáfora como uma « comparação abreviada » e chega mesmo a dizer que a comparação não é uma figura, atribuindo a ela um estatuto mais intelectual do que estético.

É verdade que os recursos gramaticais empregados para produzir uma metáfora são os recursos correntes de que a língua dispõe para a produção de

enunciados não-metafóricos, enquanto a comparação emprega recursos específicos (é-como, mais-que, tanto-quanto, etc). Contudo, isso não impede que poetas utilizem a comparação como figura, extraindo dela efeitos estéticos.

Na retórica clássica, havia de fato uma aproximação maior entre metonímia e metáfora, ambos considerados tropos, enquanto a comparação era classificada como uma figura.

Acreditamos que existem elementos da estrutura da metáfora que podem ser considerados metonímicos, na medida em que são aspectos de um domínio conceptual que são ativados para interagir com aspectos do outro domínio.

Embora a metáfora, principalmente a metáfora viva, não possa realmente ser definida como a simples abreviação de uma comparação, concordamos com Danon-Boileau, L. (1987) quando afirma que a relação que a metáfora cria entre dois domínios só pode ser reconstituída (quando isso é possível) com recurso à comparação (figura de pensamento).

Essa situação particular impede a estabilização do enunciado, o **figurado-matriz** não se identifica a uma palavra (ou grupo de palavras), isso porque o **figurante** não se fundamenta numa relação pré-existente. O processo de compreensão da metáfora estabelece um **programa de busca**, mas é um programa contínuo, já que a palavra que se busca não é encontrada.

> « Em outros termos, na metáfora, o figurante e o figurado-matriz definem um « programa de busca » do figurado adequado. Mas esse programa permanece constantemente em curso, uma vez que nada permite estipular a relação estável entre o figurante e uma palavra susceptível de encarnar o figurado. » (op. cit. p. 71)

Temos duas conseqüências disso:

- a metáfora não põe em jogo a referência, ela define um significado do tipo « qualitativo », não constrói um « indivíduo »
- esta qualidade significada pelo **figurante** não é um conceito estável, é um projeto, uma conotação pura.

Criando uma qualidade, o sintagma metafórico remete a uma gênero (uma categoria), sem designar um objeto específico e, desse modo, desencadeia um movimento triplo:

> « O arranjo sintático do enunciado determina totalmente o figurado-matriz, mas é impossível fazer uma palavra corresponder a ele, ausência de ligação prévia entre o figurante e um figurado identificável.
> Esse estado de independência perpetua o movimento de busca do figurado e inibe a atribuição de uma referência ao figurante uma vez que esta colocaria em jogo um figurado definido. Desse modo o figurante deixa de ser o signo de um objeto dado, para tornar-se pura qualidade.
> Assim a metáfora rompe com o uso ordinário da língua, mas redobra também o movimento simbólico. O uso ordinário da língua desvia o enunciador das coisas e coloca-o diante dos objetos construídos. A metáfora, continuando o jogo, desvia-o dos objetos e remete-o às qualidades, as quais remetem a outras em um movimento indefinido.
> Fazendo isso, é uma figuração da operação simbolizante que a metáfora desdobra e não apenas uma estrutura sintática. » (op. cit. p. 72)

Esse raciocínio leva a pensar que a metáfora é genérica, enquanto a metonímia é específica, mas se a metáfora encontra a generalização, deveria perder o sentimento. Entretanto não é isso que ocorre nas metáforas vivas.

Para fazer uma distinção mais precisa entre metonímia, metáfora congelada[6] e metáfora viva, o autor passa antes pelas diferentes formas de generalização que são obtidas, de um lado, pela matemática e, de outro, pelas ciências naturais:

- generalização matemática não é constatação de verdade empírica;
- generalização nas ciências naturais é resultado de abstração que foi verificada em situações específicas.

A partir dessas constatações, conclui que:

a metonímia « [...] guarda diretamente o traço de uma lembrança de afeto. »
a metáfora congelada: « [...] é uma forma de se desviar do afeto que a palavra viva do figurado suscita. »
a metáfora viva: « [...] indica a via de uma simbolização verdadeira por onde o sujeito faz ver que ele retém de suas experiências sucessivas a qualidade de um afeto e a encarna em uma figura. » (op. cit. p. 74)

No final do capítulo que dedica às figuras poéticas[7], Danon-Boileau aproxima suas observações do que Lacan diz em sua análise do enunciado metafórico:

> « Para Lacan, a metáfora é caracterizada por esse duplo movimento de apelo (semântico) e de exclusão (« material »). » (op. cit. p. 75)

Após essas considerações a respeito da estrutura da metáfora e das possíveis operações mentais envolvidas em sua compreensão, concluímos que, no caso das metáforas vivas (nosso objeto de estudo), pode estar em jogo de fato a criação de algo « novo », entretanto, esse novo não pode ser visto como absolutamente inédito.

Mesmo no caso dos textos literários mais complexos e enigmáticos, há uma base pré-estabelecida na qual os leitores podem se apoiar para interpretar a metáfora, ainda que não cheguem a uma paráfrase estabilizada.

Percebemos, entretanto, que, mesmo em literatura, há metáforas mais ou menos novas e supomos que os procedimentos dos leitores serão diferentes para lidar com estruturas metafóricas mais estabilizadas ou com estruturas mais novas.

Acreditamos que o discurso de interpretação pode nos apresentar indícios desses diferentes modos de compreensão da metáfora e esta será a verificação que estaremos realizando em nossa análise de dados.

3. Metodologia

Para este trabalho, vamos nos deter em um poema de Carlos Drummond de Andrade que serviu como base para duas coletas de dados. Eis aí o poema:

---

[6] Esclarecemos que metáfora congelada é, para este autor, uma expressão que tem um referente simbólico estabilizado (*Le char d'Hélios=soleil*) e, portanto, não se trata da metáfora conceptual definida por Lakoff, G. & Johnson, M. (1980).

[7] O título do capítulo é ***Le travail du rêve et ses figures poétiques***.

Destruição

Os amantes se amam cruelmente
e com se amarem tanto não se vêem.
Um se beija no outro, refletido
Dois amantes que são? Dois inimigos.

Amantes são meninos estragados
pelo mimo de amar: e não percebem
quanto se pulverizam no enlaçar-se
e como o que era mundo volve a nada.

Nada, ninguém. Amor, puro fantasma
que os passeia de leve, assim a cobra
se imprime na lembrança de seu trilho.

E eles quedam mordidos para sempre.
Deixaram de existir, mas o existido
Continua a doer eternamente.

Inspirada no "*pensar alto*" (Ericsson, K.A. & Simon, H. A., 1980, 1987), que é realizado em geral com um informante e um pesquisador, este último limitando-se a solicitar ao primeiro que manifeste seus pensamentos, sem interferir no processo de compreensão, nossa metodologia de coleta vem sendo desenvolvida junto ao GEM-Grupo de Estudos da Metáfora, a partir do que Zanotto, M. S. T. (1995) chamou "*pensar alto*" em grupo.

O "*pensar alto*" em grupo é realizado, como o próprio nome diz, sempre com mais de um informante e o pesquisador manifesta-se com mais freqüência, embora deva abrir espaço para as intervenções dos informantes, procurando deixar fluir a discussão sobre o texto e permitir a construção do significado durante a interação.

Os dados que chamaremos de Coleta A foram obtidos através da gravação da discussão entre uma dupla de informantes, estudantes do terceiro ano do curso de Letras, que tinham sido alunos nossos no primeiro e no segundo anos do curso. Antes desse texto, foi-lhes apresentado um outro que funcionaria como aquecimento para a leitura do poema ***Destruição*** que julgávamos mais complexo. Entretanto, caso os leitores aprofundassem a discussão do primeiro texto, ou manifestassem falta de disposição para a leitura de um segundo poema, teríamos ficado apenas com o registro da discussão inicial que teve como base a letra de uma canção de Almir Sater e Paulo Simões.

Água que correu

Paixões que não desaguam no prazer
São rios que cansei de percorrer.
Amigos convém pra não irmos além de um só querer bem.

Lições que não nos levam ao saber
São livros que desisto de reler.

Histórias assim nem começam, nem têm fim, nem é bom ou ruim.

Tanto que choveu, tanto que molhou
Coração se encheu de amor e transbordou.
Água que correu, ribeirão levou,
Foi pra um oceano e lá se evaporou.

Momentos que se vivem uma vez
São ventos a soprar por sobre as leis.
Desejo não dói, mas por dentro corrói valentias de herói.
Amigos convém pra não irmos além de um só querer bem.

Tanto que choveu, tanto que molhou
Coração se encheu de amor e transbordou
Água que correu, ribeirão levou,
Foi pra um oceano e lá se evaporou

Essa coleta foi efetuada fora do ambiente escolar, do modo mais informal possível. Os textos foram distribuídos aos leitores que deveriam inicialmente ler em silêncio, fazendo anotações caso julgassem necessário. Após o término dessa leitura silenciosa, iniciou-se a discussão que foi gravada em áudio.

Embora fora do ambiente escolar, a instituição escola não ficou à margem da discussão, afinal, os leitores estavam na presença de uma ex-professora. Os dados mostram em vários momentos referências a aulas que ambos tiveram na universidade, conosco ou com outros professores.

Resolvemos, a partir disso, realizar a Coleta B em sala de aula, com nossos alunos do primeiro ano de Letras. Decidimos também inverter a ordem de apresentação dos textos, pois, mesmo antes de transcrever os dados, pudemos observar que a leitura do primeiro texto havia interferido na interpretação do segundo.

A Coleta B contou com a presença de 24 estudantes que haviam sido convidados a participar da atividade e previamente avisados que esta seria gravada e utilizada para nossa pesquisa.

O procedimento foi bastante semelhante ao da Coleta A, ou seja, os textos foram distribuídos, inicialmente ***Destruição***, a leitura silenciosa foi feita, a discussão foi gravada e, antes de passarmos ao segundo texto, ***Água que correu***, verificamos se os leitores estavam dispostos a continuar a atividade ou não.

Resta-nos destacar ainda que, embora essa tenha sido a única vez durante o curso em que gravamos a discussão de um texto, essa atividade não era nova para os leitores, já que, na medida do possível, temos empregado esse tipo de metodologia também em sala de aula.

4. Análise dos dados

O poema ***Destruição*** comporta um conjunto de expressões metafóricas, algumas mais simples, outras mais complexas. Para nossa análise, vamos fixar duas estruturas: *Amantes são meninos estragados pelo mimo de amar* (ENUNCIADO I) e *Amor, puro fantasma que os passeia de leve, assim a cobra se imprime na lembrança de seu trilho* (ENUNCIADO II).

O ENUNCIADO I, embora mais simples, apresenta-se constituído por duas expressões metafóricas que se complementam: *Amantes são meninos estragados* e o *mimo de amar*. Temos o **figurante** *meninos estragados* como atributo de *amantes* e o **figurante** *mimo*, como atributo para *de amar* (ou para o amor, poderíamos dizer).

No ENUNCIADO II, temos o **figurante** *puro fantasma que os passeia de leve*, como atributo para *Amor*, esse mesmo **figurante** constituído por uma metáfora verbal, cujo **figurante** seria *os passeia de leve*, como atributo de *fantasma*. Esse segmento já bastante complexo configura-se como primeiro termo de uma comparação, que é completada por *assim a cobra se imprime na lembrança de seu trilho*.

Poderíamos dizer que o trilho é **figurante** que funciona como atributo para uma relação amorosa que terminou. Aqui temos indícios da metáfora conceptual O AMOR E UMA VIAGEM. Os amantes caminham juntos e deixam um trilho. A relação amorosa deixou impressa a lembrança da cobra, **figurante** para um tipo de amor que causa a destruição dos amantes.

Esclarecemos que a interpretação mais detalhada desses enunciados, particularmente o II, foi construída por nós com base nas intervenções dos informantes. Ou seja, não havíamos elaborado previamente nossa própria interpretação dos enunciados.

Nos dados que coletamos, essa diferença de complexidade entre os dois enunciados manifesta-se no discurso dos leitores. Analisaremos em separado Coleta A e Coleta B, fazendo em ambos os casos referência a esses dois enunciados e, na conclusão, teceremos também alguns comentários comparando as duas coletas.

4.1. Análise da Coleta A

Conforme já esclarecemos anteriormente, nessa coleta havia dois informantes que estaremos tratando por nomes fictícios. Nossas intervenções na discussão serão marcadas por P (pesquisadora). Lembramos ainda que esse poema foi discutido num segundo momento, após a leitura e discussão do texto ***Água que correu.***

Para o ENUNCIADO I, a interpretação é feita rapidamente de amantes como crianças mimadas. Paulo começa a interpretar esse trecho fazendo referências à Bíblia e ao conceito de exagero que estraga o amor. Esse conceito havia sido desenvolvido durante a discussão do primeiro texto lido.

A interpretação de crianças mimadas vai se desdobrar em crianças estragadas, ingratas. O verbo estragar não aparece no poema, mas poderíamos dizer que o conceito vem explícito através do adjetivo estragados. A ação de estragar vai ser interpretada como um amante limitar o outro, um mimar o outro. Os leitores vão fazer referência a diferentes obras literárias, como Otelo e Romeu e Julieta, de Shakespeare, Amor de Perdição, de Camilo Castelo Branco, poemas de Augusto dos Anjos e Polyana. Referem-se também à Bíblia, freqüentemente citada, e a elementos da mitologia, como Narciso, por exemplo.

Num dado momento da discussão, Paulo pergunta: « amante é por quê? ». A figura do amante, que vai sendo construída através de atributos a ela associados durante a interpretação das metáforas, acaba sendo aproximada do sentido pejorativo que se atribui à palavra amante, ou seja, « não o que ama, mas o que trai o amor do outro », citando aqui a expressão utilizada por Rita.

Temos aqui alguns recortes dos dados que exemplificam essa interpretação:

Ex. (1A)

Paulo - que são dois meninos duas crianças mimadas pelos pais
Rita - estragadas pelo mimo (do) amor
Paulo - e o mimo estraga mesmo né né isso me lembra até uma passagem bíblica
Rita - hum é verdade
Paulo - que fala que é::: se você está mimando o seu filho ele você está preparando pra ele ser ingrato no futuro

O exemplo (1A) é o registro de uma das primeiras reflexões a respeito de ***Destruição***. Os informantes identificam como coincidência entre os dois textos o exagero no amor e a necessidade de manter um equilíbrio, um limite.

Rita começa a caracterizar esse amante como aquele que já passou do limite, Paulo concorda e ambos passam a comentar o ENUNCIADO I, reconhecendo as qualidades de crianças mimadas que podem ser atribuídas ao amante.

Ex. (2A)

Paulo - passa do limite acaba estragando né
P. - hum hum
Paulo - e é interessante que o amor ele só dói é exatamente nesse momento esse momento é que ele passa a ser destruição ele passa é como se tivesse um código né olha amar tem que ser assim

No exemplo (2A), Paulo transfere para o amor os atributos que foram associados ao amante e reflete a respeito do tipo de amor que causa destruição.

Ex.(3A)

Paulo - então agora amante é interessante né porque amante é porque né? porque eu sou uma pessoa que ama então eu sou um amante
P. - hum hum
Rita - uma palavra que já se desvalorizou que já levou outro sentido né
Paulo - exatamente
Rita - atualmente né já não tem mais o sentido né? aquele o que ama né mas sim aquele que trai o amor do outro
Paulo - (rindo) é o excesso também né? tem tanto amor que sobra
Rita - e ele dá pros outros

Importante destacar no exemplo (3A) que Paulo não pergunta **o que** é amante, mas **por que** é amante. Ou seja, não é a constituição do referente que se coloca, não é a definição de amante, mas as atribuições que podem ser associadas ao conceito de amante.

O próprio informante responde, caracterizando o amante como a pessoa que ama, entretanto, Rita intervém, lembrando o sentido pejorativo que se atribui a essa palavra e Paulo, concordando com a proposição de Rita, brinca com o conceito de excesso de amor que já foi construído anteriormente.

Vemos aí também indícios de emprego da **metáfora conceptual** que permite aos informantes falar de amor, algo abstrato, como uma substância concreta que, quando sobra, o amante « dá pros outros ».

Também a imaturidade, que seria atributo da criança ou dos *meninos estragados pelo mimo de amar*, vai ser atribuída a esse tipo de amor. O amor exagerado, sem maturidade que é o tipo de amor praticado por esse amante construído pelos informantes através dos atributos que a ele vão sendo associados durante o processo de interpretação.

Ex.(4A)

Paulo - então eles de fato se estragam (+) porque um acaba limitando o outro (+) um vai mimar o outro
Rita - isso
Paulo - né um acaba limitando o outro né e o sentimento não amadurece
P. - hu:::::m
Paulo - se o sentimento não amadurece então só pode causar tristeza
Rita - e destruição

Trabalhando com o conceito estabilizado, lugar comum, o mimo estraga os filhos, os informantes traduzem mimo como excesso e trazem a imaturidade, atributo de criança, para o sentimento, o amor que « não amadurece ».

A fim de chamar a atenção dos informantes para outros pontos do texto, já que a discussão se fixava apenas no ENUNCIADO I, aproveitamos uma manifestação de Rita para ler a seqüência, conforme vemos no exemplo abaixo:

Ex. (5A)

Rita - porque eu acho que ah você de tanto amar você acaba deixando a si pra viver a vida do outro e nesse de viver a vida do outro você acaba querendo controlar tudo do outro e você esquece de você pra viver o outro e como e você como fica?
P. - é parece que ele fala disso aqui né olha é::: ali na segunda estrofe [lendo] *amantes são meninos estragados pelo mimo de amar* aí *e não perceber o quanto se pulverizam ao enlaçar-se*
Rita - *enlaçar-se*
P. - *e como o que era mundo volve a nada*
Rita - isso
P. - *nada ninguém amor puro fantasma que os passeia de leve assim a cobra se imprime na lembrança de seu trilho*
Rita - *e eles* se *quedam* achei interessante aqui palavra quedam no sentido de ficam né

Apesar da referência direta ao ENUNCIADO II, a discussão não se focalizou nesse trecho. Entretanto, a partir dessa releitura, percebemos que algumas referências indiretas começam a ser feitas ao ENUNCIADO II, como podemos observar nos exemplos (6A) e (7A).

Ex. (6A)

Paulo - você não quer esperar amadurecer os dois juntos
P. - hum hum

Paulo - então você na verdade está se envenenando

Ex.(7A)

Paulo - quer dizer a pessoa vai ter que crescer pra te satisfazer então você também em contrapartida teria que diminuir a sua exigência

P. - ah::::

Paulo - e como você não diminui só quer esperar a pessoa chegar lá em cima você está se envenenando

Rita - é:::

Nos exemplos acima, percebemos a reiteração do atributo de imaturidade para o tipo de amor que as metáforas do enunciado conotam. Notamos também que Paulo repete « você está se envenenando », portanto, poderíamos dizer que uma das qualidades que se atribui à cobra, a de ser venenosa, aparece no discurso do informante como uma referência indireta às metáforas do ENUNCIADO II.

Parece-nos que os informantes estavam satisfeitos com a coerência que tinham encontrado no texto como um todo, principalmente porque sua interpretação vinha sendo ratificada pela leitura do poema anterior e ainda pela concordância entre eles, que complementavam um ao outro em suas intervenções, sem grandes conflitos.

Por esse motivo, voltamos a intervir, chamando a atenção para o verbo quedar ao qual os informantes tinham atribuído sentidos diferentes, tentando, dessa forma, levá-los a discutir o ENUNCIADO II sem fazer novamente uma referência direta ao mesmo.

Ex. (8A)

P. - então eu queria que vocês comentassem um pouco a respeito disso desse eles *quedam mordidos para sempre* é::: nesse caso aí seria o amor que fica ou o que fica não é amor essa queda é de cair como você tinha pensado

Rita - hum hum

P. - aí eu queria que vocês pensassem um pouquinho sobre esse trechinho aí (++++++)

Paulo - é: eu não consigo ver esse quedam como sendo permanecer no amor talvez é::: se for no caso de é o amante é ele passou do limite e conseguiram permancer muito tempo eu não consigo ver isso porque aqui fala da dor

Mais uma vez temos indícios da **metáfora conceptual/container** que o informante utiliza como base para refletir a respeito da metáfora. Paulo pensa no significado do verbo ficar, que Rita havia associado ao **figurante** *quedam*, e afirma « é::: eu não consigo ver esse quedam como sendo permanecer no amor ».

O amor seria então um lugar, com fronteiras, onde as pessoas devem permanecer para serem amantes. Mas o texto fala em dor (*continua a doer eternamente*) e a dor não é, para esse informante, uma qualidade que possa ser associada ao amor.

Logo em seguida, Rita vai fazer a associação direta de mordidos com veneno.

Ex. (9A)

Rita - e esse mordido eu eu dei no sentido de veneno

P. - ah::::

Rita - ele acaba sendo um veneno né o veneno que corrói
P. - é porque em cima
Rita - ele fala da cobra da cobra é o veneno

Interessante destacar no exemplo (9A) que a informante Rita fala em « veneno que corrói », incorporando em seu discurso de interpretação de uma metáfora, um **figurante** explícito no texto que havia sido discutido anteriormente: *Desejo não dói, mas por dentro corrói valentias de herói*. Também esse aspecto será retomado em nossa conclusão.

Continuamos intervindo, tentando apoiar os informantes para a interpretação do ENUNCIADO II.

Ex. (10A)

Rita - está ligado ao veneno
P. - o veneno da cobra né que é o fantasma né não é não é mais o amor puro fantasma não é mais o amor é o fantasma
Rita - é hum porque eles têm aquela visão pensam que estão se amando mas não é aquele amor é um fantasma que está acabando com eles través de um veneno dentro né interior
P. - hum hum
Rita - e a dor eterna::: né é uma dor eterna né continua a doer eternamente.

Após a intervenção de Rita, Paulo começa a refletir e a intervir também sobre esse enunciado.

Ex. (11A)

Paulo - interessante se você não prestar bem atenção porque que nem por exemplo ele fala olha *nada ninguém*
P. - hum hum
Paulo - mas note bem o que ele diz né ó *puro fantasma que os passeia de leve*
Rita - *de leve*
Paulo - então a pessoa não está no amor ainda ele ainda não atingiu o limite
Rita - é uma coisa leve
P. - hum hum
Paulo - quer dizer talvez toda aquela loucura de paixão que é refletida aqui não é o amor
P. - hum hum
Paulo - a pessoa está indo pro amor mas ainda não chegou lá então está de leve

No exemplo (11A) temos a busca do **figurado** para o **figurante** *os passeia de leve*. A ruptura sintática que se manifesta em *os passeia*[8] não é constatada explicitamente pelos informantes. Em outras palavras, a ruptura sintática não se coloca como um empecilho para a construção de um **figurado** plausível: « a pessoa não está no amor ainda ela não atingiu o limite ».

Novamente observamos aí indícios de apoio em uma **metáfora conceptual**, do tipo **container**, que constitui o amor como um lugar onde os amantes

[8] O verbo passear é intransitivo e não admitiria o uso do pronome oblíquo os como objeto direto.

devem chegar. A concepção do amor como um lugar vai ser ainda reiterada de modo mais claro pela intervenção seguinte: « a pessoa está indo para o amor mas ainda não chegou lá então ela está de leve ».

Frisamos ainda uma vez dois aspectos que nos parecem importantes e aparecem no exemplo (11A):

- a co-construção com os apoios de Rita às intervenções de Paulo;
- a incorporação ao discurso de interpretação de **figurantes** presentes neste ou em outros enunciados metafóricos do texto.

Acreditamos que esses exemplos manifestam o **programa de busca** desencadeado pelos **figurantes** e constatamos que o ENUNCIADO II, mais complexo, só passa a ser desenvolvido após intervenções mais ou menos diretas de nossa parte.

Os leitores parecem ter fundamentado a construção de **figurados** plausíveis para o conjunto do texto numa base coerente, já estabilizada e passam a argumentar utilizando diferentes tipos de apoio.

Somos levados a pensar que, sem nossas intervenções, o ENUNCIADO II não seria focalizado detalhadamente pelos informantes. Ao menos isso é o que Paulo parece revelar quando diz « interessante se você não prestar bem atenção » ou « mas note bem » e retoma o texto.

Voltaremos a isso em nossa conclusão, pois passaremos agora à análise de dados referentes aos mesmos dois enunciados na Coleta B.

4.2. Análise da Coleta B

A Coleta B envolveu um total de 24 estudantes presentes em sala de aula. Nem todos manifestaram suas opiniões, melhor dizendo, nem todos tiveram suas manifestações registradas claramente a ponto de podermos recuperá-las na transcrição dos dados.

Uma vez que já suspeitávamos que isso pudesse ocorrer, antes de dar início à discussão dos textos, e mesmo durante a atividade, solicitamos aos informantes que, caso não quisessem ou não pudessem falar, poderiam escrever, tomar notas e, após a atividade, redigir um relatório de vivência (sugestão de Zanotto, em reunião do GEM), onde poderíamos recuperar ainda algumas intervenções ligadas ao processo de interpretação das metáforas. Entretanto, não vamos utilizar esse material neste trabalho que terá como base apenas o registro em áudio da discussão dos textos.

Como na Coleta A, nesta também não demos instruções específicas a respeito de metáforas, apenas deixamos a discussão desenvolver-se, intervindo algumas vezes para solicitar esclarecimentos e ainda para coordenar a atividade de modo que os registros fossem audíveis no momento da transcrição.

Como já destacamos anteriormente, para essa coleta utilizamos os mesmos dois textos, entretanto, começamos por ***Destruição***, pois na Coleta A havíamos observado algumas considerações que pareciam ter sido construídas com base na leitura do texto anterior.

Vamos nos deter apenas nos dois enunciados que já havíamos selecionado anteriormente, novamente trataremos os informantes por nomes ficctícios e nossas intervenções serão identificadas por P. (aqui mais professora do que pesquisadora).

Nessa coleta, os informantes manifestaram-se em princípio sobre a compreensão global do texto e registraram referências a outros enunciados metafóricos presentes no início do poema. O conceito de exagero aparece com bastante clareza na expressão de Beto.

Ex. (1B)

Beto - a::: posso fazer um/
P. - claro
Beto - o que eu entendi é que o amor (quando) é exagerado
P. - fala mais alto Beto
Beto - aquele amor exagerado ele se torna egoísta (entende?) a pessoa ama tanto ao ponto de tornar aquilo aquele objeto ou aquela pessoa uma coisa possuir aquela coisa ela não consegue enxergar os limites dela né
P. - hum hum
Beto - né aquele poder aquela coisa de possuir então acho que é o amor egoísta que ele está retratando aqui

E a primeira intervenção desse informante e, embora não faça referência explícita aos enunciados que estamos observando, parece-nos importante destacá-la porque, na coleta anterior, os conceitos de exagero e de limites para o amor haviam sido construídos durante a leitura de ***Água que correu***. Constatamos assim que esses conceitos podem ser construídos a partir do poema ***Destruição***, mesmo sem a leitura prévia do outro texto

Acreditamos que esse texto apresenta de fato elementos que marcam o exagero na relação amorosa que acaba levando os amantes à destruição. A respeito disso, parece-nos importante destacar que o título do texto, ***Destruição***, é uma marca forte que conduz a interpretação do grupo.

Após a intervenção de Beto, chamamos a atenção dos informantes para a seqüência do texto, pois, até esse momento, todos os comentários faziam referência apenas ao título e à primeira estrofe. Obtivemos uma resposta focalizando o final do texto, e, a partir daí, houve uma associação com base em *quedam mordidos para sempre* que remeteu ao ENUNCIADO II.

Ex. (2B)

Célia - agora aqui eu acho que nesse terceiro aqui
P. - ahn?
Célia. - nessa terceira estrofe
P. - *nada ninguém*
Célia - *nada ninguém amor puro fantasma que os passeia de leve* né *assim a cobra se imprime na lembrança do seu trilho* aqui ele faz uma comparação acho que do amor com a cobra mesmo o animal

No exemplo (2B), a informante localiza a comparação e identifica os núcleos dos dois termos que a constituem: amor e cobra. Passa a buscar as possíveis semelhanças entre ambos, afinal se eles podem ser comparados, devem existir semelhanças[9]. Entretanto, quase chega à negação dessas semelhanças, ou melhor, à

[9]E um comportamento bastante freqüente o de acreditar que só poderíamos comparar duas coisas que apresentem semelhanças.

negação de que o conceito de amor pode comportar o atributo de crueldade, como podemos ver no exemplo (3B).

Ex. (3B)

Célia - porque a cobra ela é cruel
P. - hum hum
Célia - ela te pica e te mata e o amor por muitas vezes faz isso né porque às vezes a pessoa ela tem uma paixão violenta mas ela acredita que aquela paixão é o amor
P. - hum hum
Célia - e esse amor ele tem o mesmo efeito que a cobra
P. - certo e você está vendo que essa mesma relação aí
Célia - eu acho que ele faz essa mesma relação né aí porque ele fala assim né *amor puro fantasma que passeia de leve* né então quer dizer né ele *passeia de leve* (paixão) eu acho que não teria amor

Célia reconhece na cobra o atributo de crueldade e, quando pensa a respeito da crueldade no amor, substitui em seu discurso a palavra amor por « paixão violenta que uma pessoa acredita que é amor ».

Quando volta a utilizar a palavra amor, faz isso usando um demonstrativo, « esse amor ». Célia estaria, desse modo, categorizando a paixão como um tipo de amor que é cruel e « tem o mesmo efeito da cobra ».

À nossa intervenção propondo se ela estaria vendo a mesma relação, a informante responde transferindo ao autor do texto a responsabilidade por essa relação « ele faz essa mesma relação ». E é também no texto que vai buscar argumentos para sua visão de que paixão não é amor.

Passa então a explorar outro segmento do ENUNCIADO II, desconsidera a ruptura sintática presente em *os passeia* e reconstrói « ele passeia de leve ». Ou seja, ele, o amor, passeia de leve, portanto não seria amor.

A informante continua sua intervenção, em tom de voz cada vez mais baixo, propondo que não é amor, mas faz isso enunciando um verbo no condicional, previamente modalizado « au acho que não teria amor ». Parece estar apenas manifestando em voz baixa suas próprias reflexões sobre o possível **figurado** que esse **figurante** está indiciando.

Os demais informantes manifestam-se, fazendo referências a outros trechos do poema e ENUNCIADO II só vai ser retomado mais adiante, por Luíza, dialogando com Celso. Pedimos a ambos que se manifestassem mais claramente, já que conversavam em voz baixa e temos o seguinte recorte dos dados:

Ex. (4B)

Celso - Ah tá gravando não sabia
(risos gerais)
P. - avisei antes que ia gravar (++) ainda bem que você esqueceu
Maria - ele vai ficar tímido agora professora
(++++)
P. - fala (...)
Celso - ela disse que a terceira se contradiz da primeira
(++)

P. - a terceira contradiz a primeira (++) onde você está vendo a contradição Luíza?

Luíza - *nada ninguém amor puro fantasma* (++) em cima eles se amam em baixo eles não acham

P. - ah tá você diz que ele contradiz porque na primeira eles se amam e na terceira

Luíza - não acham nada e acham o fantasma *amor puro fantasma* quer dizer uma fantasia ilusão

P. - ah::: tá certo

Luíza - fantasia ilusão não chega a ser aquela amor platônico (+++) gostoso aquela troca

Aparece aí a interpretação do **figurante** *puro fantasma* como fantasia, ilusão, ou seja, dois **figurados** possíveis que a informante nega como atributos do « amor platônico ».

Essa interpretação do amor como fantasia, ilusão e não amor mesmo, não vai ser diretamente contestada por outros informantes. E mesmo o atributo anterior, que vê esse tipo de amor como uma paixão, vai ser reiterado. Essa reiteração parte da palavra *amante*, carregada de significado pelo uso ordinário da língua, elaborada por Lia como uma introdução ao comentário do ENUNCIADO II.

Ex. (5B)

Lia - eu acho que amante é uma palavra muito forte

P. - hum hum

Lia - uma pessoa tem uma vida certinha a outra também então quando aquelas pessoas se conhecem e cruzam um olhar vamos supor aí se vem aquela paixão fulminante e por ser proibido aí começam a ter aquele relacionamento depois vem a cobrança aquela coisa do Primo Basílio mesmo sabe (+) eu pra mim é isso nesse primeiro aqui.

Importante destacar aí dois pontos:

- apoio da informante em texto literário já conhecido;
- apoio também no texto ***Água que correu*** que, a essa altura, já havia sido lido pelo grupo, por isso a informante diz « nesse primeiro aí », ou seja ela quer frisar que está se referindo ao primeiro texto lido ***Destruição***, embora a proposição de um amor proibido tenha sido levantada pelo grupo a partir da leitura do segundo texto.

E Lia continua, retomando o ENUNCIADO II, conseguindo a participação de outros informantes que passam a reiterar esses atributos associados ao amor.

Ex. (6B)

Lia - principalmente quando ele diz assim *nada ninguém amor puro fantasma que os passeia de leve assim a cobra se imprime na lembrança de seu trilho* (+) principalmente aqui nessa

Alice - eu também vejo assim na última acho que fala a mesma coisa né que o Cláudio estava falando aqui (...) existiu algumas coisa o amor existiu ele viveu um certo tempo
P. - hum hum
Alice - ele teve aquela paixão fulminante né e::: foi embora alguma coisa separou ele continua existindo ficou uma marca que dói quando você lembra
Cláudio - *eles quedam mordidos para sempre* então não foi:::: existiu alguma coisa eles eles quedam mordidos para sempre então eu acho que tem um sentimento aí no meio
(?) - (condenados)
Cláudio - (...) volta a frisar *eles quedam mordidos para sempre* está dando continuação da *cobra* lá eu acho não é?

Notamos que, embora Lia fale em paixão, parece estar discordando de que seria algo menor do que amor, ou mesmo diferente. Cláudio, que é citado na fala de Alice, não diz paixão nem amor, generalizando para sentimento. E faz a ligação entre os figurantes *cobra* e *mordidos para sempre*. Esse último está presente em outro enunciado metafórico que não estamos focalizando mais detidamente nesta análise.

Desse modo, o que parecia uma reiteração ganha forma de contestação. Observando o conjunto dos dados, percebemos que tanto Célia (que havia falado que paixão não era amor), quanto Luíza (que apontara a contradição entre o início do texto e o final, onde já não há amor, mas fantasia, ilusão) parecem ter uma concepção de amor diferente da de outros informantes.

Tentando apaziguar a discussão, Celso intervém e sua intervenção é metafórica:

Ex. (7B)

Celso - é::: esse *para sempre* não seria::: independente de ser boa ou ruim quando por exemplo quando pegamos **uma madeira colocamos um prego nela a senhora tira o prego depois mas vai ficar uma marca lá**
P. - hum hum
Celso - é isso não dá pra apagar
Alice - mas Celso quando fala aqui não só o amante mas sempre alguém sempre teve um amor que não deu certo mas ficou a marca no caso aí a gente ficou mordido pela cobra
Rose - não tem como apagar mesmo
Alice - mas você sempre ou do seu primeiro namorado ou de alguma (...) só não deu certo
Rose - mas (...)
Alice - mas foi importante naquele momento você viveu intensamente (++) mas não deu certo.

O exemplo (7B) é um recorte da discussão em que vários informantes manifestam-se ao mesmo tempo, por isso as lacunas na transcrição.[10] Alguns falam com seus colegas em voz baixa, inaudível tanto no momento da coleta, quanto na gravação.

[10]As lacunas são marcadas na transcrição por (...) indicando trecho incompreensível, enquanto (+) marca pausas.

Nesse ponto, fizemos uma intervenção para deslocar a discussão de concepções pessoais a respeito do amor e voltar aos textos. Entretanto, o ENUNCIADO II não será mencionado explicitamente pelos informantes, a não ser de uma forma modificada, já incorporada ao seu próprio discurso e como referência ao outros segmentos ou ao conjunto do texto.

Podemos notar essa incorporação de segmentos do enunciado metafórico ao discurso dos informantes nesse mesmo exemplo (7B), na fala de Alice: « aí a gente ficou mordido pela cobra ».

Quanto ao ENUNCIADO I, esse grupo parece não atribuir a ele muita importância. Temos a seguinte referência nos dados:

Ex. (8B)

> **Célia** - aqui ó Clemira quando (verso) ele fala assim que *amantes são meninos estragados pelo mimo de amar* ou seja a mãe que pega e dedica muito carinho pra aquela criança em excesso ela acaba estragando a criança
> **João** - é aqui fala do amor egoísta né talvez o amor egoísta
> **Luíza** - volúvel volúvel
> **João** - que (é o amor) que você está se satisfazendo a si próprio (...) volúvel

Observamos que a paráfrase proposta por Célia sustenta-se no conceito de exagero que já havia sido desenvolvido pelo grupo no início da discussão. Seus colegas não a contestam de imediato e continuam a fazer observações a respeito do exagero que pode sufocar o outro na relação amorosa.

Entretanto, Cláudio vai apresentar logo em seguida uma possibilidade um pouco diferente para os **figurantes** do ENUNCIADO I.

Ex. (9B)

> **Cláudio** - (...) *amantes são meninos estragados pelo mimo de amar*
> **P.** - hum?
> **Cláudio** - *e não percebem* seria que a pessoa pode se estragar porque ela acaba fazendo as vontades do do outro ela se anula muitas vezes e quando *se pulverizam ao enlaçar-se e como o que era mundo volve a nada* porque o que ela deixa as coisas que ela achava que eram tão importantes por causa do amor e que agora ela olha e::: como se não fosse nada mesmo
> **P.** - hum hum
> **(?)** - (próprio título) (...) né ***Lavra Destruição***

Cláudio propõe o **figurado** « a pessoa pode se estragar porque ela acaba fazendo as vontades do outro », ou seja, o conceito de estragar um filho por lhe fazer as vontades, estabilizado, é modificado, pois não é aquele que tem suas vontades satisfeitas que vai ser estragado, mas a pessoa (o amante) que faz as vontades do outro é quem se estraga.

Para essa modificação do conceito estabilizado, Cláudio argumenta com a seqüência do texto: *se pulverizam ao enlaçar-se e como o que era mundo volve a nada*, acrescentando sua interpretação « ela deixa coisas que ela achava que eram tão importantes por causa do amor e que agora ela olha e::: como se não fosse nada mesmo ».

Essa proposta de Cláudio também não é contestada pelo grupo, há mesmo um esboço de reiteração feito por uma voz que não foi possível identificar e que remete ao título do texto ***Destruição***.

O **figurante** do ENUNCIADO I ganha dois **figurados** aceitos pelo grupo. Um deles, aceito pela sociedade em geral e o outro, confirmado pela seqüência do texto.

Esse consenso em relação a duas possibilidades de interpretação do enunciado não nos parece estar ligado apenas ao fato de tratar-se de metáforas em um discurso literário e, portanto, caracterizado por convenções específicas de leitura como aponta Steen, G.

Acreditamos que esse aspecto não deve ser desprezado, contudo, parece-nos que o ENUNCIADO I apresenta a relação entre dois indivíduos que são « estragados » pelos excessos de uma relação amorosa.

Essa relação amorosa pode ser a que o texto propõe, ou a que é proposta pelo lugar comum. Em outros termos, o ENUNCIADO I possibilita uma leitura contextualizada na experiência cotidiana do exagero na relação amorosa entre pais e filhos, que estraga a relação. O poema, recontextualizando os **figurantes**, permite a leitura proposta por Cláudio que também passa a ser aceita se o conceito de estragar for estendido à relação amorosa e, por conseqüência, aos dois amantes.

Se voltarmos ao ENUNCIADO I, como aparece no texto, veremos que está no plural e, portanto, atinge os dois pólos da relação: *amantes são meninos estragados pelo mimo de amar*.

Passaremos agora às nossas conclusões e considerações gerais.

5. Conclusão e considerações gerais

Retomando algumas das proposições apresentadas a respeito de **metáforas conceptuais** (Lakoff, G. & Johnson, M. 1980), verificamos em nossos dados indícios da utilização de metáfora ontológica/container para o amor.

Conforme destacamos em nossa análise, o informante Paulo, para interpretar a metáfora do ENUNCIADO II, declara que o amor é um lugar onde se deve permanecer, ou estar, ou ir: « permanecer no amor », « a pessoa não está no amor », « a pessoa está indo para o amor ».

Desse modo, o informante trata um conceito abstrato como algo concreto e é assim que consegue organizar suas reflexões a respeito da metáfora que associa ao amor qualidades que não coincidem com as que ele próprio reconhece no conceito que já tem constituído a respeito desse sentimento.

Nossos dados mostram também que a diferença no comportamento dos informantes não é determinada apenas pelo tipo de metáfora como havíamos pensado. Parece-nos que a situação de interação é um fator bastante importante para determinar o procedimento dos leitores.

Na Coleta A, havia apenas dois informantes que, num trabalho harmonioso, não se fixavam em divergências, ao contrário, buscavam a convergência de seus pontos de vista e os aspectos convergentes eram reiterados e retomados continuamente.

Nossa intervenção foi necessária a fim de chamar a atenção desses informantes para outros aspectos do texto, caso contrário, acreditamos que ficariam aprofundando seus comentários com base no consenso a que haviam chegado.

Já na Coleta B, embora também tenha sido feita uma intervenção para fazer a discussão avançar e focalizar outros trechos do poema, a presença de um número maior de informantes possibilitou uma discussão menos harmoniosa e nossas interferências foram feitas mais com o objetivo de organizar a atividade e obter esclarecimentos.

Em outras palavras e usando os termos de Danon-Boileau, parece-nos que a presença de um número maior de indivíduos possibilita a construção de um número maior de **figurados** para os **figurantes** da **metáfora viva** e, desse modo, o **programa de busca** torna-se mais dinâmico.

Embora não seja nossa intenção caracterizar de modo preciso o discurso de interpretação de **metáforas vivas**, não podemos deixar de comentar a incorporação dos **figurantes** das metáforas a esse discurso.

Na busca de uma estabilização do « sentido » contido no **figurante**, os informantes se engajam no **programa de busca** de **figurados** plausíveis. Como não existe um **figurado-palavra** para o **figurante** de metáforas vivas, pois a relação que os associaria não é pré-existente, não é possível reconstruir o enunciado metafórico substituindo esse **figurante**.

Diante dessa impossibilidade, os informantes parecem tentar incorporar ao seu discurso os **figurantes** das metáforas do poema, seja para apreender desse modo todo o « sentido » que eles carregam, seja para limitar esse « sentido » através das fronteiras construídas pelas palavras com que os cercam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANON-BOILEAU, L. *Le sujet de l'énonciation - psychanalyse et linguistique*, Paris, Ophrys, 1987.

ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A. Verbal reports as data *Psychological Review*, 215-251, 1980.

..... Verbal resports on thinking. In Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) *Introspection in second language research*. Clevedon, Multilingual Matters, 24-53, 1987.

GIBBS, R. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

HENRY, A. *Métonymie et métaphore*, Paris, Klincksieck, 1971.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*, Chicago/London, The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G. & TURNER, M. *More than cool reason - a field guide to poetic metaphor*, Chicago/London, The University of Chicago Press, 1989.

STEEN, G. *Understanding metaphor in literature - an empirical approach*, NY, Longman Publishing, 1994.

VEREZA, S.C. Tese de doutorado, São Paulo, PUC/SP, 1998.

ZANOTTO (DE PASCHOAL), M.S.T. O processo de compreensão da metáfora na formação de professores de língua materna. In Zanotto, M.S.T. & Celani, M.A.A. (orgs), *Lingüística aplicada - da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*, SP, EDUC/PUC, 1992.

ZANOTTO, M.S.T. Metáfora, cognição e ensino de leitura, Revista *D.E.L.T.A* Vol. II, nº 2, 241-254, 1995.

AS ILUSÕES DO SUJEITO E A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Anna Maria G. Carmagnani (USP)

ABSTRACT: *This paper is based on the principle, defended by Pêcheux and Fuchs (1975), that the subject is constituted as such on the basis of two things he "forgets" or two "necessary illusions": first, the illusion that he is the sole source of his words; second, the illusion that his discourse reflects the reality of his thought. These concepts have led us to the analysis and discussion of how these illusions are (or are not) manifest in argumentative texts produced by university students of English as a foreign language. We assume that that subject, constitutively heterogeneous, tries, in different ways, to efface, homogenize his dispersion to avoid conflict and dissension. Thus, we defend the view that heterogeneity is inextricably linked to the subject and his/her discourse, basing ourselves on Authier (1982, 1984), Bakhtin (1992) and Foucault (1975,1979).*
KEY-WORDS: *Argumentation; Heterogeneity; Power relations; Discourse.*

RESUMO: *Este trabalho parte do princípio, defendido por Pêcheux e Fuchs (1975), de que o sujeito constitui-se enquanto tal a partir de dois esquecimentos ou "ilusões necessárias": primeiro, a de que ele é fonte exclusiva de seu dizer e, segundo, a de que seu discurso reflete a realidade de seu pensamento. A partir desses conceitos, buscamos analisar e discutir como essas ilusões se manifestam (ou não) em textos argumentativos produzidos por alunos de Inglês como Língua Estrangeira, em cursos de 3º grau, levando em conta que esse sujeito, constitutivamente heterogêneo, procura, de várias formas, apagar, homogeneizar sua dispersão para evitar o conflito, a dissensão. Defendemos, portanto, uma visão de heterogeneidade indissoluvelmente ligada ao sujeito e seu discurso, baseando-nos em Authier (1982,1984), Bakhtin (1988, 1992) e Foucault (1975, 1979).*
PALAVRAS-CHAVE: *Argumentação; Heterogeneidade; Relações de Poder; Discurso.*

0. INTRODUÇÃO

Este trabalho parte do princípio, defendido por Pêcheux e Fuchs (1975), de que o sujeito constitui-se enquanto tal a partir de dois esquecimentos ou "ilusões necessárias": primeiro a de que ele é fonte exclusiva de seu dizer e, segundo, a de que seu discurso reflete a realidade de seu pensamento. A partir disso, buscamos analisar e discutir como tais ilusões se manifestam (ou não) em textos argumentativos produzidos por alunos de Inglês como Língua Estrangeira, em curso de 3º grau, levando em conta que este sujeito, constitutivamente heterogêneo, procura, de várias formas, apagar, homogeneizar sua dispersão para evitar o conflito, a dissensão.

Defendemos, portanto, uma visão de heterogeneidade indissoluvelmente ligada ao sujeito e seu discurso, baseando-nos na visão de Authier (1982) (1984) que desenvolve as noções de heterogeneidade representada e constitutiva e na visão de Bakhtin (1988, 1992) que defende a fala como sendo de natureza social, necessariamente constituída pelo discurso do Outro.

O corpus analisado constitui-se de textos produzidos por alunos, num curso de redação, no qual o objetivo central é desenvolver a capacidade de redigir textos argumentativos de vários tipos: cartas de opinião, texto de propaganda, ensaios curtos. Uma tese, explicitada ou não, norteia boa parte dos textos produzidos pelos alunos, tornando-se a base que serve como referência para todos os argumentos e contra-argumentos apresentados. Ao mesmo tempo, o aluno-autor possui dois leitores em potencial: o professor e um ou mais colegas cujas "vozes" se fazem ouvir em comentários escritos nos quais várias sugestões são fornecidas para a melhoria daquele texto (pelo menos do ponto de vista desses leitores). Numa etapa posterior, o autor do texto deve decidir se inclui ou não as sugestões oferecidas, deve reescrever seu texto e submetê-lo novamente a um dos leitores: o professor que dispõe da versão anterior e das sugestões oferecidas. Numa fase "final", o professor avalia o texto, levando em conta a tese defendida, os argumentos apresentados e sua organização, verificando se o autor fortalece as vozes anteriormente incluídas e/ou incorpora outras (sugeridas pelos leitores ou pesquisadas pelo próprio autor). O objetivo maior é criar oportunidades para que o aluno perceba que regras permeiam a produção de textos argumentativos, como ele articula essas idéias e quais sentidos provoca.

Sem dúvida alguma, se tomarmos os papéis que cada um desses interlocutores representa na instituição, concluiremos que a voz do professor ressoará mais alto nos textos produzidos pelos alunos tendo em vista as imagens pressupostas (cf. Pêcheux, 1969) entre os participantes e o poder da instituição na constituição dessas representações (Foucault, 1969). Contudo, se também entendermos que o poder é produtivo, isto é, gera ação (cf. Foucault, 1975), poderemos antecipar que, através de um jogo de forças também produtivo, os participantes utilizarão de vários meios, como de fato ocorreu, para apagar/camuflar as outras vozes, ou incorporá-las, fazendo crer que são suas, para manter a unidade de seu texto, levando-se em conta o princípio de autoria, também defendido por Foucault (1971).

A questão da heterogeneidade e da dispersão do sujeito em seu texto torna-se ainda mais complexa: o autor está "consciente" dessas outras vozes mas não pode assumi-las explicitamente em seu texto; o autor, muitas vezes, não compartilha dos pressupostos defendidos por seus interlocutores mas tem que, de alguma forma, sugerir que os leva em conta; o autor não compartilha dos pressupostos e, talvez, inconscientemente, os camufla; o autor incorpora as outras vozes, acreditando sempre-já terem feito parte de seu imaginário. Assim, mesmo ciente dessa incorporação, o aluno-autor, enquanto sujeito situado historicamente, busca homogeneizar o que é constitutivamente heterogêneo.

É importante ressaltar que esse percurso é conflituoso no contexto em questão pois o autor de que falamos tem a ilusão da realidade de seu pensamento e, além disso, possui uma ilusão com força até maior da realidade do pensamento do outro, no caso o professor. Este último detém um saber específico, respaldado pela instituição. O aluno, por sua vez, possui o desejo daquele saber e daquele poder e, em última análise, acredita na objetividade do pensamento desse outro (o professor). Observam-se aí o conflito constitutivo do sujeito enquanto pessoa no mundo e o conflito deste mesmo sujeito enquanto autor num contexto aonde os lugares ocupados pelos interlocutores são demarcados institucionalmente e no qual este sujeito tem pouca ou nenhuma voz.

Para melhor discutirmos essas questões, retomaremos os conceitos de Heterogeneidade Representada e Heterogeneidade Constitutiva defendidos por Authier

(1982, 1984), algumas das idéias pertinentes à nossa discussão defendidas por Bakhtin (1988, 1992) e os conceitos relativos às relações de poder de Foucault (1971).

1. A Heterogeneidade Discursiva: uma dispersão do texto e do sujeito

Para Orlandi e Guimarães (1988), "o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito" . O autores referem-se ao sujeito de que fala Pêcheux (1975) – *a forma-sujeito* – isto é, o sujeito afetado pela ideologia e, ao sujeito de que fala Foucault (1969), caracterizado pela descontinuidade. Adicionaríamos a essas referências o trabalho de Bakhtin (1988) precursor de uma visão dialógica da linguagem que, a nosso ver, em muito contribui para uma melhor compreensão do sujeito descentrado, da palavra como fenômeno ideológico, da multiplicidade.

Bakhtin (1992) defende que a fala é sempre de natureza social, portanto, há sempre um interlocutor – o Outro – ao menos potencial. Assim, o discurso está inevitavelmente constituído pelo discurso do Outro e a subjetividade revela-se através do heterogêneo, dos sentidos difusos, da dispersão. Dessa concepção decorre uma visão de linguagem que entende a "homogeneidade" como mais um efeito de sentido imposto pela ideologia. E esse efeito é produzido pelo aluno-autor em seu texto (nosso objeto de análise): ele cria a ilusão de unidade e objetividade através de seus argumentos, organizados previamente. A eventual interferência das palavras do Outro – a heterogeneidade – é marcada, sobretudo nos contra-argumentos.

Das formas explícitas de heterogeneidade apontadas por Authier (1982), salientaremos as que apareceram com mais frequência em nosso corpus. A primeira delas é o "discurso relatado" que inclui as manifestações mais clássicas da heterogeneidade enunciativa: os discursos direto e indireto. No discurso indireto, o locutor apresenta-se como um tradutor que faz uso de suas próprias palavras para remeter a um outro como fonte do sentido que ele relata. No discurso direto, são as palavras do outro que ocupam o tempo ou espaço, claramente marcadas na frase através da citação. O locutor apresenta-se como um simples "porta-voz". Nessas duas modalidades, o locutor acomoda explicitamente no seu discurso o discurso do "outro". Nos textos produzidos pelos alunos, é muito frequente a recorrência ao discurso relatado por várias razões:

a) ao demarcar claramente o discurso do outro, o aluno assume o papel de relator, de organizador, diminuindo sua responsabilidade pela formulação. Ao mesmo tempo que comprova que não é ele quem está dizendo, protege-se quanto à recepção positiva ou negativa de seus argumentos;
b) a demarcação da fala do Outro reforça tanto para o autor do texto quanto para o leitor a ilusão de "objetividade", clareza.
c) A utilização, principalmente do discurso direto, aproxima o autor do leitor e, ao mesmo tempo, no caso de textos argumentativos, colabora quando da inserção de argumentos de autoridade.

Alguns exemplos foram retirados de nosso corpus:

1.1. Discurso Direto:

(1) ...Eu estava no ônibus e ouvi alguém dizendo "ele é o único que fala a linguagem dos pobres". Um outro respondeu, "ele diz coisas que ninguém tem coragem de dizer".[1]

(2) "Vocês não sofreram como as pessoas que foram torturadas", alguns certamente dirão.

[1] Todos os exemplos foram por nós traduzidos para o português. Originalmente, os textos foram produzidos em inglês.

O discurso direto foi utilizado parcimoniosamente pelos alunos, tendo em vista o tom informal que instaura. Na verdade, exemplos como (1) apareceram mais em textos nos quais o aluno teve dificuldade para elaborar argumentos mais complexos. No caso em questão, o aluno quiz validar seu argumento central no qual defendia um apresentador popular criticado pelos colegas e pelo editorial que serviu de base para a discussão. Sabendo de antemão que seu argumento não seria aceito prontamente, utilizou o discurso direto para salientar que um enunciador mais significativo - o povo - compartilhava de sua posição. No exemplo 2, o discurso direto é utilizado para introduzir o contra-argumento: o aluno-autor quer mostrar a falta de propriedade dos que argumentam contra a censura na televisão, comparando essa forma de controle à censura e proibições do período da ditadura. O efeito pretendido é o de evocar no imaginário dos leitores experiências e/ou conhecimentos que os façam concordar sem muita reflexão com os argumentos apresentados.

1.2. Discurso Indireto:

(3) ***Aqueles que são contra a censura*** *alegam que nossa liberdade de expressão é garantida pela constituição e que ninguém pode interferir em nossos direitos.*

(4) Contudo, a solução não é a censura, ***como várias pessoas sugeriram.***

(5) Pessoalmente, não compartilho ***da opinião de várias pessoas*** *que afirmam que uma pessoa escreve por puro egocentrismo, apenas pelo desejo de ser comentada.*

Observa-se nos exemplos um fenômeno muito repetido nos textos dos alunos: a utilização de elementos que se referem a enunciadores genéricos, supostamente conhecidos por todos (esses, aqueles etc.), a referência a "pessoas" que têm ponto de vista divergente, ou que pensam de forma semelhante à do autor, etc. Nos exemplos dados, tendo em vista as condições de produção dos textos analisados, os autores estão se referindo aos colegas que apresentaram opiniões contrárias às suas em discussão que precedeu a redação do texto. Cientes dos contra-argumentos, eles tinham que refutá-los de alguma forma, omitindo os que as postulavam por não se tratar de autoridade.

Mesmo quando a referência à pessoa podia ser feita, o aluno não o fez, como no caso do exemplo (5) no qual o aluno se refere a uma autoridade (no caso George Orwell)[2] sem mencioná-la. Ao contrário, apesar de tratar-se de uma opinião pontual (a do autor de um texto), o aluno opta por não fazer a referência (talvez por considerar que seu leitor a conheça) e a amplifica: ele não está relatando a opinião de uma pessoa, mas de várias. É interessante refletir sobre as razões que poderiam tê-lo levado a esse tipo de generalização, através do discurso relatado. A nosso ver, uma das razões estaria ligada ao fato de que ao omitir o nome (George Orwell) o aluno sente maior poder de refutação - não podemos nos esquecer do lugar social que ocupa e o lugar social ocupado pelo autor do texto. Ao omitir o nome, por sua vez, como refutar a opinião de "uma" pessoa ? A isso o aluno responde com uma generalização: *o ponto de vista de várias pessoas.* Desse modo, demarca a presença do outro, evita nomeá-lo para evitar a desvalorização de seu argumento (o outro fala do lugar de autoridade, o aluno não!) e reforça sua posição, demonstrando segurança ao colocar-se sozinho contra "o ponto de vista dessas outras pessoas": *Não compartilho...*

Maingueneau (1989) discorda da oposição ingênua normalmente feita entre o discurso direto e indireto, segundo a qual o primeiro (o direto) reproduz literalmente, ou é mais fiel para o relato de uma enunciação. Para o autor, "a partir do momento em que se trata de formações discursivas, toda concepção retórica da citação é inadequada. Isto porque o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, em função de seus objetivos conscientes, do público visado etc. São as imposições ligadas a esse lugar discursivo que regulam a citação(...) (Maingueneau, 1989:86).

Compartilhamos dessa posição, acrescentando que a mera inserção de uma citação pressupõe uma posição que dirige a escolha: quando cito outros, os cito por alguma razão (estou de acordo, estou contra a colocação, quero ironizá-la, quero reforçar minha posição) e para obter um certo efeito de sentido. No entanto,

[2] No caso em questão, os alunos haviam lido um texto no qual George Orwell narra as razões porque escreve e argumenta, fazendo uma generalização, que os escritores escrevem pelas mesmas razões, uma das quais a que a aluna critica.

o que pode e deve ser dito numa formação discursiva determina também o que pode e deve ser citado. Nem toda a fala, de qualquer personagem, pode ser citada e, mesmo que seja, não será compreendida da mesma forma nas diversas formações discursivas. Do mesmo modo, o discurso indireto, mesmo que nos sirvamos de verbos tidos como "neutros" (por exemplo, responder, dizer), não estará transpondo a mesma fala, já que esta fidelidade lingüística é também ilusória: a repetição de um mesmo enunciado não implica repetição de sentidos, ao contrário, instaura novos sentidos.

Um segundo tipo de forma explícita de heterogeneidade, também presente nos textos dos alunos, são as formas marcadas de conotação autonímica: o locutor inscreve palavras do outro no fio de seu discurso e, ao mesmo tempo, as mostra como não sendo suas. O fragmento assim designado é marcado por aspas, itálico, uma entonação e/ou por qualquer forma de comentário:

(6) ...nem todo o escritor tem o compromisso de mostrar uma atitude política ***"saudável".*** *(*a autora faz uma interpretação da palavra *saudável* e busca fazer a distinção disso com relação a o que o autor chama de *saudável;* discordando da posição apresentada*)*

(7) Por outro lado, considerando-se que este é um país democrático, e que todos são ***"livres"*** *para pensar e falar...* (aqui o autor de certa forma coloca o termo "livre" à distância; no contexto em questão, não se sente apto a afirmar essa suposta liberdade, tendo em vista que esse conceito entra em conflito com o que efetivamente o autor experiencia na sociedade: uma pseudo-liberdade, a partir da qual fazemos o que podemos fazer, dentro dos limites impostos).

(8) Finalmente, diria que ***"a fórmula"*** *para vencer essa batalha é uma campanha popular em prol de melhores programas.*(o autor parece inseguro com relação à sua sugestão. Será que ele poderia afirmar que existe uma fórmula única para vencer a batalha? Sua sugestão é vaga e pouco fundamentada).

(9) Onze membros da comunidade Européia agruparam-se no novo ***"clube"****.(...)O que me choca é que esse processo de* ***"globalização"*** *tende a agrupar alguns países e a excluir outros. As dificuldades desses* ***"países excluídos", "nações pobres"*** *irão aumentar.* (a aluna está fazendo uma crítica à globalização; procura, então, manter as palavras ligadas ao conceito à distância).

Para Maingueneau (op.cit.:90), o valor semântico das aspas e o interesse que representam para a AD estão ligados precisamente a este caráter "imprevisível" bem como à sua relação com o implícito. Afirma, também, que as aspas constituem antes de mais nada de um sinal construído para ser decifrado por um destinatário. Desse modo, "o sujeito que utiliza as aspas é obrigado, mesmo que disto não esteja consciente, a realizar uma certa representação de seu leitor e, simetricamente, oferecer a este último uma certa imagem de si mesmo, ou melhor, da posição de locutor que assume através das aspas". Esse recurso aparece de forma consistente nos textos analisados. O aluno-autor constrói uma imagem de seu interlocutor – o professor e os colegas – e mantém alguns sentidos à distância. Isso o protege dos questionamentos que poderiam ser feitos e, ao mesmo tempo, lhe dá liberdade para circular entre os sentidos que acredita serem compartilhados. Num contexto no qual o texto é, no final das contas, discutido e avaliado, ele busca trazer à consciência mecanismos de argumentação que acredita convencerão seu interlocutor da veracidade/validade de seu pensamento.

O recurso às perguntas retóricas também é utilizado na maioria dos textos, ora no título, ora na introdução, ora no meio do texto para mudar o rumo da argumentação, conforme os exemplos abaixo:

(10) Fumar: Uma questão de boas maneiras ou preconceito? (título de texto que levava o leitor a concordar com a segunda possibilidade: há preconceito em torno da questão).

(11) A globalização é um problema ou uma solução nos dias de hoje? (introdução à discussão que leva à conclusão de que a globalização é solução para alguns - os ricos - e problema para outros - os pobres).

(12) Nesse ponto, poderíamos perguntar: o que podemos fazer? (após introduzir o problema, o autor pretende dar a sua resposta que quer compartilhada com o leitor. Para tanto, faz a pergunta para a qual já tem resposta utilizando a primeira pessoa do plural).

Desse modo, esses alunos, sujeitos situados historicamente, buscam dialogar com o seu interlocutor, antecipando as possíveis perguntas, mostrando-se preocupados com as posições contrárias. Reafirmam, assim, sua posição de locutores e controladores de seus textos, buscando mostrar como têm "consciência" de outros sentidos, de outras posições, ressaltando, contudo, a relevância e abrangência de suas posições.

As ilusões e os esquecimentos do autor, enquanto sujeito da linguagem, tornam-se mais marcantes quando procura explicitamente distanciar-se e dar voz ao outro. É aí que reforça sua crença na origem de seu pensamento e a diferença entre seu pensamento e o do outro. É aí, também, que reforça a impossibilidade de falarmos sem as palavras desse outro que nos constitui.

Authier (1982) refere-se a formas mais complexas de heterogeneidade a partir das quais a presença do outro não é marcada explicitamente na frase. É o caso do discurso indireto livre, da ironia, da alusão, da reminiscência etc. A utilização dessas formas gera uma dificuldade de demarcação entre a fala do locutor e a do outro, as vozes se mesclam, se superpõem nos limites de uma única construção lingüística. Ainda assim, em todas elas a presença do Outro não pode ser negada. Isto porque a heterogeneidade representada está ancorada em outro tipo de heterogeneidade – a constitutiva – que fundamenta a própria natureza da linguagem e que possibilita à primeira apresentar-se como objetiva, na medida em que a heterogeneidade representada parece revelar a parte do texto que é do(s) outro(s) demarcando, assim, o que é do autor e o que ele remete a outro(s).

2. Heterogeneidade Constitutiva e Representada: Uma negociação incessante

Tomando como base os trabalhos que tomam o discurso como produto do interdiscursos – o dialogismo bakhtiniano – e, por outro lado, a abordagem de sujeito e de sua relação com a linguagem do ponto de vista da psicanálise (Freud e sua releitura de Lacan), Authier (1984) defende que a heterogeneidade constitutiva pressupõe que "constitutivamente, no sujeito, em seu discurso, há o Outro". Essa posição reafirma a inoperância de uma concepção de sujeito autônomo, original e de um discurso homogêneo, transparente e objetivo.

Se pensarmos as condições de produção dos textos utilizados para análise, constataremos o conflito vivenciado por aqueles sujeitos: exige-se clareza na apresentação de argumentos, antecipação de posições contrárias (as de um "outro" supostamente concreto), originalidade na discussão e unidade. Além do mais, apresenta-se a esse sujeito algumas formas consagradas dentro do genêro – textos argumentativos – que, em graus variados, o fazem internalizar algumas regras de construção lingüística desse tipo de texto. Ele assimila as formas mais utilizadas para representar o "outro" e a si próprio enquanto autor do texto, assimila as formas consensuais de organização, aprendendo assim, em maior ou menor escala, a camuflar-se, diminuindo e/ou apagando o(s) conflito(s) vivenciado(s) por ele, numa instituição (a universidade), num dado momento político-histórico-cultural.

Para Bakhtin (1988:46), contudo, esse conflito é inevitável tendo em vista que "o ser refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata". Desse modo, por mais que se imponha uma fórmula, um sentido, há deslocamentos que impedem o aprisionamento da palavra: ela manifesta de modo irredutível a sua "historicidade".

Ao monólogo desejado ou imposto, Bakhtin postula o diálogo enquanto forma constitutiva da comunicação humana, já que sempre pressupomos o outro, o já-dito, no fio do discurso.

A visão da psicanálise colabora no questionamento da possibilidade de existência de um sujeito uno, controlador de seu dizer e de um discurso homogêneo e totalmente controlado pelo autor (como é o caso que constatamos nos textos analisados). O sujeito, na perspectiva psicanalítica, é um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente; conseqüentemente, sua fala é heterogênea em sua própria constituição. No entanto, ele necessita da ilusão de que é "centro":

> "(...) A prática do descentramento na teoria freudiana mostra que o centro é um "golpe montado" pelo sujeito, do qual as ciências do homem fazem seu objeto ignorando que ele é imaginário (...) Descentrar é praticar o lapsus e o trocadilho, reconhecer o golpe montado, sem, no entanto, pretender aboli-lo. O sujeito é barrado mas não está ausente; ele vive a falta e não a perda, porque ele é interpelado (pela ideologia) do mesmo modo que um fantasma." (Roudinesco, 1977, p.62-3, apud Authier, p.139).

Salientaríamos a metáfora do “golpe” apontada por Roudinesco; um golpe necessário para o sujeito que não pode viver fora da ilusão e do fantasma; um golpe montado para a manutenção de uma unidade de superfície, vital para a estabilidade do “eu” consciente.

Em outras palavras, o sujeito é efeito de linguagem. Freud já havia questionado a autonomia do sujeito livre, consciente, e Lacan retoma esse questionamento, partindo de duas proposições: a de que o inconsciente é o discurso do outro e a de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Nessa visão, o sujeito é visto como uma representação dependente “das formas de linguagem que ele enuncia e que na verdade o enunciam”. O Outro é o lugar estranho de onde emana todo o discurso:

> “...lugar da família, da lei, do pai, na teoria freudiana, vínculo entre a história e as posições sociais, lugar para onde toda a subjetividade é remetida; dizer que o Inconsciente é o discurso do Outro é reafirmar de forma determinista que um discurso livre não existe e é fornecido pela lei.” (Clément, apud Authier 1982:137)

Partindo das colocações teóricas proveninetes do dialogismo bakhtiniano e da psicanálise, Authier (1982) aponta a necessidade irredutível do sujeito da linguagem em estabelecer uma negociação entre a heterogeneidade representada e a constitutiva. Defende, portanto, a seguinte hipótese:

> “(...)a heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela não é nem mais nem menos “independente”; ela corresponde a uma forma de negociação – obrigatória – do sujeito falante com sua heterogeneidade constitutiva – inevitável mas que ele precisa desconhecer; e a forma “usual” dessa negociação se assemelha ao mecanismo da denegação.” (Authier, 1982:143)

Para a autora, as marcas explícitas da heterogeneidade respondem à ameaça representada pelo desejo de dominância do falante que lhe impossibilita fugir da heterogeneidade constitutiva da palavra. Através das palavras, o sujeito esforça-se por designar um outro, localizado, para acomodar o estatuto do uno. É nesse sentido que a heterogeneidade representada pode ser considerada como uma forma de denegação no discurso da heterogeneidade constitutiva, que assume o outro no um. (Authier, 1982:145, nossa tradução)

A negociação de que fala a autora pode ser apontada como uma atividade constante do sujeito do discurso e aqui destacaríamos o aluno-autor e as condições de produção de seu discurso. Para esse sujeito essa “negociação” ocorre sempre que é requisitado a elaborar um texto pelo professor, sujeito legitimado pela instituição e, também, assujeitado ideologicamente. Além de sua luta incessante para aprender a aceitar-se enquanto “fonte” (através dos esquecimentos de que fala Pêcheux, 1969), outras formas de homogeneização lhe são “didaticamente” impostas, buscando lembrá-lo constantemente da necessidade de falar do “outro” (para apresentar contra-argumentos, reforçar sua posição etc.). Agindo dessa forma, aprende a marcar o seu lugar enquanto centro organizador das idéias, distinguindo-se do(s) outro(s), mesmo que em muitas das situações de escrita, como ocorreu em nosso corpus, tenha “consciência” de que está incluindo ou parafraseando a sugestão de outros sujeitos. Isto porque, segundo Authier (1984:33), é necessário que esse sujeito mantenha a ilusão de unidade:

> “As formas marcadas de heterogeneidade mostrada representam uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva: elas constróem, no desconhecimento desta, uma representação da enunciação, que, por ser ilusória, é uma proteção necessária para que um discurso possa ser mantido”.

Assim, a negociação é realimentada através de mecanismos de homogeneização que, ao contrário do que impõem, apenas reafirmam a heterogeneidade do sujeito e de seu discurso.

3. As Ilusões do Sujeito e a Questão do Poder

A questão do poder é entendida neste trabalho a partir da visão de Foucault (1975) que discute sua relação com o saber:

> "Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder". (p.30)

Para Foucault (1979:8), o poder é, portanto, produtivo pois ao gerar saber, gera ação, conforme explicitado abaixo:

> "(...) O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir."

É dessa visão que partimos para entender como o aluno-autor, ao camuflar sua heterogeneidade enquanto sujeito e a de seu texto, estabelece relações com o outro de seu discurso, sobretudo o "outro" professor, imbuído de poder pela instituição, autorizado pelo seu saber.

Nesse sentido, a sala de aula é aqui abordada numa visão bakhtiniana; ela é um espaço dialógico aonde circulam discursos conflitantes entre si: o discurso dos participantes inscritos em formações discursivas diferentes e o discurso do próprio sujeito, conflituoso pela sua própria natureza.

Ao mesmo tempo, o dizer institucionalizado que circula no espaço da universidade constitui o discurso do professor que, perpassado pela ideologia, (re)produz o saber institucionalizado através de sua ação pedagógica. O aluno, por sua vez, reconhece a legitimidade do professor e o seu saber-poder, colocando-o na posição daquele que sabe e que tem a função de ensiná-lo a saber. Contudo, é nesse contexto que a subversão, a resistência pôde irromper, desestabilizando, mesmo que pontualmente, a homogeneidade do discurso.

No contexto analisado, em grande parte dos casos, os alunos produziram textos levando em conta as sugestões fornecidas por seus interlocutores (professor e colegas): complementação de idéias, maior clareza no estabelecimento da tese (quando ela era fornecida), reescritura de trechos obscuros, utilização de termos mais apropriados, etc. Boa parte das sugestões foi então incorporada sem questionamentos e sem menção a essa outra voz – a do professor. Em escala menor, a "voz" do(s) colega(s) foi incorporada, sobretudo quando o professor procurou legitimar essa voz, confirmando a relevância da sugestão dada (é importante salientar que as sugestões dos colegas foram fornecidas antes que as do professor). Desse modo, longos trechos foram reescritos, reorganizados, atendendo em maior ou menor escala às expectativas do professor.

Contudo, é interessante observar como o aluno percebe, mas não consegue explicar as razões que o impedem de escapar ao assujeitamento. No exemplo a seguir o aluno verbaliza a impossibilidade de ficar alheio ao discurso (no caso, o da mídia):

(13) As pessoas que são contra a censura contra-argumentam que aqueles que não querem receber "um certo tipo de informação" deveriam desligar a televisão. Mas elas se esquecem, mais uma vez, que se não assistirmos televisão, ficamos à parte daquilo que é discutido; elas se esquecem que, mesmo que inconscientemente, somos obrigados a assistir televisão, mesmo se não quisermos.

Nesse caso, o sujeito atenta para o fato de que é impossível "ficarmos à parte"; somos levados, em nosso contexto sócio-cultural, a participar do fluxo discursivo. A obrigação de que fala o aluno revela que nosso discurso não pode ser preservado da "contaminação". Queiramos ou não, estamos imersos no continuum discursivo do qual a mídia faz parte. E, como diz o aluno, "mesmo que inconcientemente", estamos envolvidos nessa trama.

Chamaríamos a atenção, contudo, aos casos nos quais o aluno-autor resiste consciente e/ou inconscientemente ao exercício de poder (discurso de autoridade), produzindo, assim, algo não esperado ou, ao contrário, promovendo o apagamento de uma ou mais vozes. Observe-se o apagamento realizado pelo

aluno numa segunda versão de um texto produzido cujo tema central era a mídia e sua influência na sociedade:

(14) Primeira versão: *(...)um tipo de maldição está espalhada sobre a terra que nos pune ao tirar nossa inteligência aos poucos, transformando cidadãos em consumidores. Apesar disso, há exceções: aquele que lêem e escrevem. Pelo menos,* ***eles*** *pensam.* (a ênfase é dada pelo autor do texto)

A esse tipo de colocação na qual o autor do texto faz uma distinção entre as pessoas educadas e cultas que estão acima das coisas mundanas – os que lêem e escrevem – e as que se submetem – portanto, não pensam, o professor respondeu questionando a generalização, solicitando uma maior explicitação. Ao mesmo tempo, o professor questionou o autor com relação à separação entre os cultos e educados (grupo privilegiado no qual o aluno se inclui) e o restante – os ignorantes que se deixam levar pela mídia.

O aluno-autor se dá conta dos efeitos de sentido provocados e, ao invés de reforçá-los ou justificá-los, simplesmente suprime aquele trecho do texto na versão final. Tenta assim, por um lado, apagar as vozes da formação discursiva a que pertence e, por outro lado, a voz do professor que solicita uma argumentação mais esclarecedora e comenta seu estranhamento. Quando questionado sobre a supressão, o aluno não consegue justificá-la. Aponta, apenas, que teve necessidade de reorganizar seu texto para torná-lo mais claro.

Esse fenômeno ocorreu com outros alunos que ao serem questionados sobre um argumento, ou exemplo, ou opinião entendiam o pedido de esclarecimento ou melhor desenvolvimento de idéias como uma crítica negativa. Ao invés de reformularem seus textos, procurando fortalecer seus argumentos, preferiram submeter-se à voz do professor conforme a entendem - a voz da autoridade que sabe, que vigia e que pode "punir", através de uma avaliação negativa. Isso pôde ser percebido pelas supressões de trechos de textos, reformulações radicais de argumentos e/ou modalizações que o aluno entendia eram desejadas pelo professor.

Num pólo oposto, colocaríamos o caso de um único aluno que subverte a relação saber-poder e questiona com grande habilidade as idéias apresentadas por um autor consagrado num texto sobre as razões que movem um escritor para a produção de suas obras. É importante salientar que a atividade proposta para o grupo de alunos foi a de ler um ensaio escrito por autor consagrado - George Orwell - no qual ele aponta as razões que o levaram a escrever e as razões que acredita devem levar todo o autor a escrever. Defende em seu texto a visão de que os motivos políticos são os mais importantes, criticando os autores cujos textos não tenham uma preocupação social.

Após a leitura e discussão do texto, considerando-se seus objetivos, argumentos utilizados, organização de idéias, foi pedido aos alunos que redigissem um comentário, referindo-se ao texto original e posicionando-se favoravelmente ou contrariamente aos argumentos apresentados.

A maioria dos alunos concordou com o autor, elogiando o texto lido, fornecendo mais exemplos para reforçar os argumentos apresentados. Em poucos casos, houve o questionamento das idéias apresentadas. Quando isso ocorreu, foi feito superficialmente de forma que o argumento inicial não perdesse sua força.

Um único aluno, mencionado anteriormente, subverteu a argumentação original, questionando os argumentos da autoridade. A partir da introdução, esse aluno desconstrói o texto analisado:

(15) É sempre muito interessante ler um ensaio de um autor famoso sobre seus motivos e impulso de escrever. Parece que a tarefa monumental de escrever se torna mais acessível e mais humana, perdendo um pouco o mistério que toda a obra de arte implica no momento de sua criação. ***Infelizmente, o texto de George Orwell não é um ensaio desse tipo.***(grifos nossos)

Ao longo do texto, o aluno faz críticas contundentes ao texto, contrapondo os argumentos apresentados às opiniões de outros autores, e à própria biografia do autor (utilizada para desqualificar seus "motivos políticos"):

(16) ...Orwell teve que deixar a Espanha temendo por sua vida. Desde então, empenhou-se numa cruzada literária particular contra os comunistas, decidido a ganhar com palavras a luta que havia perdido no campo de batalha.

O aluno faz ironias, fornecendo exemplos de autores com maior prestígio, ou prestígio similar, e finaliza seu texto com as seguintes palavras:

(17) Orwell não é Shakespeare, naturalmente, e a comparação não seria justa. Mas, de acordo com suas próprias palavras "Invariavelmente quando eu careci de propósitos políticos foi quando eu escrevi livros sem vida e fui traído por trechos artificiais, sentenças sem sentido, adjetivos meramente decorativos e uma farsa generalizada."(p.105) Cinquenta anos após isso tudo, Stalin está morto há muito tempo e a Rússia não é mais comunista. Portanto, o que permanece do trabalho de George Orwell?

É importante salientar que nem ao menos título do texto escrito por George Orwell – *Why I write (Porque escrevo)* – escapa à crítica: o aluno subverte-o e seu texto tem por título – *Why did he write?(Por que ele escreveu?),* sugerindo, entre outras coisas, que o autor não deveria sequer ter escrito aquele texto.

Observa-se no caso o estabelecimento de um outro tipo de relação de poder, estabelecida entre o aluno-autor e as outras instâncias (o professor, a instituição, o escritor enquanto autoridade): ao contrário do esperado, o aluno resiste às vozes consensuais, utilizando, contudo, outras vozes, cujo poder também é significativo. E isto se dá porque o saber que o aluno possui o fortalece frente ao texto da autoridade: não é a sua voz que é ouvida; são os outros autores e os outros críticos que lhe conferem poder e lhe permitem, enquanto autor, opor-se a um saber, uma verdade apresentada.

Por outro lado, esse mesmo aluno não escapa das amarras da ilusão, apesar de estar participando de uma prática social de exercício de poder pois *não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação* (Machado, introduzindo Foucault, 1975, p.X). Nessa perspectiva, entende-se a resistência como intrinsicamente ligada às relações de poder; o exterior que é parte do interior já que o exercício do poder, segundo Foucault (op.cit.), não se dá do lado de fora.

Desse modo, o aluno-autor participa dessas relações, vive a ilusão da unidade, cria conscientemente ou não núcleos de resistência nessa teia de relações e participa, a partir do seu lugar social, do continuum discursivo.

Entendemos que, num contexto institucional como o é a universidade, não há como escapar tanto das ilusões como das práticas mais ou menos coercitivas de um saber-poder. É nessas práticas, num contexto sócio-político-cultural específico, que o sujeito se reconhece. É através dessas práticas que negocia, resiste, se assujeita e, acima de tudo mantém o seu diálogo com o "outro" que acredita conhecer. Ao mesmo tempo, convive com a impossibilidade de controlar o Outro que desconhece mas deseja dominar. E é desse conflito do sujeito e das práticas discursivas por ele vivenciadas que os possíveis deslocamentos são gerados. Para tanto, é necessário que mantenha suas ilusões; ilusões necessárias de um sujeito que está em luta constante pelo sentido e que anseia por alcançar a unidade, a perfeição, o controle de quem deseja (sem nunca conseguir) ocupar o centro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AUTHIER-REVUZ, J. "Hétérogénéité montreé et hétérogénéité constitutive: élements pour une approche de l'autre dans le discours". *DRLAV, 26.* Paris: Centre de recherches de L'Université de Paris VII, 1982, p.91-151.

AUTHIER-REVUZ, J. "Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)". *Cadernos de Estudos Lingüísticos,* Campinas, 19, p.25-42, jul-dez 1990. Original: "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", *Langages 73*, 1984.

BAKHTIN, M. (Volochinov) *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 4ª ed., 1988, publicação original, 1929.

BAKHTIN, M. *A Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FOUCAULT, M. *L'Archéologie du Savoir.* França:Gallimard, 1969. Trad. Brasileira: *A Arqueologia do Saber*.R.J.: Forense Universitária, 3ª ed., 1987.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir.* Petrópolis: Vozes, 7ªed. , 1989, publicação original, 1975

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder.* R.J.: Ed. Graal, 9ª ed. 1990, publicação original, 1979.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do discurso.* Campinas, SP: Pontes, Ed. Da Unicamp, 1989.

PÊCHEUX. M. & FUCHS, C. “Mises au point et perspectives à propos de l’analyse automatique du discours”. *Langages 37.* Paris:Didier-Larousse, 1975.

PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours.* Paris: Dunod, 1969.

MAL-ENTENDIDO EM SALA DE AULA

Marísia Carneiro (UERJ)

ABSTRACT. The objective of this paper is to discuss the currency of the misunderstanding in classroom. Specifically, we analyze and interpret students' inquiries to get informations for the understanding. While the teacher propose an activity of writing, the students inquiry to negotiate the meaning. Thus, they're preventing the misunderstanding, that we define, here, as an expected understanding's deviation. This, in turn, can lead to approaches or others aspects of the learning. In an attempt to contribute to the study of the pedagogical interaction, we present a reflection on the relevance of the implicit in a language class.

RESUMO. O objetivo deste artigo é discutir a ocorrência do mal-entendido em sala de aula. Especificamente, nós analisamos e interpretamos inquéritos de alunos para obterem informações para o entendimento. Enquanto a professora propõe uma atividade de escrita, os alunos interrogam-na para negociar o sentido. Portanto, eles estão prevenindo o mal-entendido, que nós definimos, aqui, como um desvio do entendimento esperado. Na tentativa de contribuir para o estudo da interação pedagógica, apresentamos uma reflexão sobre a relevância do implícito em aula de língua.

KEY-WORDS: MISUNDERSTANDING - INTERACTION - LEARNING

MAL-ENTENDIDO - INTERAÇÃO - ENSINO

1. REDIMENSIONAMENTO DO MAL-ENTENDIDO

A significação dos atos de linguagem, envolvendo as camadas lingüística e pragmática, coloca em confronto alternativas de sentido, tendo em vista o explícito e o implícito. A flutuação da interpretação decorre da subjetividade dos parceiros apesar de sua identidade psicossocial. Esta não garante, portanto, o entendimento esperado. Destacamos, então, da problemática da significação, o mal-entendido, que se redimensiona e se torna objeto de estudo relevante na medida em que é visto como um aspecto dos mecanismos do entendimento. Um aspecto livre de juízos depreciativos, negativos.

Este estudo do mal-entendido não pode basear-se na definição de mal-entendido como "entendimento" imperfeito ou desviado". Caso seja abordado nessa perspectiva negativa, não há interesse em estudá-lo. Assim pressupondo, basta que se façam os

esclarecimentos oralmente ou por escrito, e pronto. Por exemplo, na seção de frases destacadas do dia anterior, do Jornal do Brasil (15/5/98), encontramos abaixo da foto do Presidente da República: " *São os que ganham bem, têm vida boa e se aposentam para pegar outro emprego.* " E logo abaixo, entre parênteses: (Presidente Fernando Henrique Cardoso, ao tentar explicar a quem realmente se referia quando chamou de vagabundos aqueles que se aposentam antes dos 50. Ontem, no JB). Sabemos que a emenda não resolve o problema do entendimento e freqüentemente é pior que o soneto.

> Associar ao entendimento a marca da negação é tirar o foco do que é mais importante na questão do mal-entendido, ou seja, a sua relação com outros aspectos da significação: o semântico, o pragmático e o retórico. Temos de tratar o mal-entendido como *o desvio do entendimento esperado* dentro de cada uma dessas camadas. Citando Dascal (1986: 200) :
>
> " a significação (ou pelo menos a sua parte não-intencional) de uma enunciação, apesar de incluir uma série de fatores que são, de uma certa maneira, indeterminados, é razoavelmente bem estruturada, à maneira de uma cebola. Os diversos fatores mencionados constituem as
>
> " camadas " de significação. As mais internas são as que estão relacionadas com o " conteúdo proposicional " e são normalmente explicadas pela semântica, enquanto as mais externas (i.e. as relacionadas às implicitações conversacionais) têm sido tradicionalmente associadas à pragmática."

Nesta camada e na camada da retórica colocamos a citada frase do Presidente. Podemos, então, nos aproximar do entedimento verdadeiro se a analisarmos a partir das perguntas[1] propostas por Fillmore:

" O que ele disse? "

"Sobre o que ele estava falando? "

"Por que ele se deu o trabalho de dizer isso?"

---

[1] DASCAL, 1986: 201

"Por que ele disse isso dessa maneira? "

Ao tratarmos do entendimento, o elo com a linguagem é inevitável. E, aqui, não se busca uma linguagem transparente, mas aceita-se a linguagem como um mecanismo abrangente que envolve o mundo que se vê e se compreende, mas que fica camuflado, exigindo uma análise rigorosa para fugirmos às suas armadilhas. Sob esse ponto de vista, o mal-entendido tem de ser analisado rigorosamente para que se encontre o sentido talvez perdido, talvez intencionado, que definimos aqui como o efeito que um emissor pretende produzir num receptor por meio de uma mensagem. Queremos nos referir às implicações de sentido que um enunciado provoca.

Como parte do processo do entendimento, o mal-entendido tem raízes numa questão antiga: a do esforço aplicado pelo homem ao entendimento, que Platão demonstrou em seus diálogos. Em Teeteto, tentando encontrar a definição verdadeira para ciência, Platão põe Sócrates a conversar com o discípulo :

> Teeteto: " - Fica sabendo, Sócrates que já abordei muitas vezes esse problema, ao ouvir falar das interrogações que a propósito fazias. Infelizmente não consigo convencer-me de ter encontrado por mim próprio uma definição satisfatória, e nunca ouvi ninguém dar uma definição como tu a pretendes. Apesar disso, não posso deixar de preocupar-me com o problema.
>
> Sócrates: - Meu caro Teeteto, é que estás a sofrer as dores do parto, sinal de que não tens a alma vazia, mas prenhada.
>
> Teeteto: Não sei, Sócrates, falo apenas do que sinto."[2]

Seja produzido na situação de interação professor/aluno, seja em qualquer outro tipo de situação de interação, o mal-entendido pode ocorrer quando interpretamos o que é dito pelo nosso interlocutor. Aprendemos espontaneamente que os enunciados têm sentidos camuflados, que são descobertos quando usamos o conhecimento cultural compartilhado. Segundo Dascal (1986: 201)a análise dessas ocorrências exige que se tome um primeiro passo:

[2] PLATÃO, Teeteto: 33.

> "...identificar a camada na qual ele aparece. Infelizmente, na maioria dos casos, como os exemplos evidenciarão, mais de uma única camada está em jogo. Na verdade o mal-entendido - como o "entendimento" - resulta de formas específicas de interação entre as diferentes camadas. A análise, portanto, requer não só que as camadas sejam identificadas, mas também que os mecanismos da interação em questão sejam descritos, uma vez que o mau funcionamento dos mesmo pode causar o mal entendido. "

Cada plano de "significação" do mal-entendido corresponde àquelas três camadas já mencionadas, anteriormente, com predominância de aspectos semânticos (proposicional) , pragmáticos e retóricos. Nos exemplos que apresentamos mais adiante, neste trabalho, reconhecemos que o mal-entendido ocorre em mais de um plano. Sempre que é provocado há em conflito o plano do significado comum que se encontra registrado no conhecimento do léxico por parte do falante ao qual se superpõem aspectos pragmáticos. A análise do mal -entendido pode nos levar, também, à compreensão mais sutil das condições do contexto em que ele ocorre: a subjetividade do falante que, através da linguagem, manifesta a relação entre mente e mundo objetivo.

2. RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA DO MAL-ENTENDIDO

O enfoque principal deste trabalho é discutir o mal-entendido em sala de aula.. Mais precisamente, vamos estudar casos em que perguntas diretas dos alunos, à busca de esclarecimentos, para garantir a compreensão, permitem verificar outros aspectos da interação em sala de aula. Trata-se de um momento de *negociação do sentido*. Na medida em que o professor propõe uma atividade de redação, e o aluno questiona e depois executa, o professor pode se dar conta do uso que o aluno faz daquilo que presumidamente ele já sabe. É algo revelador do processo de interpretação do sentido que definimos como *o efeito que se deseja alcançar por meio de uma mensagem*. Nessa etapa o que o aluno faz é negociar o sentido a fim de evitar o mal-entendido, ou seja, a fim de evitar uma atividade que não é a pretendida pelo professor. A sala de aula é o espaço habitual da interlocução e

da busca do entendimento, onde podem ocorrer transgressões de várias origens. Encontramos mal-entendidos decorrentes de ambigüidades lexicais, de pressuposições e implicitações em desacordo com a intenção do falante, etc.

De um fato banal, característico da interação, onde se constata que algo não foi compreendido pelo aluno, o mal-entendido passa a ser visto como uma forma reveladora do processo cognitivo que subjaz ao esforço do entendimento, na instância do ato de aprendizagem. Não se trata de abordar o fenômeno como a uma patologia do entendimento, porém, como índices do processo de entendimento. A busca de solução para um problema se revela, de modo geral, no mal-entendido.

O estigma do erro muitas vezes obscurece a possibilidade de inserção do mal-entendido no conjunto de atos de linguagem cujos significados implícitos são sugeridos por Grice, quando se quebra uma de sua máximas, por exemplo, “Seja claro.” Se quase sempre o falante deixa de cumprir essa regra, cabe-nos perguntar: *O que o faz expressar-se assim?* É evidente que algo está implícito em sua fala e que existe alguma razão para ele falar assim e sobretudo para ele pensar do modo que está pensando, de tal maneira que ele manifesta um desvio do entendimento que dele é esperado. Portanto, elegemos, como parâmetro de nossa discussão a teoria das implicitações conversacionais de Paul Grice. Os problemas apresentados, nós os situaremos na camada pragmática e sob o enfoque da ruptura de uma, ou mais, das máximas griceanas.

Sob o ponto de vista pedagógico, é evidente que a atitude espontânea de rechaço assumido pelo professor face a qualquer desvio do entendimento revelado pelo aluno transgride uma regra básica, qual seja a de trazer o universo cultural do aluno para a situação da sala de aula. Em outros termos, motivar a cooperação comunicativa em sala de aula desmistifica a imagem social do professor , que ainda hoje, apesar de tantas críticas, não se livra do papel de onipresente avaliador. A interação tem outro efeito: torna o aluno o agente de seu próprio entendimento na medida em que negocia esse entendimento com o seu interlocutor eventualmente investido do poder e do dever saber. Desta maneira, a sala de aula é vivenciada como espaço propiciador de transformação cultural. Portanto, a atitude de incorporar o mal-entendido ao processo de entendimento é também pedagogicamente a mais adequada ao professor.

Há, sim, um aspecto do entendimento que se relaciona ao mal-entendido. Mas há também um aspecto *étnico e comunicativo* quando ele é visto como manifestação integrante das *atividades de fala*[3]. Por exemplo, numa turma de 5ª série de uma escola , em Bangu, subúrbio da Zona Rural do Município do Rio de Janeiro, a professora explicava a diferença entre os substantivos *cavaleiro* e *cavalheiro*. Ilustrou o uso da palavra *cavalheiro* com uma situação do cotidiano: "Uma senhora, vindo do Supermercado, vai atravessar a rua, carregando duas sacolas cheias de compras. Aproxima-se, então um *cavalheiro* e oferece-se para ajudá-la. " Da turma ouve-se a voz de um aluno: "Não, professora, aqui a gente chama de ladrão." É claro que, a jovem professora iniciante, aprendeu, nesse episódio, que o sentido está no contexto e que a diferença cultural entre professor e aluno é um dos pontos cruciais do processo ensino-aprendizagem. Percebeu, também, que a participação ativa do aluno, em sala de aula, pode facilitar a comunicação, deixando vir à tona os *desvios do entendimento esperado* pelo professor. Em muitos momentos, o aluno silencia, o professor prossegue, mas a dúvida permanece.

Além do aspecto cultural, o mal-entendido ocorre em razão de modelos de espaços mentais que são construídos pelos interlocutores na língua em uso. Podem diferir, com certa restrição, de um interlocutor a outro no contexto discursivo, onde se encontram o *framing* social , as condições pragmáticas e os eventos sociais percebidos pelos participantes. Por exemplo, a professora, tomando a pauta, ordena que alunos de números abaixo de 20, façam determinada tarefa. Uns entenderam que fariam a tarefa os nomes relacionados entre 1 e 20, outros, os que apareciam na pauta a partir de 20 até o último da lista.

Outro fator de mal-entendido que se constata em situações quotidianas é a ambigüidade lexical. O exemplo de Dascal (1986: 203) ilustra o que vez por outra aparece em enunciados de exercícios escolares:

"Professor : - Preencha a lacuna com a palavra *adequada.*

Aluno: - Fica sem sentido. "

[3] GUMPERZ, 1988 : 166.

Nos conhecidos “Jogos da verdade” que, por vezes, os professores levam seus alunos a criar , as crianças brincam com a ambigüidade lexical e com a equivalência fonológica entre diferentes unidades morfológicas e sintáticas. Por exemplo, pergunta-se:

- Estou em cima do morro a *cavá-lo*. O que tenho nas mãos?

Por tudo isso, podemos reafirmar a relevância do estudo do mal-entendido em relação ao propósito pedagógico, o que deve se realizar para responder principalmente a três perguntas :

1. A partir do mal-entendido pode-se chegar àquilo que o aprendiz pensa a respeito do que lhe é ensinado?

2. Os significados implícitos podem ser alcançados pela análise do mal-entendido?

3. Como são as relações entre o entendimento e o mal-entendido?

O mal-entendido depende das representações e expectativas dos interlocutores e está ligado à situação de comunicação, não deixando, portanto, ocorrer com freqüência na interação pedagógica. Ele surge exatamente por causa dos cuidados que os interlocutores têm para alcançar o entendimento. Por outro lado, a estrutura assimétrica da interação, em sala de aula, de certa maneira mantém os mal-entendidos porque a iniciativa quase sempre parte de quem ensina, mesmo quando se trata de incentivar os alunos a fazerem perguntas. O estudo do *corpus* que apresentaremos mais adiante nos mostra a relevância do mal-entendido para compreendermos o aluno como fazendo parte do contexto escolar, recebendo e devolvendo, transformadas, as mensagens. Além disso pelo viés do mal-entendido podemos descobrir diferentes visões do mundo.

O estudo do mal-entendido, portanto, não se confunde com o estudo de erros lingüísticos. O desvio do entendimento esperado, como parte da questão da significação, leva-nos a buscar bases teóricas na pragmática, na semântica e até mesmo na teoria dos espaços mentais. Neste trabalho, porém, vamos nos limitar a tratar o mal-entendido sob o ponto de vista das implicitações griceanas.

3. CONCEITOS E PROCEDIMENTOS DO ESTUDO DOS INQUÉRITOS

3.1 - Trilha teórica

Em primeiro lugar, conforme Hérédia (apud BOUSQUET, 1996: 155-156), identificamos três fases no processo de supressão do mal-entendido:

1. *fase preventiva*: "consiste numa pergunta direta ou indireta de repetições, de reformulações, de esclarecimentos...";

2. *fase da "tomada de consciência do problema por um dos interlocutores*";

3. *fase da "supressão do mal-entendido":* " ela se manifesta por uma seqüência lateral de negociação."

O *corpus* que selecionamos é um exemplo de tentativas do aluno de se certificar de que compreendeu o que lhe foi proposto, só, assim, poder verificar a relação entre o ato ilocucionário, neste caso expresso em cada proposta de redação feita pelo professor, e o ato de composição do texto. Trata-se de um estudo cujo foco é o inquérito dos alunos na *fase preventiva* do mal-entendido em que precauções são tomadas a fim de evitar um efeito não desejado na interação pedagógica. É também uma sondagem para a descoberta daquilo que o professor pode estar considerando mais relevante. Uma outra problemática aqui se relaciona com a do entendimento na sala de aula: o aluno abre mão da liberdade de pensar, criar e fazer e assume uma atitudes de submissão àquele que potencialmente é o seu avaliador investido do poder de determinar o que é certo e errado.

Uma diferença sutil que tem de ser destacada : **"**o mal-entendido se distingue da simples incompreensão pela existência de interpretações divergentes que provocam a relação no tempo da negociação do sentido**."** [BOUSQUET,1996: 154]. Na verdade, nesta abordagem, o mal-entendido decorre da existência de várias interpretações que podem ser atribuídas ao sentido de uma proposição. O limite entre ambos, incompreensão e mal-entendido, está na relação entre o sentido da partida e o da sentido da chegada. É mal-entendido quando nesse intervalo há outras possibilidades de interpretação, o que provoca uma negociação do sentido que se faz através de perguntas. Por exemplo, se o professor propõe que o aluno faça uma narrativa e este pergunta: " Posso fazer uma história trágica?

“ O mal-entendido decorre de uma dada pressuposição que só a análise das condições da situação pode esclarecer. Para começarmos a análise temos de partir da pergunta: “ *O que ele disse?* “ para depois perguntarmos : “ *Por que ele se deu o trabalho de dizer isso?* “ Nesse sentido, o mal-entendido serve, também, de índice da percepção que o aluno tem das condições da atividade de fala de que ele é interlocutor. E o que estamos propondo é o estudo de casos situados na *fase preventiva* do mal-entendido na qual os interlocutores claramente manifestam o que eles supõem ser um mal-entendido quando estão empenhados na busca do entendimento.

Para fundamentarmos teoricamente as análises dos casos de mal-entendido recorremos à noção de *implicitação conversacional* de H.P. Grice, tratada como o sentido implícito provocado pela violação intencional, ou não, do Princípio da Cooperação *(Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado.*[4]) ou de uma de suas máximas. As perguntas extraídas dos inquéritos entre professor e aluno, que antecederam as atividades de redação propostas, mostram claramente um objetivo comum: o esforço de cooperação para evitar o mal-entendido, ou mesmo para suprimi-lo. Não se trata, portanto, de considerar a implicitação convencional relacionada ao significado convencional da palavra, mas às condições da situação. Nosso ponto de vista é o de que os casos estudados são causados por violações intencionais de duas máximas uma da categoria da QUANTIDADE - *Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido* -e outra da categoria do MODO - *Seja claro.* Na interpretação dessas violações, conforme mencionamos anteriormente, temos de considerar a subjetividade dos interlocutores em relação às demais características da situação.

Se admitirmos que o falante não tem, necessariamente, que obedecer sempre a esse princípio e suas máximas, somos obrigados a aceitar, também, que sua violação não é um erro ou expressão imprópria, inadequada ao que se pretende dizer ao interlocutor. Ao contrário, temos que levar em consideração que, nas situações de interação comunicativa, os falantes têm intenções tais que restringem suas falas e orientam a cooperação interlocutiva para a *relevância* do sentido que deve ser interpretado pelo interlocutor. O

[4] DACAL, 1982: 86.

abandono de certa máxima pode significar que o falante não está se furtando a seguir as máximas conversacionais, mas, ao contrário, está gerando uma implicitação conversacional na suposição de que o interlocutor é capaz de deduzir o que é dito implicitamente. Em alguns casos, ele poderá gerar mal-entendidos. Por exemplo, ao propor a atividade de redação o professor o faz de tal modo que provoca perguntas dos alunos que estão elaborando uma resposta, ou seja, estão experimentando o processo de produzir o texto solicitado. O aluno é impelido a formular perguntas para interpretar satisfatoriamente o que é pedido. Ao aplicar essa estratégia ele estará *negociando o sentido* para evitar a efetivação não desejada do mal-entendido e também estará garantindo o que ele considera como relevante tendo em vista o propósito do professor. Aliás, nesse sentido, perguntas que talvez sejam as mais freqüentes dentre as que os alunos de hábito, se fazem, mentalmente, são: *O que ele está mandando que eu faça? O que ele espera que eu diga?*

Relevância, embora não seja definida por Grice, é considerada por ele como "um dos elementos chave em sua explicação da "lógica da conversação." (DASCAL 1982:106). Ele a toma como a única máxima da categoria da RELAÇÃO.: " Seja relevante." Considerado como um predicado monádico temos que admitir que essa máxima é vaga e não tem utilidade no estudo das implicitações. Entretanto, se avaliarmos a relevância de uma implicatura, fazendo-o necessariamente em relação a algo, por exemplo, um propósito ou meta, a categoria da RELAÇÃO ganha seu espaço na problemática das *implicitações.* O que complica a questão é que , mesmo que sejam locais, os propósitos não se exibem claramente. Por exemplo, ao propor que os alunos façam uma redação, o professor tem determinado propósito que nem sempre é o mesmo; este muda. E cabe ao aluno identificá-lo. Quase sempre, neste caso, ele atribui ao professor o propósito de avaliar. Portanto, não podemos deixar de incluir, em nosso estudo, a categoria da RELAÇÃO, no sentido de que as dúvidas dos alunos refletem a sua maneira de encontrar uma resposta para o que ele está buscando definir como topicamente relevante no seu entendimento da proposta de redação. Este é o alvo deste trabalho. Trata-se de um esforço de desambigüidade pragmática, ou seja, do esforço de o aluno se adequar à força ilocucionária da proposta do professor.

As conexões da teoria da implicitação conversacional com a dos *atos de fala* são evidentes. Vamos tentar a relacioná-las em breves incursões já que não temos espaço, nos

limites deste trabalho, para discutir a problemática dos atos de fala para então aplicá-la ao estudos dos excertos extraídos da interação que se promoveu em sala de aula, num determinado momento - preparação prévia para o entendimento de propostas de redação. Sem dúvida a possibilidade de avanço deste estudo nessa direção poderia nos mostrar, por exemplo, como relacionar o sentido implicitado e as intenções do locutor, tendo em vista o contexto da atividade de fala.

Atualizando a teoria da implicitação conversacional de Grice acrescentamos que é sempre possível haver mais de uma interpretação daquilo que se diz, portanto é mais útil ao estudo do sentido de nossas falas abordar as alternativas de interpretação como preferências do interlocutor e as violações das máximas como alternativas condicionadas à situações diferentes em que se realizam as atividades de fala. A escolha da interpretação , segundo Gumperz (1988: 159) , obedece às restrições impostas pelas intenções dos falantes que buscam alcançar um certo efeito numa interação particular.

3.2 - Trilha metodológica

O método de investigação consistiu das seguintes condições: a autora deste trabalho foi apresentada à turma de alunos da 6ª série de uma escola da rede pública como pesquisadora da Universidade que iria fazer um estudo sobre redações. Esclareceu-se que não se tratava de avaliação. A regente da turma estava presente, mas não interferiu , apenas nos apresentou aos alunos. Sempre na presença da regente da turma, esta professora escreveu a proposta de redação no quadro e pediu que eles fizessem perguntas. Após uma breve conversa informal, por fim, assumimos o gerenciamento do evento desde a formulação da proposta de redação - um enunciado sucinto e genérico de tal maneira que criasse a necessidade de se fazerem perguntas - até à gravação das perguntas dos alunos. Estas foram imediatamente gravadas e respondidas. Portanto a coleta do *corpus* e a análise foram feitas pela mesma pessoa. Enfatizamos que não se tratava de uma avaliação da redação dos alunos, nem de verificação do que estava certo ou errado e que não nos interessava verificar a ortografia e a pontuação, o que nos pareceu um procedimento de incentivação válido, porque deu abertura a que eles se tornassem colaboradores.

Percebemos a inibição de alguns e a necessidade de criarmos melhores condições para que pudéssemos ouvir um número maior de alunos.

Uma outra experiência que realizamos foi a de entrevistar cinco alunos alunos à medida que iam entregando seus textos à professora: entrevistamos estes alunos para tentar verificar o entendimento da proposta tendo em vista o seu efeito, ou seja, os textos produzidos. Este material não se constitui no foco deste trabalho, servirá para ilustrar as nossas conclusões.

Os procedimentos que adotamos, neste trabalho, para a apresentação do estudo dos casos de mal-entendido que vamos apresentar a seguir, são os seguintes: 1. apresentação das proposta de redação; 2. transcrição do *corpus* onde encontramos as perguntas dos alunos que visam a esclarecer suas dúvidas quanto ao entendimento da proposta; 3. análise e interpretação das perguntas dos inquéritos dos alunos (A); 4. apresentação de excertos das entrevistas feitas pela professora; e 5. análise e interpretação da entrevista. Nossas análises e interpretações foram orientadas pelo esforço de compreender os enunciados construídos pelos alunos tendo em vista as implicitações decorrentes das relações entre as atividades de fala, as condições do contexto, e os efeitos de sentido que a professora (P) teve a intenção de alcançar e os efeitos efetivamente realizados. Desta maneira acreditamos estar contribuindo para a discussão da ocorrência do mal-entendido em sala de aula, aqui, abordado não como um erro ou incompreensão, mas como um momento importante de negociação do sentido.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS INQUÉRITOS.

A professora disse que, após escrever a proposta no quadro, responderia, então, às perguntas dos alunos que tivessem dúvida. O nosso objetivo foi, gravar as perguntas dos alunos, e manter o ritmo dinâmico do inquérito, por isso não nos estendemos nem tivemos a intenção de gravar as respostas da professora (P) , que foram breves e tiveram a tônica de deixar sempre que o aluno (A) fizesse livremente sua opção, repetindo-lhe que cada um era “dono do seu próprio texto” e que eles não seriam avaliados, nem buscaríamos

nos textos o certo ou o errado. Apresentamos, a seguir, as duas propostas de atividade de redação, feitas numa turma de **6ª série,** seguidas das nossas análises e interpretações*:*

Para efetivamos o reconhecimento das implicações de cada enunciado dos alunos temos de situá-los, em primeiro lugar, no contexto em que foram proferidos: a sala de aula de uma turma de 6ª série do 1º grau do Colégio Pedro II - Unidade Engenho Novo II, localizada num subúrbio da Zona Norte do Rio de Janeiro. A faixa etária dos alunos está entre 11 e 13 anos, turma mista, cerca de 30 alunos, de classe média. O perfil da turma é caracterizado basicamente pelo interesse em escrever e atitudes reveladoras da vontade de colaborar.

As perguntas foram feitas pelos alunos que sinalizavam sua iniciativa de perguntar, levantando o braço para que sua fala pudesse ser gravada pela professora, que usava um gravador manual. Esse procedimento certamente inibiu muitos, e deve ter sido um desafio positivo para aqueles que conseguiram superar a inibição ou que, efetivamente, não eram inibidos. Percebemos um certo gosto pela atividade que parecia estar divertindo alguns alunos.

4.1 - PROPOSTA. *Conte uma história que tenha um personagem que se preocupa muito com sua aparência.*

(1) A - Posso fazer uma história trágica?

(2) A - É sobre aparência física ou aparência sentimental assim?

(3) P - (*a professora pede que alguém responda*)

(4) A- Eu acho que podem ser os dois éeee... as duas aparências, tanto a aparência física éeee... quanto a aparência sentimental.

(5) P - O que é que eu entendo por aparência sentimental?

(6) A - É ser como aaaa... pessoa se sente com os amigos, ou como está sendo apresentada.

(7) A - Eu acho que é o jeito que a pessoa se vê, assim, no...no íntimo e que a pessoa vê em relação com os outros colegas.

(8) A - Posso fazer éeee....um casal de personagens vaidosos?

(9) A - Posso modificar um pouco a história de perguntando se em vez de ela preocupar com sua própria aparência, os outros se preocuparem com a aparência dela?

Identificamos, nas perguntas, quatro aspectos da significação da *proposta,* os quais foram assumidos como *prováveis* mal-entendidos pelos alunos: o *tom da trama* (trágico ou não), a *caracterização da aparência* (física ou sentimental) , o *número de personagens* em foco (uma pessoa ou um casal) e o *foco da preocupação pela aparência* (primeira pessoa ou terceira pessoa). Em todos esses casos, é evidente a tentativa de negociação do sentido implícito na proposta. Habitualmente é esta a atitude dos alunos quando lhes é feita uma proposta de atividade em sala de aula. Perguntam-se: *Que é que o professor estar querendo que eu faça?*

Em todas essas questões destacamos: 1. os alunos estão em busca de identificar a *relevância das implicitações de sentido* que eles próprios inferem do enunciado da proposta em relação ao propósito da professora; 2. eles querem negociar o sentido tendo em vista, entre outros motivos, a *relação assimétrica* que se instaura na sala de aula: o professor toma a iniciativa da atividade, ele determina e os alunos devem cumprir.

Esses dois aspectos estão conectados entre si. E decorrem do fato de o sentido da *proposta* estar se constituindo *intencionalmente* na ruptura da primeira máxima de QUANTIDADE, que prescreve que a informação deve ser adequada e suficiente ao que é requerido. O enunciado da proposta está de tal maneira conciso que, se por um lado, suscita inúmeras dúvidas decorrentes de várias implicitações de sentido, por outro foi assim redigido para deixar ao aluno a liberdade de escolha, e a manifestação criativa de sua opção.

Por outro lado, cada pergunta desse inquérito tem sentidos implicados, é claro. Podemos tentar identificá-las tendo em vista o contexto e a busca da relevância, que nos parece ser o que motiva as perguntas dos alunos. Na tentativa de encontrar o sentido implícito em cada uma daquelas perguntas, estamos tentando responder principalmente à questão: *Por que ele se deu ao trabalho de dizer isso?* Consideramos, também, a presença do modal “poder” como índice da atitude negociadora do aluno, que está aceitando como regra de cooperação (do contrato de fala) o papel de autoridade do professor. Eis o que propomos para as perguntas (1), (2) , (8) e (9) :

(a) Ele está pressupondo que uma história trágica, pode não agradar o professor.

(b) Ele quer mostrar que sabe que existe essa dupla caracterização e receia fazer a opção que não agrade à professora.

(c) Ele pressupõe que a professora tem a intenção de excluir outros personagens com a mesma característica, o que contrasta com o seu projeto de enunciação.

(d) Ele pressupõe que a professora tem a intenção de excluir o foco da aparência.

4.2 - ***Conte uma história*** *onde você é um dos personagens, de tal maneira que o leitor vai conhecer um pouco de você.*

(10) A - Eu tenho que fazer uma narração ou descrição?

(11) P - Por que você acha que pode ser uma descrição e não uma narração?

(12) A - Por que tenho que falar como eu sou.

Nesse inquérito, o aluno está tentando negociar o *gênero*. Na verdade ele não quer fazer uma narração, ou não sabe como descrever o personagem e ao mesmo tempo contar uma história. Propomos que sua pergunta (10) implica:

(e) Estou me sentido obrigado a fazer uma narração, mas o que eu quero é falar sobre mim mesmo.

No inquérito seguinte, o último que vamos analisar e interpretar, a *proposta* é a mesma, mas foi apresentada na semana seguinte, desta vez após a exibição, para os mesmos alunos, de um filme de propaganda da Coca-Cola em que o tema é o *seu jeito de viver*.

(13) A - É uma história imaginária ou uma história real?

(14) A - Tem que ser alguma coisa sobre o comercial?

(15) A - Pode ser de algum esporte a história?

(16) A - É o negócio da Coca-Cola?

(17) A - Pode ser em forma de poesia, ou tem que ser conto mesmo?

(18) A - Tem que ser narrativa de primeira ou terceira pessoa? Pode...éeee escrever a redação com o foco narrativo de primeira ou terceira pessoa?

Desta vez, como algo mudou no contexto (exibição do filme) podemos interpretar as implicações do aluno tendo em vista as possíveis vínculos que os alunos possam fazer entre o seu texto e o filme publicitário. Retomando aqui o que afirmamos acima: a busca da relevância do sentido e a relação assimétrica da interação da sala de aula, tendo em vista aquele contexto, são duas questões básicas que orientam as perguntas dos alunos. Eles usam alternativamente "tem que" e "pode", o que evidencia essa relação assimétrica.

Nesse inquérito, os alunos estão tentando negociar com a professora a opção entre o *real e o imaginário,* a relação do texto com o *comercial* (duas perguntas), a *forma* (verso ou prosa) e o *foco narrativo*. Propomos para suas perguntas (13), (14),(15), (16), (17) e (18) as seguintes implicações:

(f) Se vou falar de mim, quero escrever uma história real

(g) A professora exibiu o comercial, e eu estou me sentido obrigado a aproveitá-lo no meu texto.

(h) O comercial está me sugerindo um tema: o esporte.

(i) Não sei como usar esse "negócio da Coca-Cola" no meu texto.

(j) O comercial está me sugerindo escrever uma poesia por causa da rima da música.[5]

(l) Eu ainda não me decidi sobre o foco narrativo, porque tenho de falar de mim.

Passando a outro momento da investigação, vamos apresentar alguns excertos das entrevistas que foram feitas com os alunos. após a elaboração da redação que atendia à essa *proposta*. O critério de escolha dos alunos a serem entrevistados foi aleatório, não pensamos em entrevistar os mesmos alunos que fizeram as perguntas. A análise dessas entrevistas não cabe nos limites deste texto, mas extraímos algumas perguntas respostas que podem esclarecer um pouco mais sobre que eles pensam antes de começar a escrever"

Priscilla (6ª série)

(19) P - Em que você pensou antes de começar a escrever?

(20) A - No assunto; um monte de coisas.

(21) P - Em que assunto você pensou?

(22) A- Pensei numa pessoa que se envolvia com drogas e aí escrevi.

(23) P - O que você quis mostrar de você?

(24) A - As características psicológicas.

A aluna relata o desaparecimento e morte de um jovem de 15 anos que se envolveu com drogas. Não podemos saber se o episódio é real, ou imaginário, mas o que interessa é que a opção de relevância em relação à proposta foi a descrição de um outro personagem. Evidentemente esses alunos estavam aprendendo a diferençar aspectos físicos e psicológicos dos personagens. E não se sentima muito seguros. Constatamos, nesse início, a dificuldade que eles sentem ao tentarem introduzir a descrição na narração.

5. CONCLUSÃO

Constatamos, em nossa investigação, que o aluno usa termos cujo significado ele ainda não domina e que ele assume, sempre que possível, a atitude de negociação do sentido em razão de estar consciente da hierarquia entre o seu papel e o do professor. Esse tipo de relação assimétrica é responsável pelo mal-entendido quando se propõe uma atividade de produção de texto em que a liberdade de criar é condição de eficácia.

O significado proposicional nos casos estudados é o que menos consta: as camadas de significação que se superpõem a ele é que contam. As implicitações que foram provocadas pelas propostas de redação, neste trabalho, mostram o quanto é problemático, para o aluno, executar uma atividade de produção de texto, tendo em vista a relação assimétrica entre ele e o professor. Em decorrência disso, ele aproveita as chances que lhes são oferecidas para negociar o sentido com o professor e prevenir o mal-entendido. O que parece evidente é que o mal-entendido caracteriza esses momentos do processo de ensino-aprendizagem. Vislumbramos, nessa experiência, o

[5] Tal implicação foi tirada do próprio depoimento do aluno em entrevista que fizemos assim que ele nos

sentimento de perplexidade do aluno, quando o contexto não lhe abre as portas para a negociação do sentido daquilo que o professor propõe.

Por tudo isso, podemos concordar que, dentro da problemática da significação, o entendimento desviado do que é esperado, tem que ser compreendido como um aspecto relevante do processo ensino-aprendizagem, pelas seguintes razões principais: 1 leva- nos a conhecer a maneira pela qual está se processando a aprendizagem pelo aluno; 2. torna vísíveis as dificuldades dos alunos a cada etapa desse processo; 3. é uma via para que o professor saiba o que o aluno pensa a respeito do que lhe é ensinado; 4. facilita a identificação dos sentidos implicados que o aluno diz, e finalmente, 5. contribui para que conheçamos melhor a maneira pela qual se dá o entendimento dos alunos no seu esforço de *negociação do sentido,* tendo em vista a necessidade de ser relevante em relação ao que dele é esperado, não só, na escola, mas também na vida.

Finalmente, ampliando as fronteiras de nosso foco, trazemos à reflexão de todos quantos estão envolvidos nesse processo, o fato de que as diferenças de identidades psicossociais e culturais que mesclam as nossas classes de 1º grau, constituídas de crianças em etapa fundamental de formação, estão camufladas nos dizeres que se perdem no espaço da sala de aula. Reter o que é dito e questionar as implicitações, como vimos, abre para nós a possibilidade de compreendermos o esforço dos nossos alunos à busca do entendimento, e nos faz aproximar do que eles verdadeiramente são, na medida em que resgatamos os sentidos de suas vozes e estreitamos os nossos laços de convivência em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

BOUSQUET, Sylvie. Malentendus en situation d'enseignement/apprentissage. Le cas d'enfants asiatiques. In: F. Cicurel (Org.). *Carnets du cediscor* (4): 1996. Paris, Presses da la Sorbonne Nouvelle. p. 153-171

---

entregou a redaçÀo.

DASCAL, Marcelo. A relevância do mal-entendido. In: -----. (Org) *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (11): 199-217 UNICAMP/IEL, 1986.

-----. Relevância conversacional. In: Marcelo Dascal (Org) Pragmática: problemas, críticas, perspectivas da lingüística. Campinas, UNICAMP, 1982. p. 105-131

GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. Trad: João Wanderley Geraldi. In: Marcelo Dascal (Org.) *Pragmática: problemas, críticas, perspectivas da língüística.* Campinas, UNICAMP, 1982. p.81-103

GUMPERZ, John J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

HARNISH, Robert M. e BACH, Kent. (1979) *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge: The MIT Press, 1984.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Explicitação/implicitação de informações teóricas pelo professor: o caso de uma aula de língua portuguesa. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. (30):17-29. Jul./Dez. Campinas: UNICAMP/IEL, 1997

RAJAGOLPALAN, Kanavillil. O significado e sua gênese: algumas anotações avulsas. In: Rosemary Arrojo (Org*.) O signo desconstruído. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*.Campinas, SP: Pontes,1992.

SCHNELL, Frank. Discurso e mal-entendidos "interculturais" em português e alemão no âmbito empresarial. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. (20): 37-50. Jan/Jun.. Campinas: UNICAMP/IEL, 1997.

YULE, George. *Pragmatics.* Oxford, Oxford University Press, 1996

O CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO INICIAL: PONTO DE PARTIDA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Ilka de Carvalho CEDRIM
(Universidade Federal de Alagoas)

RESUMO:

O ensino de língua materna no 1.º grau é de muita importância no processo de formação do estudante, sobretudo nas primeiras séries da vida escolar, porque é nessa fase que a criança adquire conhecimentos básicos para o seu desenvolvimento. E, dependendo de como seja o seu progresso escolar, ser-lhe-á proporcionado um bom ou mau desempenho em suas atividades futuras.

Por isso muitos lingüistas estão preocupados com o ensino-aprendizagem de língua materna, uma vez que a criança, antes de ingressar na escola, já dispõe de conhecimento lingüístico e, na escola, se depara com normas de língua diferentes das de que já dispõe e, assim, descobre que não se escreve da mesma forma como se fala.

Pretendemos, portanto, apresentar aspectos significativos do ensino de língua materna para o desenvolvimento da criança, visando a maneiras alternativas para um melhor desempenho das crianças e resultados satisfatórios no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua.

Palavras-chave: língua, conhecimento, ensino-aprendizagem

THE INITIAL LINGUISTC KNOWLEDGE: STARTING POINT FOR THE TEACHING-LEARNIG OF LANGUAGE

Ilka de Carvalho CEDRIM
(Universidade Federal de Alagoas)

ABSTRACT:

The teaching of mother tongue in primary school is of great importance in the process of the student's formation, mainly in the first years of school life, for this is the period in which the child acquires basic knowledge for their development. And, depending on their school progress, the student will be provided with a good or bad performance in future activities.

Due to this, many linguists are concerned about the teaching-learning of mother tongue, seeing that children, before entering school, have already acquired some linguistc background and, in school, come across language norms unlike those they already possess and, thus they find out one does not write the same way one speaks.

We intend therefore to show significant aspects of mother tongue teaching for the child development, aiming at alternative ways to a better performance of children and satisfactory results on the teaching-learning of language.

Keywords: Language / Knowledge / Teaching-learning

O CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO INICIAL: PONTO DE PARTIDA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Ilka de Carvalho Cedrim
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna no 1.º grau é de muita importância no processo de formação do estudante, sobretudo nas primeiras séries da vida escolar, porque é nessa fase que a criança adquire conhecimentos básicos para o seu desenvolvimento. E, dependendo de como seja o seu progresso escolar, ser-lhe-á proporcionado um bom ou mau desempenho em suas atividades futuras.

Por isso, sociolingüistas, psicolingüistas e pedagogos estão preocupados no tocante ao ensino-aprendizagem de língua materna, visto que a criança, antes de ingressar na escola, já dispõe de conhecimento lingüístico, através do qual consegue interagir com os outros falantes e, na escola, se depara com normas de língua diferentes daquelas de que já dispõe e, assim, descobre que não se escreve da mesma forma como se fala. Esse fato gera insatisfação nos alunos e professores, pois, os objetivos almejados pela escola - um bom desempenho na escrita - não estão sendo alcançados, e uma das causas desse problema é a não valorização do conhecimento já internalizado naturalmente pela criança.

Segundo Silva (1994, p.14), embora haja semelhanças evidentes entre a aquisição da linguagem oral e a aquisição da escrita (por exemplo, a interação como suporte do processo de construção), uma das diferenças relevantes entre elas está na natureza diversa dos interlocutores nessa situação interativa. Enquanto na construção da linguagem oral a presença do interlocutor (como modelo lingüístico) favorece a reelaboração de hipóteses imediatas pela criança, na construção da linguagem escrita, além de ter que representar o seu interlocutor, a criança não tem acesso direto ao modelo (formas escritas convencionais), para as suas hipóteses. Além de que, o uso da linguagem oral é o resultado de uma prática social, enquanto que a linguagem escrita é institucionalizada.

A escola, na sua trajetória histórica, tem-se mostrado reducionista e, talvez até, inconseqüente, na medida em que tem considerado tão-somente o dialeto padrão (a língua de

prestígio, em nível curricular, no seu dia-a-dia, na sua forma de conduzir o ensino e a aprendizagem, inclusive o ensino da língua escrita (Lima, 1995, p. 242).

Soares (apud Lima, 1995, p. 242) afirma que … *o conflito entre a linguagem de uma escola fundamental a serviço de classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estgmatiza, é uma das principais causas do fracasso escolar dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar* (!989, p. 6).

Tem-se, pois, como objetivo investigar como tem-se dado a aquisição da escrita por crianças em fase inicial de escolarização, quais as dificuldades encontradas durante esse período, e como os professores das referidas séries têm desenvolvido o seu trabalho em função de propiciar um melhor desempenho de seus alunos em relação à escrita; bem como investigar como os profissionais de educação, que saem da Universidade aptos a ensinar, estão encarando os problemas provenientes do confronto existente entre língua falada e língua escrita que ocorrem significativamente na escola.

Este trabalho pretende, portando, apresentar aspectos indispensáveis ao ensino de língua materna para o desenvolvimento da criança em fase de aquisição da escrita, questionamentos sobre o ensino na escola, desde as séries iniciais até o curso de formação de professores, e maneiras alternativas e proporcionadoras de um melhor desempenho das crianças em sala de aula, visando a um resultado satisfatório no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua.

2. O CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO DO ALUNO E O ENSINO DE LÍNGUA NA ESCOLA

A linguagem é inerente ao homem e necessária à sua convivência com outros seres humanos. A eficácia da sua comunicação depende da unificação da *língua*, aspecto da linguagem que se caracteriza por um conjunto de hábitos lingüísticos típicos de uma determinada comunidade idiomática, concretizada em atos de fala. (Borba, 1971, p. 92)

Um dos vários enigmas existentes no mundo para o qual o homem vem, de há muito tempo, procurando encontrar respostas, é a linguagem humana. E, assim, diversos estudos lingüísticos são realizados com o objetivo de descrever e explicar esses mistérios.

Dentre as ciências que se ocupam com tal realização, tem-se a S*ociolingüística* que tem como tarefa identificar um problema no uso da linguagem e explicar a causa dessa ocorrência.

Mollica (1996, p. 13) entende a sociolingüística como um espaço de investigação interdisciplinar, que atua nas fronteiras entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos concretos da língua.

Assim, através do estudo da diversidade lingüística, Bright (1974, p. 17) afirma que a sociolingüística procura demonstrar a covariação sistemática das variações lingüística e social, e, talvez, até mesmo, demonstrar a relação causal em uma outra direção.

Porém, ao ouvir-se falar em ensino de língua portuguesa tem-se sempre como alvo a língua escrita. É determinação da escola o ensino da língua escrita, com base na Gramática Normativa.

Com isso, a língua falada é desconsiderada e não relevante no processo da alfabetização.

Todavia, como se sabe, as línguas naturais humanas, com o passar do tempo, vão evoluindo e se transformando de acordo com o seu uso entre os mais diversos grupos sociais.

É a partir das variações lingüísticas, resultantes das diversidades sócio-culturais nas quais os falantes estão inseridos, que surgem as transformações na língua.

Mollica (1996, p. 13) afirma que, *quando expressas em eventos de fala, todas as línguas naturais humanas apresentam um dinamismo inerente, o que vale dizer que elas são heterogêneas por natureza*.

A Autora esclarece que *não é raro encontrar-se mais de uma forma equivalendo ao mesmo significado, ao nível do vocabulário, da morfossintaxe e/ou da fonética-fonologia de uma língua. O português falado está repleto de exemplos* (p. 13).

Para Cagliari (1992, p. 81-82) essas considerações mostram que as línguas, quando se transformam com o passar do tempo, não se degeneram, não se tornam imperfeitas, estragadas, mas adquirem novos valores sociolingüísticos, ligados às novas perspectivas da sociedade, que também mudam. Nessas transformações não aparece o certo ou o errado lingüístico, mas o diferente.

Todavia, a escola, ao defrontar-se com essas variações de língua existentes, desconsidera-as, estigmatiza-as e não procura investigá-las, de modo que possa abarcar todo o grupo que a constitui, por mais diversificado que seja.

E essa escola como a base formadora da conduta profissional do cidadão tem a responsabilidade de desenvolver atividades que possam contribuir para o desenvolvimento psico-sócio-cultural e intelectual desse cidadão,

Entretanto, tem-se constatado que os alunos, ao ingressarem na escola e durante a realização do 1.º e do 2.º grau passam por muitas dificuldades na aquisição e uso da escrita da língua portuguesa.

Smolka (1988, p. 16) afirma que

> as crianças na escola vivem sob rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis, porque tudo o mais é interrompido e suspenso em prol do ensino da leitura e da escrita. As atenções se concentram na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida, e as preocupações se encontram voltadas para os "pré-requisitos da alfabetização", apoiando-se nas noções de "maturidade" e na aquisição dos "mecanismos de base" como coordenação motora, lateralidade e outros.

Enquanto a escola se preocupa com a aquisição da escrita e a aquisição das regras a serem utilizadas nos textos escritos, a criança se depara com problemas provenientes do confronto entre fala e escrita, por terem processos diferentes de utilização. Mas a que se deve a diferença encontrada entre a aquisição da língua escrita e a aquisição da língua falada?

Entre outros aspectos, Kleiman (1993, p. 37-39) considera que a diferença entre a aquisição da língua escrita e a aquisição da língua falada se deve a

> diferenças na linguagem usada no texto escrito e na fala. A maneira em que a escrita pode ser composta, sem a urgência de ir produzindo e ajeitando a produção ao mesmo tempo que se está pensando, permite uma maior elaboração e cuidado, graças à possibilidade de reescrita e revisão, que resulta em diferentes estruturações. Essas diferenças podem, é verdade, causar dificuldades para o processamento, para a apreensão do objeto do ponto de vista cognitivo.

A escrita para a criança, inicialmente, é um *mundo novo*, *misterioso*, o qual ela está ansiosa para descobrir. Na verdade, esse precoce interesse pelo lápis e papel faz com que,

aos dois ou três anos de idade, ela queira manuseá-los, especialmente se vir alguém, por perto, fazendo o mesmo. Se lhe for dado material, sem dúvida alguma, ela rabiscará descontinuamente e, se questionada, dirá que está escrevendo (Silva, 1994, p. 17-18).

Apesar disso, o que se pode verificar em nossa sala de aula é que a forma como a escrita está sendo trabalhada suplanta nas crianças, do prazer da descoberta e curiosidade, o medo de errar; como também, a pouca satisfação no ato da escrita, pois não pode existir prazer e realização sobre aquilo que não se compreende ou que não se encontra sentido de ser. E é, provavelmente, essa sensação que uma criança deve ter quando começa a escrever alguma coisa que a professora corrige e diz que "está errado", que "não é assim que se escreve" etc.

A criança, ao chegar à escola, já traz consigo um vocabulário e uma maneira específica de interagir. Conhecendo as letras e com a possibilidade de colocar no papel todas as suas idéias através do vocabulário de que já dispõe, sente-se fascinada. À medida que a escola começa a interferir nesse vocabulário e na maneira peculiar de se expressar, a criança, já a partir desse momento, começa a se sentir insegura e incapaz de realizar atividades escritas. As estratégias de ensino têm sido insatisfatórias para o rendimento dessas crianças na escola, por essa ter como objetivo, apenas, a transmissão de um conhecimento que, na sua concepção, a criança não possui.

Para Cagliari (1992, p. 9), o problema da educação se deve a uma *incompetência técnica*, da parte de quem orienta a educação (escolas de formação, secretarias de educação, autores de livros didáticos, professores...). Para o Autor, o ensino é indevidamente praticado, por causa de más informações a respeito de aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura, pois a escrita é algo com o qual nós, adultos, estamos tão familiarizados que não nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, de como a criança encara essa atividade, de como de fato funciona esse mundo caótico e complexo, que nos parece tão familiar e de uso fácil.

Estudos lingüísticos vêm abrindo espaço para uma reavaliação do ensino da língua, onde estudiosos vêm buscando, através de pesquisas, novas alternativas de melhoria do ensino. Cursos são realizados para atualização de profissionais que lidam diretamente com o aluno em sala de aula, entretanto, ainda existe uma grande lacuna entre prática e teoria, no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua materna, pois a escola ainda não está consciente da existência de aspectos sociolingüísticos da língua - que bem poderiam ser

considerados no processo da aprendizagem - e de que a escrita, para a criança, é uma nova descoberta, e que, através dessa escrita, essa criança pode transmitir suas idéias, desenvolver seu potencial e demonstrar sua capacidade de criar.

Muito tem-se questionado sobre o que ocorre na escola e como os professores têm-se manifestado ou agido em relação à escrita da criança, pois é sabido que uma das preocupações da escola é ensinar a norma culta padrão, muitas vezes desinteressada de como se dá a aquisição da escrita pela criança, bem como não percebe e/ou não valoriza a criatividade da criança através da sua escrita, e até mesmo não procura desenvolver essa escrita a partir de suas expressões orais.

Segundo Moura (1990, p. 41), a *prioridade da escrita sobre a fala, na escola, resultou no estabelecimento de uma norma que vem acompanhada geralmente de atitudes prescritivas e puristas que se traduzem pela condenação de outros usos da língua, ou de variantes lingüísticas, sendo estas correntemente presentes na língua falada.*

Por causa dessa realidade, o ensino de língua materna na escola vem, de há muito, sendo objeto de estudo e análise, tendo em vista que os resultados do ensino do que essa escola determinou como prioridade não têm sido satisfatórios, isto é, não há, na prática falada ou escrita, a aplicação de todas as regras da Gramática Normativa ensinadas na escola.

Diante da insatisfação de professores, educadores e mesmo estudiosos da linguagem, Franchi (1987, p. 5) afirma que há várias razões para tal atitude negativa com relação ao ensino de língua materna, entre elas o esquecimento da oralidade e o normativismo renitente.

O Autor afirma, ainda, que *apesar de tudo o que tem sido dito pela lingüística e pela pedagogia, mantém-se um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta escrita (um dos objetivos da escola) mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão lingüísticas.* (Ibid. p. 28)

E, como a escola não trabalha as questões da variação lingüística desde o início de escolarização, os problemas de aplicação de regra da Gramática Normativa persistem no 1.º , no 2.º , e até no 3.º grau, conforme vários estudos já realizados no Brasil.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo concernente ao ensino-aprendizagem de língua materna, foram utilizados textos escritos e gravações de entrevistas pertencentes ao Banco de Dados do Projeto LUAL (A língua usada em Alagoas – uma pesquisa sociolingüística), coletados por esta autora (ainda na iniciação científica) no Colégio Carlos Drumond, pertencente à rede particular de ensino, localizado na Avenida Paulina Maria Mendonça, no bairro de Mangabeiras, na cidade de Maceió.

Essa pesquisa foi efetuada em turmas da 1ª à 4ª série do 1.º grau e constou da verificação das aulas dos professores, quanto ao uso do material didático e metodologia de ensino, bem como do desempenho dos alunos, quanto à produção escrita e entrevista com os professores. Para tanto, foram observadas 40 aulas, de 6 a 31 de maio de 1996; num total de 10 aulas em cada série, sendo 5 de redação[1] e 5 de gramática.

Em virtude de aspectos técnicos, conseguiu-se a gravação de apenas 6 aulas, entretanto, foram adquiridos todos os textos produzidos pelos alunos (15 da 1ª série; 69 da 2ª série; 40 da 3ª série e 108 da 4ª série) e entrevistas gravadas e transcritas.

Com a perspectiva de verificar se e como as questões concernentes à variação lingüística em textos escritos persistem até o 3.º grau, também foi realizada uma pesquisa no segundo semestre de 1997 com os alunos formandos do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Elaborou-se, portanto, um questionário para que os alunos respondessem. Em seguida, solicitou-se que produzissem um texto cuja temática estivesse relacionado ao seu curso de letras.

[1] Utilizou-se o termo "redação" porque na escola na qual a pesquisa foi realizada era feita a separação das aulas de gramática das de produção textual, denominadas Língua Portuguesa e Redação, respectivamente.

4. RESULTADOS

4.1. Quanto à metodologia utilizada pelos professores da 1.ª à 4.ª séries

No que se refere aos alunos do 1.º grau, na escola analisada, observou-se que, mesmo nas quatro primeiras séries do 1.º, existe um professor para cada disciplina. As professoras, em questão, G. M. trabalha com a 1ª e a 2ª séries; A. P., com a 3ª e a 4ª séries. As duas têm o curso profissionalizante de magistério (pedagógico).

Verificou-se que na 1ª e na 2ª séries, o livro didático adotado para essas séries, nas aulas de *gramática*, é seguido rigorosamente, enquanto que, nas de *redação*, é seguido esporadicamente, alternando-se com textos retirados de outros livros didáticos, histórias em quadrinhos etc, selecionados pela professora; todavia, na 3ª e na 4ª séries, o livro didático, tanto de redação quanto de gramática, é seguido rigorosamente.

A professora que não seguia rigorosamente os livros, nas aulas que denominava de gramática, utilizava os textos e as atividades propostos pelo livro didático. Nas aulas de redação, não somente seguia atividades propostas pelo livro, como também sugeria que os alunos produzissem textos a partir de temas por ela determinados ou alguma experiência vivida pelos alunos. Porém, a que seguia rigorosamente o livro didático só utilizava as atividades propostas por esse livro, tanto nas aulas denominadas de língua portuguesa/gramática quanto nas denominadas de redação. Não obstante o rigor em relação ao uso do livro didático, as duas professoras utilizavam o mesmo procedimento nas atividades, ou seja, pediam que os alunos fizessem uma leitura silenciosa; logo após, solicitavam um voluntário para fazer uma leitura em voz alta, comentavam com os alunos o texto ou o assunto de gramática, passando, então, para a atividade escrita.

4.2. Quanto à atividade de escrita dos alunos

A atividade de escrita, para a produção dos alunos, era realizada da seguinte forma: em relação às aulas de gramática, as professoras pediam que os alunos fizessem as atividades no livro, em seguida, faziam a correção à caneta vermelha, pedindo a alguns alunos

que dessem suas respostas, corrigindo-as quando achavam necessário. Em relação às aulas de redação, após a leitura e o comentário de um texto, pediam que os alunos produzissem o seu texto relacionado ao tema estudado. A professora da 1ª e da 2ª séries, algumas vezes, propunha que os alunos escrevessem algo a respeito de determinadas situações possíveis de serem vivenciadas por eles. Por exemplo: *"Vamos imaginar que nós fomos a um acampamento e, de repente, nós nos perdemos uns dos outros… O que vocês fariam nessa situação?"*

Depois que produziam os textos, os alunos entregavam-nos à professora que os corrigia em casa, e, na aula seguinte, os devolvia para que fossem guardados na pasta de redação de cada aluno. Nem todos os alunos da 1ª série produziam o texto, ou porque não conseguiam, ou porque não eram suficientemente estimulados para a atividade.

4.3. Quanto ao desempenho dos alunos nas produções escritas

Quanto à freqüência de "erros" observados nos textos, leva-se, num primeiro momento a considerar que

> esses "erros" podem ser agrupados em função de diferentes condicionamentos, isto é, esses "erros" resultam de três fatores: interferência da fala na escrita; idiossincrasias do código escrito; atuação de determinantes extralingüísticos que interferem na definição das condições sob as quais se realiza a mediação entre a fala e a escrita. Alvarenga, (1989:24)

Constatou-se, claramente nos textos analisados, que a interferência da fala na escrita é um fator predominante no que se refere aos problemas de produção textual mencionados.

Selecionou-se, entre outros, alguns fenômenos para uma melhor visualização dessa interferência:

(1) Falta de segmentação das palavras (expressões que, na fala, são caracterizadas como uma mesma unidade vocabular).

Exemplos:

era uma ves era uma mena que **s e c h a m a v a** … (T. 1.ª série)	(se chamava)
era uma vez uma minina **q u e s i c h a m a v a** … (J. 1.ª série)	(que se chamava)
… e ele chamou u homem araranha **p a r a s e r** … (J. 2.ª série)	(para ser)
…ele pegou **u n p e x e g r a n d e** … (A. 2.ª série)	(sua vovozinha)
… e ele disse **c o r e m a i s** … (A. 3.ª série)	(e o lobo mau)
A i n d a b e m que ele veio (V. P. 3.ª série)	(ainda bem)
… e o homem **d e r e p e n t e** desapareseu… (L. 4.ª série)	(de repente)
… **P o r i s s o** cada um foi embora … (E. 4.ª série)	(por isso)

(2) Elevação da vogal (a substituição da vogal anterior média alta pela anterior alta)

Exemplos:

… ai ela **p i d i u** a ela … (K. 1.ª série)	(pediu)
… ai a **m i n i n i n h a** coreu … (L. 1.ª série)	(menininha)
… tinha u pasariu na **a r v o r i** … (T. 2.ª série)	(árvore)
… todos ele **c o n s i g i r a m** … (A. 2.ª série)	(conseguiram)
… era uma ves uma **c i d a d i** dentro do mar … (M. 3.ª série)	(cidade)
… então vamos **c u m e l o s** … (E. 3.ª série)	(comê-los)
… tinha muitos pássaros, **g u r i l a s** … (R. 4.ª série)	(gorilas)
… ela era muito **b u n i t i n h a** … (A. P. 4.ª série)	(bonitinha)

(3) Monotongação (redução de ditongo a simples vogal (Jota, 1986, p. 212)).

Exemplos:

…a minina **o v i u** *uma vos* … (L. 1.ª série)	(ouviu)
… *o lobo pidio pra ela* **c h e r a** … (T. 1.ª série)	(cheirar)
… o homem tava **r o b a n d o** … (B. W. 2.ª série)	(roubando)
… os **o t r o s** alunos não foi … (L. F. 2.ª série)	(outros)
… ai ele **t i r o** a bicicleta da quele lugar … (A. A. 3.ª série)	(tirou)
… mais todo mundo **p e n s o** que era ele … (F. S. 3.ª série)	(pensou)
… a professora **c o l o c o** o livro na bolsa dela … (A P. 4.ª série)	(colocou)
… foi quando ela **c h e g o** que todo mundo riu …	(chegou)

(4) Queda do ‘r ‘ no final dos verbos no infinitivo (as crianças não escrevem o ‘***r’*** após a vogal, por não identificarem a sua presença na fala).
Exemplos:

… va **l e v a** esses dosinho pra sua vo … (M. S. 1.ª série)	(levar)
… o lobo coreu pra **c o m e** a vovó … (F. R. 1.ª série)	(comer)
… aí todo mundo foi **c h e r a** aquela flor… (M. F. 2.ª série)	(cheirar)
… um dia ela foi **o l h á** a istrela … (P. R. 2.ª série)	(olhar)
… se junto todo mundo pra **p r o c u r a** o Diego … (L. P. 3.ª série)	(procurar)
… Mariana começou a **c h o r a** … (G. S. 3.ª série)	(chorar)
… vem **b r i n c á** com agente … (T. G. 4.ª série)	(brincar)
… não quero **f i c a** com ela mais não… (S. D. 4.ª série)	(ficar)

Nesses dados foram encontrados subsídios para demonstrar o quanto a influência da fala sobre a escrita tem repercutido no processo de aquisição de escrita em língua

portuguesa, e de como as crianças, nessa fase, têm-se enredado sob como se dá a utilização da escrita.

4.4. Quanto à entrevista com os professores

A entrevista foi feita com cada professora das referidas séries, constando de perguntas relacionadas à sua experiência em sala de aula, ao ensino da língua materna e ao seu ponto de vista concernente ao desempenho dos alunos diante da escrita.

Os aspectos mais abordadas nas entrevistas foram:

4.4.1. Posição das professoras diante da profissão que exercem

G. M., professora da 1ª e da 2ª série, diz que se realiza ensinando, que foi uma escolha profissional e que gosta de trabalhar com crianças. A. P., professora da 3ª e da 4ª série, diz ensinar porque gosta, mas que trabalha porque precisa também, considerando uma profissão difícil, diz não encontrar muito o que se quer, tanto na escola pública quanto na particular. É uma professora aposentada da escola pública.

4.4.2. Dificuldades encontradas na profissão

As dificuldades que G. M. menciona encontrar em sua profissão é em relação aos pais dos seus alunos, que não cooperam, não ajudam na aprendizagem das crianças, pois não comparecem às reuniões quando solicitados. Argumenta que essas reuniões são importantes porque nelas pede aos pais que acompanhem a aprendizagem dos filhos, e mesmo aqueles que comparecem a essas reuniões, não atendem a seu pedido, nem tampouco se interessam pela vida escolar dos seus filhos. Já A. P. relata sentir dificuldade em relação à clientela que atende, pelo fato de essa clientela não estar querendo mais adquirir conhecimento. Diz que a sala de aula é uma “grande bagunça”, especificamente, na escola particular. Acrescenta que prefere trabalhar com crianças da escola pública.

Do mesmo modo que G. M., A. P. diz que os pais não se interessam pelo desenvolvimento dos filhos e, acrescenta que a dificuldade se encontra em casa, e que tem tentado ajudar nesses problemas para auxiliar as crianças, mas não tem conseguido.

4.4.3. Dificuldades encontradas na escola e no ensino de língua portuguesa

G. M. e A. P. relatam que, quando sentem alguma dificuldade em suas aulas, procuram sempre estar trocando informações com outros professores, para que o rendimento do seu trabalho seja melhor. Trabalham sempre trocando informações e experiências com seus colegas. E, que têm o apoio e o incentivo da coordenação do colégio sempre que necessitam. Quanto ao ensino de língua portuguesa, relatam que a sua maior dificuldade é a falta de criatividade e de coerência dos alunos na escrita e, até mesmo, para produzirem textos. G. M. diz que de alunos de 1ª e 2ª séries não se pode exigir muito, mas existem crianças que só rendem na escola se a professora estiver “em cima”, dando assistência. Acrescenta que isto é falta de criatividade das crianças, pois não gostam de ler histórias, não têm paciência de ouvir. Entretanto, diz que, sempre que pode e que tem tempo, conversa e lê histórias para os alunos, não podendo trabalhar com cada um, individualmente, porque em sua sala há 30 crianças.

4.4.4. Criatividade dos alunos

G. M. diz que os meninos de 1ª e 2ª série têm mais criatividade do que os meninos da 3ª e 4ª série e atribui isso à empolgação que possuem. Acredita que isto também depende dos temas propostos pelas professoras. Cita o exemplo de um trabalho de dramatização que fez com seus alunos, o qual surtiu muito bom efeito, porque, em seguida, as crianças desenvolveram seus textos mais estimuladas. A. P. concorda com e acrescenta, ainda, que essa diferença existente entre seus alunos se deve ao fator idade, porque as crianças da 1ª e 2ª séries ainda têm aquele interesse e o devido respeito ao que está trabalhando e ao que a professora leva para a sala de aula, todavia, quando chegam à 3ª e 4ª séries, a situação se

inverte, ou seja, essas crianças perdem o interesse pelo estudo e passam a ir à escola por obrigação.

4.4.5. Participação em cursos de aperfeiçoamento e atualização

As duas professoras relatam que a escola nunca ofereceu cursos de aperfeiçoamento ou atualização. G. M. afirma que tem oportunidade de participar desses tipos de curso em outra escola em que ensina, e que esses cursos fazem com que a sua prática pedagógica seja enriquecida.

4.4.6. Anseios em relação ao ensino

G. M. menciona esperar que os seus alunos aprendam da melhor maneira possível e que deseja passar seus conhecimentos de uma forma clara e compreensível. A. P afirma que deseja que todos os seus alunos participem em sala e que ao saírem da aula tenham adquirido o conteúdo do que ela tentou transmitir, todavia, quando isto não acontece, tenta mudar as estratégias, tenta refazer seu trabalho, com o objetivo de uma melhora no trabalho e na aprendizagem dos alunos.

No que se refere aos alunos da graduação, também foi constatada a presença da interferência da fala sobre a escrita nos textos.

Para verificar a presença da interferência, selecionou-se os fenômenos que ocorreram de forma mais freqüente[2]:

(1) Pontuação

Exemplo:

a)

Não foi a universidade que me preparou para lecionar. Poderia terminar o curso e com boas notas sem ao menos aprender nada. Como aconteceu com algumas pessoas. Creio que o que aprendi dependeu mais de meu esforço pessoas do que do Curso. (M.Q.S.)

[2] Estão sendo consideradas as variantes não-padrão apresentadas nos textos como decorrentes da interferência da fala sobre a escrita; variantes essas diferentes daquelas apresentadas pelos alunos da 1.ª à 4.ª série.

b)

Não dos mais proveitosos, a biblioteca na área de língua inglesa é pobre. Professores estão em escassez , material de RAV não existe, então meu curso não está nada proveitoso. Fiquei desmotivado, pois se quero realmente aprender a Língua Inglesa tenho que ir para uma cultura. (C. J.)

(2) Concordância nominal
Exemplo:

a)

Quando não era **pelas greve**, *tinha a sorte de estudar com professores que faltavam demais quando não chegavam atrasados.* (G. C.)

b)

O curso de Letras precisa melhorar na área de **Língua Estrangeiras**. (A. S.)

(3) Concordância verbal
Exemplo:
a)

As outras disciplinas *foram muitíssimo proveitosas pois* **nos ajuda** *a viver para o mundo*. (A.A.)
b)

Agora espero que tenha chance no campo de trabalho porque é realmente muito triste, **nós** *terminarmos o curso não* **ter** *lugar para botar em prática o que nós aprendemos no curso*. (S.S.M)

(4) Queda do ‘r’ no final dos verbos no infinitivo
Exemplos:

a)

…*tentar* **entra** *no mercado de trabalho*. (S. S. M.)

b)

Algumas disciplinas eram concluídas sem **cumpri** *a ementa e outras cumpriam uma parte de maneira totalmente improvisada*. (M.Q.S.)

(5) Colocação pronominal

Exemplos:

a)

Me aperfeiçoar *em línguas para se intérprete*. (G. C. C. C.)

b)

O curso, apesar de não corresponder totalmente as expectativas, **me levou** *a realizar várias experiências, além do vasto convívio com amigos, o curso em termos de repasse de conhecimento foi ótimo, em termos da discussão de assuntos foi muito breve, mas com o esforço de cada um, aluno e professor*. (C.M.S.C.)

(6) Crase

Exemplos:

a)

Muitas vezes dei muito pouco de mim **a** *família para poder cumprir as exigências do curso, mas consegui chegar* **a** *reta final*. (M.M.P.S.)

b)

No que se refere **a** *metodologia acho que o curso deveria ser mais estimulante e menos enfadonho.* (R.F.R..)

(7) Acentuação gráfica

Exemplos:

a)

Pra mim o curso de Letras, apesar do altos e baixos, porque o curso **e** *feito de pessoas humanas, consegui realizar em sala de aula, algumas experiências adquiridas no curso, embora com dificuldade, sem recursos didáticos, o curso apresentou-se a mim comuma porta,*

incentivadora para não parar de trocar experiências e colher mais conhecimentos, inclusive de var melhor a **lingua** *portuguesa, e estudando paralelamente consegui alcançar meus objetivos*. (C.M.S.C.)

b)

Antes de ingressar na UFAL, minha **visao** *era que o curso de letras era muito bom porque o aluno fica com uma* **visao** *de encarar a* **educaçao** *de uma maneira diferente.*

(C. L.. L. T.)

Após a análise dos 20 textos produzidos pelos alunos formandos do curso de graduação em letras, constatou-se que os fenômenos mais freqüentes foram:

PONTUAÇÃO – Com uma ocorrência de 100% nos textos
ACENTUAÇÃO GRÁFICA – Com uma ocorrência de 50 % nos textos
CRASE – Com uma ocorrência de 35 % nos textos

Esse resultado gera questionamentos concernentes à pontuação, uma vez que é um dos elementos mais trabalhados em sala de aula, desde o início da escolarização e, no entanto, surge como o fenômeno variável mais freqüente nos textos dos alunos que já estão saindo da Universidade para o mercado de trabalho, ou seja, para ensinar nas escolas de rede pública e particular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como os dados apresentados neste trabalho demonstram, a influência da fala sobre a escrita tem refletido significativamente no problema da aquisição da escrita pela criança em fase escolar inicial. Nesse sentido, a escola não tem desenvolvido seu trabalho.

Ao que se sabe, antes de ingressar na escola, a criança já possui um conhecimento da língua, já faz sua leitura de mundo e já consegue interagir com outros falantes da língua portuguesa, torna-se necessário, portanto, que essa escola esteja equipada para receber essa

criança, visando, principalmente, ao seu desenvolvimento, tentando incentivá-la para a aquisição da leitura e da escrita.

Percebe-se, entretanto, que a escola não tem considerado a aquisição da língua e os conhecimentos já realizados pela criança. E, na maioria dos casos, o que deveria ser tomado como ponto de referência para o planejamento de atividades que podem desenvolver e aperfeiçoar a leitura e a escrita da criança é visto como erro, interferindo, dessa forma, na criatividade que a criança tem e no conhecimento que adquiriu até o momento em que chega à escola.

Portanto, todo o trabalho de aquisição da escrita que bem poderia ser estimulado na escola e considerado como base para planejamentos didáticos é menosprezado ou estigmatizado pelo fato de que os profissionais que lidam diretamente com a criança na escola não possuem conhecimento dos mecanismos processuais da escrita e do seu desenvolvimento. Em outras palavras, não estão conscientes da problemática existente entre língua falada e língua escrita e de como a criança consegue fazer a correspondência agindo coerentemente e com criatividade.

Sabe-se que a escola tem-se preocupado com a aquisição da norma-padrão pelo aluno, fazendo com que ele abandone o seu dialeto popular. Entretanto, a essa escola cabe, sobretudo, valorizar o conhecimento já adquirido pela criança, aprimorando-o gradativamente, para que não se inibam esse dinamismo e essa capacidade criativa, pois esse é uma dos meios pelos quais os resultados concernentes ao ensino-aprendizagem de língua materna possam ser mais satisfatórios. Ao que parece é que a escola tem mais bloqueado que feito progredir a aquisição da escrita da criança, à medida que sua criatividade e seu entusiasmo iniciais pela escrita vão sendo inibidos, à proporção que novas normas vão sendo impostas.

Na verdade, o professor de língua materna que sai da Universidade apto a ensinar apresenta as mesmas dificuldades que os seus alunos apresentam com relação à aplicação das regras da Gramática Normativa em textos escritos; com isso, aponta-se a seguinte questão: Como ensinar aquilo que não se tem internalizado?

Os fenômenos que ocorreram nos textos dos alunos formandos do Curso de Graduação em Letras, conforme dados apresentados, também são considerados como erros e são, na maioria das vezes, estigmatizados e “corrigidos” sem nenhum tipo de análise. Sem essa análise, não há a consciência do problema e, portanto, não há solução;

A falta de interesse dos professores com relação às variações lingüísticas presentes na fala do aluno e, conseqüentemente, transpostas para a escrita, é um dos motivos pelos quais os alunos permanecem com os problemas de escrita durante toda sua vida acadêmica, inclusive até a conclusão do seu curso superior.

Em razão disso, percebe-se a necessidade de haver uma abordagem sociolingüística em sala de aula no sentido de que as questões concernentes à variação lingüística presente na fala e, conseqüentemente, na escrita dos alunos sejam trabalhadas desde o início da escolarização

Bortoni (apud Gonçalves, 1992, p. 129) propõe um currículo bidialetal de língua portuguesa. Essa proposta envolve questões que levam o educador a repensar a sua prática educacional, em termos de o que ensinar e como implementar uma pedagogia sensível aos padrões culturais e lingüísticos dos educandos. Daí, a preocupação em saber qual o perfil sociolingüístico e os antecedentes socioculturais dos alunos; quais as diferenças formais e funcionais entre linguagem oral e escrita e se há variação fonológica e morfossintática. Para isso, fazem-se necessários a delimitação de comunidades de fala e repertórios comunicativos, a variação regional e social na fala, entre outras, e o continuum sociolingüístico da língua oral e escrita. (Gonçalves, 1992, p. 130)

E, no que se refere ao repasse das regras da Gramática Normativa, relevantes nesse processo educativo, deve-se buscar o contexto e a realidade sócio-cultural e lingüística, enfatizando aspectos significativos para processo de comunicação e compreensão dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 ALVARENGA, Daniel et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.16, p. 5-30, 1989.

2 CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1992.

3 BORBA, Francisco da Silva. *Pequeno vocabulário de lingüística moderna*. São Paulo: Nacional & Ed. Da Universidade de São Paulo, s/d.

4 BRIGHT, William. As dimensões da socioligüística. In. FONSECA, Maria Estella V. & NEVES, Moema F. (orgs.) *Sociolingüística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

5 FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In**.** *Trabalhos em lingüística aplicada*, n. 9, p. 5-45, 1987.

6 GONÇALVES, José Carlos. *Educação bidialetal e a interação em sala de aula*. Boletim ABRALIN, 13: 129-40, dez. 1992.

7 JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de lingüística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1986.

8 KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP, Pontes: UNICAMP, 1993.

9 LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A escrita – usos, valores e implicações educacionais: uma abordagem etnográfica. In: Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino. Maceió, EDUFAL, 1995.

10 MOLLICA, Maria Cecília. Sociolingüística: conceituação e delimitação. In. ____ (org.). *Introdução à sociolingüística variacionista*. Cadernos didáticos UFRJ, Rio de Janeiro, v. 4: 13-37, 1996.

11 MOURA, Maria Denilda. *O ensino da língua e a norma lingüística*. Revista Leitura. Maceió, n. 7/8, jan./dez., p. 40-45, 1990.

12 SILVA, Ademar da. *A alfabetização: a escrita espontânea*. 2. ed. São Paulo, Editora Contexto, 1994.

13 SMOLKA, Ana Maria B. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

RESUMOS

A COESÃO ATRAVÉS DE RÓTULOS

MARIA MAURA CEZARIO - UFRJ

Este trabalho, baseado na pesquisa de Francis (1994), trata da coesão discursiva através de rótulos, sintagmas nominais que se referem a um trecho do discurso subseqüente ou precedente.

Um rótulo como este problema, por exemplo, leva o leitor a interpretar o que foi dito no trecho anterior como um problema, algo com conotação negativa e essa visão vai conduzir o discurso subseqüente. Termos como coisa, questão, fato e incidente são outros exemplos de rótulos nominais coesivos.

Os dados foram coletados de dois corpora: 54 textos escritos do corpus Discurso e 6 relatos de opinião retirados do jornal *O Globo* (corpus JO*)*. Dentre os diferentes resultados obtidos da análise de nove variáveis controladas, verificou-se que o maior domínio da linguagem escrita leva o escritor a aumentar o uso desse mecanismo coesivo.

This paper, based on Francis' research (1994), is about the discursive cohesion created through labellings. Those are nominal groups that refer to a part of the antecedent or subsequent context.

A label, such as problem, makes the reader understand that what was said in the antecedent passage was a real problem, something with negative connotation. This view will take the reader to undertand the subsequent discourse. Nouns such as questão (question), fato (fact) and incidente (incident) are other examples of cohesive labels.

The data were collected from two corpora: 54 written texts of the Discourse and Grammar Corpus and 6 argumentative texts taken from the *O Globo* Newspaper. Among the different results achieved by the analysis of nine controlled categories, one can see that the good writer uses this cohesive mecanism a lot.

PALAVRAS-CHAVE: coesão, rótulos nominais, leitura.
KEYWORDS: cohesion, labelling, reading.

A COESÃO ATRAVÉS DE RÓTULOS

1- Introdução

O trabalho consiste numa análise detalhada do uso de rótulos presentes em narrativas e relatos de opinião.[1] É baseado na pesquisa de Francis (1994), que considera os rótulos como um meio de conectar e organizar o discurso. Tais rótulos referem-se a um trecho do discurso antecedente ou subseqüente, podendo ainda se referir a ambos os contextos.

Comparamos as narrativas e relatos de opinião das entrevistas concedidas para realização do corpus Discurso e Gramática e comparamos esses relatos com alguns relatos apresentados no jornal *O Globo*, numa seção em que há um tema e duas opiniões diferentes, a da edição (anônima) e a de uma pessoa identificada.

Criamos, a partir da classificação apresentada em Francis (1994), nove categorias para melhor caracterização dos rótulos e para melhor comparação. Utilizamos o programa Make3000, programa que apresenta as percentagens das categorias independentes em relação a uma dependente. Esse trabalho pode contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de interpretação e produção de textos.

2- O emprego de rótulos

Segundo Francis (1994), a rotulação ("labelling") é entendida como um tipo de coesão lexical, em que se podem verificar rótulos prospectivos e retrospectivos. Os primeiros, mais raros segundo a autora, apontam para uma lexicalização (trecho do discurso) que se apresenta na parte seguinte do discurso; os retrospectivos servem para encapsular ou embalar um trecho mencionado anteriormente no discurso.

Um exemplo de rótulo prospectivo é razão. Se a pessoa escreve que vai apresentar duas razões para a ocorrência de um fato, as cláusulas que seguem devem ser completamente compatíveis com a semântica da palavra razão.

[1] Agradecemos à Professora Vera Paredes pelas sugestões dadasdurante a realização da pesquisa e agradecemos à FAPERJ pelo incentivo à divulgação deste trabalho.

O rótulo prospectivo tem como função preparar o leitor sobre o que ele deve esperar. A autora relaciona a função dos rótulos com as funções propostas por Halliday: a função ideacional, a interpessoal e a textual. O rótulo com função ideacional acrescenta informação necessária ao desenrolar do discurso; o com função interpessoal é avaliativo, ou seja, através desse rótulo, o escritor avalia negativa ou positivamente uma parte do texto e o rótulo com função textual é aquele apresentado como rema da cláusula e é parte do foco da informação. Muitas vezes, um rótulo acumula as três funções.

Os rótulos retrospectivos não se referem a um único grupo nominal do discurso precedente:

> "não é uma repetição ou um sinônimo de qualquer elemento precedente. Ao contrário, é apresentado como equivalente a uma cláusula ou a várias cláusulas. (...) O rótulo indica ao leitor exatamente como o trecho do discurso deve ser interpretado e dá o "frame" de referência dentro do qual o argumento subseqüente é desenvolvido"(p. 85).

Portanto, os rótulos retrospectivos, assim como os prospectivos, têm uma função organizacional de conduzir o leitor para as informações que se seguem no discurso.

No caso de um rótulo retrospectivo como este problema, o leitor deve interpretar o que foi dito no trecho anterior como um problema, algo negativo, algo com conotação negativa e essa visão vai conduzir o discurso subseqüente.

Dentre os tipos de rótulos, a autora destaca os rótulos metalingüísticos, aqueles que embalam um trecho, rotulando-o como um ato lingüístico, como, por exemplo, os rótulos argumento, ponto e afirmação.[2]

A autora utiliza a coleção de *corpora* do Bank of English em Cobuild e Birmingham e utiliza uma série de edições completas do *The times*. Eis algumas das principais características do rótulo:

a- o rótulo requer uma realização lexical ou lexicalização;

b- é inerentemente um elemento nominal não-específico cujo significado específico necessita ser precisamente explicitado;

c- tem função catafórica e anafórica.

Na maior parte das vezes, o rótulo é um substantivo com significação geral, como homem, coisa, fato e idéia. Esses substantivos precedidos de determinantes com valores dêiticos , como o, este e tal , têm uma função coesiva, porque funcionam de forma semelhante

[2] Os rótulos grifados foram retirados do artigo de Francis e os em itálico foram coletados nos corpora analisados para a realização deste trabalho.

a um item de referência. Além disso, esses rótulos retrospectivos fazem da informação antecedente um fato, um relato (Cf. p. 86).

O substantivo nuclear de um rótulo com esses determinantes é apresentado como sendo informação velha, apesar de o item lexical ser novo. A partir dessa informação a mensagem nova, o foco da informação, será formulada.

Os rótulos retrospectivos têm uma função clara de troca de tópico ("topic shifting function") ou de conexão de tópico ("topic-linking function"). Mesmo quando há trocas de tópico, há preservação da continuidade discursiva, porque a informação nova é posta dentro de uma estrutura ("framework") dada.

É comum aparecer rótulo retrospectivo no início de parágrafo, devido a sua capacidade de resumir fatos do trecho antecedente. Neste caso, o papel organizacional do rótulo é local. Há casos em que o papel organizacional é mais longo, ou seja, o rótulo refere-se a um trecho mais distante, maior ou mais geral. A autora exemplifica com o rótulo this move, que se refere, no exemplo dado, a um parágrafo anterior (que é resumido) e, ao mesmo tempo, avalia tudo o que é dito no trecho subseqüente.

Qualquer substantivo pode ser núcleo de rótulo, mas é necessário, como já foi dito, que o substantivo seja não-específico e que tenha uma realização lexical no contexto imediatamente posterior ou anterior. Os rótulos têm significação altamente dependentes do contexto, devido a sua não-especificidade.

Os rótulos metalingüísticos instruem o leitor para interpretar o status lingüístico de uma proposição de um modo particular. O leitor deverá, por exemplo, interpretar uma proposição ou um conjunto delas como uma afirmação, uma explicação, uma comparação, uma versão ou um comentário.

A autora classifica os rótulos metalingüísticos em substantivos ilocucionários, substantivos de atividade lingüística, substantivo de processo mental e substantivos textuais.

Os substantivos ilocucionários são nominalizações de processos verbais, como afirmação, acusação e alegação. São cognatos de verbos ilocucionários: *afirmar*, *acusar*, *alegar*. A autora lembra que a interpretação de um rótulo não é necessariamente igual à intenção original do escritor e, muitas vezes, o que pode ser considerado um sinônimo de um rótulo é uma ilusão.

Substantivos de atividade de linguagem são similares aos ilocucionários, mas não têm verbos cognatos do mesmo tipo (ilocucionários). Ex.: comparação, contraste, ambigüidade, debate, exemplo.

Substantivos de processos mentais são aqueles que se referem a estados e processos cognitivos e a seus resultados. Ex.: crença, opinião, interpretação, análise, conceito. Nem todos tem verbos cognatos.

Muitas vezes, os limites de sentidos dos rótulos são difusos. A autora considera os tipos de rótulos como estando numa escala. Numa ponta estão os substantivos de processo verbal , na outra estão os cognitivos. No meio, estão os substantivos, como conclusão, que podem se referir a atos ilocucionários ou a processos e estados mentais.

Substantivos textuais referem-se à estrutura textual formal do discurso. Não envolvem interpretação. Rotulam os trechos do discurso precedente cujas fronteiras são bem delimitadas. Ex.: frase, questão, sentença, palavras, página e parágrafo.

Normalmente, o rótulo é apresentado como uma informação velha, mas, muitas das vezes, há uma função interpessoal, ou seja, há uma intenção avaliativa envolvida. Há rótulos que expressam atitude neutra como afirmação e visão; outros apresentam conotação negativa, como problema e outros, conotação positiva, como achado ("finding").

Os rótulos que apresentam modificadores também têm as funções ideacional, interpessoal e textual, funções exercidas sobretudo pelos modificadores. Estes costumam ser informações novas ou atitudes novas do escritor em face de informações velhas. Muitas vezes, os modificadores são mais importantes do que o núcleo do rótulo, mas este jamais pode ser omitido. Eis alguns exemplos da autora.:

a- este incidente espontâneo (valor neutro)

b- novo conceito de confeitos (valor neutro)

c- atitude estúpida (valor negativo)

d- descrição acurada. (valor positivo)

Há modificadores que contribuem diretamente para o papel organizacional dos rótulos. São os chamados modificadores textuais, como um outro, o segundo, o terceiro, e similar, que se unem a núcleos substantivos, formando rótulos que são sempre informações novas e nunca são co-referenciais ao texto precedente.

3- O uso de rótulos em diferentes gêneros

Utilizamos parte do corpus Discurso e Gramática, um corpus composto por vários tipos de textos orais e escritos, produzidos por informantes cariocas de diferentes níveis de

escolaridade. Analisamos apenas a versão escrita de 18 informantes, sendo 10 do segundo grau (especificamente do terceiro ano) e 8 do terceiro grau. Retiramos os dados relevantes de três gêneros: o narrativo (narrativa experiencial), o descritivo e o argumentativo (relato de opinião). Temos, portanto, do corpus Discurso e Gramática (corpus DG) um total de 54 textos.

Também analisamos 6 relatos de opinião retirados do jornal *O Globo* (corpus JO*)* da seção em que há um tema e uma confronto de duas opinões, uma a do editor do jornal e outra a de uma pessoa identificada, normalmente uma autoridade da vida pública.

O nosso corpus assim se configura:

- Relato de opinião (corpus DG): 8
- Relato de opinião (corpus JO): 6
- Descrição: 10
- Narrativa experiencial: 10

Fizemos duas rodadas do Make3000. Na primeira, contrastamos os textos narrativos e argumentativos do corpus DG. Numa segunda rodada, contrastamos apenas os textos argumentativos desse corpus com os textos do jornal. Eliminamos os dados dos textos descritivos das rodadas por causa do número baixo de rótulos: apenas três (veja o quadro 2)

O número baixo de ocorrências de rótulos nas descrições deve-se ao fato de estas apresentarem normalmente um substantivo concreto, referencial, específico para se referir ao que é descrito. Substantivos desse tipo, muito comuns nas descrições analisadas, não configuram o que Francis considera como rótulo. Confrontemos os exemplos (1) e (2), o primeiro de uma narrativa e o segundo de uma descrição:

(1) Foi ***uma experiência completamente constrangedora***, num daqueles dias de muito sol, calor e praia, num dos anos em que as praias de Ipanema e Leblon ficavam repletas, apinhadas de gente, sem nem lugar por onde passar. Eu era pequena (não lembro ao certo a idade, 11 ou 13 anos, não sei). Eu fui pra água com umas amigas (...) (Reg. 3° grau)

(2) Sou uma pessoa super individualista, então não gosto de dividir o que é meu, por isso escolhi ***o_meu quarto.***

Ele é branquinho, tem cortinas escuras, tem televisão, ar condicionado, som, tem almofadas, carpetes, é pequeno mas é super aconchegante**.** (Cla, 2 ^{o} grau)

Enquanto a narrativa normalmente apresenta, nas primeiras cláusulas do texto, um rótulo caracterizando o que vai ser narrado como um *incidente*, um *fato*, uma *experiência*, a descrição precisa apresentar o nome do local que vai ser descrito, o *quarto*, a *sala*, etc. e esse rótulo-referente será repetido várias vezes no texto.

O número assimétrico de textos analisados deve-se ao tamanho destes. Os informantes produziram, em geral, narrativas e descrições em menor tamanho do que os relatos de opinião. Portanto, preferimos analisar um número menor de relatos de opinião. Os textos retirados do jornal são maiores do que os relatos do corpus DG. Portanto, analisamos apenas seis relatos de opinião do jornal *O Globo*.

O conceito de rótulo, assim como as suas subdivisões, foram apresentados no item 2. A partir daqui vou deter-me apenas nos resultados da pesquisa, assim como na apresentação e análise dos rótulos encontrados nos corpora analisados.

Os corpora analisados apresentaram um número considerável de rótulos, 112 no total, sendo 26 em narrativas, 3 em descrições, 36 em relatos do corpus DG e 47 nos relatos do jornal.

Eis algumas de nossas hipóteses iniciais:

a- há rótulos específicos em cada gênero e há rótulos mais gerais que servem para todos os gêneros;

b- os relatos de opinião apresentam um número mais variado de rótulos do que as narrativas e as descrições;

c- os relatos de opinião retirados do jornal apresentam rótulos mais formais e em maior número do que os relatos do corpus Discurso e Gramática;

d- os rótulos possuem funções diferentes em cada gênero ou tipo de texto.

Eis as listas com todos os rótulos:

	NARRATIVA	14	a conversa
1	um incidente	15	Essa história que me aconteceu
2	esse fato	16	um grande bem estar
3	esta experiência	17	Depois de [todo o sufoco]
4	Depois d[aquele dia]	18	tipo temporal mesmo
5	uma coisa	19	Uma coisa que aconteceu comigo
6	uma experiência completamente constrangedora	20	Este acontecimento
7	uma situação constrangedora	21	uma coisa diferente
8	a situação	22	seu ato de falar
9	depois do bar	23	O engraçado da história
10	Depois d[a batida]	24	nessa interrupção
11	um fato interessante que aconteceu comigo	25	algumas surpresas
12	uma confusão	26	a “operação”troca de pneus
13	coisa que nunca havia acontecido		

Quadro 1: rótulos utilizados em narrativas

DESCRIÇÃO
o lugar
toda a decoração
palavras pequenas

Quadro 2: rótulos utilizados em descrições

	RELATO DE OPINIÃO DG	19	o objetivo ideal
1	o namoro	20	a maior de todas as crises econômicas pelas
2	uma coisa	21	a situação política do Brasil
3	uma prisão	22	O resultado dessa brincadeira
4	uma dessas comemorações	23	Uma das coisas que está mais em voga
5	o problema da educação	24	a respeito da situação política do Brasil
6	as coisas	25	A respeito d[a situação política do Brasil]
7	as coisas	26	O problema do material didático
8	a situação em que o Brasil se encontra	27	esse serviço
9	uma baderna geral	28	A minha visão sobre a família
10	uma situação	29	como exemplo
11	a última	30	esse caminho
12	d[essas imagens de corrupção]	31	a minha revolta
13	esse problema	32	a situação
14	outros problemas econômicos	33	a função de informantes
15	o câncer do Brasil	34	crise religiosa
16	a situação econômica do qual o país passa	35	a importância da mulher
17	o ponto	36	na minha opinião
18	d[essa política econômica]		

Quadro 3: rótulos utilizados em relatos de opinião (DG)

	RELATO DE OPINIÃO (JORNAL)	25	problemas graves de manutenção da rede elétrica
1	a utilização das medidas provisórias	26	contratempos criados
2	fato	27	um exemplo gritante da ineficiência do PDI
3	indício	28	simples fato
4	sua conveniência	29	o problema
5	inconvenientes	30	uma retrospectiva
6	outras fórmulas	31	a ruptura
7	uma comparação honesta	32	desse contato
8	intermináveis reedições de medidas	33	este primor de escapismo
9	a questão	34	a negociação
10	pela segunda hipótese	35	uma estratégia
11	nosso substitutivo à proposta do senador	36	os motivos alegados pelo governo
12	a plena convicção	37	radicalidade de suas ações
13	conseqüência natural	38	utilização de métodos
14	os diversos programas de desligamento	39	tais “crimes”
15	o resultado do primeiro programa	40	aos fatos
16	numa segunda etapa do programa	41	este fato
17	o problema	42	uma política de colonização
18	o fato	43	um conjunto de políticas públicas
19	estas palavras	44	dados ainda parciais
20	a opção que está sendo oferecida	45	verdadeira afronta
21	a implantação da estratégia neoliberal	46	a opção política do governo
22	essa medida	47	uma fachada
23	exemplos recentes		
24	o caso da Ceri		

Quadro 4: rótulos utilizados em relatos de opinião (JOl)

Comparemos os gêneros do corpus DG, os quadros 1 e 3. O núcleo de rótulo que aparece em ambos os gêneros é *coisa.* O sentido dos rótulos do relato de opinião refere-se principalmente a 'assunto', 'tópico': *o namoro, o problema da educação, o problema do material didático,* etc, enquanto o sentido dos rótulos das narrativas refere-se aos continuintes da narrativa: *um incidente, esse fato, uma experiência completamente constrangedora.*

Os textos do jornal (quadro 4) não apresentam o rótulo *coisa*, por esse rótulo ser informal. O núcleo *fato* é comum ao JO e à narrativa, tendo uma freqüência maior de ocorrência no JO.

O núcleo *problema* ocorre repetidas vezes nos relatos de opinião de ambos os corpora.

Como a seção do jornal analisada é escrita em registro formal, observamos um uso mais formal do rótulos do que os textos do corpus DG. Os rótulos 8, 12 e 21 do quadro 4 são exemplos de rótulos estrutural e semanticamente mais complexos. Vemos inclusive o uso de núcleos modificados por adjetivos antepostos, que não ocorrem nos dados do corpus DG. A única exceção é o rótulo "um grande bem estar" de uma narrativa, que na verdade é quase uma fórmula, pois "um bem estar grande" não é usual.

Além do tipo de gênero, criamos, a partir da leitura do texto de Francis, oito categorias lingüísticas: 'papel anafórico ou catafórico', 'troca ou não de tópico/assunto', 'especificidade' x 'não-especifidade' 'rótulo metalingüístico', 'tipos de modificadores', 'presença x ausência de epítetos comparativos', 'carga avaliativa do rótulo' e 'papel organizacional (local ou geral)'. Também controlamos as categorias sociais 'Escolaridade' e 'Sexo'.

4- Resultados

Apresentaremos os resultados das categorias controladas. Em cada item abaixo, há em primeiro lugar a comparação entre narrativas e relato de opinião do corpus DG e em segundo lugar a comparação entre relatos de opinião do corpus mencionado e do jornal.

4.1 Anáfora e catáfora

4.1.1 Relato de opinião DG e narrativas

Ao contrário dos resultados de Francis (1994), encontramos um número maior de rótulos prospectivos no corpus. De um total de 62 rótulos (rótulos das narrativas junto com os rótulos dos relatos de opinião do corpus DG), 37 têm função catafórica, são, portanto, prospectivos, como em (3); 20 têm função anafórica, são chamados retrospectivos, como em (4) e 5 deles podem se referir ao contexto antecedente ou ao subseqüente, exercendo ao mesmo tempo as duas funções, como no exemplo (5). Vemos que normalmente o escritor usa rótulos na primeira cláusula ou primeiras cláusulas para resumir o que será dito e para preparar o leitor sobre o que lerá.

(3) Foi ***um incidente***. Uma vez eu estava numa prova, sentada normalmente resolvendo as questões, ou achava que estava tudo normal, eu sabia tudo.

Eu sabia tudo, mas minha colega que estava atrás de mim não. Eu sentada de lado, encostada na parede, não percebi a menina olhando desesperadamente para minha prova. Só percebi quando a professora passou recolhendo as duas provas.(...) (Isa, 2º grau)

(4) (...)Até que um dia ele resolveu se revelar dando em cima da minha melhor amiga, ela também estava envolvida na conversa dele e caiu na mesma cilada.

Ele sumiu e eu nunca mais tive notícias dele.

Esta experiência foi proveitosa pois atualmente eu reflito bastante antes de tomar qualquer decisão. (Cla, 2º grau)

(5) A situação em que o país se encontra é vergonhosa. Corrupção por todos lados, criação de impostos absurdos... enfim, é ***uma baderna geral***. Temos que reconhecer que o mundo todo está sofrendo uma grande crise, mas o Brasil é sempre a mesma piada, o que nos salva por muitas vezes é o espírito esperançoso do povo, sempre com aquele "jeitinho brasileiro" pra contornar as situações. O Collor saiu, mas a corrupção sempre existiu e duvido que pare por aqui, os métodos é que serão aprimorados e melhor encobertos para o escândalo não se repetir. (Reg. 3º g)

O rótulo *um incidente* resume toda a narrativa, enquanto *a experiência* refere-se ao que foi dito e o rótulo *uma baderna geral* se refere à situação do Brasil já mencionada assim como se refere à caracterização que é feita da situação nas orações seguintes.

Observemos a tabela (1):

		Relato de opinião		Narrativas	
	T	Apli/	Freq.	Apli/	Freq.
Rótulos prospectivos	37	20	54%	17	46%
Rótulos retrospectivos	20	12	60%	8	40%
Rótulos com dupla função	5	4	80%	1	20%
Total	62	36	58%	26	42%

Tabela (1): função dos rótulos (textos do corpus DG)

Vemos que a utilização dos rótulos nas três funções é mais freqüente no relato de opinião do que na narrativa. Os resultados mostram que os rótulos com dupla função, que são os mais complexos, ocorrem na sua grande maioria no relato de opinião.

4.1.2- Relatos de opinião

Coletamos 83 rótulos nos relatos de opinião de ambos os corpora (Discurso e Gramática e Jornal *O Globo*). Desse total, 47 são prospectivos, 25 são retrospectivos e 11 apresentam as duas funções ao mesmo tempo. A tabela seguinte apresenta os resultados da análise dos rótulos de acordo com a categoria em questão.

Função dos rótulos		Relato de opinião (JO)		Relato de opinião (DG)	
	T	Apli/	Freq.	Apli/	Freq.
Rótulos prospectivos	47	27	57%	20	43%
Rótulos retrospectivos	25	13	52%	12	48%
Rótulos com dupla função	11	7	64%	4	36%
Total[3]	83	47	57%	36	43%

Tabela (2): função dos rótulos (corpora DG e JO)

O resultado mais interessante é que nos relatos de opinião do jornal, os informantes utilizam com maior freqüência os rótulos com função anáforica e catafórica concomitantes. Tais rótulos são mais raros e mais complexos uma vez que sua função coesiva envolve o contexto anterior e o posterior. Vejamos um exemplo desse tipo de rótulo utilizado no jornal:

(6) Um exemplo gritante da ineficiência do PDI está ocorrendo no município de Macaé, onde as pessoas estão impossibilitadas de tirar carteira de identidade e ter acesso a outros serviços desde dezembro pelo simples fato de um único servidor do Instituto Félix Pacheco, responsável pelo trabalho, ter pedido demissão e não haver mais quem cuide do serviço. Na saúde e na educação ***o problema*** é semelhante e a falência do sistema de atendimento da rede pública é patente. Recentemente observou-se que os médicos dos hospitais da Zona Oeste do Rio de Janeiro não estavam comparecendo aos plantões de fim de semana, porém, posteriormente, detectou-se que, na verdade, eles haviam pedido demissão de suas funções. (Demissão involuntária).

Esse exemplo é muito semelhante ao (5): o rótulo problema embala as orações antecedentes, faz o leitor encarar os fatos apresentados como um problema; também embala as

[3] Os totais não serão repetidos nas próximas tabelas.

informações subseqüentes pois são apresentados outros exemplos da mesma natureza dos já expostos.

4.2- Continuidade/descontinuidade de tópico (assunto)

Observamos se os rótulos apareciam em trocas ou não de tópico, no início de texto (contextualização) ou na conclusão para vermos os locais em que tais elementos coesivos costumam ocorrer.

4.2.1- Relato de opinião DG e narrativas

Do total de 62 rótulos, a maior parte dos rótulos (24) aparece no início dos textos; 10 ocorrem nas trocas de tópico, 9, nas conclusões e 19 dão continuidade ao assunto. Os exemplos (7), (8), (9) e (10) ilustram, respectivamente, esses quatro tipos de rótulos:

(7) ***Um fato interessante que aconteceu comigo*** foi uma vez que ocorreu uma confusão com um cliente meu, para o qual eu realizava uma marca(identidade visual) para sua produtora de vídeo.

(8) Como isso não acontece, as coisas não mudam. Só se vê recessão e mais recessão. É por isso que eles adoram a recessão, pois para os pobres é ruim e para eles é otimo pois o país é capitalista claro que eu não tenho nada contra o capitalismo, e sei de seu funcionamento. ***A última*** foi agora; os deputados aprovaram uma verba de Cr$ 250.000.000,00 para tratamento dentário, como se o salário deles já não fosse suficiente! Eles deviam saber e contar nos dedos quem trata dos dentes no país. Chega dessas imagens de corrupção até mesmo com os nossos maiores governantes. O Brasil precisa crescer se não for agora quando será? (Jor 3 ^{o} g)

(9) (...)Até que um dia ele resolveu se revelar dando em cima da minha melhor amiga, ela também estava envolvida na conversa dele e caiu na mesma cilada.

Ele sumiu e eu nunca mais tive notícias dele.

Esta experiência foi proveitosa pois atualmente eu reflito bastante antes de tomar qualquer decisão. (Cla, 2 ^{o} grau)

(10) Mas no meu modo de ver o câncer do Brasil são esses políticos que iludem e roubam. E são não maior parte homens de grandes bens e fortunas que manipulam assim a situação econômica do país. Eu acho que o único meio de mudar a situação do país é incentivando a educação. Como isso não acontece, ***as coisas*** não mudam. Só se vê recessão e mais recessão. É por isso que eles adoram a recessão, pois para os pobres é ruim e para eles é otimo pois o país é capitalista claro que eu não tenho nada contra o capitalismo, e sei de seu funcionamento. (...) (Jor, 3° g)

A tabela seguinte apresenta os resultados da comparação entre esses tipos de rótulos e os gêneros argumentativo e narrativo.

Localizações		Relato de opinião		Narrativas	
	T	Apli/	Freq.	Apli/	Freq.
Contextualização	24	13	54%	11	46%
Conclusão	9	6	67%	3	33%
Troca de tópico	10	3	30%	7	70%
Contin. de tópico	19	14	74%	5	26%

Tabela (3): Uso de rótulos e continuidade discursiva (corpus DG)

Os informantes utilizam quase na mesma freqüência rótulos nas contextualizações (partes iniciais) de narrativas e argumentações. Nas conclusões e nas partes em que havia continuidade de tópico, houve maior número de rótulos nas argumentações, e nas trocas de tópico, dos 10 rótulos utilizados 7 foram utilizados nas narrativas.

4.2.2- Relatos de opinião

Vemos, através dos resultados expostos na tabela 4, que há diferenças fundamentais na utilização de rótulos nas argumentações de textos de jornal e de textos do corpus DG.

Localizações		Relato de opinião (JO)		Relato de opinião (DG)	
	T	Apli/	Freq.	Apli/	Freq.
Contextualização	14	1	7%	13	93%
Conclusão	6	0	0%	6	100%
Troca de tópico	4	1	25%	3	75%
Contin. de tópico	59	45	76%	14	24%

Tabela (4) : Uso de rótulos e continuidade discursiva (corpora DG e JO)

Dos 83 rótulos dos textos argumentativos analisados, a grande maioria ocorre em continuidades tópicas. Nos textos do jornal, os rótulos são utilizados principalmente nessa parte, enquanto nas demais partes ou não houve rótulos, ou ocorreu apenas um dado. É

interessante notar que os alunos do terceiro grau utilizam praticamente o mesmo número de rótulos em contextualizações e em continuidades tópicas: 13 e 14, respectivamente.

Talvez o baixo número de rótulos nas contextualizações dos textos jornalísticos se deva ao fato de o tema vir expresso antes dos relatos de opinião (vide anexo). Na verdade, o tema é um rótulo que resume todo o relato de opinião. Mas não incluímos tal rótulo na análise, porque, no corpus DG, o tema não é expresso pelos informantes. Para uniformizar deixamos de lado os temas e títulos do jornal .

4.3 Rótulos metalingüísticos

Como fez Francis (1994), codificamos os rótulos em ilocucionários, rótulos de atividade verbal, de processo mental e rótulos textuais (cf. seção 1).

4.3.1- Relato de opinião DG e narrativas

Nos textos analisados do corpus Discurso e Gramática, encontramos apenas 5 rótulos metalingüisticos: 2 rótulos de atividade de linguagem, presentes em narrativas, e 3 de processo mental, sendo 2 de relato de opinião e 1 de narrativa:

a- atividade de linguagem:

(11) Do outro lado do telefone, ele me atendeu de uma maneira rude e indiferente, coisa que nunca havia acontecido. Não entendi. A ***conversa*** foi mais ou menos assim:

"- Carlos, sou eu Mônica."

"- Olha, já vou falando que não deu tempo de passar, pois ontem tive que sair e quando vi já eram 16:30 da tarde. Mas não precisa reclamar que na segunda o dinheiro fica depositado."

"- Eh, não...mas não liga pra isso - falei sem graça.

"- Eu só estou ligando pra dizer que deixei a fita com a minha mãe e gostaria de saber se você recebeu direitinho."

"- Fita? Com a sua mãe? Peraí. Quem está falando? Sua mãe não está no Norte?" (...) (Mon, 3º g)

b- processo mental:

(12) Não penso desta forma pois ***na minha opinião*** ambos os sexos têm a mesma responsabilidade e importância como seres humanos e pais, sem nenhum dos lados ser melhor que outro. (Yur, 2 º g)

O rótulo *a conversa* (ex. 11) é uma nominalização de um processo verbal que ocorre entre duas ou mais pessoas. Prepara o leitor para a transcrição que é feita no parágrafo seguinte. Não apresenta um verbo ilocucionário cognato.

No exemplo (12), o rótulo destacado refere-se a um estado mental criado a partir da escolha de uma visão de mundo sobre determinado fato. No caso a de ver homens e mulheres como seres iguais, com os mesmos direitos e deveres.

4.3.2- Relatos de opinão

Nos relatos de opinião do jornal, encontramos um número maior de rótulos metalíngüísticos: houve 2 rótulos ilocucionários, 2 de processo mental, 1 de atividade de linguagem e 2 textuais. Desses ainda não houve exemplificação aqui de rótulo ilocucionário e textual. Vejamos os exemplos:

a- ilocucionário:

(13) A ***questão*** que se coloca é: devemos simplesmente retirar do presidente da República o poder de editar medidas provisórias ou devemos, na verdade, criar mecanismos institucionais que obriguem o Congresso a apreciá-las e votá-las? (Omissão)

b- textual:

(14) "É hora de estes servidores refletirem sobre a oportunidade que lhes está sendo dada. Se eles não aderirem poderemos demiti-los sem incentivo."Com ***estas palavras*** o governador Marcelo Alencar definui muito bem a opção que está sendo oferecida aos funcionários públicosO su se demitem ou são demitidos! (...) (Demissão invonluntária)

A questão (ex. 13) é um sintagma que representa um processo verbal e que tem um verbo cognato ilocucionário, o verbo questionar. Daí a classificação diferente da de *conversa* (ex. 11). O rótulo *estas palavras* (ex. 14) refere-se a um constituinte essencial da estrutura de um texto, as palavras.

Os rótulos metalingüísticos são raros e mais complexos do que os que não são metalingüísticos, pois são uma forma de codificar o próprio ato de fala e ao mesmo tempo de resumir toda uma parte do texto. Por isso, aparecem com freqüência maior nos textos de jornal, os mais formais aqui estudados.

4.4- Modificadores

4.4.1- Relato de opinião DG e narrativas

Aqui a análise é voltada para o modificador do núcleo nominal. Dos 62 rótulos, 35 não apresentam modificadores, 15 apresentam modificadores ideacionais (segundo Francis, aqueles que apenas acrescentam informação nova, sem fazer avaliação negativa ou positiva

em relação ao contexto que resumem), 11 são avaliativos e 1 é textual. Vejamos os exemplos e os resultados do confronto entre relatos de opinião e narrativas:

a- modificador ideacional:

(15) e o ponto para resolver tudo isso é arrumar a economia do país, pagando as dívidas externas e acertando a política.(...) Pois só um país arrumado politicamente sem conchavos, crimes do colarinho branco etc; fará com que o Brasil se torne uma grande nação respeitada por todo o mundo, e partindo ***desta política econômica***, atingir de imediato à saúde, a educação e à moradia é o objetivo ideal de um país que pretende ser vitorioso. (And, 3º g)

b- modificador avaliativo

(16) Um dia resolvi sair com a minha namorada. Fomos dançar e depois resolvemos ir a um motel, só que chegando ao motel eu não poderia imaginar que eu iria me encontrar em ***uma situação constrangedora***, não para mim mais sim para duas pessoas. Assim que parei o carro na fila de entrada dei conta de que conhecia o carro que estava à minha frente, e era sem dúvida o carro do rapaz que namorava a minha irmã, hoje meu cunhado.(...) Abri a porta do carro em que me encontrava e me puz à caminhar até o carro dele, só não podia imaginar que ao chegar até ao carro dele iria encontrar minha irmã ao lado dele (...) (Jor, 3ºg)

c- modificador textual

(17) Vamos nos permitir, vamos valorizar a educação e pensar que a economia de um país pra ficar bem na balança primeiramente tem de exportar mais e importar menos. Como um país não pode consumir mais do que exporta. Se dá esse problema. Lógico que existe ***outros problemas econômicos*** entre eles estão: Especulação, Empresário, Sonegações de impostos etc...Acorda Brasil!!! (Jor, 3ºg)

Em (15), o modificador 'econômica' restringe o sentido de política, mas não apresenta qualquer teor avaliativo. O rótulo destacado em (16), além de restringir o sentido do núcleo, também avalia todo o contexto seguinte, preparando o leitor para o conhecimento de uma história com algum fato constrangedor. A avaliação é, portanto, negativa. Em (17), o modificador em questão é 'outros', que serve como um organizador do texto, com função catafórica, apresentando fatores que também devem ser considerados problemas econômicos: especulação, empresário, etc.

Modificadores		Relato de opinião		Narrativas	
	T	Apli/	Freq.	Apli/	Freq.
Ideacionais	15	10	67%	5	33%
Avaliativos	11	5	45%	6	55%
Textuais	1	1	100%	-	-
Sem modificadores	35	20	57%	15	43%

Tabela (5): Uso de modificadores (corpus DG)

O único rótulo textual ocorreu num relato de opinião. Os relatos de opinião, ao contrário do que esperávamos, privilegiam os rótulos ideacionais (10 rótulos ideacionais, contra 5 avaliativos e 1 textual); as narrativas apresentam um equilíbrio no uso dos rótulos: 6 avaliativos contra 5 ideacionais. Pensávamos que o fato de haver uma argumentação levaria à utilização mais freqüente de rótulos avaliativos nos relatos de opinião, mas os resultados não confirmam essa hipótese. Talvez porque os informantes apresentam uma avaliação positiva ou negativa em todo o rótulo e não apenas nos modificadores, como é possível observar nos resultados apresentados na tabela (5).

4.4.2- Relatos de opinião

A próxima tabela apresenta o resultado da análise dos tipos de modificadores utilizados nos relatos de ambos os corpora.

Modificadores		Relato de opinião (JO)		Relato de opinião (DG)	
	T	Apli/	Freq.	Apli/	Freq.
Ideacionais	21	11	52%	10	48%
Avaliativos	20	15	75%	5	25%
Textuais	4	3	3%	1	25%
Sem modificadores	38	18	47%	20	53%

Tabela (6): Uso de modificadores (corpus DG e JO)

Apenas 18 dos 47 rótulos de jornais não apresentam modificadores. Os rótulos com modificadores são muito mais comuns no texto jornalístico do que no corpus DG. Há um número muito maior de rótulos com modificadores avaliativos no jornal, como era de se esperar, uma vez os textos são estruturados a partir de avaliações positivas ou negativas de determinados aspectos do tema abordado.

Dos quatro rótulos textuais coletados dos dois corpora de textos argumentativos, 3 são do jornal, também em decorrência da maior formalidade e complexidade dos textos escritos para o jornal.

4.5- Epítetos comparativos

Apenas 7 dados, em todos os textos analisados, apresentaram o que Francis chamou epítetos comparativos (como no exemplo 18: *outros problemas econômicos*), que contribuem para o papel organizacional dos rótulos, preparando o leitor para a informação imediatamente seguinte. Esses rótulos, como já dissemos, são informações novas e nunca são co-referenciais ao texto precedente. Tais rótulos aparecem apenas nos relatos de opinião, porque esse gênero privilegia a codificação de informação nova ao redor do núcleo (modificadores e epítetos).

Desses 7 rótulos, 5 ocorreram no corpus DG e 2, no corpus JO.

4.6- Caráter avaliativo do rótulo

Com base em Francis (1994), os rótulos podem ser utilizados para guiar a leitura do texto no sentido de fazer o leitor interpretar uma parte do texto como tendo um caráter negativo (ex. 19) ou positivo (ex. 20). Também ocorrem rótulos sem qualquer caráter avaliativo, são os rótulos neutros (como nos rótulos destacados nos exemplos já mencionados em 19 e 20, dentre outros). Nesta categoria, analisamos o caráter avaliativo de todo o rótulo, e não apenas dos modificadores, quando estes aparecem:

(19) O noticiário da imprensa apontou quedas de energia em várias cidades, inclusive causando desabastecimento d'água em várias regiões do estado, causado por falta de bombeamento nas adutoras. Além de ***contratempos criados*** para a população, a falta de energia elétrica trouxe prejuízos incalculáveis para o comércio e a indústria.m (Omissão)

(20) Era o aniversário de minha e eu estava encarregado de escrever o cerimonial, fiquei o dia inteiro escrevendo e escolhendo as pessoas que seriam agraciadas e as que iriam falar. ***O engraçado da historia*** é que, quando começou o cerimonial eu fiquei nervoso minha voz acho que engrossou demais, e acho que o som também sem sintonia perfeita ninguém entendia o que eu falava era uma barulhada só.(Jea, 2º g)

Em (19), o rótulo resume de forma negativa as conseqüências da falta de energia, pois utiliza o rótulo 'contratempos criados'. Em (20), o que é narrado poderia ser visto como uma história constrangedora, mas o autor encarou a situação apresentada como algo engraçado. Talvez porque a distância do tempo de narração para o tempo de ocorrência da história seja grande, e o fato constrangedor tornou-se engraçado, quando analisado à distância.

4.6.1- Relato de opinião DG e narrativas

A tabela 7 apresenta os resultados de nossa pesquisa, contrapondo relatos de opinião com narrativas:

Valor do rótulo	T	Relato de opinião		Narrativas	
		Apli/	Freq.	Apli/	Freq.
Negativo	22	15	68%	7	32%
Positivo	8	4	50%	4	50%
Neutro	32	17	53%	15	47%

Tabela (7): Valor dos rótulos (corpus DG)

A diferença fundamental é que os informantes utilizam muito mais rótulos negativos nos relatos de opinião do que nas narrativas, o que era de se esperar uma vez que nas argumentações os informantes fazem uma crítica negativa a uma determinada situação. Lembremos que são os mesmos informantes que escrevem ambos os textos, os argumentativos e os narrativos. O número de rótulos negativos está muito próximo ao número de rótulos neutros, nas argumentações. Além disso, nas narrativas, o rótulo positivo deve estar associado à valorização da história, às avaliações pessoais (ou seja, àquilo que mostra ao ouvinte por que vale a pena contar uma dada história).

4.6.2- Relatos de opinião

Vejamos os resultados da análise dos textos do jornal, em confronto com os do corpus DG:

Valor do rótulo	T	Relato de opinião (JO)		Relato de opinião (DG)	
		Apli/	Freq.	Apli/	Freq.
Negativo	36	21	58%	15	42%
Positivo	15	11	73%	4	27%
Neutro	32	15	47%	17	53%

Tabela (8): Valor dos rótulos (corpora DG e JO)

O número de rótulos positivos é muito alto nas argumentações do jornal, porque os escritores, além de fazerem uma crítica negativa a respeito de uma determinada situação,

apresentam aspectos positivos de medidas que consideram a solução para certos problemas. Nos textos do corpus DG os informantes normalmente apenas criticam uma situação, apresentando os seus pontos negativos, daí a baixa ocorrência de rótulos positivos.

4.7-Papel geral ou local

Os rótulos podem ter um papel organizacional local, referindo-se a um trecho imediatamente antecedente (como no exemplo 14, encionado) ou subseqüente (como no exemplo 17) ao próprio rótulo; ou podem ter um papel geral, tendo uma capacidade de resumir ou avaliar todo o texto ou uma parte longa do texto (como em 21, um texto completo)

(21) ***O problema da educação*** está piorando cada vez mais. Daqui a pouco ninguém mais vai poder cursar faculdade, porque as mensalidades estão altas demais. As universidades públicas não tem verba e estão caindo aos pedaços, além dos professores quase não darem aulas, e as particulares, cobram um absurdo de mensalidades e, nem por isso, oferecem melhores condições ao alunos e professores. Os professores reclamam o salário baixo de um lado e os alunos reclamam as altas mensalidades do outro. As crianças que estudavam em escolas particulares estão passando para as públicas, que já não tinham condições de atender às crianças carentes. Se as coisas continuarem assim ninguém mais vai estudar nesse país. (Éri, 3º g)

Tudo o que é dito no texto acima está relacionado a problemas da educação. O rótulo resume todo o texto.

4.7.1- Relato de opinião DG e narrativas

Não há grandes diferenças na utilização de rótulos locais e gerais nos dois gêneros. Os informantes usam muito mais rótulos gerais do que locais: cerca de 70% (26 dos 36 rótulos dos relatos de opinião e 18 dos 26 rótulos das narrativas) têm a capacidade de subsumir todo o discurso ou uma parte longa dele:

Papel do rótulo	T	Relato de opinião (DG)		Narrativas	
		Apli/	Freq.	Apli/	Freq.
Geral	44	26	59%	18	41%
Local	18	10	56%	8	44%

Tabela (9): Papel local ou geral do rótulo (corpus DG)

4.7.2- Relatos de opinião

Os escritores do jornal utilizam os rótulos locais e gerais numa freqüência muito diferente dos escritores do corpus DG, como pode ser visto na tabela seguinte:

Papel do rótulo	T	Relato de opinião (JO)		Relato de opinião (DJ)	
		Apli/	Freq.	Apli/	Freq.
Geral	41	15	37%	26	63%
Local	42	32	76%	10	24%

Tabela (10): Papel local ou geral do rótulo (DG e JO)

As argumentações do jornal apresentam um número muito maior de rótulos locais do que as argumentações do corpus DG. Aqueles também apresentam menos rótulos gerais do que estes.

Enquanto os textos do corpus DG apresentam, do seu total, mais que o dobro de rótulos gerais, os textos do jornal têm um comportamento invertido: mais do que o dobro de rótulos locais.

Tais diferenças talvez sejam decorrentes do fato de os textos dos jornais serem maior, com um número maior de parágrafos, o que permite haver rótulos que se refiram a um pequeno parágrafo ou a um conjunto pequeno de períodos.

4.8- Caráter geral ou específico do rótulo

A categoria 'especificidade' foi utilizada para controlar se o rótulo se referia a um ser específico ou não. Na verdade, os rótulos específicos não deveriam, sendo Francis, ser considerados na pesquisa, já que uma das características do rótulo é a não-especificidade. No entanto, encontramos 5 SNs específicos que consideramos como rótulos, apesar de que não temos certeza de que a classificação esteja correta. Tais sintagmas apresentam um ponto em comum com os rótulos prototípicos, apresentam a capacidade de resumir, de embalar uma parte da informação. São eles: "depois *d[aquele dia*]", "depois *d[a batida*]" e *"n[essa interrupção]", "nosso substitutivo à proposta do senador"* e *"'dados ainda parciais"*. Os três primeiros ocorreram em narrativas e os dois últimos, em argumentações do corpus JO. Não temos certeza de que tais sintagmas são rótulos. Portanto, não houve rótulos nas argumentações do corpus DG.

Vejamos dois contextos:

(22) Tenho duas filhas a mais velha está com seis anos. Não pretendia ter mais filhos, quando voltei a estudar, mas como os anticoncepcionais estavam me fazendo mal tive que interromper, ***nessa interrupcão*** é que eu engravidei da minha segunda filha, mas mesmo assim continuei a estudar, terminando assim o meu segundo ano.

(23) Ao final do ano de 1996, ***nosso substitutivo à proposta do senador Josaphat Marinho*** foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça, encontrando-se pronto para ser apreciado pelo plenário do Senado. Nele, estabelecemos condições e mecanismos operacionais novos na tramitação das medidas provisórias, praticamente obrigando o Congresso Nacional a sair do seu imobilismo e da sua inapetência. (Omissão)

Em (21), o núcleo do sintagma destacado é um substantivo abstrato, específico, anafórico e é um rótulo que resume a oração "tive de interromper".

Em (22), a dúvida quanto à natureza do que consideramos rótulo é maior. O núcleo do rótulo é um substantivo concreto, específico, catafórico, resumindo o período seguinte. As condições e mecanismos operacionais novos constituem o substitutivo à proposta do senador. No entanto, é um documento que apresenta as tais condições. O núcleo refere-se a um objeto concreto e ao mesmo tempo resume o período seguinte.

4.9- Escolaridade

Como há um número maior de informantes do sexo feminino do que do sexo masculino, preferimos não analisar a categoria sexo. Das categorias sociais que poderiam ser utilizadas, controlamos apenas a escolaridade.

4.9.1- Relato de opinião DG e narrativas

Os resultados mostram que, no corpus DG, os informantes do 2º grau utilizam o mesmo número de rótulos nas suas narrativas e relatos de opinião. No entanto, os informantes do terceiro grau utilizam um número muito maior de rótulos nos relatos de opinião.

Escolaridade	T	Relato de opinião		Narrativas	
		Apli/	Freq.	Apli/	Freq.
2 º grau	24	12	50%	12	50%
3 º grau	38	24	63%	14	37%

Tabela 13: Relação entre o uso de rótulos e a escolaridade (corpus DG)

4.9.2 - Relatos de opinião

Tomamos como certo que todos os informantes que escreveram as argumentações do jornal possuem ou cursam o terceiro grau. Além disso, escrevem numa linguagem mais formal. Portanto, era de se esperar que houvesse um número muito maior de rótulos neste corpus. Os resultados mostram que de um total de 71 rótulos (todos de informantes do terceiro grau de ambos os corpora), o jornal concentrou 47 deles, perfazendo 66%.

Concluímos que o maior domínio da linguagem escrita deve levar o escritor a aumentar o uso desse mecanismo coesivo. O mesmo ocorre com a mudança de registro: registros mais formais propiciam a ocorrência de rótulos.

5- Conclusão

As categorias controladas permitiram ver que as pessoas utilizam com freqüência, em seus textos, sintagmas nominais que podem resumir, avaliar toda uma parte da informação dada ou a ser apresentada. Em ambos os casos, o objetivo é conduzir o leitor para que este encare da mesma forma que o escritor os fatos narrados e as críticas realizadas.

Todas as nossas hipóteses (cf. seção 3) foram confirmadas.

Há rótulos específicos que normalmente aparecem no gênero narrativo, como *experiência,* outros na argumentação como problema; e há rótulos mais gerais, que normalmente servem para narrativas e argumentações, como *fato*.

O relato de opinião apresenta um número maior de rótulos e estes são mais variados e mais formais.

As funções também apresentam diferenças entre os gêneros e entre os relatos de opinião do corpus DG e JO. Algumas das diferenças funcionais são listadas abaixo:

1- Os rótulos mais comuns são os prospectivos, resumindo o contexto seguinte e preparando o leitor para o conhecimento e avaliação da informação ali contida. Rótulos que se referem tanto ao contexto antecedente quanto ao subseqüente são mais complexos e se apresentam mais freqüentemente nos relatos de opinião, sobretudo nos do JO.

2- O jornal apresenta em n^{o} maior rótulos metalingüísticos, que são mais formais e complexos.

3- O jornal também apresenta um maior número modificadores de rótulos com função avaliativa, como era de se esperar, uma vez os textos são estruturados a partir de avaliações positivas ou negativas de determinados aspectos do tema abordado.

4- Os informantes utilizam muito mais rótulos negativos nos relatos de opinião do que nas narrativas, o que era de se esperar uma vez que nas argumentações os informantes fazem uma crítica negativa a uma determinada situação. O número de rótulos positivos é muito mais alto nas argumentações do jornal, porque os escritores, além de fazerem uma crítica negativa a respeito de uma determinada situação, apresentam aspectos positivos de medidas que consideram a solução para certos problemas. Aspectos positivos normalmente não são tratados nas argumentações do corpus DG, que é composto de textos geralmente mais curtos.
5- Os relatos de opinião do JO apresentam um número muito maior de rótulos locais, enquanto os textos argumentativos e narrativos do corpus DG apresentam um número maior de rótulos gerais. Essa diferença explica-se da seguinte forma: os texto do jornal são maiores, com um número maior de parágrafos, ou seja, sub-tópicos que podem ser resumidos por rótulos locais.

Concluímos, com Francis, que "o relacionamento entre um rótulo e as cláusulas que substitui não é um processo de nomeação ao acaso, mas uma codificação de percepções de mundo divididas e divisíveis" (Francis, 1994: 100).

Esse mecanismo coesivo pode servir para ajudar leitores na impretação de textos, na interpretação do tom, negativo ou positivo, que o autor quer dar a certos trechos informativos. É um mecanismo utilizado por todas as pessoas que escrevem, mas é muito mais complexo e freqüente nos textos de escritores mais experientes como os que escrevem para o jornal.

Se aluno tomar consciência da forma como esse mecanismo atua, poderá ter mais êxito, não só na leitura de textos, mas também na sua produção.

6- Bibliografia

FRANCIS, Gill. Labelling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: Coulthard (ed). *Advances in written text analysis*. New York: Routledge, 1994.

GORSKY, E.M. *Condições de entrada e de continuidade de tópicos em narrativas orais*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

PRINCE, E. Toward a taxonomy of given-new information. In: Cole (ed). *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1980.

TÍTULO DO TRABALHO: COESÃO ATRAVÉS DE RÓTULOS

AUTORA: MARIA MAURA CEZARIO

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM: UFRJ

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA: RUA 9 DE JANEIRO, 42 E 43 ARSENAL
SÃO GONÇALO - RJ- 24751220.

E-MAIL: m_cezario@hotmail.com cezario@letras.ufrj.br

TÍTULO: A redação escolar e o resgate da discursividade

AUTORA: Rute Izabel Simões Conceição

ORIGEM: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Professora do Departamento de Comunicação e Expressão do Centro Universitário de Dourados.

PALAVRAS-CHAVE:

a) redação escolar, categorias discursivas, (re)construção da discursividade.

b) writing scholar, discoursive categories, reconstruction of the discourse.

RESUMO EM INGLÊS

This research, *A redação escolar e o resgate da discursividade*, not fineshed yet, is about a study of the first versions and rewritten texts produced by students who have just entered the universit from the teaching of textual production described in the third chapter of Guide Composition - Guedes's doctoral thesis (1994). This Manual postulates the rescue of discurse of school composition from a centralised teaching in discoursive categories.

The aim of this research, whose corpus is formed by 77 original and rewritten texts, is to investigate if such pedagogical procedures promote a disconstruction of formality that charaterizes the school composition or if they promote the rescue of the discourse.

The partial results of this research show that the first versions of the analysed compositions present, more frequently, the formalities of school composition but on the other hand the rewritten texts to point subtantial improvement in the quality of the discourse.

RESUMO EM PORTUGUÊS

Esta pesquisa, *A redação escolar e o resgate da discursividade*, ainda em andamento, trata-se de um estudo das primeiras versões e das reescritas de textos produzidos por alunos ingressantes num curso de terceiro grau a partir do ensino de produção textual proposto no Manual de Redação publicado no capítulo III da tese de doutorado de Guedes (1994). O Manual postula a (re)construção da discursividade na redação escolar a partir do ensino centrado em categorias discursivas.

O objetivo desta pesquisa, cujo corpus é composto por 77 textos originais e reformulados, é investigar se procedimentos pedagógicos desse porte promovem a desconstrução das formalidades que caracterizam a redação escolar e se, em contrapartida, promovem a (re)construção da discursividade.

Os resultados parciais da pesquisa dão evidências de que as primeiras versões das redações analisadas apresentam com mais freqüência as formalidades da redação escolar e, em contrapartida, os textos reescritos mostram uma substancial melhora na qualidade discursiva.

A REDAÇÃO ESCOLAR E O RESGATE DA DISCURSIVIDADE

Nesta exposição, em que apresentaremos e discutiremos os resultados parciais da pesquisa, ainda em desenvolvimento, *A redação escolar e o resgate da discursividade*, inicialmente abordaremos a concepção de escrita que fundamentou o trabalho, bem como as condições de produção dos textos. Na seqüência apresentaremos os resultados de que já dispomos e faremos a comparação de um texto original com suas reescritas produzidos por um dos alunos cujos textos foram selecionados para esta pesquisa. Apresentaremos e discutiremos, também, um texto que pode ser considerado exemplar do ponto de vista discursivo, mesmo em sua primeira versão.

A concepção de escrita e as condições de produção dos textos

Não é novidade nenhuma dizer que aluno não gosta de escrever e que pesado é o fardo do professor de Português que se vê na obrigação de ler esse texto que, na verdade, não quis ser escrito. Bom seria que alunos passassem a gostar de escrever e que professores se habilitassem a dialogar significativamente com os textos dos seus alunos.

E por falar em diálogo significativo com o texto do aluno, é bom que se diga logo que assumir essa postura implica em aceitar que a linguagem é construída pela interação entre sujeitos. Sendo assim, um trabalho de produção textual desenvolvido num contexto cujo conceito de linguagem seja esse, não é concebido como um fazer estático nem solitário. O trabalho do locutor, embora materialmente realizado por um indivíduo, é sempre um trabalho conjunto. Isto posto, pressupomos que os gestos de autocorreção presentes nos textos dos alunos revelam na atividade do eu a presença do outro.

Este trabalho é um estudo das primeiras versões e das reescritas de textos produzidos por alunos ingressantes num curso de terceiro grau a partir do ensino de produção textual descrito no Manual de Redação publicado no capítulo III da tese de doutorado de Guedes (1994). O Manual ao ser elaborado levou em consideração o diagnóstico de Pécora (1983) que ao analisar redações de vestibulandos e alunos de terceiro grau verificou que tais textos apresentavam uma estratégia discursiva que denunciava a substituição da produção de uma reflexão pessoalizada pela reprodução de discursos prontos e estereotipados que caracterizavam o lugar comum.

O referido Manual postula o resgate da discursividade da redação escolar a partir do ensino centrado em *qualidades discursivas*, assim categorizadas*: unidade temática, objetividade, concretude e questionamento*. No Manual, o resgate da discursividade refere-se ao âmbito pedagógico e nesse âmbito isto significa transformar em discurso aquilo que é redação escolar. Discursividade, então, está sendo vista como pré-requisito para uma atitude de atenção à textualidade, isto é, à deliberada intenção de produzir textos coerentes e coesos. Neste trabalho não analisamos aspectos da textualidade, porém, espera-se que um trabalho centrado em aspectos discursivos do texto repercuta positivamente na textualidade.

O objetivo básico desta pesquisa é investigar se procedimentos pedagógicos desse porte promovem a desconstrução das formalidades que caracterizam a redação escolar e se, em contrapartida, promovem o resgate da discursividade.

É importante deixar claro pelo menos dois conceitos importantes para este trabalho: o de redação escolar e o de discurso. O primeiro, ainda inédito, tomamos emprestado de Guedes (1997). A definição proposta retrata o processo de construção, pelo aluno, do que é redigir na escola e que tem provocado a destruição da discursividade do aluno. Para o pesquisador, r*edação escolar* é:

> *Conjunto de palavras organizadas em frases dispostas em forma de texto com o desígnio de 1) reproduzir um padrão de linguagem, um modelo consagrado de disposição das partes em que se deve dividir a exposição em um conjunto de idéias, considerados - esse padrão, esse modelo e esse conjunto - por quem produziu tal redação como os únicos aceitáveis pela escola ou de 2) expressar, de forma vaga, genérica e monológica, sentimentos, sensações, opiniões sem a intenção de propor um diálogo a qualquer leitor e sem a atenção a alguma eventual leitura.(Guedes, 1997, inédito)*

e o segundo conceito, o de discurso, foi proposto por Possenti (1988) e retrata o oposto do que se leu acima. Para o autor, discurso pode ser entendido *como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta e entre um locutor e um alocutário (Possenti, 1988, p.49).*

Tomamos, ainda, como ponto de partida nesta apresentação um aspecto que já é consenso na literatura sobre o processo de escrita: o de que a produção de um texto envolve momentos de revisão.

Os procedimentos adotados durante a produção dos textos que fazem parte do corpus desta pesquisa foram baseados nesses pressupostos e desenvolveram-se em sala de aula da seguinte maneira: no primeiro semestre da disciplina Composição em Língua Portuguesa, os alunos tiveram uma seqüência de 12 propostas de temas sobre os quais deveriam escrever textos para serem lidos em aula e pelo professor para fazer as devidas observações sobre as qualidades discursivas do texto. Teriam, também, uma série de textos teóricos que descreviam e exemplificavam com textos bons e ruins as 4 categorias denominadas de qualidades discursivas – *unidade temática, objetividade, concretude e questionamento* - as quais nortearam a produção, a avaliação e a reescrita dos textos em termos de qualidades mínimas a serem por eles apresentadas. Os temas propostos para redação foram pensados no sentido de problematizar as 4 categorias. Foram pensados, também, no sentido de partir do mais próximo do aluno para as questões mais distantes e abstratas. Exemplificaremos isso comentando os propósitos subjacentes ao primeiro e ao sétimo tema propostos.

O primeiro tema proposto foi o de *Apresentação pessoal*. Este tema costuma provocar textos que se resumem em listas de dados ou então provocam a tentação de contar tudo sobre o personagem apresentado. Isto coloca em evidência o problema da qualidade *unidade temática* que se refere ao fato de que em um texto é preciso escolher uma e apenas uma questão para apresentar. Além disso, para fazer a apresentação pessoal, o aluno irá tratar de uma questão sobre si mesmo.

O sétimo tema proposto, *Descrição de um processo,* serve como introdução à dissertação, apresentando-a como um tipo de descrição que se ocupa de abstrações. Para descrever um processo, isto é, um evento que começa, desenvolve-se e chega a um fim é necessário um tipo de observação capaz de estabelecer um ponto de vista a partir do qual seja possível determinar uma distinção entre o que é essencial e o que é acidental nas instâncias concretas desse evento, atividades mentais próprias do trabalho que leva ao texto dissertativo. A *unidade temática*, para este tema, não se constitui um problema, pois ao decidir-se pelo processo que irá descrever, seleciona-se conseqüentemente uma questão. As demais categorias, a *objetividade, a concretude e o questionamento*, no entanto, constituem-se em problemas a serem resolvidos.

A *objetividade*, outra qualidade postulada, diz respeito à capacidade que o autor deve ter para estabelecer o sentido o mais preciso possível daquilo que quer dizer ao seu interlocutor distante, sem que este sinta necessidade de entrevistá-lo para compreender o que o autor quis dizer. O trecho abaixo, citado no Manual, exemplifica esta qualidade

> *O adjetivo é a opinião do autor sobre o que está acontecendo, nada mais. Se escrevo "um homem forte entrou no bar", isso significa apenas que ele é forte em relação a mim. A não ser que eu descreva minha pessoa ao leitor, posso ser o único cara no bar impressionado pela força do homem que acabou de entrar. É melhor dizer: "um homem entrou. Segurava uma bengala e, por alguma razão, quebrou-a ao meio como se fosse um pequeno galho de árvore"* (Norman Mailer, citado por Guedes 1994, p. 234)

A *concretude* é a qualidade que trata da necessidade que tem o texto de falar tanto de semelhanças quanto de diferenças de maneira a oportunizar o leitor tanto a identificar-se quanto a confrontar seus dados com os dados que o texto apresenta. O leitor acredita no que *pode ver, ouvir, cheirar, comparar, apalpar, etc*. O trecho abaixo, também citado no Manual, exemplifica esta qualidade

> *Pergunta da revista "Isto É Senhor" ao poeta João Cabral de Mello Neto: "O que o Sr. diria a um jovem poeta que deseja 'construir seu objeto'?" (n.1059, de 3/1/90) Resposta: "Essas coisas são muito difíceis. Primeiro, que evite sempre a palavra abstrata e prefira a palavra concreta. Eu acho que a palavra maracujá é muito mais poética do que melancolia, porque maracujá você sabe o que é. Se eu ponho num poema maracujá, estou pondo um objeto diante de sua vista; se ponho melancolia não, porque tenho um conceito de melancolia, você outro. Cada pessoa chama tristeza, melancolia, depressão e essa coisa de um estado diferente. Porque usando essas palavras abstratas você não pode ser preciso. Você dilui a poesia porque usa uma palavra que tem dez sentidos, cada pessoa dá o seu sentido a essa palavra, ao passo que maracujá ninguém confunde com manga". (João .C. de M.N. citado por Guedes, 1994, p.130)*

Escrever textos que expressam conjuntos muito amplos, ou grupos gerais de conceitos não dizem nada de concreto ao leitor e caem logo no esquecimento.

O *questionamento* é outra qualidade discursiva que o texto deve apresentar para que fuja aos padrões da típica redação escolar. Todo texto deve apresentar uma questão e esta precisa afetar o leitor. A respeito dessa questão deve o locutor propor uma solução, ou equacioná-la, mostrando o caminho pelo qual ela poderá ser resolvida, ou denunciá-la apenas. O conflito é a qualidade que leva o leitor a ser convocado a agir, a mover-se junto com o texto, a mobilizar energias intelectuais para concordar com as soluções propostas

pelo texto ou mesmo para discordar delas. A falta dessa qualidade impõe a concordância ou o silêncio do leitor e, fatalmente, o seu desinteresse pelo texto.

O corpus de análise desta pesquisa foi composto por 77 redações produzidas em situação normal de sala de aula. Desse conjunto, 34 são textos em primeira versão, 34 foram reescritos em segunda versão e 9 textos foram reescritos em terceira versão. O total de temas que deram origem a estes textos foram 8, já que os 4 últimos temas propostos para redação não foram reescritos pelos alunos por motivos que ignoramos. Isso mostra que não foram criadas situações específicas de experiência nem de testes, os textos foram coletados no dia-a-dia.

Buscamos verificar a partir de entrevistas informais e de um relato escrito pelo professor que realizou a experiência em sala de aula, da leitura do Manual de Redação que norteou o processo em sala de aula, das observações do professor nos textos dos alunos e do texto de avaliação do processo redigido pelos alunos se o objetivo de incorporar as qualidades discursivas ao texto esteve presente nas várias instâncias de realização do ensino da produção de texto em sala de aula e se cumpriram a função de habilitá-los melhor a mexer em seus textos. Dessa investigação pode-se constatar que o objetivo de incorporar as qualidades discursivas ao texto se fez presente:

a) na escolha de cada tema proposto (*Apresentação pessoal, Aspecto do cotidiano, Emoção forte*, etc.), que evidencia a discussão a respeito das categorias discursivas;
b) na anunciada obrigatoriedade da leitura pública em sala de aula, o que concretiza o leitor antes mesmo de ele materializar-se;
c) na leitura obrigatória em sala de aula para o professor e os colegas;
d) na provocação pelo professor da manifestação dos colegas a respeito do texto lido;
e) nas amarrações feitas, ainda em sala de aula, pelo professor, dessas manifestações com a finalidade de denunciar a ausência das qualidades no texto lido;
f) nas observações escritas pelo professor nas primeiras versões do texto, as quais reiteram o teor da discussão e apontam a falta das ditas qualidades e, eventualmente, indicam rumos de reescrita para que se dê a incorporação dessas qualidades na 2ª versão, a ser obrigatoriamente levada a efeito. Verifique, abaixo, em alguns trechos de observações escritas pelo professor nos textos dos alunos essa preocupação:

> *Há uma tênue relação no texto entre a vida nômade e o tradicionalismo; essa relação, explicitada, poderia construir* ***a unidade temática*** *deste texto quando ele*

for reescrito, nela integrando os assuntos dos três últimos parágrafos. (Apresentação Pessoal).

Se o texto vai falar de um aprendizado, isto é , de uma modificação, precisamos saber quem é que se modifica. Como era antes e como ficou depois. Faltou ***objetividade*** *ao texto*. (Aprendizado).

A idéia é essa mesma: ***concretizar*** *a história com acontecimentos, com fatos, com detalhes. Este texto está longe de estar bom, mas está no caminho.* (Descrição de uma pessoa).

g) na leitura e discussão do material teórico - o Manual de Redação - que apresenta, discute, exemplifica (com bons e maus textos) as qualidades desejadas e fornece instruções para a reescrita desse rascunho inicial;

h) na constante reivindicação da atenção ao leitor, papel que parece ter sido exercido com impertinência pelo professor como se pode verificar abaixo em trechos das observações escritas nos textos dos alunos:

E nós , ***leitores****, aqui ficamos na constrangedora situação de termos que acreditar no que nos diz este narrador que não nos contou nada.* (Aspecto do cotidiano)

Os ***leitores****, certamente, estão muito mais interessados nos fatos do que nas reflexões do narrador a respeito de sua visão pessoal da tragédia e do aproveitamento para sua vida.*
. . . é preciso contar direito, com a atenção posta no leitor e não em si mesma. (Aprendizado*)*

O texto poderia ficar mais interessante se desse maiores detalhes a respeito dos jogadores, do treinador, até para que a gente pudesse avaliar a justeza da acusação de cinismo. ***O leitor*** *não vai acreditar na palavra do narrador; o leitor quer fazer seu próprio julgamento.* (Emoção Forte)

Acreditamos que a busca da incorporação das qualidades discursivas ao texto levada a efeito naquela sala devido ao firme propósito de (re)construir a discursividade dos alunos pode ter funcionado como um agente desafiador para execução do número elevado de operações lingüísticas que na maioria dos casos, 53% dos textos reescritos, deu origem a um novo texto. Sabemos que, em princípio, o importante não é afirmar quantitativamente que 53% dos textos reescritos ficaram totalmente diferentes da versão original. O destaque, neste caso, faz sentido porque este fato representou um importante avanço qualitativo nos textos.

O avanço qualitativo a que estamos nos referindo trata-se da desconstrução das formalidades características da redação escolar e a conseqüente incorporação, durante o processo de escrita e reescrita, das qualidades discursivas postuladas. Para que isso pudesse ser investigado, tanto a versão original como as reformulações foram analisadas sob dois pontos de vista: verificamos a presença das características da redação escolar e das qualidades discursivas nas produções, conforme explicitado abaixo:

1. Para verificar a presença das características da redação escolar determinamos as seguintes categorias:

a) a obrigatória disposição canônica (introdução, desenvolvimento e conclusão) das partes do texto, ainda que inadequada ao conteúdo expresso;

b) o conjunto de idéias expostas: se oriundas da reprodução de segmentos congelados de linguagem manifesto através de expressões vagas e genéricas, de clichês, de estereótipos, noções confusas e de provas morais, etc. denominados de *lugar comum* já que substituem o esforço da construção de uma reflexão pessoalizada.

2. Para verificar se houve a desconstrução das formalidades da redação escolar e a construção de um discurso a partir da intenção de propor uma relação dialógica com algum eventual leitor analisamos a presença das qualidades discursivas (Guedes, 1994), assim categorizadas:

a) unidade temática

b) questionamento

c) concretude

d) objetividade.

3. Para verificar se houve influência das qualidades discursivas nas reformulações, analisamos a relação estabelecida entre essas qualidades e as modificações realizadas no âmbito do parágrafo, do período, de segmentos e de itens lexicais através das seguintes operações lingüísticas:

a) adição

b) eliminação

c) substituição

d) deslocamento

A pergunta que norteou a análise dessas ocorrências para que pudéssemos verificar essa relação foi a seguinte: *quais as operações lingüisticas presentes nas reescritas e qual a relação dessas mudanças com as qualidades discursivas postuladas?*

O progresso na qualidade discursiva das redações: um texto original e suas reescritas

Abaixo, para exemplificar o que chamamos de avanço qualitativo, apresentamos o primeiro texto produzido em sala por um dos alunos e na seqüência serão apresentadas as suas reformulações que possibilitarão a comparação entre a versão original e as reescritas.

Vejamos a primeira redação que foi produzida a propósito de os alunos fazerem a apresentação pessoal.

Tema: Apresentação Pessoal
Título 1ª Versão: Apresentação Pessoal

> *(1)[1] Meu nome é F. R. M. Nasci no dia doze de janeiro de 1977, em São Leopoldo. Sei que esta não é a maneira mais original de se iniciar um texto, mas serve.*
>
> *(2) Tive uma infância normal até os sete anos, quando faleceu minha mãe. Por motivos que não convém citar, fui morar com minha irmã em Brasília, onde vivi até janeiro de 94, quando terminei o 2ªgrau e voltei a São Leopoldo. Prestei vestibular duas vezes para Publicidade aqui na UFRGS, passando na segunda tentativa, claro. A partir daí vocês já conhecem. Eis aí, resumidamente (e bota resumidamente nisso!) minha história.*
>
> *(3) Quanto ao meu perfil psicológico, prefiro não descreve-lo, para não cometer qualquer parcialidade. Melhor deixar a critério de vocês, para que, ao longo de nossa convivência, tirem suas próprias conclusões.*

Diríamos que o texto acima é um perfeito estereótipo de redação escolar tanto por pautar seu discurso no *lugar comum* como pelo baixo nível discursivo manifesto na ausência das qualidades discursivas postuladas.

O texto é uma lista de dados, não se organiza em torno de uma questão, não tendo, portanto, unidade temática, qualidade discursiva mínima para que um texto seja considerado um texto. Observa-se, também, que o autor parece não ter muito clara a noção de interlocução à distância, característica básica nas condições de produção de um texto escrito e se refere ao fato de que o locutor deve escrever no texto todas as informações que julgar necessárias que seu leitor saiba. Constata-se uma das ocorrências dessa falta de objetividade no parágrafo (2), no seguinte trecho: *a partir daí vocês já conhecem;* E nós leitores ficamos nos perguntando: *conhecem o quê*? Se o locutor não der por escrito as informações que espera que seu leitor tenha, ele não as encontrará. O fato de o texto ser lido para os colegas em sala de aula não o transforma num bate papo informal, não invalida

[1] Os números entre parêntesis referem-se ao número de parágrafos no texto.

a necessária condição de o texto escrito ter que dar todas as informações necessárias para que o leitor o compreenda.

Uma característica que se apresentou como um lugar comum nas redações de apresentação pessoal, tema desta redação exemplificada, foi a preocupação em ancorar o discurso em dois aspectos muito conhecidos através dos manuais didáticos que trazem orientações sobre descrição e que aconselham os alunos a exporem o perfil físico seguido do perfil psicológico do personagem descrito.

Observe no parágrafo (3) a seguinte afirmação: *Quanto ao meu perfil psicológico, prefiro não descreve-lo, para não cometer qualquer parcialidade.* Em primeiro lugar, esta afirmação além de pressupor que um outro aspecto, provavelmente o aspecto físico, já está satisfatoriamente descrito, o que não é verdade pelo texto lido, frustra a expectativa do leitor de conhecer um outro aspecto que é anunciado mas não é revelado. Ora, se não pretendia descrever o perfil psicológico, se quer deveria citá-lo no texto. Em segundo lugar, quem disse que este tipo de texto precisa ter necessariamente descrição de perfil A ou perfil B? Esse tipo de afirmação no texto dá evidências da preocupação dos alunos com as formalidades da redação escolar cujos modelos provavelmente aprenderam ao longo da escolarização.

Acreditamos que esta preocupação em reproduzir os modelos que foram sendo construídos ao longo da escolarização de cada um os tem impedido de produzir um discurso através do qual obtenham sucesso na interlocução à distância.

Por estar minado pelas características formais de redação escolar, o texto em sua primeira versão é um texto chato de ser lido, sem graça e até mesmo cansativo, apesar de ter apenas 3 parágrafos. Esse é um exemplo de texto que o aluno não quis escrever e que se torna um fardo ao professor que terá que o ler.

Quanto à forma de estruturar o texto, verifique que o aluno, sofridamente, conseguiu dar conta de três parágrafos. O primeiro parece corresponder a uma espécie de introdução. Porém, para se constituir num bom parágrafo de introdução, deveria propor uma questão que seria desenvolvida no restante do texto. O que fez, no entanto, foi dar início a uma lista de dados. O segundo parágrafo, da mesma forma que o primeiro, parece ter sido elaborado com a função de cumprir a divisão canônica e corresponde, então, ao desenvolvimento. Mas, desenvolver o quê, se não há uma questão? E a lista continuou: em

três linhas foi da infância à universidade, de São Leopoldo a Brasília, e a São Leopoldo novamente. Note que no terceiro parágrafo procura avisar o leitor que embora ainda não tenha descrito o aspecto psicológico, vai terminar o texto assim mesmo porque prefere não descrever esse aspecto. E por que não terminá-lo? Afinal, garantidos estavam, pelo menos formalmente, os três parágrafos que corresponderiam à divisão canônica de uma redação e, inclusive, um mínimo de 10 linhas muito comuns na redação escolar.

No corpus como um todo, quanto às características da redação escolar no que se refere à inadequada disposição das partes do texto, 68% dos 34 textos na primeira versão, apresentaram essa característica. Na Segunda versão, dos 34 textos analisados, somente 4 deles, o que corresponde a 12%, apresentaram o problema. Verificamos nas anotações feitas pelo professor nos textos dos alunos (que apresentavam problemas na estrutura) que ele não fez recomendações sobre esse aspecto, centrou suas observações somente nas qualidades discursivas: denunciando a falta delas ou elogiando e reforçando a presença das mesmas. Os alunos, por sua vez, centraram, também, mais atenção no conteúdo do que na forma. Ao centrarem a atenção no conteúdo, e nas qualidades discursivas que suas produções deveriam apresentar, o texto que antes se organizava a partir de uma estrutura predeterminada passou a organizar-se muito mais em função de tornar o conteúdo expresso mais claro e interessante ao leitor.

Observando, ainda, as características da redação escolar no que se refere ao conjunto de idéias expostas a partir de uma reflexão que denuncia o *lugar comum*, 74% dos 34 textos em primeira versão apresentaram o problema. Na Segunda versão, dos 34 textos analisados, o número de textos com problemas baixou para 10, ou seja, 29% apresentaram o problema. Dos 9 textos reescritos em terceira versão nenhum deles apresentou o problema.

Considenrando que o trabalho de escrita e reescrita centrado nas qualidades discursivas tinha como objetivo central reconstruir o discurso que antes se mostrava ancorado em estereótipos e agora precisaria partir de uma reflexão pessoalizada, esses dados dão evidências de que houve progressos nesse sentido.

Abaixo exemplificamos uma das tentativas do aluno em dar ao seu texto as qualidades discursivas ausentes. Esta determinação o levou a produzir três textos diferentes para uma mesma proposta: a de *Apresentação pessoal*. Nessas tentativas, houve uma primeira reformulação e as operações lingüísticas realizadas foram a eliminação dos 3 parágrafos da versão original e o acréscimo de 9 parágrafos.

Tema: apresentação pessoal
Título 2ª Versão: Sai futebol entra basquete

(1) L. A., meu amigo de infância, me contava certa vez numa mesa de bar, depois da sexta, talvez sétima cerveja, que ele dividia sua vida em antes e depois de Clotilde, com quem tivera sua primeira noite de amor. É de fato um acontecimento importante para qualquer pessoa, tornando-se fácil entender o motivo pelo qual

meu amigo, com o rosto iluminado e o olhar no infinito, decretava esse marco em sua vida. Sexo é bom, e a primeira vez então, é nascer de novo.

(2) No dia seguinte, já recuperado da ressaca, refleti sobre a peculiar forma do L. dividir sua história. Comecei a pensar em outros fatos da minha vida, além da primeira experiência sexual, que pudessem dividi-la em antes e depois. Antes e pois da morte da minha mãe foi o que me ocorreu de imediato, e que sem dúvida marcou-me, obrigando-me a mudar de cidade, de Estado e portanto, de relações e até de cultura, pois Brasília tem campo e tem gaúchos, mas não é o Rio Grande do Sul.

(3) Acontece que o Esporte já me acompanhava antes disso, como continua a interessar-me até hoje. Decidi então, analisar minha vida através desse prisma, e imitando meu amigo, desenvolvi minha tese até concluir o seguinte: é possível dividir minha vida em antes e depois do basquetebol.

(4) Como qualquer brasileiro, homem, de classe média para baixo, cresci convencido que o futebol era o melhor esporte do mundo, já que somos cercados por ele de uma forma que é quase impossível escapar. Futebol para o brasileiro não é esporte simplesmente, é parte da sua cultura, é a língua pela qual cada cidadão desse país fala a outro cidadão sem risco de ser mal entendido, além de dizer ao mundo quem é. O assunto universal do brasileiro não é comida como diz Luís Fernando Veríssimo - visto que muitos mal sabem o que é isso - é futebol. Pergunte ao próximo menino de rua que vier lhe pedir esmola quem é o melhor jogador do brasil e ele lhe responderá com tamanha propriedade que você nem vai precisar gastar dinheiro numa revista para saber a opinião do Juca Kfouri.

(5) Eu amava o futebol. Amava mais com o corpo que com a alma, pois eu não era daqueles de comprar figurinhas, de torcer fanaticamente pelo time de futebol preferido. Meu negócio era meter uma bola embaixo do braço e ir jogar em qualquer terreno baldio, com qualquer tempo, com meia dúzia de gatos pingados que estivessem disponíveis. Dispensava qualquer outro tipo de brinquedo, de diversão. O jogo de bola era o meu ópio.

(6) Eu estaria condenado a esse vício, essa sina, não fosse o fato de eu ter me mudado para um lugar onde a prática do futebol era ligada à violência. Os jogos, não raro, acabavam em briga e sem exageros, em morte. Como não tenho vocação para masoquista e já tinha aprendido as noções básicas do basquete resolvi dedicar meu tempo e energia a esse esporte. À medida que ia praticando, melhorava meu desempenho e gostava mais. Quando percebi já estava tão tomado pela magia dos basquete que fiquei um ano sem tocar numa bola de futebol, que eu já esquecera quase por completo. Continuava a assistir aos jogos do colorado e da seleção, mas não passava disso. Virara amor platônico. Minha paixão passou a ser fazer cestas nas quadras de basquete por aí.

(7) Meu caso dessa vez é de corpo e alma, talvez por que o basquete marque uma fase mais madura, consciente, de outro tipo de prazer, diferente dos tempos de peladas nos campinhos. Não foi à toa que uma vez descrevi aos amigos uma cesta de três pontos que fiz nos últimos instantes e comparei a sensação a um orgasmo você fica uns vinte segundos sem saber direito o que foi que aconteceu.

(8) Você certamente se emocionou com a conquista do tetracampeonato. É um sentimento comum a todos os brasileiros, inclusive a mim. Mas quando o noticiário da TV anuncia que Magic Johnson, jogador de basquete Norte-

americano, deixaria as quadras por ter contraído o vírus da AIDS, fiquei transtornado. Posso até estar falando grego para a maioria dos brasileiros, cegos pelo feitiço do futebol, que não entenderiam tal devoção a um jogador estrangeiro. A paixão ao basquete transcende as fronteiras do nacionalismo, que nem por isso deixa de existir em mim, pois que também sei aplaudir as conquistas do nosso basquete, bi-campeão mundial em 59 e 63. Magic Johnson é um gênio, tem um sorriso cativante e nos dá um exemplo de vida e força de vontade quando joga amistosos beneficentes, superando a doença. E isso não tem nada ver com a pátria, mas com amor ao basquete, esse esporte fascinante que mudou minha maneira de agir e de ver o mundo.

O texto reescrito ganhou unidade temática e melhorou muito em relação à primeira versão, inclusive a barreira das 10 linhas, muito comum nas redações escolares, foi vencida. As únicas informações do primeiro texto que permanecem no segundo são a do falecimento da mãe e a de que morou com a irmã em Brasília. Aliás, informações mantidas também na terceira versão.

Apesar da melhora na qualidade do texto, verifica-se ainda a forte presença de certas características da redação escolar. (Aliás, uma redação escolar bem melhorada se comparada à primeira que é uma autêntica lista de informações.) Observe que a história se inicia propriamente dita somente no quinto parágrafo. Até lá foi feita uma espécie de introdução que se for eliminada do texto não fará falta ao entendimento da história.

Uma outra característica das redações escolares, também presente neste texto foi a maneira como certas informações foram expostas de forma vaga e genérica deixando o leitor perdido pela falta de dados concretos. Nos trechos exemplificados abaixo verifica-se a dificuldade que o leitor tem de saber exatamente o que o narrador está querendo dizer, já que faltam dados concretos e objetivamente expostos:

(6) Eu estaria condenado a esse vício, essa sina, não fosse o fato de eu ter me mudado para um lugar onde a prática do futebol era ligada à violência. Os jogos, não raro, acabavam em briga e sem exageros, em morte.(. . .)

Ao em vez de apenas se referir à violência genericamente, seria bem mais significativo se desse exemplos, contasse fatos que mostrassem como é essa específica violência ao leitor.

(7) *Meu caso dessa vez é de corpo e alma*, (. . .)

Como é isso de corpo e alma? Mostre. Conte.

(8) (. . .) *Não foi à toa que uma vez descrevi aos amigos uma cesta de três pontos que fiz nos últimos instantes . . .*

E os leitores não merecem a mesma descrição?

Provavelmente, a indicação, pelo professor, de vários trechos em que havia falta de objetividade e concretude tenham levado o aluno a realizar nova reformulação do texto. Disso resultou a eliminação dos 9 parágrafos existentes e o acréscimo de 17 parágrafos na 3ª versão do texto de apresentação pessoal.

Foram três versões diferentes para o mesmo tema, mas o mais importante a observar não é o aspecto quantitativo: *Oh! Foram três diferentes textos!* Definitivamente não é esta a análise que nos interessa. O que deve chamar a atenção é que, comparando a versão original com esta última versão, que será lida a seguir, mesmo sem que se façam grandes análises, é visível a crescente melhora na qualidade discursiva da redação. Vejamos o texto reescrito:

Tema: Apresentação Pessoal
Título 3ª Versão: Diferença de Idade

(1) É um caso raro: meu pai tinha setenta anos quando eu nasci.

(2) Seu P. M. casou-se pela primeira vez em 1929 e desse casamento saíram onze filhos, dos quais seis ainda estão vivos. Em 1967, sua primeira esposa faleceu, e já em 1970 ele, com 63 anos, casou-se com minha mãe, que tinha 35. De certo, os dois se achavam muito novinhos para terem um filho juntos, e só em 1977 é que eu foi nascer.

(3) Fico imaginando o rebuliço que gerou na família saber que o patriarca, que todos já imaginavam aposentado, incapaz, iria ser papai.

(4) Confusão maior deve ter passado na cabeça de seu P. No começo, ele pintou os cabelos para parecer mais jovem e não ser confundido com meu avô, mas logo abandonou essa idéia. Não foram raras as vezes em que as pessoas perguntaram para ele:

(5)_ Quantos anos tem seu netinho?

(6) _ Ele é neto sim, mas neto de meu pai, dizia ele, rindo, entendendo o erro.

(7) Na verdade, acho que ele acabou gostando dessa confusão que as pessoas faziam. Devia achar lisonjeiro que elas se espantassem com a diferença de idade, afinal, não é para qualquer um ser pai aos setenta.

(8) Os outros estranhavam que eu tivesse um pai com idade de avô, mas eu não. Isso nunca foi problema para mim nesse sentido. O problema da diferença de idade era outro. Se em famílias "normais" - e esse normal vai entre aspas, pois não chego a considerar a minha família anormal - já há conflitos de gerações imaginem na minha. A diferença de culturas entre eu e meu pai seria muito maior. A dele era uma cultura rural do início do século. A minha, uma cultura urbana, tecnologizada,

caótica, típica de fim de século. Extremamente o oposto. .Fui criado frente à TV, ele frente à enxada. Sexo antes do casamento, no tempo dele, era "fazer mal" à moça e daria até cadeia. Hoje, vivo a pós-orgia da revolução sexual, em que sexo é usado até para vender sabonete. Assim, a comunicação fica prejudicada, pois não sei como explicar para ele coisas, como por exemplo, ficar, videocassete, rock n' roll. Além disso, ele é meio surdo, o que complica ainda mais nossas conversas.

(9) Dizem que as pessoas que têm filhos depois de velhos, quando os outros filhos já estão grandes, ficam meio bobas, pois procuram sempre agradar e tratam os nenês com proteção demais. Uma mistura de orgulho e insegurança. Creio que isso é verdade. Meus irmãos do primeiro casamento foram criados pegando no pesado, apanhando feito bicho, sem muita liberdade. Já eu, sempre fui tratado por meu pai com todos os cuidados e regalias. Nunca precisei trabalhar na infância, pois ganhava tudo na bandeja; eu apanhava, mas não de vara de marmelo como os outros.

(10) Desde os quatro anos de idade eu já sabia ler. Então, quando chegava visita lá em casa, meu pai me chamava, pegava um jornal e dizia, babando de orgulho do filhinho, que era quase ainda bebê:

(11) _Vem cá menino! Leia isso aqui para o cidadão ver.

(12) _ Ze-ro-Ho-ra .

(13) _ Viu só vizinho, só tem quatro anos e já sabe ler, escrever e até jogar víspora.

(14) Quando eu tinha sete anos, minha mãe morreu e eu fui morar em Brasília com minha irmã mais nova, filha única do primeiro casamento de minha mãe. Nas férias, eu vinha visitar meu pai aqui no Sul e aí as regalias aumentavam, pois eu era tratado como hóspede, cheio de cuidados.

(15) Hoje, moro novamente com meu pai, e ele me trata um pouco ainda como criança. Quando chego em casa, vindo da faculdade, lá pelas duas horas da tarde, ele quer se levantar para esquentar a comida para mim, como se eu mesmo não pudesse fazer isso.

(16) Além dessas pequenas vantagens, a diferença de idade entre meu pai e eu acarreta algumas conseqüência interessantes. É até legal ter dezoito anos e vinte e um sobrinhos, a maioria deles, mais velhos do eu. Alguns, com mais de trinta anos, têm filhos quase da minha idade. Ou seja, sou tio avô de um bando de marmanjos. Sempre que conto isso para alguém que mal me conhece, essa pessoa acaba rindo ou espantada. Aí, tenho que explicar toda a história do meu pai ser muito mais velho do que eu, com todos os detalhes. Por isso resolvi escrever este texto. Para não ter mais que repetir essa conversa.

(17) Seu P. tem hoje 88 anos e está completamente lúcido. É um privilegiado, pois não tem problemas de coração, pressão, reumatismo, essas doenças de velho. Só o que lhe incomoda é uma érnia, que ele teima em não operar. Quando ele tinha oitenta anos, ainda construiu um chaminé, pois é pedreiro por profissão e acha que trabalho faz muito bem à saúde. Realmente é um caso raro de vitalidade, pois tem tanto velho por aí que com setenta anos mal pode anda, quanto mais fazer um filho.

O texto reescrito tem unidade temática e melhorou muito em relação à primeira versão. A reformulação corresponde a um novo texto. Não mais um texto chato, sem graça que não quis ser escrito, mas uma proposta de diálogo que apresenta uma questão geral - *trata de um conflito de gerações* - na qual o autor enquadrou o seu relato dentro dela, dando um depoimento que a exemplificou

Comparando o texto acima com a primeira versão, tem-se a impressão de que o aluno parece sair do lugar, não para dar um passo sem rumo, mas sabendo as qualidades que quer incorporar ao seu texto. Como já foi mencionado no início, o tema que motivou a escrita dessa redação – *Apresentação pessoal* - visava exatamente à problematização da qualidade discursiva unidade temática. Verifique que a diferença de idade entre o narrador-personagem e seu pai, questão em torno da qual se organizou todo o texto, foi colocada logo no início: É *um caso raro: meu pai tinha setenta anos quando eu nasci.* Esta estratégia de construir todo o texto em torno dessa questão deu a unidade temática ausente na primeira versão.

Na seqüência do texto são mostrados fatos e episódios que ilustram esta particular relação entre este narrador-personagem e seu pai. Essa estratégia discursiva impediu que esta história caísse no *lugar comum* que seria reproduzir exatamente o que há de semelhante entre todas as histórias entre pais e filhos e que são repetidas nas redações escolares através de uma discussão estereotipada cheia de conceitos vagos, genéricos e abstratos reproduzidos de alguma fonte não muito original. Ao falar de um conflito de gerações, o texto está falando de generalidades que qualquer leitor conhece, já ouviu falar ou já vivenciou ao seu modo tendo, sobre isso, conhecimentos que podem ser partilhados como semelhanças. Ao discutir a questão a partir do seu particular depoimento, desloca-se do geral, do abstrato para o diferente, para o concreto. É um texto que, pode-se dizer, apresentou a qualidade concretude ausente na primeira versão e pouco presente na segunda versão.

Observe na terceira versão do texto como o autor consegue se ver de fora, como um objeto, dando ao leitor todos os dados que precisa para que se estabeleça uma interlocução à distância. No parágrafo (4) afirma: *Confusão maior deve ter passado na cabeça de seu P. (. . .).* De nada adiantaria para o leitor, o narrador-personagem afirmar simplesmente que seu pai ficou confuso com toda aquela situação. O leitor distante se perguntaria: *confuso? como assim?* Porém, na seqüência do parágrafo, é exemplificado como se

processou essa exata confusão na cabeça daquele personagem. Isto é um exemplo de como se processa no texto a qualidade objetividade que permite que se estabeleça, com sucesso, uma interlocução à distância.

Pode-se dizer que a seleção dos episódios mostrados concreta e objetivamente evidenciaram a singularidade desse personagem na relação com seu pai expressa naquilo em que ela difere de todas as outras relações entre pais e filhos. Certamente que leitor nenhum se interessaria em ler a reprodução de uma história comum, semelhante à sua. Prometer e contar um caso raro de relacionamento entre pai e filho parece ter funcionado como uma boa isca para prender o leitor.

Verificou-se nas observações escritas pelo professor, nesta versão, um tom elogioso, ao mesmo tempo em que solicitava a inclusão de outros episódios ao texto. Tal solicitação pressupunha nova reescrita, porém o aluno não apresentou outra versão a esta que já era a terceira. Acredita-se, no entanto, que esta insistência do professor em apontar no texto a ausência das qualidades, ou mesmo solicitar o enriquecimento delas tenha sido determinante na quantidade e na qualidade das reescritas.

Quanto à ausência das qualidades discursivas nos textos originais, houve um equilíbrio entre as categorias *concretude, objetividade e questionamento* conforme pode ser observado na tabela abaixo. A categoria unidade temática apresentou um índice de ausência mais baixo. Isto se explica pelo seguinte: somente os dois primeiros temas eram problematizadores dessa qualidade. Nos demais temas, a ênfase da problematização foi nas demais categorias discursivas.

Tabela: categorias discursivas ausentes nas 1ª e 2ª versões

Qualidades discursivas	Percentuais de ausência das qualidades	
	34 Textos originais	34 Textos reescritos 2ª versão
Objetividade	73%	32%
Concretude	79%	24%
Questionamento	76%	38%
Unidade temática	29%	3%

Dos textos reformulados em terceira versão nenhum apresentou ausência das qualidades de maneira que pudesse ser considerado problemático no que se refere ao aspecto discursivo dos textos.

As ocorrências referentes à ausência das qualidades discursivas diminuíram nos textos reescritos mostrando que houve uma crescente melhora no aspecto qualitativo dos textos. Da forma como os dados foram aqui apresentados, não fica visível, por exemplo,

que mesmo os textos em sua primeira versão passaram a apresentar as qualidades discursivas postuladas. Uma observação mais detalhada dos dados e a comparação entre os textos revela que não ficou restrita às reescritas a apresentação de textos com boa qualidade discursiva. Observamos que à medida que as aulas foram sendo desenvolvidas os alunos foram reconstruindo seus conceitos sobre escrita e foram procurando produzir, já na primeira versão, textos que apresentassem boa qualidade discursiva.

Um texto exemplar do ponto de vista discursivo

O texto abaixo, escrito a propósito de fazer a *Descrição de uma pessoa*, quinto tema proposto para produção, mesmo em sua primeira versão pode ser considerado exemplar do ponto de vista discursivo. É um texto muito bonito e agradável de ser lido**.** Não parece nem de longe aquele primeiro texto apresentado no início desta exposição. O fato de apresentar todas as qualidades postuladas provavelmente explique o motivo pelo qual o aluno, embora o tenha reescrito, já que era obrigatório fazê-lo pelo menos uma vez, não realizou operações de modificação no âmbito do período, do parágrafo, de segmentos, nem de itens lexicais. As pequenas modificações operadas ocorreram somente no plano formal (pontuação, acentuação, ortografia e etc.).

Tema: descrição de uma pessoa
Título da 1ª versão: Juliano Canhoto

Durante oito anos de minha vida morei no bairro S., próximo ao Z. I. Era o prédio número 808. Ainda me lembro porque costumava dizer que se invertessem ou se colocassem o número de cabeça para baixo continuaria sendo 808. Nunca soube o nome do edifício. Sei que começava com "I" e terminava com "PE", todas as letras intermediárias haviam sido retiradas do muro onde estavam coladas. Era um prédio de três andares mais a cobertura, com um apartamento por andar. No térreo morava um casal que não mantinha relações com o resto dos condôminos. Eu morava no segundo andar, e no último, uma família de descendência italiana. Era o casal e três filhos. O caçula era apenas um ano mais velho que eu.

Seu nome era J., mas ele gostava de ser chamado de Canhoto. Era assim que se apresentava e era assim que seus pais e até alguns professores o chamavam. Sei disso porque estudamos por algum tempo no mesmo colégio, que foi desnecessário para ele, pois cresceu na rua e nela aprendeu quase tudo que precisou.

Apesar do apelido sem originalidade, infantil e de sonoridade fácil, J. desde pequeno foi destemido. Aos oito anos ja atravessava a Vicente da Fontoura e a Ipiranga sozinho. Às vezes eu o acompanhava nessas aventuras quando íamos jogar bola, sem minha mãe saber, é claro. Só me arriscava a enfrentar a Vicente,

pois a Ipiranga ainda era demais para mim, e mesmo assim eu ficava com um peso na consciência. Ele não parecia se importar, afinal a rua era sua casa e brincar nela era sua profissão. Atravessar ruas movimentadas era como "ossos do ofício", algo que não poderia evitar e que havia se tornado natural, embora contra as recomendações de sua mãe.

Mantivemos, por certo tempo, uma gangue cujas atividades vândalas constavam em "pichar" muros com lápis, passar trotes com palavrões, apertar em interfones e sair correndo. É claro que eu só ia para a rua depois de estudar, lanchar e tomar banho, como qualquer garoto normal. Mas Canhoto não precisava estudar. Canhoto não precisava lanchar. Canhoto não precisava nem mesmo tomar banho.

A rua certamente ensinou J. a fazer muitas coisas, mas o que ele melhor aprendeu a fazer foi andar de skate, brigar e jogar futebol.

Aos 10 anos já sabia dar um "frontside ollie air"'manobra de skate que, segundo a lata de nescau, consiste em projetar o skate para cima, controlando o vôo com o pé da frente.

Nunca teve medo de brigas. Podia apanhar, mas o outro também ia se machucar um pouco. O mais impressionante é que ele nunca apanhou e os outros se machucaram . . . bastante.

Sempre mostrou muita intimidade com a bola e paixão pelo futebol. Tamanha era essa paixão que ele ia a pé até o Beira Rio, fizesse chuva, fizesse sol. Em uma dessas vezes fez chuva. Muita chuva. Para falar a verdade, um temporal, e junto com o temporal muito vento, desses que são frequentes em Porto Alegre e que destroem a cidade. Seus pais não estavam em casa quando ele chegou. Então ele bateu no meu apartamento. Estava ensopado. Parecia muito assustado. Foi a primeira das duas vezes que o vi chorar.

Mas a rua não o ensinou uma coisa, foi a se tornar menos ignorante.

Na quinta série ele foi reprovado pela primeira vez e no ano seguinte fomos colegas. Ele era daquele tipo: a professora diz "não é para copiar" e ele pergunta "É para copiar?" Insistia em começar contas de subtração pela esquerda. Não sabia a diferença entre "um meio" e "um e meio" e nenhum cientista do mundo ou balança era capaz de convencê-lo que um quilo de algodão pesava o mesmo que um quilo de chumbo.

Naquele ano ele quase repetiu de novo, mas eu dei cola para ele em algumas provas e acho que isso o ajudou. Ele parece ter ficado muito grato. Sempre me oferecia pastelina no recreio e deixava eu beber um pouco do guaraná antes que ele cuspisse dentro do copo para que ninguém bebesse do seu refrigerante. Me chamava de primo e disse que se alguém me incomodasse era só chamá-lo.

No meio da quinta série eu me mudei e quando o ano acabou pedi transferência pro Colégio Rosário. Os laços de amizade foram aos poucos se afrouxando, mas eu ficava sabendo de algumas coisas. Foi reprovado na sexta série dois anos seguidos e tentou a dependência, porém abandonou os estudos no meio do ano. Ficou um ano sem estudar e resolveu fazer um supletivo. Eu já estava no segundo ano do segundo grau quando ele começou o primeiro. Parecia que ia tomar rumo na vida, mas rodou de novo.

Diz-se por aí que atari, aula de natação e arte marcial todo mundo teve. J.

dispensou os dois primeiros e aperfeiçoou suas técnicas de luta. Começou judo, porém foi expulso da academia quando estava na faixa amarela por agredir um faixa preta que ele não gostava muito. O tae-kwon-do e o Kung-fu, ele parou de praticar na faixa imediatamente antes da preta para não ser preso caso brigasse com alguém na rua, o que era muito comum.

Aprendeu a lutar boxe, jogar capoeira e fez musculação. Ficou muito forte. Dizem que, certa vez, entrou num bar e quebrou uma bengala como se fosse um graveto de madeira, com a mão direita. Note que canhoto era realmente canhoto.

J. era um verdadeiro "para-raio". Onde quer que fosse arrumava encrenca. Ele conhecia apenas dois tipos de pessoas: os que o protegiam e os que o odiavam.

Num final de semana de 93, fomos ao recém ressurgido Rádio - Rock. Entrando lá ele cumprimentou todos os leões- de-chácara, um por um. Sabia a área de atuação de todas as gangues de Porto Alegre e conhecia pelo menos um membro de cada uma. Quando fui assaltado contei para ele, disse onde havia sido e descrevi alguns dos elementos. Ele disse que provavelmente sabia quem era e que podia tentar recuperar meu relógio e meu boné. Achei melhor não me envolver por tão pouco. Apesar de achar que ele nunca tenha roubado, tenho certeza que a turma que ele estava se envolvendo não era das melhores. Brigou com gente barra pesada no colégio Júlio de Castilhos, onde cursou o primeiro ano e foi reprovado por não ir mais a aula. Estava com medo porque sabia que era gente que não se importaria de usar uma arma para resolver o problema. Eles sabiam que canhoto era bom de briga e que também conhecia muita gente barra pesada. A verdade é que J. já tinha sido jurado de morte. Numa dessas brigas, pedras e tijolos foram jogados contra ele. Um tijolo acertou o pé direito em cheio e fez muito estrago. Era preciso amputar o dedo minguinho, mas faltava anestesista no hospital. Ele mandou prosseguirem sem anestesia.

Seu chute de três dedos nunca mais foi o mesmo. Mas ele não precisava de chute de três dedos. Chutava muito bem com o pé esquerdo. Era um chute muito forte. Algumas pessoas o chamavam de "Canhoto Tijolada", ironia ao fato que o fez perder um dedo. Ele chutava forte com o pé direito também. Eram "cacetadas" indefensáveis. Para falar a verdade, ele chutava bem de pé esquerdo, direito, de cabeça, e se bobeasse chutava até com a mão. Dava dribles desconcertantes, raramente perdia gols. Tinha desenvolvido uma técnica de fazer faltas sem que o juíz as marcasse e fazia o juíz marcar faltas que não haviam ocorrido. Estava jogando para um clube pequeno, na categoria juvenil e viajava pelo interior do estado.

Às vezes eu pensava como é que ele ia acabar, afinal eu já estava prestes a terminar o terceiro ano do segundo grau , ia prestar vestibular e sabia o que queria fazer da minha vida. E ele? Não estudava mais, a malandragem não o levaria muito longe. Ele tinha sido o meu melhor amigo durante oito anos e eu não queria que ele morresse de graça em qualquer bate-boca estúpido.

Numa tarde de novembro do ano passado ele me ligou. Foi curto e grosso: "F. ,eu estou indo para a Itália daqui a duas horas. Eu vou ficar na casa do tio do meu pai e vou fazer um teste para um time de segunda divisão. Gostaria que tu aparecesse no aeroporto"

No caminho eu e meus pais conversamos sobre tudo que havia acontecido com J. desde a época em que morávamos no pequeno prédio 808 da S. No

aeroporto, pouca gente. Fora os pais e irmãos dele, só estavam lá os meus pais, o antigo treinador, três de seus amigos, que eu ainda não conhecia, e eu. Me senti feliz por ter sido considerado. J. e seus amigos conversavam sobre a festa de despedida que havia acontecido no dia anterior, onde ele arrumou a última discussão e só não brigou porque estava na boite do primo.

Perguntei se ele sabia falar italiano. Ele disse que manteiga era burro. Burro - pensei - será que ele ainda era? Ele não desapontou. Ainda havia tempo para uma última manifestação de ignorância quando sua mãe lhe explicou o itinerário: "Filho, presta atenção. Daqui você vai para o Rio e fica no avião. Tu só desce do avião em Paris". Ao que ele respondeu: "Mãe, não era na França?"

Pensei ainda que aquela seria a última chance de J. Canhoto. Mas eu sentia que ia dar certo, como fiquei sabendo dois anos depois, com a notícia que ele havia sido contratado.

Na hora da despedida um aperto de mão e um abraço daqueles com tapinha nas costas. "Boa sorte e te cuida". Quando se despediu da família vi uma lágrima escorrer-lhe o rosto. Foi a segunda vez que o vi chorar.

Observamos no primeiro texto produzido a propósito de fazer a *apresentação pessoal,* cuja análise foi apresentada no início, que houve uma certa preocupação em estruturar o texto a partir de duas características do personagem em evidência: as físicas e as psicológicas. Esse procedimento na redação escolar corresponde ao *Como fazer uma descrição,* ou seja, corresponde à resposta à pergunta *Qual é o modelo?* A resposta somente a essa pergunta não é o suficiente para que um aluno escreva um texto com boa qualidade discursiva. Mandar alunos escreverem dando-lhes apenas o *como,* ou seja, *o modelo,* prescrevendo a apresentação de traços físicos e psicológicos, só pode dar como resultado listas de características com as quais é impossível estabelecer um diálogo à distância com qualquer leitor. No Manual de Redação, fonte de onde os alunos retiraram as orientações sobre descrição, pode-se encontrar as informações complementares ao *como fazer*.

Vejamos o que é preciso, então, acrescentar à pergunta *como fazer?* É preciso acresentar duas outras perguntas que devem antecedê-la: o *para que fazer?* que pergunta sobre *que problema se quer equacionar com esse texto*? que remete ao autor. E a outra pergunta, *para quem fazer?* que dará pistas das intenções com que deverá se escrever o texto, já que ela pergunta pelo leitor. Como se pode perceber, nesta perspectiva, o *como fazer?* deve ser decidido em função de atingir o objetivo estabelecido pelas respostas das duas primeiras perguntas.

Para decidir sobre o *como fazer?* o autor deverá prestar atenção à *organização externa* e a *organização interna* da descrição. A primeira precisa conduzir o leitor no espaço, precisa colocar o leitor em algum determinado lugar para lhe dizer para onde deve mover seus olhos. A segunda, a *organização interna*, serve para impressionar o leitor levando-o a sentir o que o autor quer que ele sinta enquanto lê. Essa tarefa de impressionar o leitor é expressa pela seleção do vocabulário e pela sua organização no texto. A descrição, portanto, precisa tanto localizar como impressionar o leitor para que este não fique se perguntando: *afinal, para que eu li essa lista de características?*

Observe que no primeiro parágrafo, o texto acima apresenta ao leitor o personagem a ser descrito, bem como o espaço a partir de onde vai conduzir o leitor a observar as aventuras desse personagem. Esse aspecto dá conta da organização externa da descrição. Veja que a descrição do personagem vai sendo feita veiculada às ações desse mesmo personagem. Não foram apenas listadas características físicas e psicológicas que nada diriam ao leitor . O texto preocupa-se com um problema que vai tentar equacionar a partir de um bem determinado ponto de vista: *uma intensa relação de amizade vista após um convívio durante um período que foi da infância até a adolescência e que deixou marcas contraditórias expressas por sentimentos de admiração e de perplexidade que são objetivados no texto*. A partir desse ponto de vista subjetivo foram selecionados os fatos que interessaram para história e que garantiram, além da unidade temática, a qualidade do questionamento ao texto. Esse sentimento contraditório do narrador que se expressa através das características positivas e negativas que são atribuídas ao amigo descrito ao longo do texto: por um lado *destemido, forte, ágil*, por outro lado *burro, ignorante e encrenqueiro*, conduzem a organização interna da descrição e dão conta de impressionar o leitor.

Verifique que além de dar o *dado* e atribuir um *valor* a esse dado, é preciso, para garantir a qualidade objetividade na descrição, apresentar *o motivo* que leva o narrador a selecionar tal dado e a ele atribuir tal valor. *O motivo,* no texto acima, se expressa através da relação que se estabelece entre narrador e personagem descrito. Nesse texto, o narrador descreve um amigo de infância a quem atribui valores positivos e negativos através de certas atitudes do personagem que são mostradas ao leitor e que dão evidência da preocupação que este narrador tem com um provável futuro trágico para o qual seu melhor amigo estaria se encaminhando: parágrafo (16) (. . .) *Ele tinha sido meu melhor amigo*

durante oito anos, e eu não queria que ele morresse de graça em qualquer bate-boca estúpido.

O Manual de Redação informa também que objetos são mais contundentes que idéias. Ou seja: no texto, as idéias devem ser concretizadas, mostradas. Não bastaria, por exemplo, ter afirmado que o amigo era *destemido.* Foi importante ter mostrado, conforme fez nos parágrafos (3, 7, 16) como e por quê o amigo mereceu essa qualidade de destemido. Da mesma forma que mostrou como o amigo era destemido, também mostrou como era *forte, encrenqueiro, ágil,* e etc. de maneira que o leitor pudesse julgar verdadeiras ou não as afirmações do narrador.

Finalmente, até o estágio em que se encontra esta pesquisa, as conclusões que a investigação permitiu chegar apontam para o fato de que os textos ao longo do processo têm apresentado, por um lado, a desconstrução das formalidades características da redação escolar e, por outro lado, o resgate da discursividade do aluno através da construção de um discurso que põe em evidencia, não um repetidor de estereótipos, mas um sujeito da linguagem que tem buscado interagir através do texto com seu leitor.

Entendemos que este estudo dá evidências de que o ensino de produção de textos centrado em qualidades discursivas e que pressuponha, necessariamente, a reescrita sistemática de textos parece ser um procedimento que traz benefícios ao ensino da produção de textos. Isso pode ser explicado pelo fato de que o processo de produção como um todo parece ter oferecido condições para que os alunos realizassem recursivamente a revisão de seus textos, antes mesmo da revisão que seria feita pelo professor, na medida em que foram estabelecidos alguns parâmetros que funcionaram como critérios qualitativos que norteariam algumas das exigências dos prováveis leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA VAL, M.ª da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FABRE, Claudine. La réécriture dans L'ecriture: le cas des ajouts dans les ecrits scolaires. Etudes de linguistique Appliqués. Paris, nº 68, p. 15-39, oct.-dec. 1987.

FIAD, Raquel Salek. Operações Lingüísticas Presentes nas Reescritas de Textos. Revista Internacional de Língua Portuguesa, Lisboa, n.º 4, p. 91 – 97, jan. 1991.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Ensinar Português é Ensinar a Escrever Literatura Brasileira*. Tese (Doutorado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS-BR.), 1994.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
POSSENTI, Sírio. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

O BINÔMIO CARACTERIZADOR/CARACTERIZADO REVELA O PODER ARGUMENTATIVO EXISTENTE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

Profa. Dra. ROMILDA MARINS CORRÊA
(MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - PR)

RESUMO: Produções textuais de alunos do segundo ano do ensino médio revelaram que grande parte da argumentação contida nos textos se localiza na relação binomial entre caracterizador e caracterizado. Partindo do fato de que a caracterização é empregada com o objetivo de melhor esclarecer, designar, descrever, qualificar, explicar os seres e as coisas referidos nos textos, fica, então, clara a preocupação dos estudantes em concentrar nessa relação binomial o poder argumentativo de suas produções. Ao elaborar o jogo lingüístico da caracterização, os estudantes selecionaram campos lexicais diversos, indo além do tradicional adjetivo ou locução adjetiva. Nos textos analisados, foram encontrados substantivos, advérbios, verbos, orações participando desse jogo lingüístico, arranjados em tipos também diversos de caracterização. O emprego dessa relação binomial contribui significativamente para convencer ou persuadir o leitor a crer nas propostas contidas nas produções textuais, portanto, na relação argumentativa existente entre produtor, texto e leitor.

Palavras-chave: caracterização, argumentação, produção textual.

THE CHARACTERIZING/CHARACTERIZED BINOMIAL REVEALS THE ARGUMENTATIVE POWER IN TEXT PRODUCTION

ABSTRACT: Text production of second-year senior highschool students revealed that the great majority of text arguments are present in the characterizing/characterized binomial relation. Assuming that characterization is used to better clarify, nominate, describe, qualify and explain the beings and the things referred to in the texts, the students' preoccupation in centering the text argumentative power in this binomial relation becomes clear. While stablishing the linguistic play of characterization, the students selected several lexical fields beyond the traditional adjective or adjectival phrase. In this linguistic play nouns, adverbs, verbs, phrases and clauses were found organized in different types of characterization. The use of this binomial relation contributes significantly to convince or persuade the reader to believe in the proposals in the text production, namely in the argumentative relation between producer, text and reader.

Key words: characterization, arguments, text production.

O BINÔMIO CARACTERIZADOR/CARACTERIZADO REVELA O PODER ARGUMENTATIVO EXISTENTE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

PROFA. DRA. ROMILDA MARINS CORRÊA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - PR

INTRODUÇÃO

Na maioria das vezes, os estudantes utilizam binômios de caracterização para que o leitor possa, com maior probidade, compreender e interpretar seus textos. Tais binômios dizem respeito às caracterizações que se vinculam aos referentes da produção textual. Como é necessário caracterizar as coisas e os seres para que as pessoas possam entendam melhor sobre o que se fala ou se escreve, à medida que o caracterizador esclarece, define, limita, descreve, qualifica, desqualifica, individualiza, identifica ou explica o caracterizado, essa relação binomial cria a possibilidade de também apresentar o poder argumentativo existente naquele texto.

A argumentação, visando uma seleção entre várias possibilidades, propõe e justifica a apresentação das mesmas porque tem por objetivo tornar uma discussão racional. E é justamente esse o caminho percorrido pelos estudantes ao produzirem seus textos, pois, buscam a adesão do auditório – no caso, o professor – para que este interaja com suas idéias e os avaliem positivamente.

Ao elaborar o jogo lingüístico da caracterização, os estudantes selecionaram campos lexicais diversos, indo além do tradicional adjetivo ou locução adjetiva. Nos textos analisados, foram encontrados substantivos, advérbios, pronomes, numerais, interjeições, verbos, orações participando desse jogo lingüístico, arranjados em tipos também diversos de caracterização. Extrapolando o adjetivo e a caracterização de qualidade apenas, os textos demonstraram que, por meio do binômio caracterizador/caracterizado, o vocabulário poderá ser enriquecido em termos de uso como também as idéias poderão se tornar mais claras e compreensíveis para o leitor.

Este trabalho buscou, dessa forma, detectar o poder argumentativo presente em produções textuais de alunos do ensino médio, a partir do binômio caracterizador-caracterizado. Esse jogo lingüístico é elaborado tendo em vista a intencionalidade dos mesmos existente no texto. Sendo assim, a partir dos binômios de caracterização, localizou-se o tipo de argumento empregado pelo escritor para deixar marcas de sua intenção.

O emprego dessa relação binomial cria a possibilidade de contribuir significativamente para convencer ou persuadir o leitor a crer nas propostas contidas nas produções textuais, portanto, na relação argumentativa existente entre produtor, texto e leitor.

O JOGO LINGÜÍSTICO DA CARACTERIZAÇÃO

A caracterização está presente no cotidiano de toda pessoa. Caracterizam-se as coisas, ou referentes, para que as pessoas entendam melhor do que se está falando. A análise da relação entre o caracterizador e o caracterizado vai em direção a se verificar as variantes lingüísticas utilizadas por alunos do ensino médio e a pertinência das mesmas para a melhor interação social entre os interlocutores.

Concorda-se com Tarallo (1990), que define variante lingüística como sendo "...as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade" (p. 08). Neste contexto de problematização, entende-se variante lingüística como a opção feita pelos estudantes para produzirem seus textos, dentro do campo lexical que comumente utilizam. Embora o papel de caracterizador "... na gramática tradicional cabe ao adjetivo qualificativo ... utilizamos diversos outros recursos para caracterizar. Há numerosos tipos de caracterização. Às vezes é fácil distingui-los." (Madre Olívia, 1976: 53). São esses "diversos outros recursos" que se buscou identificar nas produções textuais, além do já tradicional adjetivo.

Esta pesquisa se fundamenta, portanto, em autores, lingüistas e gramáticos, que muito contribuíram para os estudos de língua portuguesa no Brasil e no exterior, auxiliando no melhor entendimento, compreensão e uso da língua materna.

Os autores da área afirmam que a linguagem se baseia no binômio caracterizador/caracterizado, uma vez que o homem sente a necessidade de caracterizar, completar o referente. Na gramática tradicional, cabe ao adjetivo qualificativo o papel do caracterizador, no entanto, na linguagem verbal, utilizam-se diversos outros recursos para a caracterização.

Segundo Madre Olívia (1976), a caracterização identifica-se com a definição mais apropriada das coisas ou seres aos quais nos referimos. "Caracterizamos as coisas para que as pessoas entendam melhor do que falamos" (p.53). Então, a caracterização é um traço específico da coisa ou do ser animado ao qual o produtor se refere em seu texto, naquele momento.

Dequi (1981) se utiliza de outra nomenclatura, adotando a terminologia determinante e determinado, a partir da qual se estrutura toda a linguagem. Para ele, não há texto, nem comunicação de mensagem sem essa dicotomia. Uma palavra explica, completa e delimita a outra. Nada se diz sem determinantes e não há determinantes sem determinados.

Conforme esse autor, todo morfema, vocábulo, expressão, ou oração que explica, identifica, ou completa uma palavra, ou simplesmente, todo conjunto que diz algo de uma palavra é determinante (caracterizador, para a presente pesquisa). E o respectivo alvo é o determinado (o que neste estudo chama-se caracterizado).

Esclarece-se que para o presente trabalho determinar ou caracterizar não significa provocar, exigir, mas especificar, identificar, completar, dizer algo de ...

Assim, o adjetivo, o advérbio, o verbo, as locuções e outras expressões lingüísticas são caracterizadores. E os pólos alvos da declaração, complementação, ou especificação, são os caracterizados.

Para a análise da seleção lexical é preciso a classificação das palavras nos três níveis: semântico, morfológico e sintático. No entanto, é difícil distinguir essa classificação ou enquadrá-las em categorias gramaticais determinadas. Necessita-se, portanto, da consideração de um critério para classificar o léxico. A rigor, trata-se de ordenar as palavras em categorias, sendo, por isso, às vezes encontrada a fórmula categorias gramaticais, empregada por Câmara Jr. (1989), que são usadas exclusivamente para designar o conjunto das diversas classes obtidas diante disso.

Para Madre Olívia (1976), o verbo pode denotar valores diferentes, conforme o significado que transmite. Ele pode apresentar valor de ação (supõe um sujeito agente capaz de deliberar e fazer); de acontecimento (resulta de fatores que não dependem de um agente deliberador); de conhecimento (exprime um ato cognoscitivo); de volição (ato da vontade, do querer); de sentimento (baseia-se na sensibilidade); de impressão; de decisão (ato da vontade que inclui uma resolução);

de estado, ou de situação; de ação dissimulada; de valor causativo; de valor conexão etc.

De acordo com a autora, distingue-se a ação apresentada como caracterizadora ou simplesmente como ação, da seguinte forma: a oração "o homem *que telefonou*, não veio", corresponde a uma ação caracterizadora, porque o homem é caracterizado pela ação de telefonar, é intrínseca à coisa, é ocasional; já em " o homem telefonou" é simplesmente a ação. Além disso, percebe-se que certas orações caracterizam o referente, pois trazem traço a mais que qualifica o determinado. E esse traço a mais é empregado com a intenção de transmitir uma idéia ou um conceito específico.

Na verdade, o jogo lingüístico da caracterização se evidencia através de diferentes modos de qualificação, tais modos variam de acordo com a intencionalidade das produções, fazendo com que o leitor depreenda o significado do texto. A título de exemplo, podem-se citar alguns casos de caracterização ocorridos nos textos analisados. (Onde C. igual a "caracteriza" e cujos exemplos foram retirados dos próprios textos, estando o caracterizador em itálico e o tipo de caracterização em negrito):

1)...mas a opinião dessas gerações passadas é muito *importante*... – C. pela **qualidade** da opinião;

2)... antigamente a educação era muito mais *rígida*... C. pelo **modo de agir** dos pais em relação à educação dos filhos;

3)... casei-me com Janaína, uma morena de cabelos encaracolados, olhos *escuros*... C. pela **tonalidade da cor** dos olhos de Janaína;

4)... e como eles têm mais experiência *de vida*, a gente geralmente segue as opiniões... C. pela **indicação da espécie** de experiência;

5)... se ouvirmos *nossos* pais... C. pela **identificação** dos pais;

6)... todos foram *felizes* para sempre... C. pelo **estado emocional** das pessoas (todos);

7)... Clementina saiu de casa porque estava *grávida*... C. **pelo estado físico** de Clementina;

8)... ela vivia numa casa *muito* bonita... C. pela **intensidade** da beleza;

9)... *no futuro*, nos depararemos com um filho, ou filha, tentando abrir nossos olhos... C. pela **situação temporal** da concretização do pressuposto (agir como os pais agiram);

10)... eles (os pais) estão com toda razão *porque na verdade só querem o nosso bem*... C. pelo **esclarecimento** da atitude dos pais;

11)... o caminho que o levou a ser um mero *dono* de uma mercearia... C. pela **posse** da mercearia;

12)... minhas ações *sempre* eram delimitadas por meu pai... C. pela **freqüência** da atitude do pai;

13)... na nossa vida não há *tantos* costumes... C. pela **quantidade** dos costumes;

14)... *também* temos que ter liberdade de escolha... C. pela **inclusão** da liberdade de escolha;

15)... nossos pais, avós e tios tentam nos acompanhar em nossos pensamentos *porque nossa geração está muito avançada*... C. pelo **motivo** de os pais acompanharem os pensamentos dos filhos;

16)... nós, *jovens*, pensamos e expressamos sentimentos que quase sempre contrariam antigas gerações... C. pela **idade** das pessoas envolvidas no texto

(produtor e leitor) e pela **ênfase** ao sujeito “nós” (observa-se o imbricamento dos caracterizadores);

17)... as pessoas devem cuidar de suas vidas desde que tenham responsabilidade ... para distinguir o *certo* do errado... C. pela **adequação** do comportamento das pessoas...;

18)... muitas vezes causamos (os jovens) conflito *em nossa sociedade*... C. pelo **ambiente** em que se encontram os jovens;

19)... nós (os jovens) ficamos *pressionados* (pelos pais) para fazer ou não fazer algo... C. pela **percepção** que os jovens têm em relação à atitude dos pais;

20)... pois o momento *em que vivemos* não é mais o mesmo... C. pela **limitação** do momento.

Além dessa listagem, foram encontrados outros tipos de caracterizadores, como pela nominalização, pelo objetivo, pela diversidade, pela importância, pela duração, pela individualização, pela generalização, pela igualdade, pela comparação, pela familiaridade, pela descrição física, pela mudança, pela afirmação, pelo conteúdo, pela reciprocidade da ação, pela conseqüência, pela totalidade, enfim, os textos analisados apresentaram noventa e seis tipos de caracterização.

Além desses, outros tipos poderão ser encontrados, partindo-se de novas leituras. Necessário se torna esclarecer que a listagem apresentada não é fechada ou acabada, mas trata-se de um roteiro para futuras pesquisas. Análise mais pormenorizada das diferentes espécies de caracterização poderão acrescentar inúmeras outras caracterizações, às quais também se pode acrescentar inúmeras outras definições, uma vez que a língua não é estática e sim dinâmica, refletindo a subjetividade de cada indivíduo.

Ora utilizando critérios semânticos, ora sintáticos, ora morfológicos, ou mesclando-os, os lingüistas e os gramáticos revelaram a tendência de se trabalhar com o jogo da caracterização em textos cuja relação caracterizador/caracterizado é a base de referência para a análise. Embora a maioria não utilize essa denominação de caracterizador/caracterizado, com exceção da Madre Olívia, fica evidente que os gramáticos e os lingüistas fundamentam suas análises nessa relação sintagmática, sem perder de vista o eixo paradigmático.

Vale lembrar que cada texto é único, no sentido de ser uma unidade de sentido e corresponder à produção escrita (ou oral) de determinado indivíduo, em uma situação comunicativa específica, na qual esse produtor seleciona as relações lingüísticas, atribuindo-lhes valores de acordo com o seu conhecimento de mundo e com as atividades que foram por ele experienciadas.

Uma vez constatado isso, pode-se afirmar que o valor do binômio da caracterização se encontra na dependência do texto, o que revelará a intencionalidade ali contida, por meio do poder argumentativo detectado pelas relações binomiais, e desvelará o significado do mesmo naquela determinada produção escrita.

O jogo lingüístico da caracterização é a oportunidade que o estudante tem de jogar com as relações binomiais de modo a esclarecer, descrever, explicar com mais intensidade os seres e as coisas às quais se referem em seus textos. Os tipos de caracterização encontrados demonstraram com muita clareza essa variabilidade das relações binomiais entre caracterizador/caracterizado e quão amplo se torna o vocabulário dos estudantes.

A CARACTERIZAÇÃO COM SUA CARGA ARGUMENTATIVA

A amostra desta pesquisa se constitui de vinte e nove textos produzidos por alunos do segundo ano do ensino médio, pertencentes a uma escola pública estadual. Em sua totalidade, foram recolhidos setenta e oito textos. Ao iniciar os trabalhos de produção textual, sugeriu-se a seguinte proposta temática, sobre a qual os estudantes dissertariam ou fariam uma narrativa: *Uma geração não deve mais impor à seguinte as soluções que encontrou para seus problemas.* (KIL-PATRICK, W.H. Educação para uma civilização em mudança. 9. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1971:61.).

De posse dos textos, verificou-se a adequação das categorias que compõem a superestrutura da dissertação e da narrativa, visando selecionar textos coerentes e coesos. Esse critério selecionou vinte e nove produções, rechaçando, portanto, quarenta e nove que não estavam adequadas superestruturalmente. Em seguida, fez-se um levantamento e analisaram-se as expressões selecionadas pelos estudantes e ligadas ao campo lexical e semântico da caracterização. A partir das relações binomiais entre caracterizador/caracterizado, buscou-se identificar os tipos de caracterização com a finalidade de se localizar a carga argumentativa existente nas produções textuais.

A carga argumentativa pôde ser detectada por meio do número de vezes de ocorrência de cada tipo de caracterização. Esses tipos representam o poder de argumentação existente nas produções textuais uma vez que os mesmos predominam entre as diferentes relações binomiais. Independente de tais binômios terem sido elaborados por meio de adjetivos, substantivos, pronomes, advérbios, interjeições, verbos, locuções, expressões ou orações inteiras, o que vem a enriquecer o texto, a presença dos mesmos desvela a intencionalidade subjacente nos textos.

O levantamento das palavras ou expressões empregadas pelos escritores teve como critério selecionar os três tipos de caracterização mais freqüentemente utilizados para caracterizar os referentes.

Dessa forma, obteve-se o resultado a seguir que explicita o tipo de caracterização, a quantidade de textos e o número de vezes que ocorreu em cada texto. Vale ressaltar que a ordem de apresentação dos caracterizadores obedece à quantidade de textos em que se encontram e, em segundo lugar, à quantidade de ocorrência, portanto, trata-se da presença da maior para a menor carga argumentativa, uma vez que se considerou com maior poder argumentativo o número de vezes de ocorrência de determinado tipo de caracterização.

1.Caracterização pela **identificação** - refere-se a identificar o referente de modo a não confundi-lo com outro, normalmente os pronomes representam essa caracterização, mas adjetivos, substantivos advérbios, orações também aparecem cumprindo esse papel identificador. Os exemplos a seguir poderão esclarecer:

... é dificílimo encontrar jovens ... que nunca tiveram algum tipo de desentendimento ***com os pais, avós ou alguns amigos*** ... – a expressão nominal (função de complemento nominal) em itálico ilustra essa caracterização que identifica as pessoas com as quais os jovens teriam qualquer tipo de desentendimento;

... nos anos 90 *o conflito de gerações aumentou...* – a locução adverbial (funcionando como adjunto adverbial de tempo) identifica a década em que cresceu o conflito entre as gerações;

Aos catorze anos comecei a trabalhar com meu pai em sua mercearia*. Foi uma época sofrida, minhas ações sempre eram delimitadas...* – trata-se de uma oração absoluta que identifica a situação temporal (observe-se o imbricamento das

caracterizações) em que se encontra a personagem da narrativa, marcando o início do conflito.

Essa relação binomial que caracteriza pela identificação ocorreu em todos os vinte e nove textos, mas com carga bastante argumentativa em vinte e cinco, num total de duzentas e noventa e cinco vezes de ocorrência.

2) Caracterização pela **indicação da espécie –** esse tipo de caracterização aponta para a espécie, para o tipo de caracterizado que o escritor deseja evidenciar, atribuindo-lhe um caracterizador que se adapte à idéia ou ao conceito existente no texto. Tome-se como exemplos:

*Um dos grandes problemas dos pais e dos adolescentes é **o conflito de gerações**, depois vêm as drogas*... – a expressão nominal em itálico, com função de predicativo do sujeito, indica o tipo de problema enfrentado pelos pais e pelos adolescentes nos dias atuais;

... *cada vez mais jovens estão sendo influenciados **a tomar esse tipo de atitude.*** (os jovens estão sendo influenciados a usarem drogas) – a oração reduzida de infinitivo, que se desdobra em *a que tomem esse tipo de atitude* e que se classifica como oração substantiva subjetiva completiva nominal, indica a espécie de influência que os jovens estão recebendo nos dias atuais;

... ***naquele dia*** *mesmo* (quando Godofredo soube da gravidez de sua namorada Antonieta) *pegou suas roupas e fugiu*... – trata-se de uma locução verbal, cuja função sintática se relaciona ao adjunto adverbial de tempo, mas que na relação binomial de caracterizador/caracterizado aponta para o tipo da situação temporal que provocou a fuga de Godofredo. (nota-se o imbricamento das caracterizações de espécie e tempo).

No total, onze textos apresentaram como predominante, entre três, esse tipo de caracterização, cuja ocorrência revelou a freqüência nos mesmos oitenta e uma vezes.

3) Caracterização pela **situação temporal** – os escritores dos textos analisados estão preocupados em situar o tempo dos acontecimentos, das idéias emitidas, das opiniões defendidas, pois, esse caracterizador se encontra presente na totalidade dos mesmos, com maior ocorrência em uns e menor ocorrência em outros, mas não deixando de estar marcando a temporalidade. Os exemplos poderão ilustrar essa ocorrência:

... *fez-me relembrar minha época **de garoto** em que ainda vivia com meus pais*... – a locução adjetiva, com função de adjunto adnominal, marca o tempo sobre o qual o narrador se refere (quando era garoto), demarcando claramente a época da (re)lembrança;

*Uma geração deve ou não impor à **seguinte** as soluções que encontrou para os seus problemas?* – substantivo, que funciona como objeto indireto, pois traz implícito "geração", caracterizando pela situação temporal em que se encontra a geração à qual se refere; trata-se de uma geração posterior, vivendo em um tempo também posterior;

*É dificílimo encontrar jovens dessa geração **atual** que nunca tiveram algum tipo de desentendimento com os pais*... – nesse exemplo, o adjetivo, enquanto adjunto adnominal, caracteriza a situação temporal da geração mencionada.

Embora a ocorrência desse tipo de caracterização tenha se dado nos vinte e nove textos analisados, ele surge como predominante entre os três destacados em oito textos, num total de cinqüenta e nove vezes.

4) Caracterização pela **intensidade** – a presença desse caracterizador é observada quando a intenção proposta no texto deva ser reforçada de alguma forma para que o leitor compreenda melhor sobre o que se está escrevendo. Vejam-se alguns exemplos:

*... o **grande** mistério do ser humano é tentar entender a si próprio.* – o adjetivo, com a função de adjunto adnominal, intensifica o mistério do ser humano de modo a deixá-lo mais em suspense para o leitor; não se trata de tamanho do mistério ou importância, mas de torná-lo ainda mais obscuro;

*... **mal** sabia eu que a cada dia que passava eu ganhava um pouco de coragem para traçar o meu caminho*. – gramaticalmente, o advérbio tem como função ser adjunto adverbial de modo, no entanto, o significado do texto demonstra o pouco conhecimento que o narrador possui, isso significa que o grau de intensidade desse conhecimento é pequeno, o que foi descoberto quando o narrador já tinha se tornado adulto;

... os pais acham isso (drogas, prostituição, suicídio) *o **cúmulo**, mas não fazem quase nada para ajudar essa geração que muitos julgam perdida... –* o substantivo, esclarecendo o significado de "isso" como predicativo do objeto, está, na verdade, intensificando a opinião dos pais a respeito da atitude dos filhos da geração dos dias de hoje;

A caracterização pela intensidade do referente ocorre na maioria dos textos, mas predominantemente em sete deles, com um total de quarenta e oito vezes de ocorrência.

5) Caracterização pelo **esclarecimento** – ao utilizar esse caracterizador, o produtor do texto busca explicar melhor sobre o referente ao qual se dedica no decorrer de sua narrativa ou de sua dissertação. Alguns exemplos poderão identificar esse registro:

... o máximo que (os pais) *fazem* (para ajudar seus filhos quando usam drogas, se prostituem) *é **sentar e dialogar**,* (o que muitas vezes dá certo) *mas ... os pais... não entendem que hoje tudo mudou*. – verbos no infinitivo, desempenhando a função de predicativo do sujeito, mas que, na realidade, esclarecem, explicam o comportamento dos pais diante de situações problemáticas por que passam seus filhos;

*Apenas uma pessoa muito dependente e sem criatividade é que vive sendo a imagem e semelhança de outras pessoas, como **avós, tios, pais** e a maioria delas fica estacionada no tempo e às vezes só consegue mais problemas usando essas tais soluções de seus antepassados*. - trata-se de substantivos, funcionando como aposto, que explicitam as "outras pessoas" referidas no texto;

*... é preciso aprender **ouvir e questionar** das idéias dos pais , pois eles têm experiências de uma vida, mas é preciso que se dê algumas cabeçadas, **pois a lição tirada será usada por outra pessoa*** (para não cometer o mesmo erro) ... – orações reduzidas de infinitivo, que desdobradas podem ser assim representadas: *que se ouça e que se questionem,* tendo o nome, exercendo função sintática, de orações subordinadas substantivas objetivas diretas, embora haja um entrelaçamento entre elas da forma de coordenação por adição; de acordo com seu significado no texto em análise, buscam esclarecer melhor o que se deseja como aprendizagem; aproveitando o mesmo texto, a oração em itálico iniciada por "pois", que se trata de uma coordenada sindética explicativa, também foi empregada com a intenção de explicar,

esclarecer melhor sobre o que se está falando, o que, no caso analisado, se trata de se saber claramente a necessidade de se dar "cabeçadas", sendo este agora o caracterizado;

Um dos grandes problemas dos pais e dos adolescentes é o conflito de gerações, depois vêm ***as drogas, problemas escolares, sexuais, as espinha****s...* – uma expressão nominal, com a função sintática de sujeito, possibilitando o esclarecimento de outros problemas que os pais têm em relação a seus filhos, além do referido conflito de gerações.

A predominância por esse tipo de caracterização pôde ser verificada em seis textos , perfazendo um total de trinta e oito vezes de ocorrência.

6) Caracterização pela **limitação** – esse tipo de caracterização restringe o referente, na medida que possibilita a utilização do caracterizado em outras diferentes circunstâncias, mas que, naquele determinado texto, só admite ser entendido como o posto. Muitas vezes, pôde ser confundido apenas com o caráter de restrição, mas entende-se que outras caracterizações também restringem no sentido de caracterizar o referente, o que se observa como diferença para esse tipo de caracterização é o caráter delimitador mesmo, não generalizador. Exemplos retirados dos textos analisados esclarecerão essa proposta:

... um conselho de uma pessoa mais velha poderia agilizar ***algumas*** *situações, tornando-as menos complicadas ou até resolvê-las*. – o emprego do pronome, com função de adjunto adnominal, tem a intenção de restringir as situações em que o conselho dos mais velhos poderia ajudar os jovens, apontando para o fato de que nem sempre essa ajuda resolveria os problemas enfrentados pelos mais novos;

Ao contrário do que muitos pensam, o conflito entre gerações ocorre desde que o mundo é mundo e é um processo que serviu para mudar respectivos (sic) conceitos das sociedades antigas, possibilitando assim, ***de certa forma****, uma evolução na maturidade das pessoas*. – tradicionalmente, considera-se apenas a locução adverbial com valor de adjunto adverbial de modo, mas fica claro no texto, que o mesmo se refere à limitação, à restrição, ao comprometimento parcial da possibilidade que os conceitos das gerações antigas forneceram às mais novas, reformulando-lhes o pensamento, de tal modo a obterem maior maturidade em sua maneira de viver;

Antigamente, os pais exerciam autoridade máxima sobre seus filhos e seus pensamentos. Então, esses pensamentos eram limitados, e com essa limitação, limitava-se também o sentimento da liberdade. Muitas vezes, esses sentimentos se tornavam apenas ***pensamentos.*** - trata-se de um substantivo, com valor de predicativo do sujeito, que limita a transformação dos sentimentos apreendidos em pensamentos, não chegando à concretização dos mesmos. Na verdade, tanto pensamentos quanto os sentimentos, como o de liberdade, eram limitados, como o próprio texto traduz.

Os textos que apresentaram como predominante esse tipo de caracterização são em número de quatro, sendo a ocorrência dessa relação binomial se deu por trinta vezes.

7)Caracterização pelo **modo de agir ou de pensar** – caracteriza o referente pelo comportamento ou atitude que ele assume diante da proposta apresentada no

texto. Os exemplos mostrarão que nem sempre o adjunto adverbial de modo pode caracterizar dessa forma:

Quem vê aquele casal de namorados, sempre feliz, alegre e disposto no dia-a-dia, pensa que eles nunca têm problemas. Até que um certo dia, a menina fica grávida ... de um lado, todos ***comentam*** *sobre a* ***irresponsabilidade*** *dos dois, e do outro lado, todos* ***querendo ajudar****.* – trata-se de três caracterizados , "todos de um lado", "o casal de namorados", "todos de outro lado", que são representados pelo modo de agir de cada um deles, o primeiro pelo comentário que todos tecem a respeito da gravidez de uma menina solteira, sendo marcado pelo verbo funcionando como predicado verbal; o segundo, pela atitude de falta de responsabilidade, apresentado por um substantivo desempenhando o papel de objeto indireto e o terceiro, pelo comportamento de ajuda que (outros) todos desejam assumir, estando a locução verbal, predicado também verbal, revelando esse modo de agir;

Este problema (queixa dos adolescentes a respeito do autoritarismo dos pais) *não é único em nossa época, mas preocupa a sociedade* ***que se encontra dividida****, procurando soluções...* - a oração subordinada adjetiva restritiva ilustra o modo de pensar dos adolescentes a respeito da sociedade em que vivem.

Esse tipo de caracterização pôde ser observado predominantemente em três textos, com um número de vinte e duas vezes de ocorrência.

8) Caracterização pela **ênfase** – a presença desse caracterizador reflete um reforço da intenção proposta no texto, uma ratificação do já dito ou do que virá a ser dito. Essa caracterização, muitas vezes, pode ser confundida com a redundância, que se trata de se dizer a mesma coisa de um outro modo. Elucide-se com a exemplificação:

... antigamente a educação era ***muito mais*** *rígida que a de hoje...* – a locução adverbial, tendo por função ser adjunto adverbial de intensidade, participa do jogo da caracterização enfatizando a intensidade da rigidez na educação, num processo comparativo entre as situações temporais mencionadas: antigamente e hoje. Observa-se a riqueza dessa construção, pois envolve quatro tipos de caracterizadores para o mesmo caracterizado, que é a rigidez da educação, a saber: ênfase, intensidade, comparação, situação temporal;

Nos dias de hoje não devem existir tantos costumes (como os pais e os avós de antigamente possuíam), *pois cada um deve ter sua opinião* ***própria.*** – o adjetivo, funcionando como adjunto adnominal, revela o reforço à idéia de quem deve ter opinião, isso significa dizer que cada pessoa tem a "sua", sem incorporar a do outro;

Os adolescentes ... (estão) *exigindo sua liberdade e conquistando "territórios" ... enfrentando sozinhos os seus problemas, se preparando para um futuro nada promissor, onde cada um (é)* ***por si*** *e o mais "esperto" que vença*. – trata-se de uma locução pronominal, que tem por função sintática representar o predicativo do sujeito, mas que enfatiza a individualidade de cada adolescente no mundo atual, por conquistar sua liberdade, espaços, enfrentar sem a ajuda dos pais os seus problemas.

Embora apenas três textos tenham privilegiado como predominante esse tipo de caracterização, em menor grau de ocorrência, ele pode ser detectado na maioria

dos mesmos. Nesses três, o número de vezes em que surgiu a ênfase como caracterizador foi de vinte.

9) Caracterização pelo **estado físico ou emocional** – a relação binomial que envolve essa caracterização está bastante ligada à situação tanto do físico quanto mental ou de sentimento em que se encontra o caracterizado. A exemplificação ilustrará esses estados:

*Antonieta descobriu que seu abdômen se deformava, não se sentia **bem** há vários meses e muito **assustada** recorreu à mãe, e após um longo interrogatório, a família concluiu a precoce **gravide**z da adolescente*. – o texto ilustra bem as situações propostas para esse tipo de caracterização: no início, o advérbio "bem", locução adverbial de modo, caracteriza "Antonieta" pelo estado físico negado, isso significa o imbricamento de um estado físico que poderia ser bom, por meio do emprego do "bem", mas que foi negado pelo sentimento "não se sentia bem..."; em seguida, o adjetivo "assustada", com função de predicativo do sujeito, revela o estado emocional por que passava Antonieta na ocasião; depois, o substantivo "gravidez", objeto direto da conclusão a que chegou a família, desvela o mal-estar do mesmo caracterizado, "Antonieta", atribuindo-lhe uma caracterização pelo estado físico em que se encontrava, caracterização esta mesclada pelo motivo do mal-estar;

*Com um mês **enrolados** (os pais da narradora), mamãe **engravidou**, ficou **desesperada, não sabia o que fazer**, se contasse para os pais, eles a matariam, para a avó, hum... **Se encontrava numa situação sem solução.** Foi quando se casaram, tiveram eu (sic), e hoje estou **cheia de problemas**, mas não tenho com quem me **abrir,** pois meus pais não os entenderiam.* – assim como no texto anterior, o assunto deste está voltado para o problema de pais aceitarem a gravidez de uma adolescente solteira. Neste, vai-se encontrar o mesmo tipo de caracterização pelo estado físico ou emocional, envolvendo caracterizados diferentes, em relações binomiais também diversas: o caracterizado "pais da narradora", tem por caracterizador pelo estado emocional "enrolados", adjetivo com função de predicativo do sujeito, pois se trata do sentimento de ambos à época do namoro; o caracterizado "mamãe da narradora", também é caracterizado pelo estado emocional pelo adjetivo "desesperada", com função de predicativo do sujeito, pelas orações "não sabia", "o que fazer", "Se encontrava numa situação sem solução", coordenada assindética, subordinada substantiva objetiva direta, absoluta, respectivamente, todos eles revelando o sentimento do caracterizado; e o caracterizado "eu, a narradora" que tem por caracterizador pelo estado físico o verbo "engravidou", predicado verbal de uma parte do texto, além de "cheia de problemas" e "abrir", locução adjetiva funcionando como predicativo do sujeito e verbo funcionando como predicado verbal, respectivamente, caracterizando pelo estado emocional da narradora, com problemas e sem ter com quem expressar seus sentimentos.

Ocorreram também em três textos a predominância desse tipo de caracterização, num total de dezoito vezes de aparecimento entre eles.

10) Caracterização pela **quantidade** – os produtores dos textos apresentam esse tipo de caracterização com a intenção de identificar quantitativamente o referente sobre o qual dissertam ou narram. Na maioria das vezes, essa quantificação se encontra indefinida, sendo o numeral o quantificador mais exato para caracterizar. Veja-se a exemplificação:

... (a adolescência) *é a fase de sair de casa para ir a uma festa com a namorada, de querer ter a chave de casa para chegar na hora que bem entender e outras coisas* ***mais****.* – o advérbio, com função de adjunto adverbial de intensidade, demonstra que há outras coisas em quantidade superior às que foram relacionadas;

Na vida a gente encontra ***muitos*** *problemas e a solução nem sempre vem de nós...* – mais uma vez está presente a indefinição da quantidade, marcada pelo adjetivo como adjunto adnominal; no entanto, o significado de quantidade permanece, mostrando, não em números exatos, um volume de problemas;

Na pequena cidade de Itapetininga, moravam ***duas*** *famílias muito amigas ...* – o numeral, funcionando como adjunto adnominal, além de dar o número de famílias referentes no texto, limita-as pelo grau de amizade que as envolvia. O imbricamento da quantidade com a limitação pode ocorrer quando o número é especificado.

Em três textos se encontra esse tipo de caracterização, envolvidos em relações binomiais diferenciadas por dezesseis vezes.

11) Caracterização pela **nominalização** – é o tipo de caracterização que denomina as pessoas, os lugares, as coisas referidas nos textos. De fácil apreensão, como demonstram os exemplos:

Clementina *e* ***Osvaldo*** *se casaram no dia vinte e três de um mil novecentos e noventa e seis, do mês de outubro.* – são substantivos, com função de sujeito, que nominam os personagens referidos na narrativa;

Eu estava em minha chácara, que se situava perto de ***Maringá –*** também é um substantivo, mas participa de uma locução adverbial "perto de Maringá", indicando o adjunto adverbial de lugar, mas que, na verdade, aponta para a cidade denominada "Maringá", com a qual se aproxima a chácara, mesclando, portanto, nominalização com proximidade com lugar.

Embora houvesse nominalizações em quatro textos dos vinte e nove analisados, em apenas dois houve a predominância dessa caracterização, com um total de vinte e duas ocorrências. Por essa amostra, observou-se a presença desse tipo caracterizador em narrativas apenas.

12) Caracterização pela **qualidade** – buscando representar referentes que tenham boas referências, essa caracterização extrapola o adjetivo, que, gramaticalmente, é o qualificador por excelência. Os exemplos poderão confirmar essa postura:

... (diante de encontrar soluções para os problemas) *sinto a obrigação de ser o* ***melho****r, por querer ser tanto vejo que não sou nada.* – trata-se de um caso de substantivação do adjetivo, portanto, um substantivo com função de predicativo do sujeito, que qualifica o referente em seu modo de agir, ou como deveria agir; é o imbricamento da qualidade com o modo de agir do referente;

(em) *um mundo hoje onde há* ***tantas alternativas****,* ***tanta tecnologia****, uma posição de uma geração passada talvez nem fosse ser notada.* – são expressões nominais que têm por função ser objeto direto daquilo que existe no mundo, e esse objeto está justamente mostrando o lado bom, favorável do referente, qualificando-o por seu lado de variabilidade na escolha de algo e por seu lado científico;

Em virtude dos fatos mencionados (conflitos de gerações*), uma geração deve impor à seguinte as soluções que encontrou para seus problemas, pois só assim viveremos* ***em harmonia*** *com a civilização.* – locução adverbial, com função de adjunto adverbial de modo, aponta para uma vivência aceitável e com qualidade em comunidade a partir de um procedimento tranqüilo, harmônico. Mais uma vez, as caracterizações se encontram mescladas: qualidade com modo de agir.

Os textos que privilegiaram esse caracterizador foram dois, com um número de treze vezes de ocorrência.

13) Caracterização pela **percepção** – esse tipo de caracterizador refere-se à compreensão de mundo que é transmitida por meio do narrador, dos personagens que participam do texto ao leitor. A exemplificação dará conta de revelar tal relação binomial:

Sou um ***fracassado****, eles* (os pais) *resolveram seus problemas sozinhos e agora apresentam para mim as soluções, mesmo assim, meus problemas continuam sendo problemas.* – a substantivação do adjetivo, com função de predicativo do sujeito, possibilitou ao escritor registrar sua opinião a respeito de si mesmo, em relação ao problema indissolúvel, para ele, de resolver suas questões sozinho, à semelhança da atitude dos seus pais. Tal percepção está relacionada a outros tipos de caracterização: pela comparação com os pais e pelo modo de agir destes;

Seus pais, muito nervosos, saíram a sua (da filha) *procura,* ***pensando que ela tinha sido seqüestrada pelo namorado***. – a oração reduzida de gerúndio, que se desdobra em "porque pensavam" e se classifica como subordinada adverbial causal, juntamente com a oração subordinada substantiva objetiva direta se complementam para representar a percepção dos pais (personagens da narrativa) em relação ao desaparecimento da filha;

Adolescência, com certeza, é ***a melhor etapa da vida*** *que cada um pode viver...* – trata-se da tese proposta para o desenvolvimento do texto a partir do referencial perceptivo do escritor. Resume-se em uma expressão nominal, tendo como função ser o predicativo do sujeito "adolescência".

Também foram dois textos os que apresentaram como um dos três caracterizadores predominantes a caracterização pela percepção, observando-se o número de dez vezes a ocorrência nessas produções textuais.

14) Caracterização pelo **motivo** – por meio desse caracterizador, o escritor tem a possibilidade de marcar a causa, o motivo de determinado acontecimento, procedimento ou comportamento dos seres. Vale lembrar que o motivo ocorre em um tempo anterior ao de sua conseqüência, que é posterior. A maior ocorrência desse binômio aconteceu com orações. A exemplificação ilustrará a relação binomial:

Geralmente são os pais ... que mais sofrem com esse conflito de geração ... porque o mundo se desenvolve, os jovens se desenvolvem, ***mas eles insistem em pensar como velhos corocas.*** – a oração coordenada sindética adversativa registra a causa do sofrimento dos pais (tempo posterior): a insistência em não acompanhar o desenvolvimento mundial (tempo anterior);

Essa questão (de a geração anterior desejar transmitir seu ensinamento à posterior e esta não aceitar) *ocorre com freqüência na maioria dos lares, onde se encontram adolescentes,* ***quando os pais se fecham de um lado e os filhos*** (se fecham) ***de outro.*** – as orações subordinada adverbial temporal e

coordenada sindética aditiva, respectivamente, marcam a causa - ambos, pais e filhos se enclausuram, não há diálogo, trata-se de um momento anterior - de ocorrer o conflito entre as gerações com freqüência - momento posterior.

Em dois textos notou-se o predomínio, entre os três caracterizadores mais utilizados, desse tipo de caracterização, num total de nove vezes de ocorrência.

15) Caracterização pela **freqüência** – esse tipo de caracterização, tradicionalmente, é marcado pelo advérbio que, na análise sintática, tem a função de adjunto adverbial de tempo. No entanto, ele não traz exatamente o tempo que um acontecimento, um comportamento, uma atitude aconteceram, mas com que freqüência isso se deu. Vejam-se alguns exemplos que não envolvem advérbios:

O mundo é mesmo assim, conflitos ***sempre*** *existirão, as soluções cabem àqueles que já passaram por estas dificuldades com seus pais ...* – o advérbio, adjunto adverbial de tempo, certamente, registra a freqüência com que ocorrem os conflitos, não marcando um tempo exato e determinado, mas o processo intermitente conflitual;

... é preciso que se dêem algumas ***cabeçadas****, pois a lição tirada será usada por outra pessoa para que ela não cometa o mesmo erro.*. – o substantivo, com função de objeto direto, reflete a intenção de se agir incessantemente, mesmo que não se consigam bons êxitos. Imbricam-se nesse texto o tipo caracterizador pela freqüência e pelo modo de agir das pessoas;

(O autor finaliza seu texto:) ***Assim*** (com o entendimento entre as pessoas), ***todos foram felizes para sempre****.* – oração absoluta que caracteriza pela freqüência do estado emocional vivenciado pelas personagens envolvidas na trama narrativa. A harmonia perene perdurará, o que fica implícito por meio da descaracterização do conflito existente entre as diferentes gerações.

Ainda em dois textos, os escritores privilegiaram essa caracterização, que teve sete vezes sua ocorrência detectada.

16) Caracterização pela **individualização** – trata-se de um tipo de caracterização que destaca um ser ou coisa entre outros, tomando-o como uma individualidade. Os pronomes e as locuções pronominais, costumam representar essa relação binomial entre caracterizador/caracterizador, como se pode notar a partir dos exemplos. Não se pode deixar de registrar que outras opções lexicais também participaram desses binômios, como adjetivos, advérbios e orações.

Dificuldades todo mundo encontra, mas não (encontra) ***como os jovens*** (encontram)... – trata-se de uma oração subordinada adverbial comparativa que, dentro de um universo maior, o mundo, particulariza o caracterizado (o enfrentamento das dificuldades), uma vez que o produtor do texto reforça que as dificuldades dos jovens são diferentes de “todo mundo”;

*Apesar de haver esse conflito de idéias entre as gerações****, particularmente****, concordo que* ***cada*** *pessoa tem que viver a vida de modo que acha correto.* – o advérbio, com função de adjunto adverbial de modo, é empregado intencionalmente no texto para emitir uma opinião pessoal, individual, que poderá até ser refutada por outro, naturalmente. O pronome, que vem em seguida e que funciona como adjunto adnominal, pelo seu lado, também caracteriza a pessoa pela sua individualidade.

A predominância desse tipo de caracterização pôde ser observada em apenas um texto, mas com sete vezes de ocorrência, destacando claramente sobre o que se falava.

17) Caracterização pela **generalização** – ao contrário da individualização, esse tipo de caracterização toma o geral como o marcador da relação binomial elaborada no texto. Exemplos relacionados a seguir ilustrarão essa apresentação:

Tudo ia bem *até que um dia elas* (a mãe e a avó) *a* (a adolescente) *viram beijando o rapaz* (o namorado*)* – oração principal que generaliza a situação vivida pelos personagens, estado emocional esse que perdurou até o desequilíbrio da narrativa, o qual gerou um conflito. Houve mesclagem da tipologia caracterizadora entre a generalização, o estado emocional que foi tratado genericamente, a limitação durativa dessa generalização, interrompida pelo fator de complicação, finalizando pelo motivo gerador do conflito;

A maioria das pessoas *pede conselhos, geralmente a pessoas mais velhas que têm mais experiências...* – tal expressão nominal, funcionando como sujeito do predicado verbal, sugere que há um envolvimento genérico de pessoas jovens com as mais velhas em virtude do aconselhamento que estas poderão transmitir àquelas sobre os problemas por que passam os adolescentes;

... *toda história tem um começo, sendo assim, deveríamos,* ***de um modo geral****, dar importância aos nossos antepassados...* – tradicionalmente, classifica-se a locução adverbial como adjunto adverbial de modo, no entanto, a marca significativa da presença da mesma nesse texto reflete a relevância que se deve dar aos assuntos propostos pelas pessoas mais velhas, sendo que tal relevância deva se considerada em sentido genérico, sem especificação de qual assunto se trata.

Da mesma forma que o caracterizador anterior, em apenas um texto pôde ser detectado esse binômio, observando sua ocorrência seis vezes nessa produção textual.

18) Caracterização pela **diversidade** – a relação binomial elaborada com esse tipo de caracterização tem a intenção de revelar as idéias, os comportamentos, as atitudes, os conceitos contrários, adversos dos seres participantes dos textos. Tal procedimento pode ser melhor verificado nos exemplos:

... não esqueça que a tradição não passada de geração a geração torna-se pobre porque haveria ***várias*** *raças de gerações* ***diferentes*** *que nem saberiam a tradição de seu país...* – inicialmente, o pronome, enquanto adjunto adnominal, atua como uma amostragem da existência das diversas raças existentes e, em seguida, o adjetivo, também adjunto adnominal, demonstra que as gerações são diversas, variadas, porque o tempo as diferencia;

Quando acontece de um pai exigir os costumes aos seus filhos, eles se revoltam ***e fazem ao contrário*** *para mostrar sua autoridade....* – uma oração coordenada aditiva que foi empregada com a intenção de mostrar que os filhos se diferenciam de seus pais, principalmente em seu modo de agir; caracterizando, dessa forma, duplamente, existe diversidade no modo de agir entre gerações diferentes;

Nós ... pensamos e expressamos sentimentos ***que quase sempre contrariam antigas gerações,*** *o principal motivo que caracteriza o desentendimento entre elas* (as gerações*) é o domínio que os pais querem ter sobre seus filhos*.- trata-se de uma oração subordinada adjetiva restritiva que sugere a diferença entre as gerações, desta vez quanto ao modo de pensar dos pais e dos filhos. Em mais um texto, o imbricamento dos tipos de caracterização surge para maior

enriquecimento do mesmo, ao proporcionar melhor argumentação para a tese proposta.

Houve um texto em que se privilegiou esse caracterizador, embora ocorrido em outros textos, com um número significativo de cinco vezes de ocorrência.

19) Caracterização pelo **objetivo** – por meio desse caracterizador, o produtor do texto tem a possibilidade de registrar a finalidade, o objetivo pelo qual uma ou outra idéia ou conceito foi empregada naquela produção. Muito marcado por orações adverbiais, mas outras relações binomiais também foram detectadas:

É claro que uma pessoa vivida já tropeçou muito na vida e, por essas experiências, tem argumentos suficientes ***para que seus filhos não passem pelos mesmos erros.*** – oração subordinada adverbial final que se trata do caracterizador de maior ocorrência para revelar o objetivo, a finalidade dos argumentos apresentados, como no texto em análise;

Nós devemos fazer o que nossa geração nos permite e nos manda. Sempre mudando, ***achando as melhores soluções****, não seguindo sempre uma coisa. E sim, várias coisas.* – oração reduzida de gerúndio que, desdobrada, se classifica como coordenada sindética aditiva: "...e acham as melhores soluções...". O objetivo ou a finalidade da mudança, de se seguirem coisas diferentes está justamente na resolução dos problemas. A intenção se volta para um alerta aos adolescentes de que não devem ficar estacionados no tempo, mas, cada vez mais, buscar resolver suas questões de acordo com o momento em que vivem;

... cada adolescente deve se conscientizar de que essa idade não é apenas de diversão, e sim também uma preparação ***para uma vida independente.*** – a expressão nominal, funcionado como complemento nominal, aponta para a finalidade de se preparar, de aproveitar o tempo de adolescente para obter maior maturidade e aprender, não apenas se divertir. Mais um texto em que existe um alerta para a adolescência, no sentido de buscar elementos que garantam sua independência.

Apesar de ter sido predominante em apenas um texto, o número de vezes de seu aparecimento foi de três, o que ocorreu em menor número em outros textos, não havendo, portanto, privilégio dessa relação binomial entre o caracterizador e o caracterizado.

Vale lembrar que outros tipos de caracterização foram detectadas, entrelaçadas nas vinte e nove produções textuais analisadas, mas os tipos relacionados anteriormente revelaram a predominância de alguns, o que possibilitou apreender a carga argumentativa ali presente.

De acordo com a ocorrência dos tipos de caracterização, pôde-se observar que o escritor se preocupou inicialmente em identificar o referente sobre o qual teceu comentários, de forma a deixar bem claro sobre quem ou o quê se referia; não deixando dúvidas ao leitor. Essa foi uma estratégia utilizada para o autor se comprometer com o texto apenas quando lhe fosse conveniente; caso contrário, os seres e as coisas referidos é que possuíam vínculos de compromisso com o escrito, deixando para o leitor esse comprometimento. Em muitos textos, houve um explícito detalhamento do escritor sobre a postura da "geração" mencionada no sentido de que o leitor captasse a diferença relatada entre a geração que consideraram antiga e a atual.

Ao introduzir o leitor em seu texto, comprometendo-o com o mesmo e tornando-o co-responsável pelas situações apresentadas, faz uso do recurso

polifônico. Trata-se do argumento de reciprocidade, pois, como observam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), esse tipo de argumento pode ser resultado da transposição de pontos-de-vista, que permite reconhecer , por meio de sua simetria, a identidade de certas situações.

A seguir, os autores se voltaram para o tipo de referente sobre o qual mencionaram em suas produções, indicando a espécie de "geração", de "conflito", de "vida", de "problemas", de "opinião", de "experiência", enfim, daqueles referentes cujos conceitos e definições poderiam suscitar outras noções no leitor. O argumento se relaciona ao que os autores mencionados denominam argumento de identidade, em que se identificam os diversos elementos que são o objeto do discurso. O procedimento que caracteriza uma identidade é o da definição. "Não podemos, continuam os autores, admitir que essas definições possam ser fundamentadas na evidência de relações nocionais, pois isso suporia a clareza perfeita de todos os termos cotejados." (p.238)

A situação temporal é bastante marcada nos textos, em sua totalidade, mesmo porque vem reforçar a identificação dos referentes, no sentido de limitar os pensamentos, as idéias, os conceitos dos referentes em uma determinada época. Isso se deve ao fato de existir nas produções textuais diversas comparações entre a época em que viveram os pais dos narradores e a época atual, vivenciada pelos produtores que, no caso em questão, se trata de jovens.

Argumentativamente, pode-se afirmar que se trata da argumentação de comparação, uma vez que a idéia de medição se encontra subjacente aos textos; muitas vezes os argumentos "são apresentados como constatações de fato, enquanto a relação de igualdade ou de desigualdade afirmada só constitui, em geral, uma pretensão do orador." (idem, p. 275)

Esses argumentos arrolados acima se mostraram presentes na maioria dos textos, sendo que, em seguida, os estudantes se preocuparam em apresentar a intensidade da ocorrência das idéias, das opiniões e dos pensamentos dos referentes, em esclarecer os fatos e acontecimentos, limitando-os, muitas vezes.

Na seqüência, a carga argumentativa recaiu na ênfase ao uso da própria linguagem, na apresentação do estado físico ou emocional dos seres, na quantidade de coisas mencionadas e no modo de agir e de pensar das pessoas referidas. Identifica-se a presença do argumento apelativo, buscando despertar no leitor sua sensibilidade, fazendo-o crer na validade do argumento e na precisão de sua tese.

As produções textuais buscaram também nominalizar os seres, reforçando a identificação dos mesmos, explicar o motivo dos acontecimentos, a qualidade atribuída aos referentes e a percepção de mundo que os mesmos referentes ou o próprio autor possuem sobre os fatos e as coisas ao redor, além da freqüência com que aparecem no decorrer do desenvolvimento do texto, ratificando a temporalidade sempre presente, com maior ou menor carga argumentativa. O argumento de interação vincula situações em que "a influência dos atos sobre a concepção da pessoa, a da pessoa sobre os seus atos ...é tão marcante que mesmo a análise não poderia dar a primazia a um ou a outro elemento." (idem, p.337)

Ainda de forma argumentativa, os textos revelaram o objetivo desta ou daquela afirmação, demonstrando certa generalização, num processo indutivo de compreensão, ou certa diversidade ao apreciar as idéias ou os conceitos contidos nos textos, e, por outro lado, buscando individualizar, identificando certos referentes para que o leitor não vacile ao avaliar seus argumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho realizou-se com o intuito de colaborar com quem procura desenvolver a habilidade dos jovens no uso da língua materna. Desejando sanar problemas quanto à leitura, à escrita, e, principalmente, quanto à apresentação de um vocabulário restrito, deve-se refletir sobre alguns problemas específicos que participam do momento em que vivemos.

O ensino de língua materna encontra numerosas dificuldades, entre elas estão: a falta de fundamentos científicos; o excesso de ensino gramatical ou o quase não ensino de gramática; as minúcias de análise sintática ainda ocupando lugar, em prejuízo de questões fundamentais, como escrita e leitura; os modelos são amostras quase exclusivas de autores literários de renome, sem que a escola valorize a língua cotidiana e simples; a permanência de vestígios de purismo, ou seja, a preocupação exagerada com o "certo-errado", processo inibidor, inadequado, contraproducente; as noções relativas aos objetivos do aprendizado de português, sendo freqüentemente difusas, quando não ambígüas.

Diante disso, a formação do professor de português não pode mais dispensar conhecimentos da ciência da linguagem, bem como não deve esquecer o conhecimento de mundo que o aluno traz para a sala de aula e, conseqüentemente, para seu texto. E toda essa abrangência deverá chegar à intencionalidade proposta no texto, detectando o processo argumentativo de forma a obter produções, tanto escritas quanto orais, mais adequadas à realidade dos estudantes.

Dessa forma, esta pesquisa surgiu da preocupação de professores de Língua Portuguesa, especialmente do ensino médio, em relação ao uso de variantes lingüísticas pelos alunos em suas produções textuais. Os professores de língua materna se mostram insatisfeitos porque alegam que seus alunos apresentam um vocabulário restrito; segundo eles, inadequado para o padrão norma-culta exigido nas escolas, produzindo, assim, textos deficitários. Ou seja, os alunos apresentam dificuldades em definir e transmitir as concepções dos seres ou coisas que os cercam.

No entanto, nota-se a inobservância quanto à caracterização, jogo lingüístico que se encontra presente no cotidiano de toda pessoa. Caracterizam-se as coisas, ou referentes, para que as pessoas entendam melhor do que se está falando. Logo, esta pesquisa buscou analisar justamente a relação entre o caracterizador e o caracterizado, no sentido de se verificar as variantes lingüísticas selecionadas pelos alunos de segundo grau, detectando o poder argumentativo, permeado por todo o texto, e se essas relações textuais são pertinentes ou não para a melhor interação social entre os interlocutores.

Com a finalidade de entrar no jogo lingüístico da caracterização, os estudantes extrapolam o emprego do adjetivo, das locuções adjetivas e das orações adjetivas e lançam mão de outras classes de palavras e orações, em diferentes funções sintáticas, que também participam desse jogo. Substantivos, advérbios, verbos, pronomes, interjeições, preposições, numerais e locuções equivalentes, além de orações substantivas, adverbiais e coordenadas são relacionados em binômios cuja trama objetiva definir, esclarecer, identificar, limitar, designar, qualificar, desqualificar, quantificar, situar no tempo e no espaço, explicar melhor, enfim, caracterizar as coisas e os seres referidos nas produções textuais. Observa-se, com clareza, que se trata de variantes lingüísticas, com cuja opção os estudantes enriquecem seus textos.

Afirmar que o vocabulário é "pobre", conforme a queixa dos professores, é justamente desconsiderar a visão de mundo desses alunos; seu conhecimento a

respeito dos seres e das coisas bem como suas experiências de vida não são relevadas pelos docentes uma vez que estes não identificam nos textos dos alunos a realidade em que vivem, suas percepções acerca dos diversos assuntos, o retrato desenhado pelos mesmos em suas produções. Daí a quebra de expectativa, pois, os estudantes vão além do formal-gramatical. “Pobreza”, então, é a afirmação de que o vocabulário dos estudantes é restrito, considerando-se que a avaliação não vai além do superficial, da simples decodificação das palavras textuais.

O problema da gramática tradicional, que é muito útil como manual de orientação, centra-se em considerar o adjetivo como o caracterizador, aquele que “qualifica o substantivo”, deixando de enfocar as demais categorias gramaticais como também caracterizadoras. Dessa forma, a “riqueza” vocabular se esvai e o texto passa a ser rechaçado pelo leitor-avaliador.

Os textos analisados mostraram quão infinita é a caracterização e revelam que ela se baseia na restrição do referente, de modo a torná-lo mais nítido ou mais nebuloso, dependendo da intenção que se queira dar ao texto, ressaltando o valor argumentativo em defesa ou ataque das propostas. Normalmente, textos escolares buscam a clareza das idéias, uma vez que o leitor será o avaliador dessa produção, e da avaliação depende o estudante. Outros textos, que não os científicos e os informativos, mas os questionadores de opiniões, por exemplo, poderão caracterizar menos claramente com a finalidade de deixar no implícito o entendimento dos mesmos. Muitas vezes, o autor não quer se expor ou quer cumplicidade do leitor ou ainda deseja que o leitor assuma suas idéias.

A proposta temática sugerida provocou os diferentes tipos de caracterização, relacionados anteriormente; outros temas poderão suscitar novos caracterizadores muito diferenciados dos encontrados nas produções textuais analisadas. Da mesma forma, os tipos de caracterização que representaram o poder argumentativo da linguagem dos textos analisados também demonstraram grande variabilidade. No entanto, torna-se necessário registrar que, pelo fato de a proposta temática ser única para todos os alunos, houve coincidência dos tipos de caracterização com maior carga argumentativa, revelando, nesses casos, semelhantes argumentações para os referentes. As teses propostas nas produções textuais giravam em torno de a geração mais velha não dever impor à mais nova as mesmas soluções que experienciaram. Os argumentos levantados em defesa dessa tese, se voltavam para a questão do conflito existente entre as gerações, para o fato de o mais velho não entender os jovens, do avanço tecnológico, da diferença de época. Poucos foram aqueles que defenderam o ensinamento da experiência dos mais velhos para a aprendizagem dos mais jovens.

Acredita-se, desse modo, que outras leituras desses mesmos textos possibilitarão encontrar diferentes recursos argumentativos que identificarão o jogo lingüístico da caracterização. Não se pretende, neste estudo, esgotar a apreensão dessa relação binomial, mesmo porque a intenção dos pesquisadores está centrada em demonstrar a grande variedade de caracterizadores, com poder argumentativo, extrapolando o tradicional adjetivo, e, ao mesmo tempo, deixar em aberto a lista de tipos de caracterização proporcionando a outros estudiosos o deleite da variabilidade desse jogo, que é lingüístico, e que, por sê-lo, permite também ao leitor conhecer e reconhecer os aspectos argumentativos que subjazem aos textos.

A eficácia da língua, então, não está vinculada apenas aos seus aspectos morfológicos e sintáticos, mas, principalmente, às condições de tecer raciocínios claros e lógicos. O jogo lingüístico da caracterização permite proporcionar ao escritor-produtor de um texto essas condições, especialmente por meio do binômio

caracterizador-caracterizado, de modo a tornar sua produção textual a forma de interação social por excelência.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, A. S. **Curso de Redação.** 2. ed. São Paulo, Ática, 1990.

BECHARA, E. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo, Ática, 1985.

CÂMARA JR., J. M. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro, Padrão, 1979.

CHABROL, C. (org.) **Semiótica narrativa e textual**. São Paulo, Cultrix / EDUSP, 1988.

COPI, I. M. **Introdução à lógica**. 3.ed. São Paulo, Mestre Jou, 1981.

CORRÊA, R. M. **O texto rechaçável - de como desfazer a dúvida**. Tese de Doutorado. São Paulo / USP, 1995.

DEQUI, F. **Sintagramática. Identificação de determinantes e determinados**. 3. ed. Rio Grande do Sul, Edipuc, 1981.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 14. ed. Rio de Janeiro, FGV, 1988.

HAENSCH, G. et alii. **La lexicografia- de la lingüística teórica a la lexicografia práctica.** Madrid, Gredos, 1982.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo, Cortez, 1989.

MACAMBIRA, J. R. **A estrutura morfo-sintática do Português**. 4. ed. São Paulo, Pioneira, 1982.

MADRE OLÍVIA. **Treinamento em análise semântica**. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1976.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação - a nova retórica**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. 3. ed. São Paulo, Ática, 1990.

VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VANOYE, F. **Usos da Linguagem - problemas e técnicas na produção oral e escrita**. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1986.

ESTUDOS DOS MECANISMOS DE COLABORAÇÃO EM DOIS CONTEXTOS SÓCIO-CULTURAIS DIFERENTES COM CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

Cleide Jane de Sá Araújo Costa
Pós-Graduação em Letras
Centro de Estudos Linguísticos e Computacionais
Campus A.C. Simões
Tabuleiro do Martins
Maceió-Alagoas
Cep : 57072-970
Fone: (082) 214 1341
Fax : (082)-2141640
E-mail: fabioparagua@usa.net

Resumo: Nosso projeto de pesquisa tem como prioridade verificar em situações reais de aprendizagem os mecanismos de colaboração em contextos sociais diferentes. Farão parte de nossa investigação crianças brasileiras e francesas, que estarão em processo de alfabetização. Começaremos nossa coleta de dados verificando em sala de aula situações de colaboração. Esses dados nos fornecerão elementos para a construção de ferramentas, que uma vez elaboradas, serão aplicadas em ambientes de aprendizagem, em contextos diferentes, de língua portuguesa e de língua francesa. Por fim, faremos uma comparação dos resultados. O argumento central de nossa investigação é composto por dois pontos teóricos básicos. O primeiro é a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) que é a diferença entre o nível esperado de um indivíduo na resolução de um problema, sobre a direção e com ajuda de um adulto e aquele elaborado de forma solitária. A idéia é que a criança saberá fazer sozinha, aquilo que em um dado momento estava realizando com a ajuda de outra pessoa. O segundo é que os agentes do sistema têm um espaço comum que é construído para intermediar a linguagem, a situação e as atividades compartilhadas, o todo formando uma representação social (Cognição Distribuída).

palavras chave : colaboração, interação, aprendizagem

Abstract : Our research project has as priorities verify in real situations of learning the mechanisms of collaboration in different social contexts. In our project will participate Brazilians and French children in our investigation, who'll be in alphabetization process. We will start our data collection by verifying in classroom collaborative situations. These data will provide us elements for the construction of tools, that once developed, will be applied in learning environments, in different contexts, in the Portuguese and French language. Finally, we'll make a comparison of the results. Two basics theoretical points compose the central argument of our investigation. The first one is zona proximal de desenvolvimento (ZPD), that is the difference between the expected level of the person in the problem resolution, about the direction and with the help of an adult and that one elaborated in a tapeworm way. The idea is that the child will know how to make alone actions that he/she only realized with the help of another person. The second one is that the system agents have a common space that is constructed to intermediate the language, the situation and the shared activities, forming a social representation (distributed cognition).

key words: Collaboration, Interaction, and Learning.

1. INTRODUÇÃO

As teorias sobre a aprendizagem em colaboração, têm evoluido bastante no que concerne ao seu foco de pesquisa. Há algum tempo atrás, a preocupação dos pesquisadores era de analisar como o indivíduo funciona no grupo, hoje, o grupo transformou-se na própria unidade de análise (Dillenbourg, 1996). Isto tem consqüências epistemológicas significativas. A primeira delas, é a necessidade da introdução de uma metodologia de comparação da aprendizagem em grupo, em relação àquela na qual o indivíduo aprende sozinho. A segunda, ligada à escola da aprendizagem situada, que estuda como a mudança do contexto social, no qual o grupo está situado, influência no processo de aprendizagem do mesmo.

Experimentos em psicologia do desenvolvimento, mostram que o processo de apredizagem é essencial para o desenvolvimento cognitivo (Blaye, 94). Pode-se aplicar este princípio na criação de situações experimentas realistas envolvendo alguns tipos de interações como por exemplo: aprendiz-computador, aprendiz-aluno mais avançado e aprendiz-professor. Isto é, a interação pode ocorrer entre o aprendiz e o aluno mais avançado agindo o computador como um simulador de um companheiro artificial mais avançado. Um problema em aberto neste estudo é o da identificação das influências das mudanças contextuais na capacidade cognitiva de cada elemento do grupo em interação.

Este trabalho tenta dar uma contribuição nesta direção. Ele envolve o estudo de mecanismos de colaboração que possibilitem a aprendizagem em dois contextos sociais diferentes. O domínio escolhido para aplicação é o da alfabetização.

O centro da análise experimental deste projeto situa-se na comparação de dois contextos. O primeiro, analisa o processo de aprendizagem colaborativa da língua portuguesa. O segundo, realiza esta mesma análise em uma língua estrangeira, no caso deste projeto, a língua francêsa. Investiga-se o papel do contexto sócio-cultural no processo de alfabetização .

Este trabalho será apresentado da seguinte forma: na primeira parte, serão enfocados os pilares teóricos da colaboração educativa. Em seguida, serão colocadas as hipóteses adotadas neste trabalho, advindas destes fundamentos teóricos, aplicadas ao ensino no processo de alfabetização com criança de idade escolar. Na segunda parte, será apresentada uma proposta teórico-metodologica para análise contextual do processo de alfabetização.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Existem três teorias que fundamentam o trabalho em colaboração : a sócio-construtivista, a sócio-cultural e aquela da cognição distribuída. Estas teorias são polarizadas em função do trabalho de dois teóricos : Piaget e Vygotsky (O' MALLEY, 95). A teoria de Vygotsky tem sido redescoberta e ampliada formando um novo corpo teórico denominado de cognição distribuída.

Do ponto de vista da análise do processo de alfabetização, pouco consenso tem sido encontrado sobre a sistematização do mesmo. Adota-se então, como hipótese de trabalho, que a alfabetização é um processo de sócio-contrução do conhecimento. Querendo-se investigar, se esta sócio construção é dependente do contexto.

2.1 Abordagem sócio construtivista

Esta abordagem enfatiza o desenvolvimento cognitivo individual como resultante de um espiral de causalidade, que permite a participação do indivíduo em certas interações sociais. Isto produz um novo estado, ou seja, o nível de desenvolvimento individual atinge uma maturação quando o indivíduo participa da interação social.

O ponto básico desta abordagem é a evolução dos trabalhos de Piaget. A idéia é que os indivíduos adquirem conhecimento interagindo com outros indivíduos. Dois conceitos são particulares a esta escola : o da interação simétrica e o do conflito sócio-cognitivo (Doise & Mugny,1984).

Segundo o conceito da interação simétrica, sómente os pares com o mesmo nível cognitivo podem aprender. Esta aprendizagem é derivada do conflito socio-cognitivo onde os

pares trabalham em posições conflituais. Ou seja, é do conflito de diferentes pontos de vista que a aprendizagem é gerada.

A teoria de Piaget apresenta como base os aspectos individuais do desenvolvimento cognitivo. Mesmo assim um grupo de psicólogios conhecidos como pertencentes a " Escola de Genebra", foram influenciados a realizarem pesquisas de como a interação social afeta o desenvolvimento cognitivo individual, através de um sistema empírico de investigações (cf. Doise & Mugny, 1984) . Absorvendo a característica estrutural e conceptual utilizada por Piaget para descrever o desenvolvimento, o conflito e a coordenação do ponto de vista de centração.

As investigações têm mostrado que, sob certas condições a interação entre pares produziu um desempenho superior no pós-teste (Doise & Mugny,1984; Blaye, 1988). O paradigma experimental empregado pela abordagem sócio construtivista segue três fases: O pré-teste, fase experimental e o pós-teste. As diferenças entre a aprendizagem individual e em colaboração são identificadas com respeito as diferenças entre o desempenho no pré-teste e no pós-teste.

O paradigma experimental envolve dois proponentes, o individual, nas fases de pré-teste e pós-teste, separados por uma intervenção ou seção na qual os indivíduos trabalham sozinhos ou em pares. Tem-se observado que, sob certas condições experimentais, a interação entre pares produz uma realização superior, em situação individual no pós-teste (Barnier, 94).

2.2 Abordagem sócio-cultural

Dois conceitos fundamentais guiam esta investigação. O primeiro está relacionado ao conceito de zona proximal do desenvolvimento (ZPD) e o segundo aquele de interação assimétrica.

A abordagem sócio-cultural postula que, quando o indivíduo participa no sistema social, a cultura deste sistema social e as ferramentas utilizadas para a comunicação, em particular a lingugem, formam e constituem a fonte de aprendizagem e desenvolvimento (Dillenbourg, 96). Nesta abordagem, Vygotsky focalizou a relação causal, entre interação social e as trocas cognitivas individuais. O ponto fundamental desta análise é a atividade social, pela qual o funcionamento mental individual se desenvolve.

Os temas mais importantes da estrutura teórica de Vygotsky é a interação social com um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Ele apresenta dois pontos básicos para o desenvolvimento: de um lado uma base biológica a qual depende o surgimento das funções elementares. De outro lado, uma base social que possibilita a passagem das funções mentais

elementares, graças a matriz de interiorização dos signos e dos sistemas de símbolos, de um plano interpsíquico (social) para um plano intrapsíquico (individual).

A Zona Proximal do Desenvolvimento (ZPD) é definida como a diferença entre o nível esperado de um indivíduo na resolução de um problema, sobre a direção e com a ajuda de um adulto e aquele elaborado de forma solitária. A idéia é que a criança saberá fazer sozinha, aquilo que, em um dado momento, estava realizando com ajuda de outra pessoa (aluno mais avançado, professor ou computador). Esta relação, segundo Vygotsky, deve ocorrer sempre entre pares cuja a capacidade de resolução de problemas seja diferente (Vygostky, 85).

São identificados quatro fases da ZPD para aquisição e desenvolvimento das capacidades. Estas fases serão descritas, tomando-se como exemplo, o domínio da alfabetização.

Na primeira fase, a competência é oriunda dos outros (professor ou aluno mais avançado), o alfabetizando não pode ser considerado um agente independente. O alfabetizando pede ajuda todo o tempo ao professor ou ao aluno mais competente. Durante a primeira fase da ZPD, o alfabetizando tem uma compreensão limitada da tarefa, da situação e do objetivo a alcançar. Neste nível, o professor ou aluno mais avançado oferecem ajuda.

O alfabetizando compreende pouco à pouco sua tarefa. A significação da tarefa a ser realizada; isto é possível graças a interação entre o aprendiz e uma estrutura de linguagem que estimula a atividade.

Na segunda fase, graças a interação com o professor, o alfabetizando assimila as ferramentas que devem usar para guiar sua atividade. Uma característica desta fase é que o alfabetizando fala durante a realização da tarefa. Ele guia a si próprio com sua linguagem. Nos trabalhos de Vygotsky, os alunos são crianças, no entanto, esta fase pode também ser observada em adultos.

A terceira fase, constitui a saída da primeira fase e da segunda fase. Os alfabetizandos saem da Zona Proximal do Desenvolvimento: isto significa que eles podem realizar suas atividades sozinho. A ajuda do outro não é mais necessária, podendo até mesmo atrapalhar.

Na quarta fase, o alfabetizando retorna para a ZPD. O nível de ajuda requerido é variável de um indivíduo para outro. Um exemplo seria de um alfabetizando que reconhece todas letras e, em um dado momento, solicita ajuda para o reconhecimento de uma determinada letra ou sílaba.

2.3 A cognição distribuída

A cognição distribuída é fundamentada na perspectiva sócio-cultural e motivada pelos trabalhos de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo e interação social.

Dentro da perspectiva da inteligência distribuída apresentada por (Pea, 92), a atividade (pessoa em ação) possibilita a inteligência, não considerando somente a inteligência individual, mais aquela que é distribuídas em pesssoas, ambientes e situações. Outro ponto importante sobre a distribuição da inteligência é que ela está entre o mundo e a mente. Vygotsky dá ênfase a interação social e a ação mediada externamente que posteriomente vem a ser interiorizada. (Simon, 81) sugere a resolução de problemas como sendo destribuída entre a mente e as estrutura intermediárias que o mundo oferece. Em conseqüência destas abordagens, atualmente apreciadas, diferentes caminhos, como a tecnologia de computadores, podem facilitar ou intermediar a interação humana. Esta interação pode ser ampliada, através da realização de diálogos que possibilitem a interação homem máquina.

Pea argumenta que ferramentas computacionais não servem somente como "amplificadoras" da cognição. Elas são também "reorganizadores das funções mentais". Argumenta-se nesta direção que :

(1) a amplificação sugere mudanças quantitativas na realização de tarefas ;
(2) os humanos fazem suas mudanças de atividade quando a organização funcional das tarefas é transformada pela tecnologia.

Nesta perspectiva, a teoria da cognição distribuída afirma que o elemento produtor do conhecimento não existe somente dentro de um contexto representado pela interação entre os indivíduos e as ferramentas do ambiente. No contexto da criação de ferramentas adequadas para o indivíduo, o conceito de concepção em aprendizagem é fundamental.

2.3.1 Conceito de concepção em aprendizagem

Para construir ambientes de aprendizagem que permitam a co-construção do conhecimento, este último deve estar em qualquer parte, acessível ao aprendiz. O problema é o de ajudar ao aprendiz a achar e colar os blocos de conhecimento, que estão presentes no ambiente, como um quebra cabeça. Estes blocos são organizados a partir de um conjunto de necessidades (objetivos e restrições) chamado de problema de concepção.

Durante a resolução de um problema de concepção, o processo correspondente é realizado em três fases :

(i) A *formulação da concepção* : nesta fase, o aprendiz deve identificar as solicitações e as especificações do problema de concepção, ou seja, compreender o problema e saber qual é seu objetivo,

(ii) *A sintése de concepção :* o aprendiz, nesta fase, tenta achar uma solução para um problema de concepção,

(iii) *Avaliação da concepção :* nesta fase, o aprendiz tenta avaliar o problema de concepção.

Estas fases não são lineares e podem ser realizadas de maneira recursiva. Normalmente o aprendiz começa pela definição do problema de concepção e tenta achar uma solução. Uma vez que ele achou uma possível solução, um processo de avaliação deve ser disparado para saber se a solução proposta corresponde a solução esperada. Analisa-se aqui o processo de síntese, durante o qual o aprendiz deve achar uma solução.Quais são as metodologias que o aprendiz deve utilizar ? Entre um conjunto de possíveis soluções, considera-se as seguintes : Linguagem de Concepção, O Raciocínio por Casos e as Redes de Conversação.

A linguagem natural consiste em empregar palavras e regras de gramática. A linguagem de concepção consiste em utilizar elementos de concepção e princípios de composição. A linguagem natural é utilizada para gerar expressões que veículam idéias. A linguagem de concepção é utilizada para conceber objetos que mostram o que eles são, o que eles fazem, sua utilização e sua contribuição para experiência (Paraguaçu,97).

A linguagem de concepção pode ser utilizada como base para a construção de ferramentas que aumentem as capacidades cognitivas do aprendiz. Estas ferramentas, quando colocadas em um ambiente de aprendizagem utilizando o computador, fundamentado na hipótese da cognição distribuída, são intermediários pelos quais :

- os aprendizes compreendem como utilizar os objetos,
- Os objetos se integram na experiência e nas atividades dos aprendizes.

Utilizando o raciocínio por casos para resolver um problema de concepção, o aprendiz deve achar o caso mais similar em uma memória de casos de concepção e achar a solução por adaptação ao caso selecionado.

Existe um conjunto de vantagens em utilizar o raciocínio por casos para a geração de uma nova solução de concepção :

(i) O raciocínio por casos é, em geral um caminho mais curto para gerar soluções de um problema. Isto evita a pesquisa de vários caminhos de solução. Em uma situação de concepção em aprendizagem, o aprendiz pode resolver seu problema de concepção a partir de pequenas alterações no caso proposto.

(ii) A utilização do raciocínio por casos simplifica a aquisição do conhecimento porque ela armazena experiências que são naturais aos especialistas do domínio. Em uma situação de aprendizagem, é mais fácil para os professores de enriquecer, em um domínio, a memória de casos para ajudar o aprendiz a conceber um objeto do domínio.

As duas mais importantes questões neste domínio de pesquisa são :

(i) de saber como representar na memória os casos de concepção (de maneira a poder ajudar o aprendiz nas diversas fases do processo de concepção,
(ii) Como indexar estes casos para mostrar, segundo as necessidades do aprendiz.

Um sistema para ajudar a concepção deve ter uma representação do domínio de ação. Esta representação é construída a partir de um :

(i) Conjunto de atos de fala através dos quais um participante do domínio organizam e declaram suas ações e as coordenam com outras pessoas (por exemplo, para um professor, os atos podem ser começar, explicar, analisar,etc...).
(ii) Um conjunto de práticas do domínio : estas são as ações realizadas pelos membros do domínio (por exemplo, em uma situação da aprendizagem os papéis de professor, de monitor,etc.).
(iii) Um conjunto de situações de falha : são situações onde as pessoas fracassam durante a realização das suas ações (por exemplo, em uma situação de aprendizagem, quando um companheiro ou professor não chegam a ajudar o aluno a resolver um problema).
(iv) Um conjunto de motivações de pessoas que utilizam o domínio, por exemplo o professor que faz um estudo dos problemas mais interessantes para o aprendiz.
(v) Um conjunto de ferramentais que as pessoas utilizam para realizar ações em um domínio.

A análise dos elementos acima, permitem ao conceptor a construção de uma rede de conversação (Winograd, 86) em um dado domínio. Esta rede permite de modelar as mudanças dos agentes participantes de um determinado sistema. Utilizando estas redes, o aprendiz pode interagir com outros agentes. Ou seja, cada participante da conversação, possue um campo de ação limitada; sendo cada ação, dependente do contexto. Ações são atos de palavra como: "aceitar", "recusar". Uma conversação é considerada terminada se ela estiver em um estado terminal.

Uma rede de conversação, construída a partir da análise do domínio de ação, constitue uma ferramenta poderosa para a construção de protocolos de colaboração, competição e cooperação.

Estes três ferramentas, construídas a partir da análise do domínio, constitui os pilares deste trabalho de pesquisa. Os elementos descritos : linguagem de concepção, raciocínio por casos e redes de conversação, não podem ser separados dos meios de assistência a concepção.

2.3.2 Meios de Assistência à Concepção

Os meios de assistência a concepção analisados são : imitação, questionamento, retroação pedagógica e estruturação cognitiva.

(i) Imitação

Esta atividade consiste em observar o especialista que está realizando uma tarefa, para tentar imitá-lo. A concepção, a partir de um modelo, é um meio importante para dar assistência a outro. No meio educacional, os professores e os companheiros são fontes importantes de modelos de imitação para ajudar e melhorar a competência de crianças ou adultos.

(ii) Questionamento

O questionamento é um meio possante de favoreçer a emergência conceitual. Ele chama um processo cognitivo de resposta. Ajudar a encontrar as boas questões é um bom meio de assistência. Efetivamente, os bons professores e monitores têm um conjunto de questões repertoriadas. Como se pode motivar o aprendiz a colocar boas questões?

Esta metodologia tem o objetivo de fazer o aprendiz utilizar as ferramentas do especialista para a formação da Zona Proximal do Desenvolvimento. O aprendiz começa a manipular as questões fornecidas pelo especialista.

(iii) A Retroação Pedagógica

A retroação é uma informação sobre as aquisições. Fornecer uma retroação é um meio de ajuda importante. Sem retroação, nenhuma correção é possível. Dar somente uma informação sobre as aquisições não é suficiente. É necessário se fazer uma comparação a uma informação padrão. Um exemplo de informação padrão é o professor que faz o aluno repetir uma palavra até a boa pronúncia. Como pode-se construir ambientes de aprendizagem dentro dos quais o aprendiz possa verificar suas aquisições.

O problema é de construir ferramentas para que o aprendiz possa guiar sua própria aprendizagem durante a interação com um ambiente interativo de aprendizagem utilizando o computador. Estas ferramentas devem ajudar o aprendiz a responder as seguintes questões : onde eu estou ? O que eu estou fazendo ? O que eu devo fazer?

(iv) Estruturação Cognitiva

Quando o aprendiz está resolvendo um problema, ele tem necessidade de uma estrutura para ajudá-lo a organizar e avaliar sua percepção, sua memorização e sua ação. O professor pode estimular esta estruturação a partir da apresentação de um exemplo análogo ao problema corrente ou a apresentação de vários pontos de vista sobre a solução de um dado problema.

A questão principal é a de saber em qual momento o professor deve mostrar um caso antigo ou vários pontos de vista para que o aprendiz possa explorá-los.

2.4 O processo de alfabetização

Encontra-se em (Freire, 97), que " a alfabetização é analisada conforme sirva ela para reproduzir as informações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança demócratica e emancipadora". Formando um caráter libertador no indivíduo oriundo da leitura das palavras e também do mundo. A idéia de Paulo Freire que encontra-se em seus livros e trabalhos publicados sobre a alfabetização, cuja síntese de sua abordagem é sobre uma leitura emancipadora, que leva o alfabetizando a construír uma opinião crítica e reflexiva sobre o momento histórico e cultural o qual está inserido, levando-o a ler os sinais gráficos e participar do mundo.

Ainda hoje persiste a idéia, que a alfabetização consiste em adquirir conhecimento padrão da língua, uma leitura técnica e habilidade para escrita. Segundo (Freire, 97), a alfabetização deve ser compreendida não apenas no sentido resumido de técnicas orais e escritas, portanto inserida em contexto social, influenciado pela cultura e pelo momento histórico .

Ainda abordando a questão da leitura e da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986) acreditam que o ato de ler e escrever não são atividades específicas da escola. Portanto a aprendizagem poderá ser realizada além do âmbito escolar. A ênfase dada sobre este assunto é que o indivíduo percebe as coisas que estão no mundo e não apenas as técnicas de leitura e escrita adquiridas na escola. Acredita-se que a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se antes do ingresso da criança na escola , " *transcorrendo por insuspeitado caminhos*". Então, além dos métodos, dos manuais e dos recursos didáticos o inidivíduo pode se desenvolver e aprender , e diante de um problema procurar solucioná-lo. A aquisição da leitura e escrita poderia ser decorrente de uma aquisição conceitual. A aprendizagem não é apenas limitada as técnicas perceptos motoras, vontade e motivação.

A Alfabetização apresenta duas direções: à aquela relativa ao ensino das crianças e a outra relativa ao ensino dos adulto, campo de estudo que foi especulado por Paulo Freire, com seu método de ensino libertador. Considerando o alfabetizando como sujeito do

processo criador, com o dever de agir dinamicamente, iniciando a leitura do mundo e das palavras, desenvolvendo a prática democrática e critíca.

O desenvolvimento cognitivo do indivíduo em processo de alfabetização encontra-se sujeito a influências de pessoas, ambientes e situações. A alfabetização não deve ser entendida apenas como sendo resumo de técnicas orais e escritas adquiridas pelo aluno no processo de alfabetização, mas a interação do aluno-professor, ambiente e situação.

Com relação ao processo de alfabetização, duas hipóteses sustentam este trabalho de pesquisa. A primeira é que a alfabetização é um processo de interação colaborativa entre dois agentes de diferentes níveis conceituais. A segunda é influênciada pela escola contextualista da cognição (Collins, 89). Segundo esta escola, o conhecimento do indivíduo não pode ser separado das influências contextuais. Dentro desta perspectiva, o contexto torna-se um elemento decisivo no processo de aquisição do conhecimento.

Uma questão importante, do ponto de vista da alfabetização em colaboração, é a de se identificar a influência do contexto na realização do trabalho colaborativo. Esta é a meta deste trabalho de pesquisa.

3. PROPOSTA TEÓRICO-METODOLOGICA

Duas hipóteses norteam esta proposta. A primeira delas pressupõe a existência de um contexto social onde exista um aluno interagindo com um computador em situação de colaboração. Acredita-se em possíveis ganhos cognitivos pelo aprendiz em situação interativa. O segundo é que os agentes computacionais ou humanos, considerados como um sistema único, têm um espaço comum que é construído para intermediar a linguagem, a situação e as atividades compartilhadas.

Em situacões reais de aprendizagem, serão verificados os mecanismo de colaboração em contextos sócio-culturais diferentes. Serão investigadas crianças brasileiras e crianças francesas em processo de alfabetização.

A medotologia adotada será o paradigma experimental clássico que se desdobra em três partes: O pré-teste, a fase experimental e o pós-teste.

O pré-teste será realizado em sala de aula com a presença do experimentador, aluno e computador, as atividades desta fase permitirá a escolha dos participantes da fase experimental. Isto conduzirá a comparação entre a fase do pré-teste e do pós-teste. Em seguida serão comparado os dados das provas realizadas com crianças dos diferentes contextos sócio-culturais escolhidos.

Os sujeitos que participarão das provas são crianças de ambos os sexos, idade entre 6-7 anos, em fase de alfabeização.

Nossa proposta de pesquisa envolve cinco fases distintas, as quais serão descritas a seguir.

3.1 Primeira Fase

A fase inicial do nosso projeto experimental, envolve a aplicação do Sistema de Análise da Alfabetização Colaborativa "SIANALCO" (Paraguaçu,98) o qual será constituido por uma *interface*, um módulo de *análise da alfabetização colaborativa* e um módulo de *diagnóstico estatístico*, descritos da seguinte forma :

Interface : constituída de ícones que permitem o acesso aos outros módulos do sistema. Uma das características particulares do SIANALCO é a presença de um ícone animado ou de um "agente companheiro" que pode ajudar ao aluno nas diversas fases do processo interativo.
Análise Colaborativa de Alfabetização: este módulo é responsável pela exposição e pelo controle das formas de alfabetização colaborativa. Responde também pelo contrôle da situação inicial de alfabetização.
Diagnóstico Estatístico : cataloga os erros e acertos do alfabetizando, em uma situação de resolução colaborativa de problemas, gerando, após a interação, estatísticas de erros e acertos do alfabetizando. Gera também um gráfico e um relatório comparativo entre as diversas formas colaborativas de alfabetização.

Nesta abordagem orientada a projetos, o alfabetizando começa a interação através da escolha do seu próprio universo contextual. Ele manipula figuras que estão presentes em seu contexto social e as mesmas serão utililizadas no SIANALCO para a aquisição do conhecimento no processo de alfabetização. Nesta direção de pesquisa, passa-se do alfabetizando como um simples receptor passivo de conhecimento, para o mesmo como um construtor ativo do conhecimento.

Uma outra característica do SIANALCO é a sua concepção colaborativa. Neste sistema, a quantidade mínima de participantes nos testes é de duas pessoas.

3.2 Segunda Fase

Nesta fase, será compreendida pela escolha de ferramentas para o processo de aprendizagem colaborativa na alfabetização. O ponto de partida desta fase será : os protocolos de colaboração de (Gilly, 1988) para ambientes de aprendizagem utilizando o computador e as formulações de ferramentas para colaboração sugeridas por (Paraguaçu,97).

A situação interativa envolve a participação de três agentes de diferentes níveis de competência. O primeiro deles é o alfabetizando, representando aquele que vai adquirir o conhecimento. O segundo agente é o aluno mais avançado ou companheiro que representa o agente um pouco mais avançado que o alfabetizando e que participa com ele na resolução do problema colocado por um terceiro agente. Este é o agente professor representando o gestor da interação pedagógica.

3.2.1 Protocolos de Colaboração

Estes protocolos de colaboração serão formalizados e incorporados no sistema computacional. Este sistema objetiva testar as diferenças contextuais de um grupo em processo de alfabetização. Parte-se da suposição que o professor alfabetizador responde a uma questão do alfabetizando utilizando situações analógicas ou exemplos chamados de casos.

Colaboração interativa com o alfabetizando

Durante a realização de uma tarefa, o alfabetizando pode solicitar uma "opinião", sobre a mesma ao professor. Este dá a sua opinião sobre a tarefa segundo sua concepção. Se existem diferenças entre as expectativas do professor e a resolução dada pelo alfabetizando, o primeiro raciocina utilizando um conjunto de experiências passadas para achar a origem do problema. Uma vez que ele a encontra, ele sugere ao alfabetizando tarefas similares mais

simples relacionados com o problema corrente. O aluno pode ou não aceitar o feedback fornecido pelo professor.

Confrontação com descordo argumentado entre o estudante e o professor

O aluno mais avançado resolve uma tarefa ou recupera uma tarefa similar. O professor lhe solicita a justificativa dos seus passos. Ele argumenta e leva o aluno mais avançado e o professor a simularem um diálogo. O mediador deste diálogo é o alfabetizando. Ele será encarregado de testar as tarefas e guardar a melhor.

Colaboração sem descordo com o alfabetizando

O alfabetizando com uma parte da tarefa e o aluno mais avançado com a outra. Logo que o alfabetizando e o aluno mais avançado acabam sua respectivas tarefas, o professor faz a análise do resultado. Ele pode dar um "feedback" ao alfabetizando ou pode solicitar explicação ao alfabetizando ou pode solicitar explicações ao aluno mais avançado sobre uma determinada escolha.

Colaboração com desacordo

O alfabetizando realiza uma tarefa. O aluno mais avançado pode interrompê-lo e envia uma mensagem dizendo que uma parte da tarefa contém um erro que é similar àquele cometido na realização de uma tarefa anterior. Ele sugere a realização de um problema similar realizado anteriormente.

3.2.2 Ferramentas Cognitivas

O interesse chave é identificar as ferramentas que são ultilizadas pelo alfabetizando na sala de aula. O ponto de partida da concepção destas ferramentas, será a observação de como os alfabetizandos colaboram em ambientes naturais de alfabetização (por exemplo, a sala de aula). As seguintes ferramentas cognitivas são integrantes, por hipótese, do processo de colaboração (Paraguaçu,98) :

- As ferramentas para a realização da tarefa

(i) *Espaço de Concepção :* é um conjunto de objetos compostos que podem fazer parte da solução de um problema de alfabetização. Por exemplo, suponhamos que o alfabetizando

esteja trabalhando na construção de palavras. O espaço de concepção vai conter as sílabas podendo integrar estas palavras. Dado um problema para formar a palavra "Bola". O alfabetizando poderá utilizar os objetos simples do alfabeto (as letras) ou apelar para os objetos compostos como os índices "criar BO" e "criar LA".

(ii) *As Ferramentas Mentais:* São ferramentas que possibilitam a criação de palavras ou frases a partir de questões que ele coloca. Cada vez que o alfabetizando vai resolver um problema, utilizando estas ferramentas, ele é obrigado a selecionar, em um conjunto de questões, as mais pertinentes. Estas questões são ditadas pelo professor ou pelo companheiro e criam um campo de auto-explicação sobre as proprias ações (Chi, 89). Por exemplo, o aluno seleciona um índice "Criar um A". A questão é "eu posso criar um A?" Isto lhe permite de criar as palavras a partir de questões.

(iii) *Espaço de Dados Contextuais :* representa o conjunto de dados que podem ajudar na realização da tarefa. Na alfabetização eles são as letras, as palavras, as frases, as imagens, os sons que possam eventualmente ser utilizados na solução do problema corrente.

- As ferramentas para a colaboração

(i) *A tábua de resolução de problemas em comum :* é um objeto que guarda o histórico das diferentes fases de colaboração que intervêm na resolução de um problema. Por exemplo, no caso da alfabetização, ele vai guardar todas as questões que foram feitas pelo alfabetizando, o seu companheiro ou pelo professor. A idéia é a de se saber, a cada passo na resolução de um problema, o que cada agente fez.

(ii) *A tábua de ações comuns:* é uma tábua onde estão armazenadas todas as ações no curso da resolução de um problema. É uma referência de base durante a fase de trabalho colaborativo. Por exemplo, em um dado momento, saber quem solicitou uma explicação sobre o esquema de concepção "Criar BOLA".

- As ferramentas para a Comunicação

O espaço de comunicação contém o conjunto de ferramentas que vão intermediar o diálogo entre o alfabetizando e os outros agentes do sistema (professor e companheiro). Ele é composto de atos de fala que são específicos para cada situação de alfabetização. Por exemplo, se um objeto "eu explico" está ativado, isto significa que existe uma ação de explicação sendo realizada. Estes atos de comunicação refletem o "estado mental" de um agente.

3.3 Terceira fase

Nesta etapa, as ferramentas identificadas na segunda fase, serão implementadas em um sistema e testada em grupos de pares assimétricos no Brasil, após a realização e teste do sistema em língua portuguesa, tais resultados constituirão os dados experimentais à serem posteriomentes comparados. Este sistema é definido como um Ambiente de Aprendizagem Social (AAS) com os seguintes elementos AAS=(Ag, Fcogn,Fcom,AAp):

- Os Agentes são : o agente alfabetizando (humano), o agente companheiro (humano) e o agente companheiro (artificial). O agente artificial é uma entidade que povoa o sistema e que participa do processo de colaboração com o objetivo de resolver um problema de alfabetização. A escolha dos agentes humanos será realizada segundo os seguintes critérios :

Idade : crianças em fase de alfabetização na faixa etária entre seis e sete anos (6-7).
Sexo : crianças de sexo masculino e feminino
Classe Social : classe média
Local : Escolas de Maceió (Brasil) e de Marseille (França) que possuam uma infra-estrutura mínima

- As Ferramentas Cognitivas (Fcogn) e de Comunicação (Fcom), são aquelas descritas no ítem relacionado as ferramentas cognitivas.

- As Atividades de Aprendizagem : centrado sobre o processo de colaboração.

3.4 Quarta Fase

Nesta fase, será aplicado o mesmo sistema em língua francesa e com crianças francesas com idade escolar e em processo de alfabetização com as mesma condições experimentais apenas mudando o contexto socio-cultural.

3.5 Quinta Fase

Na quinta fase, o estudo comparativo dos resultados experimentais, ou seja, os resultados da aplicação do sistema nas duas línguas, serão analisados. Esta análise permitirá uma possível observação, se o contexto socio-cultural modificou e influênciou as aquisições de conhecimento dos alfabetizandos em processo colaborativo. Faremos uma análise quantitativas e análise qualitativa, as quais darão sustentação a toda a nossa investigação e o nosso sujeito de estudo, emergindo possivelmente novas questões e discussão neste tema.

4.CONCLUSÃO

Este trabalho consiste em uma proposta para a compreensão do problema da influência do contexto no processo de alfabetização colaborativa. Ele tem como base os pressupostos teóricos da teoria de Vygotsky extendida pela recente teoria da cognição distribuída. Estas teorias possuem importantes consequências experimentais. Um fator importante desta proposta é o envolvimento do próprio computador como ferramenta principal na ampliação da capacidade cognitiva do alfabetizando.

Este trabalho encontra-se em fase de desenvolvimento. O Sistema de Análise da Alfabetização Colaborativa "SIANALCO" (Paraguaçu,98) estará sendo colocado em fase de testes no ínicio do período letivo nas turmas de alfabetização de uma escola a ser definida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNIER, G. *L'efeet-tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire*. Tese de doutorado, Université de Provence, Aix-en-Provence, 1994.

BLAYE, A. & LIGTH, P. Collaborative Problem Solving in HyperCard : The influence of peer interaction on planning and information handling strategies, In O'Malley (ed.) *Computer Supported Collaborative Learning*, pp. 3-23, Springer Verlag, 1994.

CHI, M.T.H., BASSOK M., LEWIS M. W., REIMANN P. & GLASER R. Self-Explantion : How Students Study and Use Exemples in Learning to Solve Problems, *Cognitive Science*, 13, pp. 145-182, 1989.

COLLINS, A., BROWN, J.S. & NEWMAN, S.E. Cognitive Apprentissage : Teaching the Craft of Reading, Writing and Mathematics in Resnick, L.B. (ed.) *Knowing, Learning and Instruction Essays in Honor of Robert Glaser*, pp. 453-494, Lawrence Erlbaum Hilldsdale, NJ, 1989.

DILLENBOURG, P. Some Technical Implications of Distributed Cognition on Design on Interactive Learning Environments, *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 7(2), pp. 161-179, AACE, 1996.

DOISE, W., & MUGNY, G. *The social development of the intellect*, Oxford : Pergamon Press, 1984

FERREIRO, E. & TEBEROSKY A. *Psicogênese da língua escrita* Artes Médica, Porto Alegre, 1986.

FREIRE, P. & MACEDO, D.*Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra*. Ed. Paz e Terra, SP,1994.

FREIRE, P., *Pedagogia da Esperança*, Ed. Paz e Terra, São Paulo, 199

GILLY, M., FRAISSE, J. & ROUX, J.P. Résolution de Problèmes en dyades et progrés cognitifs chez des enfants de 11-13 ans : dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs, in A. N. Perret-Clermont & M. Nicole (eds.), *Interagir et Connaître . Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, pp. 73-92, Cousset : Deval, 1988.

LEMLE, M. *Guia Teórico do alfabetizador.* Série Princípios,Ática, São Paulo, 1987;

O'MALLEY, C., Designing Computer Support for Collaborative Learning. In O'Malley (ed.) *Computer Supported Collaborative Learning*, pp. 283-297, Springer-Berlin, 1995.

PARAGUAÇU, F. & INGHILTERRA, C. La conception par objets d'un tutoriel d'initiation à la programmation basée sur l'interaction multi-agents et le raisonnement par cas. In Formichov, V.A (ed.) From Ideas of Artificial Intelligence and Cognitive Science to New Theories and Methods of Teaching, *14th International Conference on Cybernetics*, pp. 755-760, Namur, 1995.

PARAGUAÇU, F. & INGHILTERRA, C. Explorando a Interação entre pares e o raciocínio por casos em um Ambiente Interativo de Aprendizagem de Iniciação à programação, In Wazlawick (ed.), *VI Simpósio Brasileiro de Informática Educativa*, pp. 295-302, Santa Catarina, 1995.

PARAGUAÇU, F. *VYGOTSKY : Un Environnement d'Apprentissage Social pour la programmation fondé sur la collaboration entre agents d'aide à la conception par cas.*Thèse de Doctorat en Sciences, Université d'Aix Marseille III, 1997.

PARAGUAÇU, F. Sistema de Análise da Alfabetização Colaborativa "SIANALCO", em impressão, *relatório técnico número 1*, Centro de Estudos Lingüísticos e Computacionais, setembro, 1998.

PEA, R.D. Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (ed.), *Distributed cognitions*. New York : Cambridge University Press, 1992.

SIMON, H. *The Science of Artificial* . Cambridge, MA : MIT Press, 1981.

VYGOTSKY, L. *Pensée et Langage*, Paris E.S.F, 1985.

A COESÃO REFERENCIAL E OS PRONOMES RELATIVOS: UM PONTO DE INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA

Ana Lygia Cunha
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO**: A referência (ou coesão referencial) tem sido tratada de maneiras distintas por autores que se propõem a explicitar os mecanismos coesivos e, mais ainda, o funcionamento dos elementos coesivos da língua portuguesa. No que se refere, especificamente, aos pronomes relativos, percebe-se na prática que os estudantes continuam encontrando dificuldades para empregá-los. As redações do Vestibular 1998 da Universidade Federal do Pará chamaram a atenção para o problema e serão a fonte não só da reflexão proposta por este trabalho, como também do corpus a ser analisado. Ambos — reflexão e análise do corpus — pretendem contribuir para que se chegue à resposta para a seguinte questão: até que ponto a fala interfere na escrita no que diz respeito ao uso dos pronomes relativos enquanto elementos que estabelecem a coesão e, por conseguinte, a coerência textuais?

- **PALAVRAS-CHAVE**: Português; Coesão textual; Ensino.

- **ABSTRACT**: The reference (or referential cohesion) has been treated in different ways by the authors that want to explain the cohesive mechanisms of Portuguese. The students have difficulty in using the relative pronouns and the Vestibular 98 of the Federal University of Pará showed it. The texts writed by the candidates will be the corpus of this work that wants to contribute to the discussion about the use of this kind of cohesive elements and try to answer the questions: is the speak interference a reason for this difficulty? how to do a work in the school that can solve the problem?

- **KEY-WORDS**: Portuguese; Textual Cohesion; Teaching.

Há anos (ou talvez décadas) vem-se discutindo, no âmbito da Lingüística Aplicada, o verdadeiro objeto do ensino de língua portuguesa no Brasil. As críticas ao trabalho que tradicionalmente vem sendo feito têm como principal argumento os resultados deste ensino: os alunos saem da escola com dificuldades para se expressar por escrito.

Depois de tanta discussão e de tantos trabalhos favoráveis a um ensino de língua com objetivos diferenciados — convergindo para a formação de um produtor de textos mais seguro —, o que se percebe é que nossos alunos do Curso de Letras deixam a universidade cientes de que o que se tem feito não está trazendo resultados satisfatórios, quem sabe cientes dos princípios de um trabalho que se proponha a preencher as lacunas normalmente deixadas, mas geralmente sem ter certeza de como realizar tal trabalho.

Na verdade um ensino/aprendizagem diferente do tradicional não pode se basear em um ou dois princípios, mas em muitos, que também há algum tempo vêm sendo explicitados através da literatura de que se dispõe nos últimos anos. Tais princípios comumente consistem:

a) em uma nova concepção de língua, gramática e regras por parte do professor;
b) na consideração da variação (decorrente da relação da língua com aspectos sociais, culturais, geográficos, históricos, etc.);

c) no ensino de língua portuguesa baseado em três atividades básicas — leitura, produção de textos e análise lingüística (Geraldi, 1997).

No que diz respeito ao objeto deste ensino, parece não mais haver dúvidas de que devemos ensinar a língua padrão (Possenti, 1996), mas há que se deixar claro o que vem a ser padrão em um ensino que parta de uma perspectiva diferente da vigente. Se se considerar a gramática como conjunto de regras das quais o falante nativo lança mão para interagir, admite-se, obrigatoriamente, a existência de vários padrões e a necessidade de se trabalhar, na escola, com outros além daquele considerado modelo pela gramática normativa.

Além disso, a experiência com o ensino/aprendizagem da língua materna evidencia a interferência da oralidade na escrita. Em seus trabalhos, cada vez mais lingüistas chamam a atenção para a necessidade de se observar as diferenças entre duas modalidades distintas: a fala e a escrita. Não se admite hoje em dia, portanto, dizer ao aluno que "ele deve falar do jeito que escreve".

Nesta perspectiva, atribui-se à escola a função de ensinar as especificidades da escrita, sem negligenciar o conhecimento que o falante tem da língua materna e que é exercitado no dia-a-dia principalmente através da oralidade.

Não seria válido, então, usar a realidade oral como um recurso a mais no trabalho que vise ao desenvolvimento de um produtor de textos escritos partindo justamente das diferenças (e semelhanças) entre tais modalidades? Qual a importância do professor neste processo de reconhecimento destas diferenças?

Para Ingedore Koch, "levando a criança a perceber que o texto escrito difere daquele que usa na interação face-a-face, tendo, portanto, suas especificidades, esta acabará por construir um outro modelo de texto — o do texto escrito — e será capaz de — *quando necessário* — utilizar os recursos próprios desta modalidade, evitando as interferências da oralidade em sua escrita" (s/d, p. 5).

A própria noção de texto que se tem historicamente incutido no aluno é equivocada, o que resulta, como não podia deixar de ser, na produção de textos problemáticos. É o que o texto a seguir, produzido por um aluno de Português Instrumental, pode ilustrar:

> O ser humano, em sua essência, é um eterno insatisfeito, pois a necessidade de buscar mais e mais o impulsiona a um mundo completamente idealista. Isso o obriga a sair do seu mundo egoísta em busca de algo não tão errante quanto a sua pessoa.
>
> Mas como conseguir livrar-se desse seu 'mundinho' aconchegante ? Não é tão fácil quanto aparenta ser, ou é ? Seria, se fossem usados mais neurônios do que o normal (usamos apenas o dízimo ou menos), mais experiências de vida, menos hipocrisia, enfim, tudo o que possa retardar tal 'êxodo'.
>
> Ora, se o homem é capaz de ditar regras, como essa para si mesmo, seria ele capaz de segui-las à risca ? Indubitavelmente, não ! Pois esse estranho ser pensante é tão metamórfico que poderia satisfazer a todos em um intervalo ínfimo de tempo.
>
> Mesmo tendo sua personalidade ameaçada, ele continua visando, não um mundo novo, mas um mundo semelhante ao seu: acomodado, em todos os seus aspectos. Afinal, ninguém é perfeito e cada um faz o que pode.

A noção de unidade textual que este aluno assimilou foi a do texto como conjunto de frases. Além disso, pode-se deduzir que a maneira como ele tem sido avaliado levou-o a se preocupar com a correção gramatical como princípio para a produção textual. O resultado, como se pode ver, é uma redação que, apesar de (quase) não conter problemas no que diz respeito à obediência a regras gramaticais — pontuação, ortografia, concordância etc. —, apresenta sérios defeitos de ordem textual — estruturação, coesão, coerência.

O texto acima está mal estruturado porque seu autor não foi acostumado a ter em mente o estabelecimento de relações lógicas entre suas idéias, escrevendo sem a preocupação com o estabelecimento da coesão e, por conseguinte, da coerência. Como admite Ingedore Koch, apesar de tratar de maneiras diferentes tais fenômenos, "existem zonas mais ou menos amplas de imbricação entre eles, nas quais se torna extremamente difícil ou mesmo impossível estabelecer uma separação nítida entre um e outro fenômeno" (1997: 35).

Seria necessário, portanto, proceder a uma revisão da noção de texto que o próprio professor detém, já que se ele leva em conta, na avaliação que faz dos textos de seus alunos e na elaboração de suas aulas, somente a correção gramatical, provavelmente isso se deve ao fato de ele mesmo não ter compreendido o que é um texto, ou pelo menos ter um conceito incompleto de texto.

A palavra **texto** designa, em sentido amplo, uma unidade lingüística concreta usada por falantes da língua que ocupam lugares diferentes (produtor e receptor) em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida.

No texto escrito, especificamente, "alguém se fixa como locutor, fixando o(s) outro(s) como destinatário(s), não havendo a possibilidade de uma troca (pelo menos, imediata) de papéis entre ambos; predomina, nesse tipo de discurso, uma organização interna, pelo fato de não haver possibilidade de reajustes de relação entre os interlocutores para cada evento particular de enunciação" (KOCH, 1993: 23).

Todo texto, para ser chamado assim, tem de ter como característica o que comumente se tem designado como **textualidade** (tessitura): "rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades lingüísticas que o compõem, por meio do encadeamento dos enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação" (Idem: 22)[1].

A textualidade se constrói em diferentes níveis:

"a) no **nível lógico-cognitivo** são estabelecidas as representações semânticas do texto;

b) no **nível lingüístico** é estabelecida a coesão textual através de procedimentos particulares como a pronominalização, a seqüencialização por conectores ou pelo uso dos tempos verbais, entre outros;

c) no **nível contextual ou pragmático** é estabelecida a relação entre o texto e o contexto que o produziu" (GREGOLIN, 1981: 25).

Um texto não é um simples aglomerado de frases, como parecem estar ensinando aos alunos, mas pressupõe uma organização interna, seja qual for seu nível de maturidade sintática (construção de períodos). Além disso, existe uma dinâmica do texto, que se reflete na progressão das informações e do raciocínio.

Do ponto de vista textual propriamente dito, o termo **coesão** parece designar a propriedade do discurso que o define enquanto texto, isto é, lhe atribui textualidade. Trata-se de um tipo de conectividade, ou ainda, um meio de estabelecer conexão entre as idéias que constituem uma seqüência textual.

A coesão é o que faz com que se possa dizer se uma determinada seqüência de frases é ou não um texto — através da existência ou não de relações entre estas frases, denominadas relações coesivas (cf. FÁVERO, 1991: 8).

---

[1] A **textualidade**, em suma, é o que caracteriza o texto como tal, e não como mera seqüência de frases: "a seqüência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global" (KOCH & TRAVAGLIA, 1989: 26).

Em toda conceituação dada a tal fenômeno está sempre clara a idéia de relação, conexão entre partes do texto: “a coesão é (...) uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, com os recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos” (KOCH, 1989: 17).

Acontece que a produção da coesão, ou da conexão entre as idéias do texto, é feita de maneiras diferentes no texto oral e no texto escrito. Pode-se até mesmo dizer que o que é considerado problemático para o estabelecimento da coesão no texto escrito é fator de coesão no texto oral.

A coesão textual tem sido tratada de maneiras distintas por autores que se propõem a explicitar os mecanismos coesivos e, mais ainda, o funcionamento dos elementos coesivos da língua portuguesa. São poucos, porém, os trabalhos que realmente apresentam uma sistematização do uso e das potencialidades de tais elementos lingüísticos.

Se nos últimos tempos as críticas ao sistema de ensino/aprendizagem da língua portuguesa se baseiam, além de outros fatores, na ausência do texto no trabalho realizado em sala de aula, torna-se necessário pesquisar o comportamento dos elementos textuais, ou seja, aqueles que a gramática descritiva não consegue observar principalmente porque esgota sua análise no período.

A convivência com alunos da Universidade Federal do Pará (UFPA) através da disciplina Português Instrumental, obrigatória para todos os cursos, deixa clara a dificuldade em empregar os elementos coesivos, e isso muito provavelmente se deve ao fato de as escolas não proporcionarem ao estudante o trabalho com o texto ou, na melhor das hipóteses, não conseguir fazer uma abordagem textual da língua materna, usando o texto como mero pretexto para o estudo (ou a “assimilação”) de regras.

Apesar do pouco tempo (apenas um semestre), quando as atividades desenvolvidas na disciplina têm como objetivo conscientizar o aluno das potencialidades de elementos textuais, torna-se patente que este passa a tomar mais cuidado com seu emprego, e o que antes era feito de maneira descuidada passa a ser objeto de mais atenção por parte do estudante. Trocando em miúdos, tudo leva a crer que o que faltou na formação deste aluno no que diz respeito à aquisição da escrita foi uma abordagem eficaz do texto enquanto unidade lingüística. Em apenas quatro meses pode-se auxiliar o estudante a melhorar seu desempenho enquanto produtor de textos escritos melhores do ponto de vista da coesão.

Mas o professor das escolas de ensino fundamental e médio também necessita de apoio teórico para elaborar e desenvolver atividades com textos que realmente se prestem a formar um produtor mais seguro, e é aí que está a importância da pesquisa na área da lingüística textual acerca dos elementos textuais, especificamente os coesivos.

Este trabalho tem como objetivo geral contribuir para uma sistematização da discussão a respeito do uso dos pronomes relativos como elementos coesivos por considerar este um dos pontos nevráugicos da formação de produtores de textos escritos. Tomando como *corpus* as redações do Concurso Vestibular 98 da UFPA, ele se propõe a dar início a uma reflexão sobre as causas da dificuldade de emprego destes elementos.

A hipótese a ser apresentada aqui é a de que a coesão referencial é um dos pontos de interferência da fala na escrita, ou seja, muito da dificuldade apresentada pelo produtor de textos se deve à diferença existente entre a construção da coesão no texto oral e no texto escrito. O falante transfere, portanto, da oralidade — modalidade

lingüística que ele mais exercita — para a escrita recursos que na fala são absolutamente aceitáveis mas não o são na escrita.

O exemplo 1 ilustra esta afirmação:

*(1) A menina **que** o pai morreu está aí.*

O falante produziu este enunciado oralmente e a relação coesiva — *a menina que está aí perdeu o pai* — foi compreendida por seus interlocutores. Se este tipo de construção, porém, ocorrer na escrita, será considerado problemático devido ao fato de haver, na língua portuguesa, um pronome relativo mais adequado, *cujo*, do qual curiosamente as pessoas parecem fugir, provavelmente por falta de intimidade com seu emprego.

A forma mais aceitável deste enunciado no texto escrito seria, pois,

*A menina **cujo** pai morreu está aí.*

Até mesmo falantes e produtores "especiais" de textos orais e escritos, como jornalistas, aqui e ali se confundem ao tentar estabelecer a coesão referencial. É o que demonstram os exemplos 2 e 3:

*(2) As covas eram para os leões, **onde** nessa arena eram soltos.*

*(3) Em 1996, Ren Hirayama, da Universidade Heisei Teikyo, procurava fósseis no Ceará, **cujas** rochas da formação Santana[2] são as que melhor preservam os restos de animais de ossos frágeis, como os pterossauros, os extintos dinossauros alados.*

O primeiro exemplo, produzido por um repórter do programa Globo Esporte de 19 de maio de 1998, utiliza o pronome *onde* para se referir a *os leões*, que são o sujeito do segundo enunciado, no lugar de *que*, mais adequado a este tipo de referência. O segundo exemplo, por sua vez, foi produzido por escrito e fazia parte de uma matéria do número 1490 da revista Istoé (22 de abril de 1998, p. 45). Apesar de ter o texto escrito um nível de planejamento muito superior ao do oral e de ser o produtor da matéria provavelmente um escritor experiente, o emprego de *cujas* não levou em conta as peculiaridades do pronome em termos de conteúdo.

Antes de passar, afinal, à análise das ocorrências coletadas por ocasião do Vestibular é necessário rever, mesmo que objetivamente, o que se tem dito sobre a coesão referencial.

Mesmo sem tratar da coesão textual explicitamente, Elisa Guimarães já afirmava que "uma vez delimitadas as unidades de sentido pela evidenciação das relações que elas mantêm entre si, é a busca das relações que o todo entretém com cada unidade que permitirá o *encadeamento* capaz de transformar o eixo de sucessividade em *concatenação* (1990: 24-25).

E a idéia de concatenação, ligação, conexão está presente em todo e qualquer conceito de coesão: "a coesão, por estabelecer *relações de sentido*, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos" (Koch, 1989: 17); "a coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma seqüência" (Favero, 1991: 10).

Como se pode perceber, além da idéia de ligação, está contida nos conceitos de coesão a necessidade de se observar o valor semântico que o elemento coesivo traz em si. Daí se poder dizer se o seu uso foi adequado ou não, ou seja, se a sua ocorrência

[2] Santana do Cariri, Ceará.

realmente produziu o efeito desejado. No caso da coesão referencial, se realmente fez referência à unidade que se queria recuperar. Isso porque o que caracteriza os elementos referenciais é o fato de, apesar de não poderem ser interpretados semanticamente por si mesmos, remeterem a outros itens do texto dos quais depende sua interpretação (cf. Koch, 1989: 20).

Ao tratar da coesão referencial, Ingedore Koch menciona a referência exofórica, quando se remete a um elemento que não está contido no texto, e a endofórica, que se caracteriza pelo fato de o referente estar contido no texto (Idem: 20). Os pronomes relativos são portanto elementos de referência endofórica já que retomam referentes que necessariamente fazem parte da unidade textual.

A autora cita ainda a classificação de Kallmeyer *et alii* em formas remissivas não-referenciais e referenciais. No primeiro grupo estão contidos os pronomes relativos, que "não fornecem ao leitor/ouvinte quaisquer instruções de sentido, mas apenas instruções de conexão" (Idem: 33).

A gramática normativa, por sua vez, limita-se a classificar os pronomes relativos em substantivos (que; quem; o qual, a qual, os quais, as quais; o que; quanto, quantos, quanta, quantas), adjetivos (*cujo*, *cuja*, *cujos*, *cujas*; *o qual*, *a qual*, *os quais*, *as quais* quando seguidos de nomes) e advérbios (*como*; *onde*; *quando*); e em variáveis (os substantivos e os adjetivos) e invariáveis (alguns substantivos e os advérbios). O único pronome relativo que geralmente merece atenção em termos de sua aplicabilidade nestes compêndios é o *cujo* e suas flexões.

É curioso observar ainda que as gramáticas incluem seus capítulos sobre pronomes na parte dedicada à morfologia. São conceituados como elementos que se referem a um termo anterior e introduzem uma oração subordinada a este. Os autores costumam apresentar também uma espécie de "tradução" dos mesmos (*cujo* equivale a *de que*, *do qual*, *de quem*, por exemplo).

O *corpus* analisado neste trabalho, porém, demonstra que este tipo de conhecimento acerca dos relativos não é suficiente para desenvolver a habilidade de emprego dos mesmos.

Percebe-se, por exemplo, que existem determinadas tendências como:

1) Substituição de *que* por outros — *o qual* e flexões, *no qual* e flexões:

(4) Isso tudo [união, solidariedade] *é conseqüência do próprio sistema de vida criado pelo homem, **o qual** tenta se impor de diversas maneiras à seus próprios semelhantes.*

*(5) Não se faz necessária tanta luta, **a qual** não nos leva a nada.*

*(6) Senhor a vos recorro para pedir que encha os corações dos homens para que o mundo **o qual** criastes não seja palco de tanta violência, ganância...*

A substituição por *o qual* e flexões parece caracterizar a hipercorreção, pois o *que* é o relativo mais usado na fala, e o falante, por isso mesmo, o substitui por uma forma que julga ser mais formal.

(7) Porque, meu Deus, tanta violência, será que ele [o homem] *não sabe que violência gera violência, ou será que ele pensa que é um animal irracional **no qual** vive em uma floresta onde predomina a lei do mais forte.*

*(8) São estes os obstáculos **no qual** a sociedade enfrenta em que muitos*

encostam-se no muro e limpam as mãos como não houvesse nada.

(9) A liberdade de viver é uma dádiva divina, ***na qual*** *todos devemos preserva.*

Já a substituição por *no qual* e flexões causa um problema efetivo na relação coesiva pela presença da preposição, que pelo menos nestes casos não se encaixa.

2) Uso indevido de *que*:

(10) Esses indivíduos contribuidores da paz ***que*** *muitos já faleceram, deixando dor e esperança para os que ainda vivem.*

(11) A partir daí surgiram várias sociedades a do consumo que procura sempre ter mais, um carro um televisor ou um aparelho ***que*** *muitas vezes não faz o uso em seu dia-a-dia.*

Nos exemplos 10 e 11 percebe-se que a relação coesiva[3] estaria recuperada com a substituição de *que* por *dos quais*, diferente do que ocorre nos exemplos 12, 13 e 14.

(12) Gostaria de ser água, que abunda no planeta e ***que*** *todos sentem sua falta.*

(13) Primeiro devemos começar esta luta dentro de nós, já que sabemos que em nossos corações existem várias contradições, ***que*** *devemos tirá-las, e após estarmos de corações limpos, partiremos para outra fase dessa grande luta...*

(14) Essas são medidas simples ***que*** *todos nós temos condições de faze-las...*

Nestes exemplos é interessante a ocorrência de outros elementos coesivos além de *que* — sua em 12 e -las em 13 e 14 —, como se o candidato soubesse que o relativo não consegue estabelecer a referência desejada.

3) Uso indevido de *onde*:

(15) Nos dias de hoje, ***onde*** *a imunidade, os preconceitos raciais, as doenças (como Aids...), a fome e a miséria são fatores presentes em nossa existência...*

(16) Vivemos tempos difíceis, ***onde*** *a cada dia que passa, o homem tomado pela ignorância e medo, sucumbe tomado por atos de violência, e assim temos um triste retrato de uma sociedade cada vez mais caótica.*

Pode-se dizer que nesses casos o emprego de *em que* no lugar de *onde* estabeleceria mais satisfatoriamente a coesão referencial, pois, apesar de a diferença semântica ser sutil, o relativo *onde* contém a idéia de espaço, lugar, não necessariamente contida no relativo *em que*, que pode ser usado para fazer referência a tempo.

(17) Que as diferenças raciais sejam esquecidas, ***onde*** *diversos povos ou religiões espalhados pelo globo mereçam respeito, não pela sua importância geoestratégica e sim pelos homens que as compõem...*

(18) Que estes [homens gananciosos] *também tenham a oportunidade de conhecer a tua verdade,* ***onde*** *na Bíblia está claro, que somente à Deus pertence o poder e a glória.*

[3] Não se quer aqui discutir os demais problemas apresentados nos exemplos, referentes ao conhecimento de regras gramaticais etc.

Nestes casos, na verdade, havia necessidade de emprego de um conector — talvez *pois* —, e não um pronome relativo, considerando-se o tipo de relação estabelecida.

(19) Façamos deste planeta um mundo de paz, de fraternidade,
***onde** o amor recíproco seja a lei fundamental dessa sociedade.*

(20) Um exemplo caro [de que usamos tecnologia contra nós mesmos]
são os armamentos bélicos de alta tecnologia como bombas atômicas,
*mísseis e as armas **onde** estes últimos são usados em nosso dia-a-dia.*

Os exemplos 19 e 20 trazem, além de *onde*, outros elementos coesivos — dessa sociedade e estes últimos, respectivamente —, o que reforça a tese de que o candidato muitas vezes tem consciência de que o relativo empregado não estabelece satisfatoriamente a relação desejada, mas não sabe como fazer a referência de maneira mais adequada à escrita.

4) Uso do pronome relativo sem que este faça referência a nenhum elemento contido no microtexto:

(21) Atualmente, existem vários fogos de guerras espalhadas pelo mundo
*inteiro. **Na qual** precisamos dar-mos um fim em todas estas guerras.*

(22) Gostaria muito que não valorisassemos tanto a ideologia
*que os meios de comunicação nos transmitem, **no qual** o ser*
humano é muito mais valorizado pelo que possui, ou seja,
pelo seu poder aquisitivo do que pelo seu caráter.

(23) Hoje estou aqui mais uma vez para dizer-lhes algumas coisas,
***que** espero tocá-los em sua mais profunda sensibilidade humana.*

Os exemplos acima demonstram que muitas vezes o falante não observa as "instruções de conexão" que os pronomes relativos fornecem e os usa desnecessariamente (como em 21) ou indevidamente — em 22, por exemplo, não foi observada a concordância com o elemento que se queria recuperar (ideologia) além do tipo de relação à qual o relativo usado se presta, o que também ocorreu em 23.

5) Uso de *que* ou outro relativo no lugar de *cujo* e flexões:

(24) Como, pergunto, pode-se viver odiando, matando e discriminando
*alguém, **no qual** o único defeito, visto por tais pessoas, é o de ter nascido.*

(25) Vem comigo Senhor e me abençoa nesta luta ardoa,
***onde** o objetivo é apenas um, o de alcançar a Paz.*

O pronome relativo *cujo* é pouco usado na fala, pelo menos em situações de informalidade, como a conversação. A falta de exercício de emprego de *cujo* leva a uma falta de habilidade para empregá-lo na escrita. É o que ilustram os exemplos 24 e 25.

(26) Puro sentimento de amor, alegria e compaixão, existente em todos
*nós, mas **que** infelizmente, poucos sabem o significado dessa palavra.*

Neste caso, porém, não se resolveria o problema com a substituição de *que* por *cujo*. Haveria necessidade de rever a sintaxe do período. É interessante a presença da expressão dessa palavra, empregada pelo candidato provavelmente por ter este consciência do defeito e incapacidade para resolvê-lo.

6) Ambigüidades:

(27) Outro tipo de violência e o descaso para com a saúde publica
*por parte da classe dirigente do pais, **na qual** falta médico,*

falta remédios, falta vergonha na carra de muita gente...

Não são raras construções deste tipo, em que o pronome relativo é empregado de forma a dar margem a dúvidas quanto ao elemento ao qual se quer fazer referência.

O professor que se propuser a auxiliar seu aluno a percorrer o caminho que vai da fala para a escrita terá, necessariamente, que:

1) levar em conta que a realidade oral é diferente da escrita também no que diz respeito à coesão textual, mais especificamente no emprego de elementos de referenciação;
2) elaborar atividades que tornem, na medida do possível, mais natural para o aluno a passagem do texto falado para o escrito[4].

Daí a importância de pesquisas que se proponham a instrumentalizar o professor para que este possa dar início ao trabalho que não desvalorize o conhecimento que seu aluno traz para a escola restrito à oralidade, pois "sem ter acesso fácil a uma bibliografia lingüística especializada que se publica sem cessar e que nem sempre é fácil à compreensão dos professores secundários; sem obras que estabeleçam a imprescindível ligação entre teoria e prática; a escola continua preservando o mito da 'boa linguagem', fundamentado na língua escrita, em geral literária, investindo pouco na discussão da diversidade lingüística, no contraste e aproximação entre a língua escrita e a oral" (Preti, 1998: 86-87).

BIBLIOGRAFIA

DAHLET, Patrick. *"A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais"*. ***In*** *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (23): 1-129, Jan./Jul. 1994.

FAVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário. "*Lingüística textual e ensino de língua: construindo a textualidade" na escola*. ***In*** **Letras Hoje**. Porto Alegre: PUCRS, Jun. 1981.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *Interferências da oralidade na aquisição da escrita*. Mimeo.

_____. *Argumentação e linguagem*. Saõ Paulo: Cortez, 1993.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Da fala para a escrita: processos de retextualização*. Mimeo. 1996.

POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996.

PRETI, Dino. *"O ensino de língua portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade"*. ***In*** *Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

[4] O que Marcuschi chama de retextualização "não é um processo mecânico e a passagem da fala para a escrita ou vice-versa não se dá naturalmente" (1996: 01).

V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada

31 de agosto a 04 de setembro de 1998 - UFRGS - Porto Alegre -

Título do trabalho: **O jogo de adivinhação durante a leitura de texto em L2**

Nome do autor: Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Instituição de origem: Faculdade de Letras / UFMG

Endereço para correspondência:
Rua Itaparica, 315 - Serra
CEP 30.240-130
Belo Horizonte - MG / Brasil

Telefax: (031) 284-2026
Telefone: (031) 227-6104

E-mail: adenardi@gold.com.br ou isolare@zipmail.com.br

O jogo de adivinhação durante a leitura de texto em L2

Profa. Regina L. P. Dell'Isola

UFMG

RESUMO

As pesquisas sobre leitura em uma segunda língua (L2) têm suas origens nas investigações sobre a leitura em língua materna, sobretudo no modelo proposto por GOODMAN (1967) em que ler é um jogo psicolingüístico de adivinhação que envolve interação entre pensamento e linguagem. Com base nesse modelo, OXFORD (1985 e 1990), O'MALLEY & CHAMOT (1990) e CYR (1996) propuseram estratégias cognitivas de aprendizagem de uma L2. Dentre as estratégias apresentadas destacam-se: a inferência, a dedução, a indução, a tradução, a transferência de conhecimento e a comparação com a língua materna ou outra língua como as utilizadas durante o processo de leitura. No presente trabalho, procurou-se apresentar resposta à seguinte questão: quais dessas estratégias apontadas são efetivamente utilizadas pelos aprendizes no jogo de adivinhação durante a leitura de um texto em L2?

ABSTRACT

Research into reading in a second language (L2) has its origins in inquiries into reading in the mother tongue, above all is the model proposed by GOODMAN (1967) in which to read is a psycholinguistic guessing game which involves an interaction between thinking and language. Based on this model, OXFORD (1985 e 1990), O'MALLEY & CHAMOT (1990) and CYR (1996) proposed L2 cognitive learning strategies. Among the strategies presented, whose stand out are: inference, deduction, induction, translation, knowledge transfer and comparison with the mother tongue or another language such as those used during the reading process. The present study seeks to answer the following question: which of these particular strategies are effectively exploited by learns in the guessing game during the reading of an L2 text?

PALAVRAS CHAVE:

Leitura – Estratégias cognitivas de aprendizado – Português Segunda Língua

Reading – Cognitive learning strategies - Portuguese Second Language

O jogo de adivinhação durante a leitura de texto em L2[1]

Profa. Regina L.P.Dell'Isola/UFMG

A leitura como um jogo de adivinhação

Durante muitos anos, as investigações sobre o ato de ler em uma segunda língua (L2)[I]caracterizaram-se pela sua tendência em focalizar o produto da leitura. A partir dos trabalhos de GOODMAN (1967) e de SMITH (1971), os pesquisadores despertaram para o fato de que conhecer o produto não leva a saber o que aconteceu durante o processo da leitura, isto é, enquanto o leitor interagia com o texto.

GOODMAN (1967, 1970, 1973, 1985, 1988) caracteriza a leitura como um jogo de adivinhação, um processo psicolingüístico pelo qual o leitor, um usuário da língua, reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem que fora codificada por um escritor em exibição gráfica. O autor aponta a leitura como processo seletivo em que o leitor faz um "sampling" (tira uma amostra ou prova), "predicts" (prevê estruturas), "tests" (testa o que foi previsto no contexto semântico que ele construiu do discurso em "andamento") e "confirms" (confirma ou não, mais adiante, essas previsões). Esses quatro momentos compreendem um ciclo cujas pistas são encontradas em três

[1] A participação da autora no V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada - UFRGS - foi patrocinada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) que possibilitou a apresentação do trabalho de pesquisa que vem desenvolvendo. Nesta comunicação, são apresentados resultados parciais de sua pesquisa de Doutorado realizada na Université de Montréal/Canadá e Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil e financiada pela CAPES e pela FAPEMIG.

sistemas: o grafofônico, o sintático e o semântico, usados simultânea e independentemente em uma trajetória "inteligente" a ser seguida, durante o processo de leitura.

Nesse modelo, ler não é um processo primário de retirar informação letra por letra, palavra por palavra, conforme a concepção defendida por GOUGH (1972) que se baseia no princípio de que o significado de um texto é construído a partir da decodificação das unidades de base - processo "ascendente" (em que a informação parte do texto em direção ao leitor), unidirecional que se dá linearmente, passando por etapas indutivas.

SMITH (1971, 1978, 1982, 1988, 1991) defende a idéia de que a atividade de leitura repousa sobre os conhecimentos gerais e individuais do leitor trazidos para o texto. Para ele, ler é um processo impreciso, dirigido por hipóteses em que o leitor, mais do que os símbolos visuais da escrita, é o elemento que mais contribui para a leitura acontecer. O modelo psicolingüístico de leitura leva em conta o uso de expectativas e experiências pessoais do leitor com a finalidade de reagir a um texto. Trata-se de um modelo "descendente" (em que a informação parte do leitor em direção ao texto), uma "*abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a micro estrutura e da função para a forma*" (KATO, 1985: 40).

A leitura é meio pelo qual se captam idéias, enriquece-se o pensamento, nutre-se a mente, formam-se e reformam-se as opiniões. Ler em uma segunda língua ou em uma língua estrangeira é uma habilidade mental humana aprendida que ocorre quando um indivíduo, diante de um texto escrito, reconhece as palavras e, atribuindo-lhes significado, aciona um processo ativo de

interação. Nesse processo, idéias são colhidas, conhecimentos são reunidos durante o percurso seguido pelo leitor à medida que flui sua leitura. Segundo SMITH (1991: 181):

> *"Normalmente, não temos consciência de não estarmos identificando palavras individuais, quando lemos, porque não estamos de qualquer modo pensando nas palavras. A linguagem escrita (assim como a fala) é transparente - olhamos através das palavras reais para o significado além delas, e, a menos que existam anomalias perceptíveis de sentido, ou a menos que tenhamos problemas para a compreensão, não temos consciência nem das palavras".*

O modelo psicolingüístico de leitura despertou grande interesse. Durante muitos anos, os trabalhos teóricos na área exploraram mais o papel dos processos "descendentes" (do leitor em direção ao texto) do que o papel dos processos "ascendentes" (do texto em direção ao leitor). Esse fato levou a um descaso da importância das unidades de base textuais como a palavra, a estrutura sintática da sentença, dentre outras.

Ainda nos anos 80, pesquisadores verificaram que a leitura depende conhecimento lingüístico e que para ser eficiente, precisa também ser apoiada no texto (ALDERSON, 1984; ESKEY, 1988). Assim surgiram as críticas ao modelo "descendente" que concentram-se no fato de que se deixou de enfatizar a dimensão da percepção e da decodificação desses mesmos processos cognitivos (OLIVEIRA, 1992). Houve uma desconsideração pelas questões estritamente lingüísticas, constitutivas do universo do texto. Conforme afirma BRAGA (1997: 7), "*os trabalhos teóricos na área passaram a explorar cada vez mais o papel dos processos descendentes e pouco ou quase nada se refletiu sobre o papel dos processos ascendentes*" que, quando considerados,

tendiam a se restringir a questões de estrutura textual, de organização retórica, isto é, a questões macro-estruturais.

Entretanto, considerando-se a definição de leitura apresentada por GOODMAN (1988: 12), constata-se que há uma proposta de interação leitor/autor, com base no texto:

> *"Reading is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning which the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading."* (grifo nosso)[II]

Apesar de as pesquisas sobre compreensão não fornecerem suporte teórico para a afirmativa de que o significado é resultado da decodificação progressiva das partes do texto, pois há fortes indícios de que compreender um texto envolve mais do que a soma das partes MEURER (1988). Alguns pesquisadores constatam que "l*ess proficient readers often appear to be word-bound and this phenomenon is often taken as evidence that students are "stuck" on words."*[III] (GRABE (1991:391).

Os modelos interativos parecem ser mais convenientes à descrição dos mecanismos de leitura dos aprendizes de uma LE porque ressaltam certas habilidades que são importantes para serem adquiridas para o desenvolvimento da capacidade de ler na língua estrangeira estudada e, conseqüentemente, o desenvolvimento do desempenho nessa língua. Dentre outros, os principais teóricos que propõem modelos interativos da leitura em LE são CLARKE e SILBERSTEIN

(1977), COADY (1979), MOIRAND (1979), CARRELL (1987, 1988), DEVINE (1988), CLARKE (1988), ESKEY (1988).

O adivinhar em uma língua estrangeira:

A pesquisa a respeito da leitura em L2 tem suas origens nas investigações sobre a leitura em língua materna (LM). Os trabalhos de CLARKE e SILBERSTEIN (1977) e de COADY (1979) são exemplos de dois importantes esforços para transferir a teoria psicolingüística da leitura para o contexto do ensino de L2 que muito contribuíram e têm contribuído para a teoria da leitura em L2.

Segundo CLARKE e SILBERSTEIN (citados por GRABE, 1991:377) ler é um processo ativo de compreensão em que: *"students needed to be taught strategies to read more efficiently (e.g. guess from context, define expectations, make inferences about the text, skim ahead to fill in the context, etc")*[IV]. Esses pesquisadores ainda estabeleceram que, para professores, o objetivo da instrução de leitura seria fornecer aos estudantes uma variedade de abordagens eficientes para os textos - incluindo ajudá-los a definir metas e estratégias para a leitura, a usar atividades prévias à leitura para enriquecer a prontidão conceptual e para providenciar aos aprendizes estratégias relacionadas com as dificuldades sintáticas, de vocabulário e de estrutura organizacional.

COADY (1979) reinterpretou o modelo psicolingüístico de GOODMAN (1970, 1973) e elaborou um modelo representativo para o processamento da leitura de aprendizes de LE em que o conhecimento prévio do leitor interage com suas habilidades conceptuais e estratégias processuais.

O processo de leitura, na concepção de COADY (1979) requer três componentes representados na figura 01:

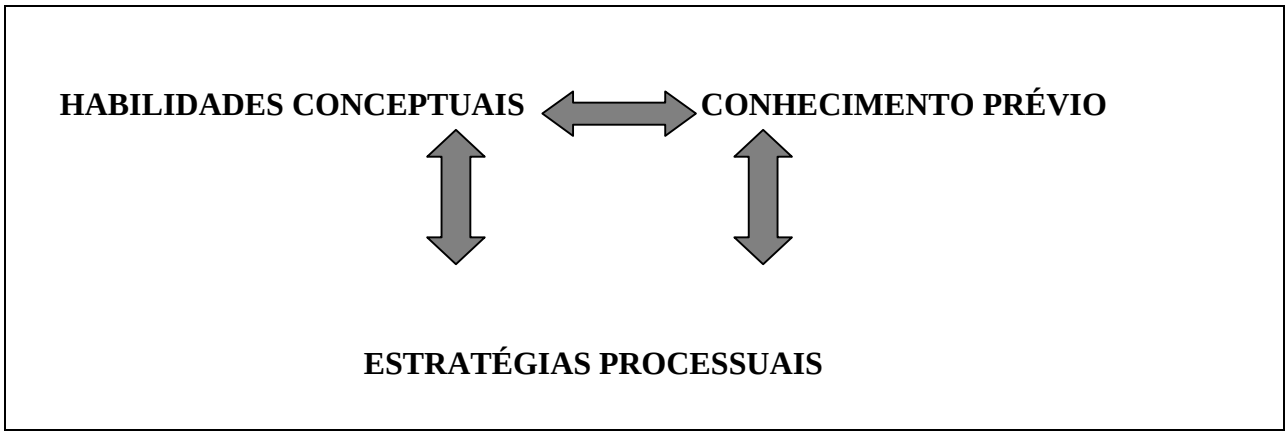


Figura 01
O modelo de COADY (1979) para o leitor de uma língua estrangeira

COADY (1979) denomina *habilidade conceptual,* a capacidade intelectual geral do leitor; *estratégias processuais* são os vários subcomponentes que a leitura envolve, como, por exemplo, as correspondências grafema-morfema, a informação sintática, o sentido lexical e contextual. Para COADY (1979: 12) *o conhecimento prévio* exerce importante papel e pode até compensar certas deficiências sintáticas do aprendiz:

> *"The subject of reading materials should be of high interest and relate well to the background of the reader, since strong semantic input can help compensate when syntactic control is weak. The interest and background knowledge will enable the student to comprehend at a reasonable rate and keep him involved in the material in spite of its syntactic difficulty"*[V].

Para esse teórico, leitores iniciantes concentram-se nas estratégias de processamento (por exemplo, identificação da palavra), enquanto leitores mais proficientes deslocam sua atenção a habilidades conceptuais mais abstratas e fazem melhor uso do seu conhecimento prévio, usando apenas informação textual necessária para confirmar e predizer a informação presente no texto.

Em geral, a experiência de ler um texto em uma língua estrangeira relaciona-se ao fato de o leitor encontrar-se diante de uma página impressa em um código cujos signos nem sempre representarem (para ele, leitor) o ajuste preciso entre significantes e significados (na concepção saussureana). Ainda que o texto seja claro, coerente, coeso e tenha todas as características que o qualifiquem "legível", ainda que o leitor considere familiares esses signos em sua LM, durante a leitura em LE torna-se clara a arbitrariedade dos signos e indispensável sua decodificação ou tradução que passa pelos três níveis de significado: lexical, estrutural e sociocultural. As abordagens cognitiva e comunicativa de ensino de línguas deixaram um precioso legado à pedagogia da leitura em L2.

A leitura nas abordagens cognitiva e comunicativa:

Fundamentada na Psicologia Cognitiva e ainda atualmente praticada, a abordagem cognitiva coloca o aprendiz como centro do processo ensino-aprendizagem de uma L2. Os cognitivistas

consideram a habilidade de compreender, de apreender uma mensagem é a base de todas as atividades comunicativas. No que se refere à habilidade de ler, o interesse voltou-se para o estudo do sentido das palavras; para a relação entre os sentidos e para a compreensão da mensagem. A insistência sobre o conteúdo recoloca o vocabulário em uma outra perspectiva, atribuindo-lhe um papel essencial no estudo da língua. Alguns teóricos cognitivos propuseram que a procura do sentido deveria ser o principal objetivo da leitura e sugeriram que essa aprendizagem através do texto se fizesse por meio de variados documentos escritos para motivar o estudante e possibilitar a aquisição de vocabulário. A teoria parece não ter sido colocada em prática porque nenhuma atenção particular foi dada às estratégias de compreensão do sentido nem ao caráter singular das situações da leitura em L2.

Com o surgimento da abordagem comunicativa - que repousa sobre o princípio de que a língua é um instrumento de comunicação e sobretudo de interação social - o ato de ler passa a se inscrever em um processo comunicativo no qual o leitor reconstrói a mensagem a partir de seus objetivos comunicativos. Assim, as práticas de leitura passam a colocar em jogo uma competência complexa que envolve domínio lingüístico, textual, referencial, situacional, dentre outros componentes. Surge, no domínio da metodologia, a proposta de se utilizar textos autênticos para a leitura de L2 e muitos autores, como MOIRAND (1979), passam a sugerir estratégias para leitura desse material.

Entretanto, apesar desses esforços, até o começo dos anos 80, prevaleceu o pressuposto de que não era necessário se ensinar explicitamente as palavras e seus significados, uma vez que os

aprendizes extrairiam o vocabulário indiretamente, durante a leitura em L2. Assim, o aprendizado do léxico poderia acontecer automática e inconscientemente (cf. MAIGUASHCA, 1993).

A leitura implica o processamento de elementos textuais distintos que configuram o código escrito e o processamento de elementos extratextuais como o conhecimento prévio, a memória, dentre outros que influenciam a compreensão do texto. Muitas vezes, devido à impossibilidade de se atribuir sentido a itens lexicais que compõem o texto, ler em uma LE nem sempre é um processo bem sucedido. Assim, pode-se constatar que, em geral, a decodificação é uma das barreiras a serem enfrentadas pelo leitor aprendiz de uma L2. Para extrair sentidos de um texto, para compreender o que se está lendo, parece ser imprescindível o reconhecimento e decifração das palavras impressas (não necessariamente todas, mas grande parte delas). É certo que compreender envolve mais do que decodificar palavras e frases de um texto; a noção de compreensão relaciona-se a interpretação, criação, ativação de conhecimentos, extração de inferências e construção que vai além da informação estritamente textual.

Embora seja relevante estabelecer-se o nível de compreensão a que o aprendiz alcançou, atribuir as características “automático” e “inconsciente” ao fenômeno de extração de sentido parece deixar uma grande lacuna na descrição do **como** um aprendiz compreendeu um texto. O modelo proposto por GOODMAN (1967) recebeu a merecida atenção quando pesquisadores como OXFORD (1985 e 1990), O’MALLEY & CHAMOT (1990) e CYR (1996) propuseram estratégias cognitivas de aprendizagem de uma L2. Dentre as estratégias apresentadas destacam-

se: a inferência, a dedução, a indução, a tradução, a transferência de conhecimento e a comparação com a língua materna ou outra língua como as utilizadas durante o processo de leitura.

Diante desse panorama, verifica-se que há indícios de que o texto pode contribuir para a compreensão de itens lexicais desconhecidos pelos aprendizes de uma L2 e que é preciso saber como esses aprendizes atribuem significado a esses itens lexicais. Levantam-se as seguintes questões: qual o efeito da leitura sobre sobre a compreensão do significado de itens lexicais de um texto escrito Português Segunda Língua (PL2)? Que estratégias são efetivamente utilizadas pelos aprendizes no jogo de adivinhação, durante a leitura de um texto em PL2?

As estratégias em jogo:

Quarenta informantes participaram da pesquisa: todos adultos (maiores de 18 anos) em processo de aprendizagem de Português como Segunda Língua (PL2), com nível universitário, já leitores proficientes em suas línguas maternas. Vinte e um informantes estudam português em ambiente de não-imersão e dezenove, em ambiente de imersão. Todos eles foram submetidos a um teste de "adivinhação" do sentido de algumas palavras de um texto autêntico e participaram de entrevista retrospectiva individual para informar que estratégias acreditam ter utilizado durante a leitura, que podem ter contribuído para a compreensão (ou não compreensão) do significado dos vocábulos não conhecidos anteriormente.

Para responder à primeira questão levantada - qual o efeito da leitura sobre a compreensão do significado de itens lexicais de um texto escrito PL2? - aplicou-se um teste de “adivinhação” que consistiu no desempenho de três tarefas.

Tarefa 1: para executar a primeira tarefa, os informantes receberam uma lista de palavras “descontextualizadas” para preencher escrevendo o significado dessas palavras. Para isso, eles poderiam apresentar o(s) significado(s) que conheciam (em português, francês, inglês ou espanhol) ou, simplesmente traduzir para o francês, inglês ou espanhol. O objetivo a ser alcançado pela pesquisadora era saber se o informante já conhecia o sentido de cada palavra da lista, antes da leitura do texto. Após a execução dessa tarefa, a pesquisadora recolheu as folhas distribuídas e os estudantes passaram a executar a tarefa 2.

Tarefa 2: a segunda tarefa compreendia a leitura de um texto narrativo. Nesse texto, aparecem todas as palavras constantes em lista preenchida anteriormente. Lido o texto, os estudantes de PL2 passaram à tarefa 3.

Tarefa 3: para realizar a terceira tarefa, que consistia em atribuir o significado das mesmas palavras constantes na primeira lista na presença do texto, os informantes informantes receberam uma lista de palavras (igual à lista recebida para realizar a tarefa 1) para preencher escrevendo o significado dessas palavras. Essa lista, que continha as mesmas palavras da primeira lista, entretanto, as condições de preenchimento foram diferentes, pois lhes era permitido consultar o texto para apresentar os sinônimos dessas palavras.

O texto lido é uma narrativa escrita por Carlos Drummond de Andrade cujas frases iniciais são as seguintes:

> *"Na feira , a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:*
> - *Isso é um assalto! "*

Solicitou-se aos aprendizes que dessem o significado das palavras *feira, brados* e *chuchu*. No contexto:

- *feira* significa "lugar público, muitas vezes descoberto, onde se expõem e vendem mercadorias; onde se vendem sobretudo legumes e frutas";
- *brados* significa "grito; voz, grito em voz aguda / estridente, como guincho" e
- *chuchu* significa "o fruto verde comestível da trepadeira herbácea da família das cucurbitáceas (*Sechium edule*), revestido de espinhos inermes, e flores masculinas e femininas, com corola de cor amarelo-pálida ou alva; nachuchu, machuchu, caxixe".

Esses sinônimos serviram como um guia para a correção dos significados dados pelos alunos (aceitaram-se todos os sinônimos possíveis e aproximados que, dentro do campo semântico de cada termo, pudessem gerar paráfrases da frase original aceitáveis por um falante do português como LM). Os anexos A, B e C, respectivamente, mostram todos os sinônimos apresentados pelos informantes, antes (primeira coluna de respostas) e depois da leitura do texto (segunda coluna de respostas).

Em nenhum momento, os aprendizes tiveram acesso a dicionário ou puderam consultar outra fonte. As tarefas foram executadas individualmente em horário de aula. O prazo máximo para a execução das tarefas foi de 2 horas.

Das informações obtidas após a execução das três tarefas, foram colhidos dados que apontam para a segunda questão levantada: que estratégias são efetivamente utilizadas pelos aprendizes no jogo de adivinhação, durante a leitura de um texto em PL2?

Os aprendizes se submeteram a uma entrevista retrospectiva individual em que se procurou identificar as diversas estratégias que aprendizes de PL2 utilizam para compreender palavras contextualizadas, cujo significado lhes era desconhecido antes da leitura. Como esses dados ainda se encontram em fase de investigação, será apresentado resultado parcial da pesquisa que a autora vem desenvolvendo.

Qual o efeito da leitura sobre a compreensão do significado de itens lexicais de um texto escrito PL2?

Procurou-se verificar quantos, entre os 40 informantes, conheciam cada uma das palavras, antes da leitura do texto em PL2. Em seguida, verificou-se a compreensão das palavras, após a leitura do texto, quando os aprendizes apresentaram significados para os termos contextualizados. O

quadro 1 apresenta o resultado da primeira verificação e o quadro 2, o resultado da segunda verificação.

Quadro 1

Identificação do sentido das palavras descontextualizadas

Palavras	Total de respostas :	Respostas Corretas	Em branco	Repostas Incorretas	Respostas Corretas (Não-Im.)	Repostas Corretas (Imersão)
Feira	39	20	01	19	06	14
Brados	02	-	38	02	-	-
Chuchu	21	13	19	08	02	11

Quadro 2

Identificação do sentido das palavras contextualizadas

Palavras	Total de respostas:	Respostas Corretas	Em branco	Repostas Incorretas	Respostas Corretas (Não-	Repostas Corretas (Imersã

					Im.)	o)
Feira	39	36	01	02	17	18
Brados	35	22	05	13	11	11
Chuchu	35	28	05	07	14	14

Comparando-se os resultados apresentados nos quadros 01 e 02, observa-se que houve um aumento significativo de acertos dos significados das palavras escolhidas, após a leitura do texto.

FEIRA:

Das 39 respostas dadas: antes da leitura, 20 foram consideradas corretas, e, depois da leitura a quantidade aumentou para 35 acertos (além dos 20 aprendizes que apresentaram respostas corretas antes e depois da leitura, 15 apresentaram um sinônimo adequado para o termo, somente após a leitura). Houve um aumento de 38% em relação aos 40 informantes, isto é, dos 40 aprendizes, 20 já conheciam o significado da palavra “feira”, 15 passaram a conhecer, após a leitura. O aumento de acertos no grupo de não-imersão foi maior (de 6 para 17 – que corresponde a um acréscimo de 52 % em relação aos 21 informantes) e, no grupo de imersão, esse aumento foi menor (de 14 para 18 – que corresponde a um acréscimo de 21 %, em relação aos 19 informantes).

BRADOS:

Para a palavra ‘BRADOS’, observa-se um resultado bem mais representativo de que o contexto contribui para a leitura do texto em L2: apenas 2 aprendizes atribuíram significado à palavra e não obtiveram sucesso na tentativa (ambos erraram o sinônimo dado fora do contexto). Os 40 informantes não foram capazes de apresentar o significado para essa palavra, quando fora de contexto. Mas, quando contextualizada, o número aumenta de duas para 35 tentativas, dessas 35 , 22 foram consideradas corretas, o que corresponde a 55% dos informantes foram capazes de atribuir um sinônimo para a palavra “brados”. Entre eles, 11 são aprendizes de PL2 em ambiente de não imersão e 11, em ambiente de imersão; resultado que aponta para o fato de que apenas o contexto do texto possa ter contribuído na atribuição de sentido à palavra “brados” anteriormente desconhecida por todos os informantes.

CHUCHU:

Foram atribuídos 21 significados à palavra “CHUCHU” fora de contexto; desses apenas 13 corretos (2 respostas de aprendizes em ambiente de não imersão e 11, de aprendizes em imersão). Esse resultado ilustra bem o aspecto “conhecimento prévio” apontado pelos teóricos: estudantes de PL2 que moram no Brasil foram capazes de atribuir sentido à palavra “chuchu” pelo simples fato de conhecerem o legume, enquanto os demais demonstram seu desconhecimento. Entretanto, foram atribuídos 35 significados para essa palavra, após a leitura do texto. Desses 35 sinônimos apresentados, 28 foram considerados corretos, isso significa um acréscimo de 37% em relação aos 40 informantes, isto é, dos 40 aprendizes, 13 já conheciam o

significado da palavra “chuchu”, 15 passaram a conhecer, após a leitura. O aumento de acertos no grupo de não-imersão foi maior (de 2 para 14 – que corresponde a um acréscimo de 57% em relação aos 21 informantes) e, no grupo de imersão, esse aumento foi menor (de 12 para 14 – que corresponde a um acréscimo de 10 %, em relação aos 19 informantes).

O quadro 3 resume o resultado apresentado pelos informantes:

Quadro 3

Resumo dos resultados obtidos

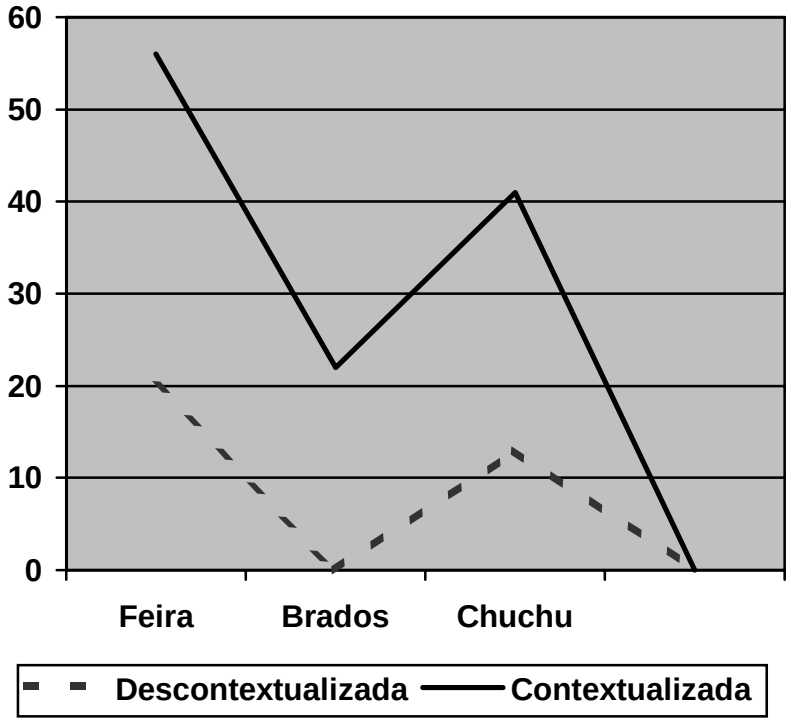
Palavras	Momentos em relação à leitura	Total de respostas	Respostas Corretas	Percentual de Acerto em relação ao total de informantes	Aumento de acerto depois da leitura em percentual	Percentual Aumento de acerto depois da leitura Ambiente: Não-Imer.	Percentual Aumento de acerto depois da leitura Ambiente: Imersão
Feira	Antes Depois	39 39	20 35	50% 87%	37%	52%	21%
Brados	Antes Depois	02 35	- 22	- 55%	55%	50%	50%
Chuchu	Antes Depois	21 35	13 28	33% 70%	37%	57%	10%

Os resultados apresentados no quadro 3 indicam que houve um aumento significativo de acertos de significado das palavras, após a leitura do texto. Isso leva a crer que o texto lido contribuiu para que os aprendizes de PL2 atribuíssem sinônimo a termos desconhecidos antes da leitura.

O gráfico 1 representa a quantidade geral de acerto, por palavra, antes e após a leitura do texto.

Gráfico 1

Diferença entre as respostas “corretas” nas duas situações:
palavra contextualizada e descontextualizada



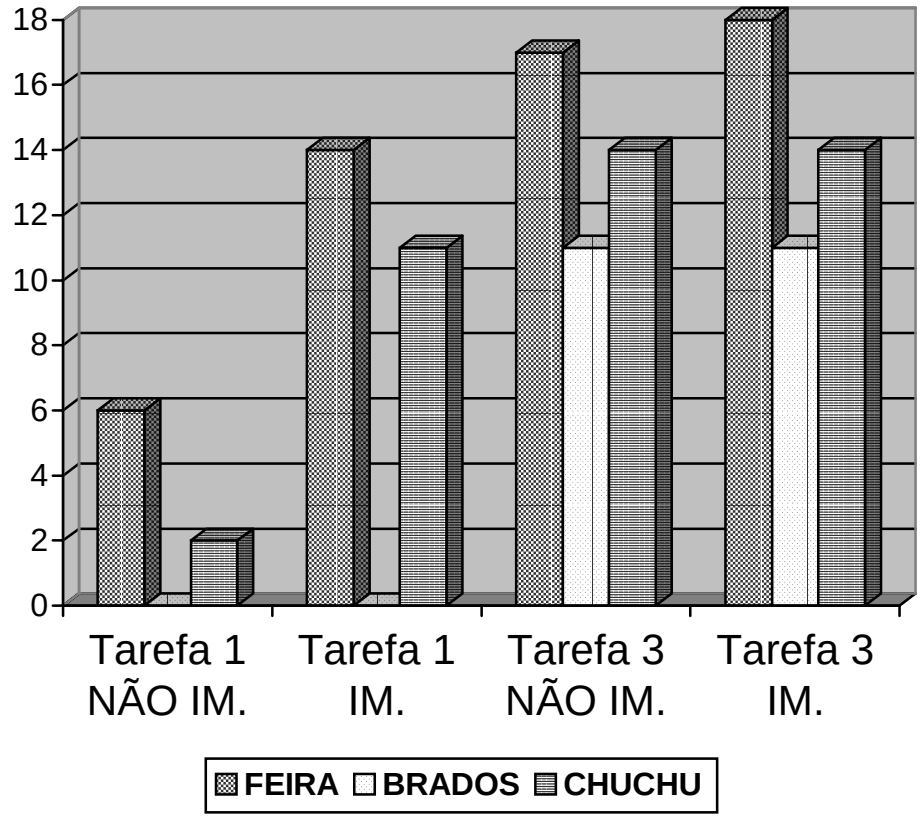
No geral, constata-se que houve maior número de acerto do significado das palavras após a leitura do texto, o que pode levar à conclusão de que o contexto contribui para a extração do sentido textual.

O gráfico 2 representa a quantidade de acerto para cada palavra nos ambientes de imersão e não imersão. O primeiro e o segundo blocos do gráfico representa o resultado da Tarefa 1: o

primeiro conjunto representa o percentual de acerto para cada palavra apresentados pelos informantes em ambiente de Não Imersão; o segundo representa o resultado apresentado pelos informantes em ambiente de Imersão. O terceiro e o quarto blocos representam o resultado obtido após a execução da Tarefa 3: o terceiro representa o percentual de acerto dos aprendizes em ambiente de Não Imersão e o quarto bloco, o percentual dos aprendizes em ambiente de Imersão.

Gráfico 2

Distribuição do "acerto" do significado de cada palavra
por tarefa e por ambiente de imersão e de não imersão



As estratégias do jogo:

Para responder à questão levantada: que estratégias são efetivamente utilizadas pelos aprendizes no jogo de adivinhação, durante a leitura de um texto em L2, foram colhidas informações através de entrevista retrospectiva individual com os aprendizes de PL2. Verificou-se que, de modo geral, as estratégias propostas por OXFORD (1985 e 1990), O'MALLEY & CHAMOT (1990) e CYR (1996) foram utilizadas durante o processo de compreensão do significado das palavras escolhidas no texto lido.

1. A inferência (operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas). Exemplos:

- alguns aprendizes compreenderam o significado de "feira" a partir do conhecimento do significado de "chuchu" e vice-versa.
- outros compreenderam o significado de "brados" em função:
    - do verbo "protestar";
    - apenas da frase exclamativa "Isso é um assalto"
    - do verbo "protestar", seguido de uma frase exclamativa;
    - da palavra "assalto".

2. A dedução e a indução: não houve como identificar o processamento dessas duas estratégias no trecho (acredita-se que esse fato se deve ao tamanho do mesmo).

3. A tradução: é estratégia muito utilizada. Os alunos tentaram traduzir cada uma das palavras e, afirmaram que, quando não conseguiam traduzir, tentavam procurar ajuda no texto para identificar o sentido das palavras selecionadas. Essa estratégia levou a acertos apenas quando a palavra já era conhecida anteriormente (o que significa que, nesse caso, o texto não contribuiu para a 'decodificação') e levou a erros, como, por exemplo:

    - Aprendizes traduziram "brados" por "bras" (braços) ou "brassées" (braçadas) e informaram que o fizeram devido à semelhança ortográfica entre as palavras.
    - A palavra "feira" , por formar palavra composta que indica os dias da semana, foi traduzida como "dia", e como inicia o texto , os aprendizes lhe atribuíram esse significado, ao identificar o termo "Numa feira" como adjunto adverbial de tempo e não de lugar.

Houve também casos em que a tradução foi dirigida pela inferência:

- a palavra "brados" vem seguida de "altos" o que reforçou a atribuição do significado "braços" para "brados";
- a palavra "assalto" reforça a idéia de "braços" para "brados" ("braços levantados")

4. A transferência de conhecimento: parece ter ocorrido quando os aprendizes tentam identificar o significado de "chuchu" (legume inexistente em suas culturas, não há tradução para a palavra). Ao perceberem que se trata de uma "coisa para comprar na feira" (pois tem preço e o preço parece estar sendo questionado por uma senhora que é gorda), alguns dos

alunos transferiram seu conhecimento aproximando-se ao máximo do significado de “chuchu”: couve-flor, alface, couve, fruta, peixe, algo de comer...

5. A comparação com a língua materna ou outra língua: estratégia muito utilizada.

   Exemplo: Chuchu = “train” ou “le préféré” (semelhança fonética com o francês),

6. Outras estratégias em fase de estudo: conhecimento prévio (caso que não foi relevante nessa pesquisa); analogia (correlação entre termos de dois sistemas que vai do particular para o particular e não garante verdade na conclusão); busca do quadro de referência textual (no contexto no qual se insere o texto) dentre outras.

Como já se disse anteriormente, esta pesquisa ainda está em andamento. Não há conclusões definitivas, uma vez que há muito ainda a ser analisado e investigado. Pelo momento, o que se pode afirmar é que há fortes indícios de que o senso comum de que o contexto colabora para a compreensão de palavras desconhecidas durante a leitura do texto pode ser comprovado empiricamente. Além disso, é possível delinear quais as estratégias são efetivamente utilizadas pelos aprendizes de L2 para que essa compreensão ocorra, durante o processamento de sua leitura.

Anexo A: a palavra “FEIRA”

Feira:	**Feira:**
1. dia durante o qual a gente não trabalha	1. foire
2. market, day as in “sexta-feira”, religious holidays, celebration	2. market
3. festa na rua, dia da semana	3. fair, festa
4. vacation, day off of religious significance	4. holiday, usually of religious significance
5. um dia de festa ou de vacancia (congé)	5. le jour de congé
6. dia, vacación e.g. “sexta-feira”, estar em feiras	6. at the fair
7. a fair , a place where there are activities for children & various things for sale	7. a place where things are sold at a cheap rate – market
8. nun	8. market
9. day, como sexta feira	9. market
10.jour	10.marché
11.foire (genre de grand marché)	11.la foire
12.lugar onde pessoas vendem frutas, legumes, peixes, etc.	12.marché
13.congé ou foire	13.foire
14.day	14.market
15.libre	15.un jour
16.mercado	16.mercado
17.une foire	17.foire commerciale/ genre de marché
18.día de la semana	18.lugar donde se vende frutas e verduras
19.situada na rua , aonde se vende coisas novas de utilidades diferentes: ropas, sapatos comida...	19.lugar aonde se compra coisas novas de diferentes utilidades: brinquedos, comidas, etc.
20.lugar popular (antigamente tradicional) - também usado com los días de la semana	20.lugar popular
21.dia	21.marché
---	---
22. mercado aberto na rua (feira de comida, feira de artesanato)	22.no mercado
23. um lugar onde pessoas se reúnem para ver , comprar, etc.	23.lugar pá fazer compras e.g. legumes
24. market - uma parte que vender algumas coisas , legumes, ropas.	24.lojas aberto na rua
25. fair, market (outdoor)	25.market, outdoor fair, vegetable market
26. -	26.fair
27. open market	27.street fair
28. mercado, segunda-feira , cheio de lojas	28.mercado

29. marché	29.marché
30. mercado , foire	30.mercado de rua
31. marché	31.marché
32. é um tipo de mercado mas normalmente ele é só uma vez por semana	32.tipo de mercado não permanente
33. lugar donde se vende gran variedad de artículos	33.lugar donde se venden gran variedad de artículos
34. es la palabra que acompaña a los días de la semana - ej: segunda-feira	34.es el lugar donde se compran las verduras
35. día de la semana	35. mercado
36. é o dia da semana	36.lugar onde vende-se mercadoria
37. mercado, a segunda parte dos dias da semana	37.mercado
38. market	38.a market which open in the outside
39. day , ej. Sexta-feira (Friday)	39.-
40. market	40. mercado que vende as coisas uma vez por semana no bairro / na rua
----------	----------

Anexo B: a palavra “BRADOS”

Brados	**Brados**
1. -	1. de toute voie
2. -	2. out loud
3. -	3. yells, screams
4. -	4. high tones
5. -	5. les bras en l’air
6. -	6. high arms (arms raised)
7. -	7. scream , yells, shouts
8. -	8. price
9. -	9. taxes
10.-	10.bras
11.-	11.les bras
12.-	12.voz
13.-	13.-
14.-	14.voices
15.bras	15.voix
16.-	16.gritos (en fournant de hauts cris)
17.-	17.bras
18.-	18.gritos muy fuertes
19.-	19.-
20.-	20.comerciantes
21.– brassées	21.à haute voix
22. -	22.grandes gestos dos braços
23. -	23.seja voz ou braço
24. -	24.-
25. -	25.tones, loud voice
26. -	26.vegetable
27. -	27.screams
28. -	28.preços
29. -	29.muito barulho, protesto
30. -	30.grito , protestação
31. -	31.cris
32. -	32.gritos
33. -	33.voces
34. -	34.-
35. -	35.escândalo, gritos
36. -	36.alaridos
37. -	37.grito, voz forte e airada
38. -	38.-
39. -	39.-
40. –	40.preço comum

	Anexo C: a palavra “CHUCHU”
1. Objeto para segurar o cabelo	1. objeto para segurar o cabelo
2. -	2. vegetable, chayotte
3. vegetal, muito (caro pra chuchu)	3. vegetal
4. -	4. some kind of food
5. -	5. -
6. -	6. the counter
7. -	7. something to eat
8. -	8. vegetable
9. -	9. a vegetable
10.train	10.un légume
11.-	11. -
12.-	12.um legume
13.-	13.un légume
14.money	14.food
15.-	15.-
16.um legume	16.legume verde claro que se vende no Brasil e em outros países tropicais
	17.un légume quelconque-du chou /je présume
17.–	18.verdura
	19.train, comboio
18.–	20.uma verdura
19.-	21.choux
20.-	22.da verdura chuchu
21.-	23.legume
22.-	24.legume verde
23.tren	
24.uma verdure brasileira que se veja no quintal da casa	25.fish, a vegetable
25.um legume que eu conheci aqui	26.vegetable
26.legumes	27.vegetable
27.? (seafood / fish)	28.um outro
28. -	29.uma verdura verde
29.vegetable	30.um legume
30.-	31.chouchou
31. uma pessoa muito simpatica	32.vegetal
32.legume	33.verdura
33.chouchou	

34. vegetal comestível	34.es una verdura
35.una verdura	35.vegetal comestível
36.es un tipo de baile	36.comida
37. planta ou vegetal comestible	37.vegetal
38.comida	38.nome de veldula
39.é um vegetal	39.-
40.nome de veldura	40. preço mais barato que o preço comum

Bibliografia

ALDERSON, J. C. & URQUHART, A H. *Reading in a foreign language.* London, New York: Longman, 1984.

BRAGA, D. Bertoli. Ensino de Lingüística via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução. *Trabalhos de lingüística aplicada.* Campinas: UNICAMP, (30):5-16, 1997.

CARRELL, P. Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language learning.* 34.2, 1984.

_____. Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL* 21.3, 1987.

_____. Integrative text processing: implications for ESL / Second language reading classrooms. In: CARRELL, DEVINE & ESKEY (Eds) *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge: University Press, 1988.

CARRELL, DEVINE & ESKEY (Eds.) *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge: University Press, 1988.

CLARKE, M. A The short-circuit hypothesis of ESL reading - or when language competence interferes with reading performance. In CARREL, DEVINE & ESKEY (eds.): *Interactive approach to second language reading.* Cambridge: University Press, 1988.

CLARKE e SILBERNSTEIN, S. Toward a realization of psycholinguistic principles for the ESL reading class. *Language learning*, (27): 135-54, 1977.

COADY, J. A psycholinguistic model of the ESL reader. In MACKAY, R, BARKMAN, B & JORDAN, R (eds.). *Reading in a second language.* Rowley, MA: Newbury House, 1979.

CYR, Paul. *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde.*Quebec: CEC, 1996.

DEVINE, J. The relationship between general language competence and second language proficiency. In: CARREL, DEVINE e ESKEY (Ed) *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge: University Press, 1988.

ESKEY & GRABE. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARRELL, DEVINE & ESKEY (Eds.) *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge: University Press, 1988.

GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist.* 6, 1967: 126-35.

_____. Behind the eye: what happens in reading. In: GOODMAN & NILES. *Reading: process and program.* Illinois: NCTE, 1970.

_____. *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt Rinehart Winston. 1973.

_____. Unity in reading. In H. SINGER & R. RUDDELL (Eds.) *Theoretical models and processes of reading.* PNewark, DE: International Reading Association. 1985: 813-40.

_____. The reading process. In: CARRELL, DEVINE & ESKEY (Eds.) *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge: University Press, 1988.

GOUGH, P.B. On second of reading. In: KAVANAGH , J.F. & MATTINGLY, I.G. *Language by ear and by eye.* Mass.: MIT Press, 1972.

GRABE, William. Current development in second language reading research. *TESOL QUARTERLY*. (25): 3, 1991.

KATO, M. *O aprendizado da leitura.* São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MAIGUASHCA, R. Teaching and learning vocabulary in a second language: past, present and future directions. *The Canadian Modern Language Review*. (50): 1, 83-100, October, 1993.

MEURER, J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, H & VANDRESSEN (org.) *Tópicos de Lingüística Aplicada.* Florianópolis: Editora UFSC, 1988.

MOIRAND, S. *Situations d'écrit.* Paris: Clé International, 1979.

OLIVEIRA, P. Sampaio. Cursos básicos de leitura em língua estrangeira: elucidando o papel da gramática com o Alemão por preferência. *Trabalhos de lingüística aplicada.*Campinas: UNICAMP, (20): 69-94, 1992.

O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna U. *Learning strategies in second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University press, 1990.

OXFORD, Rebecca. *A new taxonomy of second language learning strategies.* Washington, D.C, ERIC Clearing House on Languages and Linguistics, 1985.

_____. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newborn House Publisher, 1990.

SMITH, F. *Understanding reading a psycholinguistic analysis of reading and learning to read.* New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1971.

_____. *Understanding reading a psycholinguistic analysis of reading and learning to read.* 2.ed. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1978.

_____. *Understanding reading a psycholinguistic analysis of reading and learning to read.* 3.ed. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1982.

_____. Building a better vocabulary. *The reading teacher*. 1988, 42.3: 238.

_____. *Compreendendo a leitura.* Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

NOTAS

[I] Em geral, denomina-se *Língua Estrangeira* (LE) aquela língua aprendida em contexto de não-imersão (fora do país onde é falada) e *Segunda Língua* (L2), a aprendida em contexto de imersão (dentro do país onde é falada). Neste trabalho não será feita a distinção entre LE e L2, os termos serão usados genericamente para se referirem a "outras línguas", ou a uma "nova língua" em processo de aquisição.

[II] Leitura é " um processo psicolingüístico que começa com uma representação superficial codificada por um por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói. Há, então uma interação essencial entre linguagem e pensamento em leitura" (Tradução minha)

[III] Os leitores menos proficientes freqüentemente parecem estar limitados e este fenômeno é sempre tomado como uma evidência de que os aprendizes estão presos nas palavras"

[IV] É preciso ensinar aos aprendizes estratégias para que leiam mais eficientemente (como por exemplo, adivinhar a partir do contexto, definir expectativs, fazer inferências sobre o texto, "passar os olhos à frente" para preencher lacunas textuais, etc) para que leiam mais eficientemente.

[V] “O assunto dos materiais de leitura pode ser de grande interesse e relacionar-se bem com o conhecimento prévio do leitor, desede que um forte “input” semântico possa ajudar a compensar quando o controle sintático é fraco. O interesse e conhecimento prévio capacitarão o estudante a compreender de modo razoavel para deixá-lo envolvido com esse material apesar mesmo de sua dificuldade sintática.”

Escritura e revisão:
aspectos estratégicos da produção textual em língua estrangeira

Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo - UFSC

Resumo: Esse estudo objetivou avaliar a atuação de alunos de competência pós-intermediária de inglês como língua estrangeira ao revisar textos mediante três estratégias de revisão: individual, colaborativa e 'feedback' do professor. Verificou-se os tipos de mudanças feitas nos textos revisados, bem como a contribuição das alterações na melhoria da produção textual. A pesquisa revelou que reformulações globais foram mais positivamente influenciadas pelo 'feedback' da professora e por revisões individuais respectivamente. Revisões colaborativas promoveram mais mudanças superficiais. Visto que todas as estratégias utilizadas surtiram efeitos positivos nos textos revisados, acredita-se na necessidade de uma maior consciência e reflexão com relação ao processo de revisão, um importante componente de qualquer aula esclarecedora de escritura.

Palavras-chave: escrita, revisão, estratégias.

Abstract: The present study aimed at evaluating the performance of EFL intermediate students while revising texts under three revision strategies: individual, peer and teacher feedback. The kinds of changes introduced in the revised texts as well as the contribution of these changes on the improvement of text production were analyzed. The research revealed that the effect of the teacher feebback, followed by individual revision were the strategies that produced more global changes to the revised texts. Peer colaborations had a greater impact at the surface level. Since more elaborated texts arise from these kinds of activities, there seems to be the need of a greater conscience and reflexion on the revision process, an important component of any enlightening writing class.

Key-words: writing, revision, strategies.

Escritura e revisão:
aspectos estratégicos da produção textual em língua estrangeira

Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo - UFSC

1. Introdução

A escrita ocupa lugar imperativo na vida do homem. Através dela, pode-se não somente suprir uma necessidade individual de expressão e uma necessidade social de comunicação, como também, transmitir e adquirir conhecimento.

Em se considerando a importância da escrita e a dificuldade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da mesma, estudos e pesquisas na área devem também focalizar em como ajudar alunos-escritores a progredir na difícil "arte" de compor.

O presente estudo trata do desenvolvimento da escrita em aprendizes de língua estrangeira. Especificamente, analisa-se o papel da revisão na produção textual. Para isso, foram analisados textos revisados sob três diferentes estratégias de revisão: revisão individual, colaborativa e 'feedback' do professor. O estudo aqui proposto objetiva investigar o efeito dessas diferentes estratégias na produção textual. O estudo endereça as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Que tipos de mudanças são promovidas nas diferentes estratégias?
2) Qual o efeito da revisão individual nos textos finais produzidos pelas alunas?
3) Qual o efeito da revisão colaborativa na versão subseqüente a esta estratégia de revisão?
4) Qual o efeito do 'feedback' do professor nas composições revisadas?

Apesar de um maior interesse de pesquisadores na área de escrita e revisão ao longo das três últimas décadas, o efeito de diferentes estratégias de revisão é um assunto ainda negligenciado, especialmente em se tratando de alunos brasileiros.

No que se segue, apresenta-se os pressupostos teóricos que embasam esse estudo, seguido da apresentação da metodologia utilizada na condução da pesquisa. No momento seguinte, os resultados a que se chegou são apresentados e discutidos. O artigo se encerra com algumas conclusões mais relevantes juntamente com uma apreciação acerca das limitações e implicações pedagógicas do estudo.

2. Pressupostos teóricos

A escrita é hoje vista como um conjunto de processos mentais que escritores orquestram e organizam durante o ato de compor. Na verdade, esse processo se inicia antes mesmo da escrita propriamente dita, quando o escritor considera o tópico a ser explorado e a sua audiência, na medida em que a função primeira é estabelecer comunicação entre escritor e leitor.

Este processo cognitivo acarreta subprocessos, tais como planejamento (estabelecimento de metas, geração de idéias e organização das mesmas), tradução e revisão (Flower & Hayes, 1981).

A geração de idéias alimenta todo o processo de planejamento. Durante esse estágio, compositores colhem informações da sua memória, que são avaliadas em termos de relevância. Escritores também usam outros meios, além da própria memória, tais como leitura de revistas, artigos, livros, para obter informações e idéias relevantes para o seu texto. Durante o processo de planejamento, o escritor organiza suas idéias, não somente de acordo com a relevância das informações, como também com as restrições impostas pela tarefa (Haberlandt, 1994; Gagné, 1993), ou seja, de acordo com a audiência, modalidade retórica, etc. Ainda durante o planejamento, escritores estabelecem metas para alcançar seus objetivos, ou seja, eles decidem como usar o seu conhecimento declarativo sobre o tópico a ser desenvolvido e como estruturar o seu texto, sem esquecer de seus leitores virtuais.

O processo de tradução se refere ao ato de colocar as idéias no papel. Neste estágio, escritores fazem escolhas em vários níveis: palavras, sentenças, parágrafos, etc. O compositor transcreve as suas idéias de forma sintaticamente e semanticamente ‘correta’. Durante esse estágio, escritores param, pensam, avaliam, adaptam a linguagem à comunidade discursiva para a qual estão escrevendo, etc. Pesquisadores acreditam que, neste momento, escritores se engajam em outros subprocessos do planejamento.

A revisão, tal qual todo o processo da escrita, é recursiva. Esta acontece no nível lingüístico da produção textual (palavras, sentenças), e durante todos os estágios do processo (geração de idéias, organização, tradução). Este estágio envolve uma avaliação com relação aos objetivos estabelecidos inicialmente, bem como uma apreciação de

conteúdo, gramaticabilidade, léxico, coesão, coerência, argumentação, etc. Neste ponto, o escritor adiciona e suprime informações, as desloca de um lugar para outro, encurta ou aumenta sentenças e parágrafos, etc. Escritores, muitas vezes, passam mais tempo revisando do que escrevendo uma primeira versão de seus textos. Desta forma, parece lícito dizer que a revisão é o estágio que dá formato ao produto final.

Apesar da linearidade apresentada pelo modelo exposto, esta seqüência não é linear. Processos ocorrem simultaneamente e não necessariamente na ordem apresentada.

Segundo alguns estudos (e.g. Sommers, 1980; Matsuhashi & Gordon, 1985; Fathman & Whalley, 1990; Enginarlar, 1993), revisões são baseadas em dois tipos: escritores podem fazer revisões mecânicas (pontuação, ortografia, preposição, vocabulário), desta forma parafraseando o conteúdo sem alterar a informação, ou seja, mudanças a nível superficial; e/ou escritores podem fazer mudanças textuais, do tipo que altera o significado e/ou a organização textual.

Dada a fundamental importância da revisão no processo da escrita, Flower, Hayes e colaboradores (1986) propuseram um modelo cognitivo de revisão.

De acordo com os autores, um aspecto crucial na revisão é o reconhecimento de dissonâncias entre a representação mental da composição (a intenção do autor) e o resultado final da mesma (a execução). Porém, para os autores, inconguências entre planejamento e execução não encapsulam todos os fenômenos observados no processo de revisão. Eles vêem o engajamento do revisor como sendo de outros dois tipos: 1) O revisor avalia o texto visando aspectos mecânicos, gramaticais e de clareza; 2) O revisor avalia o texto de acordo com os seus planos. Muitas vezes, planos são rejeitados. Nesse caso, inicia-se novamente todo o processo da escrita.

O modelo encapsula a definição da tarefa, que determina qual a natureza da revisão, que pode ser a nível de clareza e elegância, a nível de significado e/ou mecânico. Revisões podem também ser feitas em todos os níveis acima, porém, em diferentes estágios.

No momento da avaliação, o revisor aplica os objetivos e critérios determinados pela definição da tarefa. A leitura tem um papel importante na revisão. O revisor lê para compreender, avaliar e definir problemas. O resultado desta leitura vai ser a representação do problema detectado. Esta representação varia em um contínuo de especificidade, marcado pela quantidade de informação que o revisor tem do problema detectado. Este

contínuo oscila entre ‘má-definição’ - o reconhecimento de um problema, cuja a natureza não é clara para o revisor e ‘boa-definição’ – não só o reconhecimento de um problema, mas a definição e diagnóstico do mesmo. Entre estes dois extremos, estão representações que contém alguma informação com respeito à natureza do problema, porém não suficiente para solucioná-lo.

Representações de problemas levam revisores a planejar modificações no texto. As estratégias de modificação de texto são duas: 1) reescritura, ou 2) revisão localizada.

A estratégia de reescritura implica no abandono do texto original extraindo dele somente as idéias principais. A revisão localizada, por outro lado, se dá por meio de deslocamentos, adições e supressões de informação, e por meio de paráfrases.

Em resumo, leitura e representação de problemas são condições necessárias para a revisão, que depende desta interação entre leitor e escritor.

Como mencionado anteriormente, o presente artigo aborda três estratégias de revisão: individual, colaborativa e ‘feedback’ do professor. Essas três técnicas, por sua vez, se encaixam em dois tipos de revisão propostos por Hayes et al (1987): revisões feitas pelo escritor, no caso de revisão individual, e revisões feitas por terceiros, no caso da revisão colaborativa e do ‘feedback’ do professor.

Esse tópico tem atraído a atenção de vários pesquisadores. Primeiramente porque, muitas vezes, a revisão é definida, especialmente por compositores inexperientes, como parafraseamento ou procura de erros. Em segundo lugar, porque quando requisitados a revisar seus textos, esses escritores fazem mudanças superficiais (Sommers, 1980 in Matsuhashi & Gordon, 1985). Na tentativa de obter uma melhor compreensão do processo de revisão no qual escritores se engajam durante o ato propriamente dito, Hayes, Flower e colaboradores (1987), fizeram um estudo baseado em tarefas de revisão controladas. Os resultados mostraram que habilidade pareceu definir o processo: escritores experientes produziram revisões textuais, ao passo que compositores inexperientes focalizaram em aspectos formais.

Em seguida, algumas pesquisas relacionadas às três estratégias de revisão utilizadas nesse estudo são apresentadas.

Revisão Individual: A revisão individual demanda do escritor a revisão de seu próprio texto, sem influência externa. O escritor é o único leitor de seu texto, e portanto o deve ler para compreender, avaliar e detectar problemas. Após essa leitura crítica, o leitor então volta ao papel de escritor e faz os ajustes necessários em seu texto.

A literatura acusa por um lado, uma dificuldade por parte dos escritores em revisarem seus próprios textos, na medida em que estes não detectam problemas com facilidade, e por outro a suposição de que escritores-leitores têm acesso a seus próprios planos e intenções. Portanto, se houverem dissonâncias entre intenção e execução, eles devem ter maior percepção do que terceiros.

De acordo com Fathman & Whalley (1990), o simples fato de os alunos terem uma nova chance para reler e reavaliar seus textos provoca alterações positivas. Com relação a alunos brasileiros, Leffa (1995), Gehrke (1993) e Silveira (1998) desenvolveram estudos de múltiplas versões de textos, baseados em revisão individual, e observaram que houveram progressos entre as versões dos textos. Leffa aponta que seus sujeitos não se restringiram a questões localizadas. A sua maior preocupação foi a nível de conteúdo e expressão de idéias.

Revisão Colaborativa: A estratégia envolve grupos ou pares de alunos no papel de leitores avaliadores de seus colegas. Esta parceria, no entanto, não obriga o escritor a fazer as alterações sugeridas pelo seu colaborador. É o autor da composição quem vai decidir se deve ou não considerar as sugestões de seu colega.

As pesquisas de Mendonça & Johnson's (1994) indicam que estudantes muito se beneficiam das negociações que ocorrem durante atividades colaborativas de revisão. Ao ler e revisar os textos dos colegas, escritores desenvolvem uma certa consciência com relação à importância de considerar sua audiência. No entanto, esta realidade faz parte de estudos em L1. De acordo com Connor & Asenavage (1994), Mendonça & Jonhson (1994), a preocupação do colaborador em L2 ainda é a nível local, focalizando precisão gramatical acima de qualquer outro tipo de revisão.

‘Feedback’ do professor: O ‘feedback’ escrito pelo professor em textos intermediários de seus alunos representa importância central nas atividades de revisão (Ferris, 1995). Porém, existem controvérsias em torno do assunto.

Leki (1990) revisa pesquisas cujos resultados indicam que nenhuma forma de ‘feedback’ produz melhoras significativas nos textos subseqüentes dos alunos. De acordo com ela, o ‘feedback’ do professor implica em mudanças, mas não necessariamente positivas. Por outro lado, os resultados da pesquisa de Fathman & Whalley (1990), Ferris (1996) demonstram que estudantes se beneficiam dos comentários escritos por seus instrutores.

Adicionalmente, Cohen & Cavalcanti (1990) e Ferris (1997a), baseados nos resultados de suas pesquisas, sugerem que os comentários dos professores em textos intermediários são tanto valorizados pelos alunos quanto incorporados nos textos subseqüentes. Neste sentido, o papel do professor como fornecedor de ‘feedback’ de qualidade torna-se imperativo.

Apesar das controvérsias apontadas acima, esta estratégia é amplamente utilizada na intenção de promover revisões de qualidade.

3. Metodologia

Esse estudo concentra na análise de 48 textos escritos por quatro alunas brasileiras de nível pós-intermediário de inglês como língua estrangeira, matriculadas na sexta fase do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Estas alunas já foram expostas a 1044 horas de instrução de escrita em L2. As participantes foram todas de um mesmo nível de competência lingüística e de análoga experiência em escrita.

Os procedimentos para a coleta de dados foram os normais de sala de aula. Todos os alunos do grupo, regularmente matriculados na disciplina “Leitura e Redação Acadêmica”, participaram de todas as atividades propostas, mas só quatro, dos 16 alunos matriculados, participaram de todas as etapas da coleta de dados. Uma vez que as atividades de escrita e revisão faziam parte da rotina da disciplina, os alunos não foram informados quanto às especificidades do estudo.

Os alunos escreveram seis composições sobre tópicos diferentes. Duas delas foram revisadas individualmente, duas em colaboração com um colega, e outras duas de acordo

com o ‘feedback’ fornecido pela professora da turma. Os dados foram coletados em 12 sessões: seis para a escritura das primeiras versões e seis para a revisão das mesmas. O número de textos analisados nesse estudo é, portanto, de 48 (24 pares). Entre a escritura da primeira versão e a revisão de cada texto, houve um intervalo de uma semana. Restrições de tempo não foram impostas aos alunos. Com o intuito de minimizar interferências externas, os textos foram escritos em sala de aula.

Instruções específicas foram dadas a cada estratégia, sendo que a primeira instrução, em qualquer das situações, era: “Leia seu texto atentamente”. A segunda variava de acordo com a estratégia de revisão. “Seu texto precisa ser revisado” foi instruído em revisões individuais. Em revisões colaborativas, a instrução era “Faça algumas alterações no seu texto com a ajuda de um colega”. Para o ‘feedback’ do professor, as alunas deveriam usar “o ‘feedback’ dado para fazer modificações no texto”.

Os tópicos das composições foram selecionados pelos alunos da turma, e cada um deles foi precedido de uma atividade de leitura seguida de uma discussão, ou somente de discussões sobre o assunto que se seguiria. Intencionou-se, através destas atividades, ativar a memória dos alunos com relação a determinado tópico e lhes prover com maiores informações sobre o assunto.

Os títulos das composições foram: (1) Are computers good educators? (Computadores são bons educadores?); (2) Causes of divorce (Causas do divórcio); (3) Should those over seventy be forced to retire? (Pessoas acima de 70 anos devem ser forçadas a se aposentar?); (4) Capital punishment (Pena de morte); (5) My future as an English teacher (Meu futuro como professor de inglês); (6) A true friend (Um verdadeiro amigo). Dados específicos da estratégia de revisão utilizada, bem como a atividade de pré-escrita desenvolvida, o tempo (aproximado) levado na escritura da primeira versão e na revisão são fornecidos na tabela 1.

Tabela 1: Estratégia de revisão, atividade de pré-escrita, tempo de escritura da primeira versão e de revisão.

Composição	Estratégia de revisão	Atividade de pré-escrita	Tempo de escrita na versão 1	Tempo de escrita na versão 2
1	Individual	Leitura	20’	25-30’
2	Colaborativa	Discussão	30’	40-45’
3	‘Feedback’	Leitura	40’	70’
4	Individual	Discussão	40’	45’
5	Colaborativa	Discussão	35’	45’
6	‘Feedback’	Discussão	25’	60’

Para o ‘feedback’ do professor, foi criado um conjunto de 45 regras para a análise de textos, divididas em três partes: 1) Conteúdo e idéias, 2) Organização e forma, e 3) Convenções da escrita (Dellagnelo, 1998). As regras, assim como todas as sentenças e parágrafos nos textos dos alunos foram numeradas.

Antes de fazer uso dessas regras, os alunos tiveram um pequeno treinamento no uso das mesmas. A professora do grupo comentou cada uma delas com os alunos lhes provendo exemplos sempre que necessário.

Ao receber suas primeiras versões de volta, estas vinham acompanhadas de um lembrete apontando os problemas detectados pela professora. Por exemplo, se e escritor lesse S1#3, isso significaria que na sentença 1 havia um problema descrito na regra de número 3; ou se houvesse P3#9, havia no parágrafo 3 um problema descrito na regra 9.

Para a análise dos dados propriamente dita, foi feita uma descrição das mudanças ocorridas entre as duas versões de cada texto (análise quantitativa), considerando, em todas as situações, os critérios adotados na estratégia de ‘feedback’ do professor: conteúdo e idéias, organização e forma, e convenções da escrita. Veja o apêndice para conhecer os problemas encapsulados por cada categoria de análise.

Além da descrição das mudanças ocorridas entre versões, esta pesquisadora analisou até que ponto as alterações feitas nas redações dos alunos contribuíram na qualidade dos textos revisados, visto que algumas mudanças podem ter resultados negativos e/ou escritores podem gerar novos problemas durante a revisão. Finalmente, a análise examinou se uma estratégia pareceu ter maior influência do que outra no sentido de levar alunos a revisarem seus textos mais efetivamente.

4. Apresentação e discussão dos resultados

A análise é desenvolvida de acordo com as perguntas de pesquisa expostas na introdução. No ítem 4.1, os tipos de mudanças promovidas pelas estratégias de revisão são apontados. O efeito dessas alterações nas diferentes estratégias de revisão - individual, colaborativa e ‘feedback’ - é discutido nos itens 4.2, 4.3 e 4.4 respectivamente.

4.1. Tipos de mudanças produzidos pelas estratégias de revisão

Nesse ítem, os resultados são apresentados por categoria de análise em termos de versões e estratégias. Os dados apresentados são quantitativos. Visto que diferenças individuais não foram objetivadas nessa pesquisa, o resultado dos quatro sujeitos é apresentado conjuntamente.

As tabelas 2 - 4 apontam o número de alterações introduzidas entre uma versão e outra, bem como a percentagem de problemas solucionados. A coluna 'versão 1' apresenta o número de problemas que os sujeitos apresentaram em suas primeiras versões, a coluna 'versão 2' mostra o número de problemas reparados nas revisões. As linhas horizontais se referem às diferentes estratégias. As tabelas 2, 3 e 4 correspondem, respectivamente, às categorias de conteúdo e idéias, organização e forma, e convenções da escrita.

Antes de descrever os resultados, porém, vale ressaltar que o uso das palavras 'problemas' e 'violações' não implica necessariamente em erros. De acordo com Coulthard (1994:01), qualquer texto é somente um de um número indefinido de possíveis textualizações. Portanto, uma vez que os textos foram analisados somente por essa pesquisadora, os resultados aqui apresentados refletem a leitura da mesma.

Tabela 2 – Número de problemas encontrados nas primeiras versões, número de problemas solucionados nas revisões e a percentagem de problemas solucionados nas diferentes estratégias com relação a **conteúdo e idéias**.

	Versão 1	Versão 2	Percentagem
Revisão individual	10	05	50%
Revisão colaborativa	10	02	20%
'Feedback' da professora	08	06	75%

Tabela 3 – Número de problemas encontrados nas primeiras versões, número de problemas solucionados nas revisões e a percentagem de problemas solucionados nas diferentes estratégias com relação à **organização e forma**.

	Versão 1	Versão 2	Percentagem
Revisão individual	07	03	42.85%
Revisão colaborativa	09	02	22.22%
'Feedback' da professora	08	05	62.50%

Tabela 4 – Número de problemas encontrados nas primeiras versões, número de problemas solucionados nas revisões e a percentagem de problemas solucionados nas diferentes estratégias com relação a **convenções da escrita**.

	Versão 1	Versão 2	Percentagem
Revisão individual	102	39	38.23%
Revisão colaborativa	78	32	41.02%
'Feedback' da professora	86	52	60.46%

Devido a um maior número de regras na categoria de convenções da escrita, o número de problemas lá encontrados foi bem maior. Há 23 regras nessa categoria contra 12 em conteúdo e idéias, e 10 em organização e forma.

Como se pode perceber, a estratégia que promoveu mais mudanças nos textos revisados foi o 'feedback' da professora, seguido de revisão individual. Porém, na categoria de convenções da escrita, a revisão colaborativa surtiu maior impacto, o que parece sinalizar uma maior preocupação dos colegas revisores com aspectos mecânicos da escrita.

A tabela 5 apresenta as percentagens de mudanças em termos de estratégias versos categorias de análise entre as versões.

Tabela 5 - Percentagem de problemas solucionados entre estratégias versos categorias de análise (resultados entre versões)

	Conteúdo / Idéias	Organização / Forma	Convenções da escrita
Revisão individual	50%	42.85%	38.23%
Revisão colaborativa	20%	22.22%	41.02%
'Feedback' da professora	75%	62.50%	60.46%

Os dados apresentados mostram que todas as estratégias produziram mudanças no processo de revisão. Nos próximos itens, 4.2, 4.3, 4.4, é feita uma análise dessas alterações em termos qualitativos.

Tabelas contendo o número de problemas apresentados nas primeiras versões, bem como o número de problemas solucionados, não solucionados e gerados nas versões revisadas de acordo com as categorias de análise serão fornecidas nos itens que seguem.

4.2. O efeito da revisão individual nos textos revisados pelos alunos

4.2.1. Conteúdo e Idéias

Tabela 6 - Conteúdo e Idéias – Revisão individual

Regra #	Conteúdo da regra	Número de problemas na 1ª versão	Versão 2 Número de:		
			Problemas solucionados	Problemas não solucionados	Problemas gerados
01	Título não corresponde ao conteúdo	--	--	--	--
02	Objetivo não alcançado	--	--	--	--
03	Problema de audiência	--	--	--	--
04	Falta de desenvolvimento	02	01	01	--
05	Informação importante excluída	--	--	--	--
06	Informação irrelevante incluída	03	02	01	01
07	Informação errada	--	--	--	--
08	Ambigüidade	--	--	--	--
09	Repetição ou redundância	03	02	01	--
10	Incoerência	02	--	02	--
11	Falta de clareza	--	--	--	--
12	Palavra fora de contexto	--	--	--	--
--	TOTAL	10	05	05	01

Na escritura das primeiras versões dos textos posteriormente revisados individualmente, os sujeitos apresentaram 10 problemas relacionados a conteúdo e idéias, dos quais 5 foram solucionados nas revisões e 5 não foram. Portanto, os sujeitos foram capazes de solucionar 50% dos problemas inicialmente detectados. Somente um novo problema foi gerado na revisão.

Alguns dos problemas apontados na tabela 7 são exemplificados em seguida:

Exemplo 1: Falta de desenvolvimento e incoerência (não solucionado)

Versão 1: "Would capital punishment solve any problem? I have doubts, but to the ones who take human lifes probably also have lack of love and humanity, so death wouldn't solve his main problem."

Essa sentença, que foi mantida igual na segunda versão, deveria ter sido desenvolvida a fim de explicar ao leitor qual o problema principal ao qual a escritora se refere. Adicionalmente, essa sentença apresenta problema de referência. Não se sabe a quem o pronome 'his' se refere (este problema se inclui nas convenções da escrita). Finalmente, parece também faltar coerência, uma vez que após a morte, não há nada mais a ser solucionado.

Exemplo 2: Repetição (solucionado)

Versão 1: "I think that computer can be good education, since you can have some control with children and you know the right time and the right way to work with computer."

Versão 2: "I think that computer can be good education, since you can have some control with children and you must know the right time and the right way to work with it."

Na segunda versão, ao invés de repetir a palavra 'computer', a escritora substituiu-a por um pronome, o que deu mais qualidade ao texto.

4.2.2. Organização e forma

Table 7 - Organização e forma – Revisão Individual

Regra #	Conteúdo da regra	Número de problemas na 1ª versão	Versão 2 Número de:		
			Problemas solucionados	Problemas não solucionados	Problemas gerados
13	Falta de introdução	--	--	--	-
14	Falta de conclusão	01	01	--	--
15	Falta de coesão entre sentenças	--	--	--	--
16	Falta de coesão entre parágrafos	--	--	--	--
17	Uso do conetivo errado	--	--	--	--
18	Falta de transição	--	--	--	--
19	Falta de sinalização entre uma direção e outra	--	--	--	--
20	Idéias diferentes na mesma sentença ou parágrafo	06	02	04	01
21	Idéias relacionadas em diferentes sentenças ou parágrafos	--	--	--	--
22	Má organização de idéias	--	--	--	--
	TOTAL	07	03	04	01

No que diz respeito à organização e forma, os sujeitos apresentaram poucos problemas: sete nas primeiras versões e cinco nas segundas, sendo que um deles foi gerado durante a própria revisão. Portanto, dos 7 problemas, 3 foram solucionados, ou seja, 42.85%.

Alguns dos problemas encontrados são exemplificados em seguida.

Exemplo 3 : Idéias diferentes em um mesmo parágrafo (solucionado)

Versão 1: " (1) Capital punishment is a law and laws usually imply a threat and threats generally cause fear or at least a sense of respect. (2) I think in many cases it would serve to postpone a murder because people who are involved by dreary thoughts keep bad things in mind and go forward.

(3) Being in jail is a terrible situation for a human being to live. This is a law that gives you the chance to prove how can be your life when you do something that affects society. In this environment only terrible things happen. So many prisioners comit suiced because they can't bear that situation. And many times, it doesn't work. Prisons everywhere are full of people sharing the same room although their reasons of being there aren't the same. (4) I think that Capital punishment should exist when there are hedious crimes

and it they don’t work as a way to convince would-be murderers not to commit such crimes, at least it would serve as a way to stop that creature to keep doing so horrifying actions.”

Versão 2: “ (1) Although laws have threats implied on them, and threats generally cause fear or at least a sense of obedience, many people who are constantly involved by dreary thoughts don’t care about punishment, keeping bad things in mind and going forward with their intents. (2) I think that being in jail is a terrible punishment because it keeps you apart from the world, forces you to share the same room with lots of people with different reasons for being there. It is so hard to support it that many prisioners comitt suicide because they can’t bear that situation. Being arrested is a terrible way to show how can be your life when, somehow, you affect society.

(3) About capital punishment, although this law doesn’t exist in our country, I think that it should be applied in cases of hedious crimes. When being in prison is not enough and when it even doesn’t work as a way to convince would-be murderers not to commit such crimes, at least it would serve as a way to stop that creature to keep doing so horrifying actions.”

A versão 1 do texto apresenta problemas de distribuição de idéias entre os parágrafos. No primeiro parágrafo, a escritora introduziu o tópico (segmento 1) e começou a desenvolvê-lo (segmento 2). No segundo ela continuou o desenvolvimento (segmento 3) e concluiu o texto com a sua opinião sobre o assunto (segmento 4). Na versão revisada, após a supressão de certas idéias e o deslocamento de outras, o texto mostrou uma melhor organização.

4.2.3. Convenções da escrita

Tabela 8 - Convenções da escrita - Revisão Individual

Regra #	Conteúdo da regra	Número de problemas na 1ª versão	Versão 2 Número de:		
			Problemas solucionados	Problemas não solucionados	Problemas Gerados
23	Estrutura pobre	--	--	--	--
24	Paralelismo	--	--	--	--
25	Escolha de vocabulário	08	04	04	02
26	Ordem das palavras	04	--	04	--
27	Tempo verbal errado	08	03	05	01
28	Inconsistência de tempo verbal	--	--	--	--
29	Forma de verbo	13	06	07	02
30	Concordância verbal	--	--	--	--
31	Concordância nominal	14	04	10	--
32	Contáveis X incontáveis	--	--	--	--
33	Referência	--	--	--	--
34	Informação nova X velha	--	--	--	--
35	Conjunção	--	--	--	--
36	Pontuação	34	13	21	05
37	Ortografia	06	04	02	02
38	Pronome inadequado	01	01	--	--
39	Pronome no lugar errado	--	--	--	01
40	Preposição	04	--	04	01
41	Advérbio	--	--	--	--
42	Adjetivo	--	--	--	--
43	Artigo	07	02	05	--
44	Sujeito	03	02	01	01
45	Ausência de verbo ou uso do verbo errado	--	--	--	--
	TOTAL	102	39	63	15

Muitos problemas (102) de diferentes tipos foram detectados nas primeiras versões dos textos no que se refere a convenções da escrita. Trinta e nove (39) desses problemas foram solucionados nas revisões, uma percentagem de 38.23%. Quinze (15) novos problemas foram gerados nas segundas versões.

Em seguida são apresentados alguns exemplos das violações cometidas pelas escritoras.

Exemplo 4: Forma de verbo (não solucionado)

Versão 1: "... but it's important not allow the children be controlled by computers...".

Formas de verbo só foram detectadas pelas escritoras quando se tratava da terceira pessoa do singular.

Exemplo 5: Falta de verbo (solucionado)

Versão 1: "The world evolution just found a faster way to punish them (murderers) through pills, electric machines and other tools, however didn't find a way to avoid that this kind of actions continue happening."

Versão 2: "The world evolution just found a faster way to punish them (murderers) through pills, electric machines and other tools, however **it** didn't find a way to avoid that this kind of actions keep going on."

Comentários: A investigação da estratégia de revisão individual parece indicar que a chance de retomar os textos após algum tempo pode resultar em efeitos positivos. Percebe-se que, nos limites de conhecimento lingüístico dos sujeitos, bem como da habilidade em escrever, compositoras revisaram não somente a nível gramatical e mecânico, mas também em aspectos mais complexos do processo da escrita. Na realidade, a maioria das alterações feitas foi de conteúdo e idéias (50%) seguido por organização e forma (42.85%). Em relação a convenções da escrita, revisoras solucionaram 38.23% dos problemas. Pesquisas (Matsuhashi & Gordon, 1985; Hayes et al , 1987) indicam que escritores experientes, como os sujeitos desse estudo devem ser considerados, uma vez que já tiveram mais de 5 semestres de instrução de escrita, favorecem revisões globais. Portanto, os resultados aqui apresentados parecem corroborar os resultados das pesquisas citadas. Corroborando também as pesquisas de Leffa (a ser publicado), Gehrke (1993) e Silveira (1998), a análise das revisões feitas individualmente indica o engajamento das escritoras em uma atividade complexa de observação, ponderação, reflexão e reparo do próprio texto, dando origem a textos de melhor qualidade.

Com relação à pressuposição de Hayes et al (1987) mencionada anteriormente, os resultados apresentados parecem sinalizar que revisores, durante esse processo individual, se beneficiaram do conhecimento de seus próprios planos e intenções, identificando a revisão como uma atividade que afeta significado e organização, e não somente aspectos mecânicos.

4.3. O efeito da revisão colaborativa nas revisões dos alunos

4.3.1. Conteúdo e Idéias

Tabela 9 - Conteúdo e Idéias – Revisão colaborativa

Regra #	Conteúdo da regra	Número de problemas na 1ª versão	Versão 2 Número de:		
			Problemas solucionados	Problemas não solucionados	Problemas Gerados
01	Título não corresponde ao conteúdo	--	--	--	--
02	Objetivo não alcançado	--	--	--	--
03	Problema de audiência	--	--	--	--
04	Falta de desenvolvimento	01	--	01	--
05	Informação importante excluída	--	--	--	--
06	Informação irrelevante incluída	--	--	--	--
07	Informação errada	--	--	--	--
08	Ambigüidade	--	--	--	--
09	Repetição ou redundância	03	--	03	01
10	Incoerência	--	--	--	--
11	Falta de clareza	06	02	04	--
12	Palavra fora de contexto	--	--	--	--
--	TOTAL	10	02	08	01

De acordo com a tabela 9, as primeiras versões dos textos revisados com a ajuda de colegas apresentaram 10 problemas nessa categoria de análise, dos quais dois foram solucionados (20%) e oito não. Como um novo problema foi gerado em um texto revisado, foram encontrados 9 problemas nas segundas versões. Nessa categoria portanto, houve pouco progresso entre uma versão e outra.

Em seguida, dois exemplos de falta de clareza são fornecidos, sendo que um foi solucionado na revisão e outro não.

Exemplo 6: Falta de clareza (solucionado)

Versão 1: "In conclusion, many things are involved in a marriage but it will depend on the couple who are in to live well or as an apparent solution to give up each other."

Versão 2: "In conclusion, many things are involved in a marriage, but it will mainly depend on some points as maturity, love, friendship and respect among the couples to have succesful relationships."

A reformulação da sentença apresentada na primeira versão, através da adição de exemplificação e de refinamento lingüístico atribuiu maior coerência e legibilidade ao texto revisado.

Exemplo 7: Falta de clareza (não solucionado)

1st draft: "Although the lack of prestige that the occupation has today (English teacher), we have to know the importance of it in the education of a child, and as a different way to bring other cultures to our children's reality."

A falta de paralelismo entre as idéias da escritora gera dificuldade de compreensão. A sentença não foi modificada no texto revisado.

4.3.2. Organização e forma

Table 10 - Organização e Forma – Revisão Colaborativa

Regra #	Conteúdo da regra	Número de problemas na 1ª versão	Versão 2 Número de:		
			Problemas solucionados	Problemas não solucionados	Problemas Gerados
13	Falta de introdução	02	--	01	-
14	Falta de conclusão		--	--	--
15	Falta de coesão entre sentenças	--	--	--	--
16	Falta de coesão entre parágrafos	--	--	--	--
17	Uso do conetivo errado	--	--	--	--
18	Falta de transição	--	--	--	--
19	Falta de sinalização entre uma direção e outra	--	--	--	--
20	Idéias diferentes na mesma sentença ou parágrafo	02	01	01	01
21	Idéias relacionadas em diferentes sentenças ou parágrafos	03	01	02	--
22	Má organização de idéias	02	--	02	--
	TOTAL	09	02	07	01

Nessa categoria foram detectados nove problemas nas primeiras versões dos textos. Somente dois foram eliminados nas revisões (22.22%). Nos textos revisados, oito problemas foram detectados, os sete provenientes das primeiras versões e um gerado na revisão. Mais uma vez, o progresso foi pequeno entre as versões.

Os exemplos seguintes ilustram alguns dos problemas apontados na tabela 10.

Exemplo 8: Idéias diferentes em uma mesma sentença (solucionado)

Versão 1: " Before married it's importante to know well the other person and it's important to have security like: money their own place to live, maturity a good job and before think about children, they have to be sure that they can give a good life and love to them, because it's difficult for children live with a mother or a father arguing all the time, and it's difficult for them too, choose one of them to live."

Versão 2: "Before getting married it's important to know well each other and it's important to have security like: money their own place to live, maturity, a good job. And before thinking about children, a couple have to be sure that they can give good life and love to them, because it's very difficult for children live with parents that arguing all the time, and it's difficult for them too, to choose one of them to live with."

No texto revisado, a escritora dividiu a sentença em duas: acontecimentos que devem preceder o casamento e fatos que devem anteceder a vinda de filhos, uma divisão que facilitou a leitura do texto. Devido a essa reformulação e ao conseqüente refinamento da sentença, o problema de referência também foi eliminado na versão revisada.

4.3.3. Convenções da escrita

Tabela 11 - Convenções da escrita – Revisão Colaborativa

Regra #	Conteúdo da regra	Número de problemas na 1ª versão	Versão 2 Número de:		
			Problemas solucionados	Problemas não solucionados	Problemas Gerados
23	Estrutura pobre	--	--	--	--
24	Paralelismo	--	--	--	--
25	Escolha de vocabulário	05	01	04	01
26	Ordem das palavras	02	--	02	--
27	Tempo verbal errado	06	01	05	--
28	Inconsistência de tempo verbal	02	01	01	--
29	Forma de verbo	08	03	05	--
30	Concordância verbal	--	--	--	--
31	Concordância nominal	06	03	03	--
32	Contáveis X incontáveis	--	--	--	--
33	Referência	04	--	04	01
34	Informação nova X velha	--	--	--	--
35	Conjunção	01	--	01	--
36	Pontuação	23	13	10	03
37	Ortografia	08	04	04	02
38	Pronome inadequado	--	--	--	--
39	Pronome no lugar errado	--	--	--	--
40	Preposição	06	03	03	--
41	Advérbio	--	--	--	--
42	Adjetivo	--	--	--	--
43	Artigo	05	01	04	04
44	Sujeito	02	02	--	--
45	Ausência de verbo ou uso do verbo errado	--	--	--	--
	TOTAL	78	32	46	11

Ao todo, os sujeitos apreseantaram 78 problemas de convenções da escrita em suas primeiras versões. Durante a revisão, elas corrigiram 32 desses problemas, representando uma percentagem de 41.02% de mudanças positivas. No entanto, as revisões geraram 11 novas violações. Portanto, 57 problemas foram encontrados nas versões finais. Alguns deles são apresentados em seguida.

Exemplo 9: Escolha de vocabulário/preposição (solucionado)

Versão 1: "But divorce can bring problems for other people among the couple when they have children."

Versão 2: "But divorce can bring problems for other people beyond couple's life when they have children."

Exemplo 10: Escolha de vocabulário (não solucionado)

Versão 1: "I have small and terrible experience with teenagers in a regular class..."

Comentários: Os resultados apresentados nesse ítem dão uma visão do efeito da revisão colaborativa como estratégia de revisão de textos. Parece que os sujeitos não lucraram muito com essa metodologia. Os resultados desse estudo mostram que os revisores focalizaram em aspectos locais em oposição a aspectos globais de produção textual. Revisões colaborativas promoveram 20% de mudanças em conteúdo e idéias, 22.22% de alterações em organização e forma e 41.02% de modificações em convenções da escrita.

Os resultados desse estudo parecem confirmar a literatura em L2 na medida em que as escritoras deram maior importância à forma do que a comunicação efetiva de significado (Connor & Asenavage, 1994; Mendonça & Johnson, 1994). Porém, é oportuno destacar que os erros introduzidos nas versões revisadas foram poucos e sem maiores conseqüências. Portanto, seria lícito dizer que, apesar de ter sido essa estratégia a que revelou menos resultados positivos, a mesma não influenciou negativamente os textos.

4.4. O efeito do 'feedback' do professor na versão final dos alunos

4.4.1. Conteúdo e Idéias

Tabela 12 - Conteúdo e Idéias – 'Feedback' da professora

Regra #	Conteúdo da regra	Número de problemas na 1ª versão	Versão 2 Número de:		
			Problemas solucionados	Problemas não solucionados	Problemas Gerados
01	Título não corresponde ao conteúdo	--	--	--	--
02	Objetivo não alcançado	--	--	--	--
03	Problema de audiência	--	--	--	--
04	Falta de desenvolvimento	--	--	--	--
05	Informação importante excluída	01	--	01	--
06	Informação irrelevante incluída	03	03	--	--
07	Informação errada	--	--	--	--
08	Ambigüidade	--	--	--	--
09	Repetição ou redundância	--	--	--	--
10	Incoerência	01	--	01	--
11	Falta de clareza	03	03	--	--
12	Palavra fora de contexto	--	--	--	--
--	TOTAL	08	06	02	--

As primeiras versões dos sujeitos apresentaram oito problemas relacionados a conteúdo e idéias. Dos oito, seis foram solucionados (75%) e dois foram mantidos nas versões revisadas (25%). Não foram introduzidos novos problemas nas revisões.

O exemplo seguinte ilustra os problemas detectados pela pesquisadora.

Exemplo 11: Informação irrelevante (solucionado)

Versão 1: "I think the best way could be a result of a self-analyse, that would make you conscious of your own weakness or your power to go on without causing troubles or without being a stone in the way for the ones who need to achieve a job.

Having a good pension after retiring will give you a chance to enjoy you life."

Na segunda versão de seu texto, a escritora retirou da redação um tópico que não era retomado posteriormente no texto, nem tampouco importante na manutenção da coerência do mesmo. Ao contrário, ao informação era irrelevante e descentralizada ao contexto.

Exemplo 12: Falta de informação importante (não solucionado)

Versão 1: "...I am from a time when things were discriminated and asserted in two different columns: masculine and feminine. (...) A true friend is someone you can trust in, independent of age, income or occupation."

Uma vez que a discussão sobre o tópico "Um verdadeiro amigo" focalizou na possibilidade de ter bons amigos do sexo oposto, a escritora, ao concluir seu pensamento, não poderia ter deixado de fora este ítem.

4.4.2. Organização e forma

Tabela 13 - Organização e Forma – 'Feedback' da Professora

Regra #	Conteúdo da regra	Número de problemas na 1ª versão	Versão 2 Número de:		
			Problemas solucionados	Problemas não solucionados	Problemas Gerados
13	Falta de introdução	01	--	01	--
14	Falta de conclusão	02	02	--	--
15	Falta de coesão entre sentenças	--	--	--	--
16	Falta de coesão entre parágrafos	--	--	--	--
17	Uso do conetivo errado	01	--	01	--
18	Falta de transição	01	01	--	--
19	Falta de sinalização entre uma direção e outra	--	--	--	--
20	Idéias diferentes na mesma sentença ou parágrafo	02	02	--	--
21	Idéias relacionadas em diferentes sentenças ou parágrafos	01	--	01	01
22	Má organização de idéias	--	--	--	--
	TOTAL	08	05	03	01

Oito problemas relacionados à organização e forma foram detectados pela professora nas versões iniciais dos textos dos alunos. Cinco deles foram solucionados nas revisões (62.50%) e três foram mantidos. Um novo problema foi gerado.

O exemplo que se segue ilustra os problemas ocorridos.

Exemplo 13: Uso do conetivo errado (solucionado)

Versão 1: "Being forced to do something is a procedure that doesn't deal with free choice and <u>though</u> is against human rights."

Versão 2: "Being forced to do something is a procedure that doesn't deal with free choice and <u>therefore</u> is against human rights."

A troca da conjunção 'though' pela conjunção 'therefore' deu coerência ao texto.

4.4.3. Convenções da escrita

Tabela 14 - Convenções da escrita – 'Feedback' da professora

Regra #	Conteúdo da regra	Número de problemas na 1ª versão	Versão 2 Número de:		
			Problemas solucionados	Problemas não Solucionados	Problemas Gerados
23	Estrutura pobre	--	--	--	--
24	Paralelismo	--	--	--	03
25	Escolha de vocabulário	11	07	04	01
26	Ordem das palavras	03	03	--	--
27	Tempo verbal errado	04	--	04	03
28	Inconsistência de tempo verbal	--	--	--	--
29	Forma de verbo	15	06	09	04
30	Concordância verbal	02	02	--	--
31	Concordância nominal	04	04	--	02
32	Contáveis X incontáveis	01	--	01	--
33	Referência	--	--	--	03
34	Informação nova X velha	--	--	--	--
35	Conjunção	01	--	01	--
36	Pontuação	20	14	06	11
37	Ortografia	10	06	04	03
38	Pronome inadequado	--	--	--	--
39	Pronome no lugar errado	--	--	--	--
40	Preposição	07	06	01	02
41	Advérbio	--	--	--	--
42	Adjetivo	--	--	--	--
43	Artigo	05	03	02	01
44	Sujeito	03	01	02	01
45	Ausência de verbo ou uso do verbo errado	--	--	--	--
	TOTAL	86	52	34	34

Oitenta e seis (86) problemas ocorreram nas primeiras composições. Durante a revisão, 52 desses problemas foram solucionados (60.46%) e trinta e quatro (34) foram mantidos. Porém, na revisão, 34 novos problemas foram gerados, nos trazendo a um número total de 68 problemas encontrados nos textos revisados.

Algumas das violações cometidas são exemplificadas em seguida.

Exemplo 14: Concordância verbal (solucionado)

Versão 1: "There <u>is</u> people who..."

Versão 2: "There <u>are</u> people who..."

Exemplo 15: Contáveis X incontáveis (não solucionado)

Versão 1: "No matter how <u>much</u> good friends I have made outside my home,..."

Comentários: A análise dos textos revisados a partir do 'feedback' da professora parece indicar que essa foi a estratégia da qual alunos mais se valeram em todas as categorias de análise. Os sujeitos fizeram revisões de vários tipos, incluindo mudanças superficiais e globais.

Adicionalmente, pôde-se perceber que as alunas tentaram responder a todos os problemas apontados pela professora. Não se sabe porém, até que ponto essa estratégia pode ter limitado o processo de revisão fazendo com que os sujeitos tenham se atido somente aos pontos detectados pela professora. Os resultados não corroboram as pesquisas revisadas por Leki (1990) na medida em que estas sugerem que o 'feedback' do professor é geralmente ineficiente na melhoria da produção textual. Ao contrário, essa pesquisa revela que composições são positivamente influenciadas por esse tipo de 'feedback', corroborando, portanto, os resultados de Fathman & Whalley (1990), Ferris (1995) e Cohen & Cavalcanti (1990).

5. Conclusão, limitações e implicações pedagógicas

5.1. Conclusão

Apesar de terem sido introduzidos novos problemas aos textos revisados, esses, além de terem sido poucos, não afetaram os textos a nível de imprecisão do significado/conteúdo, acessibilidade para o leitor ou aceitabilidade pelo leitor. A comunicação foi estabelecida de maneira clara e informativa. Conclui-se portanto, que todas as estratégias de revisão produziram efeitos positivos nas versões finais dos textos das alunas. Porém, a análise dos textos revelou algumas diferenças.

O 'feedback' da professora, seguido de revisão individual pareceram ter influenciado as revisões mais positivamente. Estas duas estratégias promoveram um maior progresso a nível global (conteúdo e informação), organizacional/estrutural e local respectivamente. As mudanças feitas a partir da revisão colaborativa afetaram os textos mais a nível superficial do que em termos de estruturação, organização e conteúdo, o que

não significa que revisões holísticas não tenham sido efetuadas. Elas foram, porém em menor escala.

Em geral, a análise dos textos indica que as diferentes estratégias surtiram efeitos positivos, embora as versões finais ainda tenham apresentado problemas de vários tipos. Esse resultado indica que, de acordo com Ferris (1996), comentários feitos em versões intermediárias dos textos dos alunos são prováveis de gerar efeitos bastante positivos às versões finais. Com base nos resultados das revisões individuais, pode-se inclusive levantar a hipótese de que o simples fato de dar tempo ao texto, para que o escritor-leitor se abstraia da mensagem pretendida e tenha melhores condições de avaliar e reelaborar seu texto, colabore na produção de melhores textualizações.

Apesar da literatura sugerir que a maior preocupação dos alunos-escritores de L2 seja a nível local e não holístico, esse estudo sugere que, com exceção da revisão colaborativa, escritores trabalham melhor com idéias e organização no momento da revisão. Foi através de adições e supressões de informação, de paráfrases, de lógica/argumentos bem como de organização textual que as escritoras mostraram maior progresso entre suas versões. Com relação à gramática, o progresso foi geralmente mais modesto. De fato, pesquisas demonstram (Ferris, 1997a, 1997b) que escritores experientes tendem a fazer alterações textuais, enquanto que os inexperientes insistem em favorecer aspectos mecânicos. Como já mencionado anteriormente, apesar de não serem estudantes avançados em termos de competência lingüística ou de proficiência na escrita, os sujeitos desse estudo já tiveram mais de cinco semestres de instrução de escritura baseada em uma abordagem processual, ou seja, eles, há bastante tempo, vêm escutando que conteúdo deve ser privilegiado em oposição à forma.

O fato do ‘feedback’ da professora ter gerado melhores resultados nos textos revisados pode ter sido devido a, pelo menos, três razões: 1) uma vez que era a professora quem dava o ‘feedback’ e quem iria avaliar os textos em termos de nota, a maioria dos comentários foram endereçados pelas alunas; 2) o tipo de comentários dado pela professora foi bastante claro, evitando que os sujeitos tivessem uma postura negativa ao ‘feedback’, uma vez que pesquisas apontam que normalmente os comentários feitos são vagos e pouco claros (Ferris, 1997a; Enginarlar, 1993; Leki,1990); 3) essa metodologia foi explicada e as escritoras foram treinadas a usá-la.

Os números apresentados nas tabelas 2, 3 e 4 sugerem algumas diferenças na forma que as alunas abordaram as revisões nas diferentes estratégias.

Definição da tarefa, o primeiro sub-processo ilustrado no modelo de revisão de Flower, Hayes' et al (1986), é a base dos processos seguintes. Esta reflete a concepção dos escritores com relação ao significado da revisão. Baseado nos resultados apresentados, pode-se assumir que, na maioria dos casos, as definições de tarefas dos sujeitos favoreceram revisões globais, com exceção das revisões colaborativas. AQUI A RAZÃO.

É interessante perceber que o comportamento das revisoras também diferiu entre revisões de textos próprios e revisões de textos de terceiros. Uma possível interpretação que se pode fazer dessa diferença é que, ao revisar os textos das colegas, revisoras colaboradoras não se sentiram a vontade para criticá-los, o que pode ser reflexo do sistema educacional ao qual foram expostas durante sua vida escolar: um sistema paternalista e heteroglóssico entre professor e aluno. Por essa razão, elas acabaram por ler os textos com o intuito de compreender e não de também avaliar. De acordo com Hayes, Flower et al (1987), durante leituras que visam somente a compreensão, é comum que as representações dos problemas sejam eminentemente a nível local, como se espera de alunos em L2.

Com relação a modificações de texto, parece que os sujeitos adotaram ambas as estratégias disponíveis: revisão focalizada e reescrita. Revisão focalizada foi mais comumente utilizada. A maioria das escritoras tentou preservar ao máximo o texto original. Em termos de reescrita, esta somente aconteceu no nível de paráfrases de sentenças individuais. Planos, portanto, não foram rejeitados, mas sim re-traduzidos.

O fato de que novos problemas foram introduzidos nos textos revisados parece sugerir que quando vários problemas foram detectados, as escritoras não apresentaram habilidade suficiente para coordenar todas as revisões necessárias, e, na tentativa de dignosticar os problemas existentes, acabaram por gerar novos, sem perceber o efeito negativo causado por eles.

Finalmente, corroborando as pesquisas de Matsuhashi & Gordon's (1995), os sujeitos desse estudo levaram mais tempo revisando do que escrevendo as primeiras versões dos textos, como se pode perceber na tabela 1, na sessão de metodologia. A partir do tempo demandado para as revisões, pode-se perceber que as mais longas foram as do

‘feedback’ da professora, mais uma vez sugerindo que as alunas a levaram a sério e fizeram esforço para responder aos comentários.

A conclusão desse trabalho é de que embora atividades de revisão não resolvam todos os problemas encontrados nos textos de alunos, elas podem ajudar alunos-escritores em sua capacitação de produção textual. Os resultados também sugerem que a contribuição das pessoas envolvidas neste processo seja imperativa no sucesso destas atividades.

5.2. Limitações e sugestões para pesquisas futuras

O presente estudo apresenta as seguintes limitações: 1) o número reduzido de sujeitos não nos permite fazer maiores generalizações em torno do assunto; 2) os sujeitos não foram entrevistados quanto às estratégias usadas durante o processo de revisão, inviabilizando especulações a respeito de suas dificuldades; 3) o conjunto de regras, apesar de intensivas revisões, ainda deixou escapar erros que foram encontrados nos textos das alunas.

Uma vez que os sujeitos dessa pesquisa foram todos de uma mesma competência lingüística e de um mesmo contexto pedagógico, estudos futuros deveriam comparar e contrastar os resultados desse estudo com descrições de comportamentos em diferentes contextos e em estágios distintos de desenvolvimento tanto lingüístico quanto de escrita.

Apesar das limitações discutidas, espera-se que os resultados apresentados resultem em uma maior consciência e reflexão com relação aos processos de ‘feedback’ e revisão, dois importantes componentes de qualquer aula de escrita esclarecedora.

5.3. Implicações pedagógicas

Várias aplicações para a pedagogia da escrita emergem dos resultados desse estudo, que encontrou suporte para a discussão de que escritores se beneficiam de atividades de revisão. Os efeitos positivos que as estratégias promoveram nos textos subsequentes das alunas parecem sugerir que professores de escrita devem focalizar sua instrução também em como promover revisões efetivas. Com relação a revisões colaborativas, acredita-se que existe a necessidade de ensinar aos alunos como positivamente influenciar suas

negociações e revisões com colegas. Caso contrário, revisores colaboradores em L2 estão propensos a continuar favorecendo revisões locais.

Em toda e qualquer situação de revisão, julga-se que instrutores devem repetir essas atividades e encorajar seus alunos a abordá-las com seriedade e positividade.

Finalmente, instrutores não devem esquecer da sua responsabilidade ao dar 'feedback' aos seus alunos, uma vez que de acordo com Ferris (1997a), as sugestões dos professores estão propensas a aparecer nos textos seguintes dos estudantes.

MODELO ANALÍTICO PARA ANÁLISE DE TEXTOS

CONJUNTO DE REGRAS

Conteúdo e idéias

01. O título do seu texto não corresponde ao conteúdo do mesmo, levando o leitor a criar falsas expectativas.

02. Você não preenche o objetivo do seu texto. Ao contrário, você cria expectativas no seu leitor que não são preenchidas ao longo do texto.

03. Você apresenta problemas de audiência. Parece que você não tem um leitor ideal em mente.

04. Esta idéia precisa ser desenvolvida. Você não dá informações suficientes ao seu leitor.

05. Alguma informação importante foi esquecida. O leitor pode mal interpretar suas idéias.

06. A informação incluída é irrelevante, distraindo o seu leitor.

07. A informação fornecida é errada.

08. Isto parece ambíguo. O leitor pode interpretar mal a informação dada.

09. Você não está sendo econômico, mas repetitivo e redundante.

10. Esta sentença parece incoerente.

11. Esta sentença não está clara. O leitor não é capaz de compreendê-la.

12. Há uma palavra que não se encaixa no contexto da sentença.

Organização e forma

13. Seu texto não tem um parágrafo introdutório onde você deveria apresentar o tópico e as linhas gerais do mesmo.

14. Seu texto não tem um parágrafo conclusivo, onde você deveria sumarizar e/ou concluir suas idéias.

15. Falta coesão na integracão dessas frases/sentenças.

16. Falta coesão na integracão desses parágrafos.

17. Você usou um conectivo errado na junção destas sentenças.

18. Há falta de transição entre diferentes idéias.

19. Você oscila entre uma direção e outra sem sinalizar.

20.Você introduz idéias diferentes em um mesmo parágrafo.

21. Uma vez que as idéias são relacionadas, não há razão para diferentes parágrafos.

22. As idéias não estão bem organizadas. Não está claro no seu texto quais são os pontos principais e os secundários.

Convenções da escrita

23. Esta sentença não está bem estruturada.

24. O paralelo estabelecido na junção destas idéias não está bem estabelecido.

25. A escolha de vocabulário não é adequada ao o sentido desejado.

26. A ordem das palavras nesta sentença não está correta.

27. O tempo verbal usado está errado.

28. Você não está sendo consistente no uso de tempos verbais.

29. A forma de verbo usada está incorreta.

30. Há problema(s) de concordância verbal nesta sentença.

31. Há problema(s) de concordância nominal nesta sentença.

32. Seu texto apresenta problemas com relação a palavras contáveis e incontáveis.

33. Há problemas de referência na sentença.

34. A informação dada parece já ter sido mencionada, quando, na realidade, não foi.

35. A conjunção usada não está adequada ao contexto.

36. Você apresenta problema(s) de pontuação nesta parte do texto.

37. Há problema(s) de ortografia neste segmento.

38. O pronome utilizada não está adequado.

39. O pronome está inserido no lugar errado.

40. Nesta parte do texto, você apresenta problemas com o uso de preposições.

41. O advérbio usado não é adequado.

42. O adjetivo usado não está na sua forma correta (superlativo, comparativo).

43. O artigo usado não está correto.

44. Você apresenta problemas com o sujeito desta sentença.

45. Em algum lugar desta sentença, você esqueceu de usar um verbo.

REFERÊNCIAS

COHEN, Andrew D. & CAVALCANTI, M. "Feedback on compositions: teacher and student verbal reports." *Second language writing: research insights for the classroom.* Barbara Kroll (ed.). Cambridge. Cambridge University Press, p. 155-177, 1990.

COULTHARD, Malcolm. "On analysing and evaluating written text." *Advances in written text analysis*. Malcolm Coulthard (ed.) London. Routledge, p. 1-11, 1994.

CONNOR, Ulla & ASENAVAGE, K. "Peer response groups in ESL writing classes: how much impact on revision?" *Journal of second language writing*, v. 3, n. 3, p. 257-276, 1994.

DELLAGNELO, Adriana de C. K. "A influência do 'feedback' do professor nas revisões de seus alunos." *Linguagem e Ensino*, v. 1, n. 2. Editora da Universidade Católica de Pelotas, p. 59-70, 1998.

ENGINARLAR, Husnu. "Student response to teacher feedback in EFL writing." *System* 21,2, p. 193-204. 1993.

FATHMAN, Ann K. & WHALLEY, E. "Teacher response to student writing: focus on form versus content". *Second language writing: research insights for the classroom*. B. Kroll (ed.). Cambridge. Cambridge University Press, p. 178-190, 1990.

FERRIS, Dana R. "Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms." *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 33-53, 1995.

FERRIS, Dana et al. "Teacher commentary on student writing: descriptions and implications." Trabalho apresentado no 96 *Catesol State Conference*/San Francisco, CA. 1996.

FERRIS, Dana. "The effects of teacher commentary on student revision: a case study." Trabalho apresentado no *AAAL* '97/ Orlando, FL. 1997a

FERRIS, Dana. "How teacher response affects revision." Trabalho apresentado no '97 *Tesol Convention*/ Orlando, FL. 1997b.

FLOWER, Linda & HAYES, John. "A cognitive process theory of writing." *College Composition and Communication*, p.365-387, 1981.

FLOWER, Linda; HAYES, John et al. "Detection, diagnosis, and the strategies of revision." *College Composition and Communication*, v. 37, n. 1, p. 16-53, 1986.

GAGNÉ, Ellen D.; YEKOVICH, Carol W. & YEKOVICH, Frank R. *The cognitive psychology of school learning.* Harper Collins College Publishers, 1993.

GEHRKE, Nara A. "Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto." *Letras de Hoje*, v. 28, n. 4, p. 115-154, 1993.

HABERLANDT, Karl. *Cognitive Psychology*. Massachusetts. Paramount Publishing, 1994.

HAYES, John R.; FLOWER, Linda et al. "Cognitive processes in revision." *Advances in Applied Psycholinguistics, volume 2: reading, writing and language learning.* Sheldon Rosenberg (ed.). Cambridge. Cambridge University Press, p. 176-240, 1987.

LEFFA, Vilson J. "One theme and three variations: rewriting a text in a foreign language". *The ESPecialist*. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 157-182, 1995.

LEKI, Ilona. "Coaching from the margins: issues in written response." *Second language writing: research insights for the classroom.* B. Kroll (ed.). Cambridge. Cambridge University Press, p. 57-68, 1990.

MATSUHASHI, Ann & GORDON, E. "Revision, addition and the power of the unseen text." *The acquisition of written language: response and revision.* Sarah Warshauer Freedman (ed.). New Jersey. Ablex Publishing Corporation, p. 226-249, 1995.

MENDONÇA, Cássia O. & JOHNSON, Karen E. "Peer-review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction." *Tesol Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 745-769, 1994.

SILVEIRA**,** Rosa Maria H. "O processo de elaboração de textos: interpretando o passar a limpo." *Linguagem e Ensino*, v. 1, n. 2, p. 39-57. Editora da Universidade Católica de Pelotas, 1998.

ZAMEL, Vivian. "Writing: the process of discovering meaning." *Tesol Quarterly* v. 16, n. 2, p. 195-209, 1982.

O ideograma como recurso para a elaboração de textos literários destinados a deficientes auditivos juvenis

Washington Wanvvar Alves Dias (PIBIC/ CNPq/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
Marlene Durigan – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

ABSTRACT: The purpose of this research was an investigation of a textual reasoning line translated into the ideogram sintagmatic as an imagery channel to transmission/reception of literary texts to deaf people.

Starting from the presupposition that the ideogram is able to represent a productive didactic resource in the reading learning process, once it does not subdue exclusively the persons who have deafness to the images, nor it brings verbal language as an unique possibility of teaching, this work presents some introductory considerations about the ideogramatic writing and about the process of signals production by deaf people.

We came at an alphabetic ideogram which may be used as a way of adapting texts for deaf children.
KEY-WORDS: deafness; ideogram; reading

RESUMO: A finalidade desta pesquisa foi investigar uma linha de pensamento textual traduzida na sintagmática do ideograma como canal imagético à transmissão/recepção de textos literários a deficientes auditivos.

Partindo do pressuposto de que o ideograma pode configurar-se como produtivo recurso didático no processo de aprendizagem da leitura, uma vez que não submete o deficiente auditivo exclusivamente às

imagens, nem traz a linguagem verbal como única possibilidade de ensino, este trabalho apresenta algumas considerações acerca da escrita ideogramática e do processo de produção de signos por pessoas surdas.

Chegamos a um ideograma alfabético, que pode ser utilizado como um caminho para a adaptação de textos destinados a crianças surdas.
PALAVRAS-CHAVE: surdez; ideograma; leitura

INTRODUÇÃO

Em recente pesquisa regional, verificou-se a inexistência e a impropriedade de textos destinados à leitura por deficientes auditivos, não só em escolas públicas, como também em entidades que prestam assistência ao deficiente auditivo.

Como a literatura específica para esse tipo de leitor quase inexiste ou o que se encontra é material apostilado e de uso restrito, optamos por trabalhar uma nova linguagem, tendo como ponto de partida as pesquisas já apresentadas por Batista e Martins (1996), em obras que abordam a teoria da adaptação textual.

Em virtude da inexistência de uma metodologia de aquisição da leitura pelo deficiente auditivo, a pesquisa priorizou, a princípio, o conhecimento do tratamento dado ao problema, visitando instituições que atuam com deficientes auditivos. Nessa etapa, as informações obtidas através da E.E.P.E.S.G. "Afonso Pena", em Três Lagoas – MS, mostraram-nos que, nessa região, não existe nenhum trabalho voltado ao deficiente auditivo, que seja realizado no intuito de fazer que este compreenda desde um texto de pequena extensão a livros infanto-juvenis. A ênfase do ensino, ali, recai sobre a alfabetização tradicional: associação mecânica de sons e letras, letras e sílabas, sílabas e palavras.

O contato com especialistas da área, tais como uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga do CERDIF (Centro de Reabilitação dos Distúrbios da Fala) em Ilha Solteira – SP, revelou-nos que o Estado de São Paulo adota a oralidade para o ensino de seus deficientes auditivos, embora a bibliografia pertinente demonstre que a ênfase ao desenvolvimento da oralidade é insuficiente para ensinar ao portador de distúrbios na audição lingüística (cf. Fernandes, 1990).

Com o objetivo de criar subsídios que conduzam os profissionais da área a um caminho mais criativo no ato de ensinar leitura a deficientes auditivos, nossa investigação busca alternativas que venham a favorecer o aprendizado desse aluno, e não um método estático como, por exemplo, o Braile, utilizado para os deficientes visuais.

É necessário que se transforme a leitura num processo que permita a introdução à escrita, de modo que haja um material didático específico para surdos. Assim, considerando que o **ideograma**, por associar a imagem visual ao conceito, poderá dar ao deficiente auditivo a possibilidade de compreensão do que está codificado, escolhemos esse tipo de código como objeto de pesquisa.

A ESCRITA IDEOGRÂMICA: BREVE ESBOÇO

Há vários tipos de escrita, tais como as **escritas pictográficas** que foram expressas através de desenhos complexos que fixavam o conteúdo da mensagem sem referência a uma forma lingüística.

Posteriormente, surgiram as escritas ideogrâmicas, dentre as quais as mais conhecidas são os **hieróglifos egípcios**, a escrita **cuneiforme** na Mesopotâmia e a **escrita chinesa** na Ásia, além da escrita maia, que seria do tipo pictoideográfica, formada por signos análogos aos hieróglifos egípcios (todos são iguais em altura e em largura), dispostos em grandes quadros, revelando que o espaço ideogrâmico é sempre englobante, protetor exato de um centro e ordenador de todos os princípios simbólicos que dão sentido ao mundo, à vida e à morte. Na escrita dos maias, tudo era plasticamente representado, com sugestões metonímicas, indiciais e cromáticas.

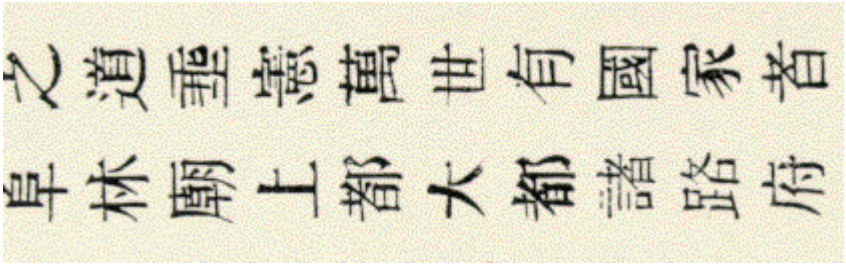
No Egito antigo, a escrita distinguiu-se por três tipos: a **hieroglífica**, que é a mais antiga; a **hierática**, que os escribas tornaram cursiva, e a **demótica,** que seria uma variante da hierática, embora mais simplificada. O grande passo dado na escrita hieroglífica egípcia foi o emprego de signos fonéticos, ou fonogramas, ao lado dos signos-palavras.

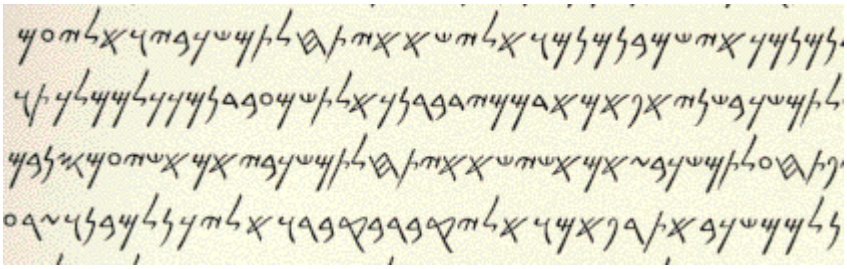
A escrita **cuneiforme** desenvolveu-se na região da mesopotâmia com os povos sumerianos e, posteriormente, foi transmitida a outras civilizações como os acádios, assírios, babilônios, hititas e os persas.

Nesta escrita, o uso de formas pictográficas evocava uma forma de som básico (fonograma) ao invés de uma simples noção do objeto desenhado.

Um outro tipo de escrita ideográmica é a **escrita chinesa**. Campos (1977) explica que Fenollosa, grande estudioso das culturas sino-japonesas, encarou o chinês como o espelho da natureza, por sua "picturalidade" próxima do mundo ativo das coisas, encontrando, na carência de cânones gramaticais explícitos, uma prova evidente da fidelidade dessa língua à dinâmica dos processos, de algo como uma mímese estrutural, morfológica, orgânico-evolutiva. Segundo Fenollosa, os ideogramas mergulham fundamente suas raízes na história mnemônica da humanidade, uma vez que implicam a associação entre o dado e o novo, favorecendo o desenvolvimento e fortalecimento da memória. As escritas ideográmicas aparecem, conforme se pode observar abaixo, em exemplos das escritas egípcia, maia, chinesa e cuneiforme (respectivamente); como espaços significantes construídos pela interação de linguagens diferentes:

Première inscription du tableau inférieur, folio VII°.





Observe-se que a materialidade dos textos oculta uma corporalidade que parece traçar índices e esboçar a iconicidade da mensagem. A noção de ícone foi introduzida na Semiologia por Peirce e, posteriormente, desenvolvida por Morris.

Quando vemos uma fotografia de nosso amigo, reconhecemos nela uma representação dele; um mapa de nossa cidade representa a nossa cidade. Há, em tais casos, uma certa similitude visual entre o significante e o significado. Por esse lado, os ícones se aproximam bastante da natureza dos índices (motivação necessária), mas não se confundem com estes porque a fonte produtora dos ícones é a mente humana, ao passo que, no caso dos índices, a fonte produtora do sinal é um elemento da natureza, uma força não cultural (cf. Ullmann,1973).

Na produção do ideograma, observa-se um trabalho do homem para encontrar recursos que modelem os seres e objetos a que a linguagem se reporta e até outros sistemas sígnicos que possam interpor-se entre ele e o meio natural, suavizando ou destruindo a arbitrariedade que caracteriza o signo verbal.

O ideograma, numa explicação simples, seria a codificação de um signo em forma de símbolo que encerrasse em si próprio uma idéia,

conforme já visto em alguns exemplos de escritas em forma de ideogramas. De acordo com Ferreira (1986), o ideograma define-se:

1. Sinal de notação das escritas analíticas, como, p. ex., o hieróglifo egípcio ou os símbolos abstratos das escritas cuneiforme e chinesa.
2. Símbolo gráfico que representa diretamente uma idéia, como os algarismos, certos sinais de trânsito, etc.

A linguagem ideogramática ou ideográfica, de acordo com Dubois (1993), é o sistema em que grafemas fazem a referência a morfemas e não a fonemas. Os grafemas representam, então, idéias, noções e não mais porções fônicas da cadeia falada. Para Cohen (apud Campos, 1977), o ideograma corresponde a um "signo-coisa", um caráter ou um conjunto de caracteres que representam uma noção em geral expressa por uma única palavra.

Conforme afirma Eco (1991):

"Não se pode pensar no signo sem vê-lo de alguma forma caracterizado por seu próprio destino contextual, mas não se pode explicar por que alguém entende um determinado ato lingüístico se não se discute a natureza dos signos que ele contextualiza."

Os traços gráficos podem realizar, metalingüisticamente, a função modelizante, já que assumem o papel de indicadores de configurações sígnicas não verbais que, por sua vez, apontam para os ideogramas propriamente ditos, onde se estabelecem combinatórias de signos de sistemas semióticos diferentes. Assim, o ideograma pode romper a homogeneidade do plano de expressão constituído por signos lingüísticos linearmente dispostos e, em decorrência disso, instaurar modalidades expressivas heterogêneas, provocando uma correlação entre ver – ler – sentir – pensar; é como chegar-se a uma forma do conteúdo.

O concretismo retomou, sob certos aspectos, os princípios ideogramáticos, uma vez que concebeu uma linguagem de ruptura com a ideologia fechada em torno da linguagem verbal, construindo uma nova dinâmica nas relações entre expressão e conteúdo, um subcódigo. Na poesia concreta, a disposição gráfica dos signos verbais permitiu plasmar-se uma escrita que transcendia as fronteiras da linearidade do significante.

Considerando as potencialidades (visão e tato aguçados) e as limitações (não exposição ao plano fônico do sistema lingüístico) do deficiente auditivo, torna-se necessário inventar uma linguagem que

aproveite as materialidades do significante lingüístico e transforme o plano de expressão num ludismo criador, ou seja: criar procedimentos formais cuja concatenação dê origem a um espaço significante onde a organização não seja regida exclusivamente pela lógica do código verbal.Trata-se, pois, de projetar, no espaço do texto, as propriedades plásticas da escrita.

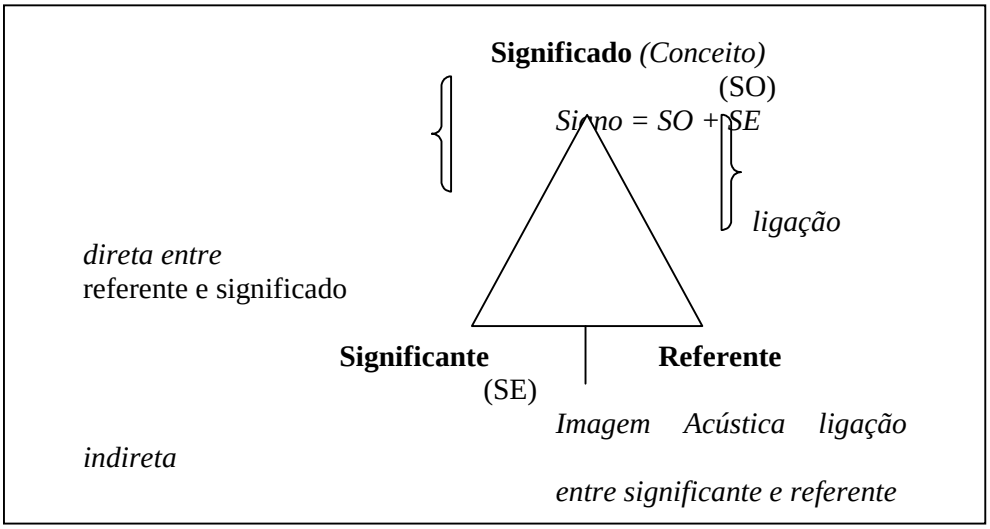
O DEFICIENTE AUDITIVO E A PRODUÇÃO DOS SIGNOS

A linguagem dos sinais é, para os deficientes auditivos, o meio natural de eles se comunicarem, de modo que a fala/audição se torna um fardo imposto por aqueles que insistem em manter a oralidade a todo custo (cf. Couto, 1988).

A dificuldade na leitura estaria na conceitualização do que está escrito, já que o deficiente auditivo não está exposto à imagem acústica. Assim, se concebermos o signo conforme o fez Saussure (1977), como a soma de significado e significante, como "conceito" e "imagem acústica", verificaremos que o deficiente auditivo terá dificuldades ou, de acordo com o grau de perda da audição, ficará impossibilitado de produzir um signo, uma vez que a concepção saussureana não se ateve à referencialidade, a qual, trazendo para o processo de produção do signo o objeto, que facilitaria a apreensão do mundo natural pelo deficiente auditivo.

Imaginemos uma criança, cuja visão de mundo é, teoricamente, restrita. Passemos então, por exemplo, a contar uma história a essa criança. Se em nossa história estiver contido o vocábulo "casa" e nós passarmos a descrever a casa, a criança, tendo como referencial a sua própria casa, passará a associar referente, conceito e imagem acústica. Para o deficiente auditivo, a imagem acústica deverá ser substituída (especialmente quando não houver resíduos de audição) por referencialidades sígnicas cujos processos de formalização não sejam exclusivamente lingüísticos.

O triângulo semiótico imaginado por Ogden e Richards, e explanado por Ullmann (1973), mostra-nos que o significado está intimamente relacionado com o referente.



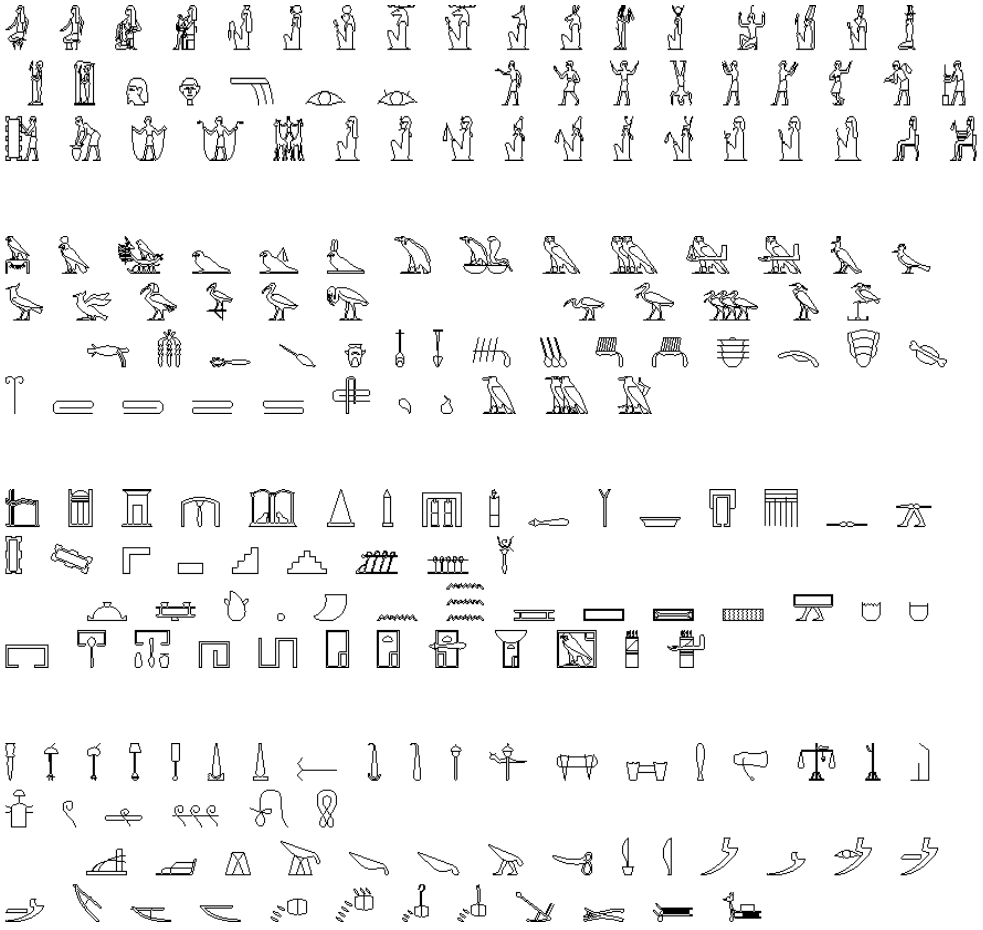
Considerando a esquematização proposta por Ogden e Richards, podemos dizer que o deficiente auditivo desenvolve a sua referência, e é através desse desenvolvimento que consegue compreender o mundo ao seu redor. Assim, o ideograma, por contextualizar signos-coisas, pode assumir um valor instrumental para o deficiente auditivo.

O ideograma como recurso didático

Levando em consideração que o significado está diretamente ligado ao referente, buscamos um método de trabalho que visasse ao uso de material rico em pictografias. A partir das pictografias, passamos a direcionar nossa pesquisa rumo ao ideograma, baseados no conceito proposto por Campos (1977), compatível com as explanações de Ogden e Richards. Visto que a idéia de ideograma é *signo-coisa*, temos:

signo = significado + significante
coisa = referente

Posteriormente perquirimos pelo ideograma que se adequasse da melhor forma possível ao nosso objetivo. Estudamos o ideograma chinês, contudo ele é muito complexo para ser "lido" e mesmo escrito. Em seguida, pesquisamos o ideograma egípcio com suas quatro nuanças, conforme se vê abaixo:



Considerando a necessidade de explorar as potencialidades do deficiente auditivo, entendemos ser pertinente que a escolha fosse feita segundo o critério de maior expressividade. Escolhemos o “alfabeto-ideográmico” e passamos a transliterar os textos infantis para a linguagem ideogramática, utilizando o alfabeto-ideográmico, abaixo transcrito em letras maiúsculas e minúsculas:

	A
	B
	C
	D
	E
	F
	G
	H
	I
	J
	K
	L
	M
	N
	O
	P
	Q
	R
	S
	T
	U
	V
	X
	Z

	a
	b
	c
	d
	e
	f
	g
	h
	I
	j
	k
	l
	m
	n
	o
	p
	q
	r
	s
	t
	u
	v
	x
	z

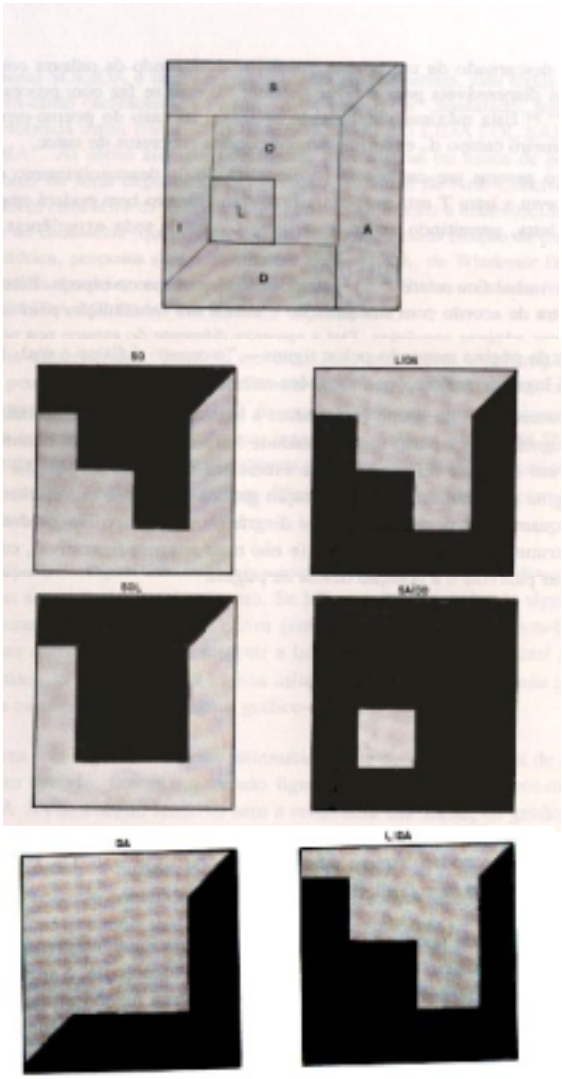
Contextualizando os signos-coisas ao deficiente, de acordo com a visão de mundo dele, poderemos conduzi-lo à compreensão do texto adaptado.

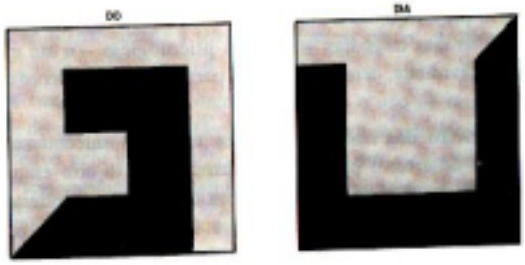
O que nos levou a pressupor que o deficiente auditivo aprendesse a relacionar os símbolos ideogrâmicos com as letras alfabéticas, foram os textos concretistas de Wladimir Dias-Pino (Menezes,1991),

especialmente o poema **Solida**, que é composto de grupos seriais, todos tendo por base a palavra-título desdobrada numa frase:
“SOLIDA SOLIDÃO SO LIDA SOL SAINDO DA LIDA DO DIA”.

As séries são feitas de figuras geométricas ou sinais de pontuação que substituem cada letra da palavra-chave.

O signo verbal fica relativizado pela posição que ocupa no espaço, valorizando a palavra ou letra de acordo com sua situação e indicando sua substituição pelo signo visual:





Ao invés de relacionarmos as letras alfabéticas com símbolos geométricos, preferimos fazê-lo com os ideogramas. Em seguida à aprendizagem e memorização dos ideogramas por parte dos deficientes auditivos, passou-se à transcrição do texto na linguagem ideogrâmica.

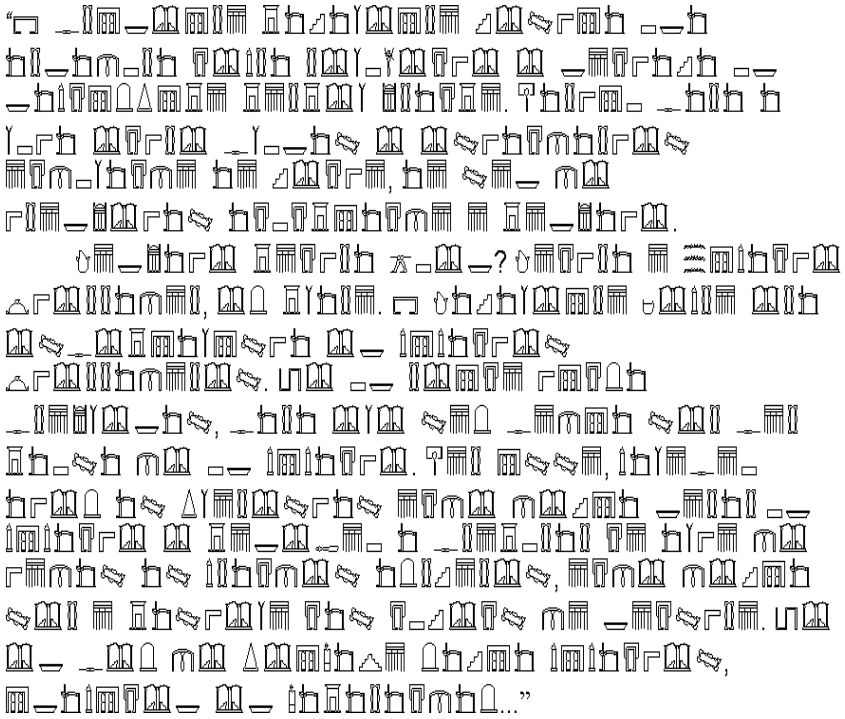
O primeiro texto proposto foi um fragmento do livro *Passarinho me contou*, de Machado (1983). Esse texto foi transcrito para testar o alfabeto-ideográmatico e, durante o processo, notamos que, à medida que as palavras apareciam, os ideogramas não se modificaram, porém os acentos gráficos fizeram que as palavras com eles grafadas não aparecessem. Assim, decidimos abolir a acentuação gráfica. No entanto, para acostumar o deficiente com as regras de ortografias vigentes definimos que a acentuação seria substituída por letras que em nosso alfabeto nada modificariam se acrescentadas às vogais.

A definição para palavras acentuadas com o acento agudo foi o uso do “h” após a vogal que levou a marca. O acento grave recebeu a letra “y”, o acento circunflexo foi substituído por “hj”, o til recebeu o acréscimo da letra “w”, o trema foi abolido, palavras com hífen não foram utilizadas e o “ç” trocamos por “k” para que o ideograma não sofresse variação. Em virtude destas modificações produzimos dois textos como exemplos: um sem a acentuação gráfica e o outro com ela.

Outros recursos, que também tínhamos, eram os sinais de pontuação, que mantivemos iguais aos da escrita alfabética.

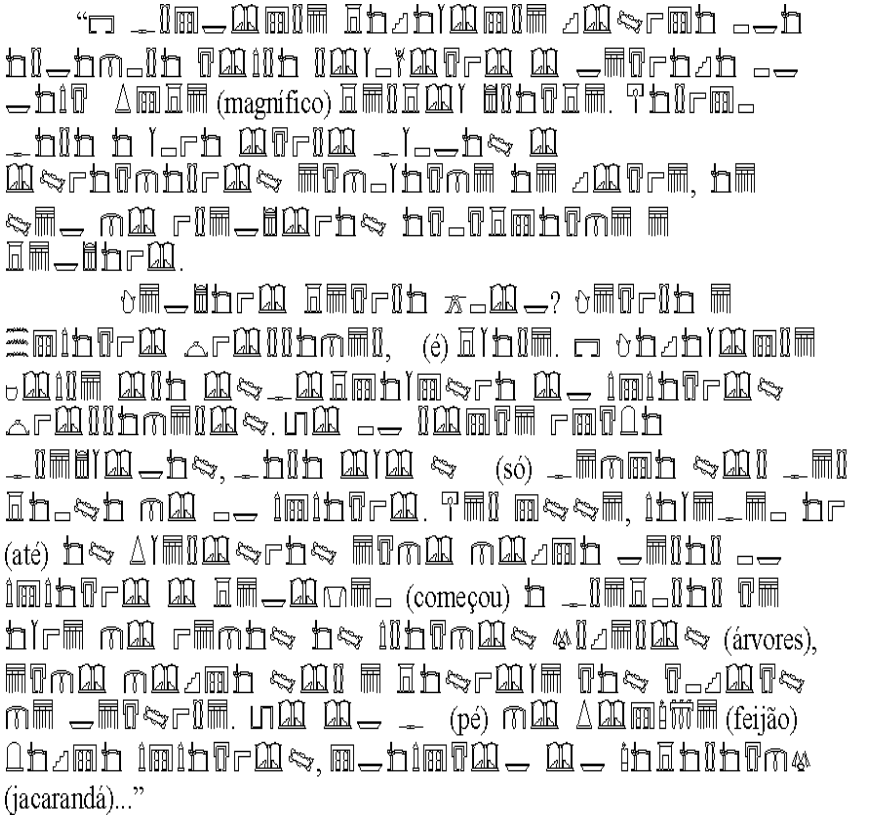
a. Texto sem a acentuação gráfica:

> "O primeiro cavaleiro vestia uma armadura negra reluzente e montava um magnihfico corcel branco. Partiu para a luta entre plumas e estandartes ondulando ao vento, ao som de trombetas anunciando o combate.
>
> Combate contra quem? Contra o Gigante Aterrador, eh claro. O Cavaleiro Negro era especialista em gigantes Aterradores. Se um reino tinha problemas, para ele soh podia ser por causa de um gigante. Por isso, galopou ateh as florestas onde devia morar um gigante e comekou a procurar no alto de todas as grandes ahrvores, onde devia ser o castelo nas nuvens do monstro. Se em peh de feijawo havia gigantes, imaginem em jacarandah..."



b. Texto com a acentuação gráfica:

> "O primeiro cavaleiro vestia uma armadura negra reluzente e montava um magnífico corcel branco. Partiu para a luta entre plumas e estandartes ondulando ao vento, ao som de trombetas anunciando o combate.
>
> Combate contra quem? Contra o Gigante Aterrador, é claro. O Cavaleiro Negro era especialista em Gigantes Aterradores. Se um reino tinha problemas, para ele só podia ser por causa de um gigante. Por isso, galopou até as florestas onde devia morar um gigante e começou a procurar no alto de todas as grandes árvores, onde devia ser o castelo nas nuvens do monstro. Se em pé de feijão havia gigantes, imaginem em jacarandá..."



TRANSLITERAÇÃO DE PARTE DO LIVRO DE MACHADO (1983) PARA A LINGUAGEM IDEOGRAMÁTICA:

Passarinho me contou que certa vez havia um reino. E, nesse reino, um rei havia.

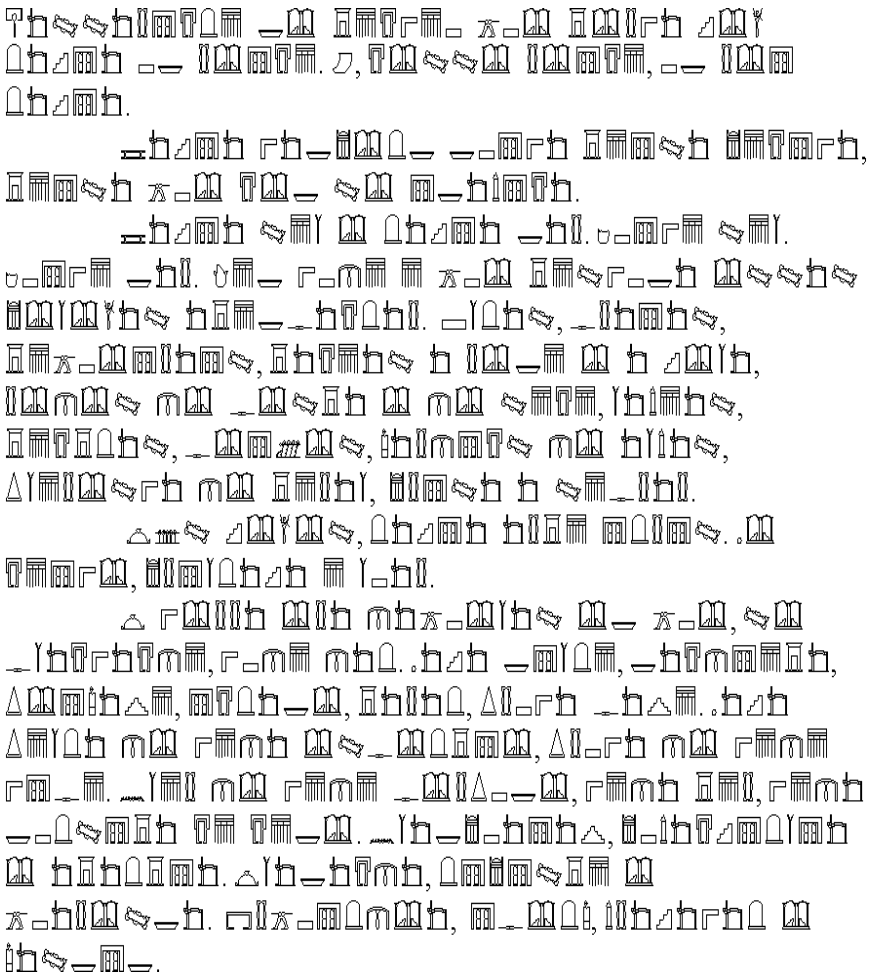
Havia tambehm muita coisa bonita, coisa que nem se imagina.

Havia sol e havia mar. Muito sol. Muito mar. Com tudo o que costuma essas belezas acompanhar. Ilhas, praias, coqueirais, canoas a remo e a vela, redes de pesca e de sono, lagoas, conchas, peixes, jardins de algas, floresta de coral, brisa a soprar.

Ays vezes, havia arco ihris. De noite, brilhava o luar.

A terra era daquelas em que, se plantando, tudo da. Dava milho, mandioca, feijawo, inhame, carah, fruta-pawo. Dava folha de toda espehcie, fruta de todo tipo. Flor de todo perfume, toda cor, toda muhjica no nome. Flambuaiaw, buganvihlia e acahcia. Alamanda, hibisco e quaresma. Orquihdea, ipehj, gravatah e jasmim.

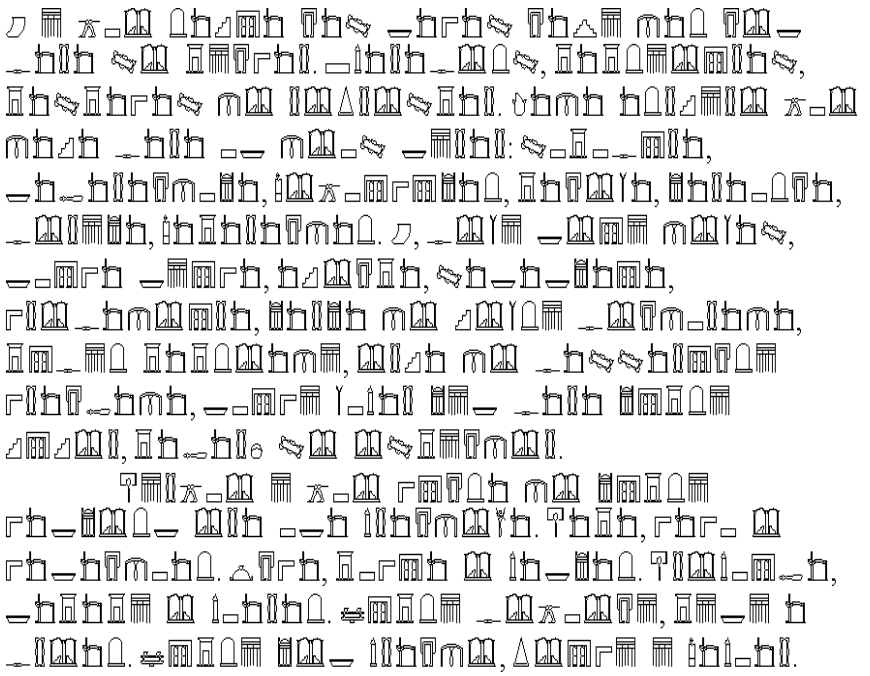
Transliteração:



E o que havia nas matas nawo dah nem para se contar. Igarapehj, cachoeiras, cascatas de refrescar. Cada arvore que dava para um deus morar: sucupira, makaranduba, jequitibah, canela, barauhna, peroba, jacarandah. E, pelo meio delas, muita moita, avenca, samambaia, trepadeira, barba de velho pendurada, cipoh cacheado, erva-de-passarinho trankada, muito lugar bom para bicho viver, cakar, se esconder.

Porque o que tinha de bicho tambehm era uma grandeza. Paca, tatu e tamanduah. Anta, cutia e gambah. Preguika, macaco e guarah. Bicho pequeno, como a preah. Bicho bem grande, feito o jaguar.

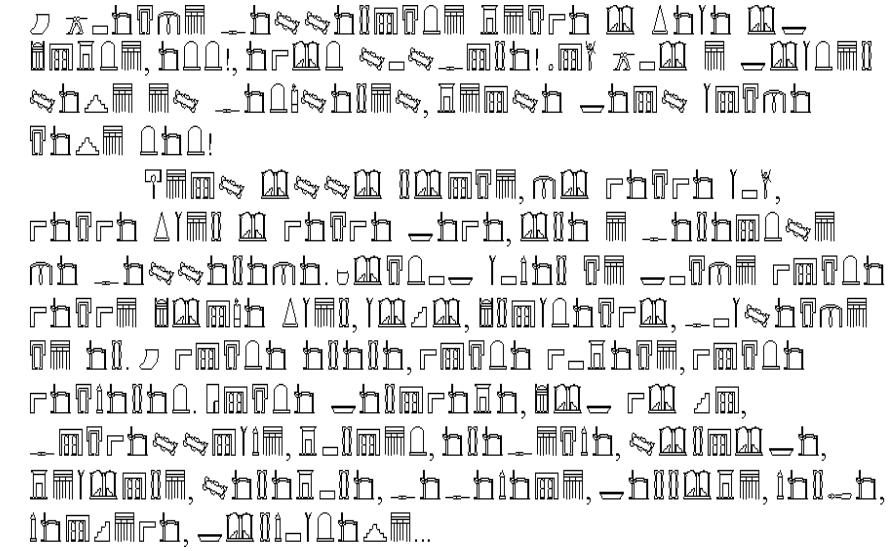
Transliteração:



E quando passarinho conta e fala em bicho, ahh!, ateh suspira! Diz que o melhor sawo os pahjsaros, coisa mais linda nawo hah!

Pois esse reino, de tanta luz, tanta flor e tanta mata, era o paraihjo da passarada. Nenhum lugar no mundo tinha tanto beija flor, leve, brilhante, pulsando no ar. E tinha arara, tinha tucano, tinha tangarah. Tinha maritaca, bem te vi, pintassilgo, curioh, araponga, seriema, coleiro, saracura, papagaio, marreco, garka, gaivota, mergulhawo...

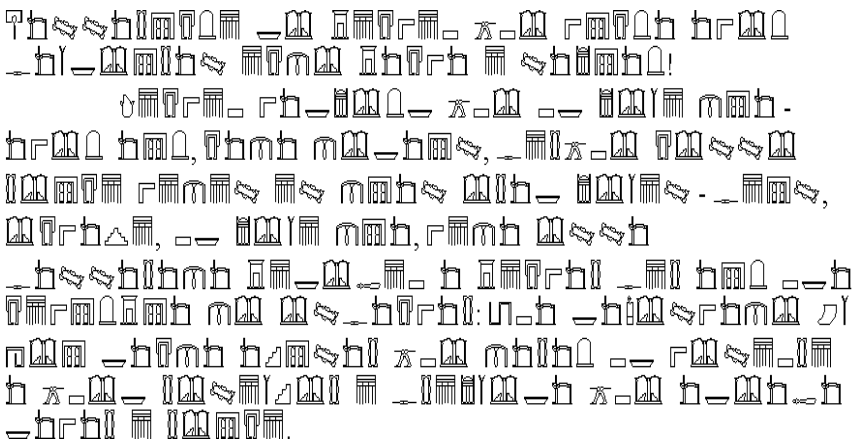
Transliteração:



Passarinho me contou que tinha ateh palmeiras onde canta o sabiah!

Contou tambehm que um belo dia - ateh aih, nada demais, porque nesse reino todos os dias eram belos - pois, entawo, um belo dia, toda essa passarada comekou a contar por aih uma notihcia de espantar: Sua majestade El Rei manda avisar que darah um tesouro a quem resolver o problema que ameaka matar o reino.

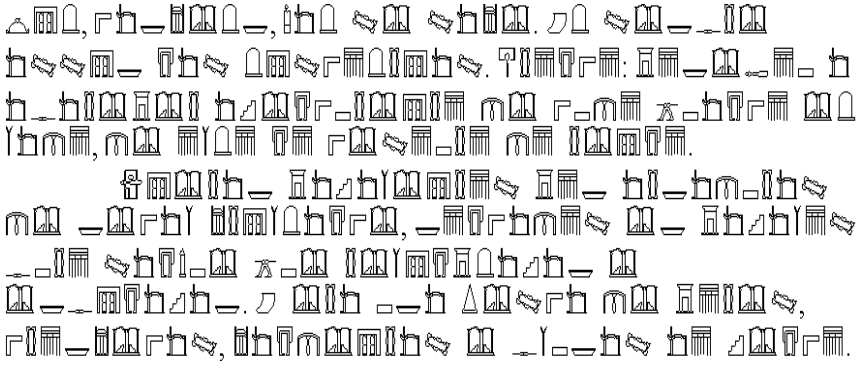
Transliteração:



Aih, tambehm, jah se sabe. Eh sempre assim nas histohrias. Pronto: comekou a aparecer aventureiro de tudo quanto eh lado, de olho no tesouro do reino.

Vieram cavaleiros com armaduras de metal brilhante, montados em cavalos puro sangue que relinchavam e empinavam. E era uma festa de cores, trombetas, bandeiras e plumas ao vento.

Transliteração:

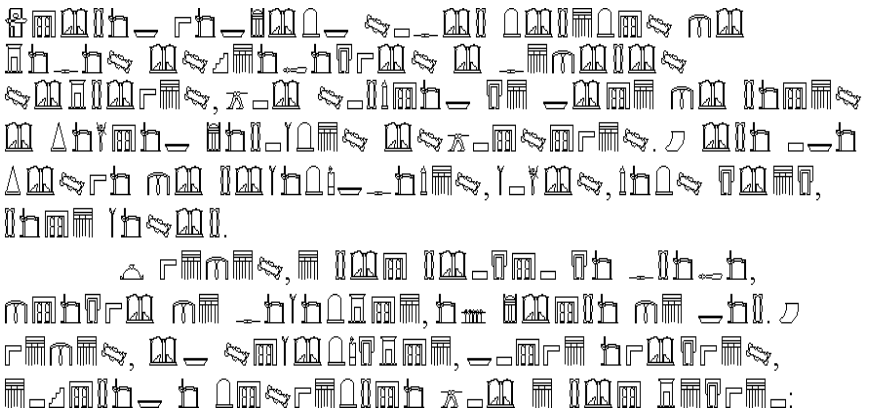


Vieram tambehm super herohis de capas esvoakantes e poderes secretos, que surgiam no meio de raios e faziam barulhos

esquisitos. E era uma festa de relahjmpagos, luzes, gahj neon, raio laser.

A todos, o rei reuniu na praka, diante do palahcio, ay beira do mar. E todos, em silehjcio, muito atentos, ouviram a histohria que o rei contou:

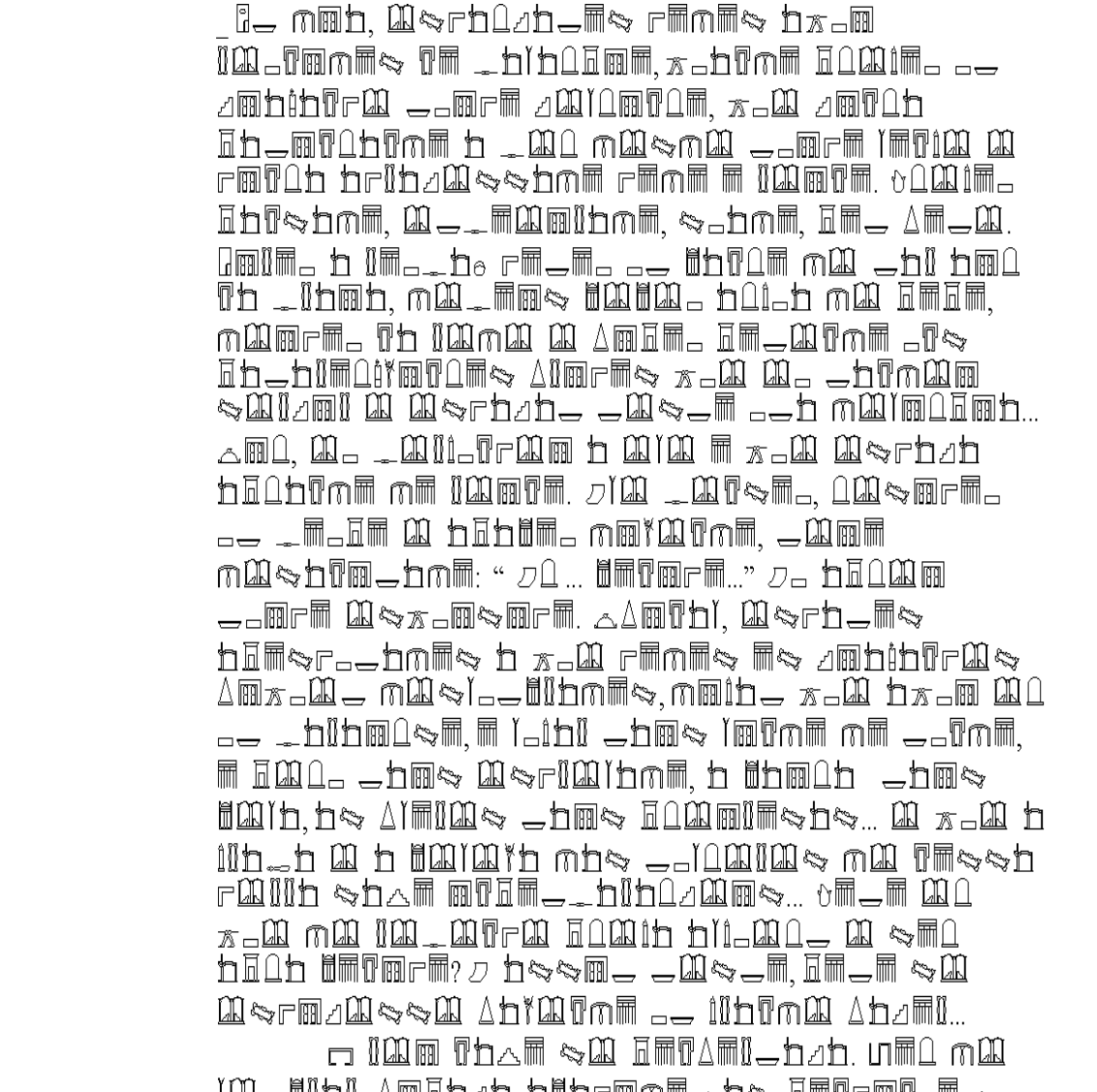
Transliteração:



_ Um dia, estahvamos todos aqui reunidos no palahcio, quando chegou um viajante muito velhinho, que vinha caminhando a peh desde muito longe e tinha atravessado todo o reino. Chegou cansado, empoeirado, suado, com fome. Tirou a roupa, tomou um banho de mar aih na praia, depois bebeu ahgua de coco, deitou na rede e ficou comendo uns camarohjzinhos fritos que eu mandei servir e estavam mesmo uma delihcia... Aih, eu perguntei a ele o que estava achando do reino. Ele pensou, hesitou um pouco e acabou dizendo, meio desanimado: " Eh ... bonito..." Eu achei muito esquisito. Afinal, estamos acostumados a que todos os viajantes fiquem deslumbrados, digam que aqui eh um paraihso, o lugar mais lindo do mundo, o cehu mais estrelado, a baiha mais bela, as flores mais cheirosas... e que a graka e a beleza das mulheres de nossa terra sawo incomparahveis... Como eh que de repente chega alguehm e soh acha bonito? E assim mesmo, como se estivesse fazendo um grande favor...

O rei nawo se conformava. Soh de lembrar, ficava abatido. Mas continuou:

Transliteração:



_ Pensei melhor, achei que talvez o velho estivesse cansado demais, e nawo estivesse nem conseguindo enxergar direito e ver todas as belezas ay sua volta. Achei que, na certa, ele ia melhorar depois de algumas horas de sono. Para distrair o pobre viajante, puxei conversa e perguntei de que paihj ele vinha. Aih eh que arregalei os olhos, pois ele me disse que vinha de uma terra longihnqua mas era daqui mesmo deste reino, que tinha nascido aqui, mas muito distante da capital maravilha. E que andava hah anos para chegar ateh aqui. Disse mais ainda. Disse mais ou menos assim: “Hah muitas gerakowoes que alguehm da minha famihlia tenta chegar ateh o palahcio da famihlia real, Majestade. Nunca conseguimos. Eu sou o primeiro. Deixei minha mulher e meu filho pequeno e viajo hah quase meio sehculo. Mas consegui”.

Soh de pensar no que dizia, o rei suspirava fundo. Mas precisava continuar. E continuou:

Transliteração:

_Entawo eu entendi o cansako do velho e perguntei a ele se nawo achava que a capital era uma maravilha e valia a viagem. Insisti. Perguntei se ele nawo gostaria de mandar buscar a famihlia e ficar morando aqui para sempre, num lugar tawo bom e perfeito. Ele ficou muito agitado e disse assim: “Deus me livre! Eu quero eh sumir! Nawo

aguento morar num reino com um problema desses. E eu, que nunca tinha ouvido ninguehm insinuar que o reino tivesse algum problema, muito me espantei e perguntei: “Problema? Que problema? Deve haver algum engano. Este reino eh um paraihjo, nawo tem problemas...”Entawo o velho se levantou da rede, parou bem na minha frente, me encarou com um olhar que eu nawo vou esquecer nunca mais, e disse: “Estah vendo soh? O problema eh o seguinte...” Soh que nawo acabou de falar. Olhou bem fundo nos meus olhos e caiu morto, bem na minha frente. Morreu do corakawo, o coitado. Soh de pensar no tal problema. Deve ser mesmo um horror! Agora, eu quero resolver o problema do reino e por isso mandei chamar quem puder me ajudar. Quem nos livrar dessa situakawo ganha um tesouro.

Aih os cavaleiros saihram em campo para fazer o que sabiam: viver suas aventuras, enfrentar seus perigos, dominar seus monstros.

Transliteração:

𓂋𓏏𓎛𓈖𓀀𓅓 𓀁𓊪 𓀁𓏏𓎛𓀁𓏏𓃀𓅓 𓅓 𓄡𓈖𓏏𓆑𓈖𓊃𓅓 𓃀𓅓 𓂋𓀁𓇋𓎟𓅓

𓀁 𓊃𓀁𓏏𓇌𓏏𓎛𓀁𓅓𓅓 𓈖 𓀁𓇋𓀁 𓆑𓀁 𓏏𓈖𓀀𓅓 𓈖𓄡𓎟𓈖𓂋𓈖 𓀭𓊪𓀁 𓈖
𓄡𓈖𓊃𓅓𓎛𓈖𓇋 𓀁𓀁𓏏𓈖 𓈙𓈖 𓈙𓈖𓏏𓂋𓈖𓂋𓀁𓎟𓈖 𓀁𓀁 𓂋𓈖𓇋𓀁𓈖 𓈖
𓂋𓅓𓈖𓄡𓀁𓈙. 𓈙𓏏𓆑𓅓𓆑𓎛𓅓. 𓎛𓀁𓀁𓇌𓏏𓎛𓀁𓅓𓅓 𓆑𓀁 𓀁𓇋𓇋 𓏏𓈖𓀀𓅓
𓄡𓅓𓆑𓎛𓈖𓏏𓅓𓈖 𓅓𓀁 𓊃𓈖𓏏𓅓𓈖𓏏 𓅓𓊃𓆑𓄡𓈖𓏏 𓈖 𓂧𓈖𓊃𓀁𓎟𓅓𓈖 𓀁𓀁
𓂧𓅓𓄡𓈖𓏏 𓊃𓅓𓀁𓈖𓏏𓅓𓅓 𓈖𓀭𓊃𓅓 𓀁𓈖𓏏𓈖 𓆑𓀁𓈙𓊃𓀁𓀁𓅓, 𓏏𓈙𓈙
𓎟𓈙𓄡𓏏 𓎛𓈖𓀀𓅓 𓅓𓅓𓊃 𓀁𓀁 𓀁𓀁𓇋𓂧𓀁𓀁𓅓𓎛𓅓𓅓. 𓂋𓎟𓇋 𓂧𓅓𓄡𓅓𓊃
𓈙𓈙𓊃𓎛𓅓𓅓 𓈖𓇋𓅓𓎛𓈖𓏏𓅓𓅓 𓀁𓀁 𓅓𓅓𓆑𓆑𓀁𓀁 𓈖𓆑𓆑𓅓𓈙: “𓃰𓀁𓅓𓆑 𓀁𓀁
𓎟𓅓𓂋𓇋𓀁𓀁𓅓! 𓂋𓈙 𓀭𓈙𓀁𓀁𓅓𓅓 𓀁𓀁𓄡 𓆑𓈙𓊃𓊃𓇋! 𓈗𓈖𓂧𓅓𓅓 𓈖𓇋𓈙𓀁𓀁𓎛𓅓𓅓
𓊃𓅓𓇋𓈖𓄡 𓎛𓈙𓈙 𓇋𓀁𓀁𓅓𓎛𓅓𓅓 𓄡𓅓𓊃𓊃 𓈙𓈙 𓀁𓄡𓅓𓀁𓀁𓅓𓅓𓈖 𓅓𓊃𓀁𓆑𓆑𓀁𓀁
𓆑𓅓𓆑. 𓂋 𓀁𓀁𓈙, 𓀭𓈙𓀁𓀁 𓎛𓈙𓎛𓄡𓈖 𓅓𓆑𓆑𓀁𓀁𓅓 𓅓𓈙𓊃𓅓𓅓
𓎛𓅓𓀁𓎟𓀁𓀁𓈙𓅓 𓅓𓎛𓆑𓅓𓎛𓈖𓇋 𓀭𓈙𓀁𓀁 𓅓 𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓅓 𓆑𓀁𓇋𓀁𓀁𓆑𓆑𓀁𓀁
𓆑𓇋𓀁𓈙 𓄡𓄡𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖, 𓈙𓈙𓅓𓆑𓅓 𓈙𓀁𓀁 𓀁𓀁𓆑𓈙𓄡𓎛𓀁𓎟𓅓 𓀁𓀁
𓄡𓈖𓀀𓅓𓎛𓈖𓏏𓅓𓅓: “𓎛𓇋𓅓𓅓𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖? 𓃰𓀁𓀁 𓄡𓇋𓅓𓅓𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖? 𓂋𓀁𓇋𓀁𓀁
𓀁𓈖𓇋𓀁𓀁𓇋 𓈖𓇋𓇋𓈙𓎛𓅓𓅓. 𓂋𓆑𓆑𓀁𓀁 𓇋𓀁𓀁𓅓𓎛𓅓𓅓 𓀁𓀁𓀁 𓈙𓈙
𓄡𓈖𓈖𓅓𓀁𓀁𓎟𓅓𓅓, 𓎛𓈖𓇋𓄡 𓆑𓀁𓀁𓅓 𓄡𓇋𓅓𓅓𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖”𓂋𓎛𓆑𓈖𓇋𓇋 𓅓
𓇋𓀁𓎟𓀁𓀁𓅓 𓆑𓀁𓀁 𓎟𓀁𓀁𓇋𓈖𓎛𓆑𓅓𓅓 𓊃𓈖 𓇋𓀁𓀁𓊃𓀁𓀁, 𓄡𓈖𓇋𓅓𓅓 𓎛𓈖
𓅓𓅓𓎛𓈖𓀁𓎟𓈙 𓂧𓇋𓀁𓀁𓎛𓆑𓅓, 𓅓𓀁𓀁 𓀁𓀁𓎛𓈖𓇋𓅓𓅓𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓 𓇋𓅓𓅓𓈙 𓈙𓈙
𓄡𓈖𓀀𓅓𓎛𓈖𓏏𓅓𓅓: “𓂋𓎛𓆑𓈖𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓? 𓂋𓀁𓀁 𓄡𓇋𓅓𓅓𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖? 𓂋𓀁𓇋𓀁𓀁
𓇋𓀁𓀁𓎟𓈖𓇋 𓈖𓇋𓇋𓀁𓀁𓎟𓈖𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖 𓀁𓀁𓀁𓅓𓅓 𓀁𓀁𓇋𓀁𓀁𓅓𓅓 𓀁𓀁𓀁 𓈙𓈙
𓄡𓈖𓇋𓅓𓅓𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖, 𓎛𓈖𓇋𓅓𓅓𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖 𓇋𓅓𓅓𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖 𓈙𓈙 𓀁𓀁𓀁𓅓𓅓
𓎛𓈖𓇋𓅓𓅓𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖 𓀁𓀁𓀁𓅓𓅓 𓀁𓀁𓀁 𓈙𓈙 𓄡𓇋𓅓𓅓𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖 𓀁𓀁𓀁𓅓𓅓
𓀁𓀁𓀁 𓈙𓈙𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓅓 𓀁𓀁𓀁𓅓𓅓 𓀁𓀁𓀁 𓈙𓈙 𓀁𓀁𓀁𓅓𓅓 𓀁𓀁𓀁 𓈙𓈙
𓄡𓈖𓇋𓅓𓅓𓇋𓇋𓀁𓀁𓅓𓈖

O primeiro cavaleiro vestia uma armadura negra reluzente e montava um magnihfico corcel branco. Partiu para a luta entre plumas e estandartes ondulando ao vento, ao som de trombetas anunciando o combate.

> Combate contra quem? Contra o Gigante Aterrador, eh claro. O Cavaleiro Negro era especialista em Gigantes Aterradores. Se um reino tinha problemas, para ele soh podia ser por causa de um gigante. Por isso, galopou ateh as florestas onde devia morar um gigante e comekou a procurar no alto de todas as grandes ahrvores, onde devia ser o castelo nas nuvens do monstro. Se em peh de feijawo havia gigantes, imaginem em jacarandah... Como nawo havia gigante nenhum, nawo conseguiu encontrar. Mas nem se incomodou. Soh com as madeiras, as resinas, as plantas medicinais, os frutos, a celulose, as peles preciosas e todos os animais que foi achando pelas florestas, acabou tendo mais do que o tesouro do reino. Podia dar por encerrada sua carreira de matador de gigantes e passar o resto da vida descansando, no bem bom. E foi justamente o que fez.

Transliteração:

O segundo cavaleiro vestia uma armadura prateada reluzente e montava um magnihfico corcel negro. Partiu para a luta entre plumas e estandartes ondulando ao vento, ao som de trombetas anunciando o combate.

Combate contra quem? Contra o Temihvel Dragawo, eh claro. O Cavaleiro de Prata era especialista em Temihveis Dragowes. Se um reino tinha problemas, soh podia ser por causa de um dragawo. Por isso, galopou ateh as montanhas onde devia morar um dragawo e comekou a procurar em todas as grutas onde seria a caverna do monstro. Como nawo havia dragawo nenhum, nawo conseguiu encontrar. Mas nem se incomodou. Soh com o ouro, a prata, o ferro, o estanho, o manganehjs, as pedras preciosas e todos os minerais que foi achando pelas montanhas, acabou tendo muito mais do que o tesouro do reino. Podia dar por encerrada sua carreira de matador de dragrowes e passar o resto da vida descansando, no bem bom. E foi justamente o que fez.

Transliteração:

O terceiro cavaleiro vestia uma armadura dourada reluzente e montava um magnihfico cavalo baio. Partiu para a luta entre plumas e estandartes ondulando ao vento, ao som de trombetas anunciando o combate.

Combate contra quem? Contra o Pehrfido Feiticeiro, eh claro. O Cavaleiro de Ouro era especialista em Pehrfidos Feiticeiros. Se um reino tinha problemas, soh podia ser por causa de um feiticeiro. E como feiticeiros adoram transformar coisas, ele galopou por todas as usinas e fahbricas que transformavam coisas e por todas as escolas onde se estudam transformakowes. Numa delas devia se esconder um feiticeiro. Talvez mais de um, que eles gostam de andar em bando. Comekou a procurar em todas as oficinas, todas as salas de aula, todos os laboratohrios, tentando descobrir onde seria o covil do monstro. Como nawo havia feiticeiro nenhum, nawo conseguiu encontrar. Mas nem se incomodou. Soh com os produtos e os trabalhos que foi recolhendo em cada fahbrica, cada oficina, cada escola, cada laboratohrio, acabou tendo muito mais do que o tesouro do reino. Podia dar por encerrada sua carreira de matador de feiticeiros e passar o resto da vida descansando, no bem bom. E foi justamente o que fez.

Transliteração:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findada a etapa de construção do ideograma, passamos a aplicá-lo aos deficientes no CERDIF, em Ilha Solteira - SP. Ao constatar, depois de aplicado percebemos que da maneira como está o ideograma não corresponde às expectativas.

Tendo a nossa primeira hipótese caído por terra e com auxílio das fonoaudiólogas, vimos que o ideograma é a saída, porém não com a permutação do alfabeto latino usando a língua portuguesa como base pelo ideográmico, mas antes haverá a necessidade de reajustar o alfabeto ideográmico para codificar a língua dos sinais dos deficientes auditivos.

Tendo sido formulada essa segunda hipótese findou-se a etapa pela busca da linguagem ideogramática e sua comparação com outros ideogramas, que eram os objetivos centrais do plano de trabalho inicial que nos propusemos desenvolver. Desde os contatos iniciais com o vasto e ainda inexplorado campo da deficiência auditiva, pudemos perceber que muito há de ser feito quer quanto à descentralização de paradigmas instituídos (como o oralismo, por exemplo), quer quanto à construção de uma metalinguagem com valor instrumental, que venha a provocar uma ruptura das barreiras comunicativas e uma conseqüente abertura em direção a uma efetiva integração do deficiente auditivo no mundo dos ouvintes. Fica aqui o desafio àqueles que se interessarem em dar continuidade a essa investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Orlando Antunes e MARTINS, Alfredo Peixoto. *Teoria da adaptação textual*, Três Lagoas (MS): Gráfica Dom Bosco, 1996.

CAMPOS, Haroldo. *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1977.

COUTO**,** Alpia. *Como compreender o deficiente auditivo*. Rio de Janeiro: Aula Ed., 1988.

DUBOIS, Jean et alii . *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1993.

ECO, Umberto . *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. Trad. Mariarosaria Fabris e José Luiz Fiorin. São Paulo: Ática, 1991.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA INC., VOL. 6, Chicago: William Benton, 1970.

FERNANDES, Eulalia. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda . *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2 ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

LOPES, Edward. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1976.

MACHADO, Ana Maria . *Passarinho me contou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

MENEZES, Philadelpho. *Poética e visualidade:* uma trajetória da poesia brasileira contemporânea. Campinas: Unicamp, 1991.

SAUSSURRE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

ULLMANN, Stephen. *Semântica:* uma introdução à ciência do significado. 3 ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1973.

A construção de imagens em enunciados descritivos[1]

Angela Paiva Dionisio -- Universidade Federal de Pernambuco

> *"In listening to someone who is describing something, some sort of representation will form in your mind —in the imagination perhaps— as if it were perceived. It will not be the same as the thing itself — it will be very abstract compared with it. It will highlight certain points, which way be of interest compared to the original perception, and so on. We are constantly forming re-presentations in this way."*
>
> David Bohm

Abstract:

This paper analyzes the construction of images in descriptive sequences produced by non-literate speakers in spontaneous face to face interactions. Based on Palmer's (1996) conception of *image* and Adam's (1993) concepction of *descriptive sequences,* it investigates how linguistic constructions evoke mental images and how speakers translate these images through their lexical choices. In descriptive texts, lexical choice is a basic aspect of image building. The analysis shows that the linguistic constructions reflect the conceptual structures that are activated concomitantly in various dimensions; linguistic knowledge at the gramatical, lexical and phonological levels reveal the cultural influences and express the users' world views.
Key-words: orality - images - description

Resumo:

Este artigo analisa a construção de imagens em seqüências descritivas produzidas em interações face-a-face por falantes analfabetos. Tomando por base o conceito de *imagem* apresentado por Palmer (1996) e o de *seqüências descritivas* proposto por Adam (1993), investiga-se como as construções lingüísticas evocam imagens mentais e como os falantes traduzem a construção de tais imagens em escolhas lexicais. Na construção do texto descritivo, a escolha lexical constitui um aspecto basilar na construção de imagens. Constatou-se que as construções lingüísticas repercutem as estruturas conceptuais que são ativadas concomitantemente em dimensões variadas, pois o conhecimento lingüístico, nos níveis gramatical, lexical e fonológico, deixa transparecer as influências culturais e expressa a visão de mundo do usuário.
Palavras-chave: oralidade - imagens - descrição

1. Introdução

[1] Este artigo retoma com algumas modificações um dos capítulos da tese ***Imagens na Oralidade***, defendida em abril de 1998, sob a orientação da Profa. Dra. Judith C. Hoffnagel, no Programa de Pós-Graduação em Letras e

Ao falarmos, não nos utilizamos apenas de uma diversidade de linguagens, mas colocamos em conexão *indivíduos*, *linguagens*, *cultura* e *sociedade*. A cultura, a história pessoal do indivíduo e a sociedade na qual está inserido estruturam as imagens produzidas pelos interlocutores. Pensar como as imagens regem as construções gramaticais, como as palavras evocam imagens mentais, como os olhos da nossa mente concebem as imagens captadas pela audição, como traduzimos mentalmente as imagens percebidas pelos nossos olhos ou ainda como as emoções geram imagens no processo de interação face-a-face, parece ser do interesse do lingüista que deseja estudar os enunciados lingüísticos em relação as suas condições de produção. As construções lingüísticas, portanto, evocam imagens e provocam a construção de novas imagens no processamento do discurso oral. Afirmar que a descrição cria uma imagem do ser descrito seria constatar o óbvio, no entanto dedicarei este trabalho ao processamento das imagens nas ações descritivas, procurando destacar como a seqüência descritiva favorece à elaboração de imagens em interações face-a-face.

As imagens são definidas, neste trabalho, como “representações mentais que começam como análogos conceptuais da experiência perceptual imediata oriunda dos órgãos sensoriais periféricos. Como as imagens são análogos da experiência periférica, elas também são, portanto, análogos conceituais indiretos do ambiente, amplamente construído para incluir sociedade, fenômenos naturais, nossos próprios corpos e seus processos orgânicos (e mentais), e todo o resto do que é freqüentemente chamado de *realidade* ou *o mundo lá fora* “ (Palmer,1996:47).

Lingüística da UFPE.

Neste trabalho, são investigadas as imagens da terra e das moradias, dos moradores e dos visitantes e as da cultura material, tomando como referências teóricas Palmer (1996) e Adam (1993). Procurei, a partir da seqüência prototípica da descrição apresentada por Adam, observar as relações entre o uso e a compreensão dos recursos lingüísticos e não-lingüísticos e o conhecimento enciclopédico dos interlocutores na significação das imagens e, conseqüentemente, no entendimento da interação.

O corpus analisado se compõe de conversas informais e entrevistas[2] realizadas com os moradores (adultos e idosos) da comunidade semi-isolada, negra e analfabeta, de Pedra D'água, que se situa na região do Piemonte da Borborema, zona do agreste paraibano, cerca de 35 Km de Campina Grande. Os dados foram coletados entre abril de 1989 e julho de 1991, numa perspectiva etnográfica. Foram realizadas sete visitas à comunidade com a variação de permanência de um a cinco dias consecutivos. Os informantes selecionados para este trabalho estão na faixa etária entre 35 e 97 anos. Todos são analfabetos, exceto M02 que pode ser classificada como uma leitora funcional, na terminologia de Perini (1991:79).

---

[2] Na transcrição dos dados, procurei seguir as normas prescritas pelo projeto NURC e por Marcuschi (1993), mas inseri algumas outras normas em função dos objetivos desta pesquisa:
a) **...** → pausas em geral, pois não foram cronometradas após um segundo;
b) **[ ]** → sobreposições
c) **:** ou **::** → dois pontos ou mais sinalizam o alongamento de vogais, dependendo da duração;
d) **( )** → contém os segmentos initeligíveis;
e) **/** → truncamentos, isto é, cortes numa unidade lingüística;
f) **MAIÚSCULAS** → marcam os segmentos produzidos com ênfase;
g) **(( ))** → contêm os comentários da transcritora;
h) **H ou M + N°**→ indicam o sexo dos informantes e o número que receberam no corpus;
i) **P01** → pesquisadora na área de Lingüística (UFPE);
j) **P02** → pesquisadora na área de Sociologia Rural (UFPB);
l) " "→ marcam os diálogos proferidos no corpus;
m) ***** → marca os trechos de fala com imitação de traços prosódicos;

2. Considerações acerca do texto descritivo

Dentro da tipologia textual tradicional, a descrição sempre esteve atrelada à narrativa, numa posição de "escrava sempre necessária, mas sempre submissa, jamais emancipada" como definiu Genette (1996:263, apud Marquesi, 1996:45). Com o desenvolvimento dos estudos sobre a narrativa, alguns pesquisadores começaram a perceber e a investigar particularidades no processo de construção e de compreensão das descrições (Hamon 1981; Adam & Petitjean 1982a e 1982b; Adam 1987). Somando-se a estes estudos, os adventos da Lingüística Textual, encontram-se no âmbito nacional, os trabalhos de Neis (1986), Koch e Fávero (1987) e Marquesi (1996), assegurando à descrição o status de texto. Todos estes estudos tiveram como foco de análise o texto escrito. Para Hamon (1981:40), "um sistema descritivo é um jogo de equivalência hierarquizada: equivalência entre uma denominação (uma palavra) e uma expansão (um conjunto de palavras justapostas em lista, ou coordenadas e subordinadas em um texto (....)". Desta forma, a existência do sistema descritivo, segundo Hamon (1981, apud Marquesi 1996:53), caracteriza-se como "um processo de pôr em equivalência uma denominação com uma expansão, apelando ao leitor para uma competência de saber". Esta competência de saber abrange as competências lexical, enciclopédica e a taxionômica dos interlocutores. Adam e Petitjean (1982, apud Marquesi,1996:94) avançam na definição de competência textual descritiva, conceituando-a como "um saber-fazer-textual-comunicativo do homem". Há uma competição de competências na construção da descrição, pois a área circunscrita de

---

n) **negrito** → destaca os termos descritos ou definidos;

uma descrição, que depende do acervo lexical do autor/falante, compete com a do leitor/ouvinte e não essencialmente com a natureza do objeto descrito. A construção de imagens se dá mediante esta competição de competências, visto que os envolvidos na interação irão formulando e reformulando as imagens em processamento, a partir das sugestões dadas pelo descritor, do surgimento de novos detalhes, do conhecimento prévio de cada interlocutor, entre outros fatores.

Em “Contribuição a uma tipologia textual”, Koch e Fávero (1987:05-06), com base em esquemas conceituais-cognitivos, estabelecem três dimensões interdependentes como básicas à comparação/diferenciação de textos. De acordo com estas dimensões, as autoras caracterizam o texto descritivo:

a) *dimensão pragmática*:

i) macro-ato: asserção de enunciados de estado/situação;

ii) atitude comunicativa: mundo narrado ou mundo comentado;

iii) atualizações em situações comunicativas: caracterização de personagens (física e/ou psicológicas) e do espaço (paisagens e ambientes) em narrativas; guias turísticos, verbetes de enciclopédias, resenhas de jogos, relatos de experiências ou pesquisas, reportagens, etc.

b) dimensão esquemática global:

---

o) *itálico* → destaca as seqüências descritivas ou definidoras.

i) superestrutra descritiva: ordenação espácio-temporal (tabularidade predominante) e apresentação das qualidades e elementos componentes do ser descrito;

ii) categorias: palavra de entrada (tema-título): denominação, definição, expansão e/ou divisão.

c) *dimensão lingüística de superfície*:

i) marcas: verbos predominantemente de estado, situação ou indicadores de propriedades, atitudes, qualidades; unidade do estoque lexical assegurada pelo tema-título; relações de inclusão (hiperonímia-hiponímia); nexos ou articuladores relacionados à situação do objeto-tema e de suas partes no espaço; adjetivação abundante; parataxe; tempos verbais; presente no comentário; imperfeito, no relato; emprego de figuras (metáforas, metonímias, comparações, senestesias etc).

Recorre-se, neste trabalho, a aspectos estruturais e formais do texto descritivo com a finalidade maior de investigar as sutilezas estruturais empregadas pelos falantes, quando da construção do sentido, especificamente através do uso de imagens. Por isso, faz-se necessário investigar as atividades de negociação e de condução da interação, pois como salienta Marcuschi (1997:26) "o texto enquanto um fenômeno empírico global (...) é um fato social consolidado nas práticas diárias".

A seqüência descritiva prototípica e suas macro-operações:

A seqüência prototípica da descrição proposta por Adam (1993) compreende um tema-título (théme-titre) e quatro macro-operações, que são: (a) procedimento de ancoragem (procédure d'ancrage), (b) procedimento de aspectualização (procédure d'aspectualisation), (c) procedimento do estabelecimento das relações (procédure de mise en relation) e (d) processo de encadeamento pela sub-tematização (procédure d'enchâssement par sous-thématisation). São operações de base tanto de produção quanto de compreensão do processo descritivo.

a. *Procedimento de ancoragem:* **ancoragem** (ancrage)**, afetação** (affectation) e **reformulação** (reformulation).

Pela operação de ancoragem –apoio referencial– a seqüência descritiva assinala um tema-título, quer desde o início, *quem/o que vai ser a questão* (o apoio propriamente dito), quer no final da seqüência, *quem/o que acaba de ser a questão* (afetação), ou ainda, combinando essas duas maneiras, retoma modificando o "tema-título" inicial (reformulação). A operação de ancoragem é responsável pela evidência de um todo do tema-título.

O termo *tema-título* eqüivale, na literatura pesquisada, aos termos *denominação* (Hamon, 1981) *palavra de entrada* (Koch e Fávero, 1987) e *designação* (Marquesi, 1996). O tema-título é um fator de coesão semântica referencial, isto é, recai sobre ele a focalização do sistema descritivo. Adam (1993:89) destaca que "é provavelmente a existência desta operação geral de ancoragem que leva M. Riffaterre a dizer, em relação ao 'sistema descritivo', que ele 'parece com uma definição de dicionário' e o considera como 'um canal verbal fixado que se organiza em torno de uma palavra central'".

b. *Procedimento de aspectualização:*

A operação de aspectualização é responsável pela fragmentação em partes do tema-título, considerando as qualidades ou propriedades do todo (cor, dimensão/tamanho, forma, número, etc.), as propriedades das partes focalizadas. É, portanto, a operação mais comumente admitida como base da descrição. Adam (1993:89) lembra que a descrição é formalmente definida como uma "espécie de exposição de diversos aspectos pelos quais podemos considerar uma coisa que conhecemos em parte devido a esta descrição". Destaca, no entanto, que a mera listagem de aspectos de um determinado objeto consiste no grau zero da descrição, pois não se leva em conta qualidades e propriedades do referido objeto.

Desta forma, faz-se necessário observar que é a relação de complementariedade existente entre as partes selecionadas para serem descritas e a escolha das propriedades que permite ao descritor estabelecer uma orientação avaliativa (argumentativa) de toda descrição. "Os adjetivos selecionados podem ser relativamente neutros: dizer de uma bola que ela é redonda ou amarela, por exemplo, não inclui a posição ou opinião do descritor. Dizer de um personagem que ele é casado ou solteiro também não. Por outro lado, qualificá-lo de grande ou pequeno, de bonito ou feio, magro ou esbelto, onde se subentende uma escolha e revela a existência de uma escala de valores sobre o qual o descritor escolheu apoiar-se. Tais adjetivos avaliativos, que implicam um julgamento de valor ético ou estético e revelam, portanto, uma responsabilidade enunciativa (formas que se junta ao dito), são chamados axiológicos" (Adam,1993:91). Como afirma Koch e Fávero (1987:09), “num continuum argumentativo, podem-se localizar textos dotados de maior ou de menor

argumentatividade, a qual, porém, não é jamais inexistente: (...) na descrição, selecionam-se os aspectos a serem apresentados de acordo com os objetivos que se têm em mente (...)".

c. *Procedimento de estabelecimento das relações*:

O procedimento das relações diz respeito à operação de assimilação, que pode ser comparativa e/ou metafórica. Enquanto o procedimento de *ancoragem* identifica o *todo* que constitui o tema-título, o de *aspectualização* apresenta uma classificação de elementos deste *todo* ou de *partes deste todo* a ser descrita, o das *relações* estabelece as relações (comparativas, metonímicas, metafóricas) entre estas propriedades do objeto e uma outra propriedade àquelas associada.

d. *Procedimento de encadeamento pela sub-tematização*:

Adam (1993:93) caracteriza o procedimento de encadeamento pela sub-tematização como sendo "a fonte de expansão descritiva", uma vez que faz o encadeamento de uma seqüência em uma outra. Em outras palavras, "uma parte selecionada na aspectualização pode ser escolhida como base de uma nova seqüência, tomada como um novo tema-título e considerada sob diferentes aspectos: propriedades eventuais e sub-partes". Importante salientar que é este aspecto de hierarquização restrita entre as seqüências que distingue a lista-enumerativa da descrição, pois esta se caracteriza "como um tipo de seqüencialidade regida por diversas operações" (Adam,1993: 94-95). Apresentarei um exemplo para ilustrar estas operações:

(01)

473. H09 **Severino** *falava muito pouco*
474. H03 *num era falava muito pouco*

475. H09 *moco*
476. H03 *era mo:co*
477. M03 *era moco mermo*
478. H03 *era mo:co ... tinha que gritá ... chamava ele de Zebu* ((H9 sorrir)) ah: dona
479. Sinhá mermo dona Sinhá só chamava ele de Zebu ... dona Sinhá diga a Zebu que
480. venha cá... aí : batia lá
481. P01 por que **Zebu**?
482. H03 dona Sinhá gostava dele demai
483. M03 *porque ele era munto forte*
484. H03 *porque ele era muito forte*
485. P01 sim
486. H03 *muito forte ... forte e disposto* ... dona Sinhá gostava muito dele que ele trabaiava
487. muito a dona Sinhá ... trabaiô muito ... *era forte e disposto o vei*
488. M03 era o vei ... teu pai ... quando o finado ( ) morreu ali na grota de pescoço
489. quebrado [... tu se alembra
490. H03 [foi:
491. H03 me alembro ...
492. M03 Antoin ?
493. H03 meu irmão ... e:[le
494. M03 [ele tirô de dento da grota e jogô [...
495. H03 [jogô nas costas [e trouxe pra cá
496. M03 [nas costas e
497 trouxe sozin ... foi ( )

As predicações arroladas para o tema-título (**Severino**) pelos três interlocutores permitem que sejam operacionalizados os quatro procedimentos acima apresentados. Observa-se que, ao ser mencionado o pai de um dos interlocutores, H09 apresenta ao tema-título (**procedimento de ancoragem**), duas predicações –"*falava muito pouco"* e "*moco"*, traços comportamental e físico, (**procedimento de aspectualização**). Outra informação dada sobre o tema-título é o apelido que lhe foi atribuído pela bisavó de P01: "Zebu" (**procedimento das relações**). Ao se solicitar o porquê do apelido, dois falantes se alternam na explicação dos traços positivos que o apelido respalda. Registra-se uma expansão descritiva, pois a definição do tema-título "Zebu" se encontra inserida numa seqüência maior, na qual o termo "Zebu" representava apenas um predicado do tema-título "Severino" (**procedimento de encadeamento pela subtematização**). Há uma orientação avaliativa no processo de descrição, pois numa escala de valores somam-se predicados positivos na justificativa do apelido, culminado

com a narração de um episódio vivido pelo personagem em foco, salientando-lhe a força e a coragem, como se constata nas linhas 488 a 497.

3. Imagens da vida na comunidade de Pedra D'água

Dentre os aspectos relacionados à vida na e da comunidade, irei abordar os fragmentos que revelam imagens relacionadas (a) aos aspectos físicos, tais como limites das terras, aspectos geográficos, distribuição e condições físicas das casas e (b) aos moradores e visitantes. Este enfoque se respalda na tentativa de construir com o desenrolar das análises uma *imagem da comunidade e seus habitantes* através do próprio discurso dos pedradagüenses. É óbvio que não se pode esquecer que a presença das pesquisadoras, indivíduos urbanos, letrados e brancos e, portanto, de cultura um pouco diferenciada, é fato significativo na construção destes discursos. Mas como já afirmou Koch (1997:01), "o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão-somente da estrutura textual em si mesma. Visto que não podem existir textos totalmente explícitos, o produtor de um texto precisa proceder ao 'balanceamento' do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação (...). Na verdade, é este o grande segredo do locutor competente".

Aspectos físicos da comunidade: a imagem da terra e das moradias

Em determinados momentos das conversas entre nós pesquisadoras e os moradores de Pedra D'água; quer por solicitação nossa, uma vez que buscávamos compreender a dimensão das terras da comunidade bem como os limites existentes no lotes familiares, quer por iniciativa dos próprios informantes, foram elaborados "mapas".

No processo de elaboração destes mapas, salientavam-se as convenções sobre as formas de representar aspectos do terreno, ou seja, semanticamente eram a nós pesquisadoras apresentados os marcos que interligavam as linhas imaginárias que circulam as áreas descritas. A criação de mapas requer elementos semânticos e pragmáticos que norteiam a sua produção e leitura. A conceptualização espacial é fundamental para a cognição humana. As variações culturais na conceptualização do espaço e as marcas lingüísticas de codificação são responsáveis pelas imagens de mapas que nos são oferecidas pelos informantes. Os mapas construídos pelos habitantes da comunidade são orais, cujas convenções obedecem a princípios pragmáticos que não nos são familiares, levando-nos a leituras diferentes, ou seja, a imagens diferentes ou imprecisas daquelas construídas pelos moradores quanto ao espaço da comunidade. No exemplo (02), um dos bisnetos do fundador –H02– demarca a área das terras de Pedra D'água.

(02)

038.	H02	é... o Mané Palo era o herdeiro dessa terra aqui [era Mané Palu ah sim... era compade
039.	P02	[aí ele tinha essa terra todinha?
040.	H02	Mané Palu sim tinha *essa* **Pedra D'água** *passa aí... ali... ali... ali até divisa...*
041.		*passa ali assobe... vai acolá em cima daquela casinha que tem lá em*
042.		*cima...[pra em cima uma coisinha a divisa...[é dos Xunga...*
043.	P02	[sim [hum
044.	H02	*pra lá é dos Xunga e passa lá o naquela casa que tem da... da casa de de comade*
045.		*Jandira... pra lá tem uma casa... passa pá cá mai e* assobe ali [é uns doze quadro
046.	P02	[hum
047.	H02	*por aí* ((o informante movimenta os braços aleatoriamente para direita e esquerda))
048.	P02	e era tudo de Paulo?
049.	H02	era... era desse véi que dexô...[tinha uma casa de farinha da casa de Jandira pá lá...
050.	P02	[sim
051.	H02	tinha uma casa de farinha ... antiga... antiga... hum tá com mais de cem ano ... tá com
052.		mais de cem ano

Ao se referir à comunidade, H02 emprega o dêitico "*essa* **Pedra D'água**, linha 040", para distinguir da outra Pedra D'água vizinha e habitada por famílias brancas,

como por exemplo, a família dos Xunga (linha 042). O fato de serem descendentes de Manuel Paulo Grande, critério fundamental na formação e manutenção da comunidade enquanto grupo étnico, faz do território da comunidade um todo indivisível. As fronteiras de um grupo étnico devem ser sociais e territoriais, pois a territorialidade reforça a indivisibilidade do grupo, à medida que "funciona como fator de identificação, defesa e poder" (Almeida, 1988:43). De acordo com o depoimento do informante, a área da comunidade com "*doze quadros por aí*", ou seja, cerca de 36,3h possui as seguintes divisórias:

essa **Pedra D'água**

passa aí... ali... ali... ali até divisa...
passa ali assobe...
vai acolá em cima daquela casinha que tem lá em cima
pra em cima uma coisinha a divisa...[é dos Xunga... pra lá é dos Xunga
e passa lá o naquela casa que tem da... da casa de de comade Jandira
pra lá tem uma casa... passa pá cá mai
e assobe ali é uns doze quadro por aí
((o informante movimenta os braços aleatoriamente para direita e esquerda))

Do tema-título ***Pedra D'água*** são apresentadas as linhas divisórias e a construção da representação do mapa requer o conhecimento das divisas. Para aqueles que desconhecem as divisas, resta apenas uma imagem vaga quanto aos apectos geográficos do terreno, possível de ser construída a partir dos verbos e dos advérbios (*passa ali assobe; vai acolá em cima daquela casinha que tem lá em cima; pra em cima uma coisinha a divisa...[é dos Xunga... pra lá é dos Xunga, e* assobe *ali é uns doze quadro por aí*). A gestualidade a que o informante recorre, no momento de

demarção dos pontos limites, não corrobora com a precisão destes referentes, uma vez que a falta de conhecimento prévio por parte de P01, e não percebido por H02, não permite o estabelecimento dos referentes. Para os moradores da comunidade, os critérios usados na demarcação das terras é um saber transmitido com a convivência com seus pais. Eles não se reportam à necessidade de marcas, como cercas, para essa divisão. Como afirma Bohm (1996:55), mapa é um tipo de representação cuja estruturação e organização devem focalizar o que é fundamental aos nossos propósitos, por isso um "mapa é muito menos do que o território representa".

A exemplo do que ocorre com as divisas da comunidade com áreas circunvizinhas, os lotes das unidades familiares são também, geralmente, demarcados por aspectos da natureza (*grotinha, pé de coco, mandioquinha, roça*) e pela menção às famílias (Godinha, Zito) que possuem os lotes vizinhos, como mostram os exemplos (03) e (04).

(03)

218. H02 [taí eu fico com um pedacinho *dali pra li... passa aí nessa grotinha até*
219. *naquele canto de lá... e vai tem ôtro ali... já pra lá é ô ÔTO... já daqui daquela*
220. *grotinha pra lá já é de Godinha* e é de pedacinho em pedacim ...
221. P02 e quem divide isso... como é que [que
222. H02 [que divide... ele se apoderou-se dali... tá morando...
223. já que ele tá... adonde fez a casa ele se apodera daquele pedacinho [e com tanto assim
224. P02 [sim

(04)

497. P01 como é mermo? **de onde é a terra do senhô e pra onde é?**
498. H05 *tá veno aquele ((aponta para vários coqueiros ao seu* **lado direito***)) esse pé de coco*
499. *que tem ali?*
500. P01 *esse grande? [esse maior? ((aponta para o mais alto))*
501. H05 [hum? ... *sim esse maió [... esse junto do pequeninin lá ... é do maió*
502. P01 [sim tô vendo
503. H05 *pra CÁ é meu [...] pra lá*
504. P01 [sim]
505. H05 *((aponta para frente)) aqui [... nessa nessa mandioquinha que tem aí nessa roça ... tá*
506. P01 [**do lado esquerdo?**

507. H05 *veno?*
508. P01 sei
509. H05 *já é de Zito ... aqui é [( )*
510. P01 [*mas e o / então a sua divisa pra CÁ ((do lado esquerdo)) é*
511. *aonde? da mandio/ desse pé de bananera perto da mandioca pra cá?*
512. H05 é ... sim ... pra cá ... muito bem *mermo no acero do pé da mandioca dali pra cá é meu*

O informante H05 continua a demarcar a área de suas terras (exemplo 05), motivado pela solicitação de P01 (“e aí do lado?”), linha 517. Para H05 “só serve se amostrá”, ou seja, a construção do mapa de seu terreno requer a colocação do interlocutor (ouvinte) numa posição em que este possa visualizar as referências que lhe são dadas.

(05)

517. P01 [e **aí de lado**?
(...)
523. H05 só serve se amostrá ((já fora da casa)) pra cá ((ou seja, a parte de trás da casa)) vai
524. sabe aonde?
525. P01 uhum
526. H05 num tá veno essas duas casa? ((apontando para duas casas localizadas no alto atrás da
527. casa de H05)) essas duas casa é minha
528. P01 ah sim ... essa roça aí também? ((apontando para um plantio de mandioca atrás da casa
529. de H05))
530. H05 é: sim ... essa roçasinha todinha é minha
531. P01 e vai até aonde? até lá em ci:mão? ((aponta para o alto da serra))
532. H05 vai inté: a senhora já andô porali já?
533. P01 já
534. H05 e já? inté a portera? é lá
535. P01 quando eu vim da casa de tia Nova ... eu desci poraí ... [um dia
536. H05 [desceu mermo não ... é
537. mermo mermo ... apoi tem uma portera lá
538. P01 é
539. H05 é de lá pra cá o finá [... o finá ... o finá é daquele pé de coco pra cá ... o pé de manga
540. P01 [é grande
541. H05 vai lá um pouco ((fala virando-se para a parte mais baixa do terreno))
542. P01 do pé de manga?
543. H05 pra cá ... NÃO [... inda vai mais lá
544. P01 [sim

Ao falar sobre as moradias na comunidade, no que se refere à distribuição espacial das casas e às condições físicas, os informantes salientam as dificuldades inerentes a uma população carente do interior nordestino. As condições de moradia

estão associadas diretamente ao passado e ao presente da vida dos moradores da comunidade. Em (06), o discurso parece ter sido norteado pela linha de tempo da vida do informante. O tema-título "**casa**" registra a evolução da construção das casas na comunidade, o que permite a identificação de três casas diferentes, isto é, a sub-tematização mantém o mesmo item lexical, mas são atribuídos a este características diversas que possibilitam a elaboração de três imagens particulares, que são a imagem **da melhor** casa da comunidade na época da infância dos informantes; a imagem **da maioria** das casas da comunidade e a imagem da evolução **de uma** casa de taipa a tijolo.

(06)

231. P01 o senhô tava dizendo ainda agora que: aqui antigamente só tinha casa ... só tinha
232. **casa** de taipa né ? a **casa** melhor era [de :
233. H03 [*era de Zé Firmino meu tii ... era de taipa*
234. *coberta de teia tapadinha de barro* ... era a casa melhó que tinha ... aqui ... o resto
235. tudo era... **casa** *acabada* ... **essa** *aqui mermo era* uma **casa** *de taipa ali assim ((aponta*
236. *em direção ao antigo lugar))*
237. M03 *era*
238. H03 *era ... [ali assim ((ainda indicando o local))*
239. M03 [*a casa de meu pai [era*
240. H03 *[era ali assim [... ela dali arrancô botô pali ((aponta*
241. P02 [tudo de taipa?
242. H03 *vagamente para a lateral direita da casa de M06, local onde ocorria a conversa))*
243. *com a frente ali pra baxo [...] ali pra cima ... dali arrancô fei essa daqui ... aí*
244. M03 *[isto]*
245. H03 *passô a tijolo* [... aí :
246. H09 [já foi quano os fii pegaru i pu Ri ?
247. M03 foi foi
248. H03 já quano pegaru i pu Ri ... aí foi fazeno um foi fazeno ôto e foi fazeno uma fazeno

As três imagens das casas são a da **melhor casa**, a das **outras casas** e a da **casa em que ocorre a conversa**. Estas imagens são construídas num processo de comparação entre uma parte (a melhor casa) e o todo (as outras casas) e dentre este processo o informante focaliza uma casa (aquela em se encontra no momento da

interação) para exemplificar a transformação. Os aspectos destacados em cada uma delas são:

a) a melhor **casa**:

de Zé Firmino meu tii
era de taipa
coberta de teia
tapadinha de barro
era a casa melhó que tinha ... aqui

b) as outras **casas**:

tudo era casa acabada

c) a **casa** em que ocorre a conversa:

era de taipa ali assim ((aponta em direção ao antigo lugar))
a casa de meu pai era
ele dali arroncô botô pali ((aponta vagamente para a lateral direita da casa de M06,local onde ocorria a conversa))
com a frente ali pra baixo
dali arrancô fei essa daqui
aí passô a tijolo

As duas primeiras variações do tema-título **casa** representam, simultaneamente, uma parte do todo, ou seja, a melhor casa do conjunto das residências da comunidade e representam, em confronto com a melhor casa, todas as demais casas, qualificadas como *"acabadas"*, através do procedimento da aspectualização. Já a terceira menção à **casa** se dá como uma exemplificação do processo de transformação das casas de taipas, isto é, de *casas acabadas* em *casas de tijolos*, ou seja, *casas melhores*. A transformação das casas de taipa em casas de tijolos está relacionada com a imigração da população masculina para o Rio de Janeiro na década de 40, como afirma H03

"*quano pegaru i pu Ri ... aí foi fazeno um foi fazeno ôto e foi fazeno uma fazeno ôta*...". As viagens de ida e volta ao Rio de Janeiro visavam buscar trabalho no período do verão e trazer para a comunidade recursos para uma vida melhor, como por exemplo, morar em casas de tijolos. A continuação do exemplo (06) nos mostra as dificuldades para a construção de duas casas, uma para o pai do informante e outro para o próprio informante, visto que exigiu dele várias viagens ao Rio de Janeiro. As várias idas e voltas ao Rio de Janeiro são assinaladas por H03 com as repetições das expressões adverbiais "*pá lá e pá cá*", linhas 252-253 e "*na vida do Ri*", linha 257. Constroem-se, portanto, imagens que deixam transparecer a dinamicidade do movimento do ir e vir: Pedra D'água-Rio de Janeiro-Pedra D'água.

[continuação do exemplo (06)]

249. ôto ... aí meu pai fei uma pruque: eu com dezessete pá dezoito ano arresovi afazê
250. ... fi ... bati o tijolo fui embora pu Ri ... cheguei no Ri empeleitei pra entregá ela
251. coberta ... o caba empeleitô pu oitenta mirei ... pá dá coberta eu dano os materiá ...
252. mandei o vei passá pá dento ... o vei passô pá dento eu fiquei nessa agonia aí ... *pá*
253. *lá e pra cá pá lá e pra cá pá lá e pra cá* ... e eu sei que terminô quano foi em quarenta
254. ... foi quarenta e oito eu resolvi a me casá ... aí vim ... fii uma casa pra mim ... ele
255. queria deixá a minha ... "não fiquei na sua" ... ( ) "o senhô vai morrê nessa aí que vô
256. fazê uma pra mim" ... aí fi uma em quarenta e oito lá mai pá trai pá dento das grota
257. ... e fiquei *na vida do Ri ... na vida do Ri na vida do Ri na vida do R*i ... e tal ... fui

As repetições ("eu fiquei nessa agonia aí ... *pá lá e pra cá pá lá e pra cá pá lá e pra cá*" e "e fiquei *na vida do Ri ... na vida do Ri na vida do Ri na vida do Ri* ...") constituem recursos retóricos, pois servem para criar "o 'foregrounding' de uma idéia, que pode servir para torná-la persuasiva, ainda sem que nenhum suporte lógico" (Koch, 1997:97). Traduzem efeitos icônicos, na medida em que deixam transparecer a intensidade (cf. Ishikava, 1991) com que o informante se deslocava da comunidade ao Rio de Janeiro e vice-versa, isto é, a continuidade com que praticava tal ação. A expressão "pra lá e pra cá", por sua vez, é uma fórmula estereotipada que representa

movimentação de um lugar a outro, em nossa língua. Koch (1997:93-94), seguindo Tannen (1987), diz que “a tendência universal humana para imitar e repetir” revela que “a emoção está intimamente associada ao familiar, àquilo que se repete. (...) Gostamos de repetir provérbios, frases feitas, trechos de canções famosas, slogans políticos ou publicitários, palavras, expressões ou enunciados inteiros que são constantemente pronunciados por artistas de TV. Além disso, existe a ‘sacralização’ das fórmulas estereotípicas rituais que a sociedade exige sejam repetidas de forma idêntica nas mesmas situações, com sanções maiores ou menores para os casos de transgressão”. A repetição contribui, portanto, para a construção de imagens.

Ao falar sobre a melhor época para se viver, H03 assegura que o tempo presente é melhor que antigamente e como argumento para sua asserção recorre às condições da casa em que morava quando criança, focalizando os temas-título *cama* e *casa*. Este último tema-título é colocado em confronto entre o passado remoto (informante na fase infantil) e o presente (tempo de realização do discurso –1991– informante na fase idosa), como se observa em (07):

(07)

182. P01 e o senhô ainda acha que esse é o tempo melhó?
183. H03 é o tempo melhó ... ainda é melhó do que antigamente
184. P01 por quê?
185. H03 por que antigamente eu: eu nasci e me criei dormino numa **cama** *numa paia no chão*
186. *... era numa cama numa paia no chão [....] a* **casa** *de paia veno as estrela todinha*
187. H9 [era]
188. P01 veno as estrelas ((sorrir))
189. H03 e depois desse tempo ruim a minha casa é de tijolo

Mais uma vez o termo **casa** se torna tema-título e é empregado como argumento para comprovar a pobreza existente na comunidade, atrelada, neste exemplo, às condições da mobília: a *cama* era “*uma paia no chão*”. Da casa, ressalta-se a

precariedade do telhado, coberta de palha "*veno as estrela todinha*". A melhoria do tempo presente, ou seja, *o hoje*, está simbolizada na expressão: "*minha casa é de tijolo*". O passado remoto (época em que o informante era criança) é descrito como "*antigamente*, *tempo ruim*", enquanto a marca do tempo presente (época que abrange a fase adulta e a velhice do informante) se encontra simbolizada na posse de uma casa de tijolo.

Moradores e visitantes da comunidade

Procurarei, neste item, abordar um aspecto bastante significativo na organização da comunidade, enquanto grupo étnico: somando-se à descendência de um mesmo ancestral –Manuel Paulo Grande–, a cor permite aos moradores de Pedra D'água se reconhecerem como "comunidade negra". Esta identificação ganha maior ênfase, quando são vítimas do estigma da cor, já que muitas vezes são proibidos de participar de (ou não são bem vindos em) festas realizadas nas comunidades circunvizinhas. Em trabalho anterior (Dionisio, 1992: 25-26), afirmei que a negritude possui dois aspectos distintos na formação da comunidade. Por um lado, a negritude assegura aos moradores o direito à terra ao procurarem se casar entre os próprios parentes ou com pessoas dos locais circunvizinhos desde que fossem negros, reforçando o controle do lote familiar, reproduzindo e mantendo a estrutura social da comunidade. Por outro lado, a negritude do grupo reflete o estigma sofrido pelos negros em nossa sociedade[3].

[3] Não cabe, neste trabalho, discutir as causas do preconceito racial em nosso país, mas gostaria de mencionar um comentário de Azevedo (1987:48-49): os negros foram preservados como "exemplos de resistência e heroísmo, de dignidade e de coragem. Mas também... preservado com cicatrizes que desfiguram a percepção integral do valor do eu". [...] Das conseqüências da escravatura não temos dúvida que, pior que a pobreza, a miséria, o analfabetismo, a

O termo "estigma" está aqui empregado na concepção de Goffman (1988:13-15): "referência a um atributo profundamente depreciativo [...] um estigma é então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo. [...] Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. [...] Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social".

No caso da comunidade de Pedra D'água, "o peso do estigma vem à tona nos contatos interétnicos, segundo os informantes, em três situações específicas: nas relações matrimoniais, nas realizações de festas em locais vizinhos e também na escolha do santo protetor da comunidade. Até 1991, apenas dois casamentos foram realizados interetnicamente, ou seja, dois rapazes negros da comunidade casaram-se com moças brancas das localidades vizinhas. Isto ocorreu há cerca de 10 anos e não foi aceito com naturalidade pela família dos brancos" (Dionisio, 1992:28). O exemplo (08) é uma narrativa em que a informante fala sobre a postura do pai da noiva branca face ao casamento da filha com um rapaz negro da comunidade.

(08)

434.	P02	o povo aqui gosta de falá de de discuti sobre a questão da discriminação racial? do
435.		preconceito racial que existe contra o negro?
435.	M02	((com o tom da voz e a cabeça baixos)) gosta ... as vei discute assim... sobre a raça
436.		negra cum a branca
437.	P02	hum ... aí se reúnem e discutem?
438.	M02	é:... otro dia veio um padre aí na igreja... lá em cima naquela igrejinha... o pade o padre
439.		disse assim: que lá tudo é branco naquela igreja... *uns* **branco** *fêi ((sorrir))*
440.	P02	é a gente viu
441.	M04	é mermo
442.	P02	é
443.	M02	aí o pade chegou conversando dizeno "onde mora Jandira?" ... "mora lá embaxo"

---

marginalização e a doença, é ... a perda da autovisão de valor. [...] Sem reconhecer-se fruto histórico de uma marginalização perversa, o negro assumiu "o seu lugar" no mundo dominado pelos brancos."

444.		“aonde é?” mostraro minha casa “ali mora muita gente?”... “mora” aí disse: “tudo é
445.		moreninho ou tudo é branco?” aí disse “tudo moreno” aí po/ ele disse assim: “esses
446.		moreno já esses moreno já casou algum moreno com branca?”...aí o dono da igreja o
447.		rapai o home que mora perto que deu o terreno disse “casou casou uma fia minha
448.		por causa que ela num toma meus conselho nem tem vergonha ... porque negro num
449.		pode casá com branco”... aí Possidônio falou com o pade sem sabê que era pade (P01 e
450.		P02sorriem) aí disse * “casou porque num toma meus conselhos se ela tivesse vergonha
451.		... não tinha casado com negro... tá veno que eu não gostei”* ... olha o pade falô
452.		“eu tenho um irmão que é casado com uma negrinha do cabelim enrolado ... cô num:
453.		cô num num num tem essas história de cô”... *“TEM puque panela procura seus texto”*
454.		((sorrir)) eu num esqueci mar nunca... adepoi foi que o padre conversando aí disse “eu
455.		sô o padre” ... sabe onde ele é o pade? de de Itabaiana
456.	P02	ele era branco?
457.	M02	era e o que vei maisele moreno
458.	P02	sim
459.	M02	“eu sô o pade de intabaiana vim olhá a igreja ... sabê quem é o padroeiro?” aí o
460.		Possidônio ficou sem graça... viu? aí ele entrô na raça negra e raça branca só sei que
461.		ele NUNca mai falô de nego e ficô sem graça ... tá o que ele disse

Neste caso, a pesquisadora insere o tópico discriminação racial por meio de perguntas fechadas (linhas 434-435, 437). Após afirmar que, às vezes, discutem sobre discriminação racial, M02 passa a narrar uma conversa entre o pai da moça branca e um padre que o visita, sem que aquele saiba que o visitante era um sacerdote. Já no início da narrativa, M02 descreve as famílias brancas que moram na parte alta da comunidade, ou seja, na Pedra D’água branca, como “*uns branco fe:i”.* Nesta pequena expressão, os três itens lexicais revelam uma avaliação negativa dos vizinhos: o emprego do artigo indefinido *uns* demonstra um processo de referenciação do qual se pode inferir um certo descaso, ou seja, um menosprezo à família focalizada. O termo *branco* não corrobora com a formação da imagem de uma família X, mas sim com a noção de um grupo de pessoas de cor branca, fato que os distingue dos membros da comunidade. A cor, neste caso, é tomada como parte de um todo, isto é, o tema-título é representado por uma particularidade do todo, a tonalidade da pele representa o homem. Atrelada a esta orientação avaliativa do tema-título, a descritora acrescenta uma qualificação: *fe:i*. A própria seleção do adjetivo já traduz o julgamento negativo da

informante, que ganha um reforço com o alongamento da vogal. Intensifica-se, pois, a feiura dos vizinhos brancos que não aceitam casamentos com os negros da comunidade. O ato de sorrir após a descrição parece exprimir o fim da escala argumentativa existente nesta descrição: a feiura se torna uma piada (aliás como diz Ziraldo: "na verdade, o humor é uma análise crítica do homem e da vida"[4]).

Os habitantes de Pedra D'água são seguidores da religião católica, por isso foi construída uma igreja para assisti-los. A idéia do Bispo da Paraíba, Dom José Maria Pires, era de que a igreja se localizasse na parte plana e central da comunidade, onde há maior concentração de casas. Porém, uma das famílias brancas do local se posicionou contra e transferiu a construção da igreja para suas terras. Para os moradores de Pedra D'água, as terras da referida família ainda pertencem à área da comunidade, mas esta assertiva é rejeitada pelos membros da tal família. Na inauguração desta igreja Dom José Maria Pires compareceu e, segundo os depoimentos dos moradores de Pedra D'água, solicitou que a festa fosse realizada na comunidade negra. Em (09), temos um trecho em que se comenta a visita do bispo à comunidade:

(09)

616.	P02	como é o *nome do bispo de João Pessoa*?
617.	M02	como é mãe ... *Dom Manoé ... Dom José* ...
618.	P02	ah sim ((exclama)) **Dom José Maria Pires**
619.	M02	é Dom José Maria Pires
620.	M01	aquele que veio aqui
621.	M02	o bispo de João Pessoa
622.	P02	ele já veio aqui?
623.	M02	ói já almoçou aqui na comunidade negra ... ele só queria comida dos negro ... né? aí só
624.		sei que Naíde ali ... eu disse Naíde bora botar o almoço ...
625.	M01	ele vei aqui pá onde tá eu ...
626.	M02	ele rezou tanto pra mãe
627.	M01	só foi só foi a casa que ele entrô

[4] Ziraldo, em entrevista publicada na revista Veja, de 31/12/69, apud. Soares e Campos (1978:159).

628. P02 mas menina ele já veio aqui?
629. M02 foi na inauguração da igreja ... aí veio almoçar com os negro ... pediu manguzá ... aí eu
630. comprei em Campina ... fizemo tanta qualidade de comida ... veio uma moça de fora pra
631. fazer com a gente mai tudo negra ... ele num queria ninguém branco
632. P02 por quê?
634. M02 num sei ... ele disse que era preto ((risos)) [aí disse que tava na comunidade negra ... e
635. P02 [ele disse isso foi
636. M02 queria comê na casa dos negro ... mas dero ... fizero um presente ... umas nêga fez um
637. presente muito bonito ... uma toalha de labirinto pro altá ... fez aquele negócio que bota
638. assim na frente uma túnica bem bonita de labirinto
639. P02 deram de presente a ele?
640. M02 tudo de labirinto pra dá pra ele ... gererê ... botemo tanto presente foi uma coisa linda
641. M01 uma estola ...
642. M02 foi ... as nêga fizero gererê ... otas fizero panelinha de barro pra levar que ele pediu ...
643. isso tudo dos nego ... branco nada ... aí fez uma festa
644. P02 ele é negro?
645. M02 é ... *morenão ... chega o cabelim é mesmo que espim* ((risos))
646. P02 sim ... e ele ... o que é gererê ... se tava falando em gererê
647. M02 de pescar
648. P02 sim aquele negócio que você falou no início da tarde né ... que tem uma moça que faz
649. M02 tem um que eu fiz ... mas o meu eu faço de pano ... as menina faz de fio
650. P02 ele só veio aqui uma vez?
651. M02 só vei uma vez ... só uma
652. P02 gostaram dele?
653. M02 ave-maria ah... gostemos demais
654. M01 *tão decente*
655. P02 e é né? ele é moço ainda é?
656. M02 *é moço ainda ... ele é quiném Zito marido de Isaura ... mais veinho pouca coisa* ... esse
657. povo assim que num trabaia sempre no só é...às vei é bem veião mas se torna bem
658. novinho...ele vei aqui ele e os **padre da África**...os padre *tão alto no mundo*...na França
659. P02 alto?
660. M02 sim ... cada um padre
661. M01 *deste tamanho* mia fia *o pé ((demonstra com as mãos o tamanho dos pés dos padres))*
662. P02 os padre da França?
663. M02 sim ... aí “bem vamo fazer uma ceia na casa de Jandira que a casa é grande” ...

Inicialmente, temos a designação do tema-título—**Dom José Maria Pires**—cujos aspectos descritos se referem à(ao):

a) profissão: “*o bispo de João Pessoa”* (616);

b) cor: “é ... *morenão*” (645);

c) cabelo: “*... chega o cabelim é mesmo que espim* ((risos))” (645);

d) conduta: “*tão decente*” (linha 654);

e) idade: “*é moço ainda ... ele é quiném Zito ... marido de Isaura ... mais veinho pouca coisa*” (656).

É interessante observar que ao bispo paraibano não é atribuída a qualificação de “negro”, mesmo que a informante se identifique como pertencente ao grupo negro e mencione o fato do referido bispo desejar fazer as refeições com os negros*: “almoçou aqui na comunidade negra... ele só queria comida dos negro...né?”*, linha 623. Ao responder à P02 se o bispo é negro, M02 o define como “*morenão*”, linhas 644-645. Apesar do emprego do sufixo derivacional de grau aumentativo *-ão*, a seleção deste termo parece traduzir uma avaliação mais neutra do que simplesmente afirmar que o bispo é negro. Mas a própria descritora reforça a negritude ao descrever o cabelo do bispo, relacionando o fio do cabelo com um espinho, ou seja, a imagem construída é que o fio do cabelo é tão duro que chega a espetar: “*chega o cabelim é mesmo que espim*”. Mesmo recorrendo ao sufixo derivacional de diminutivo (im) *-inho*, não consegue atenuar a associação entre o espinho e o tipo de cabelo. Quanto à idade do bispo, M02 assegura, na linha 656, que ele é moço ainda —*é moço ainda*—, num processo de comparação com um outro membro da comunidade —*ele é quiném Zito ... marido de Isaura ... mais veinho pouca coisa*—, mas também ressalta que pode está enganada, visto que as pessoas que não trabalham expostas ao sol, como os moradores de Pedra D’água, parecem ser sempre mais jovens: “esse povo assim que num trabaia sempre no só é...às vei é bem veião mas se torna bem novinho”, linha 657.

Um outro tema-título surge nesta conversa —os padres da África— e os aspectos focalizados são aqueles que mais chamaram a atenção da informante:

a) altura: *“os padre tão alto no mundo*” (linha 658);

b) pé: “*deste tamanho* mia fia *o pé ((demonstra com as mãos o tamanho dos pés dos padres))*”, (linha 661).

Os religiosos foram os visitantes mais comentados nas gravações dos dados, por isso vou finalizar este item sobre moradores e visitantes analisando as descrições sobre os seminaristas ocorridas quando se conversava sobre a ação destes na comunidade. Em (10), podemos observar como duas moradoras falam sobre um seminarista que trabalhou por mais de dois anos na comunidade. Uma das pesquisadoras solicita que falem sobre o Frei Divino, sobre quem ela já ouvira vários comentários. Desenvolve-se, assim, a conversa:

(10)

372.	P02	me fala um pouquinho de **Divino**
373.	M02	((rir)) tu já conhece ele?
374.	P02	não... ouvi falar dele
375.	M04	ouviu falar né?
376.	M02	ele se encontrô muito com a gente tem muito encontro muita reunião muitas coisa ele
377.		fez com a gente
378.	P02	diz que ele era *muito danado né? assim nas reunião* ele...
379.	M02	é hum ((exclama)) *exigente que é medóin* ele passou a semana santa com a gente o
380.		ano passado fazendo com a gente programação da semana santa fumo pra Igreja
381.		passamo até umas 11:30 lá com eles fez muitas coisa bonita pra gente vê
382.	P02	ele trabalhou muito tempo com vocês assim mais de um ano?
383.	M02	trabalhou mais de ano
384.	M04	mais de ano bem dois ano ou mais num foi Moça?
385.	M02	foi fazia pastoral aqui depois ele saiu
386.	M04	*ele era sem saúde ficou doente também*
387.	M02	foi aí ficou Gregório
388.	P02	aí agora ele que adoeceu saiu né
389.	M02	ele foi embora pra terra dele num foi madrinha
390.	M04	foi agora só vem aqui daqui há três ano ou quatro se ficar bom
391.	P02	foi? *ele é moço ainda é?*
392.	M02	*é mocim ele cumo faz ele como as pessoa da África pretim até a mão dele é preta*
393.	P02	*ele é preto é?*
394.	M02	*é até a maõzinha roxinha até a língua ((risos))*
395.	M04	*mas é um preto estudado um preto né? ele é muito simpático ele uma pessoa muito*
396.		*legal Divino*

Extraindo apenas as seqüências que revelam a descrição do seminarista Divino, podem ser enumerados os seguintes aspectos:

a) exigente: “diz que ele era *muito danado né? assim nas reunião* ele...” (linha 378);

“é hum ((exclama)) *exigente que é medóin*” (linha 379);

b) saúde: “*ele era sem saúde ficou doente também*” (linha 386);

c) idade: “*é mocim ele*” (linha 392);

d) cor: “*cumo faz ele como as pessoa da África pretim*” (linha 392);

e) mão: “*até a mão dele é preta*”, “*é até a maõzinha roxinha*” (linha 392);

f) língua: “*roxinha até a língua ((risos))*” (linha 392);

g) grau de instrução: “*mas é um preto estudado um preto né?*” (linha 395);

h) simpatia: “*ele é muito simpático ele uma pessoa muito legal Divino*” (linhas 395-396);

Duas informantes constróem a imagem do seminarista, sendo que uma (M02) aborda aspectos relacionados ao caráter exigente, à idade e à cor, enquanto a outra (M04) aponta traços referentes à saúde, ao grau de instrução e à simpatia. Aparentemente parece haver uma simples distribuição de tarefas entre duas falantes que conheciam a pessoa que era o tema-título da descrição neste trecho da conversa. No entanto, observando o processo de construção da interação, é possível afirma que duas imagens distintas foram sugeridas. A imagem produzida por M02 sugere um seminarista *jovem*, *exigente*, *negro*, *tão negro que a mão e a língua eram roxas*. Parece que o destaque dado à negritude do seminarista não agradou a outra informante –M04– que passa a apresentar argumentos visando mostrar que ele era um *preto diferente*, ou seja, era *estudado, muito simpático e uma pessoa muito legal*. A apresentação do seminarista como um negro parece ter sido considerada por M04

como uma imagem socialmente negativa, daí a necessidade de contrapor a estes traços negativos os valores que o diferencia dos outros negros numa atitude, que se poderia dizer, de branqueamento.

A conversa continua com a indagação de P02 sobre a cor dos demais seminaristas e M02 afirma, sorrindo, que havia de *todas as cores*. Informação que a outra pesquisadora traduz, também sorrindo, como *verde, amarelo* e *azul*. Devido à insistência de P02, M02 afirma que eram morenos, com exceção de um deles que era branco. Observando as linhas 401 a 403 do trecho abaixo citado, é interessante examinar as construções que se referem ao único seminarista branco (*só tinha um branco* ***um tal de:*** *aquele só tinha um que era branco*) e as que se referem aos demais seminaristas negros (*o resto tudo moreninho esse pretinho mermo e os ôto cô-de-canela*). A expressão "*um tal de:*" carrega de uma certa indiferença e menosprezo. O alongamento da vogal intensifica estes aspectos. Por outro lado, "*moreninho*" e "*pretinho*" são expressões traduzem afeto, simpatia, enquanto a atribuição "*cor de canela*" a alguém significa não incluí-lo entre os negros.

(11)

397.	P02	e os **outros seminaristas** são pretos ou são brancos?
398.	M02	*tem de todas as cores ((riem))*
399.	P01	verde amarelo azul ((riem))
400.	P02	mas dos que vem mais praqui dos que vem trabalhar com vocês ?
401.	M02	*são moreno só tinha um branco um tal de: aquele só tinha um que era branco mai o*
402.		*resto tudo moreninho... esse pretinho mermo e os ôto cô-de-canela e tinha um branco*
403.		**Orlando** *era branco*

Para finalizar, conforme se observou no decorrer das análises realizadas, a caracterização de espaço (mapas da área da comunidade e dos lotes familiares) e a caracterização das casas (condições de moradia) se realizaram por meio, basicamente,

dos procedimentos de ancoragem e de aspectualização, ao passo que a caracterização de pessoas foi favorecida pelo procedimento da aspectualização e de estabelecimento das relações. Verifica-se, portanto, que o ato de descrever traz imbricada a natureza argumentativa inerente à linguagem humana. Um dos procedimentos do ato de descrever, isto é, a aspectulização, revela na escolha das partes e das propriedades descritas, nas escolhas lexicais, a orientação avaliativa empreendida pelo descritor. Procurei salientar não o preconceito incontestavelmente sofrido por eles, mas um aspecto que me chamou bastante a atenção: ao descreverem outros negros e ao descreverem os vizinhos brancos, os informantes apresentavam marcas discursivas reveladoras de preconceito, como se verificou nos exemplos (03), (04) e (05). Termos como "*moreninho*", "*pretinho*", "*cor de canela*" traduzem afeto, carinho, simpatia e até exclusão da raça negra. Por outro lado, expressões como "*uns branco fe:i*" *ou "um tal de:*" estão carregadas de menosprezo, apatia, depreciando assim o ser descrito, enquanto expressões como "*morenão*", "*cabelim é mesmo que espim*", "*até a mãozinha roxinha*", "*roxinha até a língua*" empregadas em relação ao indivíduo negro *de fora* da comunidade, ao mesmo tempo em que assinalam traços da raça negra, procuram também amenizar a negritude através de recursos morfológicos da língua. A escolha lexical dos falantes repercute, portanto, seus objetivos com a descrição, suas crenças e sua consciência do papel dos interlocutores.

Retomando as noções de que imagens são construtos particulares de modelos cognitivos estruturados pela cultura e de que a linguagem é simbólica, é possível afirmar que as construções lingüísticas repercutem as estruturas conceptuais que são ativadas concomitantemente em dimensões variadas. O conhecimento lingüístico, nos

níveis gramatical, lexical e fonológico, deixa transparecer as influências culturais e expressa a visão de mundo do usuário. Na construção do texto descritivo, a escolha lexical constitui um aspecto basilar na construção de imagens, visto que a competição de competências, defendida por Adam e Petitjean (1982), pode ativar (ou quase sempre ativa) acervos lexicais distintos. Além de falante e ouvinte possuírem acervos diferentes, as construções lingüísticas empregadas para realizar a descrição podem não representar a essência do objeto descrito. As situações comunicativas centradas na descrição buscavam a construção de aspectos relevantes para comunidade de Pedra D'água, tais como mapear a terra e demonstrar as condições de moradia. No processamento das descrições foi se evidenciando a importância do conhecimento enciclopédico como fator preponderante para a construção das imagens. Na construção dos mapas, por exemplo, nem sempre os informantes "balanceavam" com adequação o que precisava ser explicitado (cf. Koch 1997), não permitindo que os *de fora* da comunidade recuperassem pela inferência as marcas divisórias. Seria injustiça de minha parte não considerar o empenho que os informantes sempre demonstravam em explicitar as informações, porém, às vezes, esforço não é sinônimo de sucesso. Num trecho extremamente longo, no qual H05 apresentava as linhas divisórias do lote de terra da sua família, mediante a não compreensão de P01, ele severamente discorda da conclusão a que P01 havia chegado e muda de tópico, encerrando o assunto:

637. P01 *então eu posso dizê que a linha é esse caminho? [não?*
638. H05 *[é po/ NÃO assim oxente*
639. *fica meu pá cá ainda*
640. P01 *ah: assim eu tô dando sua terra pros outros ((sorrir))*

641. H05 *é ... é ((sorrir))*
642. P01 *então vem por onde? aqui por esse baxio é?*
643. H05 vocês querem i lá em: Maria agora qué?

As imagens, como aqui estão sendo concebidas, são captadas por todos os sentidos, visualizadas pelos os olhos da mente, estruturadas a partir de nossos conhecimentos lingüístico, enciclopédico e interacional e tão ricas e complexas quanto a nossa visão de mundo.

Referências Bibliográficas

ADAM, J. M.. Approche linguistique de la séquence descriptive. **Pratiques** 55:3-26.

ADAM, J. M. **Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle**. Liège, Mardaga. 1990.

ADAM, J. M. **Les Textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue.** Paris, Nathan. 1993.

ADAM, J. M. & PETITJEAN. Introduction au type descriptif. **Pratiques** 34:77-92.

ADAM, J. M. & PETITJEAN. Les enjeux textuels de la description. **Pratiques** 34:93-117.

AZEVEDO, E. **Raça: conceito e preconceito.** São Paulo. Ática. 1987.

BOHM, D. **On Dialogue**. London, Routledge. 1996

DIONISIO, A. P. A interação em narrativas orais. Recife, UFPE, dissertação de mestrado. 1992.

DIONISIO, A. P. Imagens na Oralidade. Recife, UFPE, tese de doutorado. 1998.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro, Guanabara. 1988.

HAMON, P.. **Introduction à analyse du descriptif.** Paris, Hachette. 1981

KELLER, M. C. & KELLER, J. D. Imaging in iron, or thought is not inner speech. In: J. GUMPERZ & S. LEVINSON (orgs.) **Rethinking linguistic relativity**.

Cambridge, Cambridge University Press, 1996. pp.115-129.

KOCH, I. & FÁVERO, L.. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras,** 3:3-10. 1987

KOCH, I.. **O texto e a construção dos sentidos***.* São Paulo, Contexto. 1997

MARCUSCHI, L. **Análise da Conversação.** São Paulo, Ática. 1986.

MARCUSCHI. L. A. Sistema mínimo de notações reelaborado para as transcrições do projeto sobre a hesitação na língua falada. Recife, mimeo. 1993.

MARCUSCHI, L. Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais. Recife, mimeo. 1997.

MARQUESI, S. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. São Paulo, Vozes. 1996.

NEIS, I. A. Elemento de Tipologia do Texto Descritivo. In L. L. Fávero e M. S. Z. Paschoal (orgs.) **Lingüística Textual: texto e leitura**, Cadernos PUC, 22:47-63.

PALMER, G. B. **Toward a theory of cultural linguistics**, Austin, University of Texas Press. 1996.

PERINI, M. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In R. Zilberman e E.T. da Silva (orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, Ática, 1991, pp.78-86.

PETITJEAN, A. Functions et fonctionnements des descriptions dans l'ecriture réaliste: l'exemple des paysages. **Pratiques** 55: 61-87.

SOARES, M. e CAMPOS, E. **Técnicas de redação**. São Paulo, Ao Livro Técnico. 1978.

ENSINO DE GRAMÁTICA: SUPORTE PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

Marlene DURIGAN (Centro Universitário de Três Lagoas/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

ABSTRACT: *Starting from the presupposition that the grammatical teaching is one of the main ways to achieve clearness, cohesion and coherence on writing, this work presents general considerations about some equivokes that have influenced the portuguese language teaching, specially at elementary school. Based on contributions of Applied Linguistics and of Textual Linguistics, these ponderations are followed by a brief approach concerning to the role of punctuation and of cohesion and coherence mechanisms, as resources strictly connected to the construction of meanings on written texts.*

KEY-WORDS: *text-production; portuguese language teaching; cohesion and coherence; grammatical teaching.*

RESUMO: Partindo do pressuposto de que o ensino gramatical é um dos principais meios para alcançar clareza, coesão e coerência na escrita, este trabalho apresenta considerações gerais acerca de alguns equívocos que têm influenciado o ensino de língua portuguesa especialmente na escola fundamental. Com base em contribuições da Lingüística Aplicada e da Lingüística Textual, segue-se a essas ponderações uma breve abordagem quanto ao papel da pontuação e dos mecanismos de coesão e coerência como recursos diretamente vinculados à construção de sentidos em textos escritos.

PALAVRAS-CHAVE: coesão e coerência; ensino de língua portuguesa; textualidade; ensino gramatical.

0. Introdução

O propósito fundamental deste trabalho é apresentar reflexões acerca da utilidade das normas gramaticais como suporte para a produção-recepção de textos e de alguns mitos e equívocos que têm comprometido o ensino de língua portuguesa nas escolas de 1º e 2º graus, dentre os quais há que se destacar: a excessiva valorização de estudos de natureza sociolingüística e a conseqüente marginalização das contribuições da gramática normativa; a concepção construtivista de erro, no que concerne à sua correção; a ênfase à criatividade e à oralidade, em detrimento da

correção gramatical e do texto escrito; o ensino exaustivo de fatos gramaticais de relevância secundária ou de mecanismos de coesão textual, em lugar de abordagens e exercícios voltados ao funcionamento e à organização dos elementos lingüísticos no texto escrito; a insistência na afirmação de que só escreve bem quem lê muito.

Apresentam-se, aqui, resultados parciais e preliminares de uma pesquisa que vem sendo realizada em Três Lagoas-MS, com recursos da UFMS e do CNPq, e que envolve cinco pesquisadores (dois docentes e três bolsistas de iniciação científica), além de catorze professores da rede pública.

Trata-se de um projeto cujo centro de interesse é o ensino de língua portuguesa na escola fundamental e cujo objetivo é a elaboração de material didático para a escola pública (ensino de língua e produção de textos).

A investigação estende-se a tópicos relevantes do ensino de português (pontuação, concordância, coesão, regência e outros aspectos relativos à textualidade, como a informatividade e a imprevisibilidade) e engloba a faixa de escolaridade de 3ª e 8ª série.

Considerando a natureza e os objetivos da pesquisa, foram adotados, como procedimentos iniciais, a **observação direta** (assistemática e não participativa) de aulas de língua portuguesa, numa escola estadual de 1º e 2º graus, e **entrevistas** (parcialmente estruturadas) com os professores ali atuantes, a fim de identificar dificuldades e estratégias de ensino adotadas. Posteriormente, foi realizada **coleta de textos** (126 no total) produzidos, em sala de aula, por alunos de 3ª a 8ª séries (da mesma escola), para uma **análise diagnóstica** (quantitativa e qualitativa) quanto ao emprego dos já mencionados recursos lingüísticos e textuais. Após a análise, foram realizados **encontros** com os professores e alunos das séries envolvidas, para apresentação e discussão dos resultados. Esses encontros organizaram-se sob a forma de minicursos, envolvendo os tópicos considerados mais relevantes, conforme os resultados da análise, a saber: pontuação, concordância, articulação de orações, períodos e parágrafos. Nesses minicursos, foi utilizado material didático preparado, em caráter experimental, para instrumentalizar os profissionais atuantes na escola-alvo da investigação. Para cada tópico propôs-se um material constituído de breves considerações de ordem teórica, seguidas de explanações sobre o assunto (sempre ancorados em textos) e de exercícios variados, a serem aplicados com os alunos para posterior avaliação.

Quanto aos encontros com os alunos das séries em questão, ocorreram durante as aulas e visaram, basicamente, a comentar com eles as correções efetuadas em seus textos e, em alguns casos, buscar suas explicações acerca de passagens que não foram corrigidas por não sabermos exatamente a intencionalidade a elas subjacente.

As considerações de ordem teórica que constituem o corpo do texto - ancoradas em contribuições da Lingüística Textual, da Lingüística Aplicada e da Gramática Normativa - têm sua tônica na discussão do fato

de que o ensino de gramática é, ainda, o principal meio para se alcançar, no texto escrito, a clareza, a coesão e a coerência. Não se trata, evidentemente, de negar a validade dos estudos sociolingüísticos, nem de considerar mecanismos de coesão ou atividades de leitura como tópicos dispensáveis nos programas de ensino de língua portuguesa. Também não se sustentam nossos comentários na pressuposição de que basta "ensinar" gramática normativa ao aluno para que produza textos de qualidade. Trata-se, sim, de insistir em que a reflexão sobre questões de língua com os alunos é tarefa indispensável, se se quiser que estes produzam textos claros, coesos e coerentes. Em outras palavras: a gramática deve ser concebida como um conjunto de princípios por meio dos quais se pode explicar a complexidade das estruturas da língua, desde que essa explicação seja auxiliada pelas contribuições da lingüística moderna.

1. Ensino de português: mitos e equívocos

No fundo de todos os entraves ao ensino de português, pode-se observar que subjaz uma única linha de pensamento: não se deve ensinar gramática. Este, na verdade, é o maior dos equívocos, aliás, o pólo gerador da assim chamada crise do idioma, posto que, "*sem gramática não há língua, e sem língua é impossível a arte literária*", conforme afirmava Sílvio Elía, em seu *Orientações da lingüística moderna.*

Minimizando a necessidade do conhecimento das regras gramaticais, do rigor formal, em favor da relativa liberdade que caracteriza a língua em sua modalidade oral, ou em favor de uma falsa imagem acerca da discriminação, muitos professores, presos a uma visão enviesada dos estudos de caráter sociolingüístico ou a um construtivismo mal compreendido, têm contribuído para o agravamento da crise que paira sobre o ensino de nossa língua. Muitos alunos chegam à universidade - quando passam pelo vestibular - com muita dificuldade para construir um texto de uma página, ou para redigir uma resposta clara, objetiva, às mais simples questões. Eles são capazes de demonstrar ao professor que compreenderam o conteúdo ministrado, mas têm dificuldades para expressar-se por escrito. Seus textos trazem erros de concordância, de colocação, de pontuação, problemas de coesão e - o que é mais grave - problemas de coerência, decorrentes da má organização do texto, da falta de preocupação com as estruturas lingüísticas e com os princípios que regem a língua em sua modalidade escrita.

É evidente que esses alunos não apresentam problemas originários das condições de aquisição da linguagem, mas sim do não domínio das normas que regem a língua escrita, o que tem resultado na já mencionada "crise do idioma". Crise que se origina do desprezo à gramática normativa (Cf. BECHARA, 1985) e este, por sua vez, gera um outro equívoco que a pedagogia de hoje, ancorada num construtivismo mal compreendido, tem posto em prática: é proibido corrigir, porque "traumatiza". O paradoxal é que os mesmos que afirmam isso insistem em que a sociedade brasileira

divide e individualiza as pessoas, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos, especialmente nas daqueles que têm o "domínio da palavra". Então por que não ensinar a forma correta de expressão? Por que não oferecer esta arma aos menos favorecidos? A escola deve, para não "traumatizar", discriminar ou frustrar, aceitar passivamente o falar dos alunos, a sua gramática? Não. À escola cabe trabalhar com a gramática do aluno, reforçando-a, ampliando-a, até que ele esteja apto a utilizar outras maneiras de converter conteúdos em expressão e a empregar, além da variedade que fala, no meio em que vive, o português formal escrito, em situações em que este se faça necessário. Para a nossa sociedade, não basta que os indivíduos se comuniquem; é necessário que o façam com clareza, com correção, e que realizem a adequação discursiva conforme a situação de comunicação.

O exposto acima não pretende negar a validade dos princípios sociolingüísticos e construtivistas. O que está sendo contestado são os dogmatismos, as contradições entre a teoria e a prática, a utilização de teorias e métodos sem a devida compreensão de sua extensão ou sem a pré-análise de sua exeqüibilidade.

Um outro ponto que merece ser destacado é o fato de que, a partir dos anos 70, a escola passou a enfatizar a oralidade e a criatividade, em detrimento da correção gramatical e do texto escrito. Uma vez mais, a adoção de um procedimento implica o abandono de outros, sem reflexão e sem preparo.

É inegável que o desenvolvimento e o aprimoramento da oralidade devem fazer parte dos objetivos do ensino de língua, porém não podem transformar-se nas únicas atividades existentes nas aulas de português. Falar, conversar e discutir são atividades que caracterizam o dia-a-dia de ampla maioria das crianças (aliás, como falam...). A gramática da fala, da oralidade, eles já dominam.

Quanto à criatividade, como se sabe, não é um "dom" concedido a poucos, mas uma característica do homem. O que ocorre em sociedades como a nossa é que uma grande parcela da população não tem acesso à educação e vive em ambientes onde faltam estímulos adequados ao desenvolvimento dessa habilidade ou mesmo a sua manifestação (Cf. RODARI, 1987). Assim, para que seja capaz de criar textos ricos de imaginação, o aluno precisa ser devidamente estimulado; porém o ato de escrever não é um ato aleatório e nem se restringe a uma inspiração. Exige pré-escritura, reescritura e passa por várias etapas, dentre as quais o estabelecimento de metas e a organização de idéias, produzidas e elaboradas com base em conhecimentos anteriores. Não basta, portanto, jogar as idéias no papel, pois o texto não se faz apenas da informatividade, da intertextualidade, ou do alto grau de imprevisibilidade. São necessários outros padrões de textualidade, como, por exemplo, a coesão e a coerência (Cf. VAL, 1994), cuja abordagem, no ensino de 1º e 2º graus, também tem-se cercado de equívocos.

Com a divulgação dos estudos no campo da lingüística textual, a escola voltou-se, especialmente a partir da década de 80, para o ensino de mecanismos de coesão e coerência textual, desprezando, muitas vezes, a sua aplicação; quer dizer: passou a oferecer listas de procedimentos coesivos, sem verificar ou mostrar, de fato, como estes se apresentam ou funcionam no texto do aluno. Os professores geralmente utilizam textos prontos, já analisados e discutidos por autores de renome, mas raramente buscam verificar a utilização dos recursos coesivos nos textos produzidos pelos alunos, esquecendo-se de que não basta ao aluno conhecer a classificação dos mecanismos responsáveis pelos nexos entre os componentes textuais. De pouco lhe vale saber que os pronomes, por exemplo, são elementos responsáveis pela coesão referencial, se ele não souber o que é isso ou como e onde empregá-los. Também é pouco ou nada proveitoso que ele decore listas de conjunções ou de pronomes relativos ou a função do "que", se não souber seu papel no discurso, se não conseguir identificar e aplicar o tipo de relação que tais articuladores permitem estabelecer. E estas não são questões de gramática?

É necessário - e não sou a primeira a afirmar isso - que se abordem os fatos gramaticais primeiramente por sua estrutura semântica (Cf. PERINI, 1985). Antes de se empregar uma forma (sintaticamente), é necessário que se lhe compreenda o significado, o valor, enfim, sua funcionalidade.

Esses problemas somente serão solucionados com a reestruturação do texto e esta depende de um conhecimento da gramática da língua, além de prática constante de redação. Conforme afirma PÉCORA (1992:58-59), para que o aluno produza um texto, não basta que ele *instaure um discurso escrito*. É necessário também que

> *domine todos aqueles elementos que, no interior de uma redação, permitem que ela seja reconhecida como uma totalidade semântica e não só como um conjunto aleatório de fragmentos isolados*.

Um outro problema que tem afetado sobremaneira o ensino de língua portuguesa (ressalte-se, aqui, o ensino de 1º grau em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul) relaciona-se aos conteúdos programáticos ministrados. Os alunos passam semanas copiando e decorando listas de substantivos coletivos, superlativos, aumentativos, diminutivos, regras de acentuação, além de outros tópicos de relevância discutível, como divisão silábica, classificação das palavras quanto à tonicidade ou ao número de sílabas etc. A insistência sobre esses tópicos (que, em geral, exigem apenas memorização)ou sobre exercícios mecânicos de análise sintática jamais propiciará resultados positivos em produção de textos. É necessário enfatizar o emprego dos sinais de pontuação, os princípios básicos de concordância, a ordem das palavras, os valores e a aplicação dos elementos responsáveis pela coesão referencial, dos articuladores (conjunções,

preposições, pronomes relativos) e circunstantes. Este trabalho não poderá restringir-se, entretanto, a conduzir o aluno a decorar regras. É imprescindível que haja ***aplicação*** dos princípios da gramática no processo de produção textual.

No que concerne à leitura, é muito comum ouvir-se, no meio acadêmico, a afirmação categórica de que só escreve bem quem lê muito. Mais um equívoco. É evidente que a leitura amplia horizontes, quer no plano do conhecimento, quer no do imaginário; no entanto muitas pessoas lêem pouco e escrevem bem, ao passo que outras lêem muito e escrevem mal. É necessário refletir sobre o fato de que, embora leitura e escrita constituam um par ideal, são atividades que se desenvolvem em decorrência de ordens diferentes de operações intelectuais, as quais não se realizam simultaneamente. Há operações mentais comuns, porém entre o ler e o escrever existe um espaço a ser preenchido por atividades práticas que, gradativamente, serão responsáveis pela transformação da leitura e da escrita em um processo caracterizado por relações de interdependência (Cf. ROCCO, 1995).

Finalmente, torna-se necessário ressaltar que o professor deve conscientizar-se e conscientizar seus alunos de que escrever se aprende escrevendo e utilizando recursos prévios tais como a leitura, a dramatização, a imaginação, a discussão, a reflexão. Nenhum desses recursos será, porém, suficientemente eficaz se os princípios básicos de coesão, coerência e correção gramatical não forem satisfatoriamente obedecidos, se não se aliarem criatividade, organização de idéias e correção gramatical a discussões sobre a linguagem em uso (Cf. TRAVAGLIA, 1996) e a funcionalidade dos fatos lingüísticos no texto.

2. Ensino gramatical e produção de textos

Nos textos coletados (126 no total), além de falhas no quesito informatividade (imprevisibilidade, criatividade) - que também são objeto de análise na pesquisa - foram encontrados problemas de concordância (nominal e verbal), falhas na pontuação e, conseqüentemente, no emprego dos sinais (omissão e uso inadequado de vírgulas e pontos), além de inúmeras falhas de coesão, quer no que tange à referência, quer no que concerne à articulação.

Assim, os primeiros esboços do material didático a ser oferecido à escola-alvo da investigação apresentam alguns pressupostos fundamentais para o ensino desses tópicos nas séries envolvidas. Trata-se, como se poderá verificar adiante, de sucintas considerações teóricas, seguidas ou acompanhadas de sugestões que, embora breves e simples, poderão subsidiar a abordagem dos princípios gramaticais como suporte à produção textual.

2.1. Concordância nominal e verbal

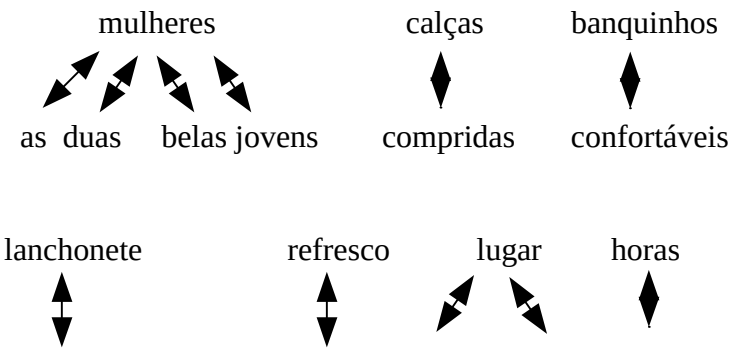
O ensino de concordância tem-se centrado, na faixa que se estende da 5ª à 8ª série, em regras da gramática normativa, especialmente aquelas que se costumam chamar "casos difíceis". Quanto às 3ªs e 4ªs séries, não faz parte (enquanto tópico sistematizado) dos programas, embora o professor sempre aponte - quando corrige os textos produzidos pelas crianças - a falta de "*s*" nos nomes e de "*-m*" ou "*-mos*" nos verbos. Por que não sistematizar o ensino desse princípio tão relevante, em lugar de listas de exercícios mecânicos do tipo "passe para o plural" ou "passe para o feminino"?

Para aprender os princípios de concordância, o aluno precisa conhecer as categorias de gênero e número (concordância nominal) e de pessoa e número (concordância verbal), além das palavras que ele mais emprega (porque lhe permitem relatar suas experiências e seus contatos com o mundo): substantivos e verbos, a partir e em torno das quais surgirão pronomes, artigos, adjetivos, advérbios etc. Trata-se de noções presentes na gramática internalizada e/ou de uso da criança: ela sabe que é "*o*" caderno e "*a*" caneta e que há diferenças entre "*um*" caderno e "*dois*" cadernos; sabe também o nome dos seres e objetos (substantivos), o valor básico dos pronomes pessoais, e conhece um considerável número de palavras que designam o proceder dos seres no universo (os verbos), além de ser capaz de formar e ler frases-textos. Assim, ela apresenta os pré-requisitos básicos e, portanto, está apta a aprender concordância.

Para principiar o ensino desse tópico, o professor pode apresentar um texto (com grau de complexidade compatível com o nível dos alunos) e, por meio da análise, mostrar ao aluno como as palavras se relacionam ali, em relação à concordância. Observemos o período:

"As duas belas mulheres, jovens e de calças compridas, entraram em uma lanchonete, sentaram em confortáveis banquinhos e pediram um refresco gelado. Elas estavam cansadas, pois haviam caminhado pela cidade durante horas. Aquele lugar pareceu-lhes perfeito."

Após localizar os substantivos (nomes dos seres), em torno dos quais o texto se organiza, o professor identifica as marcas de gênero e o número e todas as palavras que se relacionam especificamente a esses substantivos, chegando a uma representação esquemática e evidenciando como se faz a concordância entre eles:



uma gelado aquele perfeito algumas

Posteriormente, localizam-se as palavras que indicam o proceder dos seres (os verbos que, neste caso, sugerem ações), esclarecendo as relações de concordância verbal: quem executou as "ações"? Por que "entraram", "sentaram", "pediram" "estavam", "haviam" e não "entrou", "sentou" e "pediu", "estava" e "havia"? E se o responsável pela "ação" fosse "eu" ou "nós", como ficaria o verbo?

Nesse momento, pode-se trabalhar com os adjetivos e pronomes, ressaltando o papel destes últimos como substitutos (pronomes substantivos) ou acompanhantes (pronomes adjetivos) dos nomes, reforçando as noções de concordância e demonstrando sua função coesiva (evitar repetições, retomar ou antecipar nomes, localizar espacialmente os seres etc.). Ressalte-se que reconhecer esses valores é, inicialmente, mais relevante que decorar listas de pronomes pessoais, indefinidos, demonstrativos etc. Observe-se, por exemplo, o papel que desempenham os pronomes *elas* e *lhes* e a elipse em "*-haviam caminhado*": "substitutos" da expressão *as duas belas mulheres, jovens e de calças compridas*. Veja-se, também, a função do pronome *aquele*, que, além de "apontar" para o objeto, reflete um distanciamento temporal e espacial daquele que está narrando em relação à ocorrência do fato narrado; dado que se comprova alterando o fragmento para o discurso direto, como se um dos "personagens" comentasse:

"- Este lugar parece perfeito!"

O que não se pode deixar de fazer é conduzir os alunos a reverem os textos que produzem. Dados os conceitos básicos, o professor pode orientar os alunos para a identificação e correção das falhas que cometeram e para a produção de textos utilizando os conceitos aprendidos. Além disso, torna-se necessário - especialmente a partir da 5ª série - introduzir as regras que governam os comportamentos sintáticos dos verbos **haver, fazer** e **ser**, posto que surgem com certa freqüência nos textos produzidos nessa faixa de escolaridade.

2.2 Das fronteiras sintático-semânticas aos sinais de pontuação

O ensino de pontuação tem-se restringido, na escola observada, a atividades com frases isoladas, norteadas, exclusivamente, pela associação de pausas na leitura ao emprego de sinais, ignorando-se a natureza destes e o fato de que pontuar é uma atividade cujo objetivo consiste no estabelecimento de fronteiras sintático-semânticas entre unidades de sentido, sobre as quais se estruturam os textos. Pontuar é identificar essas fronteiras; da natureza dessas fronteiras é que depende a escolha do sinal.

A primeira tarefa daquele que vai ensinar a pontuar é conhecer a extensão e a funcionalidade de cada sinal (sempre presente nas gramáticas) e transmiti-la ao aluno. Não se podem abandonar, porém, as noções de pausa e de mudança de entonação, características da fala, a que

correspondem, geralmente - embora nem sempre -, sinais na escrita. É a natureza dessas pausas e mudanças de entonação que nos dá pistas para a identificação das unidades de sentido veiculadas nos textos e, pois, que nos orienta quanto ao tipo de sinal que deve ser utilizado.

A vírgula, por exemplo, corresponde a uma pausa breve, produzindo divisões em grupos fônicos (junturas) e indicando que a idéia contida na frase ainda não está concluída (Cf. SCHMITT, s.d.). Por que, por exemplo, se usa a vírgula entre termos coordenados? Como entre eles (palavras ou orações) há diferenças lógico-semânticas (e, portanto, não podem "misturar-se"), eu preciso separá-los; como entre eles há estreita dependência sintática, a pausa é breve e, assim, a vírgula é pertinente, como se pode verificar no enunciado "comprei alface, cenoura, batatas", em que os objetos (semanticamente diferentes entre si) ligam-se, sintaticamente, a um só elemento (a forma verbal "comprei"), com o qual constroem uma unidade de sentido.

Por que não se pode empregar qualquer sinal de pontuação entre sujeito e predicado, ou entre o verbo e seus complementos, ou entre o nome e seus adjuntos? Porque constituem unidades sintático-semânticas e, pois, não deve haver fronteiras entre elas. E se a oração equivale à "soma" de sujeito e predicado (ainda que o sujeito seja ∅), não se podem separar esses termos; se o verbo é transitivo direto ou indireto, exige, para constituir-se como tal, que a ele se junte o objeto.

Observemos o texto abaixo, que surge, primeiramente, fragmentado conforme as fronteiras existentes entre as unidades de sentido sobre as quais se estrutura:

> Era uma vez um menino triste/ magro e barrigudinho/ um dia ele estava sentado à beira do caminho/ e um homem que passava perguntou-lhe/ menino/ para onde vai esta estrada/ ela num vai/ nóis é qui vamu nela/ engraçadinho/ como você se chama/ eu num mi chamo/ os otro é qui mi chama de Zé/.

Demarcadas as fronteiras, passa-se ao processo de escolha do sinal a ser utilizado, segundo a natureza das microestruturas demarcadas pelas barras, de modo a re-construir o texto como uma macroestrutura. Disso pode resultar a seguinte configuração (uma das configurações possíveis):

1. Era uma vez, um menino triste, magro e barrigudinho.
2. Um dia, ele estava sentado à beira do caminho, e
3. um homem que passava perguntou-lhe:
4. - Menino?! Para onde vai esta estrada?
5. - Ela num vai; nóis é qui vamo nela.
6. - Engraçadinho... Como você se chama?
7. - Eu num mi chamo; os otro é qui mi chama di Zé.

Durante o processo, pode haver divergências entre os alunos (quanto à escolha do sinal) e estas provocarão discussões produtivas que favorecerão as reflexões sobre a língua. A primeira delas poderá recair sobre a utilização da vírgula antes de *e*, justificável por se tratar de duas orações com sujeitos e processos diferentes e, portanto, duas unidades sintáticas, estreitamente relacionadas semanticamente (ver a seqüência). A segunda, quanto à razão de se usar ponto-e-vírgula e não vírgula (ou ponto) nas linhas 5 e 7. Observe-se que a vírgula seria insuficiente para representar a nítida fronteira existente entre as duas orações ali coordenadas por uma forte relação de contraste. E esse contraste nasce da coexistência de ambas numa só unidade. A terceira poderá envolver o emprego de sinais de interrogação e exclamação, em lugar de vírgula, para isolar o vocativo (linha 4). A vírgula seria gramaticalmente correta, porém, ali, não se tratou pura e simplesmente, de "isolar" um termo que, lingüisticamente, é considerado alheio à estrutura oracional SN + SV (sujeito e predicado), mas também de imitar aquela que teria sido a entonação da frase e de representar a intencionalidade de que se reveste um vocativo utilizado em situações de uso dessa natureza. A outra divergência poderá recair sobre a não utilização das reticências ao final das linhas 5 e 7. A despeito do espírito anedótico do texto (que poderia justificar o uso de reticências), não se podem ignorar as características do menino (*triste*, *magro* e *barrigudinho*, dentre outras, sugeridas em suas falas), relevantes para o contexto: nessas condições, o menino não estaria sugerindo nada nem "fazendo graça". O outro sentido do texto, criado pela intenção anedótica, é outra história.

Importante destacar as variantes lingüísticas coexistentes no texto, que podem conduzir à abordagem, além da pontuação, dos assim chamados níveis de linguagem, ressaltando, ainda, as diferenças entre a fala e a escrita (vamo/vamos; nóis/nós; mi/me; num/não, qui/que; di/de) e entre as variantes culta e popular (concordância e a regência dos verbos *chamar* e *ir*), e entre os conceitos de gramática de uso e gramática normativa.

2.3 A coesão textual: da apreensão do conceito ao aprimoramento da escrita.

A coesão pode ser definida como um componente da textualidade resultante da utilização de um conjunto de mecanismos formais (explícitos ou não), por meio dos quais se assinalam os vínculos semânticos que compõem um texto. Esses mecanismos correspondem às estruturas lingüísticas (letras, sons, fonemas, pausas, junturas, entonação, sílabas, morfemas, palavras, frases, orações, períodos e parágrafos) que, aliadas aos significados que assumem no sistema e às regras que orientam sua utilização, são os elementos responsáveis pela organização do código verbal (Cf. FÁVERO e KOCH, 1994; KOCH, 1989; VAL, 1994 e SIQUEIRA, 1990).

Há, basicamente, dois tipos de mecanismos de coesão: a **referência** (ligada ao **dado**: a que o texto se refere?) e o **encadeamento** (ligado ao **novo**). O primeiro engloba a **retomada** ou **antecipação** de palavras, expressões ou frases; o segundo concerne à **conexão** e à **progressão** das microestruturas para a constituição do todo. A **retomada** (anáfora) pode ser feita por meio da **substituição** por elementos gramaticais não nocionais (pronomes, verbos auxiliares, numerais, advérbios) ou por zero (**elipse**), ou, ainda, por elementos nocionais (sinônimos, antônimos, hipônimos, hiperônimos - substantivos, adjetivos e verbos), responsáveis pela **coesão lexical**. A **antecipação** (catáfora), por sua vez, faz-se por elementos gramaticais. Quanto ao **encadeamento**, realiza-se de duas maneiras: por **articulação** ou por **justaposição**. A primeira realiza-se por preposições, conjunções (coordenativas e subordinativas) e pronomes relativos, que são responsáveis pelo estabelecimento de relações sintático-semânticas entre os elementos do texto; a segunda - que pode ocorrer com ou sem articuladores - é responsável pelo estabelecimento de uma seqüência no texto, que o faz progredir semanticamente. Destacam-se aí a colocação (contigüidade semântica), a pontuação, os adjuntos adverbiais de tempo e lugar, os tempos verbais, os numerais ordinais e outros articuladores (Cf. FIORIN e SAVIOLI, 1996).

Importante ressaltar que, embora necessários ao estabelecimento da coesão, os elementos coesivos nem sempre são suficientes, por si sós, por garanti-la; quer dizer: conter elementos coesivos não é requisito suficiente para garantir a coesão enquanto padrão de textualidade; é necessário que estes sejam adequadamente utilizados (Cf. PÉCORA, 1992; SERAFINI 1995).

Pela análise do *corpus* da pesquisa, constituído de 96 textos, pudemos verificar, no que tange à coesão referencial, que os alunos de 3ª a 5ª série utilizam a substituição por pronomes (especialmente os pessoais de 3ª pessoa e os demonstrativos) e algumas elipses, além da reiteração (às vezes por nomes genéricos, mas geralmente pela repetição do mesmo item lexical ou de pronomes pessoais) e da topicalização. Nos textos de 6ª a 8ª série, reduz-se o número de reiterações em favor da elipse e da sinonímia. Quanto ao encadeamento, os textos apresentam alguns recursos de articulação e de justaposição (articuladores de natureza coordenativa e preposições), a pontuação, as partículas seqüenciais e os tempos verbais e, em alguns casos, a colocação por contigüidade semântica. A análise dos textos revelou, ainda, que os alunos constroem suas produções utilizando a maioria dos mecanismos coesivos disponíveis no sistema e em sua gramática internalizada. É neste ponto que o trabalho do professor deve começar, pois não basta a quantidade de recursos; é necessário que se aborde o modo como esses foram utilizados. Primeiramente, deve-se ressaltar o valor do texto do aluno, avaliando-o conforme o número de padrões de textualidade utilizados, acentuando, porém, que, para atingir a aceitabilidade, o texto precisa ser aprimorado.

O texto abaixo ilustra o tipo de trabalho que temos desenvolvido. Ressalte-se que foi produzido por um aluno de 5ª série e que o "tema" e o tipo de texto (descritivo) foram determinados pela professora da sala.

A CADEIRA

(Versão original, com correções na grafia e acentuação)

1. Ela é um tipo de objeto que usamos no dia-a-dia.
2. Ela pode ser feita tanto de madeira como de ferro.
3. A cadeira está bem velha que serve para as pessoas sentarem.
4. Ela está localizada em cima de uma carteira.
5. O tamanho é médio e a cor dela é verde.
6. As pessoas usam essa cadeira para sentar.
7. Ela é feita de madeira, ferro e parafusos.
8. Ela é feita por vários tipos de materiais.
9. Primeiro eles montam as pernas dela que pode ser de ferro ou de madeira, depois vai a
10. madeira, depois os parafusos, depois a pintura saindo da fábrica vão para as lojas etc.

O texto da criança revela, à primeira inspeção, uma preocupação com a manutenção da referência e, para isso, são utilizados mecanismos gramaticais: pronomes (pessoais, possessivos e demonstrativos), concordância, elipse, verbo auxiliar; mecanismos lexicais (substituição por hiperônimo ou expressão nominal, reiteração do mesmo item lexical e os verbos *ser* e *estar*). O emprego desses mecanismos já foi constatado por GUIRALDELO (1989), em estudo acerca da coesão e da coerência em composições infantis. Quanto à articulação, são empregados pronomes relativos, conjunções, preposições, ao passo que a coesão seqüencial é realizada pela recorrência do tempo verbal próprio de descrições (presente do Indicativo), pela pontuação, adjuntos adverbiais e ordenadores, além da recorrência de estruturas. Outro recurso presente no texto é a justaposição por contigüidade semântica, mediante o emprego de palavras do mesmo campo. Tais dados comprovam a afirmação inicial: a criança tem noção da necessidade do estabelecimento da coesão e usa, para isso, recursos da língua. O texto apresenta, no entanto, uma série de falhas no que diz respeito à maneira como os recursos são empregados.

O primeiro dado que se pode observar, no que concerne a falhas na utilização dos mecanismos coesivos, diz respeito à paragrafação: à exceção do último parágrafo, que apresenta uma extensão maior, graças à presença de elementos seqüenciais, todos os demais são bastante curtos, o que revela um traço característico dos textos produzidos nessa faixa de escolaridade, decorrente da não utilização de articuladores entre períodos para constituir parágrafos com idéias afins: o parágrafo parece apresentar-se meramente como artifício responsável pela disposição visual da página e não como unidade de sentido.

A segunda falha repousa na repetição anafórica do pronome *ela* no início das frases; um fato que poderia ser corrigido tanto com a utilização de articuladores e a conseqüente elipse do pronome, como pelo recurso da substituição por sinônimos, hipônimos ou hiperônimos.

Um outro problema identificado no texto diz respeito à repetição ou à não-articulação de informações (ver linhas 2, 7, 9 e 3, 6) e à ordenação dessas, que comprometem, além da coesão, o grau de informatividade do texto e sua progressão. Há que se considerar uma ocorrência em que até a coerência fica comprometida: *Ela está bem velha que serve para as pessoas sentarem*" (l. 3). Aqui, o uso do articulador *que* é incompatível com as relações semânticas que, do ponto de vista lógico, se estabelecem no enunciado; além disso, a correlação *bem... que* (nesta ocorrência) não é aceitável. Se o aluno utilizasse o conectivo *mas* (e acrescentasse o operador *ainda*), a lógica seria garantida: **a**. *Ela está bem velha, mas ainda serve para as pessoas sentarem.* Importante destacar a sutil diferença entre *serve* e *ainda serve*.

A correção deste fragmento só foi possível na presença do autor, durante o encontro com os alunos. Na oportunidade, a criança explicou que havia "pulado" uma palavra (entre o *que* e a forma verbal *serve*) com valor de negação (*não*). Nesse caso, o conectivo *que* não poderia ter sido empregado; um *e* resolveria o problema: **b**. *Ela está bem velha e não serve para as pessoas sentarem.*

Além do articulador *e* (= então), poder-se-ia acrescentar *por isso*, reforçando as relações entre os componentes do enunciado: *Ela está bem velha e, por isso, não serve [mais] para as pessoas sentarem.* Esta forma de reescrita cria, no entanto, um problema de coerência em relação ao "parágrafo 6", cuja informação deve ser articulada a este (3) por um articulador de natureza adversativa-concessiva. Assim, poder-se-ia reescrever o texto alterando o intensificador para *tão*, (e o *não* para *nem)*, explicando, mediante exemplos, a diferença de uso e comportamento sintático entre *bem* e *tão*, destacando o valor de implicação, de conseqüência, a que conduz o intensificador *tão*: **c.** *Ela está tão velha que* [já] *nem serve* [mais] *para as pessoas sentarem*, acrescentando o seguinte: "mas mesmo assim ainda a usam". Importante ressaltar que, em **b** e **c**, a lógica pressuposta é bem diferente daquela que se verifica em **a**, o que comprova a necessidade de a correção do texto ser comentada com o aluno, a fim de que se descubra o significado que ele quis veicular.

A linha 4 também pode apresentar-se ao leitor como estranha ou até incoerente: *Ela está localizada em cima de uma carteira*. Aqui, o aparente problema de coerência nasce da não contextualização do ato de produção do texto em análise. Para compreender o enunciado, o leitor precisaria saber que a professora pôs a cadeira sobre uma carteira a fim de que os alunos pudessem visualizar o objeto a ser descrito. Além disso, embora tenha sido utilizado o verbo *estar*, que remete à transitoriedade do fato, o acréscimo de *localizada* dificulta a compreensão da mensagem, podendo substituir-se por *colocada*.

Os demais problemas encontrados na superfície do texto dizem respeito à coesão referencial e à seqüencial.

Na linha 1, o pronome *ela* retoma o item *cadeira* expresso no título, mas, embora o leitor identifique imediatamente o objeto a que se refere o pronome, este não é um procedimento adequado no texto escrito, pois pode comprometer a tematização, já que o nome do objeto a que se faz referência deve surgir no parágrafo inicial para garantir a coesão.

Na linha 9, a ocorrência *eles* compromete a referência (e até a coerência), pois os substantivos flexionados no masculino plural anteriormente expressos são *parafusos* e *materiais*. Somente a eles o pronome em questão poderia substituir, no texto; porém nem um nem outro é compatível com a ação de *montar*, executada pelo sujeito *eles*. Ocorre que o referente, neste caso, encontra-se fora do texto: os fabricantes ou montadores das cadeiras. Trata-se de um item não especificado, falha que deve ser corrigida pelo professor, mediante a explicação de que o pronome pessoal é, no discurso, substituto de um nome anteriormente mencionado (ou que venha a ser esclarecido depois). Assim, se ainda não se mencionou o nome, não se pode substituí-lo. É necessário trazê-lo para o texto, reiterando ou apresentando o item lexical. Ainda nessa linha, além do problema de concordância (em *pode*), que também é uma falha de natureza coesiva, há a repetição indevida do articulador *depois* e esta, apesar de garantir a seqüência - o que terá sido a intenção da criança -, é desnecessária. Nesse caso, a elipse ou a substituição vocabular poderiam ser os recursos utilizados para a eliminação da falha.

Na última linha, a elipse (indevidamente empregada, já que não há explicitação anterior) e a falta de pontuação provocam um problema na referência e, em conseqüência, na concordância. É necessário preencher o espaço com um nome, pontuar corretamente (um ponto após *pintura*, marcando o término do período) e mostrar que a expressão *etc* não deve ser usada neste tipo de situação.

Após essas explanações, a reescritura do texto pode revelar-se uma estratégia bastante produtiva, pois permitirá ao aluno explicitar alguns detalhes necessários ao estabelecimento da coesão, “aproveitando” todas as informações veiculadas no texto original, independentemente de serem suficientes ou não. Trata-se de uma primeira reescritura para alterar o plano formal, incluindo-se a ordenação das idéias conforme as regras que governam o processo de produção de descrições (do geral para o particular, ou vice-versa), de modo a garantir a coesão e a coerência do texto. Também se deve usar a reescritura como recurso para o aprimoramento da informatividade e da intertextualidade, ou para trabalhar a situacionalidade e a intencionalidade.

Além da reescritura, o professor deve, nessa faixa de escolaridade, apresentar exercícios envolvendo substituição vocabular, elipse, articulação de orações por conectores seqüenciais e de natureza coordenativa, ocupando as aulas de português com tarefas que conduzam o

aluno a refletir sobre a funcionalidade dos elementos lingüísticos e não com a “memorização” da nomenclatura gramatical.

3. O ensino de coordenação e subordinação

O ensino de coordenação e subordinação tem sido baseado, quase exclusivamente, na visão esquemática e insuficiente apresentada pelas gramáticas normativas. Quanto aos exercícios a respeito desse tópico, restringem-se àqueles que constam nos livros didáticos de anos atrás: identificação e classificação de orações soltas, desvinculadas de um contexto. As poucas “inovações” que se notam são tentativas de trabalhar com o texto; porém o que ocorre são meras transposições da análise da frase para a identificação de orações coordenadas e subordinadas no texto. Não se observam atividades produtivas ou reflexivas, voltadas para o processo de construção por meio de articuladores, ou para a funcionalidade desses recursos lingüísticos na conversão de conteúdos em expressão, nem para os valores semânticos de cada um dos tipos de orações.

Embora haja textos em que se descartam, intencionalmente, os articuladores (por razões de ordem estilística, expressiva), o texto acadêmico - aquele que os professores exigem na escola -, especialmente quando se trata de dissertações, deve ser construído com base em relações específicas entre as palavras e frases, de modo que estas, em seu conjunto, constituam um todo coerente, organizado seqüencial e logicamente. Na verdade, num texto, toda oração está como que subordinada (sintática e/ou semanticamente) a outra, uma vez que não pode ser compreendida por si mesma, pois está sempre ligada à que a precedeu, ou à que a segue, e aos contextos de produção e de recepção.

O trabalho com orações é um artifício didático que permite a descrição e a identificação de relações lógicas possíveis entre proposições e, pois, pode ser utilizado; porém não é suficiente nem o mais apropriado, pois não leva em conta as relações contextuais e a macroestrutura, necessárias à construção/reconstrução de sentidos.

É necessário, portanto, que se tenha como objeto de estudo o texto, aqui concebido como unidade sintático-semântica escrita, de relativa extensão. Além disso, a observação atenta do funcionamento dos elementos lingüísticos e a reflexão sobre os mecanismos do sistema são as bases desse processo de ensino-aprendizagem que procura levar o estudante à proficiência em leitura e produção de textos, a um posicionamento crítico diante do texto lido e/ou produzido.

Há, em nossa língua, alguns elementos responsáveis pelo estabelecimento de ligações entre os fatos e idéias denotados no texto, uma vez que expressam diferentes tipos de interdependência de sentido entre as frases por meio das quais se os representam. Trata-se, entre outros, das conjunções e dos pronomes relativos que, no texto, criam relações de coordenação ou de subordinação. (Cf. SAVIOLI, 1994)

É importante - mas não indispensável inicialmente - saber se se trata de **co-*ordenação*** (em que se destaca a independência sintática de cada uma das orações, no sentido de que estas estão completas quanto aos componentes de SN e SV) ou **sub-*ordenação*** (quando se cria, além da dependência sintática - caracterizada pela falta de um dos termos da oração -, uma relação hierárquica, de onde nasce a discutível distinção entre oração principal e oração subordinada), conforme bem observaram CARONE (1991) e KOCH (1984).

Mais relevante que isso é identificar o tipo de relacionamento sintático-semântico que os conectores estabelecem: ***de natureza substantiva***, quando se criam relações de complementaridade com orações que preenchem uma função sintática privativa de substantivos, ausente na outra a que se ligam; ***de natureza adjetiva***, criando enunciados que se prestam a apresentar dados acessórios (caracterizantes, generalizantes, esclarecedores e dispensáveis), relativos a um ser anteriormente mencionado, ou a diferenciar ou restringir a abrangência da caracterização desse ser, em relação a outros da mesma espécie; ***de natureza adverbial***, estabelecendo diferentes tipos de relações circunstanciais entre os processos verbais expressos nas duas orações; ***de natureza exclusivamente semântica*****:** nexos semânticos entre duas proposições sintaticamente independentes (soma ou seqüencialização, possibilidade de escolha, quebra de expectativa ou oposição, conclusão em relação a um ou mais enunciados anteriores; justificativa ou explicação).

Destaque-se que os conectivos adverbiais são responsáveis pelo estabelecimento de um grande número de articulações em nosso sistema lingüístico, extremamente relevantes na construção de textos de natureza dissertativa: concessão (por meio da qual se anuncia uma oposição atenuada, revelando a existência de um obstáculo que não impede a realização do processo expresso na oração a que se liga); finalidade, causa, conseqüência, conformidade, temporalidade (simultaneidade, anterioridade/ posterioridade, "tempo" progressivo ou proporcionalidade), comparação, condição.

Esses recursos exercem, no texto, função coesiva; seu emprego adequado, por sua vez, concorre para o estabelecimento da coerência, das relações de sentido; a escolha de um ou outro processo (coordenação ou subordinação), de um ou outro item, no rol daqueles que estão à disposição do falante no paradigma dos articuladores, determinará o menor ou maior grau de argumentatividade do texto produzido.

É necessário que o professor mostre, nos textos, o papel desses elementos. Por exemplo: Qual a diferença entre: **a.** "Embora tenha matado, foi em legítima defesa" e **b.** "Embora tenha sido em legítima defesa, ele matou."? ou entre: **a.** "O sujeito mal-encarado surgiu à minha frente. Ele estava armado. Eu fiquei com medo" e **b.** "Quando o sujeito mal-encarado surgiu na minha frente, fiquei com medo porque ele estava armado."?

Quanto aos exercícios sobre esse tópico, devem ser variados, envolvendo, além de textos científicos, literários e jornalísticos, as

produções dos próprios alunos. O primeiro exercício baseia-se em textos de pequena extensão ou de fácil compreensão, nos quais se apagam todos os conectivos coordenativos e adverbiais, para que os alunos preencham conforme a relação semântica sugerida; o segundo sugere textos de extensão média em que se destacam alguns articuladores para que o aluno identifique as relações estabelecidas pelos nexos; o terceiro consiste de séries de até 5 períodos simples, seguidos de instruções, entre parênteses, sobre o tipo de relação a ser estabelecida e com qual dos períodos, a fim de que os alunos organizem pequenos textos, usando articuladores; o quarto apresenta séries de até 5 períodos, sem as pistas, para que se criem pequenos textos; o quinto e último dessa série apresenta fragmentos dos textos produzidos pelos próprios alunos para que identifiquem as falhas, corrijam-nas e reescrevam suas produções. No caso específico das orações subordinadas substantivas, a sugestão é que estas sejam retiradas (apagadas) do texto e apresentadas à parte, fora de ordem, para que os alunos as encaixem nas lacunas deixadas, de modo que reconstruam o texto a partir da reflexão sobre o papel sintático-semântico que ali desempenham os fragmentos suprimidos.

Considerações finais

Sem dúvida, as considerações aqui apresentadas são ou muito breves, ou muito simples; porém, a despeito desse caráter de *flashes* e dessa simplicidade, decorrentes da faixa de escolaridade alvo da pesquisa que deu origem a essas reflexões, não se desvirtuou o objetivo do trabalho. Há de se destacar que a gramática normativa surge, nestes esboços, não como fim ou como ponto de partida para o ensino da língua, mas como meio para se abordarem tópicos de gramática *reflexiva, descritiva, teórica* (Cf. TRAVAGLIA, 1996) e mesmo a competência lingüística internalizada do falante, garantindo, pois, um trabalho "pragmático", produtivo, que não deixa de lado nenhum dos objetivos do ensino de língua materna a que se refere TRAVAGLIA (1996:17-20): desenvolver a competência comunicativa (gramatical e textual) do aluno, conduzi-lo ao domínio da língua culta escrita, levá-lo ao conhecimento da instituição lingüística e ao raciocínio. Assim, resta reafirmar que o ensino gramatical é, ainda, o principal meio para se chegar à proficiência em produzir (e ler) textos, desde que, sem menosprezar a descrição do sistema e seus princípios básicos, se realize uma abordagem centrada na discussão sobre a funcionalidade dos fatos gramaticais no uso efetivo da língua, na organização das mensagens que se quer produzir e comunicar e na construção dos sentidos dos textos por meio dos quais interagimos na sociedade.

Referências Bibliográficas

BECHARA, E. (1986) *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática.

CARONE, F.B. (1991) *Subordinação e coordenação:* confrontos e contrastes. 2. ed., São Paulo: Ática.

FÁVERO, L. L. e KOCH, I. G. V. (1994) *Lingüística textual: introdução*. 3. ed., São Paulo: Cortez.

FIORIN, J.L. e SAVIOLI, F.P. (1997) *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.

GUIRALDELO, C.M. (1989) Coesão e coerência textual em composições infantis. In ALFA: *Revista de Lingüística*. 33. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da UNESP, p. 1-7.

KOCH, I. G. V. (1989) *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.

_____. (1984) *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.

PÉCORA, A. (1992) *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.

PERINI, Mário A. (1985) *Para uma nova gramática do português*. 2. ed., São Paulo: Ática.

ROCCO, M.T.F. Leitura e escrita: abrindo caminhos de mão dupla. In: *Proleitura*. UNESP/UEM/UEL, nº 6, ano2, p. 1-2, agosto, 1995.

RODARI, Gianni. (1987) *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus.

SAVIOLI, F. P. (1994) *Gramática em 44 lições*. 24. ed., São Paulo: Ática.

SCHMITT, A.L. (s.d.) *Pontuação*. Porto Alegre: Livraria do Globo.

SIQUEIRA, J.H.S. (1990) *O texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte.

SERAFINI, M.T. (1995). Trad. Maria Augusta B. de Mattos; adapt. Ana Maria M. Garcia. *Como escrever textos*. 7. ed., São Paulo: Globo.

TRAVAGLIA, L.C. (1996) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.

VAL, M. G. C. (1994) *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Deise Prina Dutra
Rua Joaquim Pereira, 700 - Apto. 603D
Bairro Santa Branca
31565-370 - Belo Horizonte, MG
e-mail: dpdutra@dedalus.lcc.ufmg.br
Telefone: (031) 491-9329

Belo Horizonte, 01 de outubro de 1998.

À Comissão Científica do V CBLA,

De acordo com a prorrogação do prazo de entrega dos trabalhos durante o V CBLA, estou enviando uma cópia do meu trabalho (**A aquisição e a pragmática das construções com sentido deôntico em inglês)** apresentado no congresso. Em anexo, está uma cópia do trabalho em disquete.

Cordialmente,

Deise Prina Dutra
Universidade Federal de Minas Gerais

A aquisição e a pragmática das construções com sentido deôntico em inglês

The acquisition and pragmatics of English deontic constructions

Deise Prina Dutra[*]

ABSTRACT: The roles of modal expressions, imperatives, and embedded sentences in the second language acquisition of the root meanings are investigated, considering politeness in discourse. The non-native speakers who are not familiar with the conventionalized usage of various root modal devices sound pragmatically unsuitable in several situations. Non-native speakers may use the *bald on record strategy* more than they actually want to. In certain cases, they are aware that the situation requires a redressive action and use modal expressions. However, they overgeneralize and overuse this linguistic device as a tool to avoid confrontation. Although their grammatical competence seems to improve quickly from the beginning to the intermediate level, their pragmatic competence is still a problem. Furthermore, even advanced level participants lack control of some pragmatic rules. Non-native speakers need to become aware of the fact that different modal devices yield distinct modal forces.

RESUMO: O papel das expressões modais, imperativos e orações encaixadas na aquisição de inglês como segunda língua é investigado, considerando-se a polidez no discurso. Os falantes não nativos que não têm familiaridade com o uso convencional de várias formas lingüísticas modais deônticas soam pragmaticamente incorretos em várias situações. Os falantes não nativos usam às vezes uma estratégia mais direta quando, na verdade, a intenção deles não é essa. Em certos casos, eles têm a noção de que a situação exige uma ação mediadora e usam expressões modais. Porém, generalizam esse uso produzindo essa forma lingüística como um instrumento para evitar o confronto. Apesar de a competência gramatical dos falantes não nativos melhorar rapidamente do nível iniciante até o intermediário, sua competência pragmática ainda constitui um problema até quando esses falantes atingem o nível avançado. Os falantes não nativos precisam se conscientizar do fato que diferentes formas modais produzem forças modais distintas.

Palavras chaves: Aquisição de segunda língua, pragmática e modais

Key words: Second language acquisition, pragmatics and modals

[*] Professora da Faculdade de Letras da UFMG.

Este estudo investiga as construções com sentido deôntico usadas por falantes nativos (FNs) e por falantes não nativos (FNNs) de inglês em *role-plays*, enfatizando as implicações das suas escolhas considerando-se a polidez (BROWN e LEVINSON 1987) no discurso. As escolhas feitas pelos FNNs podem fazer com que a interlíngua (IL) seja pragmaticamente inadequada, afetando a comunicação. A extensão desses problemas deve ser analisada pois FNs tendem a desculpar facilmente erros estruturais porém tendem a interpretar os erros pragmáticos literalmente (THOMAS 1983, WOLFSON 1989).

Ao discutir o papel das expressões modais (EMs), tais como as construções impessoais e orações encaixadas, imperativos, verbos modais (VMs) e verbos modais perifrásticos (VMPs), este trabalho sugere que a aquisição da língua deve ser entendida e analisada usando-se uma ampla perspectiva de discurso em que paradigmas tradicionais devem ser substituídos por paradigmas de uso (HUGHES e MCCARTHY 1998). Uma análise da aquisição de cada forma gramatical separadamente limitaria o estudo e não levaria em conta a escolha que os falantes fazem. Esta análise pragmática acrescenta uma nova perspectiva às pesquisas existentes na área de aquisição da modalidade (HINKEL 1995; HAEGEMAN 1988; ALTMAN 1985, 1990), que usam um paradigma tradicional e investigam somente a aquisição dos VMs and VMPs.

A modalidade pode ser dividida em duas categorias: deôntica e epistêmica[1]. De acordo com uma perspectiva semântica, o sentido deôntico denota os significados do mundo real, como a obrigação, a necessidade, a permissão, ou habilidade (SWEETSER

[1] Veja PALMER (1990) sobre uma divisão diferente (epistêmica, deôntica e dinâmica).

1982). Este sentido modal refere-se ao domínio da interação social e contrasta com o sentido epistêmico, que se refere ao domínio da razão.

PALMER (1986:2) afirma que " ... a modalidade ... não se relaciona semanticamente ao verbo somente ou primeiramente, mas à oração como um todo. Não é surpresa, então, que haja línguas em que a modalidade é marcada em outros elementos da frase que não sejam nem o verbo nem o sintagma verbal" (tradução da autora). Em inglês, há outros elementos modais além dos VMs and VMPs, tais como advérbios (por exemplo, *maybe, probably, possibly*) e adjetivos (por exemplo, *possible, probable*). Desta maneira, um amplo sistema de modalidade oracional (GIVÓN 1995, 1993 e 1984), pode detectar como esses vários elementos modais são usados para expressar polidez.

Os estudos no campo da aquisição da modalidade concentram-se principalmente na aquisição de VMs. Alguns examinaram essa área apenas sob a perspectiva estrutural (HAEGEMAN 1988), outros sob a perspectiva cultural (HINKEL 1995) e outros sob a perspectiva socio-funcional (ROBBERECHT e PETEGHEM 1982, ALTMAN 1982 e 1985). A perspectiva estrutural (HAEGEMAN 1988) ignora completamente a complexidade semântica do sistema de verbos modais da língua inglesa, concentrando-se assim somente nos problemas que os FNNs têm que estão diretamente ligados à forma. Todavia, a complexidade do sistema modal inglês se origina nas distinções semânticas e não nas estruturais. HINKEL (1995) faz uma análise interessante baseada nas diferenças culturais que afetam o uso da linguagem. Porém, ela parte do pressuposto que os FNs usam *must* para expressar obrigação[2]. Ela também pressupõe que os FNNs entendem o

[2] Os resultados desta pesquisa mostram, todavia, a relutância dos FNs em expressar esse sentindo usando o verbo modal *must*.

sistema de obrigação e necessidade da mesma maneira que os FNs, apesar de escolherem usá-lo de forma diferente devido às diferenças culturais. A perspectiva sócio-funcional da aquisição dos modais (ROBBERECHT e PETEGHEM 1982, ALTMAN 1982 e 1985) mostra que alunos de inglês como segunda língua e como língua estrangeira não têm sensibilidade " para as várias nuâncias" modais (Robberecht and Peteghem 1982:164). Entretanto, a análise de ALTMAN não considera as diferenças pragmáticas entre o uso de *have to* e *need to* ou *maybe* e *might* e o uso de outros elementos lingüísticos. Essas pesquisas não discutem os vários elementos modais deônticos que integram a IL nem como eles afetam a polidez do discurso.

O estudo aqui relatado investiga contextos específicos[3] que favorecem o uso de construções de sentido deônticos através de *role-plays* abertos (veja Apêndice). A hipótese levantada por este trabalho é que os FNs e FNNs usam construções deônticas diferentes no mesmo contexto, afetando a dimensão de polidez da interação. As variáveis testadas nos *role-plays* são "poder" e "distância social"[4]. Na presente pesquisa, "poder" é usado como sinônimo da autoridade (LEICHTY e APPLEGATE 1991) e do controle que um dos interlocutores pode ter ou não sobre o outro interlocutor (BROWN e GILMAN 1972, BROWN e LEVINSON 1987). O termo "distância social" é associado aqui com a intimidade (BROWN e GILMAN 1989 e BOXER 1993), ou um maior ou menor grau de relacionamento entre as pessoas. A gradação de intimidade usada neste presente estudo tem quatro níveis diferentes: (1) íntimos (por exemplo, esposo/esposa ou pais/filhos); (2)

[3] Veja DUTRA (1998) para uma descrição detalhada dos contextos.
[4] Essas noções, usadas principalmente em sociolingüística, são usadas com diferentes conotações por diferentes autores (veja SPENCER-OATEY (1996) para uma discussão detalhada sobre esses termos).

amigos; (3) conhecidos (por exemplo, colegas de trabalho ou companheiros de quarto); e (4) estranhos.

Metodologia

Coleta de dados

Participantes

Todos os participantes foram voluntários e eram estudantes na Universidade da Flórida, Gainesville. Os FNs eram alunos da graduação (grupo de controle) que estavam fazendo um curso introdutório de lingüística[5] no período da coleta de dados. Os FNNs eram estudantes de três níveis no Instituto de Língua Inglesa: iniciantes, intermediário e avançado. Esses alunos eram colocados nestes níveis de acordo com suas notas no *Comprehensive English Language Test (CELT).*

Para a coleta de dados dos FNNs dos três níveis diferentes, utilizou-se o método seccional de amostragem. Trinta FNNs foram colocados em pares com trinta FNs para fazerem os *role-plays*. Vinte FNs foram colocados em pares e também fizeram os mesmos *role-plays*. Os FNNs falam línguas maternas diferentes (espanhol, português, francês, árabe, japonês, chinês, coreano e turco).

Role-plays

Os *role-plays* abertos foram escolhidos como instrumento de coleta de dados por várias razões. Primeiro, este instrumento fornece dados do modo oral e esta pesquisa concentra-se na comunição oral. Em segundo lugar, o pesquisador pode criar situações de acordo com os significados que quer elicitar, economizando tempo se comparado com

[5] Os cursos deles variavam consideravelmente. Alguns faziam biologia, inglês, física entre outros cursos.

a coleta de dados de conversas espontâneas. Em terceiro lugar, os dados coletados através de *role-plays* abertos são os que mais se aproximan dos dados de conversas espontâneas quando se usa um método de elicitação de dados (HOUCK e GASS 1996), que é o caso desta pesquisa. Além disso, há a vantagem de podermos "examinar o comportamento dos atos de fala em seu contexto discursivo completo" (tradução da autora) (KASPER e DAHL 1991: 228). Finalmente, este instrumento permite a comparação dos dados coletados exatamente no mesmo contexto.

Os vinte *role-plays* abertos (veja Apêndice) foram distribuídos aleatoriamente para cada par de participantes. Cada par de FNN e FN fizeram quatro *role-plays* e os pares de FNs fizeram oito *role-plays*. Um programa de computador distribuiu os *role-plays* de forma aleatória. Todos os *role-plays* foram gravados em video ou fita.

Análise

A análise qualitativa das formas lingüísticas usadas nos *role-plays* é baseada na Teoria da Polidez e da Preservação das Faces de BROWN e LEVINSON (1987).

A teoria de BROWN e LEVINSON afirma que há três fatores sociológicos que influenciam na determinação do nível de polidez entre o falante e o receptor: (a) o poder relativo do receptor sobre o falante, (b) a distância social entre o falante e o receptor e (c) o tipo de pressão ou ônus envolvido no ato que ameaça a face (*face-threatening act* - FTA). A noção de **face** refere-se à imagem própria pública que os interlocutores querem manter e

> consiste de dois tipos específicos de desejos (desejos da face) atribuídos pelos interlocutores uns aos outros: o desejo de não ser impedido em suas ações (face negativa), e o desejo (em alguns aspectos) de ser aprovado (face positiva) (tradução da autora) (BROWN e LEVINSON 1987: 13).

Assim sendo, um FTA ameaça a própria imagem que o falante ou receptor acredita existir. Para que o próprio falante ou o receptor não perca a face, o falante pode usar certas estratégias. Primeiramente, o falante tem a escolha de produzir ou não produzir um FTA. Em segundo lugar, se ele escolher produzi-lo, o ato pode ser indireto (*off record*) ou direto (*on record*). Um exemplo de um FTA *off record*, é a oração "*It's so hot in here*" com a força ilocucionária de um pedido para que o receptor faça alguma coisa, por exemplo, abrir a janela. A produção de um FTA *off record* evita que seja imposta qualquer tarefa ao receptor. Em terceiro lugar, um FTA *on record* pode ser produzido com ou sem uma ação mediadora. Um FTA sem ação mediadora, direta, poderia ser um pedido feito com a forma imperativa, uma ordem (por exemplo, "Faça sua lição agora"). Um FTA com ação mediadora

> tenta neutralizar o potencial de destruição de face do FTA de maneira que tais modificações ou adições indicam claramente que não há intenção ou desejo algum em ameaçar a face, e que F [o falante] em geral reconhece os desejos de face de O [o ouvinte] e quer ele própio que eles sejam atingidos." (tradução da autora) (BROWN e LEVINSON 1987:70-1)

Tal ação mediadora pode enfatizar a face positiva ou negativa. Em outras palavras, essa ação pode ter a função de conseguir a aprovação do receptor (face positiva) ou salvaguardar a liberdade de ação do receptor (face negativa).

Resultados e Discussão

As EMs usadas nos *role-plays* abertos podem ser classificadas da seguinte forma:

a) começam com uma palavra que caracteriza uma pergunta (por exemplo, *Why* don't you cancel your meeting?)
b) contêm um advérbio (por exemplo, *Maybe* you have to go on a diet.)

c) contêm uma construção impessoal (por exemplo, *Is it possible* for you? Do you have time?)

d) contêm uma oração encaixada (por exemplo, *I think you should* keep good practice)

Os iniciantes produziram EMs somente dos tipos (b) e (c), enquanto os outros grupos produziram (a), (b), (c) e (d).

EMs do tipo (a), com uma palavra que caracteriza uma pergunta, foram usadas pelos grupos intermediário e avançado para expressar sugestões (trecho1).

> 1. (B acabou de voltar do médico que disse que B tem que mudar o seu estilo de vida ou ele corre o risco de ter um ataque cardíaco. A, casado com B, está dando conselhos a B)
>
> …
>
> 1 A: *So, what are you doing from now on? For your health.*
> 2 B: *Uh, I might try, you know, I'm saying cut down smoke a little less. I'll*
> 3 *see what happens, though. But I'll try what he says. I mean, he's a*
> 4 *doctor, so I'll try.*
> 5 *A: You had better better to try quit quit smoking. And I think you more*
> 6 *exercise.* ***How about*** *jogging or about any other exercise?*
> 7 *B: I think I might take some kinda sport. Jogging is kinda boring.*
> 8 *Tennis or something.*

Tanto os FNs quanto os FNNs, usam as EMs do tipo (a) em situações em que não há relação de poder entre os interlocutores. Além do mais, não há a ameaça a face negativa do receptor.

As EMs do tipo (b), que contêm um advérbio, têm a função de reduzir o FTA. Devido ao fato de essas EMs carregarem o pronome *you* (em quase todos os casos), elas não reduzem totalmente a ameaça a face do receptor. Todavia, elas salvaguardam a face do falante. A oração soa como uma sugestão. Os iniciantes tendem a usar os advérbios epistêmicos (EMs do tipo (b) para fazer pedidos com polidez (trecho 2) e para dar

sugestões. Os FNs também usam EMs do tipo (b) para dar sugestões mas somente quando não há relação de poder entre os interlocutores (trecho 3 - linha 4).

2. (Haverá um ótimo show na cidade. A, um FNN, encontra um amigo B, um FN, e tenta convencê-lo a ficar na fila por ele para comprar ingressos para ambos. A tem que ir a uma aula de manhã e não poderá comprar os ingressos.)

1 *A: I I I I like go to the concert ???. I need tickets.* ***Maybe maybe you***
2 ***go to go to the campus and buy for me the ticket****.*
3 *B: Sure. What time ?? I get the tickets?*
4 *A: I need two tickets.*

3. (A runs into B and ask her to go get tickets to a concert. A cannot go because she has class)

1 *A: There is a Phish show in a few months and I have a class right now*
2 *but they are really great. You really wanna see them. And if you* ***could***
3 ***possibly*** *get a ticket for me and you then I'll get you back one day.*
4 *I swear. I'll pass you back with something.* ***Maybe*** *we can all buy a*
5 *ticket to something like that 'cause I really wanna go. They're the best*
6 *ever and we'll have the have the best time.*

Participantes do nível intermediário e avançado também usam advérbios epistêmicos de maneira não apropriada (EMs do tipo (b)), porém de uma maneira diferente dos iniciantes. Eles usam o advérbio, um atenuante, para abrandar falas em situações que exigem uma resposta direta do falante. Os participantes do nível intermediário e avançado usam esses atenuantes em casos em que o falante tem autoridade/poder sobre o receptor e a não há distância social entre os interlocutores pois são íntimos (trecho 4). Nessa situação há uma necessidade de se estabelecerem novas regras com urgência e o falante demonstra pouca objetividade ao usar o advérbio epistêmico.

4. (A, uma FNN, faz papel de uma mãe cuja filha, B, uma FN, está tendo problemas com as notas escolares. A filha precisa tirar A in história para se formar)

1 A: *Can you just tell me about your GPA for this semester?*
2 B: *Mom, it's like really good except for my history class. I'm not doing*

3 *well in that class, but it's the Civil War. I can't get the Civil War down.*
4 A: *Yeah.*
5 A: *Yeah. I was just talking to your teacher and he just said that you*
6 *don't work enough.* ***Maybe you have to make some effort****. You really*
7 *need an A to be graduated. Do you know?*
…

O grupo de FNs, ao participar do mesmo *role-play* do exemplo acima citado, enfatiza a obrigação do adolescente de tirar A para que possa se formar. Isto é feito através do uso de VMs e VMPs (*have to, need to*, e *must*[6]). O uso de um desses VMs dá à receptora uma idéia clara que o falante realmente espera que ela passe de ano e se forme (trecho 5).

5. (A, a mãe, está falando com sua filha sobre o fato de ela ter que conseguir A para se formar no segundo grau)
1 A*: Susie, I just had a I just got through talking to our teacher and I just*
2 *want to let you know the it's really serious. And you* ***must must*** *get an*
3 *A on your final history exam. If you don't, you're not gonna be*
4 *graduating from high school.*
5 B: *Did you talk to her so see if she does not have one of my test grades?*
….
6 A: *And this is what she told me. You* ***have to*** *get and A to graduate.*
…
7 A: *… but you girls don't study. You're talking, doing all kinds of stuff.*
8 *You're talking about boys. You really* ***need to*** *study. You know you*
9 *can do it.*
…

Como a situação n° 5 acima é crítica e o falante tem poder sobre o receptor, o falante não usa rodeios. Ela chega até a usar um VM forte, *must*, para enfatizar que a situação é muito séria. Para os FNs, o fato de não haver distância social entre os interlocutores, também determina que o falante não precisa usar uma ação mediadora/atenuantes. Em outras palavras, esse uso, exemplificado também pelo trecho 7, mostra que as escolhas lingüísticas feitas pelos participantes do grupo de controle,

[6] Este, na verdade, foi o único *role-play* em que os FNs usaram o verbo modal deôntico *must*.

quando a distância social é pouca ou nenhuma, refletem a não preocupação com o uso de construções pouco impositivas. Diferentemente do que afirma a Teoria de *Bulge* de WOLFSON[7] (1988), FNs tendem a ser mais polidos com amigos e estranhos do que com pessoas íntimas (BOXER 1991, 1993) e os FNNs violam essa regra da pragmática.

As EMs do tipo (c), que contêm construções impessoais, são produzidas por todos os grupos mas principalmente pelo intermediário. Para os FNNs, essas construções foram usadas para constituir muitos atos de fala diferentes: pedidos, recusas, sugestões e para expresssar necessidade. Os FNs, porém, só usam essas EMs para expresssar necessidade. Em mais um aspecto, a gramática que os FNs e os FNNs têm para o uso das EMs tipo (c) divergem.

O trecho abaixo (6) é de um *role-play* em que um adolescente pede ao pai permissão para ir a um show e passar a noite fora de casa. Este exemplo mostra que a EM que denota possibilidade (linha 1) é usada quando, na verdade, uma fala relembrando o receptor das regras existentes seria mais apropriada.

6. (A, um FN, pergunta a B, seu pai, um FNN, se ela pode passar o fim de semana fora para ir a um show)

…
1 B: ***Is it possible for you to come home before twelve****?*
2 A: *On Saturday night?*
3 B: *Yeah.*
4 A: *I don't know because the concert starts at 10 Saturday night. And I*
5 *think it'll go till 1 am or 2 am.*
6 B: *1or 2?*
7 A: *Yeah. And we're afraid*
8 B: *No,* ***it's impossible.***
9 A: *No?*
10 B: *No.*

[7] A Teoria de *Bulge* de WOLFSON (1988) afirma que como as pessoas íntimas e estranhas estão seguras do tipo de relacionamento que mantêm, não há tanta negociação em interações face a face entre pessoas íntimas e estranhas como há entre amigos.

As instruções que os participantes receberam para fazer o *role-play* acima citado diziam que o pai era muito severo e que uma das regras da casa era voltar para casa antes da meia-noite. Sendo assim, o papel do pai era de **lembrar** a adolescente das regras da casa e não de perguntar sobre a possibilidade de ela poder voltar antes da meia-noite. O contexto exigia uma diretiva e não uma sugestão como foi dado pelo FNN. O participante do nível avançado usa uma força ilocucionária incorreta, dando ao ouvinte a idéia que a hora de voltar para casa era uma questão negociável.

Uma ilustração de como os FNs interpretam a mesma situação está no exemplo 7:

7. (A, a filha, pergunta a B, seu pai, ela pode passar o fim de semana fora para ir a um show)

1 A: *This weekend there is a concert, a Phish concert Saturday night. And*
2 *I really wanna go to it. And it's over I have I have to stay overnight*.
3 *But the thing is I'm 16 now and I think I should be able to do this*.
4 *Because I can drive a car and I can do all these other things. And I*
5 *think I am responsible enough to be able to stay overnight. And you*
6 *know how bad I wanna see this concert*.
7 B: *The rules is that* ***you can't*** *pass midnight on weekend night. So I*
8 *know you're 16 and getting old but still, overnight, it's kinda*
9 *dangerous*. ***Sorry***. ***I can't*** *let you go*.

O uso de um VM (linha 7) ao invés de uma EM com uma construção impessoal mostra a declaração direta e segura do falante. O falante B não vê necessidade de usar rodeios devido ao tipo de relacionamento que tem com a receptora. B é ciente de sua autoridade sobre A e não reluta em declarar a regra conhecida para ambos (falante e ouvinte). B usa o pronome *you* para fazer a proibição (linha 7), pois B está em uma certa posição em que ele pode ameaçar a face de A sem expor a sua face a nenhum embaraço. A única atenuação ou abrandamento que B usa é *sorry* (linha 9). O uso desta palavra faz parte de um ritual de polidez e não de um verdadeiro pedido de desculpas. Apesar de B

saber que ele feriu os sentimentos de A, o poder que B tem e a relação íntima (distância social) que ele mantem com A permite que ele seja direto e diga a regra sem rodeios.

EMs do tipo (d) com orações encaixadas[8] são usadas principalmente para fazer sugestões e pedidos, tendo a função de abrandar o aspecto ameaçador do ato de fala em relação à face. A preocupação principal desta parte do trabalho é com pedidos pois os FNs e FNNs os usam de maneira diferenciada. As orações encaixadas que constam nos dados podem ser divididas nas seguintes categorias, baseadas nas suas características estruturais:

1. sem um verbo modal ou adjetivo/advérbio/substantivo modal (por exemplo, **I think is good if you start …*)

2. com um verbo modal ou verbo modal perifrástico (por exemplo, *I think you have to call her* / *I think you should keep good practice* / *Is there someone you can call*?)

3. com um verbo modal ou verbo modal perifrástico e um adjetivo/advérbio/substantivo modal (por exemplo, *Is there any way that you could possibly …* ?)

Muitos dos *role-plays*, feitos pelos FNs, que envolvem pedidos começam com uma oração encaixada, como '*I was wondering if you could …*', '*I was hoping you could…*' entre outras (trecho 8).

> 8. (A está no escritório da Federal Express para reaver uma caixa trazida no mesmo dia para que ele possa colocar um item que ele esqueceu antes de a caixa ser despachada. B trabalha no escritório e a regra é que os funcionários não podem reaver as caixas pois muitas chegam no escritório todos os dias)
>
> 1 A: *I just Fedexed an important shipment to England this morning and I*
> 2 *went back to my office and just realized that I forgot a couple items to*
> 3 *include in it.* ***I was wondering if you could put them*** *.. I brought them*
> 4 *with me.* ***I was wondering if you could put them in the box****, so I*

[8] Esta análise concentra-se somente nas orações encaixadas que têm ou deveriam ter uma forma lingüística modal. Como este estudo é sobre a modalidade deôntica, somente as orações que expressam esta modalidade foram consideradas.

5 *wouldn't have to mail them out again separately. If I did that they'd be*
6 *there a day late and …*

Apesar de as EMs do tipo (b) invocarem a ação do receptor para o benefício do falante (TSUI 1994), elas são consideradas muito polidas. Isto ocorre porque a primeira parte de tais orações encaixadas enfatizam o espaço mental do falante. Desta maneira, é o falante que está em destaque. Essa ênfase temporária no falante desvia o foco do receptor, cuja ação é requisitada na segunda parte dessas orações encaixadas.

Enquanto as orações encaixadas são comuns entre os FNs para fazer pedidos, os grupos de FNNs iniciantes e intermediários não fazem pedidos usando quaisquer das construções encaixadas que os FNs usam. Tanto os grupos de FNNs iniciantes quanto os intermediários produzem outros tipos de EMs ou VMs/VMPs ao invés de EMs com orações encaixadas como as mencionadas acima (veja exemplo 9 - linha 7).

O grupo intermediário prefere simplesmente usar VMs/VMPs como forma de fazer seus primeiros pedidos em uma situação. O exemplo abaixo (9) mostra um FNN começando uma questão com um verbo modal (linha 7). Depois disso, ele muda de idéia e usa uma expressão modal que provavelmente parecia ser mais polida e apropriada para a circunstância (linha 7).

9. (A, um FNN, está no escritório da Federal Express para reaver uma caixa trazida no mesmo dia para que ele possa colocar um item que ele esqueceu antes de a caixa ser despachada. B, um FN, trabalha no escritório e a regra é que os funcionários não podem reaver as caixas pois muitas chegam no escritório todos os dias)
   1 A: *Hi. I have a little problem.*
   2 B: *OK.*
   3 A: *Let me explain it to you. Yesterday morning in the morning, I ?? a*
   4 *small package because I need to send ah ?? to my brother in England.*
   5 *And believe me, I forget to send a letter in the box. The box is small*
   6 *and it's like blue the cover and the direction is in Liverpool, England.*

7 ***Can*** *I ah include, if you ?? if* ***it's possible*** *include this letter in the*
8 *box?*
…

Fica claro aqui que os estudantes intermediários já têm alguma noção dos tipos de situações que exigem estruturas polidas, mas as formas que eles usam não estão de acordo com as usadas pelos FNs. A EM usada (linha 7) é uma tentativa de abrandar a natureza ameaçadora à face (Brown and Levinson 1987) do ato de fala que envolve um pedido de favor. Em outras palavras, os FNNs parecem ter a idéia que a polidez negativa (Brown and Levinson 1987) é uma boa estratégia para abrandar um ato que seja ameaçador à face; no caso do *role-play* citado o ato envolve imposição. Essa imposição ocorre quando o cliente pede um favor que não é normalmente feito na loja. Um dos fatores que Goldschmidt (1996) usa para definir um pedido de favor é "o envolvimento em atividades que exijam tempo e/ou esforço da parte do receptor …" (p. 242). Para tornar esse pedido de favor menos ameaçador a face, o falante recorre a uma ação mediadora (Goldschmidt 1996). Os FNNs produzem ações mediadoras com construções impessoais, enquanto os FNs as produzem com orações encaixadas (por exemplo, *Is there any way you could possibly get the box?*).

O grupo avançado usa outras EMs da mesma maneira que o grupo intermediário. Além das EMs já mencionadas, eles tentam usar EMs com orações encaixadas como pedido:

10. (Um casal trabalha na mesma compania e um deles é encarregado de fazer os contracheques. O computador quebrou e apagou todos os arquivos sobre o pagamento. A, um FNN, tem que pedir ajuda a sua esposa, uma FN, pois ele também tem um jantar de negócios naquela noite)

1 A: *Hey, Melissa. You know, ah the computer crashed down and all the*
2 *paychecks oh I have to make the paychecks. And I have to make all of*

3 *them for tomorrow till 6 o'clock. And I have a meeting tonight with an*
4 *out of town client. So,* ***I wonder if you can work today and make all***
5 ***the checks for tomorrow***.
6 B: *With the computer? The computer crashed down.*
…
7 A: *So, you could make the checks?*
8 B: *Yes, I can*
…

O falante A (trecho 10) parece ainda não ter domínio do uso de *wonder* em pedidos feitos com polidez. Em todos os casos em que os FNs usam *wonder* em um pedido, este verbo está no passado contínuo e é seguido por uma *if-clause* com verbo modal *could* (por exemplo, *I was wondering if you could …*[9]). Apesar do passado contínuo poder ser substituído pelo presente simples (*I wonder if you could …*), o verbo modal *can* não é um opção em construções polidas de pedido. A oração acima (linhas 4 and 5) produzida por um FNN, com o presente simples e uma *if-clause* com *can*, soa mais como uma dúvida ou desafio do que como um pedido. Assim sendo, mais uma vez o ato de fala produzido pelos FNNs não carrega a mesma a força ilocucionária que o produzido por FNs no mesmo contexto.

O uso de EMs dos tipos (a), (b), (c), e (d) tem o objetivo de preservar a face do receptor. Alguns FNNs sabem dessa função destas EMs mas ainda as usam em contextos inapropriados. Os problemas variam do uso de uma EM em um ato de fala inapropriado (pedido ao invés de sugestão) até o desconhecimento da força que uma forma lingüística tem. Por exemplo, se um falante tem autoridade sobre o receptor, rodeios não são necessários, principalmente se a situação envolve urgência (um VM ou VMP funcionaria neste caso). Todavia, a força das ações mediadoras que cada forma lingüística tem não é

[9] Muito menos comum foi o uso de *I was hoping if you could …*

bem conhecida pelos FNNs. As EMs do tipo (d), tais como *Is there any way that you could possibly …* ?, e *I was wondering you could …*, não fazem parte da gramática mental dos FNNs, excetuando-se aquelas que iniciam com *I think* (por exemplo, *I think you should eat more*). É interessante notar que somente participantes do nível avançado usam as orações encaixadas como os FNs. Porém, eles não as usam com a força ilocucionária correta.

O uso dos imperativos é brevemente mencionado nesta parte do trabalho por duas razões. Primeiramente, o uso de imperativos se constitui intrinsicamente em atos de fala que ameaçam a face. Em segundo lugar, os comandos também estão sob a extensão de *irrealis* (GIVÓN 1995) da mesma maneira que as outras construções discutidas (VMs, VMPs, e EMs).

Os FNs tendem a usar imperativos em situações em que os interlocutores se conhecem. São amigos, conhecidos ou íntimos. Além disso, ou os interlocutores não têm autoridade um sobre o outro ou o falante tem alguma autoridade sobre o receptor. Os FNNs, todavia, usam imperativos com mais freqüência que os FNs em situações em que o falante e o receptor são estranhos. O uso que os FNNs fazem é distinto do uso que os FNs fazem neste estudo.

Conclusão

Concluindo, os FNNs que não têm familiaridade com o uso convencional de várias formas lingüísticas modais deônticas soam pragmaticamente incorretos em várias situações. O uso das EMs e dos imperativo é diferente entre os FNNs e FNs.

Os dados obtidos com o FNs indicam que, em termos de polidez, menos ações mediadoras são usadas com pessoas íntimas do que com estranhas. O uso de menos

atenuantes significam mais imperativos, VMs e VPMs, ao passo que mais atenuantes significam mais orações encaixadas. Há uma proporção direta entre atenuantes e distância social e uma proporção inversa entre poder e atenuantes que são detectadas nesse estudo através das escolhas que os FNs fazem. Nos *role-plays* que os interlocutores são conhecidos, os FNs usam mais ou menos atenuantes, dependendo da relação de poder existente entre eles. Por exemplo, se o falante é um patrão, há um menor uso de atenuantes e mais de imperativos e VMs/VPMs. Se os interlocutores são companheiros de quarto, há um maior equilíbrio quanto a força das construções escolhidas. Além do mais, se o falante se dirige a uma pessoa que tem mais autoridade sobre ele, há um maior uso de atenuantes.

Os FNNs usam às vezes uma estratégia mais direta quando, na verdade, a intenção deles não é essa. Em certos casos, eles têm a noção de que a situação exige uma ação mediadora e usam EMs. Porém, generalizam esse uso produzindo essa forma lingüística como um instrumento para evitar o confronto. Apesar de a competência gramatical dos FNNs melhorar rapidamente do nível iniciante até o intermediário, sua competência pragmática ainda constitui um problema. Além do mais, mesmo os participantes do nível avançado não têm controle de algumas regras pragmáticas. O fato de os FNs usarem muitas orações encaixadas para fazer pedidos com polidez e FNNs não o fazer, mostra que as orações encaixadas são mais complexas em termos de aquisição do que as orações que não são encaixadas. As escolhas que os FNNs fazem para expressar significados modais deônticos mostram que suas ILs modais deônticas são divergentes daquelas que fazem parte do sistema dos FNs.

Os FNNs precisam se conscientizar do fato que diferentes formas modais produzem forças modais distintas. Uma EM, por exemplo, pode ter a força ênfase de um evento enquanto um VM/VMP pode concentrar-se na pessoa que fará a ação. Mesmo que consideremos somente a dimensão da polidez, várias características contextuais devem ser levadas em consideração quando se escolhe uma forma modal (por exemplo, tipo de contexto, distância social e etc.). Os resultados apresentados neste estudo mostram que mesmo os aprendizes mais proficientes podem se beneficiar ao descobrirem mais sobre a extensão semântica das várias formas modais.

Agradecimento

A autora agradece o auxílio financeiro recebido da FAPEMIG para a participação no V CBLA durante o qual este trabalho foi apresentado.

Apêndice

1
A.)
You're the manager of a local business.
You Fed-exed an important shipment to England this morning. It will be flown out of town sometime tonight. You just realized that you forgot to include some critical items.
You are at the local collection warehouse for Federal Express. Ask the FedEx employee to find the box, so you can put the forgotten items in.
Explain that you need that package to be complete. If you FedEx another one now, it will arrive one day after the first one. That is too late. Tell the employee how urgent it is to get the box.

1
B.)
You work at the local collection warehouse for FedEx.
There is a policy that you cannot leave the desk to go to the back of the warehouse.
Even if you had to find something, it would be near impossible, considering how many boxes are there.

2
A.)
You're the manager of a local business.
You Fed-exed an important shipment to England this morning, but now you realize that you forgot to include some critical items.
Now, you call in one of employees to tell them that you are sending them to the local collection warehouse for Federal Express right away to find the original package and insert the missing items.
Explain that you need that package to be complete. If you FedEx a separate package now, it will arrive one day after the first one. That is too late. Tell your employee how urgent it is to find the box.

2
B.) Your boss calls you in to ask you to do something at work.

3
A.)
You Fed-exed an important shipment to England this morning. It will be flown out of town sometime tonight. You just realized that you forgot to include some critical items.
You are at the local collection warehouse for Federal Express. The employee that works there is your best friend so you think there is a good chance your friend will find the box for you.
Ask your friend to find the box, so you can put the forgotten items in. Explain that you need that package to be complete. If you FedEx another one now, it will arrive one day after the first one. That is too late. Tell your friend how urgent it is to get the box.

3
B.) You work at the local collection warehouse for FedEx.
There is a policy that you cannot leave the desk to go to the back of the warehouse. Even if you had to find something, it would be near impossible, considering how many boxes are there.
Your best friend is here asking you to do a favor.

4
A.)
You work for a local business. You Fed-exed an important shipment to England this morning, but now you realize that you forgot to include some critical items.
You can't leave the office because you have an important meeting.

Ask a coworker to go to the local collection warehouse for Federal Express right away to find the original package and insert the missing items.
Explain that you need that package to be complete. If you FedEx a separate package now, it will arrive one day after the first one. That is too late. Tell your coworker how urgent it is to find the box.

4
B.)
Your coworker asks you to do something at work.

5
A.)
You're an employee at a local business, and you work with your spouse in the payroll department.
You just realized that your computer system crashed and erased all the payroll files before the paychecks were printed. It is essential that the paychecks are ready by tomorrow morning.
It's already the end of the business day. You have plans tonight to meet with an out-of-town business client.
You ask your spouse if they can prepare the paychecks for you as a favor. This would mean they would have to stay after work as long as necessary to finish the paychecks by morning.

5
B.)
Your spouse, who works at the same company as you, comes into your office to ask you to do something at work.

6
A.)
You're 16 years old.
You go to your parents to ask them if you can go with some friends to a (singer / group) concert.
You want to go away Saturday and stay overnight.

6
B.) You're a parent of a 16-old son/daughter. You don't allow your kid to stay out past 12:00 on weekend nights.
Now your kid comes to you and asks you if they can go away overnight to a concert with some of their friends.

7
A.)
You're married. Your father-in-law is celebrating his 70th birthday today and your spouse has planned a surprise party.
However, a good friend of yours is leaving Gainesville forever and tonight your friends are having a farewell dinner.
You can't decide which celebration to attend. Talk to your spouse about it.

7
B.)
Your father is turning 70 years old today and you've planned a surprise party for him.
You've arranged for a number of people to come in from out of town for the event.
Now your spouse comes to you and is considering going to some other event instead.
You insist that your spouse comes to your father's party.

8
A.)
You find a wallet containing 75.00, some credit cards and an ID.
As you're holding it, your friend comes along and says hello to you. You tell them about the wallet.
You're really short of money. You're seriously considering keeping the money.

8
B.)
You see your friend standing on the sidewalk on campus. Your friend is holding a wallet that they found.
Say hello to your friend. Consider what to do with the wallet. You are basically an honest person.

9
A.)
You are sitting on a bus with two people sitting on your left side. When the bus stops, the person next to you stands up and gets off.
After the bus moves on, you notice a wallet left on the seat between you and the other person. Pick it up and look inside.
You're really short of money. You seriously consider keeping the money.

9
B.)
You are sitting on a bus with two people sitting on your right side. When the bus stops, the person next to you stands up and gets off.
After the bus moves on, you notice a wallet left on the seat between you and the other person. The other person picks it up and looks inside.
Consider what to do with the wallet. You are basically an honest person.

10
A.)
You're the parent of a 16-year old son/daughter. You've always been pretty liberal about letting your kid set their own hours and make their own friends.
However, lately their grades have been slipping at school and they've been getting into some trouble their teachers.
You're thinking that maybe you've been too lenient and maybe it's about time that you lay down some stricter rules.

You approach your son/daughter to tell them what you've decided.

10
B.) You're 16 years old. Your parents have always pretty much let you come and go as you please, but your grades haven't been very good lately.
Your parent comes to talk to you about this.

11
A.)
You're married and your spouse and you have a joint checking account. Recently you bounced a check because your spouse failed to record some ATM withdrawals.
You are really frustrated because this is not the first time this type of thing has happened, plus it's costing you money each time that you overdraw your account.
You feel like its time you and spouse sit down and decide how you can keep this from happening again in the future.

11
B.)
You're married and you and your spouse have a joint checking account. Your spouse approaches you to discuss your checking account.

12
A.
You live with another student in a two-bedroom apartment. Lately, there has been a problem with the sharing of the typical household chores: cleaning the bathroom, taking out the trash, mopping the floors, doing the dishes, etc.
The situation is getting on everybody's nerves.
One night while you are sitting around watching TV, you start up a conversation about how to solve the problem.

12
B.
You live with another student in a two-bedroom apartment. Lately, there has been a problem with the sharing of the typical household chores: cleaning the bathroom, taking out the trash, mopping the floors, doing the dishes, etc.
The situation is getting on everybody's nerves.
One night while you are sitting around watching TV, you start up a conversation about how to solve the problem.

13
A.)
You're a cardiologist. You've just received the results of some tests on one of your patients and they don't look very good. In fact, if this person doesn't radically change their lifestyle, i.e. diet, exercise, etc., they're heading for a serious heart attack.
You are meeting with them to discuss the results of the tests and your recommendations.

13

B.) You've recently gone to see a cardiologist about some problems you're having. You are a heavy smoker, you don't like to exercise and your diet isn't the best in the world.

Now, you are meeting with the doctor to discuss the results of some tests you've just had.

14

A.) You recently went to see a cardiologist about some problems you've been having. Now, you've received the results from some tests and the doctor said you need to change your lifestyle. You are a heavy smoker, you don't like to exercise and your diet isn't the best in the world.

You are now talking to your friend. Explain to them what the doctor said about your health.

14

B.)

Your friend recently went to see a cardiologist about some problems they've been having. You're concerned about your friend's health and want them to avoid more serious health problems in the future. Your friend is a heavy smoker, doesn't like to exercise, and doesn't eat well.

Listen to your friend's health problems and give some suggestions.

15

A.)

You recently went to see a cardiologist about some problems you've been having. Now, you've received the results from some tests and the doctor said you need to change your lifestyle. You are a heavy smoker, you don't like to exercise and your diet isn't the best in the world.

You are now talking to your spouse. Explain to them what the doctor said about your health.

15

B.)

Your spouse recently went to see a cardiologist about some problems they've been having.

You're concerned about your spouse's health and want them to avoid more serious health problems in the future. Your spouse is a heavy smoker, doesn't like to exercise, and doesn't eat well.

Talk to your spouse about their health.

16

A.)

You just had a conference with the teacher of your teenage son/daughter. The teacher said that your kid can only graduate with their high school class if they receive and "A" on their final history exam.

Passing this course is a requirement for graduation. An "A" on this exam will just barely give them a passing grade.
Meet with your son/daughter to explain what the teacher said and discuss how to proceed.

16
B.)
You are a high school senior who is looking forward to graduation.
You currently have a failing grade in history and your parent just had a meeting with your teacher.
Meet with your parent and talk about the conference.

17
A.)
You are a huge fan of (singer / group). You just heard that they're going to play at the O'Connell center in a few months and tickets go on sale today. You know that the concert is going to sell out in a few hours.
You have to be in class all morning so you won't be able to go get yourself a ticket.
You run into a friend on campus. Try to persuade them to go and stand in line to get tickets for both of you. You've been to a lot of concerts but you still think that (singer / group) puts on the best. You're positive that your friend won't regret it if they agree to go.

17
B.) You run into a friend on campus.

18
A.)
You are waiting in a long line to buy tickets to a Gator football game.
You need to make an urgent phone call.
Ask the person in line behind you to hold your place in line for a few minutes.

18
B.)
You are waiting in line to buy tickets to a Gator football game.
The person in front of you turns to speak to you.

19
A.)
You are a huge fan of (singer / group). You've been to a lot of concerts but you still think that (singer / group) puts on the best. You just heard that they're going to play at the O'Connell center in a few months and tickets go on sale today. You know that the concert is going to sell out in a few hours.
You have to be in class all morning so you won't be able to go get yourself a ticket.
You try to persuade your boyfriend/girlfriend to go and stand in line to get tickets for both of you.
19

B.)
You meet your boyfriend / girlfriend on campus.

20
A.)
You are graduating this semester and applying for local jobs. You just learned of a new job opening.
Approach your professor and ask them to write a letter of recommendation for this job application. The application deadline is in five days.

20
B.)
You are a professor. One of your graduate students approaches you to ask you something. You have a very busy schedule.

Bibliografia

ALTMAN, R. Interlanguage modality. Trabalho apresentado na 57a. Reunião Anual da Associação de Lingüística Americana (San Diego, CA, December 27-30). 1982

ALTMAN, R. Getting the subtle distinctions: should versus had better. *Studies in Second Language Acquisition* v.8, p.80-87, 1985.

BOXER, D. A descriptive analysis of indirect complaint sequences among speakers of American English. Philadelphia: Universidade da Pennsylvania, 1991. (Tese, Doutorado em Sociolingüística)

BOXER, D. Social distance and speech behavior: the case of indirect complaints. *Journal of Pragmatics* v.19, p.103-125, 1993.

BROWN, P., LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge. 1987.

BROWN, R. E GILMAN, A. Pronouns of power and solidarity. In: GIGLIOGLI, P. (Ed.). *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p.252-282.

DUTRA, D. P. *The acquisition of English root modality by non-native speakers.* Gainesville: University of Florida, 1998. (Tese, Doutorado em Linguística).

BROWN, R. and GILMAN, A. Politeness theory and Shakespeare's four major tragedies. *Language in Society*, v.18, p.159-212, 1989.

GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction.* Volume I. Philadelphia: John Benjamins, 1984.

GIVÓN, T.*English grammar: a function-based introduction*. Volume I. Philadelphia: John Benjamins, 1993.

GIVÓN, T. *Functionalism and grammar*. Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GOLDSCHMIDT, M. From the addressee's perspective: imposition in favor-asking. In: S. Gass and J. Neu (eds.), *Speech acts across cultures: challenges to communication in a second language* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1996. p.241-256.

HAEGEMAN, L. The categorical status of modals in L2 acquisition. In: Suzanne Flynn and Wayne O'Neil (Eds.) *Linguistic theory in second language acquisition* Boston: Kluwer, 1988. p.252- 276.

HINKEL, E. The use of modal verbs as a reflection of cultural values. *TESOL Quarterly* v.29, n.2, p.325-343, 1995.

HOUCK, N., GASS, S. Non-native refusals: a methodological perspective. In: S. Gass and J. Neu (eds.), *Speech acts across cultures: challenges to communication in a second language* Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1996. p.45-64.

HUGHES, R., MCCARTHY, M. From sentence to discourse: discourse grammar and English language teaching. *TESOL Quarterly* v.32, n.2, p.263-287, 1998.

KASPER, G., DAHL, M. Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, v.13, p.215-247, 1991.

LEICHTY, G., APPLEGATE, J.L. Social-cognitive and situational influences on the use of face-saving persuasive strategies. *Human Communication Research*, v.17, n.3, p.451-484, 1991.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PALMER, F. R. *Modality and the English modals*. 2a. ed. London: Longman, 1990.

ROBBERECHT, P., PETEGHEM, M. A functional model for the description of modality in contrastive analysis. *Jyvaskyla Cross-Language Studies*, v.9-10, p.133-165, 1982.

SPENCER-OATEY, H. Reconsidering power and distance. *Journal of Pragmatics* v.26, p.1-24,1996.

SWEETSER, E. E. Root and epistemic modals: causality in two worlds. *Berkeley Linguistic Society Papers*, v.8, p.484-507, 1982.

THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* v.4, n.2, p.91-109, 1983.

TSUI, A. B. M. *English conversation*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

WOLFSON, N. The Bulge: a theory of speech behavior and social distance. In: J. Fine (ed.), *Second language discourse: a textbook of current research* Norwood, N.J.: Ablex, 1988.

WOLFSON, N. *Perspectives: sociolinguistics and TESOL*. New York: Newbury House, 1989.

V CBLA - UFRGS - ag./set.- 1998.

FUNÇÕES E TIPOS DE ESTRUTURAS SINTÁTICAS MARCADAS POR REORDENAÇÃO EM DISSERTAÇÕES DE VESTIBULAR

Maria Teresinha Py Elichirigoity
Universidade Católica de Pelotas

ABSTRACT: *This investigation, based on the relation between marked-topic constructions by word-order and the information urgency principle, gives an idea about the functions and types of constituent reordering in the best essays produced by the students who applied to the Universidade Católica de Pelotas in 1995. Different structures of SVO and their functions are analyzed, as the motivation of their location in the text and paragraph.*

KEY WORDS: *function, constituent, reordering*.

RESUMO: *Este trabalho se baseia em estudos que mostram a relação inequívoca entre a reordenação de constituintes nas orações e o princípio de urgência que, graças à percepção do produtor do texto sobre o grau de importância e/ou imprevisibilidade da informação, orienta a organização das estruturas sintáticas. Portanto, com base nesses parâmetros cognitivos, dá-se o jogo da informação, quando se definem as funções necessárias à construção das estruturas para a captação da atenção, ao mesmo tempo em que é suposta a capacidade de memória do leitor, originando-se, daí, as estruturas marcadas sintaticamente por reordenação de constituintes (diferentes de SVO).*

Com base nesses princípios, houve uma investigação sobre o uso de estruturas construídas com reordenação de constituintes em textos dissertativos escritos por vestibulandos da Universidade Católica de Pelotas. Foram feitas a identificação e a classificação dos tipos de estruturas reordenadas e o levantamento da freqüência de uso e localização de cada uma delas com relação ao parágrafo e ao texto. Estabeleceu-se, dessa forma, a relação entre a função de cada tipo de estrutura reordenada e sua localização no texto. Por outro lado, a pesquisa revela o pouco uso da reordenação e o que isso ocasiona ao texto do vestibulando.

PALAVRAS-CHAVE: *função, constituinte, reordenação*.

Como no início de nossa pesquisa levantamos a hipótese de que os bons textos dissertativos escritos possivelmente sinalizam, através de estruturas sintáticas diferentes de SVO, concomitante com sua divisão em parágrafos, a saliência de um constituinte em relação aos seus opostos, marcando a continuidade ou descontinuidade do tópico na medida em que hierarquizam para o leitor a importância ou imprevisibilidade da informação, fizemos uma análise de textos extraídos de jornais e escritos por profissionais reconhecidos por sua qualidade com o objetivo de demostrar a incidência ou não de estruturas marcadas por reodenação de constituintes na produção escrita dissertativa desses autores. Tendo em vista, no entanto, o enfoque deste artigo com relação a funções e tipos de estruturas marcadas por reordenação em dissertações de vestibular, nos ateremos apenas a esses textos.

Mas não podemos deixar de mencionar que, em dois textos de autores especializados e tomados aleatoriamente entre vários selecionados, constatamos um total de 109 orações com 51 marcadas por reordenação de constituintes, o que equivale a dizer que 46,78% das estruturas usadas eram marcadas e que a localização dessas estruturas também era significativa funcionalmente, de acordo com as referências teóricas citadas.a seguir. Isso demonstra que, em textos autênticos, produzidos para comunicar, persuadir, argumentar, as estruturas marcadas são amplamente utilizadas. Mas quando é que se fala sobre isso na escola?

A reordenação de estruturas nas dissertações de vestibular

Baseados nos estudos sobre estruturas marcadas por reordenação de constituintes e suas funções, apresentados no suporte teórico de nossa dissertação (ELICHIRIGOITY, 1997) temos como ponto de partida para este artigo, o reconhecimento de nove estruturas típicas e diferenciadas:
-topicalização contrastiva (Top C),
-reordenação do objeto indireto no lugar do objeto direto,
-deslocamento à esquerda (DE),
-deslocamento à direita (DD),
-sentenças clivadas (CLIVs),
-construções existenciais,
-construções VS,
-construções passivas,
-construção de tópico (Ctop));e de suas funções, conforme Quadro 1

Quadro 1 - Funções das estruturas marcadas

Estruturas		Funções
TopC		contraste, reiteração, inclusão, especificação sinalização de fim de subtópico introdução de novo tópico retomada de tópico anterior com contraste
Reordenação de [Oi] no lugar de [Od]		contraste
DE		retomada de tópico contraste, ênfase reiteração
DD		retomada de referente tópico sinalização de fim de cadeia
SC	CLIV	repetição de conteúdo proposicional sinalização de fim de subtópico e mudança de turno
	"É QUE"	contraste, questionamento retomada de tópico após digressão
	PC	introdução de referente novo apresentação de generalização
Construções existenciais		sinalização da imprevisibilidade da referência
Construções [V][S]		continudade do tópico [+ previsível] apresentação de tópico [-importante] transição entre macro-estruturas
Construções passivas		detematização do sujeito/agente
	(pass. medial)	focalização do argumento externo detematizado (função remática)
	(pass. invertida)	detematização do sujeito paciente
Construção de tópico		retomada de tópico discursivo introdução de tópico.

Para o estudo dessas estruturas e suas funções, que nos possibilitou a construção do Quadro 1, podemos citar, como referência bibliográfica básica, GIVÓN (1985, 88, 89, 90, 93), BRAGA (1984, 89, 91), PONTES (1987), DUARTE (1990), ZILLES (1992).

Passaremos, então a focalizar as estruturas diferentes de SVO utilizadas em dezoito redações dissertativas do vestibular de inverno/95 da UCPel

e que obtiveram as melhores notas, considerando três áreas diferenciadas: médicas (área 1),exatas (área 2) e humanas (área 3).Descrevemos e analisamos as estruturas marcadas encontradas nas dissertações, agrupando-as pela semelhança de reordenação de constituintes, classificando-as, verificando sua freqüência de uso, ao mesmo tempo em que relacionamos sua localização no parágrafo e no texto com as funções previstas para elas, pela teoria.

A reordenação de estruturas nas dissertações de vestibular

Encontramos doze tipos de estruturas marcadas por reordenação de constituintes em nossa coleta de dados, a saber:

1-[Vlig] [Pred] [Suj]; 2-[V] [Suj]; 3-[Vexist] [SN]; 4-[Ccirc] [Suj] [V]; 5-[Ccirc] [V] [Suj]; 6-[Ccirc] [Vexist] [SN]; 7-[O] [Suj] [V]; 8-[V] [Oi] [Od]; 9-passiva medial; 10-passiva invertida; 11-Expressão de introdução de tópico; 12-Pseudo-clivada.

Observação: [Vlig] - verbo de ligação;[Pred] - predicativo;[Suj] - sujeitoj;[V exist] -verbo existencial;[SN] - Sintagma Nominal; [Ccirc] - complemento circunstancial; [Oi] - objeto indireto; [VS] - verbo/sujeito; [Od] - objeto direto.

Ao todo, transcrevemos 78 estruturas diferentes de SVO. A tabela abaixo registra a percentagem de estruturas marcadas e não marcadas dos textos analisados, num total de 533 orações.

Tabela 1 - Total de estruturas marcadas e não marcadas

Estruturas marcadas	78	14,63%
Estruturas não marcadas	455	85,36%
Total de orações	533	100%

A tabela 1 nos mostra que somente 14,63% das orações apresentaram estruturas marcadas, considerando os textos de todas as três áreas. Este resultado confirma nossa hipótese de que mesmo os melhores textos dissertativos dos vestibulandos usam poucas estruturas marcadas por reordenação de constituintes. Já nos textos autênticos estudados 46,78% das orações são marcadas. Essa diferença tão grande nos sugere que os textos dos vestibulandos são menos elaborados.

Observamos que oito dos doze tipos de estruturas identificadas simplesmente moviam de lugar o constituinte, sem que houvesse qualquer outro recurso sintático envolvido. Esse primeiro tipo de estruturas marcadas apenas por reodenação de constituintes foi enquadrado no grupo A. Consideramos do grupo

B, as orações que exigiam, para sua estruturação, recursos sintáticos mais complexos como desdobramento do verbo em locução, inserção de pronomes apassivadores (no caso das passivas), construção clivada e a construção de tópico que reflete uma organização linear que escapa ao controle da sintaxe da oração.

A tabela 2 nos mostra a distribuição das estruturas em tipo A ou B e o número total de ocorrências dentro de cada tipo com suas respectivas percentagens.

Tabela 2 - Distribuição das estruturas marcadas do Grupo A e do Grupo B

	Nº de tipos		Nº de estruturas		
Grupo A	8	66,66%	67		85,89%
Grupo B	4	33,33%	11	14,10%	

Verificamos que o Grupo A, que corresponde a estruturas marcadas com construção sintática somente envolvendo reordenação de constituintes, foi o mais usado nas dissertações, com uma percentagem igual a 66,66%. Os números de ocorrências, envolvendo todos os tipos do grupo A, correspondeu a um percentual ainda maior, 85,89% das estruturas. Isso revela a preferência dos vestibulandos por estruturas mais simples, embora com o deslocamento de constituintes variados. Essa preferência por estruturas mais simples pode estar relacionada com uma estratégia de produção textual na qual o escritor opta por correr menos riscos, tendo em vista que as dissertações são escritas para serem avaliadas por sua correção gramatical, principalmente.

Na tabela seguinte registramos o total de orações e parágrafos dos textos das três áreas de interesse.

Tabela 3. - Total de orações e parágrafos dos textos dissertativos analisados

Total	Área 1		Área 2		Área 3	
Textos	orações	parágr.	orações	parágr.	orações	parágr.
18	174	25	176	23	183	27
100%	32,64%	33,33%	33,02%	30,66%	34,33%	36%

A partir dos dados da tabela 3, podemos verificar que foram construídas 533 orações e sinalizados setenta e cinco parágrafos no total das dezoito dissertações (seis de cada área de interesse).

Cotejando a tabela 1 com os dados da tabela 3, podemos verificar que o número de orações marcadas aproxima-se muito do número de parágrafos (78 estruturas marcadas 75 parágrafos). Numericamente, isso poderia sugerir a intenção do produtor de texto de usar um recurso de marcação por parágrafo, seja no início, meio ou fim, através de estruturas diferentes de SVO, para sinalizar ao leitor o maior ou menor grau de importância e/ou previsibilidade da informação. Mas isso não é verdade, porque houve vários parágrafos que não apresentaram qualquer reordenação de constituintes. Se compararmos com os textos autênticos (retirados de jornais), veremos uma diferença gritante. Em um total de oito parágrafos, os textos autênticos apresentaram 51 estruturas marcadas, o que significa uma média hipotética mínima de 6,3 estruturas marcadas por parágrafo.

Passamos a descrever os doze tipos de estruturas marcadas encontrados no corpus de nossa pesquisa e que foram enquadrados, conforme explicamos anteriormente, em dois grupos: A e B.

Grupo A- Como construções marcadas apenas por reordenação de constituintes (ordem não canônica), foram classificadas oito estruturas a seguir descritas e exemplificadas. A codificação encontrada antes dos exemplos transcritos serve para indicar: a área de interesse do escritor-A1, A2, A3; o número do texto escrito-T1,T2..; a situação do parágrafo no texto; a situação da oração no parágrafo (início, meio, fim).

Estrutura 1 - [Vlig] [Pred] [Suj]

Constituída por verbo de ligação, predicativo e sujeito, a estrutura 1 foi ainda classificada sob dois aspectos:
a - se o sujeito fosse representado por SN;
b - se o sujeito fosse representado por oração.
Exemplos:
1.a.- (A1T1P1F) -A atual situação do Brasil inspira cuidados, pois além de não ser tratada como uma prioridade essencial, como deveria, apresenta profundas irregularidades.**Torna-se cada vez mais comum a cena de pessoas desempregadas** e necessitando de ajuda, principalmente do governo.
1.b.-(A1T3P3I)- **É claro que todas essas mudanças são muito pouco ainda**, o Brasil precisa mudar muito mais para se tornar desenvolvido, mas o difícil é começar e foi dado início no processo de restauração do país e agora não depende apenas dos políticos mas sim de todo povo brasileiro. As pessoas mudaram, estão vendo o mundo de outra forma e perceram que se todos não se unirem e lutarem pelos seus ideais tudo continuará como sempre foi. O processo de impedimento do presidente Fernando Collor de Mello foi um grande exemplo de que a população quer mudança.

Como os verbos de ligação ou relacionais ligam ou relacionam o predicativo ao sujeito, sendo apenas uma parte integrante do predicado, dividimos o sujeito em SN e SN oracional para verificar se haveria maior incidência, então do sujeito oracional, para suprir a falta do verbo nocional.

Nas tabelas 4 e 5, mostramos o percentual de uso da estrutura 1- [Vlig][Pred][Suj] com relação à sua localização no parágrafo e no texto, respectivamente.

Tabela 4- Localização da estrutura 1 no parágrafo

Local. no parág.	a) [Suj]=SN		b) [Suj]=oração		Total	
I	1	7,14%	4	28,57%	5	35,71%
M	2	14,28%	2	14,28%	4	28,56%
F	2	14,28%	3	21,42%	5	35,70%

Tabela 5- Localização do parágrafo com a estrutura 1 no texto

Local. no texto	a)[Suj]=SN		b)[Suj]=oração		Total	
P1	1	7,14%	2	14,28%	3	21,42%
P2	0	0%	4	28,57%	4	28,57%
P3	1	7,14%	1	7,14%	2	14,28%
P4	3	21,42%	2	14,28%	5	35,70%

A estrutura 1 situou-se, preferencialmente, conforme tabela 4, tanto no início (35,71%) - com função de apresentação - como no fim do parágrafo (35,70%) - com função de marcador de fim de subtópico. Também, tanto no início quanto no fim do parágrafo o [Suj] constituído como oração foi mais usado.

Com referência à situação no texto (tabela 5), verificou-se que a estrutura 1 foi usada ao longo de todo o texto, tendo uma certa predominância de uso no último parágrafo (35,70%), quando então é privilegiada a construção do [Suj] como SN (21,42%), embora situado no início ou meio desse parágrafo final. Sua função é a apresentação de um tópico conclusivo, marcadamente argumentativo da dissertação. Exemplo:

...Registra-se, assim, a precariedade no atendimento à população e, como resultado, a elitização e a expansão de sistemas privados.Verifica-se, ainda, a frustração dos trabalhadores,causada pela desvalorização profissional.
(A1T1P4l) - **Faz-se imperativa, pois, a adoção de uma política séria e efetiva**, que finalize e combata a corrupção, aplicando sérias punições. É imprescindível mobilizar o governo para que se criem recursos capazes de melhorar a situação brasileira e promover o bem comum.

Por outro lado, de acordo com as tabelas 4 e 5, a estrutura 1b ([Vlig] [Pred] [Suj orac]) soma maior percentual de uso na abertura (28,57%) de parágrafos centrais do texto com função de apresentar subtópico de importância local, construindo a progressão temática ao texto.
...Todos crêem no atual governo, parece ser honesto e eficiente. É óbvio que ainda existem maus políticos fazendo parte do governo, mas o principal o país tem, um presidente preocupado em

alcançar o desenvolvimento. A estabilidade econômica é uma realidade, com isso dando melhores chances à população pobre tão marginalizada pela sociedade, tornando o país mais humano e justo.

(A1T3P3I) **É claro que todas essas mudanças são muito pouco ainda**, o Brasil precisa mudar muito mais para se tornar desenvolvido, mas o difícil é começar e foi dado início no processo de restauração do país e agora não depende apenas dos políticos mas sim de todo povo brasileiro. As pessoas mudaram, estão vendo o mundo de outra forma e perceberam que se todos não se unirem e lutarem pelos seus ideais tudo continuará como sempre foi. O processo de impedimento do presidente Fernando Collor de Mello foi um grande exemplo de que a população quer mudança.

Já a estrutura 1a-[Vlig][Pred][SN] foi usada com igual percentagem tanto para introdução de subtópico (**muito mais**), no meio de parágrafo (exemplo 1.c), como para sinalização de fim de subtópico em fim de parágrafo (exemplo 1.a - **a cena de pessoas desempregadas).**

1.c-(A1T2P4M)- Em função do que foi dito, o Brasil está em processo de mudança, mas **é preciso muito mais**. É preciso valorizar cada ser humano que tem ajudado para que esse sonho se torne realidade.

Estrutura 2 - [V] [S]

Nessa estrutura, verbo seguido de sujeito, foram considerados tanto sujeitos oracionais como nominais com verbos transitivos e intransitivos. Exemplos:

(A1T5P4I) - **Acontece que as reformas só atingem as classes mais favorecidas**.

(A2T2P3M) - Ainda **faltam muitas coisas**...

As tabelas 6 e 7 mostram o percentual de uso da estrutura 2-[V][S], quanto à sua localização no parágrafo e no texto, respectivamente.

Tabela 6- Localização da estrutura 2 no parágrafo

Local. no parág	[V] [Suj]	
I	1	12,5%
M	4	50 %
F	3	37,5%

Tabela 7 - Localização do parágrafo com a estrutura 2 no texto

Local. no texto	[V] [Suj]	
P1	2	25 %
P2	1	12,5%
P3	4	50 %
P4	1	12,5%

De acordo com os dados das tabelas acima, a estrutura 2-[V] [Suj] foi usada preferencialmente (50%), no meio do parágrafo e no parágrafo 3 dos textos, com um percentual bastante alto:50%.

Essa localização de [VS] está de acordo com o estudo teórico apresentado, prevendo função apresentativa para [VS], ao introduzir subtópico de importância apenas local, mas que realiza a progressão temática, pois com sua introdução não se quebra a unidade temática, ou seja, o tópico do discurso. Como exemplo dessa função apresentativa de [VS] no meio de parágrafo temos:

(A2T2P3M)- O Brasil recuperou o seu prestígio internacional e está sendo um modelo de superação para os outros países subdesenvolvidos. Ainda **faltam muitas coisas** para serem repensadas em relação a esta economia, mas aos poucos surgirão maneiras de contornar certos obstáculos.

Analisando os exemplos de [VS] do corpus, verificamos que a maioria dos verbos são “apresentativos”, marcando:

- ocorrência com o verbo “acontecer” (três exemplos);
- ausência com o verbo ”faltar” (exemplo transcrito acima).

Se considerarmos a transitividade, 87,5% dos verbos das estruturas VS encontradas são intransitivos. Tal percentagem confirma o uso da estrutura [VS] com verbos intransitivos já indicado por Berlinck (1989:102) em sua pesquisa sobre o português do Brasil, com um índice de uso igual a 99%, na atualidade.

Por outro lado, a construção interrogativa "será que" foi encontrada uma única vez, em texto da área de Ciências Humanas, localizada no final do primeiro parágrafo.

Exemplo:

(A3T4P1F) - Durante anos e anos, o Brasil vem tentando encontrar a saída para seus problemas através de sucessivos planos econômicos, sem, contudo conseguir sucesso. Agora estamos diante do Plano Real, que parece estar alcançando os objetivos a que se propôs. **Mas será que o país realmente está mudando**?

Primeiramente, é preciso dizer que o que é bom para os países ricos, os quais vêm nos explorando, há séculos, certamente não é bom para nós…

Pontes (1987:132) diz que a interrogativa iniciada por "será que", muito comum na língua coloquial, equivale a uma pergunta que exprime dúvida, não sendo o caso de uma "interrogativa sim ou não ". Como a estrutura desta pergunta é constituída pelo verbo “ser” seguido de SN oracional, pensamos em enquadrá-la na estrutura 1 por assemelhar-se a estruturas como “É possível que”, pelo sentido. Se observarmos a diferença que há entre dizer:a) “Maria chegou?” e b)“Será que Maria chegou?”, veremos que há um grau de incerteza (de dúvida) maior pelo falante (b) . “Será que” está funcionando, então, como um recurso modalizador e a função dessa construção difere da função da estrutura [VS] com verbo de ligação, em princípio, que é apresentação de tópico, no início do parágrafo, ou marcação de fim de subtópico. Portanto, a função do modalizador “será que” é intensificar, na pergunta, a dúvida do falante. Ao mesmo tempo, ao analisarmos sua função no texto, verificamos que sua colocação em final de

parágrafo serve como “gancho” para o desenvolvimento do parágrafo seguinte, marcando a transição do tópico que passa a ser “mudança no Brasil”. Por esse motivo, achamos melhor classificar essa estrutura como [VS], simplesmente. Pontes (1987:132), inclusive, dá a estrutura “será que” como exemplo entre outras estruturas [VS] interrogativas.

Outra estrutura [VS] encontrada que exprime dúvida, embora não seja interrogativa, é “Parece que..”, coincidentemente localizada em fim de parágrafo, como o exemplo “será que”.

(A2T4P1F)- Dados indicam que desta vez, o Brasil está mudando. Ao contrário de outros tempos em que a população em absoluto, não acreditava que poderia haver solução, **parece que agora tem se mostrado mais confiante.**

Tendo em vista tais constatações, supomos que [V][Suj. oracional] seja estrutura usada, entre outras funções já previstas, como recurso modalizador de dúvida, com os verbos ser e parecer usados sem predicativo. Subentendemos o complemento “para mim” ou “para nós”(no caso da pergunta).

Pode-se dizer, então, com base nas afirmações de Zilles (1992:155) sobre o discurso oral, que essa tendência de codificação da construção [V][S] numa localização média do parágrafo e do texto com função apresentativa e no final do parágrafo, com função continuativa, é uma transposição da tendência do discurso oral.

Estrutura 3 - [Vexist] [SN]

Por fugir à estrutura canônica (SVO), a construção [Vexist] [SN] foi incluída neste levantamento, embora as estruturas com ter/haver sejam consideradas uma construção com ordem invariável, conforme referencial teórico, ainda que seja possível, para contraste, dizer coisas como: “Batata tem”. Entendemos que essa estrutura, por funcionar como tópico ou tópico- comentário, quando seguida de predicado, tendo também a função de introduzir participantes inesperados, contrastivos e/ou que tenham menor importância, local ou global, difere de SVO e, neste sentido, pode ser considerada uma estrutura marcada. Exemplos:

(A1T3P2M) - As esperanças aumentaram, a credibilidade e o respeito de outros países estão recuperados, todos esses fatores são o marco inicial para que o Brasil consiga se tornar um país forte e soberano. Todos crêem no atual governo, parece ser honesto e eficiente. É óbvio que ainda **existem maus políticos** fazendo parte do governo, mas o principal o país tem, um presidente preocupado em alcançar o desenvolvimento. A estabilidade econômica é uma realidade, com isso dando melhores chances à população pobre tão marginalizada pela sociedade, tornando o país mais humano e justo.

O Brasil está mudando? (título)

(A1T6P1I) - **Há**, hoje em dia, **uma grande discussão em torno da eficácia do Plano Real**, que completa um ano. De um lado a imprensa internacional que posiciona-se positivamente a respeito

da economia brasileira, enquanto que no Brasil a imprensa e os próprios brasileiros têm as suas dúvidas.

Nas tabelas 8 e 9, mostramos o percentual de uso da estrutura 3-[Vexis][SN] no que se refere à localização da estrutura no parágrafo e do parágrafo com a estrutura 3 no texto, respectivamente.

Tabela 8- Localização da estrutura 3 no parágrafo

Local do parág.	[Vexist} [SN]	
I	2	50%
M	1	25%
F	1	25%

Tabela 9- Localização do parágrafo com a estrutura 3 no texto

Local. no texto	[Vexist] [SN]	
P1	2	50%
P2	1	25%
P3	1	25%

A estrutura 3 localizou-se em 50% (2/4) dos casos, no início do parágrafo, o que evidencia sua função de apresentação, marcando a imprevisibilidade do referente, conforme exemplo acima (A1T6P1I). Foi mais usada, no parágrafo 1. Ocorreu, também, no fim do parágrafo, com a mesma função. Exemplo:

(A2T1P1F)- O Brasil tem passado por inúmeras reformas econômicas e conseqüentemente reformas sociais e culturais nos últimos tempos. Ainda **existem grandes dificuldades**, mas o Brasil está mudando.

Na verdade, o número de ocorrências dessa estrutura é insuficiente para fazer generalizações a partir de tendências observadas.

Estrutura 4 - [Ccirc] [Suj] [V]

A quarta estrutura é constituída de complemento circunstancial, sujeito e verbo. Foram consideradas duas possibilidades:

4.a.- o complemento circunstancial é um adjunto adverbial;

4.b.- o complemento circunstancial é oração.

Exemplos:

4.a.-(A1T5P3I) -.**No exterior** o Brasil tinha os piores adjetivos para defini-lo.

4.b.-(A3T6P2M) - ...**se** (o povo) **tiver que pagar para estudar**, todo o Brasil irá ficar burro.

As tabelas 10 e 11 registram os percentuais de uso da estrutura 4-[Ccirc][Suj][V] quanto à sua localização no parágrafo e no texto, respectivamente.

Tabela 10- Localização da estrutura 4 no parágrafo

Local. no parág.	4.a- [Ccir]=adj.adv.		4.b-[Ccir]=oração		Total	
I	10	35,71%	2	7,14%	12	42,85%
M	10	35,71%	2	7,14%	12	42,85%
F	2	7,14%	2	7,14%	4	14,28%

Tabela 11- Localização do parágrafo com a estrutura 4 no texto

Local. no texto	4.a-[Ccirc]=adj.adv.		4.b-[Ccir]=oração		Total	
P1	5	17,85%	1	3,57%	6	21,42%
P2	8	28,57%	2	7,14%	10	35,71%
P3	7	25%	2	7,14%	9	32,14%
P4	2	7,14%	0	0%	2	7,14%
P5	0	0%	1	3,57%	1	3,54%

O [Ccirc] constituído por adjunto adverbial (4.a) correspondeu ao maior índice geral (78,52%) de uso. Portanto os vestibulandos optaram, neste caso, por estrutura mais curta e menos complexa para marcarem seu texto.

A localização da estrutura 4 no parágrafo aconteceu com igual percentagem (42,85%), tanto no início como no meio do parágrafo. O parágrafo inicial e os centrais do texto, P1, P2 e P3, foram os que apresentaram os maiores índices de uso da construção 4, correspondendo a 21,42%, 35,71% e 32,14%, respectivamente. A localização da estrutura 4 em início e meio de parágrafo cumpre a função de marcação de universo circunstancial, sendo que, no meio do parágrafo, a circunstância funciona também como elemento de contraste. Exemplos:

(A2T2P2I)- **Com a eleição de um novo presidente e a implantação de um satisfatório plano de governo**, o nosso país vem se reerguendo de uma crise que estava sofrendo em conseqüência dos maus governos anteriores. Conseguiu-se, pela primeira vez nos últimos anos, baixar e manter estável (o vestibulando escreveu “instável”, a correção é nossa) a inflação, segurar os preços dos produtos e semi-aumentar o salário mínimo. O Brasil também fechou acordo com os países vizinhos, criando o Mercado Comum do Sul, deixando abertas as fronteiras para o progresso.

...Ainda faltam muitas coisas para serem repensadas em relação a esta economia, mas aos poucos surgirão maneiras de contornar certos obstáculos.

(A2T2P4M)- Portanto, o Brasil está demonstrando que **com muito trabalho e determinação**, um país consegue superar quaisquer que sejam as barreiras, e figurar no cenário nacional como uma grande nação.

Estrutura 5 - [Ccirc] [V] [Suj]

A estrutura 5, constituída por complemento circunstancial seguido de verbo e sujeito foi subdividida em dois grupos:

5.a.- [V] = verbo de ligação;
5.b.- [V] = verbo intransitivo.

Como exemplos dessa estrutura citamos:

5.a.- (A3T5P3M) - **Antes de uma boa imagem lá fora,** *seria* melhor arrumar um pouco aqui dentro.
5.b.- (A3T2P3F) - **Aos poucos** *surgirão* maneiras de contornar certos obstáculos.

As tabelas 12 e 13 registram as percentagens de uso da estrutura 5-[Ccirc][V][Suj] quanto à sua localização no parágrafo e no texto, ao mesmo tempo em que indicam os dois tipos de verbos em que foi encontrada.

Tabela 12- Localização da estrutura 5 no parágrafo

Local. no parág.	5.a-[V]=Vlig		5.b-[V]=Vi		Total	
I	3	30%	1	10%	4	40%
M	4	40%	1	10%	5	50%
F	0	0%	1	10%	1	10%

Tabela 13- Localização do parágrafo com a estrutura 5 no texto

Local. no texto	5.a-[V]=Vlig		5.b-[V]=Vi		Total %	
P1	1	10%	1	10%	2	20%
P2	2	20%	1	10%	3	30%
P3	2	20%	1	10%	3	30%
P4	1	10%	0	0%	1	10%
P5	1	10%	0	0%	1	10%

A estrutura 5.a-[Ccirc][Vlig](Pred)[Suj] foi a mais utilizada no geral (70%) o que nos leva a pensar que possa ser a estrutura marcada mais comum e talvez mais simples para a construção da argumentação. É interessante observar que a estrutura [V][S] após [Ccirc] ocorreu sempre com verbos de ligação ou intransitivos ou existenciais. Isso evidencia uma forte restrição à posposição do sujeito com verbos transitivos, talvez para evitar ambigüidade.

De acordo com os resultados de nossa pesquisa, parece que a natureza do verbo transitivo (VT) impede o uso da estrutura [VS].O fato de não haver posposição do sujeito com VT implica, entre outras coisas, que a informação nova tem um padrão específico de codificação: ou é sujeito posposto[+agente] de verbo intransitivo, normalmente retomado em cadeia tópica, logo [+importante] ou é OD [-agente] de VT (normalmente não retomado, logo [-importante]). Portanto, não há motivação discursiva para [VS] com VT. Tal constatação coincide com os resultados da pesquisa de Berlinck (1989:98) pela qual um fator de natureza formal - o tipo de verbo-predicador - gradualmente se

fortalece e acaba por assumir o papel central na definição da ordem. A pesquisadora demonstra estatisticamente o decréscimo de 50% do uso de estruturas [VS] no português do Brasil, ao longo de 200 anos. Observa-se, assim, um progressivo enrijecimento da ordem em [SV], que começa a dominar, aos poucos, os contextos antes divididos com [VS].

Analisando as construções da estrutura 4-[Ccirc][Suj][V], que constam no Anexo I de nossa dissertação (ELICHIRIGOITY, 1997), verificamos que 60,71% dos casos é constituído por verbos transitivos, embora também se encontrem, no percentual restante, verbos intransitivos e de ligação. Exemplos:

(A3T4P3M) - **No Brasil de hoje os preços sobem** pouco, mas de que isso adianta....

(A2T3P5F) - Se cada um fizer a sua parte com patriotismo e honestidade, **com certeza, na virada do século, estaremos** mais bem **desenvolvidos.**

Parece, então, que há uma tendência para que haja posposição do sujeito com verbos de ligação e intransitivos, independente de o [Ccirc] ser topicalizado, conforme aconteceu em todos os casos de ocorrência dessa estrutura no corpus de nossa pesquisa.

A localização da estrutura 5 no parágrafo privilegiou o início e o meio com um índice de 40% e 50% respectivamente (tabela 12). Quanto à localização no texto, a preferência recaiu nos parágrafos 2 e 3 (centrais) com uma percentagem semelhante - 30% em cada caso. Essa localização evidencia a função de marcador circunstancial, ao mesmo tempo que introduz um tópico de importância local ou subtópico que é função característica de [VS] também. Exemplos:

(A2T6P1I)- **Pela primeira vez, em muitos anos de desilusão**, é possível **constatar que um presidente foi bem sucedido em sua estratégia política**. A maioria dos planos econômicos nunca foram bem empregados e logo saíram de meta, gerando novas frustrações. O Plano Real é o primeiro que mostrou ao mundo que o Brasil caminha para uma possível estabilização.

(A3T5P3M) - Nosso presidente tem de ter consciência que **antes de uma boa imagem lá fora,** *seria* melhor **arrumar um pouco aqui dentro** e mostrar a todos os brasileiros a imagem real do Brasil, quem sabe seja a de um país mais justo..

Estrutura 6 - [Ccirc] [Vexist] [SN]

Aconteceu um único caso de uso da estrutura 6, registrado na área de Ciências Médicas e da Saúde e situado no meio do parágrafo 3. Eis a ocorrência:

(A1T3P1M) - A crise econômica, os problemas sociais e políticos sempre foram uma constante para os brasileiros. **Nunca houve tanto otimismo como agora**, pois o sonho do Brasil se tornar um país desenvolvido parece estar se tornando realidade, graças à competência e à seriedade do atual Presidente da República..

A estrutura [VS] com verbos existenciais é a prevista pela teoria, tendo a função de apresentação de tópico. A função da estrutura 6, como podemos constatar no exemplo anterior, é de contraste, através da circunstância negativa (“nunca”) e introdução de subtópico (“otimismo”), o que justifica sua localização no meio do parágrafo.

Estrutura 7 - [O] [S][V]

O uso da estrutura 7 aconteceu somente uma vez, realizada em texto da área de Ciências Médicas e da Saúde e situada no meio do parágrafo 2, conforme transcrevemos a seguir:

(A1T3P2M) - As esperanças aumentaram, a credibilidade e o respeito dos outros países estão recuperados, todos esses fatores são o marco inicial para que o Brasil consiga se tornar um país forte e soberano.Todos crêem no atual governo, parece ser honesto e eficiente. É óbvio que ainda existem maus políticos fazendo parte do governo, **mas o principal o país tem**, um presidente preocupado em alcançar o desenvolvimento. A estabilidade econômica é uma realidade, com isso dando melhores chances à população pobre tão marginalizada pela sociedade, tornando o país mais humano e justo.

Essa estrutura, que é uma TopC de Od (“o principal”), tem a função básica de contraste, especificando ainda que “um presidente preocupado em alcançar o desenvolvimento” é o principal.

Estrutura 8 - [V] [Oi] [Od]

A estrutura 8 foi usada uma única vez (texto da área 2), situada no fim do parágrafo 3. É a seguinte:

(A2T5P3F) - Nosso presidente tem de ter consciência que antes de uma boa imagem lá fora, seria melhor arrumar um pouco aqui dentro e mostrar **a todos os brasileiros a imagem real do Brasil,** quem sabe seja a de um país mais justo.

Não resta dúvida de que a função desta estrutura é de contraste e ênfase de OI (“a todos brasileiros”), com relação a “mostrar uma boa imagem lá fora”. Além do mais, enquadra-se Oi nos traços [humano] e [beneficiário] o que, segundo a teoria, tende a topicalizar Oi, deslocando-o para o lugar de Od.

É interessante observar que, de acordo com pesquisa de Oliveira (1989:57-60) sobre dados da fala, a freqüência de sentenças não-SVO, constituídas com verbo bitransitivo corresponde a 11%. Isso significa que a estrutura 8-[V][OI][OD] é rara. Por outro lado, em 39% dessas ocorrências estudadas por Oliveira, houve queda do objeto, o que não ocorreu no exemplo de nossa pesquisa. Isso se justifica pela função de contraste que o SN “imagem real do Brasil” introduziu com relação à menção anterior (“boa imagem”).

Nota-se, portanto, o cuidado dispensado pelo escritor à estruturação nesta ocorrência, ao apresentar uma estrutura pouco comum à fala, de acordo com o constatado em outras pesquisas.

Grupo B - Como estruturas marcadas por ordem não canônica, com construções sintáticas complexas e construção de tópico, listaram-se quatro tipos, descritos a seguir.

Estrutura 9 - passiva medial

A estrutura passiva medial realiza-se com a posposição do sujeito paciente ao verbo embora o pronome "se" intercalado entre o verbo e o sujeito reflita a existência do agente defocalizado (detematizado).

Exemplo: (A1T1P3M) - Registra-se assim a precariedade no atendimento à população.

Estrutura 10 - passiva invertida

Nesse tipo de passiva, o sujeito paciente toma uma posição pós-verbal. Exemplo: (A1T5P4M) - São promovidas mudanças radicais na economia.

Nas tabelas 14 e 15, apresentamos as percentagens de uso das estruturas passivas (mediais e invertidas), quanto à sua localização no parágrafo e no texto.

Tabela 14- Localização das estruturas 9 e 10 no parágrafo

Local. no parág.	Passiva medial		Passiva invertida		Total	%
I	1	12,5%	0	0%	1	12,5%
M	2	25%	2	25%	4	50%
F	2	25%	1	12,5%	3	37,5%

Tabela 15- Localização do parágrafo com as estruturas 9 e 10 no texto

Local. no texto	Passiva medial		Passiva invertida		Total %	
P1	0	0%	0	0%	0	0%
P2	1	12,5%	0	0%	1	12,5%
P3	3	37,75%	2	25%	5	62,75%
P4	1	12,5%	1	12,5%	2	25%

As estruturas passivas situaram-se preferencialmente no meio e fim dos parágrafos (50% e 37%, respectivamente), como mostra a tabela 14 e nos parágrafos 3 e 4 dos textos (tabela 15).

Observemos os exemplos abaixo, para identificarmos sua função.

(A1T1P3M, F) - Como decorrência desse quadro, **observam-se** freqüentes paralisações do funcionários de hospitais, empresas e indústrias e o fechamento de instituições importantes. **Registra-se**, assim, a precariedade no atendimento à população e, como resultado, a elitização e a expansão de sistemas privados. **Verifica-se** ainda, a frustração dos trabalhadores, causado pela desvalorização profissional.

As passivas têm a função genérica de detematização do sujeito/agente. No caso das passivas mediais, além da posposição do sujeito paciente, observa-se a inserção do clítico "se" o que, segundo a teoria, tem a função de focalização do argumento externo detematizado. Por outro lado, no exemplo acima, as passivas introduzem subtópicos que constituem a progressão temática (decorrência desse quadro corrupto --> paralisações, fechamento de instituições, precariedade no atendimento à população, elitização e expansão de sistemas privados, frustração dos trabalhadores).

Observemos, agora, outro exemplo, com passiva invertida.

Com a queda da inflação o país está respirando novamente e volta a ser reconhecido mundialmente pelas grandes potências, que já sabem que o Brasil terá um futuro promissor. Os investimentos estrangeiros, que não existiam mais, voltaram a crescer.
(A2T3P3F)- Essas mudanças refletiram no aumento do poder aquisitivo nas classes baixas e também na expectativa de vida, nossa economia voltou a ficar estável. **Sendo feitas as reformas**, acontecerão mudanças nas tributações e com isso vai diminuir a sonegação de impostos.

Quanto a esse exemplo, vê-se que há posposição do sujeito/paciente "reformas", que foi detematizado em função de sua previsibilidade, uma vez que, ao longo do parágrafo anterior, as "reformas" já vinham sendo anunciadas (queda da inflação, reconhecimento mundial, futuro promissor, crescimento dos investimentos estrangeiros).

Por esses motivos, acreditamos que as passivas mediais e invertidas têm a função de introduzir subtópicos de importância local que servem para promover a progressão temática.

Estrutura 11 - Expressões de introdução de tópico (CTop)

Essas expressões, que correspondem, na escrita, à construção de tópico da fala (anacoluto, na gramática tradicional), são marcadores discursivos com a função de introdução de tópico. Como exemplos podemos citar: *quanto a*, *no que diz respeito a, com relação a* etc. Essa estrutura foi utilizada uma única vez, em texto da área de Ciências Médicas e da Saúde, no meio do parágrafo 4:

(A1T5P4M)- Acontece que as reformas só atingem as classes mais favorecidas. A população pobre está cada vez mais abandonada. São promovidas mudanças radicais na economia, mas **no que**

diz respeito à educação e saúde nada foi feito. A inflação baixou, mas a recessão aumentou em níveis alarmantes.

Como podemos observar, na ocorrência acima, a estrutura Ctop serviu para introduzir subtópico com contraste. Resta-nos observar, ainda, que o anacoluto tão comum à fala, conforme Pontes fartamente exemplificou (1987: 97) foi evitado pelos alunos , o que evidencia a sua forte estigmatização na linguagem escrita.

Estrutura 12 - Pseudo-clivada(PC)

A estrutura pseudo-clivada segue o seguinte esquema:
[QUEM] + [Sentença - Constituinte 1] v SER/3ª [Constituinte1]
[O QUE]

Houve somente dois casos de uso de pseudo-clivadas. Um deles em texto da área de Ciências Médicas e outro, na área das Ciências Exatas. A localização escolhida foi início ou fim de parágrafo. Quanto à localização no texto, foram escolhidos os parágrafos 2 e 3. Vejamos as ocorrências:

(A1T5P5F) - O governo está promovendo mudanças, mas só para beneficiar uma minoria. O que *deveria ser feito* (S-C1)era *combater as desigualdades* (C1) para fazer do Brasil um lugar melhor para todos os brasileiros.

(A2T4P2I) - Primeiramente , é preciso dizer que o que *é bom para os países ricos*, os quais vêm nos explorando há séculos, certamente *não é bom para nós*. Logo, os súbitos elogios que a imprensa estrangeira vem fazendo ao governo de Fernando Henrique devem ser motivos de desconfiança e não de lisonjeamento para os brasileiros.

Portanto, na PC, o constituinte 1 (que corresponde ao foco), é substituído por "o que", seguido da sentença (que corresponde à pressuposição) sem o constituinte que é finalmente introduzido, após o verbo ser na 3º pessoa. Como já foi dito anteriormente, o contraste é a função básica das CLIVs e os exemplos de PC acima demonstram que funcionam em situação de apresentação de verdades genéricas que se opõem a outras idéias do texto (apresentação ou síntese de tópico de oposição).

Terminamos, finalmente, de descrever e analisar as funções dos doze tipos de estruturas marcadas encontradas no corpus de nossa perquisa. Observamos que as quatro estruturas do grupo B localizaram-se preferencialmente no meio ou fim do parágrafo e do texto, o que nos faz pensar que estejam mais ligadas, por suas funções, à progressão temática e marcação de fim de subtópico.

Para melhor visualização e entendimento, organizamos a tabela 16 que retoma, em ordem decrescente de freqüência de uso, os doze tipos de estruturas marcadas identificadas neste trabalho.

Tabela 16 - Hierarquização das estruturas por freqüência de uso

Tipo	Estruturas	Freqüência %
4	[CCirc] [Suj] [V]	35,89
1	[Vlig] [Pred] [Suj]	17,94
5	[Ccirc] [V] [Suj]	12,82
2	[V] [S]	8,97
3	[Vexist] [SN]	6,41
9	passiva medial	6,41
10	passiva invertida	3,8
12	pseudo-clivada	2,56
6	[Ccirc] [Vexist] [SN]	1,28
7	[O] [Suj] [V]	1,28
8	[V] [Oi] [Od]	1,28
11	Expressão de introdução de tópico	1,28

Verificamos que as estruturas 4, 5, 6, começadas por [Ccirc], constituem 49,99% das estruturas usadas e que as estruturas simples [VS]- 1 e 2 constituem 26,91%. Verificamos, também, que mais de 50% do uso de estruturas marcadas realizou-se através dos tipos 4, 1 e 5.

Ainda, com dados das tabelas 16, 10 e 11, verificamos que a estrutura 4- [Ccirc] [Suj] [V], a mais utilizada (35,89%), ocorreu principalmente no início e meio do parágrafo (42,85% respectivamente). O [Ccirc] foi preferencialmente um adjunto adverbial (35,71%) em ambas as posições (início e meio de parágrafo). A localização da estrutura 4 no texto deu-se preferencialmente entre os parágrafos 2 (35,71%) e 3 (32,14%). Com esses

dados vemos, entre outras evidências, a preferência dos redatores por estruturas menos complexas, hierarquizando as informações de seu texto através de segmentação circunstancial.

Exemplo:

A mídia estrangeira está otimista e concorda com as modificações feitas, principalmente na área econômica pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Eles consideram o Plano Real como sendo decisivo para restaurar a imagem brasileira.

(A1T6P3I)- **Mas no Brasil**, as coisas não vão bem, a população está revoltada e não concorda com o aumento dos preços, como por exemplo podemos citar o aumento nos transportes...

Relacionando a estrutura com sua função, os dados acima significam também que a função mais sinalizada foi a de marcação de universo circunstancial, seguida pela função de introdução de tópico ou subtópico.

Concluída a descrição e análise geral dos dados faremos, a seguir, o agrupamento dos tipos de estruturas encontradas, classificando-os de acordo com a as estruturas marcadas por reordenação de constituintes previstas na teoria, ao mesmo tempo em que tentamos relacionar a localização no parágrafo e no texto com a função dada a estas estruturas em abordagem funcionalista.

2. Identificação das funções e reagrupamento das estruturas

Os doze tipos de estruturas marcadas, descritos na seção anterior foram classificados em função da categoria gramatical de seus constituintes com relação à ordem de colocação na frase. Observamos, no entanto, que o deslocamento era idêntico em alguns casos, embora mudasse a categoria gramatical dos constituintes. Outras estruturas assemelhavam-se pela classificação gramatical dos constituintes e ordem na oração, embora exigissem estruturas mais complexas.

Tentamos então, reorganizar os dados que ficaram, finalmente, reunidos em seis grupos cujas características são a seguir expostas no quadro 2, tanto quanto à função como com relação à sua localização ideal no parágrafo e no texto, de acordo com a teoria aqui exposta, quando tratamos sobre a construção de estruturas tópicas marcadas por reordenação de constituintes.

Quadro 2 - Funções e localização prevista na teoria para as estruturas básicas encontradas nas dissertações

Classificação	Função	Localização parágrafo	Localização texto
1 - Topicalização contrastiva	. abertura de novo tópico ou subtópico . quebra de continuidade do tópico, contraste . reiteração, inclusão, especificação . retomada do tópico anterior; . sinalização de fim de subtópico	. início . meio	início meio
2 - [V] [S]	. apresentação . continuidade . marcação de fim de subtópico	. início . meio . fim	meio
3 - [Vexist] [SN]	. sinalização da imprevisibilidade da referência	. início	início meio
4 - Expressão de introdução de tópico	.abertura de subtópico, . contraste	. início	meio
5 - Construção pseudo-clivada	. introdução de referente [+importante][-previsível];apresentação de generalização	. início . fim	meio fim
6 - [V][Oi][Od]	. contraste . sinalização de fim de subtópico	. fim	meio

Recapitulando a parte teórica, sabemos que a topicalização contrastiva caracteriza-se por deslocar um de seus constituintes para a esquerda, sem que haja retomada do referente topicalizado ao longo da sentença. Voltando

à análise de nossos tipos de estruturas, verificamos que, em tal definição, se enquadram quatro estruturas que formarão um grande grupo correspondente a 50,97% do total de estruturas usadas.

Consideramos o adjunto adverbial um constituinte da oração, assim como [Suj], [V], [Od], [Oi] e o denominamos de complemento circunstancial [Ccirc], não no sentido tradicional de “termo integrante”, mas por ser um termo mais abrangente, uma vez que não vamos observar as exigências do verbo(adjunto ou complemento adverbial). Assim, todas as estruturas começadas por [Ccirc] foram enquadradas no grupo de TopC.

Como TopC, consideramos, então, os cinco tipos de estruturas marcadas que constam na tabela 17, com sua respectiva percentagem de uso:

Tabela 17 - Estruturas usadas para construir TopC

Tipo de estrutura		Percentagem de uso
[Ccic] [Suj] [V]	(estrutura 4)	35,89%
[Ccirc] [V] [Suj]	(estrutura 5)	12,88%
[Ccirc] [Vexist] [SN]	(estrutura 6)	1,28%
[O] [Suj] [V]	(estrutura 7)	1,28%
Total		50,97%

A tabela 18 reúne os dados sobre as maiores percentagens de localização das estruturas enquadradas como TopC, tanto no parágrafo como no texto, de acordo com o encontrado no corpus desta pesquisa.

Tabela 18 - Localização no parágrafo e no texto das estruturas que correspondem à TopC

Estruturas	Localização no parágrafo			Localização no texto	
	início	meio	fim	início	meio
[Ccirc] [Suj] [V]	42,85%	42,85%	-	21,42%	67,85%
[Ccirc] [V] [Suj]	40%	50%	-	20%	60%
[Ccirc] [Vexist] [Sn]		(1 ocorrência)	-		(1 ocorrência)
[O] [Suj] [V]		(1 ocorrência)	-		(1 ocorrência)

Como se pode ver na tabela 18, observando-se principalmente as duas primeiras estruturas que, sozinhas constituíram 48,71% entre todas as

construções marcadas dos textos em geral, a marcação do universo circunstancial, no início e meio dos parágrafos e no início e meio do texto é a função mais exercida pela TopC nas redações dos estudantes.

Além da marcação do universo circunstancial, a continuidade temática do parágrafo fica confirmada pelo maior uso da estrutura [Ccic] [V] [Suj] cuja localização concentrou-se no meio do parágrafo. Isso significa que a topicalização do [Ccirc] serve para organizar as informações do texto para o leitor, priorizando dados circunstanciais seguidos por estrutura VS, no meio do parágrafo, cuja função, nesta localização, tende a ser de introdução de subtópico.

De acordo com os dados da tabela 12, verificamos que a topicalização do [Ccirc] seguido de [VS] ocorreu sempre ou com verbos de ligação (70%) ou com verbos intransitivos (30%). Por outro lado, a topicalização do [Ccirc] seguido de [SV] ocorreu tanto com verbos transitivos como intransitivos ou de ligação, embora, dos 28 exemplos de estrutura 4, 14% seja de verbos transitivos.

O segundo grupo de estruturas com características semelhantes é o das construções [V] [Suj]. As estruturas em que [V] [Suj] surgiu constam na tabela 20, com sua respectiva percentagem de uso.

Tabela 19 - Estruturas usadas para construir [V] [Suj]

Tipos de estrutura		Percentagem de uso
[Vlig] [Pred] [Suj]	(estrutura 1)	17,94%
[V] [Suj]	(estrutura 2)	8,97%
passiva medial	(estrutura 9)	6,41%
passiva invertida	(estrutura 10)	3,8%
Total		37,12%

Voltando à descrição dos dados, vemos que a estrutura 1 teve seu [Suj] construído preferencialmente por orações (64,28%) e os [Suj] das orações restantes eram todos [-animados], constituindo orações essencialmente argumentativas, como :

(A1T2P3F)- É necessário a criação de novos empregos.

Nota-se, no exemplo, que o redator não realizou a concordância do predicativo com o sujeito, o que ocorre também em outra oração do mesmo tipo. Na verdade, esta concordância não é significativa, pois sua falta não causa ambigüidade. O mesmo exemplo acima pode ser dito de outras maneiras, sendo

considerado gramaticalmente correto, sem alterar o sentido, quando se transforma o SN - “a criação de novos empregos” em oração:

É necessário criar novos empregos.
É necessário que se criem novos empregos.

Portanto a estrutura [VS] nos textos escritos, de acordo com os dados desta pesquisa, quando é constituída por verbo de ligação, tende a introduzir mais tópicos oracionais do que tópicos constituídos apenas por SN e auxilia a desenvolver a argumentação ao longo do parágrafo e do texto, tendo a função, tanto de introduzir subtópicos como de sinalizar fim de subtópico. As estruturas 2-[V][Suj] foram constituídas, basicamente, por verbos apresentativos e caracterizam-se, assim, por sua função apresentativa.

A estrutura 1-[Vlig] [Pred] [Suj] foi mais usada no início e no fim do parágrafo, e em parágrafos centrais e finais do texto, conforme tabelas 4 e 5. Já a estrutura 2, [V] [Suj], teve sua localização maior no meio do parágrafo - 57,14% (tabela 6) e em parágrafos centrais, o que tende a evidenciar seu caráter continuativo, embora possa introduzir subtópicos [-importantes] ou [+previsíveis] nesta situação.

Portanto, as estruturas [VS] menos complexas foram constituídas por verbos de ligação e verbos apresentativos, constituindo estrutura com as funções de introduzir subtópico e sinalizar fim de subtópico, marcando início e fim de parágrafo ou promovendo a progressão temática no interior do parágrafo ou, ainda, tendo função continuativa, ao manter o referente da oração anterior.

Exemplo de [VS] em meio de parágrafo e em meio de texto, com função continuativa:

(A3T6P3M) - O presidente, às vezes dá a impressão de que está mais preocupado com a imagem do país no exterior, do que com as condições de vida da população, não **adianta parecer um país bem sucedido para os estrangeiros**, pois na realidade o Brasil não vai tão bem assim, os problemas continuam com as más condições na saúde e educação, altos índices de desemprego e exploração dos trabalhadores.

Observa-se no exemplo acima que “parecer um país bem sucedido para os estrangeiros” é, na realidade, a repetição da idéia de “preocupado com a imagem do país no exterior”.

Exemplo de [VS] constituída por verbo de ligação com função de fechamento de subtópico:

(A3T5P2F) - Quem não lembra de todos aqueles anos horrorosos que os brasileiros passaram em que mal podiam com o sustento de suas famílias? As taxas tributárias geradas pela inflação iam “engolindo” o mísero salário alcançado com tanto trabalho, que nem chegava o fim do mês e já não tínhamos um tostão no bolso. Os preços subiam da noite para o dia, não respeitando regra

nenhuma. Aliás, não havia nada para impedir essa suba apavorante. **Era recomendável (que) não se deixasse para amanhã o que se pudesse comprar hoje**.

Até que passamos a conviver com a URV e por fim com o real, criados pelo então ministro da Fazenda....

Exemplo de [VS] constituída por [Vlig] com função de introdução de subtópico e contraste reforçado pelo “sim”, situada no meio de parágrafo:

(A1T4P4M) - A população brasileira precisa não apenas criticar ou acreditar no governo, **é necessário sim a conscientização do dever de trabalhar por um país melhor,** pois só com o trabalho árduo e coletivo o Brasil poderá um dia ser considerado um país de primeiro mundo.

É interessante notar, de acordo com o exemplo anterior, constituído por [Vlig][Pred][Suj], que muitas estruturas argumentativas são assim construídas: é preciso..., é necessário..., é imprescindível... . São estruturas argumentativas por seu valor semântico, introduzindo tópicos [-importantes] e, então, sua função será apresentativa, ou [+ previsíveis], tendo, neste último caso, função continuativa. O que acontece no exemplo (A1T4P4M) é contraste entre o verbo negativo “precisa não criticar” da oração anterior, em relação a “é necessário sim”. Isso nos sugere que a estrutura [Vlig Pred Suj], quando antecedida por oração de sentido contrário, pode ter a função de contraste, embora nosso corpus não conte com ocorrências suficientes para esta generalização e esta função não esteja prevista na teoria.

Exemplo de [VS] constituída por verbo apresentativo com função de introdução de subtópico oracional, situada em início de parágrafo:

...Quando o governo anunciou que acabaria com as restrições ao capital estrangeiro o país passou a ser motivo de rasgados elogios.
(A1T5P4I **Acontece que as reformas só atingem as classes mais favorecidas**. A população pobre está cada vez mais abandonada. São promovidas mudanças radicais na economia, mas no que diz respeito à educação e saúde nada foi feito.A inflação baixou mas a recessão aumentou em níveis alarmantes.

As orações passivas (mediais e inversas) foram enquadradas como construções [V] [Suj], apesar de terem estruturas sintáticas mais complexas. As duas estruturas passivas foram mais usadas no meio do texto (76,25%) e dos parágrafos (50%). A passiva medial foi mais usada (62,75%) do que a invertida (37,5%), conforme tabelas 14 e 15.

Segundo nosso referencial teórico, a função geral das passivas é a detematização do agente. No caso da passiva medial, existe a função de focalização do argumento externo detematizado, através do clítico pronominal, enquanto a passiva invertida tem por função a detematização do sujeito/paciente.

Entendemos que em as ambas circunstâncias a função das passivas mediais e invertidas seja a introdução de subtópicos que promovem a progressão temática. São, portanto, subtópicos de importância local. Exemplos de passiva

medial e de passiva invertida, demonstrando sua função de introdução de subtópico que auxilia na progressão temática já foram dados anteriormente.

Podemos ainda comentar que as passivas invertidas, por alterarem a segunda função secundária das passivas que é a antecipação (topicalização) do argumento interno o qual passa a ser posposto ao verbo, num abaixamento de sua função temática (detematização), são estruturas com baixo grau de descontinuidade, servindo para sinalizar uma informação como (+ previsível) com relação ao tópico do início do parágrafo e, portanto, menos urgente, tendo basicamente uma função continuativa para a progressão dentro do parágrafo. Exemplo:

(A1T3P3M)- É claro que todas essa mudanças são muito pouco ainda, o Brasil precisa mudar muito mais para se tornar desenvolvido, mas o difícil é começar e **foi dado o início de reestruturação do país** e agora não depende apenas dos políticos mas sim de todo povo brasileiro.

Na tabela 20, agrupamos as maiores percentagens de localização das estruturas enquadradas como [V] [Suj], tanto no parágrafo como no texto, com base nas tabelas anteriores sobre cada uma dessas estruturas.

Tabela 20 - Localização no parágrafo e no texto das estruturas que correspondem a [V] [Suj]

Estruturas	Localização no parágrafo			Localização no texto	
	Início	Meio	Fim	Meio	Fim
1 - [Vlig] [Pred] [Suj]	42,85%	-	35,70%	42,85%	35,70%
2 - [V] [Suj]	-	57,14%	28,7%	71,42%	-
3 - passiva medial	-	40%	40%	80%	-
4 - passiva invertida	-	66,66%	-	66,66%	-

Como se pode verificar pelos dados da tabela 20, houve maior uso percentual das estruturas [V] [Suj] no meio do parágrafo e do texto, e estas estruturas pelas análises que temos realizado até aqui, têm, entre outras funções, sempre funcionado como apresentativas de subtópico. A evidência de preferência de localização central somada à análise dos dados nos leva a concluir que, no corpus dessa pesquisa, foram mais usadas estruturas [VS] para sinalizar a introdução de subtópicos. Logo, não quebram a continuidade temática, global, e sinalizam a hierarquização da informação.

O terceiro grupo, constituído por [Vexist] [SN], não se enquadra em [V] [Suj] por funcionar como tópico, seguido ou não de comentário, conforme análise anterior desta estrutura , onde constam exemplos e a função prevista. Mas é importante lembrar que essa estrutura marca a imprevisibilidade da referência e sua função é de apresentação.

O quarto grupo corresponde à expressão de introdução de tópico que, na realidade, foi usada uma única vez no meio do penúltimo parágrafo, introduzindo um subtópico em oração adversativa. Portanto, de acordo com as funções e localizações previstas no quadro 2, a expressão de introdução de tópico (construção de tópico) foi usada dentro da previsão (introdução de subtópico e contraste, no meio do texto), exceto por sua localização no meio do parágrafo, quando se previa, preferencialmente, abertura de parágrafo.

(A1T5P4M)- Acontece que as reformas só atingem as classes mais favorecidas. A população pobre está cada vez mais abandonada. São promovidas mudanças radicais na economia, **mas no que diz respeito à educação e saúde nada foi feito**. A inflação baixou baixou mas a recessão aumentou em níveis alarmantes.

O grupo da construção pseudo-clivada, corresponde a somente duas ocorrências. Sua localização no texto coincide com a previsão (meio do texto). A localização no parágrafo coincide também (início de parágrafo como introdução de referente [+ importante] e fim de parágrafo com apresentação de generalização.

Por fim, o último grupo corresponde à reordenação do Oi em lugar de Od (estrutura 8), com somente uma ocorrência situada no fim do parágrafo e no meio do texto).

(A2T5P3F)- Nosso presidente tem de ter consciência de que antes de uma boa imagem lá fora, seria melhor arrumar um pouco aqui dentro e mostrar **a todos os brasileiros a imagem real do Brasil**.

A função prevista neste deslocamento de [Oi] para o lugar de [Od], é de contraste, marcando-se com esta reordenação o final ou fechamento de subtópico, enfaticamente. O motivo de tal reordenação justifica-se também pelo traço semântico [+humano] e [beneficiário] do Oi- "todos os brasileiros".

Para melhor comparar a percentagem de uso das estruturas já reunidas no agrupamento final, organizamos a tabela 21.

Tabela 21 - Agrupamento final das estruturas marcadas e percentagem de uso

Grupos com estruturas	Total Nº e %	
1-TopC.....	40.....	51,3%
[Ccirc] [Suj] [V]	28	70%
[Ccir] [V] [Suj]	10	25%
[Ccir] [Vexist] [SN]	1	2,5%
[O] [Suj] [V]	1	2,5%
2-[V][Suj].....	29.....	37,17%
[Vlig] [Pred] [Suj]	14	48,27%

[V] [Suj]	7	24,13%
passiva medial	5	17,24%
passiva invertida	3	10,34%
3 - [Vexist] [SN]	5	6,41%
4 - Ctop	1	1,28%
5 - PC	2	2,56%
6 - [V][Oi][Od]	1	1,28%

Finalmente, retomando os maiores índices das tabelas quanto aos dados de localização e aos tipos de estruturas encontrados nos textos dos vestibulandos (já reclassificados no agrupamento final) e relacionando-os com a expectativa teórica e observações feitas durante a análise das estruturas, elaboramos o quadro 3, de síntese final.

Quadro 3 **-** Síntese final sobre estruturas encontradas, sua localização e relação com suas funções

Local. no parág	Tipos de estruturas	Funções	Localiz. do parágr.no texto I	M	F
Início	TopC- [Ccir][S][V]	Marcação de universo circunstancial		X	
	[Ccir][Vlig][Pred][suj]	Marc. de univ. circunstancial IAbertura de tópico		X	
	VS- [Vlig][Pred][S. orac]	Apresentação		X	
	[Vexist][SN]	Marcação da imprevisibilidade da referência - apresentação	X		
	PC	Generalização/contraste		X	
Meio	TopC- [Ccirc][S][V]	Marc. de univ. circunstancial		X	
	[Ccirc][V][S]	IAbertura de subtópico		X	
	[O S V]	Reiteração, especificação Inclusão, contraste		X	
	VS [V][Suj] passivas	Abertura de subtópico Continuação		X	
	CTop	Retomada de tópico Introdução de tópico			X
Fim	VS- [Vlig][Pred][SN] [Vlig][S orac]	Marcação de fim de subtópico Modalização de dúvida	X		X
	[V][Oi][Od]	Contraste e ênfase		X	
	PC	Generalização conclusiva		X	

Verificamos, então, que a maioria das funções das estruturas foram exercidas nos parágrafos centrais, com destaque para as localizações de início e meio de parágrafo. Portanto, a marcação por reordenação de constituintes no início e fim de texto dissertativo dos vestibulandos foi quase inexistente, em contraposição aos textos selecionados dos jornais. As estruturas marcadas, no entanto, estão localizadas de forma adequada ao desempenho de sua função.

Conforme nos mostra o quadro 3, as redações de vestibular não usaram DE e DD, que também não foram utilizados nos textos autênticos. Por outro lado, apesar de os textos autênticos apresentarem o triplo do uso de estruturas marcadas, variaram menos quanto aos tipos utilizados. Os textos autênticos não usaram Ctop nem [V][Oi][Od] também.

Confirmando-se, finalmente a baixa percentagem de estruturas marcadas usadas pelos vestibulandos na construção de seus textos, cremos que os alunos as evitem por falta de orientação que apóie tais procedimentos, além de desconhecerem sua função na construção do parágrafo e do texto. Acreditamos que é necessária uma retomada da estilística sintática e da retórica antiga, levando em conta as descobertas da pragmática do discurso em uma abordagem funcionalista. Reconhecemos a limitação das condições de produção textual em uma situação de avaliação para ingresso na universidade, mas, mesmo assim, consideramos válida nossa análise do uso de reordenação de constituintes feita pelos estudantes pois esse é também o momento em que eles buscam usar recursos que conhecem para a qualificação do texto como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERLINCK, R. de A. *A construção Vsn no português do Brasil: uma visão diacrônica do fenômeno da ordem*. In: TARALLO, F.(org.). **Fotografias Sociolingüísticas**. Campinas: Pontes, 1989. p. 95-112.

BRAGA, Maria Luiza. *Tópico e ordem vocabular*. **Boletim ABRALIN**, n.6, p.174-88, 1984.

_____ . *Discurso e abordagens quantitativas*. In: TARALLO, F. (org.) **Fotografias sociolingüísticas**. Campinas: Pontes; Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1989. p.269-82.

_____ . *As sentenças clivadas no português falado no Rio de Janeiro***. Revista Organon**, n.º 18, p.109-124, 1991.

DUARTE,Yara. *As passivas do português e do inglês: uma análise funcional.* **D.E.L.T.A.**, v.6, n.º 2, p.139-167, 1990.

ELICHIRIGOITY, M.T. Py. Estruturas sintáticas marcadas em dissertações de vestibulandos. (dissertação de Mestrado). Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 1997.

GIVÓN, T. **On Understanding Grammar**. New York:Academic Press, 1979.

_____. *Iconicity, isomorphism and non-arbitrary coding in syntax*. In: HAIMAN, John. **Iconocity in syntax**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p.187-219, 1985.

_____. *The pragmatics of word order: predictability, importance and attention.* In: HAMMOND, Michael; MORAVICSIK, Edith A. & WIRTH, Jessica R. **Studies in syntactic typology**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 244-84, 1988.

_____. *The pragmatics of reference: existence, referencial intent and thematic import.* In: GIVÓN. **Mind, code and context.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Assiocates Publishers, p.173-203, 1989.

_____. **Syntax: a functional typological introduction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1990.

_____. **English grammar: a function-based introduction I, I I.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.

OLIVEIRA, Dercir Pedro de. *O preenchimento, a supressão e a ordem do sujeito e do objeto em sentenças do português do Brasil: um estudo quantitativo*. In: TARALLO, F. (org.). **Fotografias Sociolingüísticas**. Campinas: Pontes, 1989. p.51-63.

PONTES. Eunice. **O tópico no português do Brasil**. Campinas: Pontes, 1987.

ZILLES, Ana Maria. **A ordenação do sujeito, verbo e objeto no discurso narrativo de crianças de 4 a 6 anos**. (tese de doutorado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1992.

UM ENSAIO PARA SITUAR A EXPRESSIVIDADE DO TEXTO DO ALUNO- EM BAKHTIN

Aline C. K. Emilio (UEPG)

A study to situate the expressiveness of student texts - in Bakthin

ABSTRACT: The purpose of this study is to situate the expressiveness of student texts - in Bakthin. Therefore, we opted for the conception that considers language as the place where subjectivity is shaped. In the modern conception of language, it is through language itself that the human being builds his own subjectivity, because it opens space for intersubjective relations and for reciprocal knowledge of individual consciousness. Through this conception of language and of a subjectivity that leads to multiplicity, we develop a reflection on stylistics, subjectivity and expressiveness in Bakthin, so that, from these reflections, we go into the matter of expressiveness in the student text, bearing in mind that the utterance may arise in different ways, according to the task undertaken by the student-author, through the choice(s) best adapted to the concrete situation concerning production and interest, backed by the possibilities of language, which has a set of conditions that meets the needs for expression. Our interest in this study is to contribute to those engaged in teaching the Portuguese language, who believe that a Portuguese class should develop with a series of activities that guide the student to ideal conditions for completing his/her linguistic education, enabling him/her to extract from the language its full potentialities and virtues, which constitute the stylistic-expressive aspect of the language.

Key Words: subjectivity, expressiveness, text

RESUMO: O trabalho tem por objetivo situar a expressividade -do texto do aluno- em Bakthin. Optamos, então, pela concepção de língua que passa a ser considerada o lugar da constituição da subjetividade. Em uma concepção moderna de língua, é pela linguagem que o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre espaço para as relações intersubjetivas e para o conhecimento recíproco das consciências. A partir dessa concepção de linguagem e de uma subjetividade que encaminha para a multiplicidade, desenvolvemos reflexão sobre a estilística, a subjetividade e a expressividade em Bakthin, para a partir dessas reflexões adentrarmos na questão da expressividade no texto do aluno, tendo em vista que o enunciado pode surgir de formas diferentes conforme o trabalho realizado pelo aluno/autor, por meio da(s) excolha(s) que melhor se adapte(m) à situação de produção concreta e de interesse conseguidas pela língua (agem), que possui um conjunto de condições que atendem a necessidade da expressão. Nosso interesse com este ensaio é contribuir junto aos meios de atuação do profissional de língua portuguesa, acreditando que a aula de língua portuguesa deve desenvolver-se com uma série de atividades que levam o aluno às condições ideais de completar-lhe a educação lingüística, que lhe permite extrair do idioma suas potencialidades e virtudes, porque nelas se insere o aspecto estilístico-expressivo da língua.

PALAVRAS- CHAVE: subjetividade, expressividade, texto.

" Não basta ensinar ao homem uma especialidade.
Assim ele se tornará uma máquina , não uma personalidade."
Albert Einstein

Orientação teórica

Percorrer a obra de Mikahil Bakhtin é (re)pensar sobre o fenômeno lingüístico nos paradigmas,os quais denominou: 1º)Subjetivismo Idealista, 2º)Objetivismo Abstrato, e a esses paradigmas acrescentamos um 3º) a Teoria Formalista de Chomsky.

O fenômeno lingüístico, no primeiro modelo desenvolvido por Humboldt, reduziu-se a um ato significativo de criação verbal, semelhante à criação artística subordina-se, portanto, às leis da psicologia individual, isto porque a língua é vista como processo criativo ininterrupto "energéia" que se materializa sob a forma de atos individuais de fala; enquanto produto acabado "ergon" apresenta-se como um depósito inerte, construída pelos lingüístas com vistas a sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. Nesse modelo todo fato gramatical foi, a princípio, fato estilístico, há primazia do expressivo sobre o gramatical, ou intelectivo; esse é o motivo por que recebeu o rótulo de *desvio* (em relação à norma lingüística), da verdadeira função original do fenômeno lingüístico.

No segundo modelo, de Saussure, o fenômeno lingüístico sofre uma limitação ao situar-se no sistema lingüístico, opondo-se ao indivíduo, que recebe um sistema já construído. Cada ato de fala de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações de um determinado grupo de locutores. Esses traços idênticos são normativos para todas as enunciações - traços fonéticos, gramaticais, lexicais - garantem a unicidade de uma dada língua.

O indivíduo recebe da comunidade lingüística um sistema já constituído e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. Só existe, nesse modelo, o critério lingüístico de certo ou errado, de conformidade com uma dada norma da língua. A relação do signo com a realidade não importa, nem mesmo a relação com o indivíduo que o engendra, o interesse se reduz na relação de signo para signo no interior de um sistema fechado.

Para o terceiro modelo o fenômeno lingüístico é independente do estímulo, assim, a criatividade ou enunciado que alguém profere é, em princípio, não predizível, uma qualidade humana, mas trata-se de uma criatividade regida por regras. A liberdade manifesta-se dentro dos limites estabelecidos pela produtividade do sistema lingüístico, e as regras que determinam a produtividade das línguas humanas têm as propriedades formais que têm em virtude da estrutura da mente humana. É atribuída importância às propriedades formais das línguas e à natureza das regras exigidas para a descrição das mesmas do que às relações entre linguagem e mundo.

Fica, então. claro que se o primeiro modelo privilegia o estilístico, possui uma limitação quanto ao fenômeno lingüístico, não levando em conta outros fatores envolvidos; da mesma maneira, os dois últimos, que privilegiam, apenas, o aspecto intelectivo desse mesmo fenômeno. O que nos faz concordar com Dixon (l99l: 4) quando diz: " a linguagem, como padrão do comportamento humano, não faz leis como aquelas de Newton ou Einstein. É um fenômeno complexo, no qual as partes se intersectam em caminhos complexos". E, ainda, com Bourdieu (1996:24), que percebeu a limitação lingüística, ao formular seu modelo de produção lingüística como relação entre o *habitus* lingüístico e os mercados nos quais os falantes oferecem seus produtos, afirmando que " não objetiva substituir a análise propriamente

lingüística do código, mas que seu modelo simples visa a compreender erros e fracassos aos quais está condenada a lingüística quando, a partir de um só dos fatores em jogo, a competência, definida abstratamente, tenta dar conta do discurso em sua singularidade conjuntural.

Essa complexidade encaminhou-nos a uma reflexão sobre o fenômeno lingüístico como meio de interação entre os homens e que nos comunicamos através de textos, esses fatos não permitem que nos apoiemos teórico-metodologicamente nos modelos apresentados acima, tendo em vista que a forma lingüística sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas. " Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis." (Bakthin, l995: 95)

Nessa perspectiva, optamos por uma visão de língua sócio-interacionista que admite o fenômeno social de interação verbal, é o espaço próprio do fenômeno lingüístico, mas reconhece ao mesmo tempo, um *sujeito/planejador*, organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto.

A Estilística

Como dissemos acima, Saussure traçou um limite físico para seu objeto de estudo - a língua - traçou, juntamente, um limite funcional para esse mesmo objeto. Foi Bally (1941), seu discípulo, que voltou os estudos para a substância da língua, para a linguagem e seus aspectos, que para seu mestre eram acessórios, ou seja, voltou-se para os aspectos próprios da fala (individual).

Assim, Bally passou a ser ponto de referência para diversos estudos estilísticos. A preocupação básica desse estudioso são os fatos da sensibilidade organizada do ponto de vista afetivo. Para ele a manifestação expressiva é considerada como *desvio*; persiste a dicotomia da língua em intelectivo/expressivo. Mesmo com a expressividade passando para o primeiro plano, resume-se à criatividade espiritual dos indivíduos, própria do mundo interior. Não há espaço para a natureza social da enunciação

Portanto, ao admitirmos a variabilidade de recursos como característica da língua, centralizamos, em nosso trabalho, as reflexões de Bakhtin, pois acreditamos que os fatos de estilo não resultam de desvio, mas começam a produzir-se já no nível de agenciação desses recursos. Esse é o motivo pelo qual adotamos a noção de estilo fundada na *escolha* e não no *desvio*, o que permite verificar, considerando o locutor, os três aspectos da palavra, na visão de Bakhtin:

> "Palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade."
>
> (1992: 313)

Sendo a língua uma constituição de enunciados, conforme Bakhtin, a palavra apresenta-se ao locutor como parte das mais diversas enunciações de sua comunidade, o sentido da palavra é determinado pelo seu contexto; pois há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis, o que não impede que haja uma unicidade inerente a todas as suas significações.

A mudança do acento avaliativo da palavra em função do contexto é que permite a expressividade da palavra, que pode ser entendida como " particularidade constitutiva do enunciado, que se realiza pelo contato entre significação lingüística e a realidade objetiva". (Bakhtin, 1992:315)
Falar sobre a expressividade da palavra implica uma outra questão que está intimamente ligada a ela - a subjetividade. E sendo a noção de estilo que adotamos, a de *escolha* e, portanto, supõe um sujeito que trabalha com os recursos lingüísticos, cabe-nos verificar como essa *escolha* pode assentar-se no aspecto da subjetividade, na teoria de Bakhtin, é o que tentaremos a seguir.

A Subjetividade em Bakhtin

Não há dúvida de que o estudo da língua tem muito a ganhar quando os falantes são tidos como participantes em uma rede definida de relacionamentos, que são reais pelo fato de os laços sociais que os mantêm unidos serem concretos, apesar da explicação do indivíduo(pessoal, subjetivo) para uma identidade coletiva chamada classe social, podemos perceber que há esforço de alguns estudiosos para situar e aclarar o sujeito bakhtiniano.

Sendo a língua o que falam homens e mulheres, e homens e mulheres são reais, só podem ser indivíduos socializados. Mesmo as abordagens marxistas da língua que objetivaram o social como centro de sua teoria "... revelam a presença de certo essencialismo residual, apesar de sua franca rejeição do idealismo platônico e da tão propalada preferência pela existência em relação à essência". (Rajagopalan, 1998:34)

É a esse essencialismo que está condicionada a capacidade de relacionamento entre os homens. Como nos comunicamos na e pela linguagem, esta é, pois, a essência de nossa condição de sujeitos.

Junkes (1995:240) em seus estudos sobre o autor em Bakhtin afirma que:

> "... mesmo sem explicar a expressão boothiana de autor implícito Bakhtin admite e supõe sua presença no próprio texto - uma voz e um discurso persistem no texto, ao lado ou subjacente ao discurso."
>
> (Junkes, 1995: 240)

É importante registrar que esse locutor/autor não é entendido na concepção de sujeito do primeiro modelo (Subjetivismo Idealista), mas de um sujeito como parte de um meio social com o qual interage, a tradução dessa compreensão foi realizada de forma adequada por Fontana (1997:119) quando procura definir o lugar do sujeito;

> " O lugar do sujeito falante é definido como único e ir redutível, a relação estabelecida com o outro a partir desse lugar é considerada irreversível e a auto consciência coincide com a dimensão do eu-para-mim, definida como vivência interior emocional e imediata, sem mediação representacional. Bakhtin, ao mesmo tempo que define o lugar único do sujeito no mundo, estabelece relação de complementariedade com o outro que lhe serve".
>
> (Fontana, 1997:119)

Fica visível, na posição desses autores, a tentativa de localizar um indivíduo com conteúdo personológico, ou melhor, uma subjetividade próxima dos aspectos relativos à substância e a essência. Trata-se assim, de um indivíduo, que se constitui como sujeito ao realizar um trabalho com as potencialidades existentes na língua, dirigida a uma atividade concreta, no curso das relações sociais, " Onde o limite não é o *eu*, porém o *eu* em correlação com outras pessoas, ou seja, *eu* e o outro, *eu* e *tu*"(Bakhtin, 1992: 411).

A natureza desse sujeito heterogêneo no olhar de outrem é sustentada por Dahlet (1997: 62) como filosófica: "Há um sujeito Kantiano no sujeito Bakhtiniano". Lembra que para Kant o "eu penso" não deve ser considerado na fonte do pensamento, mas como atributo do que é pensado, registra que é o que encontramos em Bakhtin como testemunha o seguinte pensamento; "não podemos perceber e estudar o sujeito enquanto tal, como se fosse uma coisa, já que ele não pode permanecer sujeito não tendo voz; por conseguinte, seu conhecimento só pode ser dialógico" (Bakhtin, 1992:403).

Se temos um sujeito que possui voz mesmo na perspectiva dialógica, não podemos descrer que esse sujeito ao fazer uso da língua, comunica e se concretiza no processo de interação, apenas, mas realiza um trabalho de escolha interior através da operação entre as possibilidades contraditórias, articula, (re)cria a partir da multiplicidade heterogênea e polifônica do código e situação social a que está exposto, juntamente, esse sujeito se constrói, se (re)faz pelo trabalho de *escolha*, pois conforme (Signorini, 1998: 359) "Nós vivemos em sociedades onde a autonomia do sujeito, como tal, emerge a partir do momento em que ele faz uma *escolha* dos seus valores".

Ainda, a esse respeito, podemos acrescentar um trecho esclarecedor:

> " a enunciação, pode assumir duas orientações: ou em direção ao sujeito ou a partir dele, em direção à ideologia. No primeiro caso a enunciação tem por objetivo traduzir em signos exteriores os signos interiores, e exigir do interlocutor que ele os relacione a um conteúdo interior, o que constitui um ato puramente psicológico."
>
> (Bakhtin, 1995:60)

Não há como negar que o processo de tradução de signos interiores requer habilidades do sujeito nas *escolhas* lingüísticas. Temos, portanto, um sujeito que trabalha a priori para concretizar-se no processo interativo-dialógico.

Como, então, posicionar o trabalho do sujeito, em termos de *escolha*, na teoria sócio-interacionista, tendo em vista uma perspectiva estilístico-expressiva? Com esse objetivo, elaboramos um esquema seguindo uma ordem de implicação simultânea das fases envolvidas.

Para Bakhtin o ato de comunicação verbal funda-se na interação cujo princípio é dialógico. Portanto, teremos como força motriz do diálogo **— a relação entre enunciados** (elo na cadeia de comunicação verbal) — **engloba enunciação e interação —** que são **atividades de linguagem —** conseqüentemente, **exposição à atividade do outro — traduz atitudes responsivas** (maneira como cada indivíduo domina relações com o concreto, transformando-se em enunciado; atitude que está em elaboração constante durante todo o processo do ato de comunicação).

Se o enunciado é o produto da relação que cada indivíduo, cada locutor ou interlocutor constrói a seu modo; trata-se, pois, de uma operação que implica uma grande parte da subjetividade, o ponto de chegada de um processo e não um processo totalmente estabelecido, que pode ser didaticamente instalado

no momento da realização da **atitude responsiva,** porque a **atitude responsiva ativa** tanto do locutor como do interlocutor, consiste em concordar, discordar, completar, enfim, aprontar-se para a execução do ato de fala; nesse provir se inclui o ato de *escolha* expressiva adaptada a uma situação para a qual se estabeleceu um juízo de valor.

Essa subjetividade, responsável pela expressividade, pode ser traduzida ao modo de Benveniste:

> " Como capacidade do locutor de se colocar como sujeito,
>
> define-se não pelo sentimento que cada um tem de si mesmo, mas pela unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência, não é senão a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem."
>
> (Benveniste, l966:50)

Ao colocar-se como sujeito, que pode fazer *escolhas* dos recursos a serem utilizados, acreditamos que esse mesmo sujeito passa por um momento em que não está totalmente subordinado ao social; mesmo não discordando dos aspectos sócio-culturais-ideológicos de domínio dos envolvidos no processo (eu-tu). Em um processo enunciativo é preciso considerar que o interlocutor precisa compreender a forma (signo) utilizada em um contexto concreto específico. Para tanto, o locutor/sujeito deverá trabalhar a princípio com os recursos característicos da língua, e aí se incluem as *escolhas*, desenvolvendo modo peculiar de elocução pelo qual pode ser identificado. A própria língua é um aparelho de enunciação, também de individuação, implica na subjetividade, na expressividade, pois:

> " Nem tudo está no que é dito, mas na maneira, no modo de dizer, na assinatura do sujeito(...) a individuação de um discurso e de um indivíduo, coerentemente, também se torna perceptível pelo conjunto das diferenças entre o discurso que produz e o que poderia ter produzido (possi-
> velmente o que produz realmente em circunstâncias diferentes). Aliás é por essa individuação como fruto do trabalho, ou mais resumidamente, por causa do trabalho, que um indivíduo se torna sujeito."
>
> (Possenti,1993:169)

Em um primeiro momento a consciência criadora se *monologiza*, esquece-se da relação dialógica original com a palavra do outro. Depois a consciência monologizada, na sua qualidade de *todo* único e singular , insere-se num novo diálogo. " Com freqüência, a consciência criadora monologizada unifica e personaliza as palavras do outro, tornada vozes do outro anônimas, na forma de símbolos especiais: voz da própria vida, voz da natureza, voz do povo, voz de Deus, etc. Papel da palavra com autoridade cujo portador, via de regra não se perde, e que não fica anônima." (Bakhtin, 1992:406)

Mesmo considerando que o fenômeno social de interação verbal é o espaço próprio do fenômeno lingüístico, lembremos que há um *sujeito/planejador*, que em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, utilizando-se da forma que serve de ponte necessária para um conteúdo novo. Há, portanto, espaço para a singularidade na teoria de Bakhtin. Essa singularidade não tem a ver com um subjetivismo idealista ou psicologista, não é uma subjetividade pura, mas própria de um sujeito que executa tarefas. É considerar que a partir do sujeito concreto individual vai se efetuar um "apagamento" progressivo da sua situação por uma via que leva ao sujeito universal .

Entendemos esse universal através de um senso comum, que é o sentimento compartilhado por todos, é um sentimento interno, que funciona como um a priori do juízo expressivo e como fundamento da comunicabilidade e da intersubjetividade.

Aristóteles e Kant falaram de um senso comum, que Parret (1997:177) vai dizer que "é um sentimento de estar com os outros. Esse juízo, que se apóia sobre o juízo dos outros, chama-se juízo de bom gosto ou juízo estético". O bom gosto funciona como legitimação de valores (que é a aceitação de nossa universalidade), que marcam a discursividade e a interação.

Sobre os textos (1), (2) e (3)

Considerando que o desenvolvimento da competência comunicativa corresponde ao desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos, faz-se necessário uma imagem mais específica de como entendemos texto, tendo em vista a questão estilístico-expressiva como *escolha*:

> " Uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a *escolha* de meios adequados à realização dos objetivos, isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal."
>
> (Koch, 1997:22)

Os textos a seguir são versões finais e originais, feitas por alunos do 2º grau, que participaram da "Oficina de Produção de Textos" desenvolvida na Universidade Estadual de Ponta Grossa- Pr (UEPG). Por terem sido estimuladores dessas reflexões, estes textos passam a ser representantes de tantos outros que, pelo respeito aos limites do trabalho, não constarão aqui.

É importante acrescentar que os textos , antes de sua realização, receberam estímulo para serem produzidos. Falaremos aqui somente do estímulo direto, ligado a essas produções, mas outros exercícios contribuíram para desenvolvimento das habilidades de produção textual. O texto (1), por exemplo, nasceu de uma ampla discussão sobre a relação entre pais e filhos (ilustrado por reportagens, entrevistas, depoimentos, etc.); o texto (2), a partir de exercício lúdico apoiado no texto "Mulheres! Mulheres!" de Lúcio Costa; e o texto (3) ,a partir de reflexão e exercício de argumentação sobre a letra da música "Paraíso das hienas" de Accioly Neto. O procedimento pedagógico realizou-se desse modo por entendermos que produzir depende de compreensão e "compreender é cotejar com outros textos e pensar em um contexto novo" (Bakhtin, 1992:405).

texto (1) PESADELO DOS MEUS SONHOS

Parte central de uma família, mas ocupa um cargo antagônico do que na realidade deveria ocupar.

Homem de altura considerável, padrão para pessoas do mesmo sexo. Sem porte atlético, magro e pálido devido a problemas de saúde; cabelo encaracolado, castanho escuro sobre os quais realçam fios prateados, conseqüência do envelhecimento das células, pois já está com quarenta e dois anos. Rosto pequeno, já marcado pelas rugas, barba cerrada e um bigode escondendo os lábios grossos, que deixam imperceptível a visualização de seus traços, olhos pequenos, na cor dos cabelos, sem brilho e cansados com problemas visuais. Usa óculos com lentes fotocromáticas sem nenhum destaque especial. Dentes postiços, pouco visíveis, voz grave não muito ouvida. Fala rapidamente, embolando as palavras, sotaque interiorano. Traja-se deselegantemente, mas não admite reprovação.

Pessoa rancorosa, quase sempre insensível, de difícil compreensão. Não dialoga, não desabafa, somente agride sem explicar o porquê daqueles atos. Não lhe admite erros, calunia sem nunca ter provas. Critica sem aconselhar, humilha com sarcasmo na frente daqueles que julga serem amigos. Mecânico com as unhas sujas de graxa, traz problemas do serviço para o lar e descarrega, em quem nunca ouve palavras de carinho. Não sorri, vegeta, fuma sem respeitar os não-fumantes. Não gosta de música, de artes, de esporte. Seu prazer é tomar umas e outras, é destruir sonhos daqueles que tentam amá-lo e sentir afeição por ele. Nunca falou de seus sonhos e sempre perdeu na luta com a vida. Seu maior sonho é a morte e o sofrimento, pesadelo para a família.

Esse é meu pai; pessoa que só pensou na perpetuação do sobrenome, sem se preocupar com o amor de uma família carente.

(Gislaine Lucimara de Mattos)

texto (2) SUCO DE FRUTAS

O passado retorna, por alguns momentos, no reencontro de Alan e Adans, unidos por uma infante amizade. Desta levanta-se a poeira das confidências aparentemente esquecidas, entre elas a inesquecível Sara, sutilmente conhecida como “doce leiteira”, que hoje, só não surpreende seus robustos filhos, com o antigo vulgo.

Também, incomparável namorada dos que a observavam, Maísa encantadora pelos cabelos desfiados, mal tratados, porém longos como os homens gostam. E, ainda de incontestável aparência, ressurgiu dos restos, o exemplo de robustez bem apetitosa, que recebe o nome de Linda.

Maravilhosa, foram todas frutas, melhor, as que foram de todos, até que o destino bateu em suas portas. Sara rendeu-se ao tanque, ao fogão e aos instintos animalescos noturnos de um desconhecido homem viajante. De Maísa não restou nada, somente fios de cabelos esbranquiçados pelo tempo de casada, já que unira-se relativamente cedo a um verdadeiro “lord”.

Novamente resta o fruto mais saboroso, Linda, que do suco, ambos provaram, contudo ficara o caroço entalado na garganta de Alan... até que a morte os repare.

(Sigrid Joslin)

texto(3) PARAÍSO DAS HIENAS

O brasileiro mesmo com os problemas da fome e analfabetismo, vive como se tudo fosse um carnaval e chega ao delírio num campo de futebol.

A fome pode esperar, porém o carnaval vem em primeiro lugar. Favelados trabalham o ano todo para comprar os materiais com que confeccionam deslumbrantes e luxuosas fantasias, que irão desfilar nas principais avenidas do país. Afinal de que vale a barriga cheia, sem ter um sorriso nos lábios? Essa parece ser a filosofia de vida desses que, por destino, não ampliaram a visão.

E na passarela da vida? Rir é ponto primordial?

Nos campos de futebol tudo é festa, o delírio é total. Um título, uma taça ganhos no futebol têm maior valor representativo, que um analfabeto a menos no país. Tais pessoas, parecem julgar mais importante a satisfação do ego, a qualquer um dos bens realmente necessários à sobrevivência.

Afinal, em um país onde se esquece a fome, o analfabetismo, o desemprego, a inflação, simplesmente rindo, a população só pode ser constituída de hienas.

(Fátima Regina Peres)

Ao desenvolvermos trabalho didático-pedagógico na Oficina de Produção de Textos, nossa preocupação maior foi com a relação mecânica que o aluno possuía com a língua(gem). Para alterarmos essa relação, passamos a mostrar-lhe a língua como recurso expressivo: lexical, morfológico, sintático e semântico.

Pode-se constatar, através dos três textos, que essa postura contribuiu para um olhar diferenciado para a língua(gem), favorecendo a realização de enunciados adequados e enunciações expressivas. Os alunos-autores, de modo geral, bem como as autoras dos textos (1), (2) e (3), atingiram efeito de sentido original e criativo, na transmissão de seu discurso, pelo grau de "individuação" do enunciado conseguido, através do trabalho de *escolha* lexical, morfológica, sintática e semântica, que permite perceber com discriminação as representações estilístico-expressivas da enunciação, de onde se extrai sentido objetivo.

Os textos (1), (2) e (3) são únicos, não reproduzíveis considerando os traços característicos de cada um, o que não permite uma redução apenas à sua materialidade ou ao estado psíquico das autoras; ainda assim, são produto do contexto histórico, social e cultural, consequentemente, enunciações capazes de serem dialógicas definem-se pelo diálogo entre interlocutores (aluno, professor, instituição...) e pelo diálogo com outros textos, apesar de utilizarem a "monofonia"(termo emprestado de Barros, 1997:35), como efeito de sentido, dando a impressão de uma única voz, decorrente do procedimento discursivo, que por definição e constituição são dialógicos.

O texto (1) apresenta matiz de lamento e indignação; no texto (2) os matizes de humor e da reflexão sobre a relação homem/mulher; e no texto (3) os matizes de revolta, indignação e resignação, todos próprios da entoação interior que, por sua vez, dá às unidades significantes (palavras e orações) expressividade, através de valores não determinados pela relação com a língua como sistema, mas pelas formas da relação do sujeito com a realidade, que dão ao enunciado a pretensão de ser correto, verdadeiro, belo, etc.

A expressividade, da qual falamos durante esse ensaio, não deixa de ser ideológica, considerando que os matizes expressivos se concretizam de acordo com o conteúdo vivencial histórico, social e cultural de cada um, conforme o momento. Assim, podemos considerar a expressividade dos textos (1), (2) e (3) situadas em Bakhtin, que confirma-se por mais uma de suas *expressivas* afirmações:

> "Estamos perante uma relação específica de sentido cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos (ou considerados completos) por trás dos quais está (e pelos quais se expressa) um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado."
>
> (Bakhtin, 1992: 353)

Temos em mente que a normatividade se exprime nas combinações que o enunciado realiza, enquanto sua individualidade e conseqüente expressividade resultam da livre concepção pelo locutor, de seu projeto discursivo, e aqui reside a *escolha,* que é tão própria do locutor/ autor do enunciado.

Portanto, a explicação do procedimento didático sobre o fenômeno lingüístico como expressivo, que serviu de orientação aos alunos para melhor realizarem suas *escolhas* foi de fundamental importância para se conhecer e apreender como se deu a interação pela linguagem, que resultou na prática, em obtenção de "obras de arte" escolar, e permitiu ao aluno, por meio desse procedimento, a capacidade de

produção textual, o que implica a capacidade gramatical e culminou em um dos maiores interesses do ensino de língua materna a competência comunicativa.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1995.

_____ . *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BALLY, Charles. *El langagey la vida*. Buenos Aires, Lousada, 1941.

BENVENISTE, Émile. *Da subjetividade na linguagem.* In: *Problemas de Lingüística Geral.* Campinas-SP, Editora da Unicamp, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas.*Trad. Sergio Miceli, São Paulo Editora Perspectiva

CHOMSKY, Noam. *Linguagem e Pensamento*. Trad. Francisco M. Guimarães, Petrópolis-RJ, Editora Vozes Limitada, 1971.

DIXON, R.M. *A New Approach to English Grammar on Semantic Principles.* Oxford, Clarendon Press, 1991

DAHLET, Patrick. *Dialogização Enunciativa e Paisagens do Sujeito.* In:BRAIT, Beth (org). *Bakthin dialogismo e* construção *do sentido.* Campinas, Editora Unicamp. 1997.

FONTANA, Mónica Graciela Zoppi. *O outro da Personagem: Enunciação, Exterioridade e Discurso.* In: BRAIT, Beth (org). *Bakthin dialogismo e construção do sentido.* Campinas, Editora Unicamp, 1997.

JUNKES, Lauro. *Auotridade e Escritura*. Florianópolis, Academia Catarinense de Letras, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo, Contexto, 1997.

LYONS, John. *Linguagem e Lingüística- uma introdução.*Trad. Marilda Averburg e Clarissa de Souza. Rio de Jneiro, Koogan, 1987.

MACHADO, Irene A. *Os Genêros e o Corpo do Acabamento Estético.*In: BRAIT, Beth (org). *Bakthin dialogismo e construção do sentido.*Campinas-SP, Editora Unicamp, 1997.

MARTINS, Nilce Sant'Ana. *Introdução à Estilística: a expressividade da língua portuguesa.* Rio de Janeiro, Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística*. São Paulo, Ática, 1991.

PARRET, Herman. *A Estética da Comunicação: Além da Pragmática.* Trad. Roberta P. De Oliveira. Campinas , Editora da Unicamp, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade.* São Paulo, Martins Fontes, 1993.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?* In: SIGNORINI, Inês (org). *Linguagem e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado.*São Paulo, Mercado das Letras, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. *Estética : de Platão a Peirce.*São Paulo, Experimento, 1994.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral.* Trad. Antônio Chelini, Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix, 1996.

SIGNORINI, Inês. *Figuras e Modelos Contenporâneos da Subjetividade*. In: SIGNORINI, Inês (org). *Linguagem e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado.*São Paulo, Mercado das Letras, 1998.

A LEITURA E A (RE)CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Wagner Corsino Enedino (Bolsista de Iniciação Científica-PIBIC CNPq/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Marlene Durigan (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

ABSTRACT: *Starting from the presupposition that reading is an activity of production which can lead the reader to reflect on his own language and on connections between the text and the social context, this essay presents results of a reading production about a report that was published at ISTOÉ Magazine. Besides the notes concerned to the meaning effects produced by systematic aspects of the linguistic structure in the analysed text, there are general considerations about the concepts of presuppositions and inferences, that are strictly related to the production and co-prodution of meaning, and about some false statements that occur on the academic environment.*

KEY-WORDS: *Reading; presuppositions; inferences; linguistic structures.*

RESUMO: Partindo do pressuposto de que ler é uma atividade de produção que pode conduzir o leitor a refletir sobre sua língua e sobre as relações entre o texto e a ordem social, este ensaio apresenta resultados de uma produção de leitura, cujo objeto foi uma reportagem publicada pela revista ISTO É. Além das anotações pertinentes aos efeitos de sentido produzidos por aspectos sistemáticos da estrutura lingüística, no texto analisado, são tangenciados conceitos tais como os de pressupostos e inferências, diretamente vinculados à produção e co-produção de sentidos, e reflexões acerca de falsos pressupostos correntes no meio acadêmico quanto a atividades de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; pressupostos; inferências; estruturas lingüísticas.

O. Introdução

Este trabalho tomou como ponto de partida o pressuposto de que ler é uma atividade de produção, a qual, além de favorecer a ampliação do conhecimento e do imaginário do leitor, pode conduzi-lo a refletir sobre sua própria língua e sobre as relações entre o texto e a ordem social vigente (KLEIMAN, 1997) e tem como propósito fundamental apresentar resultados de uma produção de leitura, cujo objeto foi uma reportagem publicada na *Revista ISTOÉ* (edição nº 1455, de 20 de agosto de 1997). Trata-se de anotações pertinentes à compreensão, interpretação e crítica do texto escolhido como objeto de análise, as quais envolvem comentários relativos aos efeitos de sentido produzidos por aspectos sistemáticos da estrutura lingüística (planos mórfico, sintático e lexical).

Parte integrante de um projeto de pesquisa centrado no ensino de língua portuguesa e fundado em contribuições da Lingüística Textual, da Análise do Discurso e da Lingüística Aplicada, a análise deixa-se preceder por considerações que tangenciam conceitos pertinentes ao processo de leitura - textualidade, pressupostos, inferências -, acompanhados de breves reflexões acerca de alguns falsos pressupostos correntes no meio acadêmico no que tange ao ato de ler.

1. Leitura: processo de (re)construção de sentidos

O mundo que nos cerca é regido por uma série de valores e constituído de uma série de idéias, cuja discussão e conhecimento permitem nosso relacionamento com o real, a construção de nossa visão de mundo, a apreensão dos valores culturais vigentes na sociedade em que nos inserimos e o desenvolvimento de uma perspectiva crítica quanto aos aspectos, regras e princípios sobre os quais se constrói a realidade.

Esse conhecimento e essa discussão só são possíveis pela interação entre os indivíduos, a qual se faz pela linguagem, qualquer que seja o código utilizado: inicialmente, aprendemos a ler uma realidade sensorial em que se encontra, além de outras linguagens, a palavra escrita, para cuja decodificação necessitamos da palavra do outro. A essa leitura "decodificativa", exploratória, devem ser, segundo INDURSKY e ZINN (1995), acrescentadas outras - a analítica, a interpretativa, a crítica, que exigem outros textos, conhecimentos prévios (lingüísticos, contextuais, situacionais) -, por meio das quais construímos pressupostos, que nos habilitam a produzir inferências e a apreender subentendidos. Assim, uma leitura eficiente deve captar explícitos e implícitos, pressupostos (idéias que decorrem do sentido lógico das estruturas lingüísticas) e subentendidos (insinuações não marcadas lingüisticamente), os padrões de textualidade, ou seja, os requisitos que, segundo BEAUGRANDE e DRESSLER (apud KOCH, 1989 e VAL, 1992), são responsáveis pela constituição do texto: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, situacionalidade, coesão e coerência.

Importante ressaltar que, para lermos um texto escrito, é necessário que o vejamos, primeiramente, como uma unidade comunicativa, um todo significativo, para apreender-lhe a referência (KOCH, 1997). A essa apreensão seguem-se etapas distintas, porém indissociáveis: a desmontagem dos enunciados, a fim de se identificarem os explícitos e os mecanismos pelos quais o texto foi construído; a verificação da funcionalidade desses mecanismos; a re-construção do todo, por meio de que se apreendem os implícitos, desvendam-se os espaços em branco e se descobrem sentidos possíveis e "astúcias da enunciação". A partir daí é que se pode empreender uma leitura crítica, contestando ou corroborando idéias, ideologias, intenções. Assim, a leitura deve ancorar-se nas pistas oferecidas no texto, pois são elas que nos permitem re-construir o evento da enunciação: apreender intencionalidades a ele subjacentes ou re-produzi-lo conforme nossas vivências e experiências, segundo afirmam VOGT (1980) e KOCH (1997).

Esses processos de des-construção e re-construção exigem que se considere o *locus* do tempo do produtor, do tema do texto e do leitor: as situações de produção e de recepção, o plano geral e a tipologia do texto, o conjunto de influências externas, as seleções e combinações operadas, além das intenções daquele que lê e daquele que escreve, já que no texto se estabelece um jogo de atuação comunicativa (KOCH, 1997).

É, pois, nos textos e pelos textos que o indivíduo vai adquirir a competência de operar criativa e criticamente com os dados armazenados e de identificar pressupostos, que são marcas das intenções e constroem-se com elementos lingüísticos, conforme o tipo de relações estabelecidas no texto. Assim, ligados à enunciação, estruturam-se por modalizadores e operadores argumentativos que revelam a atitude do produtor perante o enunciado que produz. Se os pressupostos do produtor e do receptor são divergentes, o diálogo não se processa: ou não se compreende, ou não se constroem os efeitos de sentido (ver DUCROT: 1987).

Conforme afirmam FIORIN e SAVIOLI (1993:3),

> "*ler com proficiência implica ser capaz de apreender os significados inscritos no interior de um texto e de correlacionar tais significados com o conhecimento de mundo que circula no meio social em que o texto é produzido,*

além de compreender o significado das vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz".

2. O ensino de leitura na escola e os falsos pressupostos

O ensino de leitura tem sido comprometido, muitas vezes, ou pela incompatibilidade de pressupostos entre produtor e leitor, ou pela existência de falsos pressupostos e utilização de estratégias equivocadas, conforme bem observaram CARVALHO e SILVA (1996). Dentre os falsos pressupostos, destacamos, aqui, apenas cinco: não é necessário saber gramática para ler; quem lê mais escreve melhor; os alunos não entendem nada do que lêem; os alunos não gostam de ler; o ensino da leitura é obrigação do professor de português e da escola fundamental. Quanto às estratégias, ressaltam-se quatro: ler para extrair idéias principais; procurar no dicionário o significado das palavras desconhecidas; ler muitas vezes até compreender; ler para resumir ou fichar.

Em primeiro lugar, é necessário conhecer as estruturas lingüísticas, e a gramática ainda é um indispensável instrumento para se fazê-lo. Ali se encontram informações relevantes acerca da natureza e função dos sinais de pontuação, das classes e categorias da língua (estruturas, funções, emprego), das relações que se podem estabelecer entre os elementos lingüísticos, da colocação das palavras, além de referências à organização do léxico e a recursos expressivos, como as figuras de palavras, de construção e de pensamento. A leitura dos tópicos gramaticais não pode, porém, processar-se mecanicamente. É necessário que passe por etapas, destacando-se a indispensável consulta a outros textos, em especial as contribuições da lingüística moderna, para que se possa refletir sobre os fatos da língua e preencher os vazios deixados nos compêndios gramaticais e os espaços que separam as regras da tradição e o uso efetivo do sistema lingüístico.

Em segundo lugar, ler em quantidade não implica, necessariamente, ler com qualidade. Não é suficiente ler bastante; é necessário que a essa quantidade se acrescentem objetivos definidos e "métodos". Também não se pode esquecer de que escrever se aprende escrevendo e não apenas lendo.

Diretamente vinculado a esses dois falsos pressupostos, encontra-se o terceiro: os alunos não entendem nada do que lêem. O aluno capta, pelo menos, as informações explícitas, o sentido de base; o que falta a ele é o conhecimento de outros sentidos possíveis (dependente de uma instrumentalização e de orientações) além da leitura de outros textos para estabelecer diálogos e adquirir novos conhecimentos. Essas habilidades não se constroem, no entanto, por um passe de mágica. Elas são adquiridas e aprimoradas durante um processo longo, que não se completa a cada leitura, mas que se complementa sempre.

Quanto ao pressuposto de que os alunos não gostam de ler, embora seja um dos mais correntes, parece-nos generalizante, apressado e incompleto, além de que conduz a alguns questionamentos: Qual é o aluno que não gosta de ler? Qual o tipo de leitura a que esse aluno oferece resistência? Como têm sido os primeiros contatos com o texto escrito? Quais as cobranças que têm sido feitas em relação àquilo que se obriga o aluno a ler? Quais as orientações prévias que vêm sendo oferecidas a esse aluno?

Outro equívoco, possivelmente decorrente de todos os anteriores e deles indissociável, é aquele que concebe a escola fundamental e o professor de português como responsáveis pelo ensino de leitura. Ao professor de português cabe, além de inúmeras outras tarefas, ensinar leitura (a quem já sabe decodificar). Esta deve ser, para ele, conforme afirmam FIORIN e SAVIOLI (1996), tarefa prioritária; mas não se trata de obrigação exclusiva dele. Em todas as

disciplinas e nas relações com o real, o aluno recebe uma grande quantidade de informações, sobre os diversos campos do conhecimento. Especialmente ao professor de português cabe ensiná-lo a hierarquizá-las, estabelecer relações entre elas, discernir semelhanças e diferenças, relações de complementaridade e exclusão, utilizá-las como argumentos ou contra-argumentos para a construção de seus pontos de vista.

Quanto ao papel da escola fundamental, não se pode negar que, além de ensinar a decodificar, deve introduzir estratégias de leiturização, porém a aquisição da competência textual (leitura e redação) é, conforme afirmamos anteriormente, um processo gradativo e contínuo, que não se esgota na escola fundamental. Segundo KLEIMAN (1989), existe uma leitura para cada leitor e leituras diferentes para um mesmo leitor em momentos diversos, conforme sua visão de mundo, seus conhecimentos prévios, o contexto extratextual em que se insere.

No que tange às estratégias equivocadas (nascidas de falsos pressupostos), destacadas anteriormente, há de se considerar, primeiramente, que tanto o extrair idéias principais quanto o ler muitas vezes até compreender ou o ler para fichar ou resumir não farão sentido nem se constituirão como "métodos" eficazes, se não se traçarem objetivos para a leitura e se não se responderem a algumas questões: idéias principais em relação a quê? (Cf. CARVALHO e SILVA, 1996) Que tipo de fichamento se quer? Ficha de resumo? Ficha de transcrição? Ficha de apreciação? Ficha de assunto? De idéias sugeridas pela leitura? Como se organiza um resumo? De que trata o texto? Como se organiza? Quais os objetivos? Ressalte-se que a leitura da capa, contracapa, orelhas, introdução, prefácio(s) posfácio(s), títulos, subtítulos e sumário pode responder, no mínimo, às três últimas questões, embora quase nunca se dê atenção a esses dados.

O processo de leitura exige, pois, a apreensão do sentido global, dos explícitos, a depreensão de relações textuais, contextuais e intertextuais, a identificação de implícitos, a reflexão sobre o texto e a criação de um produto de leitura, para que se possa, numa etapa posterior, produzir escrita. Assim, inspirado em uma "metodologia para a produção de leitura" proposta por INDURSKY e ZINN (1985), foi este o percurso que se procurou realizar para a (re)construção de sentidos no texto escolhido como objeto de análise: *Lobas e carneirinhos* (ISTOÉ, 1495).

3. Lendo e reconstruindo sentidos

O primeiro contato do leitor com o texto da revista opera-se no pré-texto, no "sumário" (p.11), onde se vê, em destaque, uma foto e a chamada: "VIDA MODERNA: Quarentonas como a cantora Elba Ramalho quebram tabus e assumem romances com garotões", com considerável função apelativa. Quanto ao texto, produzido por duas autoras (Clarisse Meireles e Luisa Alcade), ocupa duas páginas da revista (p. 96 e 97) e traz, além do título - Lobas e carneirinhos -, algumas ilustrações (fotos legendadas de uma atriz e duas cantoras, acompanhadas de seus namorados, cujas idades vêm sempre em destaque, ao lado ou acima das fotos) e um *lead*: "*Sem medo de preconceito, mulheres maduras assumem romances com homens mais jovens*".

Considerando-se a coexistência de material verbal e não verbal, além de todos os dados que antecedem o texto verbal e aqueles que o acompanham (os textos visuais), o *lead* e a seção em que se insere a matéria, não é necessário lê-la na integra para saber que, apesar dos nomes sobre os quais se estrutura o título, não se trata de uma fábula, de uma história de animais; dado que é, no decorrer do texto, confirmado pela recorrência de traços semânticos pertinentes a seres humanos.

Numa primeira leitura, garante-se a expectativa do leitor: o texto faz referência a relacionamentos marcados por diferença de idade, nos quais as mulheres são "mais velhas" que seus parceiros. À primeira vista, trata-se de uma produção de natureza expositivo-argumentativa que apresenta, além de comentários da autoria quanto ao processo de liberação feminina, argumentos por provas concretas - relatos de experiências (diretos e indiretos), feitos por duas atrizes, duas cantoras, uma jornalista e uma pedagoga -, e argumentos de autoridade - transcrição de falas de dois psicólogos e uma psicanalista, que expõem avaliações acerca das origens do "fenômeno" -. São sete as experiências relatadas, das quais apenas a última - na seqüência imposta ao texto pelas autoras - fracassou. A conclusão do texto principia com um comentário acerca do relevo que esse tipo de relacionamento tem assumido na TV e desenvolve-se por exemplificação: cita-se o exemplo de Rodrigo Santoro, culminando no estabelecimento de um contraste entre os personagens vividos pelo ator e a pessoa Rodrigo Santoro, cuja vida real (embora bastante diferente daquela que vive na tela) vem sendo marcada pela paquera das *lobas*.

A despeito de algumas marcas que poderiam conduzir a uma leitura linear, em favor do feminismo - como o fato de o texto haver sido produzido por duas mulheres, de haver sido publicado num veículo cujo papel primordial é informar e de pôr em destaque a liberação feminina -, não se pode afirmar que haja uma só leitura inscrita no texto como virtualidade. Sem dúvida, há informações sobre a vida moderna, tematiza-se a liberação da mulher, fala-se da quebra de tabus e preconceitos; porém as marcas deixadas pela enunciação encaminham o leitor a pelo menos mais uma leitura: revelam a visão preconceituosa das enunciadoras, que fingem aproximar mulheres e homens pelo tipo de relacionamento, mas distanciam-nos pela idade, com a diferença sempre destacada, quer por números, quer pelas microestruturas escolhidas para construir o texto, desembocando num sutil contraste entre os universos masculino e feminino.

Comecemos pelas estruturas lingüísticas constantes no sumário- *quarentonas* e *garotões* - e no título - *Lobas* e *carneirinhos*.

No primeiro par, a escolha dos sufixos aumentativos para ambas as formas parece sugerir uma correspondência, uma aproximação entre *quarentonas* e *garotões*, porém os lexemas e o valor dos sufixos criam oposições e acentuam diferenças. No que tange aos lexemas, ocorre, em *quarentonas*, a ênfase à idade, ao número; em *garotões*, o relevo à juventude, senão à infância, já que, em estado de dicionário, a palavra *garoto* surge, em primeiro plano, como adjetivo (que brinca ou anda vadiando pela rua) e, em segundo, como substantivo (rapaz imberbe), embora o uso a tome, no português do Brasil, apenas como sinônimo de menino (certamente o sentido do texto). Quanto aos sufixos, há de se observar, primeiramente, que não são usados para acentuar dimensões, tamanho, o que conduziria a uma possível (e discutível) flexão de grau. Trata-se, especialmente em *quarentonas*, não de flexão, mas de derivação (tanto pela mudança de classe gramatical - de numeral a substantivo, no texto - quanto pelo sentido). Em *garotões*, a noção de aumentativo até se sobressai, porém, no conjunto das relações textuais, é a idade que está em jogo.

Destaque-se que os valores do aumentativo são, ali, bastante diferentes para o feminino, em relação ao masculino: enquanto em *garotões* é "*valorizador, salientando a solidez, a força, um atributo admirável*" (Cf. MARTINS, 1989:115), em *quarentonas* reveste-se de um sentido de depreciação, representando uma avaliação negativa. Ainda que não tenha sido esta a intenção das autoras, não se pode negar a força expressiva dos sufixos. Conforme afirma LAPA (1975:105),

> "*é nos sufixos que a descarga de paixões se dá com maior energia. Os sentimentos que vulgarmente agitam a nossa alma e que se resumem, afinal, no*

amor e na aversão que manifestamos de ordinário pelas coisas e pelas pessoas, reflete-se perfeitamente em alguns sufixos".

Quanto ao segundo par - *lobas* e *carneirinhos* - observa-se que, tanto no plano mórfico, quanto no léxico-semântico, as diferenças acentuam-se. Já não se trata do mesmo grau; agora se opõem grau normal e grau diminutivo; além disso, cria-se uma relação de oposição que o conector *e* (em princípio responsável por uma relação conjuntiva, sem conotações de hierarquia) apenas suaviza ou camufla. Por meio de um conectivo de propósito generalizante que, segundo PINTO (1994:131), "*dá ao receptor a opção de escolher a interpretação que lhe pareça mais conveniente no contexto*", cria-se uma aparente relação de harmonia que não se vai sustentar no plano semântico ou na leitura global do texto.

Ocorre que esse "parecer ser" desfaz-se porque os nomes sobre os quais se estrutura o título ativam nossa memória textual, nossos conhecimentos prévios, nossos pressupostos, permitindo-nos inferir que se vai insinuar, ali, uma relação de poder (poderoso x vítima -, ou de oposição - mal x bem; mau x bom), uma vez que os primeiros textos que se nos apresentam para o diálogo são a fábula de La Fontaine (*O lobo e o cordeiro*) e o conto *Chapeuzinho Vermelho*, de Perrault, cujas histórias constroem para o leitor a imagem do lobo como enganador e mau, ao passo que o cordeiro e Chapeuzinho Vermelho são frágeis, inocentes, puros, ainda "crianças"; qualidades exploradas pelo lobo, em ambas as histórias, e pelas autoras da matéria em análise, quando escolhem o sufixo *-inho* não para exprimir propriamente a pequenez dimensional, mas para acentuar o valor afetivo já contido no sentido do lexema.

A propósito dos lexemas, evocam para o diálogo outras vozes: a dos dicionários e dos mitos. Ali, *lobo* (no masculino) surge, sempre, revestido de conotações de poder, força, voracidade, ao passo que *carneiro* apresenta-se com os semas não-poder, fragilidade, bondade. Metaforicamente, no sentido figurado, associado ao traço humano sexo masculino, *lobo* aplica-se ao homem (geralmente não muito jovem) que "assedia mulheres apenas para usá-las para seu próprio prazer" (Cf. LONGMAN: 1978); *carneiro*, por sua vez, surge como "que tem carne, manso, passivo, sofredor, obediente", mas também como "ardente, macho, instintivo, potente, símbolo da força genésica que assegura a recondução do ciclo vital" (Cf. CHEVALIER e GHEERBRANT, 1988), sentidos que se encaixam no texto em questão e que justificam a não-escolha de *cordeiro* (como nas fábulas), palavra que, além de assumir sentido religioso (ver discurso bíblico), reveste-se de valores tais como 'imaculado', 'vítima sacrificável', 'cordato', 'sensato', 'prudente'; incompatíveis com os sentidos que se constroem no texto. Os carneirinhos do texto não têm nada de imaculados ou cordatos.

Quanto ao feminino *loba*, incorpora valores que se aproximam dos conceitos de libertinagem e encarnação do desejo sexual; imagens recorrentes no texto e manifestas pelos sintagmas "*poder libidinal*", "*exercer a libido*", "*sexo*". Ressalte-se, ademais, que o termo *loba* já foi empregado, em nossa língua, como sinônimo de "meretriz velha" (de onde, possivelmente, a expressão "idade da loba", construída pelos semas específicos sexo + noite (horário da "caça") + idade avançada).

Já na mitologia, cuja voz também se insinua na reportagem, o primeiro texto que se apresenta para o diálogo é o mito das origens de Roma (Rômulo e Remo amamentados por uma loba): o único que evoca imagens positivas de loba - fecundidade, maternidade -, mas que pouco ou nada têm a ver com os sentidos que se criam em *Lobas e carneirinhos*. Outra voz da mitologia que ecoa no texto é a da Loba de Marmoliceu, ama-de-leite de Aqueronte, usada como ameaça às crianças (e, por extensão, aos "pobres" carneirinhos...), que evoca sentido de poder.

Menos preconceituoso, surge o *lead*: "*Sem medo de preconceito, mulheres maduras assumem romances com homens mais jovens*". Anteposta, a frase que modaliza todo o enunciado parece acentuar a ousadia corajosa das mulheres, a sua capacidade de enfrentar a sociedade preconceituosa. Observe-se, porém, que a construção abriga o pressuposto de que há discriminações quanto ao tipo de relacionamento que vai ser discutido no texto. Há, ainda, outra leitura possível dessa anteposição: se posposta, na assim chamada ordem canônica, poderia representar, denotativamente, o modo como o processo "assumir romances" ocorre; anteposta, permite ao leitor inferir o modo como a instância enunciadora concebe o fato. Neste ponto, outra leitura possível inscreve-se no texto: será que a intenção foi pôr em destaque a capacidade feminina de desafiar o preconceito, ou deixar patente o preconceito, parecendo sugerir um "Que absurdo!"? Bastante ambígua, a princípio, esta anteposição.

Importante destacar, também, a considerável diferença entre *quarentonas* (no sumário) e *mulheres maduras* (no *lead*), de um lado, *garotões* e *homens mais jovens*, de outro. *Mulheres* e *homens* surgem no mesmo plano, diferenciados apenas pelo sexo; *maduras* reveste-se de conotações positivas (ao contrário de *quarentonas*), porque sinônimo de amadurecido, que lembra fruto, e, figuradamente, de prudente, ponderado, apesar de ainda deixar a marca de "que já não é moço" (HOLANDA FERREIRA, 1996); *garotões*, por sua vez, é substituído por "homens mais jovens", expressão em que os valores de infância cedem lugar aos de juventude (encurtando a distância temporal entre "lobas" e "carneiros"). O mecanismo da substituição, responsável pela progressão do texto, opera como uma ruptura: os sentidos negativos criados no "sumário" e implícitos no título, parecem desfazer-se ou atenuar-se. A ambigüidade do título nasce do fato de que tanto pode remeter à relação de poder (positiva, se vista por adeptos do feminismo), quanto à de perigo, maldade (negativa, se analisada pela perspectiva - digamos, comum - daqueles para quem o herói representa o "bem").

A introdução do texto traz de volta, todavia, os sentidos anteriormente criados:

> "*Trocar uma mulher de 40 anos por duas de 20 é uma antiga piada machista. Relacionamentos marcados por uma grande diferença de idade entre os parceiros não são, de fato, uma novidade no universo masculino. Só que agora, as quarentonas, em plena idade da loba, saíram da toca e estão se permitindo viver os prazeres de uma relação com rapazes bem mais novos."*

Emite-se, aqui, um enunciado transparente, do tipo situacional (segundo a tipologia de Pottier, citado por PINTO, 1994), cujos conteúdos parecem reproduzir o universo de referência: o enunciador assume a responsabilidade sobre a pressuposta, provável, verdade dos conteúdos descritos no enunciado, conduzindo o leitor a aceitá-la como incontestável, conforme se pode atestar pela força argumentativa do operador *de fato*, que empresta ao texto valores de verdade comprovada, de autenticidade, acentuados pelo emprego do presente do indicativo, com valores modais (de verdade absoluta) e aspectuais (aspecto freqüentativo, de duração ilimitada), que se confirmam na perífrase aspectual de gerúndio *estão se permitindo*.

Não se pode negar que o discurso revela um saber, além de que tende a uma impessoalização, apresentando as evidências como compartilhadas pelos leitores, dados que podem ser constatados nas muitas marcas lingüísticas deixadas pela enunciação nos enunciados produzidos. Há que se destacar, em primeiro plano, o emprego do infinitivo verbal como núcleo do sujeito, no primeiro período, produzindo dinamismo e noções aspectuais de iteração, bem como o sentido do lexema da forma *trocar* (aplicada a *mulher*), cujos semas seriam, em princípio, compatíveis com objetos não humanos e não animados.

Os recursos lingüísticos utilizados parecem orientar o leitor para o tipo de conclusão que a enunciação deseja, posto que, ao assinalarem a força ilocutória do enunciado, criam, no interlocutor uma espécie de "dever de crer".

Também merece relevo a construção de natureza passiva como sujeito do segundo período, em que o núcleo (*relacionamento*), embora dinâmico (posto que nomeia um processo), subordina-se, semanticamente, a um agente estático, que se deixa representar, lingüisticamente, pelo núcleo substantivo *diferença*, lexia em torno da qual são construídos os sentidos do texto. Ressaltem-se, em especial, os adjuntos que modalizam o substantivo em questão: *grande* e de *idade*, já enfatizados, no primeiro período, pelos números, e reforçados, neste, pela natureza do lexema do adjetivo *grande* e por sua anteposição, além da recorrência do substantivo *quarentonas* que, agora, surge em contraste com *rapazes bem mais novos*. Observe-se, ainda, o processo de dupla intensificação do adjetivo: *mais* (novos) e *bem mais*, acentuando-se a idéia da diferença de idade entre *quarentonas* e *rapazes* bem mais novos, que se constitui como a referência tematizada. Finalmente, há que se mencionar o conteúdo semântico-ideológico das unidades lingüísticas *piada* e *machista*, que povoam o texto de conotações negativas e sugerem confrontos entre piada e verdade; entre machista e feminista.

Acrescentem-se a esses dados as construções *idade da loba* e *saíram da toca* - metáforas zoomórficas, que aproximam mulheres a animais -, *estão se permitindo* - de que se infere, subjacente à noção de *poder fazer*, uma sutil insinuação de permissividade, com valores negativos, que se vai confirmar mais adiante no comentário que as autoras apresentam à fala de uma das entrevistadas (Suzana Vieira). Ressalte-se, ainda, o tipo de articulador escolhido - *só que*, bastante utilizado, na oralidade, como substituto de *mas* -, que surge no enunciado após ponto (estabelecendo, com maior vigor, a quebra de expectativa), como um juízo intelectual avaliativo, embora não lexicalizado, sugerindo uma relação entre oportuno x inoportuno; normal x anormal: no universo masculino, isto é normal; no feminino, nem tanto; dados que se podem inferir, também, a partir dos sentidos que a expressão adverbial *em plena idade da loba*, anteposta ao verbo, evoca, especialmente porque, na fala, o acento recairá sobre o adjetivo *plena*, já que colocado antes da lexia a que se vincula sintática e semanticamente.

Evidentemente, se lermos o conector *só que* como responsável por uma relação de contrajunção, poderemos argumentar que faz prevalecer o argumento por ele introduzido, dando destaque a um outro sentido: as mulheres também podem trocar. Assim, o conector ancoraria a referência anterior: piada no universo machista eqüivale a piada no universo feminista, conduzindo a uma avaliação positiva da "reação" feminina aos valores masculinos. Esta leitura não se sustenta, porém, na seqüência, mesmo que se queira orientá-la para a conclusão de que, assim como os homens usam as mulheres, elas também podem fazê-lo, como se sugere no comentário sobre Elba Ramalho: "*Ela prefere garotos. Depois de Maurício Mattar, a vez do modelo gaúcho."*

Aqui, apesar de sugerir-se que ela pode escolher e trocar quando quiser, constrói-se também uma imagem negativa da cantora: a daquela que escolhe suas "presas", que troca de parceiro, conotando promiscuidade, conforme se atesta na segunda parte do enunciado. As estruturas escolhidas apresentam-se como um espelho da enunciação, revelando o modo pelo qual o conteúdo proposicional é concebido pelas enunciadoras.

O percurso de argumentação constrói-se com a evidência das provas: argumentos de autoridade, ilustrações, números, exemplos; porém não se pode ignorar que se desencadeia outro plano de sentido:

> "*No mundo artístico não faltam exemplos. A atriz Renata Sorrah, 48 anos, assumiu recentemente o namoro com o também ator André Gonçalves, 20 anos.*

> *A expressiva diferença de idade não causa constrangimentos à intérprete da cafetina Zenilda, da novela A indomada, da TV Globo. Tanto é que o casal é visto sem disfarces na noite do Rio. Esse desprendimento é natural para mulheres de sucesso [...] Bem sucedidas profissionalmente e donas de uma recheada conta bancária, essas senhoras estão se dando o direito de exteriorizar o próprio desejo por um corpo jovem, belo e bem torneado. Foi assim com a atriz Suzana Vieira, 50 anos, casada há 11 anos com Carson Gardeazabal, 15 anos mais novo. 'Continuo bela, com sex-appeal e, como não preciso de homem para me sustentar, me dou o desfrute de amar e de beijar na boca quem eu quero', afirma, sem nenhum pudor. Menos explícita, a cantora Daniela Mercury assumiu há seis meses o namoro com o estudante de Direito Marcelo Porciuncula, 25 anos.*"

O processo de progressão textual, garantido aqui pela colocação por contigüidade semântica (utilização de palavras do mesmo campo lexical) e desencadeado pelo sintagma *mundo artístico*, cria um sentido de representação (nos sentidos platônico e aristotélico do termo), já esboçado no *lead* pela forma *romances*, que ativa nossos conhecimentos prévios: em estado de dicionário, *romance* significa "descrição exagerada ou fantasiosa; enredo de coisas falsas ou inacreditáveis" (Cf. HOLANDA FERREIRA, 1986); ou, na acepção mais aproximada em relação aos sentidos do texto, "namoro", "caso", que, em inglês, define-se como "relacionamento sexual entre duas pessoas que não sejam casadas entre si" (Cf. LONGMAN, 1978). Para a teoria literária, é uma espécie de gênero narrativo, caracterizada pela ficcionalidade, cujo fator primeiro é a colocação ilocutória do autor e o seu intuito de construir um texto na base de uma atitude de fingimento (Cf. REIS e LOPES, 1988:43-46). Esse sentido de representação percorre o enunciado e reitera-se nas formas *atriz, ator, intérprete, novela.*

Observe-se, ainda, o valor dos elementos modalizadores *expressiva* (aplicado a *diferença de idade*), *não causa constrangimentos, cafetina* (que também ativa conhecimentos prévios), *sem disfarces*, *sem nenhum pudor*, que se fundam nos preconceituosos pressupostos de que a diferença de idade deveria causar constrangimentos, exigir disfarces e pudor, especialmente quando expressiva. Ressalte-se que a pontuação que precede *sem nenhum pudor* é bastante significativa: marca claramente a presença do enunciador, já que, se a construção fosse apenas o circunstante de *afirma*, não seria precedida da vírgula.

Novamente, a escolha dos operadores permite dois tipos de referência: de um lado, pode remeter à coragem de assumir; de outro, ao ridículo da situação que o enunciado incisivo, que encerra a idéia, vem favorecer: *Esse desprendimento é natural para mulheres de sucesso*. Segundo as enunciadoras, isso se aplica apenas às mulheres de sucesso, como se pode confirmar na seqüência, onde, além da anteposição da causa presumida, são deixadas outras marcas reveladoras dos preconceitos: *Bem sucedidas profissionalmente e donas de uma recheada conta bancária*. A anteposição da oração causal, com a opção pela forma nominal reduzida e, pois, sem o conectivo, é uma construção que, ao mesmo tempo, camufla e acentua aqueles elementos que, no texto, parecem figurar como motivos centrais desses relacionamentos: o sexo e o dinheiro. Acentua, porque se antepõe; camufla porque surge sem o articulador. Ressalte-se, aqui, o sarcasmo, explícito em *essas senhoras*, e imediatamente abafado, disfarçado pela voz da atriz Suzana Vieira - é a voz do outro e não a das autoras. Mas a visão preconceituosa, a avaliação negativa e as diferenças ressurgem em *sem nenhum pudor* e *menos explícita*.

A esse longo fragmento (transcrito na íntegra, pela funcionalidade que assume no texto), seguem-se argumentos de autoridade, cujas vozes focalizam o campo semântico do sexo (*poder libidinal, prazer*) e trazem evidências de que o interesse das mulheres por homens

mais jovens repousa na ilusão de busca da juventude perdida. É a voz de psicanalistas e psicólogos que vem juntar-se à das enunciadoras, confirmando hipóteses e reforçando pressupostos.

Afastando-se do mundo artístico, as autoras fazem o texto progredir, comentando mais uma relação bem sucedida - embora iniciada com temor e já não envolvendo mais personalidades (ou "personagens") do mundo artístico - e começando a "preparar" o leitor para a conclusão: relatam a experiência frustrada de uma pedagoga paulista (com um rapaz *20 anos mais novo*), que é assim introduzida pelas autoras: "*Os temores não são infundados e a falência de várias relações mostra que não é fácil administrar no dia-a-dia as diferenças.*"

Embora tenham comentado apenas um caso do mundo não artístico e apenas uma relação mal sucedida, o enunciado surge para o leitor como existencial, onticamente factual, impessoal, revestido da força declarativa representativa da verdade, sob a aparência de evidências comuns, a serem validadas pelo leitor. Isto se pode atestar pelo uso do presente do indicativo e do plural (*temores, várias relações, diferenças*), estruturas lingüísticas por meio das quais o emissor atinge um considerável distanciamento em relação aos enunciados que produz, levando o texto a revestir-se também de valores modais epistêmicos de certeza, de verdade incontestável.

Do real factual, chegam ao mundo ficcional, realçando o relevo que têm assumido, nas novelas de TV, os relacionamentos marcados por diferença de idade. O exemplo citado é o de Rodrigo Santoro que representou, por duas vezes, personagens masculinos que se apaixonavam *por uma balzaca*. O final das histórias dos personagens de Santoro já sabemos (ou podemos antecipar): as relações não deram certo. Além das conotações pejorativas que assume o processo lingüístico da redução, em *balzaca* (termo escolhido pelas enunciadoras para nomear as mulheres que povoam o texto), o enunciado que segue também é modalizado negativamente, quer pela anteposição do argumento *diferença de idade*, quer pela escolha do articulador (*além de*), procedimentos que acentuam o conteúdo do argumento, tornando-o mais contundente, mais evidente e mais relevante que o seguinte. "*Além da diferença de idade, o namoro provocou polêmica por Santoro ser disputado por mãe e filha na trama"*.

O texto encerra-se com o retorno à "vida real":

> "*Na vida real, ele* [Rodrigo Santoro] *namora a modelo Luana Piovani, de 20 anos, e garante que nunca flertou com mulheres mais velhas. Por conta de seus papéis, no entanto, é alvo constante de paquera das lobas."*

Atente-se para a maneira como conduzem a conclusão: do caso real, fracassado, passam por dois fracassos na TV, e põem em destaque a vida real do ator, como se dissessem para *a* leitora (ou para todas as mulheres "mais velhas"): não se iluda(m); fora da vida real, eles desempenham papéis; na vida real, o que eles querem são mulheres jovens. Assim, após transitarem pelo mundo fantástico, via linguagem fabular, aliado ao modelizado mundo das representações, povoados, ambos, por lobas e carneiros, trazem à tona o mundo real, em que romances são casos efêmeros, e onde, apesar da evolução, apesar das conquistas tecnológicas e dos novos traços que caracterizam o novo universo feminino, às mulheres maduras não é, ainda, outorgado o direito de se apaixonarem por homens mais jovens, em virtude dos preconceitos que até mesmo as próprias mulheres manifestam (ou deixam implícitos) em relação a elas.

Considerações finais

Procurando ilustrar, por meio dessas anotações de leitura, as considerações que compuseram a primeira parte deste trabalho, realizamos um percurso que, embora, possa não ter preenchido todas as expectativas criadas, terá despertado o interesse do leitor por outras marcas e outros dados que não tenham sido aqui mencionados. Torna-se necessário ressaltar que os sentidos aqui atribuídos ao texto não o foram aleatoriamente, mas por meio de um processo centrado na análise de marcas lingüísticas deixadas pela enunciação nos enunciados produzidos e fundado em conhecimentos prévios e pressupostos, que nos autorizaram as inúmeras inferências, especialmente a de que a visão apresentada pelas autoras é, no mínimo, preconceituosa. Todas as significações decorrem, pois, do modo particular pelo qual as enunciadoras selecionaram e organizaram as formas, os vocábulos, as estruturas da língua. Assim, as configurações modais, temporais, aspectuais adquirem contornos e conotações advindas das estruturas sintático-semânticas utilizadas pelo produtor do texto, ratificando a temática proposta, adequando-se aos diferentes segmentos informativos e revelando intenções e pressupostos, revelando valores socioculturais, ideológicos e até individuais.

Desnecessário seria reiterar que um processo de leitura, por mais cuidadoso que seja, não consegue preencher, na totalidade, os vazios do texto e (como o processo da escrita) realiza-se pela desmontagem dos fios que o texto entrelaça e oferece ao processo de recepção.

Ressalte-se, ademais, que esta foi apenas uma das leituras possíveis, subordinada a uma visão de mundo e a alguns valores individuais e socioculturais, que, evidentemente, não serão os mesmos para outros leitores. Ficam, pois, algumas indagações, que poderiam conduzir a produtos de leitura distintos: qual terá sido a leitura feita pelas pessoas citadas no texto? Como os homens “mais velhos” ou as mulheres de vinte anos leriam o texto? Qual seria o produto de leitura de machistas e feministas? E quanto às autoras, qual terá sido, de fato, sua intenção?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, M. e SILVA, M. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. In: *Ciência Hoje*, v.21, nº 121, p. 68-72, jun. 1996.

CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. rev. téc. do trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FIORIN, J.L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, J.L. e SAVIOLI, F.P. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

HOLANDA FERREIRA, A.B. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

INDURSKY, F. e ZINN, M.A.K. Leitura como suporte para a produção textual. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 5-6, p. 77-96, 1985.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed., Campinas: Pontes, 1992.

_____. Leitura e gramática. In: *Proleitura*, p. 6, 1997.

KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LAPA, M.R. *Estilística da língua portuguesa*. 8. ed., Coimbra: Almedina, 1975.

LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. London: Longman, 1978.

MARTINS, Nilce Sant'Ana. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
PINTO, M.J. *As marcas lingüísticas da enunciação: esboço de uma gramática enunciativa do português*. Rio de Janeiro: Numen Ed., 1994.
REIS, C. e LOPES, A.C. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
VOGT, C. *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1980.

Construção do conhecimento sobre a comunicação na sala de aula de L.E.

Branca Falabella Fabrício UFRJ

RESUMO: O presente trabalho aborda alguns aspectos que devem ser levados em conta quando se enfoca a questão da competência comunicativa na sala de aula de inglês como língua estrangeira. Estes fazem parte de uma proposta metodológica - fundamentada em pressupostos da Pragmática da Linguagem, Análise do Discurso e na Teoria sócio-interacional da aprendizagem - que vem sendo aplicada com sucesso há quatro anos em um curso livre de inglês do Rio de Janeiro. Sugerimos que procedimentos interacionais precisam ser observados, descritos e redescritos, através de categorias de análise que ajudam a forjar um outro olhar para a interação. Assim , mestre e aprendizes tem que se envolver num processo de negociação/ajuste de expectativas sobre o contexto educacional, fazendo uma reflexão conjunta sobre os papéis sociais e discursivos que desempenham e mitigando, na medida do possível, a forte assimetria característica do ensino tradicional.

Palavras-chave: interação , discurso, pragmática

ABSTRACT: This paper presents some aspects that must be taken into account when one aims at approaching the notion of communicative competence in the EFL classroom. The aspects highlighted are part of a methodological proposal, deriving from Pragmatics, Socio-Interactional Theory of learning and Discourse Analysis. Such a proposal has been applied for four years in a private language course in Rio de Janeiro. We suggest that interactional procedures should be accurately observed, described and re-described through analytical categories that help participants look at interaction in a new light. To be able to do so, teachers and students have to get engaged in a process of negotiation/adjustment of expectations regarding the educational context as a whole, undergoing a process of joint reflection about discursive practices and mitigating the asymmetric roles commonly enacted in traditional EFL classrooms.

Key words: interaction , discourse, pragmatics

1. Introdução

O objetivo da presente comunicação é abordar alguns aspectos que devem ser levados em conta quando se enfoca a questão da competência comunicativa na sala de aula de inglês como língua estrangeira (L.E.). Estes fazem parte de uma proposta metodológica que vem sendo utilizada com sucesso por quatro anos em um curso livre de inglês do Rio de Janeiro.

Entendendo que na atual moldura educacional impõe-se uma releitura dos métodos de ensino tradicionais e que novas abordagens alargam as perspectivas do binômio ensino/aprendizagem, buscamos algumas estratégias para levar os alunos a encaminharem atividades de conversação de forma mais dinâmica e articulada. Apoiamo-nos na compreensão de que a construção de um conhecimento mútuo sobre a comunicação em sala de aula de língua estrangeira é influenciada por procedimentos interacionais.

Vários estudos têm sido produzidos no sentido de entender a interação entre mestres e aprendizes e a co-construção do conhecimento em diversos espaços de aprendizagem. Todos esses trabalhos, ao apontarem elementos causadores de problemas para a interação, ressaltam a existência de um alunado passivo e desmotivado, o qual se encontra imerso num ambiente de pouca troca e envolvimento. Este pode gerar expectativas, quanto ao processo educacional, que não são produtivas, por serem paralisadoras. Se refletirmos sobre essa situação com relação à interação na sala de aula de Língua Estrangeira, cujo intuito é a formação de usuários competentes da língua, a postura de não participação é bastante problemática, pois inviabiliza o processo de aprendizagem.

Dado o estado da questão, muitos estudos (entre os quais incluímos o nosso) visam investigar as possibilidades de transformação desse contexto de apatia. Alguns encontram a resposta na área de formação do professor. Entretanto, neste estudo abordaremos um outro aspecto da questão: a possibilidade de mudança do contexto educacional, através da co-construção de metaconhecimento sobre a comunicação e interação humanas. Uma das diretrizes da nossa proposta é reorientar o trabalho com a habilidade oral, focalizando a competência comunicativa (Hymes, 1972b) e fazendo com que a comunicação em sala de aula (que é geralmente, a maior parte do tempo, formal e artificial) se aproxime mais da comunicação em contexto informal, envolvendo e motivando efetivamente os interlocutores.

A abordagem para o ensino de L.E. por nós utilizada, baseando-se em pressupostos da pragmática da linguagem, da teoria sócio-interacional da aprendizagem e da análise do discurso, vem mostrando-se frutífera. Para descrevê-la é necessário encaminharmos uma discussão sobre a complexidade dos processos comunicativos no contexto institucional em contraste com o contexto não-institucional.

2.Interação na sala de aula de L.E.

O discurso da sala de aula representa uma interação assimétrica na qual os participantes não compartilham de igual poder, objetivos e papéis. Esse tipo de interação é caracterizado por um rígido controle das estruturas de participação (Schultz, Florio e Erickson, 1982) por parte do professor, que acaba, assim, criando fatores que operam como obstáculos à comunicação, ao invés de implementá-la. Ao chamar a si a tarefa de controlar os padrões de desenvolvimento do tópico, a organização tática da interação e as estruturas de participação, o mestre, freqüentemente, prejudica o processo de aprendizagem em lugar de promovê-lo, muitas vezes impedindo que o aprendiz se engaje no discurso de sala de aula (Gonçalves, s.d.). Dessa forma, torna-se necessária a compreensão do que ocorre na chamada sala de aula tradicional para que o professor possa nela atuar com mais clareza e coerência.

Diferentemente da interação em contexto informal, o discurso institucionalizado que ocorre na sala de aula apresenta muitos fatores de controle, o que pode gerar interlocutores tensos e pouco espontâneos. No caso da sala de aula de L.E., esta situação é problemática e será abordada mais adiante. Dentre esses fatores, como apontam McCarthy (1991) e Gonçalves (1992), podemos destacar alguns que, embora presentes no contexto educacional como um todo, são particularmente relevantes para o processo de aprendizagem de L.E.:

a. **O direito à palavra (*floor*)**, ou seja, "o direito, exercido por um participante, de acesso a um turno num evento de fala" (Schultz, Florio e Erickson, 1982:13), está, na maioria das vezes, nas mãos do professor, que tem o poder de tomar e ceder a palavra em qualquer momento da interação. Este conceito aparece na literatura traduzido por "piso conversacional" ou "palavra" (Rech, 1982), e assim nos referiremos a ele daqui por diante.

b. **A estrutura de participação** (Schultz, Florio e Erickson,1982) é desigual e a comunicação é caracterizada por um diálogo assimétrico no qual os interlocutores não compartilham de

igual poder. Cabe ao mestre, assim, investido do conhecimento e do saber técnico, organizar e controlar a interação. Na sala de aula tradicional, os direitos de participação mudam muito pouco, pois é o professor quem tem o poder de estar com a palavra ou concedê-la.

c. **O grau de planejamento,** e, conseqüentemente, o nível de formalidade da interação são grandes, o que torna o discurso de sala de aula altamente previsível, pois sua estrutura segue padrões rígidos de organização.

d. **A linguagem é pouco flexível** em termos de regras do discurso e formulaica, o que se torna problemático na sala de aula de L.E. quando se objetiva a prática da conversação. Isto ocorre, pois a maioria das habilidades tradicionalmente desenvolvidas pelos alunos é gramatical e não conversacional.

e. **O controle do tópico** ou assunto está nas mãos do professor. Este, além de escolher o mesmo, determina sua progressão temática e dele participa como falante principal, cabendo-lhe o direito de iniciar, continuar, mudar, terminar e reciclar o tópico. Assim sendo, não há lugar para a livre negociação e os alunos participam da interação minimamente como falantes secundários, pois é o mestre - o interlocutor com maior poder para direcionar o discurso - quem determina sobre o que se fala, como se fala, quando e porque se fala. Quando os tópicos são introduzidos pelos alunos, geralmente "têm vida curta e não são levados muito longe pelo professor, que redireciona o discurso para o tema da aula, gerado pelos materiais didáticos."(Gonçalves, s.d.: 8).

f. **A organização tática da interação**, isto é, o sistema de troca de turnos está nas mãos do professor, o qual seleciona quem vai falar e quando. Ao impor a nomeação do próximo falante, o mestre nega aos aprendizes a possibilidade de exercitar livremente uma das mais importantes estratégias da conversação, ou seja, a livre negociação da seleção da vez de falar.

g. **A estrutura tríplice de início/resposta/avaliação** organiza a interação no contexto educacional e faz com que o professor, senhor absoluto do discurso, mantenha o controle conversacional durante a aula, encarregando-se não só de assinalar o começo, o meio e o fim dos diversos estágios, atividades e diálogos, como também de fornecer a sua avaliação (*feedback*) a respeito da atuação dos alunos nos mesmos.

h. **A linguagem funcional** (a seqüência e os tipos de atos de fala) característica do contexto educacional é basicamente constituída de diretivos, ordens, pedidos, perguntas e respostas.

i. **As estratégias** empregadas pelos alunos para participarem da interação são poucas ou quase inexistentes, pois ela é geralmente monitorada pelo mestre. Já que, pelas razões apresentadas anteriormente, é difícil para os aprendizes se engajarem no discurso da sala de aula, estes não se sentem responsáveis pela sua estruturação, utilizando um repertório mínimo de estratégias para dele fazerem parte e deixando a tarefa de desenvolvimento do mesmo quase que inteiramente por conta do professor.

j. **As sobreposições**, tão freqüentes na conversa informal, quando ocorrem durante a interação na sala de aula, causam incômodo, fazendo com que o mestre (o participante investido de maior poder e direitos que os outros) tente restaurar o seu controle.

A sala de aula é, pois, um contexto peculiar, onde o professor faz perguntas cujas respostas ele já conhece, onde os alunos têm direitos limitados como falantes, onde a possibilidade de reversão de papéis interacionais é quase inexistente e onde a avaliação do professor a respeito do que é dito é um mecanismo vital na estrutura do discurso. É por esta razão que diversos estudos fazem menção ao paradoxo que comumente ocorre no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o discurso didático do professor de línguas - que, ao mesmo tempo que deseja que seus alunos sejam capazes de participar de uma conversação fora da sala de aula, tem em suas mãos o domínio total da interação - acaba funcionando com um fator que dificulta o ato comunicativo, ao invés de permitir que os aprendizes adquiram as estruturas necessárias para a conversa do dia-a-dia. Uma outra conseqüência dessa situação interacional, a nosso ver mais grave, está relacionada ao fato de sabermos que o processo de construção e negociação de identidades, bem como a apropriação da palavra na vida social como um todo, está atrelado a arranjos individuais e condições econômicas/sócio-culturais que determinam as chances de participação na interação. A escola, portanto, deveria ser o espaço de reflexão e prática de diferentes formas de acesso à palavra, para que os aprendizes pudessem vivenciar diferentes papéis discursivos. Tal exercício poderia levar os participantes a questionar e, quem sabe, a modificar padrões de assimetria e dominação aos quais possam estar expostos fora do contexto educacional, ao invés de perpetuá-los. Para isso, os alunos precisam coompreender uma outra dimensão do funcionamento da comunicação.

Ao fazer uso da linguagem, introduzimos/negociamos tópicos, tomamos/perdemos o turno, mantemos/perdemos/abrimos mão da palavra, interrompemos, alternamos os papéis de falante e ouvinte e mostramos que estamos prestando atenção ao parceiro conversacional.

Porém, ao fazermos todo este trabalho, também sinalizamos nossa relação com os nossos interlocutores, nossas intenções comunicativas e nossas percepções quanto ao evento comunicativo em andamento. Assim, fazemos todo um trabalho inferencial que emerge não do "que" estamos fazendo na interação, mas sim do "como" estamos negociando nossas percepções. A análise sócio-interacional do discurso, expandindo o conhecimento a respeito da conversação, investiga uma questão básica subjacente ao discurso e à interação: "Como os participantes comunicam e interpretam o significado quando interagem ?" (Ribeiro, 1994:49).

Logo, para entendermos as interações de professores e alunos, sua reflexão conjunta e sua negociação de expectativas quanto à sala de aula, lançamos mão de algumas categorias da análise sócio-interacional do discurso, a fim de podermos perceber os papéis discursivos dos participantes, entendendo como os microenquadramentos (mudanças de *footing*) evidenciam o contexto da interação em relação a um enquadre maior (aulas dentro de um contexto institucional). Os conceitos de **esquema de conhecimento** (Tannen e Wallat, 1987), **enquadre** (Goffman, 1974), ***footing*** (Goffman, 1981) e **estrutura de participação** (Schultz, Florio e Erickson, 1982), apresentam-se como conceitos fundamentais para compreendermos a interação em sala de aula, pois colocam em evidência as posições dos participantes e as suas conseqüências para a organização de um evento comunicativo. No caso da sala de aula de L.E., a análise da mesma a partir desses conceitos nos parece vital, já que o objetivo das atividades conversacionais em questão é fazer com que os alunos interajam de maneira mais dinâmica e consciente em sala de aula. É, pois, de extrema importância verificar os mecanismos através dos quais esses participantes sinalizam como se relacionam uns com os outros.

3.Análise sócio-interacional do discurso

Ao ouvirmos a expressão "sala de aula", imediatamente somos levados a evocar expectativas sobre esse contexto, as quais estarão fatalmente ligadas a um significado convencionalmente atribuído ao mesmo. Entretanto, essas expectativas são individuais e variam de acordo com o **esquema de conhecimento** (Tannen e Wallat, 1987) de cada

participante. Este conceito faz alusão ao caráter dinâmico do processo de atribuição de significado e de construção do conhecimento, dizendo respeito a qualquer experiência prévia do indivíduo que o leve a formular expectativas sobre tudo aquilo que lhe é familiar e à construção de sua identidade. Segundo aquelas autoras, o significado não está estocado em lugar algum e, portanto, só pode ser produzido ao longo de uma interação, sendo influenciado pelo contexto da mesma e pelos interlocutores que dela participam. Nas palavras de Tannen e Wallat (1987:207), "os esquemas de conhecimento referem-se às expectativas dos participantes sobre as pessoas, objetos e eventos no mundo, conforme classificados a partir de seus alinhamentos numa interação específica" . Durante uma realização comunicativa, cada participante aciona um esquema de conhecimento individual que o ajudará a detectar/interpretar o quadro interacional do momento, nele atuando de acordo com suas expectativas. Por outro lado, Goffman (1974) utiliza o conceito de **enquadre** para indicar a existência dos significados simultâneos criados pela linguagem. Assim, há múltiplas realidades e o papel do enquadre é simplesmente focalizar uma delas, colocando-a em evidência. Conseqüentemente, os participantes de um encontro social estão constantemente "re-enquadrando" o discurso e, portanto, redirecionando a construção do significado. A análise do discurso tem que levar sempre em consideração o constante fluxo do contexto, ou seja, o quadro interacional emergente (Ribeiro, 1994). A noção de enquadre, então, refere-se à definição do que está sendo construído cooperativamente no momento da interação. Portanto, esta não é uma noção estática e precisa ser entendida dentro de uma perspectiva dinâmica e relacional: os interagentes de um evento comunicativo projetam/interpretam um determinado enquadre de acordo com um esquema de conhecimento específico, o qual vai informar uma série de subenquadres ou microenquadramentos, denominados **alinhamento** (*footing)* por Goffman (1981). Este termo descreve como os participantes enquadram os eventos ao mesmo tempo que negociam relações interpessoais, ou alinhamentos, que constituem esses eventos. Portanto, ele se refere à posição do falante em relação àquilo que está dizendo (o tópico em construção), ao seu próprio papel discursivo e social projetado naquele momento interacional, bem como à sua postura em relação aos seus interlocutores e ouvintes.

Uma vez que os esquemas de conhecimento e os enquadres estão continuamente criando e recriando expectativas sobre o eu, as pessoas, objetos e situações e moldando o

discurso emergente, eles caracterizam não só as identidades sociais dos participantes, mas também a maneira pela qual elas são criadas e sustentadas através do discurso. Para os sociolingüistas, nos diz Tannen (1996:10),

> Somos basicamente o que falamos. A identidade humana, afirmam eles, é criada através da conversa. Além disso, nossa identidade não é algo fixo e permanente que procura auto-expressão. Ao contrário, é fluida e cambiante, dependendo da situação em que nos encontramos e das pessoas com as quais estamos interagindo.

A citação acima ressalta o caráter dinâmico do processo de construção de identidades sociais através do discurso, apontando para a importância do contexto e do interlocutor nessa construção e deixando clara a noção de que não há identidades estáticas. Esta é uma noção valiosa para a prática pedagógica, pois pode ser utilizada como ferramenta de atuação junto a alunos que se descrevem "tímidos", "incapazes" ou "desinteressados". Se construímos identidades com o discurso, podemos igualmente desconstruí-las através dele . Entretanto, para podermos estabelecer como o discurso produzido deve ser entendido, não basta olharmos para a mensagem (ou seja, a informação expressa através do significado das palavras empregadas). Precisamos fazer todo um trabalho inferencial para entendermos a metamensagem (Tannen, 1986), ou seja, a intenção do que está sendo expresso a respeito das relações entre os interlocutores. São os esquemas de conhecimento, enquadres e subenquadres (*footings*) utilizados na interação que sinalizam a metamensagem, estabelecendo como o discurso deve ser interpretado. De acordo com Tannen (1996:10),

> Naturalmente, damos forma à nossa identidade através daquilo que falamos, "o que"- o conteúdo de nossa conversa. Entretanto, também telegrafamos nossa personalidade através do "como" dizemos o que estamos tentando dizer: intimidando, discutindo, interrompendo, concordando, fofocando, lançando farpas, sendo educado, sendo grosseiro, consentindo, ficando em silêncio.

Entretanto, as metamensagens raramente são explicitadas verbalmente, o que faz com que os participantes lancem mão de uma variedade de pistas de contextualização (Gumperz, 1992) para sinalizá-las. Elas podem ser paralingüísticas (ritmo e aceleração/desaceleração da fala, por exemplo), prosódicas (tom de voz) e, como aponta Kendon (1979), não-verbais (postura, olhar e gestual). Essas pistas não só sinalizam mudanças no contexto, mas também ajudam a construir o enquadre interacional e a criar envolvimento entre os participantes.

Porém, para que haja envolvimento conversacional, as expectativas têm que ser compartilhadas; caso contrário, a interação não se desenvolve.

No caso da sala de aula de língua estrangeira, é muito comum verificarmos que tanto alunos quanto professores trazem para ela expectativas semelhantes em relação ao contexto educacional e à interação no mesmo. Para eles, as práticas pedagógicas da instituição **Escola** ditam certos comportamentos / procedimentos ideais para mestres e aprendizes que vão informar o esquema **sala de aula tradicional** que compartilham. De tal esquema, como apontado no item 2, faz parte a forma de interação assimétrica em que os participantes não compartilham de igual poder, objetivos e papéis, o que acaba criando fatores que operam como obstáculos ao ensino e à prática da habilidade conversacional em L.E., ao invés de promovê-la. Dentre esses fatores, podemos citar os problemas quanto à **estrutura de participação** (Schultz, Florio e Erickson, 1982).

O trabalho de Schultz, Florio e Erickson (1982), aponta para cinco diferentes configurações de estrutura de participação no contexto educacional. São elas:

Tipo I - o professor, como falante primário, tem a palavra e, ao passá-la, torna-se ouvinte primário. O professor seleciona os falantes em potencial com o olhar e a postura, e aquele aluno (ouvinte primário) a quem a fala for dirigida especificamente tornar-se-á um falante primário ao receber a palavra e ocupá-la. Os demais estudantes têm uma participação minimizada , atuando como ouvintes secundários. As poucas sobreposições e o desenvolvimento de um piso conversacional de cada vez fazem desta configuração uma das mais freqüentes no contexto institucional, sendo comum nos momentos de revisão de conteúdo e correção de exercícios (Rech, 1982).

Tipo II- o professor, atuando como falante primário, dirige-se a toda a turma em conjunto, esperando que esta não o interrompa. Há aqui um único piso conversacional, poucas sobreposições, e o professor espera que ninguém tente tomar o turno. Esta situação, também muito comum no contexto institucional, é freqüente nos momentos de explanação de conteúdos e orientação para a realização de tarefas.

Tipo III a - a relação entre os participantes é mais simétrica e flexível e o sistema de troca de turnos não é monitorado rigidamente pelo professor, havendo assim um menor grau de formalidade. Há um piso conversacional, no qual se acham engajados todos os interactantes. Nesta configuração, há múltiplos níveis (primário e secundário) de participação, pois todos

têm direitos iguais, o que a aproxima de uma conversa em contexto informal, onde há um considerável número de sobreposições. Este tipo pode acontecer em qualquer momento da aula, quando, embora haja uma conversa primária desenvolvendo-se entre o professor e a turma, vários comentários e apreciações (que não requerem obrigatoriamente respostas) são feitos por alunos e não são encarados como interrupções, pois são lançados a uma audiência não-determinada. É sem dúvida uma configuração mais participativa, havendo mudança de postura para manutenção de contato visual entre os interlocutores. Os direitos e deveres de falantes e ouvintes são os mesmos dos do tipo I. Segundo Rech (1982), tal situação é freqüente quando o professor propõe uma reorganização do espaço físico na sala de aula para trabalhos em pares ou pequenos grupos.

Tipo III b - há um único piso conversacional, o qual é momentaneamente suspenso, pois é intercalado por comentários e perguntas sucessivas. Há muitas sobreposições por causa de conversas paralelas rápidas, mas todas se acham relacionadas ao tópico em construção. É o caso, por exemplo, em que todos os participantes comentam/discutem simultaneamente uma informação recebida. Os interlocutores falam ao mesmo tempo, só havendo dois papéis discursivos desempenhados: falantes (que lançam suas considerações simultaneamente para dentro de um único espaço conversacional) e ouvintes (que têm o direito de fazer observações). Este tipo de estrutura de participação é freqüente, segundo Rech (1982), quando o professor introduz assuntos fora do conteúdo programático de uma disciplina específica (geralmente ao início ou ao final da aula, onde todos partilham interesses). Esta prática está, sem dúvida, muito mais presente em momentos de conversa informal, sendo rara na maioria das instituíções educacionais.

Tipo IV- nesta estrutura, há vários pisos conversacionais em andamento ao mesmo tempo, e várias sobreposições de turno. A compreensão das falas é praticamente impossível, pois vários subgrupos conversam sobre tópicos diferentes, o que gera uma impressão de grande confusão. Tal configuração é muito comum antes do início da aula ou antes do início de uma atividade.

Desses cinco tipos, dois nos interessam de perto (tipos I e II), já que são muito comuns na sala de aula tradicional: o mestre atua, a maior parte do tempo, como falante/ouvinte primário, enquanto os alunos atuam minimamente de forma secundária. Nelas há poucas sobreposições de fala, poucas chances de negociação, o que gera um dicurso com um grande nível de

artificialidade e formalidade, distanciando-se assim de um estilo mais conversacional. Deste modo, na sala de aula, o sistema de troca de turnos, que na conversa espontânea é gerenciado ao nível local por todos os participantes que se habilitarem a fazê-lo (tipos IIIa e IIIb), está nas mãos de apenas um participante, o professor, já que é ele quem tem, na maioria das vezes, o direito à palavra. Os aprendizes, tendo poucas chances de reversão de papéis interacionais, atuam a maior parte do tempo como ouvintes (primários e secundários) ou como falantes secundários, de acordo com a alocação dos turnos por parte do professor. Esta estrutura de participação representa o alinhamento tradicionalmente assumido pelos professores e integra o esquema **aula tradicional**.

É este esquema de conhecimento e a estrutura de participação que acabamos de descrever que vai fornecer o enquadre/quadro (Goffman, 1974) interacional da sala de aula, determinando pouca variação no alinhamento dos participantes. Fora do contexto institucional, entretanto, os participantes no curso da fala constantemente mudam de alinhamento (*footing)*, apresentando diversas configurações de estrutura de participação (sobretudo os tipos IIIa e IIIb). Estas mudanças são características da conversa, em que fica evidente a noção dinâmica de esquema de conhecimento, enquadre e alinhamentos. À medida que os interactantes vão gerenciando a comunicação, mudam a todo momento os enquadres, os alinhamentos e, conseqüentemente, a estrutura de participação, fazendo com que os participantes recorram a diferentes esquemas de conhecimento para interpretar o contexto da comunicação. Assim, o conceito de *footing* é importante, pois sinaliza especificamente a relação entre os participantes numa dada interação, os quais mudam o seu alinhamento de acordo com o contexto emergente: "o que está acontecendo aqui e agora" (Rech, 1982: introdução). Esta é a razão pela qual ele, e também os outros conceitos introduzidos até aqui, precisam ser levados em conta na sala de aula de L.E., quando o intuito é a prática da conversação.

Apesar da riqueza de fenômenos que acabamos de descrever ser bem-vinda quando o foco de uma aula de L.E. é ensinar a habilidade conversacional, ela freqüentemente não ocorre. Tal situação deve-se, na maioria das vezes, às regras rígidas que coordenam a interação em sala de aula, pois, ao fazerem parte do esquema de conhecimento dos participantes, essas regras compõem um enquadre interacional, do qual é difícil desvencilhar-se, que nega aos aprendizes a possibilidade de exercitar livremente duas das mais importantes estratégias da comunicação:

1) a livre negociação da vez de falar, já que cabe sempre ao mestre a alocação dos turnos; e 2) a possibilidade de mudança de *footing* fora do alinhamento de professor e aluno.

O percurso até aqui traçado, mostrando conceitos importantes para a análise da interação face a face ao nível micro, leva-nos à compreensão de que, para interferirmos no processo por nós descrito na introdução e ensinarmos aos alunos a participarem de uma conversa em contexto não-institucional, é preciso modificarmos o padrão rígido de interação da sala de aula, mitigando, na medida do possível, a forte assimetria característica do contexto educacional. Torna-se necessário, então, que professores e alunos repensem não só suas expectativas em relação à sala de aula, como também os papéis sociais e discursivos que desempenham.

No nosso entender, só deste modo educadores e educandos poderão mudar o conjunto de comportamentos interacionais e participar mais complementar e ativamente desse evento comunicativo, configurando o enquadre **aula** de forma diferente, ou seja, como um espaço de troca de conhecimentos, crescimento, reflexão e formação de usuários mais competentes da língua. Para tal, é essencial a reflexão a respeito de posturas pedagógicas que facilitem a utilização de um enquadre mais conversacional no contexto institucional e que ajudem a desenvolver no aprendiz não só uma competência lingüística, mas também uma competência sócio-cultural. O discurso, na sala de aula de L.E., deve ser apresentado, então, dentro de uma perspectiva que leve em conta o fato da linguagem ser sócio-culturalmente marcada e de possuir regras de uso que se sobrepõem às meramente lingüísticas . É o que discutiremos a seguir.

4.Como abordar a questão da competência comunicativa na sala de aula de L.E.

No nosso dia-a-dia, encontramo-nos continuamente engajados em interações face a face, as quais, como já visto nos itens anteriores, estão sempre enquadradas sócio-culturamente. Entretanto, a participação nessas práticas orais, devido ao seu alto grau de estruturação, não é automática. Ela é determinada, até certo ponto, pelo conhecimento dos interlocutores a respeito dos recursos interativos necessários à participação, bem como dos meios convencionais de utilização de tais recursos (Hall, 1993). É esse conhecimento que vai

influenciar o grau e a freqüência de atuação nas práticas orais de uma comunidade lingüística e que vai fazer com que os interactantes desenvolvam uma competência sócio-cultural. Essa competência, parte do que Hymes denominou de **competência comunicativa** (Hymes, 1972b), refere-se à compreensão e ao domínio das regras de interação de um grupo social. Não é suficiente, portanto, que um falante tenha competência gramatical no sentido restrito usado por Chomsky (1957) para que ele participe de uma interação. O conceito de competência comunicativa foi ampliado por autores como Canale e Swain (1980) e Widdowson (1983). Este último afirma que se torna essencial a aquisição de uma "capacidade" (Widdowson, 1983) que envolva três setores igualmente importantes: 1) uma competência gramatical, necessária para o falante se fazer entender, que se centra no valor locucionário da proposição; 2) uma competência pragmática, que reflete a capacidade de interpretação da intenção da proposição (ou seja, seu valor ilocucionário); e, finalmente, 3) uma competência discursiva, que é o conhecimento das regras de interação que possibilita a habilidade de negociar significados. Aqui, o lugar da competência desloca-se do esforço individual e descontextualizado para um outro que é sócio-culturamente situado e interacionalmente produzido.

Desde a publicação do tabalho de Wilkins (1972) propondo um programa (*syllabus)* comunicativo, uma grande quantidade de material didático tem sido publicada com o objetivo de fazer com que os alunos adquiram um comportamento mais comunicativo através do estudo das funções da linguagem e sua realização lingüística. Segundo a nova proposta, ao invés de concentrarem-se primordialmente nas funções de reportar, responder e descrever (prática comum no passado), os alunos de L.E. passariam também a aprender e praticar outras funções da linguagem, tais como: julgar, aprovar, desaprovar, persuadir, predizer, cumprimentar, solidarizar-se, adular, hostilizar, mostrar gratidão, etc. (Kramsch, 1981). Explorando este veio, existe um grande número de publicações que oferecem uma abordagem funcional ao processo de aprendizagem de línguas, na tentativa de implementação de um *syllabus* chamado de comunicativo. Entretanto, só focalizam o primeiro e o segundo aspectos da competência comunicativa tal como sugerida por Hymes (a competência lingüistíca e a pragmática). Assim, as atividades propostas para a sala de aula de aula de L.E. não requisitam dos alunos a habilidade de negociar significados (o que está implícito na noção de "capacidade" de Widdowson, 1983), pois continuam a surgir não de uma necessidade real do

uso da língua, mas de uma imposição da função da linguagem a ser praticada, o que configura um modelo fechado e totalmente previsível.

O que é raramente encontrado no mercado é um material que desenvolva o terceiro nível de competência: a competência discursiva. A habilidade conversacional, como vimos anteriormente, envolve regras interacionais que são geralmente relegadas a um segundo plano por professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem de L.E.. Eles não se dão conta de que os padrões discursivos rígidos da sala de aula operam restrições ao desenvolvimento da fluência conversacional, já que geram uma linguagem profundamente artificial e altamente previsível. Para modificar tal situação, torna-se necessário que o professor reduza o controle da interação e abrande a assimetria existente entre o papel ativo por ele desempenhado e o papel passivo dos alunos. De tal modo, a responsabilidade do trabalho interacional recairá sobre os aprendizes. O contexto educacional, portanto, deve gerar, com bastante freqüência, oportunidades para que a tensão dinâmica do processo de negociação possa fazer com que os alunos entrem em contato com toda a riqueza de recursos lingüísticos e paralingüísticos ao seu dispor, e possam, assim, aprender a lidar com os usos emergentes dos mesmos. Dessa forma, ficará caracterizada a imprevisibilidade do discurso, o qual tem que ser co-construído/ interpretado / reinterpretado, a cada instante, por todos os participantes da interação. Se o professor colocar o controle da interação à disposição da turma, esta terá que necessariamente exercitar uma série de estratégias discursivas: construir e sustentar um piso conversacional, tomar / manter / alocar / ceder o turno, interromper, introduzir / manter / redirecionar / concluir / retomar um tópico, reparar momentos de silêncio, alternar papéis discursivos e utilizar diferentes tipos de estrutura de participação. Porém, para que os alunos consigam participar satisfatoriamente desse momento de reversão de papéis interacionais, negociando os meios de atingir os objetivos de um determinado evento conversacional, eles têm que aprender não somente as regras (culturais e sociais) apropriadas de negociação, como também as estratégias disponíveis para a interpretação do contexto emergente e o gerenciamento da conversação. Se a conversação em contexto não-institucional é o lugar onde os participantes competem ou colaboram pelo direito à palavra e negociam significados, para dela participar eficazmente, torna-se necessária a utilização de um repertório extenso de mecanismos de controle conversacional para que o canal de comuninação seja mantido aberto. Isto equivale a dizer que os mecanismos de controle conversacional (tais como expressar hesitação, ganhar

tempo, parafrasear, repetir, mostrar interesse, alcançar entendimento mútuo, lançar mão de gestos descritivos e interacionais para ajudar ou pedir ajuda, desenvolver um trabalho de colaboração entre falantes e ouvintes para completar frases/desenvolver idéias/negociar significados, etc.) são também um conteúdo importante a ser aprendido pelos alunos, devendo, portanto, constar dos programas de ensino/aprendizagem de L.E.. Para auxiliar a construção desse conhecimento sobre a interação face a face, Hall (1993:160) sugere:

> os aprendizes precisam ser expostos a este tipo de conteúdo e ter acesso à prática de análise do mesmo. A mera exposição à prática, sem reflexão, não é suficiente. Da mesma forma, o mero engajamento nessas práticas não os torna competentes para falarem sobre elas. Sugiro, ao contrário, que as práticas orais de um grupo específico se tornem o conteúdo da linguagem da sala de aula através do qual o aprendiz trava contato não só com práticas culturais específicas como também com várias formas nas quais recursos estruturantes são empregados pelos membros de um grupo para criar, negociar e delas participar. No processo de aprendizagem de L.E., devemos ajudar os alunos a moverem-se de um estágio de desenvolvimento de habilidades para um outro de desenvolvimento de habilidades de interpretação e reflexão a respeito de como os recursos linguísticos são usados para manter o engajamento dos participantes na interação que se propuseram a desenvolver.

O que está expresso aqui é a necessidade de fornecer aos alunos metaconhecimento sobre o componente sócio-interacional da linguagem em uso e sobre como ele varia de grupo para grupo. Para isso, tarefas de observação de como as pessoas interagem passam a ser um valioso instrumento pedagógico. Ainda na palavras de Hall (1993:160):

> A tarefa de desenvolver no aprendiz a habilidade de mover-se da posição de participante da interação para aquela de observador da mesma possibilitará a compreensão da sua própria maneira de participar em práticas orais, estimulando que ele desenvolva o poder de fazer escolhas responsáveis enquanto aluno, ou, pelo menos, que tenha a sua atenção voltada para as forças que afetam a capacidade de um indivíduo de fazer escolhas.

É o contato com este tipo de conhecimento que vai dar autonomia ao aprendiz, fazendo com que ele seja mais responsável pelo encaminhamento de um evento comunicativo ao dele participar mais conscientemente.

Assim sendo, norteia o nosso trabalho a convicção de que a incorporação ao estudo formal de L.E. dessas práticas conversacionais e tudo o que as envolve (aprendizagem de estratégias interacionais social e culturalmente apropriadas, criação de oportunidades onde elas possam ser praticadas e metaconhecimento sobre a comunicação) é essencial à formação

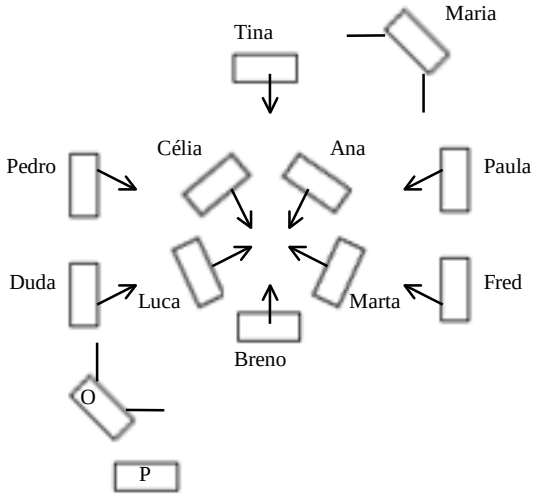
de usuários competentes de uma língua estrangeira. **Para nós, a formação de um aluno fluente em L.E. envolve também um processo de instrumentalização (o qual se dá através da aquisição de táticas interacionais e de sua utilização em práticas conversacionais) e um processo de conscientização a respeito da organização das práticas orais**. Assim, estamos de acordo com Hall (1993) ao afirmar que é a partir da experiência repetida de ter oportunidades de participação ativa e responsável em eventos comunicativos que o aprendiz aumentará sua percepção a respeito da comunicação em encontros sociais, adquirirá o conhecimento necessário para interpretar as táticas discursivas encenadas e habilitar-se-á a utilizar competente e apropriadamente recursos interacionais para ser capaz de manter uma conversa em andamento.

Fundamentados, então, nas crenças de que: podemos redescrever identidades através do discurso; a aprendizagem de linguagem está indissociavelmente ligada a um processo de socialização; toda interação é cultural e socialmente construída e os significados ali gerados são validados pelo discurso; a sala de aula tradicional oferece poucas oportunidades aos aprendizes de se engajarem em momentos de negociação; o processo de negociação e atribuição de significado tem um caráter dinâmico que envolve conflito de expectativas/enquadres, estruturas de participação variadas e alternância de papéis discursivos; a aquisição de uma competência comunicativa em L.E. só pode ser conseguida se o contexto educacional propiciar aos aprendizes não só metaconhecimento sobre as estratégias envolvidas na organização da comunicação em contexto não-institucional, mas também oportunidades de prática dessas estratégias; e, finalmente, certos de que a questão do controle, por parte do professor, da organização tática da interação - que gera práticas orais altamente previsíveis e pouco flexíveis - precisa ser repensada, desenvolvemos uma série de procedimentos metodológicos que auxiliam a prática de ensinar e aprender uma língua estrangeira, bem como estimulam/facilitam a construção de um novo modelo de referência para a sala de aula de L.E.. Tais procedimentos encontram-se descritos em *Interação em contexto educacional: um novo referencial para a sala de aula de língua estrangeira* (Falabella, 1996), estudo de avaliação etnográfica, na qual procuramos verificar até que ponto certos princípios ajudam os aprendizes a construir/negociar significados mais eficientemente em L.E.. A título de ilustração, utilizaremos parte de nossos dados para mostrar o tipo de trabalho que propomos.

5. Resultados e discussões

Os dados apresentados a seguir mostram claramente a possibilidade de redefinição do contexto educacional ao utilizarmos alguns dos procedimentos acima descritos.Eles apontam para os resultados obtidos pelos aprendizes, após dois anos de trabalho com a abordagem proposta.

Um grupo de alunos (cinco debatedores sentados em círculo no centro da sala) finalizaram uma discussão em grupo. Durante a interação foram observados pelo resto da turma (seis alunos), cuja tarefa seria avaliar o trabalho interacional realizado pelos colegas. O desenho abaixo procura captar o arranjo espacial dos debatedores e observadores:



O = observadora

P = professora e vídeo câmera

→ = direção do olhar

A seguir podemos observar uma parte do momento de avaliação quando o aluno Pedro comenta a performance da aluna Marta, a qual, segundo o estudante, não utilizou estratégias eficazes de tomada de turno. Este momento, que poderia ter sido só de avaliação, cede espaço também a muitos momentos de negociação, com várias sobreposições em que ocorrem múltiplos níveis de participação. Observemos:

Pedro => Marta

Pedro: She did a good job and..but unfortunately, she takes turns in the wrong way. =
=And she::: I think it's just this the problem. She could take turns in a better=
=way=

Prof: =How? Explain it to us?=
Pedro: =because sometimes she...she have good <contributions> to do and...she-she=
=doesn't have how to show it, because she uses the wrong ways to take turns.
Prof: Which ways?
Tina: Interrupting=
Pedro: =interfering when the others are talking without ask for...to say things like=
="Excuse me", "Can I explain my ideas?" and...and...doing in a way that =
=anybody will pay attention with you?
Prof: Nobody?
Pedro: Yes, nobody will pay attention. (...) That's exactly what happened...two floors=
=in the conversation.

(várias sobreposições)

Breno: I think that...I think that she could fight for her turn, because she just said...=
=I paid attention. She just said what she liked to say once. Then she:::-she=
=she saw that no one was paying attention and she just ...
Marta: I was going to wait and try a little later but she asked me what I was saying.

Prof: You don't give up and that's good, but I think that you should try different=
=strategies.
Marta: Ok.

(interação de um grupo de alunos adolescentes - dados coletados num curso livre de inglês do Rio de Janeiro em 1996)

Pedro, ao apontar um comportamento recorrente de Marta como interlocutora, relacionou-o, apropriadamente, à formação momentânea de dois pisos conversacionais. Ele, em colaboração com Breno, Tina e a professora, alertou a colega para o fato de que, se ela quer ser ouvida, tem que tentar usar diferentes estratégias para a tomada de turno, para que o grupo possa ratificá-la. A que ela utilizou com mais freqüência, a interrupção através da aceleração da fala, não garantiu a sobrevivência dos subtópicos introduzidos. O processo de negociação e ajuste de perspectivas quanto à participação na interação, mostra a construção conjunta de conhecimento sobre a comunicação sendo feita a partir de categorias de análise que propiciam a descrição do ato comunicativo. Este breve exemplo coloca em evidência vários aspectos da nossa proposta em atuação. Entre eles podemos ressaltar: atitude mais participativa, espírito colaborativo, capacidade de observação e de descrição das estratégias de gerenciamento da conversação, diversidade de papéis discursivos desempenhados pelos alunos, livre negociação de esquemas e mitigação da assimetria característica da sala de aula tradicional.

5. Conclusões

A nossa proposta, em aplicação há quatro anos, vem mostrando-se frutífera, levando a resultados superiores aos experimentados pela autora em suas tarefas docentes anteriores. Tais

resultados, porém, não dizem respeito ao produto gerado pelo abordagem encaminhada, mas sim ao processo de construção de conhecimento no contexto educacional do ensino de L.E.. Faz parte de tal processo toda uma mudança de procedimentos de mestre e estudantes, que aprendem, através do desenvolvimento de uma percepção mais arguta e atenta para a comunicação em sala de aula, a modificar os seus papéis interacionais.

É pertinente relembrar vários pontos de interesse a partir dessa pesquisa. Primeiramente, que os aprendizes podem ser levados a ter uma atitude mais participativa e colaborativa em sala de aula, se eles encontrarem espaço para tal e forem sensibilizados para as estratégias envolvidas no gerenciamento da conversação e para a complexidade da interação face a face.

Em segundo lugar, fica evidenciado que, para que a interação seja construída cooperativamente e negociada por aqueles que dela participam, fazendo com que o discurso flua mais naturalmente em sala de aula, o mestre tem que abandonar o papel central de controlador da interação e dar oportunidade aos alunos de negociá-la livremente.

Percebemos também que pode haver uma compreensão por parte dos alunos em relação às práticas discursivas como 1) espaços onde existem relações de poder e controle que refletem as organizações sociais nas quais está imerso o alunado; e 2) processos extremamente dinâmicos de enquadre/reenquadre, de reversão de papéis interacionais, de mudança de estrutura de participação, de negociação e busca de ajuste. Neste caminho, eles estão adquirindo um metaconhecimento que vai além da especificidade da disciplina em questão neste trabalho. Se, a par da expansão da sua compreensão a respeito da comunicação, eles forem expostos às ferramentas de gerenciamento da mesma, os aprendizes terão mais possibilidades de participar eficiente e responsavelmente de diferentes comunidades discursivas (como co-construtores dos significados sociais) e em contextos diversos - trabalho que cremos ser essencial na formação de suas subjetividades e identidades.

Finalmente, o nosso referencial, além de vir mostrando-se eficaz no desenvolvimento das habilidades específicas, revela-se também proveitoso em relação a outros aspectos educacionais que, da sala de aula, podem ser levados para outros âmbitos da vida social e profissional futura:

- o hábito de auto-avaliação, bem como o de avaliação de seus pares, favorece o exercício constante da capacidade reflexiva e o desenvolvimento da observação;
- a consciência do papel que o educando desempenha no grupo e na interação faz com que ele desenvolva a percepção de que pode contribuir para a construção dos significados sociais em todos os contextos nos quais estiver inserido; e
- a compreensão da centralidade da linguagem nos processos interacionais dá ao aluno a oportunidade de praticar diversas formas de acesso à conversa.

Nossa proposta é um dos vários caminhos possíveis de serem trilhados para repensar o contexto educacional e abordar a questão da competência comunicativa na sala de aula de L.E.. Esperamos que ela possa colaborar com outras na reflexão sobre o trabalho pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

CANALE, M & SWAIN, M. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.” In *Applied Linguistics* 1. 1980.

CHOMSKY, N. *Syntatic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

FALABELLA, B. F. *Interação em contexto educacional: um novo referencial para a sala de aula de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1996.

GOFFMAN, E. "Footing". In *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

_____. “Design and fabrications”. In *Frame analysis*. Boston: Northeastern U. Press, p. 83-123, 1974.

GONÇALVES, J.C. “Patterns of topical development in the acquisition of Portuguese as a second language: from teacher-dominance to student-participation”. Anais do V EMPULT - PUC SP: São Paulo, SP. 1992.

_____. “O tópico no discurso institucionalizado” (mimeo) s.d.

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge : CUP, 1982.

HALL, J. K. "The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language". *Applied linguistics*, n. 14 (2), p. 145-166. 1993.

HYMES, D. "On communicative competence". In *Sociolinguistics*, J.B. Pride and J. Holmes, eds. Harmondsworth: Penguin, 1972 b.

KENDON, A. “Some emerging features of face-to-face interaction studies”. In *Sign language studies*. The Hague: Mouton, p. 7-22, 1979.

KRAMSCH, C.J. *Discourse analysis and second language teaching*. Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics. Washington: Center for Applied Linguistics, 1981.

McCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

RECH, M. *O conflito de expectativas na nteração em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Cararina, 1992.

RIBEIRO, B. T. *Coherence in psychotic discourse*. New York : Oxford University Press, 1994.

SCHULTZ, J., FLORIO, S., & ERICKSON, F. "Where's the floor? aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school." In *Children in and out of school. Ethnography and education*. Edited by Perry Gilmore and Allan A.Glatthorn - CAL Washington D.C., p. 88-123, 1982.

TANNEN, D. "The hidden meaning of conversation" In *Georgetown's talking heads*. The Washington Post Magazine, Feb 4 issue, 1996.

_____ . *That's not what I meant!* . New York: Morrow, 1986.

_____ & WALLAT, C. "Interactive frames and knowledge schemas in interaction." In TANNEN, D. (ed.) *Framing in discourse*. New York : Oxford University Press, 1987.

WIDDOWSON, J. *Learning purpose and language use*. Oxford: OUP, 1983

WILKINS, D. "Grammatical, situational and notional syllabuses". *Proceedings from the third congress of applied linguistics*. Copenhagen, 1972 b.

A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS ADQUIRIDAS DURANTE A APRENDIZAGEM NO FAZER DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Ademilde Félix
UNICAMP/IEL

Abstract

The aim of this paper is to observe the influence that the beliefs acquired during the teacher's educational process of the second language have on the practice of this professional in classroom activities. The subject of this research is a public school teacher, from a city located in the State of São Paulo. The information has been collect through two questionnaires given in the beginning of the investigation, followed by the observation of 5 classes and transcription of two of them, and finally by two interviews with the subject. The data gives us the indication that the way the teacher points out she learned the foreign language influences the attitudes that she expects from her students. That means that many of the beliefs she presents about ideal learning are based on her own experience as a learner.

Resumo

Pretende-se, neste trabalho, observar o grau de influência das crenças adquiridas durante o processo de aprendizagem da LE sobre a prática do professor em sala de aula. Os dados que utilizo nesta pesquisa foram obtidos junto a 1 professora de uma escola de 1º e 2º graus da rede pública oficial do Estado de São Paulo em uma cidade no interior desse estado. As informações foram obtidas através de 2 questionários aplicados no início da investigação, seguidos pela observação de 5 aulas e transcrição de 2 e, finalmente, por 2 entrevista com o sujeito da pesquisa. Os dados nos dão indicações de que a maneira pela qual a professora afirma ter aprendido a LE influencia as atitudes que ela espera que seus alunos adotem para a aprendizagem do inglês. Isso significa dizer que muitas das crenças que ela apresenta sobre aprendizagem ideal são baseadas em sua própria experiência como aprendiz.

key-words: beliefs ; teacher's education ; good-language learner

palavras-chave: crenças ; formação do professor ; perfil de bom aprendiz

INTRODUÇÃO

Através de sua linguagem, o professor expressa, dentre outras variáveis, ações e comportamentos que espera que seus alunos adotem em sala de aula para aprender a Língua Estrangeira (LE). Vários trabalhos relatam diversos pontos de vista dos professores sobre maneiras que propiciam a aprendizagem da LE (KERN, 1995).

Com base nesse pressuposto, alguns questionamentos podem ser levantados: por que os professores valorizam determinadas atitudes em seus alunos em detrimento de outras? Que elementos contribuem para a construção da visão que eles têm sobre aprendizagem de LE? As crenças adquiridas durante o processo de aprendizagem da língua-alvo do professor influenciam nessa visão?

Partindo-se da diferenciação feita entre crença e conhecimento (NESPOR, 1987; PAJARES, 1992) pretende-se, neste trabalho, verificar o grau de influência das crenças adquiridas durante o processo de aprendizagem da LE/formação sobre o fazer em sala de aula de uma professora de uma escola pública de primeiro e segundo graus.

Para tal, analisou-se elementos da formação do sujeito da pesquisa. Essas informações foram analisadas de maneira triangulada juntamente com a fala do professor em sala de aula, dados obtidos através de questionários apropriados para levantamento de crenças (adaptados dos questionários desenvolvidos por HORWITZ, 1985 e 1988) e entrevistas realizadas com a professora.

Antes da análise propriamente dita, serão traçados alguns comentários sobre a importância de se estudar o sistema de crenças do professor.

O PAPEL DAS CRENÇAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Segundo Kern (1995) as concepções populares sobre aprendizagem de língua exercem uma profunda influência em todos os aspectos da profissão de ensino de línguas. Tanto os participantes diretos (insiders) - aprendizes, professores, treinadores de professores, organizadores de materiais, pesquisadores, agências especializadas, consultores - quanto os participantes indiretos (outsiders) - grupos e familiares dos aprendizes, administradores, responsáveis pelas leis, governo - todos trazem seus conjuntos de crenças e atitudes a serem tomadas em situações e decisões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas.

Desse modo, percebe-se que o sistema de crenças de professores e alunos mostra-se fator importante para o entendimento da aprendizagem de línguas em contexto de sala de aula. O sistema de crenças (concepções populares sobre ensino e aprendizagem de línguas) do professor mostra-se fator importante para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem da LE em contexto de sala de aula pois essas crenças podem influenciar tanto na maneira como o professor dá aula quanto nas atitudes que ele cobra e espera que seus

alunos adotem para aprender a língua-alvo. Mas de onde vêm essas crenças. Alguns autores nos dão algumas indicações.

Em uma pesquisa desenvolvida com alunos universitários em uma aula de métodos, Horwitz (1985) afirma que pelo fato de todos esses indivíduos já terem sido aprendizes, terão, conseqüentemente, a tendência de ensinar como foram ensinados ou como eles próprios aprenderam. A autora mostra-se contrária ao truísmo de que os alunos em uma aula de métodos não tenham idéias pré-concebidas sobre aprendizagem de línguas, e tal aspecto pode funcionar como fator de inibição à recepção de informações e idéias apresentadas nas aulas, em particular quando as perspectivas não se mostram em consonância com as idéias de aprendizagem de línguas do aprendiz. Como as práticas de ensino de línguas são baseadas em experiências pessoais, deve-se lidar diretamente com as pré-concepções dos aprendizes nas aulas de métodos, tendo-se em mente que os alunos, como professores, não são aprendizes ingênuos. Pelo fato de a experiência no curso de métodos ser processada através de um sistema de crenças pré-existentes dos alunos, os professores desses cursos devem ter um entendimento sofisticado das estruturas e implicações desses sistemas.

Seguindo essa linha de pensamento, Nespor (1987:320) afirma que os professores aprendem muito sobre como ensinar através de sua própria experiência como aprendizes. Essas experiências são classificadas como aprendizagem de ensino ou observação participante da prática de ensino. Para o autor, a influência de experiências importantes ou de determinados professores produz uma memória episódica detalhada que servirá mais tarde de inspiração para o aluno e de parâmetro para sua própria prática de ensino.

Em seus estudos com um grupo de alunos do último período de inglês de um curso de Letras, Barcelos (1995:123) tem como objetivo atingir uma compreensão maior da cultura de aprender e perceber as atividades preferidas desses alunos e os lugares considerados como ideais de se aprender inglês. Em relação às crenças sobre como aprender línguas, a autora detecta três crenças mais fortes, que são um reflexo do tipo de ensino a que esses alunos foram expostos e dos conselhos de seus professores de inglês: a) os alunos acreditam que aprender inglês é saber *a* e *sobre a* estrutura gramatical dessa língua; b) os alunos acreditam que o professor deve ser o responsável pela sua aprendizagem exigindo, controlando e até mesmo forçando-os a aprender, o que mostra que para eles a aprendizagem encontra-se fora e não dentro deles, fato este que entra em contradição com o *dizer* desses alunos, que prega que o aluno é quem deve se dedicar e se esforçar para aprender; c) os alunos

não acreditam que o inglês que se aprende *aqui* (no Brasil) seja o mesmo que se aprende *lá* (no exterior). Aqui se aprende a base, o necessário, o mínimo, a gramática e a grafia enquanto que lá se aprende fluência, entonação, sotaque e língua da maneira como ela é falada pelos falantes nativos.

Segundo a autora, essas crenças estão em conformidade com um tipo de ensino mais centrado no professor, e podem se constituir em obstáculos para uma aprendizagem auto-orientada pois os alunos, neste caso, adotam uma atitude passiva, de não engajamento na atividade de aprender línguas.

Ou seja, observa-se que o professor usa, para dar aula, muitos dos elementos de sua própria experiência como aprendiz e, em muitos casos, espera que seus alunos adotem atitudes semelhantes às suas enquanto aprendiz para que aprendam a LE.

Cabe aqui também analisar de imediato a diferença entre crença e conhecimento, pois me parece ingênua a noção de que um professor, em sala de aula, desempenhe suas tarefas impulsionado somente pelo conhecimento. Conforme já afirmado anteriormente, as crenças despenham papel fundamental no fazer do professor e acredito que essa diferenciação dos termos mostra-se importante se levarmos em conta que cada um deles age em determinados aspectos do comportamento desse profissional em sala de aula.

Nisbett e Ross (1980) conceituam conhecimento como uma estrutura composta de um componente cognitivo, esquematicamente organizado, e um componente de crença, possuindo elementos de avaliação e julgamento. Assim, a crença é vista como um tipo de conhecimento. Ernest (1989) sugere que conhecimento é o resultado cognitivo do pensamento e a crença o resultado afetivo, mas o autor reconhece que a crença também possui um pequeno mas significativo componente cognitivo.

Para Nespor (1987) o conhecimento é cumulativo e muda de acordo com as normas da argumentação. As crenças, por outro lado, são menos maleáveis ou dinâmicas do que o conhecimento. As crenças são relativamente estáticas. Quando mudam, é mais uma questão de conversão ou mudança gestáltica do que o resultado de uma argumentação ou de evidências. Isso ocorre pelo fato de as crenças serem compostas de emoções, sentimentos, percepções, avaliações subjetivas, estados de espírito, lembranças de experiências pessoais, pressuposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos, e esses elementos mostram-se importantes nos processos da memória. O estado de espírito e a emoção parecem

estar lotados na memória longa (long-term memory). Sendo assim, eles obtêm a forma de gestalts que podem ser altamente organizados para uma representação e recuperação eficientes.

Pajares (1992:318), citando os trabalhos de Rockach (1968), apresenta linha de pensamento similar à de Nespor. Esse autor afirma que as crenças variam numa dimensão centro-periférica e, quanto mais central for a crença, mais resistente a mudanças ela será. Ele compara a estrutura da crença à de um átomo, cujo núcleo mantém juntas as várias partículas num sistema estável. Algumas crenças formam o núcleo do sistema nessa dimensão centro-periférica e essas crenças centrais são mais importantes e mais resistentes a mudanças.

Telles (1996:68), numa posição contrária à de Nespor (op.cit.) e Pajares (op.cit.) afirma que os professores são pessoas com capacidades cognitivas e afetivas mutáveis. Sendo assim, com base nos estudos de Kelly (1955), o autor enfatiza que não vê as crenças do indivíduo como algo estável e fixo, por isso ele demonstra interesse na mudança das crenças.

Para este trabalho, o posicionamento adotado é o de que as crenças são menos passíveis de mudanças do que conhecimento. Adoto esta postura levando em consideração o fato de as crenças serem compostas de sentimentos afetivos e avaliações, lembranças de experiências pessoais e pressuposições sobre a existência de entidades e mundos alternativos e esses elementos, por se encontrarem na memória longa (long-term memory), obtêm a forma de gestalts que se mostram difíceis de serem mudados. Os componentes afetivos e emocionais das crenças podem influenciar as maneiras pelas quais os eventos e elementos são fixados na memória do professor e como eles são reconstruídos no momento em que o professor está ensinando. Sendo assim, os aspectos afetivos têm implicações importantes para aquilo que os professores aprendem, como eles usam o que eles aprenderam e, conseqüentemente, o que eles esperam e cobram de desempenho e atitudes para aprendizagem de seus alunos.

Horwitz (1985) sugere, para que os futuros professores tornem-se mais receptivos às novas informações sobre ensino de línguas, que estes sejam encorajados a reconhecer e entender suas próprias crenças. Tornar explícito o sistema de crenças é, segundo a autora, o primeiro passo ao desenvolvimento como professores de língua estrangeira. O desenvolvimento de identidade profissional destes alunos pode ser baseado, desse modo, em conhecimento contínuo e crescente de seres humanos como aprendizes de língua, e não em mitos ou crenças nem sempre seguras.

Acredito que, ao considerar os aspectos referentes à pesquisa sobre a formação do professor de inglês, tal discussão possa abrir caminhos para a reflexão sobre as condições atuais do ensino nas escolas da matéria em questão. Alunos mal preparados poderão mais facilmente se tornar professores acríticos, alienados e, conseqüentemente, sem condições de oferecer um ensino de qualidade, cobrando, desse modo, atitudes de seus alunos que nem sempre se mostrarão ideais para a aprendizagem, seja de línguas ou de cidadania de forma geral.

A seguir, são especificadas as ações e procedimentos metodológicos usados neste trabalho, bem como o perfil da professora-sujeito.

O SUJEITO E O CONTEXTO DA PESQUISA

Os dados para esta pesquisa foram coletados em uma escola pública de 1° e 2° graus, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. O sujeito da pesquisa é uma professora que já vem ministrando aulas há aproximadamente 7 anos. A classe observada é um 3° colegial do período noturno.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Alguns pesquisadores afirmam que a metodologia de pesquisa etnográfica mostra-se relevante e apropriada para a pesquisa de sala de aula, dentre os quais cito Erickson (1981, 1986) e Van Lier (1990).

Erickson (1986:21) afirma que na pesquisa etnográfica o pesquisador descreve eventos do dia a dia em seu contexto (a sala de aula) e tenta identificar o significado das ações de acordo com os pontos de vista dos vários atores envolvidos no processo.

Já Van Lier (1990) advoga o uso da etnografia na pesquisa de sala de aula pelo fato de o nosso conhecimento atual do que ocorre em sala de aula ser extremamente limitado, e de o aumento desse conhecimento mostrar-se relevante e válido. Porém, isso só pode ocorrer quando coletamos e interpretamos dados na própria sala de aula, isto é, no contexto onde eles ocorrem, contexto esse que não é simplesmente lingüístico ou cognitivo, mas essencialmente social.

Biddle et al. (1986:237) mencionam 3 vantagens para os métodos etnográficos: (1) eles não exigem conceitos prévios, pelo contrário, permitem a descoberta de teorias

verdadeiramente aplicáveis; (2) permitem que o investigador entenda os eventos conforme são percebidos pelos participantes e (3) oferecem a oportunidade de investigações profundas sobre tópicos controversos.

Erickson (1986:121) afirma que a pesquisa de base etnográfica envolve (a) participação intensiva no contexto escolhido; (b) gravação cuidadosa do que ocorre no ambiente através de notas de campo e outras evidências documentadas (registros, exemplos de trabalhos dos alunos e gravações em áudio e vídeo); (c) reflexão analítica dos registros documentados obtidos e relato através de descrição detalhada usando partes de entrevistas e das anotações. Ou seja, para o autor as duas principais fontes de aquisição de dados para a pesquisa etnográfica são o questionamento (que inclui basicamente questionários e entrevistas) e a observação, que pode ser dividida em participante e não participante.

Acredito que a etnografia mostra-se eficaz para a pesquisa em sala de aula (que é o caso do presente estudo). A triangulação das informações (análise através de diferentes tipos de dados, métodos e ferramentas de pesquisa - VAN LIER, op.cit.:13) pode levar a uma visão, se não ideal, próxima dela. Ou seja, o uso de várias técnicas de coleta permite uma maior familiaridade com os dados e confiabilidade nos resultados.

Sendo assim, para esta pesquisa, de base etnográfica, usarei como instrumentos observações em sala de aula, anotações de campo, gravação em áudio e transcrição de aulas, questionários e entrevistas com a professora.

Foram observadas 5 (cinco) aulas seguidas da professora-sujeito e optei pela observação não participante. Duas aulas foram gravadas em áudio (a 3ª e a 4ª aulas) e transcritas parcialmente. Observei uma classe de 3º colegial da professora (doravante P.) Além disso, anotações pormenorizadas foram feitas acerca do que ocorria na sala de aula.

Conforme já especificado, duas aulas típicas da professora foram gravadas em seqüência e depois parcialmente transcritas. Para que tanto a professora-sujeito quanto seus alunos se sentissem menos incomodados com minha presença, julguei prudente não gravar nem a primeira, nem a segunda e nem a última aula pois, se nas primeiras aulas a presença de um pesquisador sozinho poderia causar algum tipo de curiosidade indesejada, a presença de um pesquisador com um gravador poderia causar uma curiosidade maior ainda. Assim, foram gravadas as 3ª e 4ª aulas do conjunto seqüencial de cinco aulas observadas da professora-sujeito. Evitei também gravar as aulas e não mais voltar porque acredito que tal

comportamento poderia gerar uma impressão negativa. Sendo assim, após gravar as duas aulas, compareci a mais uma. Tal procedimento foi adotado para, além de minimizar a insegurança e agitação que minha presença poderia causar nos participantes, criar um relacionamento de confiança um pouco maior entre pesquisadora e professora. Logo após a gravação iniciei as transcrições, pois as informações estavam recentes em minha memória. As notas de campo foram acrescentadas às transcrições.

Além da observação em sala de aula, foram utilizados dois questionários para se detectar as crenças da professora. Um dos questionários usados nesta pesquisa é o Questionário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas denominado CRESAL (do inglês BALLI - Beliefs About Language Learning Inventory), desenvolvido por Horwitz (1985, 1988), cujo objetivo é avaliar a opinião dos professores sobre aspectos e controvérsias a respeito de aprendizagem de línguas. Este questionário, constituído de 28 asserções (versão do professor), é usado para avaliar crenças de professores e alunos sobre aprendizagem de línguas com o intuito de a) entender melhor porque os professores escolhem determinadas práticas de ensino e b) determinar onde as crenças sobre aprendizagem de línguas mantidas por professores e alunos mostram-se conflitantes. Esse inventário avalia as crenças em cinco áreas principais: aptidão para a língua estrangeira (questões 1, 2, 8, 17, 23, 26, 27 e 28), dificuldade de aprendizagem de línguas (3, 4, 11, 18 e 22), natureza da aprendizagem de línguas (6, 9, 12, 15, 19, 20) estratégias de aprendizagem e de comunicação (5, 7, 10, 13, 14 e 16) e motivações (21, 24 e 25).

O outro questionário usado para explicitar crenças é o Questionário para Levantamento de Atitudes para com uma Língua Estrangeira denominado QUALE (do inglês FLAS - Foreign Language Attitude Survey), adaptado por Horwitz, (1985). Seu objetivo é auxiliar o professor a explorar suas atitudes e conceitos/hipóteses sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Segundo Horwitz (ib.), este questionário abarca uma ampla variedade de itens relacionados ao ensino de línguas que vão desde a melhor maneira de ensinar gramática até a importância de ensinar elementos da cultura do país ou países onde a LE é falada. Basicamente, duas áreas principais são enfocadas: crenças a respeito de motivação de alunos, e estratégias instrucionais de comunicação e de aprendizagem.

Para esta pesquisa foram aplicados os 2 questionários - o CRESAL e o QUALE - com o intuito de observar quais são as crenças do sujeito da pesquisa sobre aprendizagem de línguas e, depois de respondidos, foi solicitado que a professora fizesse

comentários sobre os itens que mais chamaram sua atenção. O intuito desse procedimento foi o de certificar-se de suas respostas, minimizando, desse modo, pontos dúbios, imprecisões e criações infundadas pois, nesses tipos de questionários fechados, corre-se o risco de alcançar um grau de parcialidade muito alto, pelo fato de o sujeito não ser ouvido. Por isso, nesta pesquisa, as respostas dos questionários foram analisadas juntamente com o sujeito da pesquisa, para que eventuais dúvidas fossem dirimidas e se confirmassem ou não posições.

Além dos questionários, duas entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com a professora-sujeito, pois tal recurso mostra-se uma fonte rica de dados, uma vez que pode ser utilizado pelo pesquisador com a finalidade de dirimir dúvidas sobre os pontos obscuros nos comportamentos observados, além de permitir um controle maior da subjetividade na pesquisa. Desta maneira, após ter observado, gravado e transcrito a aula, voltei ao professor e questionei se o que observei estava de acordo com o que ele (o professor) dissera e/ou fizera na sua prática de ensinar segundo a visão que tem do que é aprender uma segunda língua. A primeira parte da entrevista, cujo objetivo era obter informações sobre as crenças da professora-sujeito, estava esquematizada, enquanto que a segunda parte foi reservada para confirmar ou desconfirmar aspectos referentes aos comportamentos observados. Essa entrevista foi gravada e transcrita parcialmente. Uma outra entrevista também foi realizada para se obter dados sobre a cultura de aprender da professora. Essa entrevista não foi gravada pois julguei que as informações que seriam obtidas (nome do professor, local de formação, escola onde leciona) não precisavam ser gravadas por se mostrarem aspectos mais pontuais. Sendo assim, conforme a professora-sujeito passava as informações, elas eram anotadas como registros na forma de notas de campo pormenorizadas.

Na seção seguinte, são apresentados os resultados da análise dos questionários comparados aos dados observados em sala de aula.

A TEORIA E A PRÁTICA DO SUJEITO DA PESQUISA

Nesta seção apresento os pontos de conflito e concordância entre os aspectos em que a professora-sujeito afirma acreditar, teoricamente, representados pelas respostas dos questionários, e aqueles que observei durante sua prática em sala de aula. A tabela abaixo nos apresenta um panorama desses pontos:

Tabela 1

QUESTIONÁRIOS	OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA
A PROFESSORA ACREDITA NA	**A PROFESSORA FAZ**
• não necessidade de ênfase na aprendizagem da gramática; • comunicação sem necessidade de precisão oral; • impropriedade da repetição e prática de estruturas; • ênfase em atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir; • motivação diretamente ligada ao sucesso em falar a LE, • existência de dom para a aprendizagem da LE	• ênfase no ensino da gramática (LD) • leitura sem necessidade de precisão oral; • repetição de estruturas; • exercícios estruturais via repetição em grupo; • tentativa de motivar alunos, ----------

Na primeira coluna mostro os aspectos mais relevantes coletados dos questionários QUALE e CRESAL e na segunda coluna apresento os dados coletados através da observação e transcrição de aula.

Observa-se que algumas respostas dos questionários se contrapõem aos dados observados em sala de aula enquanto que outras reforçam o que a professora faz. No primeiro caso, a P. afirma nos questionários que não há necessidade de ênfase na aprendizagem da gramática, porém, observa-se em sala de aula que seu ensino é totalmente voltado para a gramática, principalmente por ela usar o livro didático (LD) em todas as atividades desenvolvidas nesse contexto. Também fica evidente que a P. afirma acreditar em algumas coisas na teoria mas na prática faz o contrário ao observarmos a resposta dos questionários sobre exercícios de repetição e prática de estruturas. Em resposta dada nos questionários, ela afirma ser contrária a esse tipo de exercício; porém, também devido ao LD, que enfatiza muito esse tipo de atividade, ela se utiliza muito desse recurso em praticamente todas as aulas observadas. A P. afirma também, através dos questionários, que acredita em estratégias comunicativas como a comunicação sem necessidade de precisão oral e ênfase nas atividades que estimulem o aluno a falar e a ouvir. Porém, observa-se muito pouco de estratégias comunicativas em sala de aula. A P. não exige precisão oral durante a leitura e há uma grande quantidade de exercícios orais via repetição em grupo. Esses são os únicos momentos em que o aluno tem um contato mais direto com a LE. Porém, a P. mostra-se coerente ao afirmar nos questionários que a motivação mostra-se fator importante para a aprendizagem da LE e, em suas aulas, tentar motivar seus alunos.

Analisei nesta seção os dados coletados através da observação e transcrição de aulas juntamente com aqueles obtidos através dos questionários QUALE e CRESAL.

Na próxima seção amplio a análise trazendo para a discussão os dados cruzados dos questionários, da observação em sala de aula e das entrevistas.

A APRENDIZAGEM IDEAL SEGUNDO A VISÃO DA PROFESSORA

Nesta seção, analiso as informações da entrevista, fazendo uma triangulação desses dados juntamente com aqueles já analisados dos questionários e das transcrições das aulas. Para tal, o procedimento que adoto é o de selecionar os pontos mais proeminentes das declarações gravadas ou que causaram estranhamento nas respostas dos questionários QUALE e CRESAL e na observação de sala de aula e, a partir disso, buscar nas entrevistas dados que esclareçam esses pontos. Ou seja, esse é o momento de se evidenciar o ponto de vista da professora-sujeito sobre os acontecimentos. As informações obtidas foram agrupadas de modo a responder três indagações principais, segundo a opinião da professora: a) o que é necessário para haver aprendizagem; b) o que o bom aprendiz faz para aprender e c) o que a professora vê seus alunos fazendo (ou deixando de fazer) para aprender. Esse procedimento tem por finalidade explicitar, através de diferentes olhares (questionários, observação de sala de aula e entrevistas) os pontos que a professora considera ideais e válidos para que a aprendizagem ocorra.

Ao observar a opinião da professora sobre a primeira indagação, “o que é necessário para haver aprendizagem”, alguns aspectos, relatados abaixo, foram levantados.

A P não apresenta divergência entre os dados coletados dos questionários e os da transcrição de sala de aula sobre motivação. Ela afirma que a motivação está diretamente relacionada ao sucesso em falar a LE, e tenta, de certa forma, motivar a participação dos alunos em sala de aula. Ao conversarmos sobre motivação, a P. observa que determinadas atividades funcionam como fator de motivação para os alunos, como música, por exemplo:

P - Os alunos sempre pedem e até gostam. Às vezes eles trazem umas fitas com a letra, eles copiam a letra. É uma maneira boa, e eles participam mais ativamente na aula, né?

Um outro aspecto revelado é a questão do dom para aprendizagem de LE. A P. enfatiza que deve haver um dom especial que propicie a aprendizagem, sem o qual ela não ocorre:

P3 - E tem gente que não vai aprender inglês nunca?
Pe - Você acha?
P3 - Ô, assim como eu nunca vou aprender matemática e física, tem gente que nunca vai aprender inglês. Tem que nascer com dom para a coisa.

Trazendo-se novamente para discussão os dados dos questionários, observo que a P afirma que algumas pessoas nascem com um dom especial para aprendizagem de línguas enquanto que outras não. E aqui na entrevista, ela ratifica esse seu posicionamento.

Tal posição revelada pode levar o professor a subestimar o potencial de aprendizado de seus alunos. Pelo fato de acreditar que determinados alunos não irão aprender jamais a língua-alvo, o professor pode fazer pouco esforço para que esses alunos aprendam, ou simplesmente deixá-los de lado, o que significa dizer que podem piorar uma situação que já está ruim. Cabe aqui comparação com a teoria do monitor (Krashen, 1982) em que o autor afirma existir um filtro afetivo que estabelece que a aquisição bem sucedida de uma segunda língua depende dos sentimentos do aprendiz com relação a essa língua. Atitudes negativas (que incluem ansiedade, falta de motivação ou de auto confiança) podem agir como um filtro adverso, bloqueando a absorção do insumo (input) evitando, desse modo, o sucesso na aquisição da língua-alvo. Essa discussão, se levada em consideração, funciona como um contra-argumento para a crença no dom para a aprendizagem/aquisição de língua, e reforça a crença da motivação. O que quero dizer aqui é que concordo com Krashen (ib.) quando o autor se refere a fatores afetivos como a falta de motivação como bloqueadores da aprendizagem. E, seguindo essa mesma linha de pensamento, não subscrevo completamente ao postulado de que algumas pessoas jamais aprenderão a LE porque não nasceram com um dom especial, conforme colocado pela P. Acredito que determinados indivíduos apresentem mais dificuldades na aprendizagem; porém, com esforço por parte de aprendizes e professores, acredito que todos conseguem aprender.

Os dados nos explicitam a existência de uma outra crença, não revelada através dos questionários mas que se mostraram presentes tanto nas observações das aulas quanto nas entrevistas - a crença de que o aluno não consegue aprender a falar inglês na escola pública porque esse não é o objetivo da instituição. A P apresenta a seguinte opinião sobre aprendizagem da LE na escola pública:

P - Olha, falando sinceramente, a gente não vê muito progresso porque não dá para exigir muito dos alunos na escola do Estado. Os alunos não conseguem aprender muita coisa. Eles não têm muita base. Por mais que

você ensine, eles não aprendem. (...) Então ele [o aluno] só dá valor quando o inglês é aprendido em cursinho.

Fica evidente no relato acima que a P, apresenta uma desmotivação muito grande porque seus alunos não conseguem aprender na escola pública. Segundo sua opinião, além de os alunos não aprenderem, por mais que ela tente ensinar, eles só dão valor para o ensino/aprendizagem da LE quando esse ocorre em cursos particulares de idiomas. Ela também cita o problema da falta de base de seus alunos, que pertencem à 3ª série do colegial. Porém, ao observar o relato da P sobre a maneira pela qual ela afirma ter aprendido a LE, alguns aspectos são evidenciados:

P - Eu, desde o colegial, aliás desde o ginásio, sempre gostei de inglês. Tinha um programa na TV que chamava XX. E eles davam letra de música e eu copiava. Aí eu fiz cursinho e tal e fui para a UNIVERSIDADE. Eu saí do cursinho sem saber falar. Eu tinha todas as estruturas arrumadas na minha cabeça mas eu não conseguia falar. Só na UNIVERSIDADE, quando o professor pedia para a gente recontar umas historinhas, aí sim eu comecei a falar.

Aqui, registra-se uma colocação importante da P. Ela afirma que saiu da escola de línguas sem conseguir falar. Ao levar em conta essa afirmação – a de que ela saiu de uma escola de línguas apenas com as estruturas arrumadas em sua cabeça, mas sem saber falar a língua-alvo - não estou questionando a eficácia das escolas de línguas como instituições onde a LE pode ser ensinada/aprendida. Como professora de escolas de línguas que eu mesma já fui, questiono a crença de que todas as escolas dessa natureza, indistintamente, consigam exercer tal papel com eficácia. Acredito que muitas dessas instituições executem com um bom retorno tal função, enquanto que outras não. Obviamente vários fatores estão envolvidos nessa discussão.

O posicionamento adotado por essa professora com relação à aprendizagem da língua-alvo na escola estadual é o de que seus alunos não acreditam que possam aprender de fato nesse contexto (da escola pública). Ou seja, dentro das condições que o professor considera como válidas para haver aprendizagem, coloco essa como um contra-argumento, o que significa dizer um aspecto que não propicia, que bloqueia ou impede a aprendizagem. Ela observa que, pelo fato de seu aluno já entrar em sala de aula com um pré-conceito - de que não vai aprender a língua-alvo na escola - esse aprendiz despende pouco ou nenhum esforço para a execução dessa tarefa e a profecia se cumpre – ele realmente não aprende.

O passo seguinte foi observar a opinião da professora sobre seu perfil de bom aprendiz. Quando questionada sobre "o que o bom aprendiz faz para aprender a LE, a P.

afirma que um fator bastante favorável para promover aprendizagem é o esforço que o aluno despende a essa atividade. Conforme observado principalmente através dos dados obtidos através dos questionários, essa professora acredita que a motivação é essencial para a aprendizagem. Além disso, ela cita outras estratégias que o aluno deve usar para aprender a língua-alvo: prestar atenção nas aulas, reler histórias do livro, ouvir música e assistir a filmes em inglês. Quando ela se refere a música, percebe-se que ela aponta elementos de sua própria aprendizagem como fatores importantes para a aprendizagem da LE:

P - Eu falo de música por experiência própria, quando eu nem tinha inglês na escola, na 5ª série, eu já assistia na TV um programa chamado "XX", através do qual eu aprendia pronúncia e vocabulário através das músicas.

Percebe-se que, quando a P. leva em conta as estratégias que um aluno deve/deveria usar para aprender a língua-alvo, ela traz recursos de seu próprio passado como aprendiz e espera que seus alunos se utilizem de tais recursos.

Mas como a professora-sujeito observa a aprendizagem dos alunos com os quais ela trabalha (não daqueles considerados ideais)? Passo, a seguir, a fazer uma análise dos dados sobre esse aspecto (a terceira indagação que norteia esta seção).

Sobre a aprendizagem de seus alunos, a P. apresenta o seguinte relato:

P - Olha, falando sinceramente, a gente não vê muito progresso porque não dá para exigir muito dos alunos na escola do Estado. Os alunos não conseguem aprender muita coisa. Eles não têm muita base. Por mais que você ensine, eles não aprendem. (...) E se o aluno não aprende a falar a língua ele se desmotiva, né?

Observa-se que a P. não vê grandes progressos na aprendizagem de seus alunos. E ela aponta um aspecto importante nesse fragmento, que é a importância da oralidade, de o aluno conseguir se expressar na língua-alvo. E como os alunos não obtém sucesso nessa tarefa, eles demonstram um desinteresse muito grande. Porém, apesar de verificar uma desmotivação para aprender o inglês, ela observa as seguintes estratégias adotadas por seus alunos:

P - Bom, eu acho que cada aluno tem uma metodologia diferente de aprendizagem. Tem uns que decoram palavras, outros escrevem os sons, assim, a pronúncia das palavras em cima, né? Sabe, o modo como pronuncia a palavra em português. Então eu acho assim, o aluno tem que se organizar para estudar... Lendo as lições, ouvindo música ...
Pe - Você consegue dar música numa classe tão grande?
P - Olha, eu até que consigo, viu? Os alunos sempre pedem e até gostam. Às vezes eles trazem umas fitas com a letra, eles copiam a letra. É uma maneira boa, e eles até participam mais ativamente da aula, né?

A P. observa maneiras diferentes de aprender entre seus alunos e destaca alguns dos recursos que eles utilizam como por exemplo escrever em português a pronúncia da palavra, decorar

palavras e letras de música. Um fator levantado pela P. que pode ser considerado como bloqueador da aprendizagem é a ansiedade:

P - Quanto a esse aspecto de se manter calmo, bom, o nervosismo influencia. Sabe aquela história de ficar contando ... Por exemplo, eu peço para eles responderem exercícios um de cada vez, de acordo com a fileira. Aí tem uns que ficam desesperados, contando qual vai ser o exercício da vez dele, e nem presta atenção no que está sendo corrigido. Aí ele checa com o colega do lado se a, a resposta dele está correta. E aí eu falo, gente, a gente está aqui para aprender. Se errar, a gente corrige. Presta atenção no que está sendo dado. Mas, xi, nem adianta. E tem aluno que não gosta de ler, de participar, de falar. Então atrapalha sim.

Verifica-se, nessa fala da P., uma típica amostra de aprendizagem defensiva, na qual os aprendizes tentam proteger-se de falhas, críticas e competições com seus companheiros de sala de aula e de possíveis punições ou repreensões do professor. Segundo Brown (1993:87), esse tipo de aprendizagem ocorre porque as atividades desenvolvidas em sala de aula e os materiais usados para a aprendizagem de línguas não se baseiam em contextos de comunicação genuína e os participantes não se engajam num processo de crescimento pessoal. Sendo assim, o que se verifica é a ocorrência de situações como a descrita pela P, na qual o aluno se mostra preocupado em simplesmente apresentar a resposta correta para não passar por uma situação vexatória diante da classe (por exemplo dar uma resposta errada e receber críticas dos outros alunos ou repreensão por parte do professor). Responder corretamente, desse modo, não significa necessariamente aprendizagem ou entendimento daquilo que está sendo ensinado mas simplesmente uma resposta a um contexto que causa ansiedade no aluno quando ele é solicitado a participar mais ativamente das atividades.

Mostramos nesta seção a maneira pela qual o sujeito da pesquisa enxerga o aprendizado de seus alunos e o que considera ideal para haver aprendizagem. Pude observar que algumas das atitudes que a professora espera de seus alunos são, em parte, baseadas em sua própria experiência de aprendizagem. Percebo pela colocação da P. que ela afirma que gostava de aprender a LE e se esforçava para tal, apesar das dificuldades que enfrentava. Ela diz que, enquanto aprendiz, se motivou logo de início através de letras de música, porém, afirma que saiu da escola de línguas sem saber falar a LE. Ela “tinha todas as estruturas arrumadas na cabeça, mas não conseguia falar”. Essa situação mostra-se importante se levarmos em conta a eficácia de alguns cursos de línguas.

A P. acredita que para haver aprendizagem é necessário que o indivíduo tenha um certo dom para isso, posicionamento esse questionado por vários autores. Acredito que essa crença pode levar o professor a subestimar a aprendizagem do aluno e adotar a seguinte

postura: O que posso fazer? Ele não vai aprender mesmo. Não há mais nada que eu possa fazer.

A professora-sujeito também observa que seus alunos não acreditam que a língua-alvo possa ser aprendida na escola regular, somente em cursos de línguas. Porém, pelo que pude observar, ela própria também não acredita que essa aprendizagem possa ocorrer nesse contexto - no tipo de escola onde leciona. Pode-se afirmar que nem a professora nem os alunos acreditam na eficácia do ensino do inglês ministrado na escola pública.

Resumo aqui a opinião da professora sobre os procedimentos que o aluno deve adotar para aprender a língua-alvo e aqueles que ela observa nos alunos com os quais trabalha:

O que o bom aluno deve fazer e o que seu aluno faz para aprender a LE

Os dados nos revelam que, como os alunos apresentam um desempenho muito baixo, a professora-sujeito cobra muito pouco de seus alunos e a sua idealização do que seria o aluno ideal também se mostra muito baixa. Essa atitude de ambas as partes - professores e alunos – ajuda a compor um círculo vicioso que, se em determinado momento não for rompido, poderá resultar em um ensino-aprendizagem muito pior do que está ocorrendo hoje em dia.

Conclusões

Neste trabalho foram apresentadas as crenças de uma professora de uma escola pública sobre como o aluno deve estudar para aprender a LE. Também foram apresentadas as implicações dessas crenças sobre o ensino e aprendizagem no contexto estudado.

Pude constatar que a maneira pela qual a professora afirma ter aprendido a LE influencia as atitudes que ela espera que seus alunos adotem para a aprendizagem do inglês. Isso significa dizer que muitas das crenças que ela apresenta sobre aprendizagem ideal são baseadas em sua própria experiência como aprendiz.

Percebe-se a necessidade emergente de pesquisas que explicitem as crenças do professor pelo fato de esse elemento (crença) ser um fator importante da composição da competência mais básica do professor que, muitas vezes, conduz seu ensino baseado em suas próprias teorias implícitas.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARCELOS, A.M.F. *A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras*. Tese de Mestrado, UNICAMP, 1995.

BIDDLE, B.J. and ANDERSON, D.S. "Theory, methods, knowledge, and research on teaching", In WITTROCK M.C.(ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, p. 230-262, 1986.

BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall, Englewood Clilffs, 2nd edition, 1993.

ERICKSON, F. "Qualitative methods in research on teaching". In WITTROCK M.C.(Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, p. 119-161, 1986.

_____. "Some approaches to inquiry in school-community ethnography" In Trueba, H.T., Guthrie, G.P. and Au, H.P. (eds). *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*: Newbury House, Rowley, Massachusetts, p. 17-35, 1981.

ERNEST, P. "The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, n. 15, p. 13-34, 1989.

HORWITZ, E. "Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course". *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

_____. “The beliefs about language learning of beginning university foreign language students”. *The Modern Language Journal*, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1988.

KERN, R.G. “Students’ and teachers’ beliefs about language learning”. *Foreign Language Annals*, vol. 28, no. 1, 1995.

KRASHEN, S.D. *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982.

NESPOR, J. “The role of beliefs in the practise of teaching”. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, no. 4, p. 317-328, 1987.

NISBETT, R. E ROSS, L. Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment. Englewood Cliff, NJ, Prentice-Hall, 1980.

PAJARES, M.F. “Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct”. *Review of Educational Research*, vol. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

TELLES, J.A. *Being a Language Teacher: Stories of Critical Reflection on Language and Pedagogy*. Tese de Doutorado, University of Toronto, 1996.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom*. 3rd edition. Longman. London and New York, 1990.

ANEXO 1

Questionário CRESAL
Baseado no questionário BALLI, desenvolvido por Horwitz (1985, 1988)
Versão do Professor

Abaixo encontram-se algumas das crenças que algumas pessoas têm sobre aprendizagem de língua estrangeira. Leia cada sentença e então decida se você: (1). concorda plenamente; (2). concorda em parte; (3). não tem opinião a respeito (4). não concorda. As questões 4 e 11 são um pouco diferentes e você deve marcá-las conforme indicado. Não há questões certas ou erradas. Simplesmente estamos interessados em sua opinião.

*Questão não presente no questionário original

1. É mais fácil para a criança aprender uma língua estrangeira do que para um adulto ( )
2. Algumas pessoas nascem com uma capacidade especial que as ajuda aprender a língua estrangeira ( )
3. Algumas línguas são mais fáceis de ser aprendidas do que outras ( )
4. A língua que estou ensinando é:
   a. muito difícil ( ) d. fácil ( )
   b. difícil ( ) e. muito fácil ( )
   c. de dificuldade média ( )
5. É necessário saber a cultura do país para falar bem a língua estrangeira ( )

6. O indivíduo não deve dizer nada na língua que está aprendendo até que possa falar corretamente ( )
7. É mais fácil para alguém que já fala uma segunda língua estrangeira aprender uma terceira língua ( )
8. É melhor aprender uma língua estrangeira no país onde ela é falada ( )
9. É aceitável que um aprendiz adivinhe o significado de uma palavra na língua estrangeira ()
10. Se alguém gasta uma hora por dia aprendendo uma língua, quanto tempo levará para ficar fluente
    a. ( ) menos do que 1 ano
    b. ( ) 1 - 2 anos
    c. ( ) 3 - 5 anos
    d. ( ) 5 - 10 anos
    e. ( ) ninguém consegue aprender uma língua estudando 1 hora por dia
11. Aprender uma nova língua é mais uma questão de aprender bastante vocabulário novo ( )
12. Para aprender uma língua é importante repetir e praticar bastante ( )
13. Se o professor permite que o aprendiz cometa erros no começo, será difícil tirar tais erros mais tarde ( )
14. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de aprender bastante regras de gramática ( )
15. É importante praticar no laboratório de línguas ( )
16. As mulheres aprendem uma língua estrangeira mais facilmente do que os homens ( )
17. É mais fácil falar do que entender uma língua estrangeira ( )
18. Aprender uma língua estrangeira é diferente de aprender outras matérias na escola ( )
19. Aprender uma língua estrangeira é mais uma questão de tradução ( )
20. Os alunos que aprendem bem a LE têm oportunidades maiores de obter um bom emprego ()
21. É mais fácil ler e escrever do que falar e entender ( )
22. Os indivíduos que aprendem matemática e ciências com facilidade não demonstram a mesma capacidade em línguas estrangeiras ( )
23. Os brasileiros acham que é importante falar uma língua estrangeira ( )
24. Os indivíduos que aprendem a falar bem a língua estrangeira têm a possibilidade de conhecer melhor seus falantes nativos ( )
25. As pessoas que falam com fluência mais do que uma língua são inteligentes ( )
26. Os brasileiros demonstram boa aptidão para aprender línguas estrangeiras ( )
27. Todos conseguem aprender uma língua estrangeira ( )
28. *Se o indivíduo não simpatizar com o povo do país, a aprendizagem da língua estrangeira será mais difícil ( )

ANEXO 2

Questionário QUALE
Baseado no questionário FLAS, desenvolvido por De Garcia, Reynolds e Savignon apud Horwitz, 1985

Esta pesquisa foi desenvolvida para servir como ferramenta para que os professores explorem suas próprias atitudes e pré-suposições sobre ensino-aprendizagem de segunda língua. Leia cada sentença e decida se (1). concorda plenamente; (2). concorda em parte; (3). não tem opinião a respeito; (4). não concorda.

1. É difícil aprender uma língua estrangeira ( )

2. A aprendizagem de língua estrangeira deve ser divertida ( )
3. Proficiência significa aplicação correta das quatro aptidões ( )
4. A motivação para o aluno continuar estudando a língua está diretamente relacionada ao seu sucesso em falar a língua ( )
5. Um bom professor de língua estrangeira não precisa de recursos áudio-visuais para construir um programa eficaz ( )
6. É importante que os alunos aprendam regras gramaticais ( )
7. O professor deve sempre exigir que as respostas na língua alvo sejam linguisticamente perfeitas ( )
8. O sistema de sons da língua estrangeira deve ser ensinado separadamente logo no início da instrução juntamente com a transcrição fonética ( )
9. Textos ouvidos no gravador geralmente não prendem a atenção do aluno ( )
10. Um dos problemas de se enfatizar competência oral é que não há maneira objetiva de se testar tal competência ( )
11. A inclusão de material cultural nas aulas de inglês aumenta a motivação do aluno para falar a língua ( )
12. A aprendizagem de uma outra língua exige auto disciplina ( )
13. A prática padrão não fornece contexto significativo para se aprender a usar a língua alvo ( )
14. Os alunos não aprendem inglês atualmente porque não estudam ( )
15. A capacidade para aprender línguas é inata, o que significa que todos são capazes de aprender uma LE, assim como o fazem com a primeira ( )
16. O laboratório de línguas é um recurso indispensável para ensino e aprendizagem de LE ( )
17. O ensino de LE deveria começar no primário ( )
18. O que geralmente ocorre é que uma boa parte das notas do aluno em LE reflete seu desempenho nos testes escritos ( )
19. Situações simuladas da vida real deveriam ser usadas para ensinar conversação ( )
20. Os professores de LE não precisam ser fluentes para ensinar comunicativamente ( )
21. Os alunos deveriam sempre responder às perguntas na LE com respostas completas ( )
22. O professor deveria dar mais ênfase a atividades que estimulem o aluno a falar e ouvir nas aulas de LE ( )
23. Quando o aluno comete um erro de natureza sintática, tal fato deveria ser encarado como parte natural da aquisição de línguas ( )
24. Se a gramática fosse ensinada de maneira adequada, a aprendizagem de LE ocorreria de maneira mais fácil ( )
25. A capacidade de trocar idéias de modo expontâneo exige outras habilidades além do conhecimento de estruturas lingüísticas ( )

UMA INVESTIGAÇÃO DA EPÊNTESE NA ESCRITA NA INTERFONOLOGIA PORTUGUÊS/INGLÊS[*]

Paulo Roberto Couto Fernandes
Universidade Católica de Pelotas - UCPel

ABSTRACT: This paper describes and analyses the occurrence of prothesis and paragoge in Portuguese/English interphonology, comparing the relation between writing acquisition, represented by an alphabetic system, and speech acquisition, which implies the domain of phonetic and phonological systems. The reading, and also the writing, elaborates a pronounce representation of the word based on grapheme-phoneme correspondences. This study focuses the vowel epenthesis in written texts produced by native speakers of Portugueses learning English as a Foreign Language - EFL, from a high school of Pelotas which shows as a process of syllabic simplification resulting in an additional syllable to the word. These results have been confronted with the results of the research by Fernandes (1997a) in EFL speech. Results point out transfer in written production is relationed to speech transfer.

RESUMO: Esta pesquisa descreve e analisa a ocorrência de prótese e paragoge na interfonologia Português/ Inglês, comparando a relação entre a aquisição da escrita, representada por um sistema alfabético, e a aquisição da fala, que implica o domínio de sistemas fonético e fonológico. A leitura, como também a escrita, elabora uma representação da pronúncia da palavra alicerçada na base de conhecimentos das correspondências entre grafemas e fonemas. Este estudo focaliza a epêntese vocálica em textos escritos produzidos por falantes nativos de Português aprendendo Inglês como Língua Estrangeira - LE, do ensino médio regular de Pelotas, que se mostra como um processo de simplificação silábica, resultante da criação de uma sílaba adicional na palavra. Estes resultados estão sendo confrontados com os resultados da pesquisa de Fernandes (1997a) no uso oral do Inglês como LE. Os resultados apontam que a transferência na produção escrita está relacionada com a transferência na pronúncia.

KEY WORDS: Written production, epenthesis, interphonology.

PALAVRAS-CHAVE: Produção escrita, epêntese, interfonologia.

INTRODUÇÃO

A maioria da línguas do mundo usam sistemas de escrita que são diretamente relacionados à sua fonologia. As letras do alfabeto representam algum aspecto do sistema fonológico da língua.

Para a produção na escrita de seqüências fônicas da língua, usam-se sinais gráficos representativos desses sons que são grafemas ou letras. Nem sempre há correspondência exata entre o número de grafemas e o de fonemas na língua.

A epêntese, apesar de mais comum na língua falada, também, se manifesta na língua escrita.

[*] Agradeço à Professora Carmen Hernandorena, do Mestrado em Letras da UCPel, pelas sugestões e comentários valiosos sobre este trabalho. Naturalmente, as eventuais falhas são de minha responsabilidade.

Depois de analisar dados de falantes nativos de Português adquirindo Inglês como língua estrangeira, na produção oral de discurso livre e leitura (Fernandes, 1997a), propõe-se neste artigo a análise da epêntese na produção escrita, visto que os exemplos do fenômeno são de quantidade relevante em exercícios de turmas do ensino médio.

No processo de aprendizagem da língua por alunos brasileiros, o Inglês, além de outras influências, sofre interferência da estrutura silábica do Português, pois essas duas línguas apresentam algumas estruturas silábicas diferentes. Pelas diferenças entre as estruturas silábicas dessas duas línguas, o presente trabalho focaliza dois tipos de epêntese, exclusivamente vocálicas: a prótese - inserção de vogal no início do vocábulo - e a paragoge - inserção de vogal no final do vocábulo.

A TRANSFERÊNCIA LINGÜÍSTICA

O sotaque estrangeiro é um exemplo evidente da ***influência lingüística cruzada***, a qual também é conhecida como transferência lingüística (Odlin, 1989).

Robert Lado, em 1957, em seu livro "Linguistic Across Cultures", afirmou que

> os indivíduos tendem a transferir as formas e significados e a distribuição de formas e de significados de suas línguas e culturas nativas para a língua e a cultura estrangeiras.

Desde então, a transferência lingüística tem sido foco importante de análise por vários pesquisadores na área de aquisição de segunda língua, ou aprendizagem de língua estrangeira e do ensino de línguas.

Para Osgood (1953, apud Selinker, 1983: 34), transferência é o efeito de uma atividade precedente (L1) no aprendizado de uma dada tarefa (L2/LE) e, para Ausubel (1963, apud Selinker, 1983: 34), é o impacto de experiência anterior (L1) no aprendizado corrente (L2/LE). É interessante observar que as definições de Osgood e de Ausubel são anteriores às primeiras definições de transferência lingüística aqui apresentadas, pois esses autores não se referiam à primeira língua e à segunda língua/língua estrangeira; os conceitos eram generalizados.

Richards, Platt & Platt (1993: 205) declararam que transferência lingüística é o efeito de uma língua no aprendizado de outra. Transferência negativa (interferência) é o uso de modelos ou regras da língua materna que conduz a **erros** ou a formas inapropriadas na língua alvo.

> Quando houver escolhas binárias, a *transferência lingüística* (itálico no original) pode ser operacionalmente definida como um processo que ocorre da língua nativa para a língua estrangeira se a análise da freqüência mostra que uma tendência estatisticamente significativa na língua nativa do falante aparece em direção a uma dessas duas alternativas, a qual é então paralela por uma tendência significativa em direção à mesma alternativa no comportamento da interlíngua do falante, i.e., em sua produção das sentenças, traços fonéticos, seqüências fonéticas da língua estrangeira, etc. (Selinker, 1983: 50)

O fenômeno da transferência pode ser estudado com base na Sociolingüística e com base na Língüística Aplicada (aquisição de L2/aprendizagem de LE, bilingüismo, multilingüismo), dependendo dos objetivos buscados. Esses estudos podem também deter-se em diferentes níveis da língua, ou seja, no nível fonológico, sintático ou semântico.

Esta pesquisa detalha os aspectos da língua no nível fonológico; assim é necessário saber mais sobre interlíngua – IL e interfonologia.

Para Richards, Platt & Platt (1993: 186), interlíngua é

> a língua produzida por aprendizes de L2 e LE que estão em processo de aquisição de um língua.

Na interlíngua, os processos que se aplicam ao componente fonológico são denominados de interfonologia.

Segundo Carlisle (1991), a interferência no nível fonológico cria a interfonologia, que é o sistema que envolve regras fonológicas reestruturadas em sucessivos estágios durante o processo de aquisição da L2/LE, e é caracterizada pela variabilidade.

É pela interfonologia que, por exemplo, a estrutura silábica da língua alvo – LA - se adapta aos padrões silábicos permitidos na língua nativa - LN, - formando-se, assim, a transferência da estrutura silábica (Fernandes, 1997a). A inserção da vogal epentética é um dos processos comuns de transferência na fonologia da IL; é um processo que se observa durante a aprendizagem de uma LE que preserva a preferência "natural" por sílabas abertas. A epêntese revela uma forte tendência à reestruturação da sílaba ao padrão universal CV (Ross, 1994 e Tarone, 1987).

Um exemplo desse fenômeno é a realização da palavra "noite", em Inglês, com a forma ['nayCi], por falantes nativos de Português.

A pesquisa de Broselow (1987) apresentou evidência em apoio às seguintes hipóteses:

a) A transferência desempenha um papel na aquisição da L2, ao menos na área da fonologia.

b) Restrições da estrutura silábica são particularmente suscetíveis à transferência.

c) Princípios universais de marcação desempenham um papel nos erros dos aprendizes; por exemplo, aprendizes de língua mostram uma preferência por estruturas silábicas menos marcadas (mais "naturais").

Regras fonéticas, particularmente envolvendo estrutura silábica, mostram ter papel em ambos, na produção e na percepção de seqüências da L2. O reconhecimento do papel destas regras na aquisição da L2 torna possível dar conta de muitos erros do aprendiz como um resultado de tranferência.

> Hipótese da tranferência de estrutura silábica: Quando a língua alvo permite estruturas silábicas as quais não são permitidas na língua nativa, os aprendizes farão erros os quais envolvem alterações destas estruturas aquelas as quais seriam permitidas na língua nativa (Broselow, 1987: 272).

Pela análise de Altemberg & Vago (1987: 157), há cofirmação da existência de transferência fonética (som) e indicação de que regras fonológicas também podem ser transferidas para a língua alvo. Pode haver, na transferência fonética e fonológica, condições, ou seja, casos específicos de sons e regras da língua nativa que são imunes à transferência.

O estudo da tranferência depende das comparações sistemáticas de línguas, proporcionadas pela Análise Contrastiva.

> Os resultados de tais comparações têm provado ser de valor fundamental para a preparação de material de ensino, testes, e experimentos de aprendizado da língua. Os professores de língua estrangeira que conhecem este campo adquirem "insights" e ferramentas para avaliação do conteúdo lingüístico e cultural dos livros-textos e testes, suplementando os materiais em uso, preparando materiais e testes novos e diagnosticando precisamente as dificuldades do aluno (Lado, 1984:21).

De acordo com Lado (1957:02), quando o aluno entra em contato com uma LE, encontra algumas características dessa língua bastante fáceis e outras extremamente difíceis. Aqueles elementos que são similares à sua LN são simples para ele, e aqueles que são diferentes, são difíceis.

O professor que é capaz de fazer uma comparação da LE com a LN dos alunos conhecerá melhor quais os problemas reais de aprendizagem e poderá melhorar o ensino da língua.

> A pesquisa em variação de desenvolvimento (i.e. análise da interlíngua) combinada com a pesquisa em variação condicionada socialmente (análise sociolingüística) no discurso do aprendiz pode ajudar professores e pesquisadores a escolher as gramáticas individuais dos aprendizes e avaliar tanto sua competência lingüística como sua competência sociocultural na segunda língua (Beebe, 1988:44).

Portanto, o estudo dos fenômenos lingüísticos como conseqüência de interfonologia é capaz de explicar, a professores de LE, por que alguns aspectos são de aprendizagem mais difícil do que outros na aquisição da LE e pode auxiliar no sentido de tornar seu trabalho mais interessante e eficaz.

Na verdade, o professor tem de conscientizar-se da existência de fenômenos lingüísticos, nesse caso a epêntese, e tentar diminuir a interferência da L1, envolvendo o aluno no processo de ensino/aprendizagem.

TEORIA DA SÍLABA

A Teoria da Sílaba é um desenvolvimento da Teoria Autossegmental. A sílaba é apresentada como um nó mais alto que tem, como seus constituintes diretos, as unidades do núcleo segmental.

A Teoria da sílaba incorpora a "Condição de Boa Formação" da Teoria Autossegmental, que exclui o cruzamento de linhas de associação, ao mesmo tempo em que permite representações ambissilábicas.

Para Fikkert (1994: 41), a sílaba tem três papéis importantes na teoria fonológica:

1) funciona como portadora de propriedades prosódicas, tal como a tonicidade ("stress");
2) é um domínio importante por declarar as restrições fonotáticas, uma vez que essas restrições são definidas dentro de "onsets" e dentro de "rimas", e também dentro da sílaba em si;
3) funciona como um domínio de regras fonológicas.

As restrições fonotáticas da sílaba podem ser de dois tipos:

a) aquelas que restringem o número de posições esqueléticas em cada constituinte silábico;
b) aquelas que colocam restrições de natureza de seqüências consonantais dentro da sílaba.

A sonoridade tem papel crucial na definição do segundo tipo de restrição fonotática. As seqüências de consoantes na mesma sílaba têm que obedecer ao Princípio de Seqüência de Sonoridade (Sonority Sequencing Principle – SSP) (Clements, 1989).

O Princípio de Seqüência de Sonoridade diz que, em qualquer sílaba, há um segmento constituindo um pico de sonoridade, que é precedido e/ou seguido por uma seqüência de segmentos com valores de sonoridade decrescentes progressivamente (Escala de sonoridade: vogais $\Rightarrow$ glides líquidas $\Rightarrow$ nasais $\Rightarrow$ fricativas $\Rightarrow$ plosivas).

Segundo Clements (1989), os traços *vocóide, aproximante* e *soante*, juntamente com o grau de abertura das vogais (altura), determinam a escala de sonoridade.

Escala de Sonoridade

Obstruinte	Nasal	Líquida	i u	e/ɛ o/ɔ	a	
			-	-	+	aberto 1
			-	+	+	aberto 2
-	-	-	+	+	+	vocóide
-	-	+	+	+	+	aproximante
-	+	+	+	+	+	soante
6	5	4	3	2	1	Escala

Selkirk (1982) e Harris (1983) valeram-se do modelo não-linear para análise da sílaba de estrutura binária com um "onset" e uma rima, que, por sua vez, contém um núcleo e uma coda.

Clements & Keyser (1983) e Itô (1986) propuseram outro modelo prosódico em que, no nível abstrato, o elemento (a) significa a sílaba como um todo; o nível prosódico ou esqueleto, constitui-se de dois elementos C e V, ou X; e, no nível melódico, aparecem os segmentos através da hierarquização dos traços.

Segundo Itô (1985, 1989), para cada língua é necessário especificar a estrutura silábica possível. Isto pode ser feito por meio de um modelo silábico, isto é, uma Condição de Boa Formação, definindo-se o esqueleto de seqüências possíveis de uma língua.

A seguir apresentam-se as estruturas silábicas possíveis no Português e no Inglês.

Estrutura da Sílaba do Português

Em Português, cada sílaba é composta de "**onset**" (opcional) e de uma **rima**, que contém um **pico** (obrigatório) e uma **coda** (opcional) (Richards, Platt & Platt; Abaurre & Wetzels, 1992: 09).

No Português, na posição pré-vocálica pode aparecer qualquer uma das dezenove consoantes quando não for a primeira sílaba da palavra. Já os segmentos /r/, /ñ/ e /λ/ não constituem "onset"da primeira sílaba da palavra. A estrutura do "onset'pode apresentar duas consoantes, sendo a Segunda sempre uma líquida e, a primeira, nesse caso, uma plosiva ou fricativa labial.

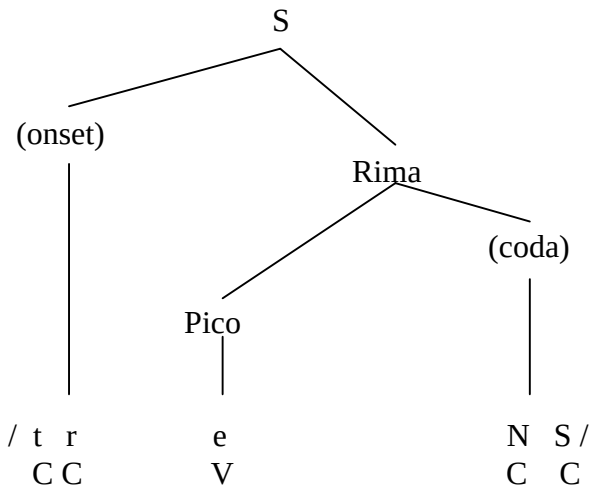
O núcleo silábico é formado somente por vogais no Português.

A posição pós-vocálica pode ser ocupada pelas consoante fricativa coronal /S/, pela nasal /N/ e pelas líquidas /L/, /R/. Também, a estrutura da coda pode apresentar duas consoantes, sendo a segunda sempre um /S/ (Câmara, 1972: 43-51).

Como somente o núcleo é obrigatório, o Português pode apresentar sílabas com "onset" e/ou coda zero.

Resumindo, a sílaba do Português pode ter a seguinte estrutura fonológica máxima:

Estrutura fonológica máxima da sílaba no Português



Estrutura da Sílaba do Inglês

Segundo Roach (1983: 58-62), no Inglês, na posição pré vocálica, na estrutura simples CV, pode aparecer qualquer consoante, exceto a nasal velar /ŋ/. Qualquer vogal pode iniciar uma sílaba, apresentando, assim, um "onset" zero.

A estrutura CCV tem dois tipos em Inglês:

a) a sílaba inicia pelo /s/, seguido de consoantes plosivas surdas, fricativa labial surda, nasais anteriores, líquida lateral e glides, que é chamado de pré-inicial. Ex.: sting /stiŋ/, sway /swey/, smoke /smowk/;

b) a sílaba pode começar por consoantes plosivas, fricativas, africadas, nasais anteriores e líquidas seguidas de líquidas e glides. Ex.: play /pley/, try /tray/, quick /kwik/, few /fyu/.

A estrutura CCCV apresenta a seguinte formação: um /s/ pré-inicial, uma consoante inicial e outra pós-inicial. Ex.: split /split/, stream /stri:m/, square /skwɛə/.

PRÉ-INICIAL	INICIAL	PÓS-INICIAL		
s	plosiva	líquida	ou	glide
s	p/t/k	l/r	w/y	
	p	splay	spray	-- spew
	t	--	string	-- stew
	k	sclerosis	screen	squeak skewer

A estrutura VCC apresenta dois tipos:

a) na posição pré-final (/m/, /n/, /ŋ/, /l/ e /s/) mais a plosiva final. Ex.: bump /bamp/, bent /bent/, bank /baŋk/, belt /bɛlt/ e ask /ask/;

b) a final com a pós-final (/s/, /z/, /t/, /d/ e /θ/). Ex.: bets /bɛts/, beds /bɛdz/, backed /bɛkt/, bagged /bɛgd/ e eighth /eytθ/.

A estrutura VCCC apresenta dois tipos:

a) Uma consoante pré-final, uma final e outra pós-final. Ex.: helped /hɛ**lpt**/, banks /ba**ŋks**/, bonds /bo**ndz**/ e twelfth /twɛ**lfθ**/.

b) Uma consoante final, pós-final-1 e pós-final-2. Ex.: fifths /fi**fθs**/, next /nɛ**kst**/ e lapsed /lɛ**pst**/.

A estrutura VCCCC tem a seguinte formação:

		PRÉ-FINAL	FINAL	PÓS-FINAL-1	PÓS-FINAL-2
twelfths	twɛ	l	f	θ	s
prompts	pro	m	p	t	s

Um número pequeno de casos pode requerer uma análise diferente, consistindo de uma consoante final sem nenhuma pré-final, porém com três pós-finais.

		PRÉ-FINAL	FINAL	PÓS-FINAL-1	PÓS-FINAL-2	PÓS-FINAL-3
sixths	si	--	k	s	θ	s
textss	tɛ	--	k	s	t	s

A LÍNGUA FALADA

Os dados do presente trabalho, relativamente à língua falada, como os de Fernandes (1997a), confirmam resultados de outras pesquisas (Ross, 1994) no sentido de que a epêntese vocálica se evidencia como uma forte tendência na aquisição de LE, causando a reestruturação de sílabas. Nos dados, a epêntese foi realizada em direção ao padrão CV, o qual é caracterizador do sistema do Português, língua nativa dos informantes estudados.

Como resultado da epêntese, os informantes criaram, no uso do Inglês, itens lexicais que contemplam plenamente as condições de boa formação do molde silábico de sua língua materna, comprovando constituir-se esse fenômeno fonológico em caso de interfonologia.

A aplicação da regra de epêntese como fenômeno da interfonologia Português/Inglês em falantes nativos de Português adquirindo inglês como LE é um fenômeno variável, sendo que sua ocorrência depende de fatores lingüísticos e extralingüísticos, especialmente dos primeiros, conforme ficou comprovado através dos resultados de Fernandes (1997a, 1997b) descritos a seguir:

As variáveis foram definidas em dependentes e independentes; as dependentes são os fenômenos pesquisados – prótese e paragoge, e as independentes foram subdivididas em lingüísticas e extralingüísticas.

As variáveis lingüísticas, respectivamente, com suas variantes, são:

1- Contexto fonológico seguinte: consoante labial, dental/alveolar, palatal, velar, vogal e silêncio.

2- Contexto fonológico precedente: consoante labial, dental/alveolar, palatal, velar, vogal e silêncio.

3- Ponto de articulação da vogal epentética: [dorsal] e [coronal].

4- Posição do acento na palavra - dicionário: tônica inicial, tônica medial, tônica final e monossílabo.

5- Posição do acento na palavra - produzido: tônica inicial, tônica medial, tônica final e monossílabo.

6- Número de sílabas – dicionário: uma, duas, três, quatro ou mais de quatro sílabas.

7- Número de sílabas – produzido: uma, duas, três, quatro ou mais de quatro sílabas.

8- Abertura da vogal epentética: -ab1/-ab2/-ab3, -ab1/+ab2/-ab3, -ab1/+ab2/+ab3 e +ab1/+ab2/+ab3.

9- Tipo de discurso (estilo): leitura e discurso livre.

O "corpus" da dissertação é formado por um conjunto de 12 entrevistas realizadas em escolas de línguas em Pelotas, Santana do Livramento e Santa Vitória do Palmar e sua análise foi feita com base em duas variáveis extralingüísticas.

A variável "região" ou "etnia" tem, como variantes, Santana do Livramento e Santa Vitória do Palmar, que fazem limite com país de fala espanhola, e Pelotas, que está no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

O grupo "escolaridade" foi dividido em duas faixas relacionadas com a "proficiência em Inglês", a qual foi caracterizada pelos níveis intermediário ("intermediate") e avançado ("advanced"). Considerou-se nível "avançado", segundo os critérios adotados nos cursos de Inglês, cujos alunos foram informantes dessa pesquisa: o início do nível intermediário significa o segundo ano de estudo de Inglês e o início do nível avançado, o terceiro ano desse estudo.

Após a descrição, análise e comparação dos resultados, estas foram as conclusões da pesquisa na produção oral:

a) A epêntese ocorreu em maior quantidade com a vogal /i/.

b) As dentais/alveolares, no contexto fonológico seguinte, favoreceram a ocorrência da prótese.

c) As labiais, como contexto fonológico precedente, favoreceram a paragoge.

d) A epêntese provocou a produção do acento no meio da palavra.

e) A ocorrência da epêntese provocou o aumento para três e quatro sílabas, nas palavras ressilabadas pelo fenômeno.

f) O tipo de discurso foi relevante para a pesquisa, tendo a leitura apresentado uma quantidade e uma diversidade de vogais epentéticas maior do que o discurso livre; no entanto, o peso relativo da epêntese no discurso livre foi mais significativo.

g) A região não revelou peso estatisticamente significativo em nenhum dos casos de epêntese, porém os números comprovam que a quantidade e a diversidade de vogais epentéticas foi maior nas cidades de Pelotas e Santana do Livramento.

h) O nível intermediário de proficiência em Inglês mostrou-se fator favorável para a ocorrência do fenômeno. O número de vogais epentéticas diminuiu consideravelmente do nível intermediário para o nível avançado. Enquanto que a produção epentética da vogal /i/ diminui com a proficiência do aluno aumenta a quantidade do schwa /ə/.

Assim, os resultados sugerem que há uma relação entre proficiência e transferência, e que a transferência prevalece nos primeiros estágios de proficiência.

É pertinente salientar que, para a prótese, foi significativo o contexto fonológico seguinte e, para a paragoge, o contexto fonológico precedente. Esse fato é decorrente da causa mesma da epêntese, que é a estrutura da sílaba da L1: a prótese vem possibilitar a silabação de um elemento perdido e que vai constituir-se em coda da sílaba (ex.: study); ao contrário, a paragoge vai permitir a silabação de um elemento perdido que vai constituir-se em "onset" de sílaba (ex.: cat), conforme será evidenciado na análise dos resultados.

A aplicação da regra de epêntese, nos dados do trabalho, caracterizou-se efetivamente como fenômeno de "transferência da estrutura silábica" e, portanto, de interfonologia, pois os resultados

comprovam que a prótese ocorreu significativamente quando o “onset” da sílaba do Inglês não pertencia ao sistema do Português (“stay” [stey] [is'tey], “study” [stʌdi] [is'tʌdi]) e que a paragoge foi empregada quando a coda da sílaba do Inglês se constituía de consoante que não se caracteriza como coda do sistema do Português (“arrive” [ə'rayv] [a'rayvi]).

A LÍNGUA ESCRITA

Alunos de Inglês como segunda língua trazem com eles, tanto para as aulas orais como para as aulas de escrita, suas diversas histórias pessoais, culturais, políticas e educacionais (Leki, 1992:76) e, também, suas histórias fonológicas.

Qualquer consideração de transferência envolvendo sistemas escritos deve dar conta da relação que existe entre a pronúncia e a escrita. Sistemas escritos freqüentemente refletem os modelos fonético-fonológicos numa língua, e, portanto, uma análise contrastiva de sistemas escritos freqüentemente pressupõe alguma familiaridade com a fonética e a fonologia das línguas comparadas. Muito da transferência negativa evidente em má soletração não tem sua origem na ortografia mas na pronúncia da língua nativa. Assim, até mesmo em casos em que os aprendizes não lêem ou escrevem nenhuma outra língua exceto a língua alvo pode haver influências na alfabetização da Segunda Língua - L2 (Odlin, 1989).

A prática pedagógica reflete o fato de que, quanto mais similares forem os sistemas escritos de duas línguas, de menos tempo os aprendizes necessitarão para desenvolver habilidades básicas de codificar e decodificar mensagens (Odlin, 1989).

No caso de línguas como o Inglês, que tem uma ortografia notoriamente difícil para falantes nativos bem como para falantes não-nativos, a variedade de erros reflete em larga medida a idiossincrasia do sistema; assim, os erros feitos por alunos de Inglês como L2/LE são freqüentemente idênticos àqueles feitos por falantes nativos, como <u>thought</u> (ao invés de <u>taught</u>) e <u>sleaping</u> (ao invés de <u>sleeping</u>) (Ibrahim, 1978).

Como em se tratando da pronúncia, a transferência também não é o único fator que deve ser considerado no estudo de codificação e decodificação de símbolos escritos de uma L2/LE (Odlin, 1988).

OS INFORMANTES

A população da pesquisa sobre produção lingüística oral compreendem falantes de Português que estão adquirindo o Inglês como LE, com idade entre 11 e 21 anos, dos cursos de Inglês Fisk, de Pelotas e Santana do Livramento e do curso de Inglês British House, de Santa Vitória do Palmar, para a produção dos dados orais. Esses dados foram extraídos da Dissertação de Mestrado de Fernandes (1997a).

Os informantes dos trabalhos escritos foram alunos das turmas do ensino médio do Colégio Estadual João XXIII, ano de 1997, perfazendo um total de 100 alunos. Considerou-se pertencerem esses informantes ao nível básico (“beginers”) em oposição aos sujeitos da pesquisa sobre produção oral, que são dos níveis intermediário (“intermediate”) e avançado (“advanced”).

Dentre os trabalhos apresentados foram extraídos somente os dados em que ocorreu a epêntese.

OS INSTRUMENTOS

Para a coleta do "corpus" de dados escritos, durante o período letivo de 1997 foi realizado, em cada bimestre, no mínimo um trabalho escrito para avaliação, totalizando o mínimo quatro trabalhos no ano. Os trabalhos foram divididos da seguinte forma: 1º - formação de perguntas em Inglês, a partir de modelos em Português; 2º - elaboração de perguntas a partir de insumos anteriores; 3º formação de diálogos, baseados na formação de questões; 4º - execução de um texto dissertativo. Algumas provas também foram consideradas na formação do "corpus".

Os exemplos da produção oral foram retirados da pesquisa "A epêntese vocálica na interfonologia Português/Inglês" de Fernandes (1997a).

OS RESULTADOS

Muitos exemplos de Fernandes (1997a, 1997b) de prótese e de paragoge, relativamente à produção oral, tem alguns equivalentes na escrita. Esse fato mostra-se indício de que o fenômeno da epêntese vocálica tem natureza semelhante tanto na realização oral da língua, como na sua forma escrita.

Exemplos:

Produção Oral

school	LA - [sku:l]	IL - [is'kuw]
stu.dents	['stu:dənts]	[isCudəntes]
stop.ped	['stɔpəd]	[is'tɔpi]~[is'tɔpidi]~[is'tɔp]~[is'tɔpid]~[is'tɔpidə]
stud.y	['stʌdi]	[is'tʌdi]
speak	[spi:k]	[is'piki]
snake	[sneyk]	[is'neyki]
e.nough	[i'nʌfi]	[i'nʌfi]~[i'nofi]~[i'nʌfə]
cause	[kɔ:z]	['kozi]
friend	[frend]	['frendi]
made	[meyd]	['meydi]
watch	[wɔC]	['woCi]
walk	[wɔ:k]	['wowki]~['wɔlkə]

Produção Escrita

LA		IL
escrita	**pronúncia**	**escrita**
stud.y	['stʌdi]	**e**study
Spanish	[spʌniS]	**e**spanish
would	[wud]	would**e**
not	[nɔt]	nɔt**e**
for.get	[fə'get]	forget**e**

English	[‘iŋgliS]	English**e**
doesn’t	[‘dΛzəənt]	does’nt**i**
don’t	[dont]	don’t**i**
milk	[milk]	milk**e**
did	[did]	did**e**

É importante registrar que a ocorrência do fenômeno na escrita permaneceu estável durante todo o período da coleta dos dados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

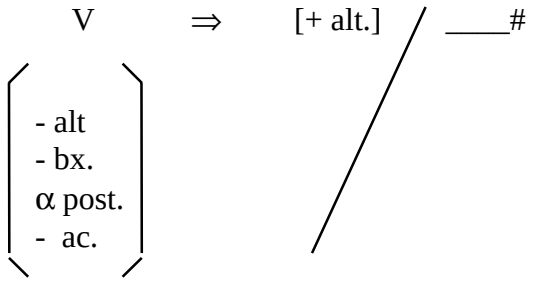
A causa primeira da epêntese na aquisição do Inglês como LE por falantes nativos de Português pode ser atribuída à estrutura silábica, ou seja, à ocorrência de estruturas de sílabas, no Inglês, que não existem no Português, e também à presença de segmentos e de seqüências de segmentos em constituintes da sílaba em Inglês que não são permitidas na sílaba em Português.

Pode ser sugerida a ocorrência, primeiramente, da transferência da estrutura silábica do Português para a LA, produzindo-se, assim, a interfonologia Português/Inglês, e, posteriormente, a transferência ocorre da produção oral para a produção escrita.

Se o processo ocorre nessa ordem, entendesse por que a vogal /i/, que foi predominante na produção oral, foi substituída pela vogal **e** na produção escrita. O que se percebe é a elevação de /e/ para [i] na produção oral, fenômeno comum na fonologia do Português como resultado da regra de neutralização de vogais átonas finais na língua. Na escrita, os falantes nativos de Português sabem que prevalece a vogal final e, em lugar de i, e a usam na interfonologia que aparece no contato Português/Inglês na forma escrita.

Segundo Knies & Guimarães (1989), a simplicidade do sistema ortográfico, do ponto de vista da representação do som, é apenas aparente. Quando, por exemplo, e e o representam as vogais correspondentes na posição pretônica, a qualidade vocálica é condicionada pelo ambiente fonológico. Há regras fonológicas que não podem ser expressas pelo sistema da escrita.

As letras e e o, em posição átona final, podem representar sons que se confundem com [i] e [u]. Ex.: bolo [‘bolu], leque [‘lɛki]



A vogal inicial /e/, seguida de contínuas [+ ant., +cor.] e de nasais, costuma tornar-se alta.

[i]strela *em vez de* [e]strela

[i]nxame *em vez de* [e]nxame

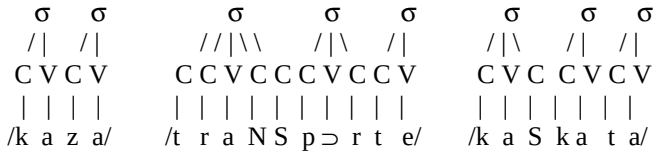
Na linguagem oral, quando o vocábulo do Inglês termina por uma consoante que não fecha sílaba no sistema fonológico do Português (plosiva, fricativa [-coronal], africada), ocorreu a paragoge

com mais freqüência da vogal /i/, e quando o “onset” da sílaba for a dental-alveolar /s/ ocorreu a prótese da vogal /i/.

Os casos de prótese, em sua grande maioria, ocorrem com “onset” constituído pelo encontro consonantal iniciado pela fricativa coronal /s/ seguida de uma plosiva mais uma líquida ou glide, seqüência característica do Inglês e não permitida no sistema do Português.

Para explicar-se essa ocorrência, deve ser referido que, segundo Itô (1986), a silabação da seqüência fonológica é obtida através do alinhamento dessa seqüência a um molde. O alinhamento obedece a uma determinada direção - da direita para a esquerda ou da esquerda para a direita. Para Itô, a direção do alinhamento a moldes silábicos é da direita para a esquerda nas línguas indoeuropéias e, portanto, também no Português.

Seguindo o molde silábico do Português e as condições de boa-formação da sílaba na língua - restrições relativas aos “onsets”, ao núcleo e às codas possíveis -, as palavras abaixo têm de ser assim silabadas:



Os segmentos que não se ajustam ao molde silábico da língua não são silabados. Um falante de Português provavelmente não silabaria o /s/ inicial de “study” [‘stΛdi], pois não se alinha ao molde silábico de sua língua nativa. Sua silabação deixaria o /s/ desligado da sílaba.

Os segmentos não silabados podem receber dois tratamentos: ou são apagados posteriormente, ou são mantidos através da epêntese de outro segmento. Pelo Princípio do Licenciamento Prosódico (Itô, 1986:03) nenhum segmento pode permanecer desassociado.

Pela epêntese cria-se uma nova sílaba, à qual o elemento perdido é associado, atendendo ao molde silábico. Em “study” [‘stΛdi], os falantes de Português realizam a epêntese de uma vogal (vogal /i/).

Em Português, quando a consoante perdida for uma sibilante, a epêntese ocorre à esquerda, pois essa consoante pode ocupar a coda da sílaba na língua; quando a consoante perdida for uma plosiva ou fricativa labial, a epêntese ocorre sempre à direita dessa consoante (Collischonn, 1996).

A utilização da epêntese como operação que evita o apagamento de elementos não alinhados ao molde silábico é o foco do presente trabalho.

Collischonn (1996:154-155), em um estudo sobre a epêntese, propõe três princípios para análise desse fenômeno no Português:

(a) o mapeamento do molde ocorre da direita para a esquerda;

(b) sempre que o molde encontra uma consoante perdida, ou seja, não associada a nenhum nó “σ” em passagens anteriores do mapeamento, procura inserir um elemento V à esquerda de C’;

(c) se isto não for possível, porque C’ é uma consoante não permitida em final de sílaba, o molde insere um elemento V à direita de C’.

Retomando os exemplos do “corpus” do presente trabalho, têm-se, portanto, as seguintes operações:

```
"s t u d y"              palavra com duas sílabas

      σ     σ
     / |    / |
 C C  V C V              silabação realizada por
 |  |  |  |  |            falantes nativos de Português
 s  t  ʌ  d  i


        σ     σ
       / |    / |
V C C V C V              realização de prótese
|  |  |  |  |  |
i  s  t  ʌ  d  i


σ       σ     σ
|\     / |    / |
V C C V C V              ressilabação
|  |  |  |  |  |
i  s  t  ʌ d  i

[ i  s 't ʌ  d i ]       resultado: paroxítona com três sílabas
```

Nesses casos, a prótese de uma vogal acarreta uma ressilabação, desfazendo esse encontro consonantal estranho ao Português.

É, pois, caso de interferência da L1.

Em se tratando de paragoge, a maioria dos casos ocorreu quando o segmento da coda em Inglês não pode constituir coda nas estruturas silábicas do sistema do Português.

```
"a r r i v e"            palavra com duas sílabas

σ      σ
|     / | \
V  C V C C               silabação realizada por falantes nativos
|  |  |  | |             de Português (/v/ não  constitui  coda
∂  r  a  y  v             de sílaba em Português)

σ     σ
|    / | \
V C V C C V              realização de paragoge
|  |  |  |  |  |
∂ r  a  y  v  i

σ     σ       σ
|    / | \     / |
V C V C C V              ressilabação
|  |  |  |  |  |
∂  r  a  y  v  i

[ ∂ ‘r  a  y  v  i ]     resultado: paroxítona com três sílabas
```

A paragoge é, então, usada por falantes do Português como operação que transforma essa sílaba característica do Inglês em sílaba pertencente ao sistema da L1 dos falantes. Também a paragoge, portanto, pode ser explicada como um caso de interferência da L1, fazendo surgir o que se caracterizou, neste trabalho, como interlíngua ou interfonologia.

Nos exemplos da produção escrita, de prótese e de paragoge, respectivamente, pode-se aplicar a mesma regra aplicada para a produção oral, como segue:

<u>"s t u d y"</u> palavra com duas sílabas

```
      σ   σ
     /|   /|
   C C  V C V        silabação realizada por
   |  |  |  |  |      falantes nativos de Português
    s  t   u  d  y
```

```
       σ   σ
      /|   /|
  V C C V C V         realização de prótese
  |  |  |  |  |  |
  e  s  t  u  d  y
```

```
 σ      σ    σ
 |\    /|   /|
 V C C V C V          ressilabação
 |  |  |  |  |  |
  e  s  t  u d  y
```

e s t u d y resultado: paroxítona com três sílabas

<u>"d i d"</u> palavra com uma sílaba

```
     σ
    /|\
   C V C          silabação realizada por falantes nativos
   |  |  |        de Português (/v/ não constitui coda
   d  i  d        de sílaba em Português)
```

```
    σ
   /|\
  C V C  C        realização de paragoge
  |  |  |  |
  d  i  d  e
```

```
    σ
   /|\ \
  C V C  C        ressilabação
  |  |  |  |
  d  i  d  e
```

d i d e resultado: paroxítona com duas sílabas

Portanto, tanto a prótese como a paragoge surgem por influência da L1, na fala e na escrita da interlíngua.

CONCLUSÃO

Neste estudo, verificou-se que a epêntese além de ocorrer na produção oral da interlíngua Português/Inglês, também ocorre, embora em escala menor, na produção escrita.

A hipótese da transferência da estrutura silábica de Broselow (1987: 272) dá conta tanto dos fenômenos ocorridos como produtos da fala quanto os fenômenos produtos da escrita, descritos através das regras de ressilabificação.

A realização da epêntese evidenciada pela ressilabação é pertinente à fala e à escrita da LE produzida pelos falantes brasileiros de Inglês.

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. & WETZELS, L. Sobre a estrutura da gramática fonológoca. *Cadernos de Estudos Lingüísticos.* Campinas, **23**, p. 5-l8, Jul./Dez.

BEEBE, Leslie M. Five sociolinguistic approaches to second language acquisition. In: BEEBE, Leslie M. (ed.) *Issues in second language acquisition. Multiple perspectives.* Rowley, MA: Newbury House, 1988, p. 43-77.

BROSELOW, Ellen. An investigation of transfer in second language phonology. In: IOUP, Georgette WEINBERGER, Steven H. ***Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system***. Cambridge, MA: Newbury House, 1987, p. 261-278.

CALLOU, D., LEITE, Y. & COUTINHO, L. Elevação e abaixamento das vogais pretônicas no Rio de Janeiro. *Organon.* Porto Alegre, vol. 5, **18**, p. 71-78, 1991.

CÂMARA (JR), Joaquim Matoso. Estrutura da Língua Portuguesa. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

CARLISLE, Robert S. The influence of environment on vowel epenthesis in Spanish/English interphonology. ***Applied Linguistics***, vol. 12, **1**, p. 76-95, 1991.

CLEMENTS, G. N. *On the repreentation of vowel height*. Manuscript. University of Cornell, 1989.

CLEMENTS, G. N. & KEYSER, S. J. CV phonology- a generative theory of the syllable. *Linguistic Inquire Monograph,* **9**, MIT Pres, 1983.

COLLISCHONN, Gisela. Um estudo da epêntese à luz da Teoria da Sílaba de Junko Itô (1986). *Letras de Hoje,* vol. 31, **2**, p. 149-158, Jun., Porto Alegre, 1996.

FERNANDES, Paulo. ***A epêntese vocálica na interfonologia Português/Inglês***. Dissertação de Mestrado. UCPel, 1997a.

FERNANDES, Paulo. *A Epêntese Vocálica na Interfonologia Português/Inglês.* Comunicação apresentada no II CELSUL, Florianópolis, 1997b.

FIKKERT, Johanna P. M. *On the acquisition of prosodic structure*. Dordrecht, Holanda: ICG Printing, 1994.

IBRAHIM, Muhammad. Patterns in spelling error. *English Language Teaching* 32, p. 207-212, 1978.

IOUP, Georgette. & WEINBERGER, Steven H. ***Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system***. Rowley, MA: Newbury House, 1987.

ITÔ, Junko. *Syllable theory in prosodic phonology*. Tese de Doutorado, Universidade de Massachusetts, Amherst, 1986.

___, Junko. A prosodic theory of epenthesis. *Natural language and linguistic theory* **7**, p. 217-260, 1989.

KNIES, Clarice B. & GUIMARÃES, Ana Maria de M. *Elementos de Fonologia e Ortografia do Português.* Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1989.

LADO, Robert. ***Linguistic across cultures: applied linguistics for teachers***. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LADO, Robert. Excerpts from "Linguistics across cultures". In: GASS, Susan & SELINKER, Larry. (ed.) ***Language transfer in language learning***. Rowley, MA: Newbury House, 1983, p. 21-32.

LEKI, Ilona. *Understanding ESL writers: a guide for teachers*. Portsmouth, NH: Heinemann. 1992.

ODLIN, Terence. *Word order transfer and metalinguistic awareness*. Presented at the University of Illinois conference on second language acquisition and foreign language learning, Champaign,
Illinois, 1987.

ODLIN, Terence. *Language transfer: cross-linguistic in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

RICHARDS, Jack C., PLATT, John & PLATT, Heidi. ***Dictionary of language teaching and applied linguistics***. 2.ed. 3.impressão. London: Longman, 1993.

ROACH, P. *English phonetics and phonology*. Cambridge: Cambrdge University Press, 1983.

ROSS, Steven. The ins and outs of paragoge and apocope in Japanese-English interphonology. ***Second Language Research***, vol. 10, **1**, p. 1-24, 1994.

SELINKER, Larry. Language transfer. In: GASS, Susan & SELINKER, Larry. (ed.) ***Language transfer in language learning***. Rowley, MA: Newbury House, 1983, p. 33-53.

SELKIRK, E. The syllable. In: HULST, H. & SMITH, N. (ed.) *The structure of phonological representation.* (Part II). Holland: Foris Publications, 1982.

TARONE, Elaine. Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology. In: IOUP, Georgette & WEINBERGER, Steven H. ***Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system***. Cambridge, MA: Newbury House, 1987, p. 232-247.

VIOLÊNCIA SEXUAL E CONTROLE LEGAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE TRÊS EXTRATOS DE SENTENÇAS EM CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Débora de Carvalho Figueiredo

The law (and legal discourse) is surrounded by several common-sensical notions. One of the most pervasive and dangerous of these notions is the idea that the law always promotes justice. However, the law is also a powerful creator and disseminator of different types of discrimination, such as gender discrimination. The power of the law rests to a great extent on the language of the law, which makes legal discourse worthy of critical analysis. To illustrate the arguments above, in this paper I investigate the global organisational structure of three extracts from sentences on cases of violence and sexual abuse against women. My aim in carrying out these two kinds of analysis is to investigate how linguistic devices help to convey sexist, phallocentric messages in the discourse of the criminal justice system.

A lei e seu discurso estão cercados por várias noções populares. Uma das mais abrangentes e perigosas destas noções é a idéia de que a lei tem o poder de promover a justiça. O sistema jurídico, entretanto, também é um poderoso criador e disseminador de diferentes tipos de discriminação, como a discriminação de gênero. O poder da lei baseia-se em grande parte na linguagem da lei, o que torna o discurso legal um objeto digno de uma análise crítica. Para ilustrar as afirmações acima, neste trabalho eu investigo a estrutura de organização textual de três extratos retirados de sentenças em casos de abuso e violência sexual contra mulheres. Meu objetivo é investigar como estruturas lingüísticas presentes no discurso do sistema jurídico criminal ajudam a transmitir mensagens sexistas e discriminatórias.

Keywords: legal discourse - text structure - power

Palavras-chave: discurso jurídico - estrutura textual - poder

1. Introdução:

A lei e seu discurso estão cercados por várias noções populares. Uma das mais abrangentes e perigosas destas noções é a idéia de que a lei tem o poder de promover a justiça. Carol Smart argumenta que “a idéia de que a lei tem o poder de consertar erros é uma idéia disseminada (...) A lei é vista como um poder capaz de proteger direitos, e não de criar erros” (1989:12 - minha tradução). O sistema jurídico, entretanto, também é um poderoso criador e disseminador de diferentes tipos de discriminação, como a discriminação de gênero. O poder da lei baseia-se em grande parte na linguagem da lei, o que torna o discurso legal um objeto digno de uma análise crítica. Uma análise do discurso de textos legais pode ajudar a revelar a parcialidade que se esconde por detrás da aparente objetividade do discurso jurídico, e consequentemente ajudar a desmistificar a noção de que o sistema legal sempre promove a justiça. Tendo dito isso, quero afirmar que, ao questionar a capacidade do sistema legal de promover a

justiça, não pretendo adotar a velha dicotomia entre 'certo' e 'errado'. No discurso jurídico, como em outros discursos que ilustram um sistema de discriminação de gênero, a questão é muito mais complexa. Entretanto, quero argumentar que o sistema judiciário é uma instituição hegemônica controlada por elites (geralmente compostas de pessoas brancas, de classe alta e do sexo masculino). Portanto, o sistema jurídico, as decisões legais e o discurso jurídico irão necessariamente refletir relações assimétricas de poder entre os profissionais do direito (advogados/as, promotores/as públicos/as, juizes/as, etc.) e membros de grupos sociais menos poderosos (mulheres, pobres, negros, índios, homossexuais, sem-terra, etc.), e não deveriam ser vistos como veículos 'imparciais' do bem social.

O sistema legal envolve vários discursos, e seria impossível analisar cada um deles com atenção. Por esta razão, neste trabalho focalizo um tipo específico de discurso jurídico: o discurso do sistema jurídico penal com relação a mulheres vítimas de violência sexual. Acredito que uma análise crítica feminista do discurso do sistema jurídico criminal pode ajudar a abrir espaços de resistência dentro do sistema jurídico como um todo, permitindo que diferentes vozes sejam ouvidas, e que diferentes posições subjetivas sejam ocupadas. Nas palavras de Weedon, "mesmo onde os discursos feministas carecem do poder de realizar suas versões de saber e de práticas institucionais, eles podem criar um espaço discursivo no qual os indivíduos possam resistir aos papéis de sujeito dominantes" (em Smart 1989:25 - minha tradução).

Para ilustrar as afirmações acima, neste trabalho eu investigo a estrutura de organização textual de três extratos retirados de sentenças em casos de abuso e violência sexual contra mulheres. Meu objetivo é investigar como estruturas lingüísticas (tanto a nível micro quanto a nível macro lingüístico) presentes no discurso do sistema jurídico criminal ajudam a transmitir mensagens sexistas e discriminatórias. No que diz respeito à metodologia empregada, utilizo o padrão de organização textual tipo Situação-Avaliação (Winter 1994) para analisar e estrutura global das sentenças jurídicas.

2. Violência, crimes sexuais e o sistema jurídico criminal

Antes de partir para a análise das sentenças em si, é necessário fazer alguns comentários sobre como o sistema judiciário criminal (tanto no Brasil quanto no exterior) vê os crimes de violência e abuso sexual contra mulheres. Somente uma pequena parcela destes crimes chega ao judiciário[1]. Aqueles que são julgados,

[1] Para maiores comentários sobre a quantidade de estupradores que são condenados anualmente pelo judiciário britânico, veja Smart 1989, Edwards 1996, Lees 1997.

entretanto, ocupam um importante papel simbólico. Os processos criminais são simbólicos na medida em que seus principais atores, como o/a réu/ré e a vítima, representam papéis sociais; o julgamento em si epitomiza os conceitos da sociedade 'boa' (e de um sistema jurídico criminal 'justo' e 'confiável') e da conquista da justiça em casos individuais (Bumiller 1991). Muitos casos de violência contra a mulher são descritos por profissionais do direito como 'tragédias' (veja o extrato 2 analisado neste trabalho). Entretanto, é importante lembrar que a descrição destes casos como tragédias isoladas esconde suas implicações sociais e culturais, i.e., o fato de que tais casos refletem e reforçam um sistema social e jurídico que não só aceita como também naturaliza a violência contra a mulher. Este processo de naturalização da violência contra a mulher não é um fenômeno típico da sociedade brasileira. Referindo-se a um caso de estupro julgado nos Estados Unidos, Kristin Bumiller argumenta que "os promotores tentaram desencorajar o questionamento de como a aprovação social da violência contra a mulher teria criado as condições para o estupro" (1991:109 - minha tradução).

Outra noção comum, porém errônea, é a de que a violência estaria limitada ou concentrada no mundo público. Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos nos anos 80 descobriu que uma pessoa corria mais riscos de ser agredida fisicamente em casa do que em qualquer outro lugar (Campbell 1993). Uma recente matéria jornalística descobriu, através de dados coletados em quatro delegacias da mulher e do menor em Santa Catarina (Florianópolis, Lages, Criciúma e Joinville), que a maior parte dos crimes sexuais são praticados por quem convive com a vítima ('Diário Catarinense', 16/8/98). Aqui é importante enfatizar o laço existente entre violência masculina e poder. Casos de espancamento e estupro de mulheres por seus parceiros representam uma tentativa masculina de reconquistar/reafirmar o poder na esfera doméstica. Homens que sentem sua autoridade ameaçada pela comportamento das parceiras podem tentar reafirmar sua superioridade através do abuso físico. Campbell acredita que "as mulheres são infantilizadas por maridos violentos, transformadas de adultos independentes em crianças malcriadas cujo comportamento precisa ser disciplinado" (1993:105).

As mulheres casadas ou com parceiros estáveis não são as únicas a sofrerem violência e abusos sexuais na esfera doméstica; as mulheres separadas ou divorciadas também estão expostas aos mesmos riscos (como é o caso do texto dois analisado aqui, que trata de um estupro marital ocorrido depois da separação do casal). Uma pesquisa americana sobre abuso entre cônjuges, por exemplo, revelou que "as mulheres separadas registram terem sido vítimas de níveis mais altos de violência do que as mulheres casadas ainda vivendo com os parceiros" (Campbell 1993: 121 -

minha tradução). Tragicamente, como as análises irão ilustrar, a mesma discriminação de gênero expressa pelo discurso legal contra mulheres casadas parece estender-se às mulheres separadas (na verdade, às mulheres em geral).

Não podemos dizer, entretanto, que os sistema jurídico (e seu discurso) não tenham se alterado em conseqüência de mudanças sociais no que diz respeito às relações de gênero e ao status feminino ocorridas nas últimas décadas. Sampson (1994), por exemplo, alega que o sistema judiciário criminal britânico tem adotado nos últimos anos uma atitude mais rígida em relação aos crimes sexuais: novas leis têm sido criadas para introduzir penalidades mais severas aos criminosos sexuais, especialmente por pressão da mídia[2]. É interessante notar, entretanto, que certos grupos de mulheres têm reagido com suspeita à nova onda britânica de sentenças mais longas e severas para crimes sexuais. Como declarou o grupo WAR (Women Against Rape) ao jornal inglês *the Guardian* (em Sampson 1994:46):

> O estupro não começa nem termina com a sentença. Por dez anos o WAR tem sofrido pressões dos lobistas pró-lei e ordem para usar o estupro como alavanca para sentenças mais longas (para todos os crimes), para o enforcamento, a castração, a repressão sexual, a censura estatal e coisas ainda piores. Nós nunca concordamos ...

Outro ponto a se considerar é que a introdução de penalidades mais severas para crimes sexuais na Grã-Bretanha (e em outros países) pode não ser resultado de uma mudança de atitudes por parte dos juizes e do judiciário; esta tendência pode ser resultado de uma mudança na natureza dos crimes em si, e de pressões públicas e da mídia. Na opinião de Sampson (1994:56 - minha tradução):

---

[2] Embora não esteja trabalhando com textos da mídia, é interessante notar como a mídia pode influenciar o sistema judiciário criminal. Em seu livro de 1984, Sampson argumenta que o Ato de Justiça Criminal aprovado em 1991 na Grã-Bretanha foi influenciado por pressões da mídia para a aplicação de sentenças mais severas. Por outro lado, a mídia também pode ajudar a disseminar preconceitos e estereótipos sobre o comportamento feminino e as relações entre os gêneros. A mídia brasileira, por exemplo, têm dado ampla cobertura ao caso do 'maníaco do parque', e vários programas televisivos e matérias jornalísticas têm discorrido sobre crimes sexuais contra mulheres e adolescentes (nem todos eles favoráveis à mulher). É bastante provável que toda esta cobertura influencie não só a opinião pública como também o julgamento do caso em questão e de outros casos de crimes sexuais que sejam julgados na mesma época.

> Embora as práticas judiciais de sentenciamento [na Inglaterra] tenham se modificado em parte, velhos hábitos ainda perduram. O raciocínio judicial sobre crimes sexuais ainda está preso a conceitos questionados profundamente em outros setores, e estas noções pré-concebidas ainda distorcem as sentenças produzidas pelos juizes. Por exemplo, em julho de 1991 um estuprador recebeu uma sentença reduzida de três anos porque a mulher que ele havia estuprado era, nas palavras do Juiz Elliot, 'uma prostituta comum'. (...) Há pouca evidência de que os juizes tenham aprendido a melhor entender a verdadeira natureza dos crimes sexuais e dos danos por eles produzidos.

Curiosamente, até o início dos anos 90 a legislação inglesa não contemplava a possibilidade de uma mulher ser estuprada pelo marido. Segundo Carol Smart, até então o 'não' dito por uma esposa "não tinha qualquer significado para a lei inglesa, uma esposa simplesmente não tinha direito de dizer 'não' ao marido" (1989:32 - minha tradução). Somente em 1991 uma corte inglesa produziu a primeira sentença condenando um marido pelo estupro da esposa (veja Sampson 1994).

Embora diferentes em muitos aspectos importantes (tanto culturais quanto estruturais), os sistemas jurídicos criminais brasileiro (como ilustrarei através dos textos analisados neste trabalho), britânico e americano parecem compartilhar uma noção em comum: a de que a vida sexual pregressa de uma mulher vítima de crime sexual é de vital importância para definir e estabelecer a culpa ou a inocência do acusado, para caracterizar o crime, e para conceder ou não à mulher a proteção legal (Smart 1989, Adler 1987, Bumiller 1991, Edwards 1981/1996, Lees 1997, etc). Na Inglaterra, por exemplo, embora a lei não diga expressamente que as experiências sexuais de uma mulher sejam relevantes para um julgamento de estupro, os/as juizes/as detêm o poder discricionário de permitir que a defesa questione vítimas de estupro sobre sua história sexual, e a vida sexual pregressa da mulher é considerada um fator atenuante em casos de incesto (Sampson 1994). Bumiller (1991) argumenta que no sistema criminal americano, a história sexual da vítima ocupa um importante papel em julgamentos de crimes sexuais (a história sexual do acusado, entretanto, é normalmente considerada irrelevante). Como veremos no texto 3, o sistema jurídico penal brasileiro também parece punir criminosos sexuais com maior ou menor rigor de acordo com o perfil sexual da vítima.

Em conclusão, tanto no sistema jurídico criminal brasileiro quanto no anglo-americano, a 'inocência' ou ausência de 'mácula' na vida da mulher é um fator crucial para que ela seja considerada uma 'verdadeira' vítima de abuso sexual. Os três sistemas penais acima citados buscam evidências na vida sexual pregressa da mulher para julgar e condenar seu agressor e/ou estuprador. Mulheres sexualmente 'impuras' não são consideradas merecedoras do mesmo grau de proteção legal destinado às mulheres 'castas' e 'honradas'. Para convencer o sistema legal de que foi realmente

vítima de um crime sexual, a mulher deve construir-se durante o julgamento como um 'anjo caído' (Bumiller 1991), ou seja, uma mulher que gozava até então de reputação honrada, que não contribuiu (no passado ou no presente) para o abuso sexual de que foi vítima, e que busca agora no sistema legal uma purificação para sua 'vergonha'.

3.) O padrão Situação-Avaliação:

Segundo Winter (1994), a estrutura textual típica apresenta uma das seguintes três formas:

1) Situação e Avaliação
2) Hipótese e Realidade
3) Uma combinação das estruturas (1) e (2)

Neste parte do trabalho, apresentarei rapidamente as características das estruturas 1 e 2, começando com o padrão 1, Situação-Avaliação. O terceiro padrão, a combinação das estruturas 1 e 2, não será discutido mas será ilustrado na parte de análise propriamente dita. Os comentários feitos aqui serão aplicados aos textos investigados neste trabalho.

3.1) Situação-Avaliação

Winter afirma que quando usamos a estrutura textual Situação-Avaliação primeiro declaramos o que sabemos sobre algo (os fatos, ou a *Situação*, que corresponde a uma informação dada), e a seguir dizemos o que pensamos ou sentimos sobre esta situação (nossa interpretação dos fatos, ou nossa *Avaliação* da *Situação,* que corresponde a informação nova) (1994:56-7). O fato de um dos elementos deste tipo de estrutura textual ser uma Avaliação produz uma expectativa do que Winter chama de "uma relação básica do tipo Razão/Embasamento" (ibid.: 57 - minha tradução), isto é, espera-se que o/a produtor/a do texto ofereça um embasamento para sua avaliação da situação. Isto resulta numa estrutura textual composta de três elementos: **Situação-Avaliação-Embasamento/Razão para a Avaliação**.

Uma forma de entender os três elementos desta estrutura textual é considerá-los como respostas a perguntas que o/a produtor/a do texto faz a si mesmo/a. O elemento Situação responde à pergunta "Sobre o que estou falando?"; o elemento Avaliação responde à pergunta "Como me sinto em relação a isto?" ou "Como interpreto isto?"; o elemento Embasamento/Razão responde à pergunta "Como sei que estou certo/a?" ou "Por quê acho que isto está certo?". O elemento Situação serve não apenas para

descrever “o quê?” (os fatos), mas também “quem?” (os participantes) do/s evento/s que estão sendo relatados (Winter 1994).

Um ponto importante a ser enfatizado é que o elemento Avaliação, como o próprio nome indica, implica num julgamento de valor feito pelo/a produtor/a textual a respeito de uma situação específica. Podemos traçar um paralelo entre as decisões jurídicas e o padrão Situação-Avaliação de organização textual. Uma das características (e papéis) inerentes às decisões legais é o fato de que elas envolvem julgamentos de situações que são trazidas ao judiciário para análise, e isto sugere que as decisões legais encaixam-se bastante bem no padrão Situação-Avaliação.

Muitas vezes o/a leitor/a de um texto organizado no padrão Situação-Avaliação é levado/a a comparar situações similares ou relacionadas, provenientes de seu conhecimento e experiências anteriores, com a Situação apresentada pelo texto. Winter afirma que a “Situação pode ser apresentada numa relação de comparação com outra Situação. Sabe-se que ‘julgamos através de comparações’” (1994:57). Isto nos remete ao terceiro elemento do padrão, o Embasamento/Razão. Para podermos construir uma Avaliação convincente e plausível precisamos de um Embasamento igualmente convincente e plausível para ampará-la, sob pena de nossa Avaliação ser considerada fraca, injusta e aberta a críticas. Isto é o que ocorre no raciocínio legal; as decisões jurídicas, talvez mais do que outros textos legais, precisam estar amparadas por evidências e argumentos convincentes para se protegerem contra ataques. Isto nos ajuda a entender porque as decisões legais anteriores, ou precedentes, freqüentemente desempenham um papel importante de suporte para as decisões atuais.

Um dos pontos básicos levantados por Winter em sua descrição de estruturas textuais é a necessidade de relevância num texto. Segundo o autor, “não podemos dizer tudo sobre alguma coisa num só momento” (1994:47 - minha tradução). Em outras palavras, restrições de tempo e de espaço nos obrigam a dizer menos que tudo, produzindo ao mesmo tempo sentenças capazes de transmitir nossa mensagem e servir nossos propósitos. Relevância para o/a produtor/a textual, portanto, implica na escolha de estruturas léxico-gramaticais que expressem “um conhecimento de mundo partilhado entre o/a produtor/a do texto e seu/sua leitor/a” (Winter ibid:47 - minha tradução), e para o/a leitor/a do texto, relevância significa ler sobre algo ainda desconhecido, e comparar ou contrastar esta informação com aquilo que o/a leitor/a já sabe, i.e., seu conhecimento prévio.

Levando-se em consideração as restrições envolvidas no conceito de relevância, podemos concluir que, para construir um Embasamento convincente para uma Avaliação, o/a produtor/a textual não precisa que todas as suas evidências estejam explícitas no texto. Uma vez que freqüentemente julgamos através de comparações, como produtores textuais podemos (e muitas vezes temos que) partir do princípio de

que nossa descrição da situação será capaz de acionar no/a leitor/a os conhecimentos prévios e noções comuns necessários para dar força e suporte à nossa avaliação e embasamento. Retornarei a este ponto na parte analítica do trabalho, onde irei ilustrar a importância do conhecimento prévio compartilhado.

3.2) Hipótese e Realidade:

Há uma diferença básica entre a estrutura textual 1, Situação-Avaliação, e a estrutura textual 2, Hipótese-Realidade: na primeira o/a produtor do texto discorre sobre algo que conhece, um conhecimento muitas vezes partilhado com o/a leitor/a; na segunda o/a produtor/a textual descreve uma Situação desconhecida ou controversa, para em seguir apresentar o que acredita ser a realidade. O elemento chamado de Realidade neste padrão textual envolve uma avaliação da situação hipotética, uma vez que sua função é negar ou afirmar a situação. Nas palavras de Winter, “basicamente, podemos considerar a estrutura hipótese e realidade como a estrutura textual básica usada para relatar nossa reação ou resposta à veracidade das declarações de alguém (1994:63 - minha tradução)."

Winter argumenta que os tempos verbais normalmente usados na estrutura Situação-Avaliação são o presente ou o passado, de forma a apresentar a Situação como potencialmente verdadeira. Entretanto, a presença de marcadores de modalidade no texto indica que a situação já não é vista como verdadeira pelo/a produtor/a textual, conferindo assim um caráter hipotético à Situação. Dessa forma, a estrutura Hipótese-Realidade é considerada por Winter como a estrutura marcada, onde o elemento Hipótese é introduzido primeiro, criando a expectativa de que o elemento Realidade virá a seguir.

Assim como no padrão Situação-Avaliação, também podemos ver os elementos da estrutura Hipótese-Realidade como respostas a questões levantadas pelo/a produtor/a do texto. O elemento Hipótese responde à pergunta “Sobre que Situação/fatos hipotéticos estou falando?”; o elemento Realidade responde à pergunta “É verdade?” ou “Quão verdadeiros são os fatos?”; e o Embasamento responde à pergunta “Como sei que isto é verdadeiro/falso?” ou “Que provas (evidências ou fatos) eu tenho?”. Como lembra Winter, “a função essencial do elemento Realidade é transformar a Situação hipotética numa situação real descoberta pelo/a autor/a” (1994:63). Se considerarmos o padrão Hipótese-Realidade em termos de sentenças legais, podemos ver que há uma correlação entre esta estrutura textual e aquelas decisões legais onde o/a juiz/a tem que avaliar duas versões conflitantes dos fatos (a do réu e da vítima) e, negando uma delas e aceitando a outra (em parte ou totalmente), apresentar uma

Situação real que foi descoberta com a ajuda de seu ‘know how’ e seu conhecimento de mundo (veja Burton and Carlen 1979:59).

4.) Análise dos textos

Os três extratos de sentenças analisados neste trabalho são provenientes de julgamentos de casos de estupro marital e sedução ocorridos no Brasil. Embora não sejam casos recentes, outros casos atuais parecem indicar que o sistema jurídico penal brasileiro não mudou radicalmente sua forma de encarar o comportamento social e sexual feminino nas últimas décadas. É importante lembrar que as sentenças de julgamentos de estupro não são exemplos isolados de discriminação de gênero e preconceitos sobre as mulheres. Noções convencionais e hegemônicas sobre como uma mulher deve comportar-se social e sexualmente embasam as decisões tanto de jurados quanto de juizes. A jurista inglesa Carol Smart acredita que “conceitos culturais mais amplos sobre a sexualidade feminina (...) constituem a base do tratamento jurídico dado a mulheres vítimas de crimes sexuais” (1989:26).

O texto 1 provem de um caso de estupro marital julgado em 1973, no qual o acusado foi absolvido. Tanto o sistema jurídico quanto a sociedade em geral tendem a considerar que as mulheres casadas que se recusam a ter relações sexuais com seus maridos estão descumprindo um acordo contratual comum: o de que em troca de segurança e estabilidade, as mulheres casadas deveriam satisfazer as necessidades sexuais dos maridos (Smart 1989). Portanto, não é surpreendente descobrir este marido em particular não tenha sido condenado por estupro. Para ilustrar cito aqui as palavras de um estuprador britânico condenado (em Smart ibid:31 - minha tradução): “o estupro é um direito masculino. Se a mulher não quer ceder, o homem deve tomar o que quer. As mulheres não têm direito de dizer não. As mulheres foram feitas para o sexo. É para isso que elas existem. Algumas mulheres preferem apanhar mais elas sempre cedem; é para isso que elas foram feitas”.

Os textos utilizados como dados neste trabalho são extratos, publicados num jornal, (“Donna”, Suplemento especial Zero Hora, 23/7/95 - veja apêndice), de acórdãos de tribunais brasileiros. Como o jornal não publicou os acórdãos na íntegra, as três situações apresentadas a seguir não foram retiradas das decisões legais em si, mas sim de sentenças que introduziam cada um dos extratos no texto jornalístico. As Avaliações e Razões/Embasamentos, entretanto, são parte dos acórdãos originais conforme publicados no jornal, e correspondem a diferentes sentenças dos textos (os números das sentenças são indicados depois de cada elemento do padrão textual, entre parênteses) e, como parte dos textos legais originais, são apresentadas entre aspas.

O texto 1 é apresentado a seguir de acordo com o padrão Situação-Avaliação:

Texto 1

Situação (responde à pergunta "Sobre o que estou falando?"): Uma mulher foi estuprada pelo marido (i.e. ela se recusou a ter relações sexuais, e ele a forçou fisicamente).

Avaliação (responde à pergunta "Como vejo/interpreto a situação?"): "A copula *intra matrimonial* é dever recíproco dos cônjuges, e aquele que usa de força física contra o nolens, a quem não recorre recusa razoável, tem por si dita excludente de criminalidade". (Sentença 1)

Embasamento para a avaliação (responde à pergunta "Como sei que estou certo/a?"): "A apelante quis se forrar ao congresso sexual, sob capa de ordinário cansaço corporal, o que não parece razão bastante a deixar de satisfazer o outro cônjuge." (Sentença 2)

Embasamento extra para a avaliação geral (responde à pergunta "Que demais evidências possuo de que o uso de força neste caso foi desculpável?"): "As lesões em questão são leves". (Sentença 3).

A questão do espancamento de mulheres é apenas superficialmente tocada neste acórdão; quando o texto menciona o fato do marido ter usado força física para obter sexo, isto é descrito como um meio aceitável ao alcance do marido para satisfazer seu direito legal. A forma como a avaliação é descrita sinaliza um claro tom de desaprovação do comportamento da vítima (*quis se forrar; ordinário cansaço corporal*).

O texto 1 ilustra a importância de certas noções comuns sobre relações de gênero compartilhadas entre o/a produtor/a do texto e o/a leitor/a. Se voltarmos à última sentença do texto ("*as lesões em questão são leves*"), podemos ver que esta sentença em particular não serve apenas a função de embasamento extra para a Avaliação, mas também indica como o sistema judiciário criminal avaliou o espancamento da esposa. O que esta sentença final diz é que, embora o réu tenha batido em sua esposa, isto não significa muito, uma vez que as lesões foram leves e pouco importantes. O significado simbólico deste incidente não é explorado pelo juiz. Isso sugere que a decisão deste tribunal, e por extensão do sistema judiciário penal representado pelo tribunal, baseia-se na premissa de que as mulheres devem obediência a seus maridos e que, sob certas

circunstâncias, o marido ou parceiro pode agredir sua mulher fisicamente e até estuprá-la, sem que isso seja considerado um crime sexual. Um aspecto importante a ser considerado em casos de sexo não consensual entre casais é o significado simbólico do 'não' feminino: este 'não' na verdade representa um desafio ao poder masculino. Em tais casos, a violência do marido "não é somente uma reação ao comportamento da mulher, mas uma forma de demonstrar poder" (Campbell 1993:122 - minha tradução).

Texto 2

Situação: Um marido estava separado da mulher e voltava para casa, de vez em quando, para cobrar seus "direitos sexuais", as vezes a força.

No texto 2, temos uma situação que se desdobra em duas situações interligadas, representando duas diferentes questões discutidas neste julgamento. A primeira, que chamarei de Situação 1, refere-se à questão do acusado ter realmente abandonado o lar (e a esposa) permanentemente ou não, isto é, ele ainda gozava do status de 'marido'? A segunda, que chamarei de Situação 2, e que provem diretamente da Situação 1, levanta a questão do acusado ainda ter ou não o direito de exigir relações sexuais da esposa de quem estava separado, isto é, seu ato constituiu um estupro ou não? (como 'marido', ele teria direitos sexuais legais sobre a mulher). Como a Situação é dual, a Avaliação e o Embasamento também são duais.

Avaliação 1 (expressa a interpretação judicial da Situação 1, respondendo à pergunta "Como vejo/interpreto a Situação 1?"): "O apelado, apesar de cônjuge relapso, não se afastou definitivamente da esposa". (Sentença 1).

Como podemos ver, esta avaliação responde à questão do acusado poder ser ainda visto ou não como marido da vítima.

Embasamento para a avaliação 1 (apresenta as evidências coletadas durante o processo judicial para apoiar a Avaliação 1): "Esta [a esposa] informou que ele aparecia em casa uma vez ou outra, mantendo um contato intermitente com a família, embora o fizesse para exercer um direito decadente, do ponto de vista moral, qual o do débito conjugal" (Sentença 2).

Avaliação 2 (expressa a interpretação judicial da Situação 2): “O caso dos autos, portanto, é triste e doloroso, mas não tem a configuração penal de estupro (...)” (Sentença 3).

Aqui, o acusado é absolvido de qualquer culpa, uma vez que como ‘marido’ ele é visto como detentor do direito de exigir sexo de sua esposa. Note que o Embasamento 1 também serve para a Avaliação 2, dado que o acusado não foi considerado um estuprador exatamente porque, na visão judicial, ele não havia realmente abandonado a mulher, e portanto ainda detinha o status de ‘marido’ (o acórdão deixa claro que seu direito a ter relações sexuais com a esposa, embora *moralmente decadente*, ainda era *legal*).

Embasamento extra para a avaliação: “Ainda mesmo o fato de ter o apelado tosado os cabelos da esposa não chegou a caracterizar delito de injúria real. E a própria violação de domicílio é uma figura à margem, pois a casa da família do apelado ainda conserva a sombra da legalidade do chefe imoral e repulsivo”. (Sentenças 4 e 5).

As sentenças acima servem de embasamento extra para a avaliação geral desta situação: o acusado foi não somente inocentado do estupro, como também foi considerado inocente dos crimes de lesão corporal (o uso de força, como meio de satisfazer um direito sexual protegido pela lei, foi considerado desculpável) e violação de domicílio (como não havia perdido seu status de marido, o domicílio da família também era *seu* domicílio). Curiosamente, embora o autor judicial descreva o acusado como *imoral* e *repulsivo*, ele ainda é visto como *chefe da família*.

O que se torna claro é que neste caso particular de estupro e violência, o sistema judiciário criminal foi completamente leniente em relação ao acusado, embora a linguagem usada tente suavizar os atos de violência moral e física cometidos contra a vítima.

Texto 3

Como comentei anteriormente, uma das forma de avaliar uma situação é contrastando-a com situações similares de nosso conhecimento ou experiência. De acordo com Winter, quando comparamos uma situação com outra, as estruturas básicas 1 e 2 se fundem, isto é, podemos produzir um misto dos padrões Situação-Avaliação e Hipótese-Realidade. É exatamente isto que vemos no texto 3, um acórdão de um caso onde um homem foi acusado de seduzir uma menor. A estrutura do texto 3

apresenta duas Situações hipotéticas que são contrastadas uma contra a outra, seguidas de uma Avaliação final que também tem a função de elemento 'Realidade' no padrão Hipótese-Realidade. Esta última parte do texto desempenha múltiplas funções; ela serve de Avaliação, ela apresenta o Embasamento da avaliação, e ela também representa o elemento Realidade, isto é, ela expressa a visão judicial da vítima (a menor que teria sido seduzida): não uma 'mocinha inocente', mas uma mulher experiente, promíscua e vulgar.

O uso do padrão Hipótese-Realidade, aliado ao padrão Situação-Avaliação, parece ser especialmente indicado para o Texto 3 uma vez que aqui o produtor do texto (i.e. um juiz) está avaliando o que ele vê como declarações conflitantes produzidas por diferentes participantes do julgamento. Winter afirma que o padrão Hipótese-Realidade é particularmente indicado para aqueles casos onde queremos julgar as declarações de outra/s pessoa/s. Ele diz que (1994:63 - minha tradução):

> [A estrutura textual Hipótese-Realidade] pode ser melhor entendida através de sua função em argumentos ou controvérsias explícitas, onde relatamos e comentamos as declarações de alguém. O que este alguém relata como sua Situação (apresentada em princípio como verdadeira) nós podemos contradizer totalmente, ou reformular como algo hipotético (para em seguir contradizer ou negar), declarando então o que consideramos ser a verdade (Situação real ou rival).

Situação 1 (hipotética): "As testemunhas *se dividem*. Umas tecem loas ao comportamento da vítima." (Sentenças 1 e 2) O uso do verbo "*se dividem*" ajuda a conferir um caráter hipotético à situação.

Situação 2 (hipotética, confronta a Situação 1): "Outras, *ao reverso*, dizem-na leviana, andeja e namoradeira, com comportamento bastante suspeitoso". (Sentença 3) O uso da expressão '*ao reverso*' assinala a relação de oposição e contraste entre as duas situações hipotéticas.

Seguindo uma sugestão de Winter (1994:66), podemos checar se a Situação dois é uma contra-hipótese da Situação 1 tentando encaixar uma negação entre as duas, como por exemplo a oração "Isto, entretanto, não é toda a verdade".

Avaliação: "[A apelante] não está a merecer a proteção legal". (Sentença 5)

Parte da sentença 4 e toda a sentença 5 servem de embasamento para esta avaliação final:

Embasamento para a avaliação: “A própria amiga da ofendida fez sérias restrições a ela, dizendo mesmo ter ela oferecido à depoente pílulas anticoncepcionais (...) Moça não recatada, de vida despreendida, pernoitando, amiúde, fora de casa, fazendo programas com outros rapazes, [não está a merecer a proteção penal]”.

As Situações hipotéticas 1 e 2 são reformuladas pela Avaliação final, onde a Situação 1 (a vítima era uma ‘boa moça’) é desmentida, enquanto que a Situação 2 (a vítima era uma moça promíscua) é reafirmada como a realidade (o Embasamento responde às seguintes perguntas sobre a Avaliação: “Como sei que isto é verdade?”, “Que provas (evidências ou fatos) possuo?). No texto 3, o juiz recorre não apenas à lei e à sua experiência, mas também à opinião de uma amiga da reclamante para reformular a Situação 1 e capturar a ‘realidade’: não se tratava de um caso de sedução, mas sim de um exemplo de promiscuidade feminina.

A Situação 2 (hipotética) também funciona como o elemento Negação/Correção na estrutura Hipótese-Realidade, uma vez que ela é confirmada nos elementos Avaliação e Embasamento como ‘a verdade’ neste caso em particular, contradizendo a Situação 1. O uso de palavras negativas na Situação 2 para descrever a reclamante (*leviana, andeja, namoradeira*) e seu comportamento (*comportamento suspeitoso*) antecipa a avaliação final do caso.

A presença de juízos de valor em diferentes partes do texto é parcialmente explicada pela natureza intrínseca da estrutura Situação-Avaliação. A mera descrição de uma série de eventos na forma de uma situação seguida de uma avaliação indica um julgamento de valor.

Na última sentença do texto 3, mais uma vez palavras pejorativas são utilizadas para descrever a reclamante (*moça não recatada, de vida despreendida*, etc.), reforçando a inocência do acusado. Aqui podemos ver um exemplo claro do mito jurídico (e cultural) de que a caracterização de um crime sexual cometido contra uma mulher depende de sua vida sexual pregressa. O discurso de julgamentos de estupro invoca constantemente imagens de castidade, promiscuidade, da ‘moça leviana’, da ‘mulher fiel’, da virgem, da mulher ‘perdida’, etc., produzindo um perfil feminino plano e unidimensional. De acordo com Liebes-Plesner, esta descrição limitada das mulheres é bastante comum (1984:186 - minha tradução):

> A sociedade não concebe que a personalidade feminina possa combinar diferentes características. A mulher não é vista como possuidora de uma personalidade integrada que incorpora tanto o amor maternal quanto a paixão; ela é categorizada de forma unidimensional. Ou ela é boa ou má, maternal ou sexual, Madona ou prostituta, inocente e pura ou ardilosa e sedutora. Essa imagem partida está expressa em todas as formas da cultura popular.

O texto 3 também parte do princípio de que o/a leitor/a partilha com o autor esta visão unidimensional da mulher[3] (uma ilustração da importância dada pelos produtores textuais ao conhecimento prévio compartilhado com seus leitores). O extrato que se segue, retirado de outro acórdão brasileiro de 1981, serve como uma ilustração a mais da importância de conhecimentos (ou preconceitos) compartilhados entre membros do sistema judiciário e seus leitores:

> "Na análise das suas declarações [da vítima], deve o julgador, antes de mais nada, voltar as vistas para a sua pessoa [da vítima], a fim de assegurar-se, primeiramente, da sua vida anterior, inteirar-se da honestidade do seu lar, conhecer seus hábitos e costumes."

5. Conclusão

Este trabalho teve como objetivo principal investigar o papel desempenhado pelo padrão de organização textual Situação-Avaliação na transmissão da visão judicial da violência contra a mulher. Nos três casos de violência contra a mulher analisados aqui, os acusados foram inocentados dos crimes de estupro, lesões corporais e sedução. Ao inocentar os três acusados, a avaliação dos dois tribunais envolvidos (RJ e SP), e por extensão do sistema judiciário criminal como um todo, foi a de que estes 'incidentes' foram tanto compreensíveis quanto desculpáveis. Por conseguinte, a questão da violência doméstica (ou, nos casos em questão, de gênero) foi naturalizada, não-problematizada e suavizada. O uso da violência, como pudemos ver, foi descrito pelo discurso judicial como um 'direito' masculino quando uma esposa recusa-se a manter relações sexuais com o marido.

A complacência legal com respeito à violência contra a mulher não é um fenômeno isolado. Ela na verdade reflete e reforça uma estrutura socio-cultural de domínio

---

[3] Os julgamentos de estupro e de outros crimes de violência contra a mulher dependem em grande parte de ideologias e valores compartilhados entre profissionais do direito e membros do júri. A existência deste conhecimento compartilhado evita que o discurso legal tenha que reconstruir imagens sexistas sobre o comportamento da mulher a cada novo julgamento; advogados/as de defesa, promotores/as e juizes/as têm simplesmente que acionar estas imagens na mente dos jurados. Carol Smart afirma que "os/as juizes/as não precisam instruir os júris a encarar um 'não' feminino como um 'sim'; os jurados são levados a esta conclusão através de insinuações, 'bom senso', e até mesmo pela vulnerabilidade da mulher que, para começar, contribuiu para seu próprio estupro" (1989:36 - minha tradução).

masculino (representado por instituições públicas como o judiciário, entre outras) e de discriminação de gênero, e está amparada em noções hegemônicas como a divisão das mulheres em 'puras' e 'perdidas', o perfil subserviente da mulher em relação ao homem (inclusive no âmbito sexual), e a construção da violência contra a mulher como 'natural' e aceitável em certos casos. Nas palavras de Bumiller, "a mensagem simbólica [de um julgamento de estupro] é, até certo ponto, uma expressão do alto grau de tolerância do sistema jurídico em relação à violência contra a mulher e da facilidade com que o sistema julga a mulher como indigna" (1991:97 - minha tradução).

6. Referências bibliográficas:

ADLER, Z. *Rape on Trial*. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

BUMILLER, Kristin. "Fallen angels: the representation of violence against women in legal culture". Em FINEMAN, M.A. and THOMADSEN, N.S. (eds). *At the Boundaries of Law*. New York: Routledge, 1991.

BURTON, F. and CARLEN, P. *Official Discourse*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

CAMPBELL, Anne. *Men, Women and Aggression*. New York: Basic Books, 1993.

"Donna", Suplemento especial Zero Hora, 23/7/95

EDWARDS, S. *Female Sexuality and the Law*. Oxford: Martin Robertson, 1981.

EDWARDS, S. *Sex and Gender in the Legal Process*. London: Blackstone Press, 1997.

LEES, S. *Ruling Passions: Sexual Violence, Reputation and the Law*. Buckingham: Open University Press, 1997.

LIEBES-PLESNER, T. "Rhetoric in the service of justice: the sociolinguistic construction of stereotypes in an Israeli rape trial". *Text*. No. 4 - pp. 173-192, 1984.

SAMPSON, Adam. *Acts of Abuse: Sex Offenders and the Criminal Justice System*. London:Routledge, 1994.

SMART, Carol. *Feminism and the Power of Law*. London: Routledge, 1989.

WINTER, E. “Clause relations as information structure: two basic structures in English”. In Coulthard, R.M. (ed). *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge, 1994.

TÍTULO: Violência sexual e controle legal: uma análise crítica de três extratos de sentenças em casos de violência contra a mulher

NOME DA AUTORA: Débora de Carvalho Figueiredo

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM: Departamento de Pós-Graduação em Inglês e Literatura Correspondente, Universidade Federal de Santa Catarina.

ENDEREÇO: Rua Flávio Tavares da Cunha Mello, 61
Coqueiros - Florianópolis
88080-701 - SC

TELEFONE: (048) 2446261

E-MAIL: debora@cce.ufsc.br

PARA UMA METODOLOGIA DE ENSINO DA LEITURA

ANELÍ DIVINA FUNGUETO
(UNIOESTE-Campus de Cascavel)

Este estudo foi desenvolvido para avaliar a recepção de textos levando-se em conta a inter-relação entre as proposições, com base na teoria de Walter Kintsch (1974). Afim de realizar tal avaliação foi utilizado um texto didático de duas páginas sobre o qual foi montado um Teste de Relacionar Proposições com dez alternativas. A leitura e compreensão foi realizada por uma classe de alunos de 8ª série. O objetivo do presente trabalho é discutir um método de ensino da leitura, que leve em conta a inter-relação entre proposições que caracterizam a estrutura interna de um texto.

This study was developed to evaluate the reception of the texts, taking account the interrelation between the prepositions based in the Walter Kintsch theory (1974). In order to accomplish this evaluation was used a didactic text of two pages, with wich was made a Preposition Relating Test containing ten alternatives. The reading and the comprehension was resolved by a 8th grade class. The present work aim is to discuss a method of reading teaching, taking account the interrelation between the prepositions of a text.

1. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

Nestes últimos anos tem crescido o interesse pelos estudos sobre leitura. Esse fato se deve à grande importância do ato de ler para o ensino.

Entende-se que o processo educacional fundamenta-se na leitura, uma vez que a maior parte do conhecimento adquirido durante os anos escolares advém de textos. É por isso que o ato de ler é a habilidade por excelência na escola. Constata-se que o leitor mais hábil, capaz de realizar uma leitura mais coerente, capaz de processar a compreensão do texto com maior rapidez e exatidão tem acesso melhor e mais rápido ao conhecimento.

Por causa da importância que é dado ao ato de ler, entende-se o empenho dos pesquisadores no sentido de buscar uma definição para leitura.

O termo *leitura* carrega em si interpretação polissêmica, dependendo do enfoque que se queira dar. Percorrendo alguns autores cujas obras pudessem acenar principalmente para o conceito de leitura como decodificação, recriação, e do ponto de vista do processamento da compreensão, expressamos, aqui, o que se entende por leitura no âmbito da psicolingüística e nos limites deste estudo.

Percebe-se que na década de 50, com a divulgação das teorias da informação e das pesquisas sobre os meios de comunicação e sobre a comunicação em geral, o conceito emissor/receptor é tratado com relevância. Os termos *codificar* e *decodificar* apontam a linguagem como comunicação. Codificar, nesse âmbito, indica o processo pelo qual certos sinais do código são selecionados, ou seja, a operação de *codificar* uma mensagem de modo que possa ser transmitida. Ou, ainda, é uma escolha que se faz de signos que se apresentem adequados e que, dispostos em uma certa ordem, permitam a transmissão de uma mensagem. Por outro lado, *decodificar* é a capacidade que o indivíduo receptor tem de extrair a mensagem transmitida através de signos ou códigos.

A articulação do ato de *codificar* e *decodificar* assumiu, no passado, proporções diferentes das que são veiculadas hoje. A *decodificação* diz respeito mais propriamente à recepção, restrita ao ato de leitura, desconsiderando que a linguagem é um processo psíquico, que a relação entre emissor e receptor é bilateral, dentre outros fatores.

Embora a teoria da comunicação tenha dado os primeiros passos na concepção da linguagem como um processo de emissão/recepção, no âmbito da psicologia, e mais precisamente dos estudos psicolingüísticos atuais, a linguagem é abordada em sua relação bilateral envolvendo, por um lado, os participantes e por outro lado o código, as determinantes sociais, as organizações estruturais dos signos, mensagem, contexto e outros elementos que porventura surjam dentro dessa inter-relação.

Slama-Cazacu (1979) afirma que a decodificação parte de um modelo que envolve o emissor, o receptor, o contexto específico de fala, além do contexto geral e a comunicação organizada. Para a autora, a decodificação é um processo dinâmico, ativo e complexo. Isto significa que o receptor deve prestar atenção a todas as informações que possa discernir ao seu redor, deve escolher a mensagem propriamente dita, isolando-a dos outros estímulos circundantes. Deve recorrer, também, a índices suplementares oferecidos pela voz, gestos, mímicas etc.

No que se refere à leitura, pesquisadores atuais consideram mecanicista a abordagem que trabalha com os processos de

codificação/decodificação. No entender de Soares (l988), a leitura não se deve ater à aquisição quase mecânica de codificação/decodificação. Papalia (1987) comenta que a leitura não é decodificar símbolos, mas criar sentidos a partir de símbolos.

Partindo das afirmações de especialistas, podemos concluir que a psicolingüística entendeu logo que a recepção do texto, deveria ser abordada como atividade psíquica.

Numa atividade interdisciplinar, a leitura, a partir da década de 70, passou a ser tratada como uma área fecunda de investigação e discussão com teorias e métodos próprios passando a fazer parte das preocupações da psicolingüística, da sociolingüística, da análise do discurso, da teoria da literatura e da pedagogia. As pesquisas, desenvolvidas nesse período, já não tratam do ato de leitura como uma habilidade mecânica, mas sempre que falam em leitura estão se ocupando da compreensão em leitura.

Dentro dessa perspectiva, as abordagens atuais direcionam-se no sentido de formular hipóteses sobre o processo de compreensão, de tentar entender o processo de compreensão, ou ainda, partindo das hipóteses formuladas sobre a compreensão, direcionar as pesquisas no sentido de promover a compreensão na recepção do texto, ou seja, no ato de leitura, em todos os níveis.

Ao retomarmos as preocupações com um leitor 'competente e hábil', apontamos algumas propostas que interessam para a nossa pesquisa. Kintsch (1974), por exemplo, considera o ato de ler um ato organizado por regras na busca da compreensão. Em suas pesquisas procura analisar elementos que dificultam ou favorecem uma boa compreensão. A busca destes elementos interferentes é uma constante em suas pesquisas. Assim Kintsch e Keenan (1973) procuram saber se o número de proposições num texto é uma variável importante na busca da compreensão; se a hierarquia e a presença ou ausência de certas proposições poderiam afetar a compreensão durante a leitura .

Como estas, poderíamos citar outras pesquisas, todas preocupadas com a leitura e compreensão, e os elementos que impedem ou facilitam que uma leitura chegue ao objetivo principal que é a compreensão. Para Kintsch não há leitura se não ocorrer a busca da compreensão. Leitura e compreensão são, para ele, elementos indissociados.

Embora, em suas pesquisas, Kintsch demonstre sua grande preocupação com os elementos que organizam o texto, especialmente quando aponta a proposição como unidade básica do significado, o autor demonstra em seus escritos que entende o leitor como um ser que constrói

(reconstrói) seu objeto na busca da compreensão, levando sempre em conta o que tem estocado na memória semântica, assim como também o momento situacional, o conhecimento de mundo previamente adquirido.

Kleiman (1989), ao refletir sobre leitura, também a entende como um ato interativo. Uma interação, porém, que leva em conta os diversos conhecimentos que o leitor acumula.

Terzi (1995), analisando o processo de leitura em crianças, procura demonstrar a interação leitor-texto que vai desde um processo de interpretação, ou seja, de construção mais referencial do conteúdo do texto, passando por interpretações alternativas, até alcançar, pouco a pouco, a renconstrução, fazendo do ato de ler uma atividade de recriação.

Kleiman (1995) fala na possibilidade que a leitura oferece de uma interação à distância entre leitor e autor através do texto. Essa interação construiria entre leitor e autor uma espécie de responsabilidade mútua de zelar por certas idéias contidas no texto, mesmo que ambos tivessem opiniões diferentes.

Na verdade, o ato de ler precisa aprofundar essa interação a ponto de desenvolver um leitor criativo e crítico. Como afirma Kleiman (1996), uma atitude que aponta para um leitor que constrói seu próprio objeto.

2. A INTER-RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSIÇÕES E A COMPREENSÃO EM LEITURA

A compreensão do texto é uma atividade de processamento da informação realizada pela mente humana. Esta atividade envolve, por um lado, habilidades cognitivas e lingüísticas do leitor e por outro lado a organização estrutural do texto. Diz James Flood, no prefácio de *Understanding reading comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose* (1983-1984) que a compreensão, como atividade de processamento mental, pode ser melhor definida como um ato de construção e um ato de interação. A construção processa-se pelo encadeamento das letras, das palavras, das sentenças e dos parágrafos na construção sintática e semântica do texto, enquanto que a compreensão, vista como um ato de interação, se dá pela análise que o leitor faz da estrutura do texto comparando-a às estruturas preexistentes em sua memória.

A compreensão entendida como uma atividade de processamento da informação, envolve uma série de processos psicológicos que resulta na captação, por parte do receptor, do sentido do texto.

A compreensão é também um ato interativo porque envolve tanto a análise das estruturas internas do texto quanto as estruturas preexistentes na memória do leitor

Com base nessas reflexões muitos estudiosos do assunto entenderam que toda a pesquisa que pretendesse discorrer sobre a compreensão deveria ter seu ponto de partida em estudos de processos psicológicos que ocorrem durante o processamento da compreensão.

Nos últimos anos vamos encontrar um número expressivo de pesquisas versando sobre memória, pensamento e linguagem. Esses tópicos fazem parte dos processos psicológicos que ocorrem durante o processamento da informação que resulta na compreensão. A convergência de interesses e conhecimentos sobre compreensão, do ponto de vista de lingüistas e psicólogos, oportunizou o desenvolvimento de um dos mais importantes pontos de interesse da psicolingüística na atualidade: o processamento da informação.

Entre as inúmeras pesquisas sobre os processos envolvidos na compreensão encontramos os estudos de Walter Kintsch. Este pesquisador se ocupa especialmente em analisar os processos psicológicos desencadeados durante a compreensão. Suas orientações sobre o processamento da compreensão baseiam-se na idéia de que compreender um texto, seja escrito, seja oral, é ser capaz de organizar suas proposições em uma estrutura coerente que expresse os conceitos contidos no mesmo (Kintsch e van Dijk, 1978).

Em sua obra *A Representação do Significado na Memória***,** Kintsch (1974) apresentou um modelo psicológico do processamento com o objetivo de explicar a aquisição do conhecimento relacionado à compreensão e a memorização do texto.

O ponto de partida da proposta de Kintsch baseia-se no pressuposto de que a teoria lingüística é uma teoria que se ocupa da estrutura, restando à psicologia uma abordagem dos processos psicológicos. Contudo, segundo o autor, não é possível uma separação entre estrutura e processos, uma vez que a estrutura é o resultado de processos.

Por exemplo, pondera Kintsch, as condições de aceitabilidade semântica de um conjunto de sentenças implica que se façam considerações sobre seu processamento, pois é o resultado do processamento, ou seja, o resultado da aplicação de regras de produção à informação estocada na memória que define se um conjunto de sentenças é ou não semanticamente aceitável. Isto significa que o conjunto de sentenças aceitáveis é um conjunto potencial que poderia ser gerado a partir de uma memória semântica no

momento em que ocorressem certos processos. Assim, uma sentença semanticamente aceita diferirá de indivíduo para indivíduo, e no mesmo indivíduo em situações diferentes.

Kintsch também discute as implicações lingüísticas, não como relações estruturais fixas entre sentenças, mas como certos processos psicológicos realizados por um dado indivíduo. Assim, se uma sentença **A** implica uma sentença **B**, esta implicação não é algo fixo, mas depende de processos psicológicos. Um mesmo indivíduo pode, em determinado momento, fazer ou não relação entre duas sentenças. Isto, afirma ele, comprova que a estrutura não é algo que tem existência por si, mas depende de processos psicológicos.

Se por um lado a estrutura do texto não é algo que preexiste, os processos psicológicos, que dão conta do encadeamento das proposições, também vão se delineando de acordo com certas variáveis afetas ao indivíduo. Por essa razão diz-se que os processos psicológicos utilizados por um indivíduo, no processamento da compreensão, não apresentam uma estrutura já pronta, e o indivíduo pode ser visto como um leitor em formação.

Para entendermos o modelo de Kintsch, devemos estar a par de certos termos que são usados em sua teoria e que possuem significados específicos dentro da mesma. Dentre esses termos podemos citar: *memória semântica, proposição, palavra-conceito, texto-base*, *predicado* e *argumento.*

O primeiro conceito é o de *memória semântica*. Segundo o autor, a *memória semântica* deve ser entendida como a forma individual de estocagem do significado de um texto. O elemento de entrada da *memória semântica* é o *léxico*, ou seja, a *palavra-conceito*. As *palavras-conceito* são entidades abstratas, isto quer dizer que representam idéias potenciais, que são extrato. As palavras-conceito podem ser expressas, no nível de superfície, em forma de palavra ou locução. A estrutura da *memória semântica* não é algo fixo, mas se apresenta como uma rede de inter-relações potenciais que podem ser geradas com base em informações implícitas e de acordo com certas regras.

O modelo de *memória semântica* apresentado por Kintsch está baseado na noção de que os elementos básicos da estrutura semântica são as *proposições*. A *proposição,* por sua vez, é a combinação de *n* palavras-conceito, uma das quais corresponde ao *predicado* e as demais são *argumentos.* Os *predicados* são conceitos que expressam relações e os *argumentos* são conceitos que fornecem informação referencial. Quando um leitor lê um texto e estoca a informação na *memória semântica* para uso posterior, ele deve codificar a informação em forma de *proposições.* Tal codificação é necessária tanto para a compreensão do texto e para seu

posterior processamento, quanto para a recordação ou a geração de inferências.

Já que o conhecimento, no entender de Kintsch, pode ser apresentado em forma de *proposições*, é possível levantar as *proposições* de um texto.

Kintsch busca operacionalizar a divisão de um texto em suas proposições usando uma série de convenções e notações para regular esse trabalho. Por exemplo, as *proposições* destacadas vêm entre parênteses; as *palavras-conceito* vêm em letra maiúscula para distinguir de palavras; o *predicado* aparece em primeiro lugar seguido pelo argumento ou argumentos. E todos os termos são separados por vírgula.

Vejamos um exemplo apresentado por Kintsch (1974):

(1) João dorme. (DORMIR, JOÃO)
(2) Maria assa um bolo. (ASSAR, MARIA, BOLO)
(3) Um sabiá é um pássaro. (PÁSSARO, SABIÁ)
(4) Um pássaro tem penas. (TER, PÁSSARO, PENAS)
(5) O homem está doente. (DOENTE, HOMEM)
(6) Se Maria acreditar em João, (SE,(ACREDITAR, MARIA, JOÃO)
ela é louca. (LOUCA, MARIA)

É importante lembrar que qualquer *item lexical* ou *palavra-conceito,* no entender de Kintsch, pode ser usado tanto como *argumento* quanto como *predicado.*

Kintsch (1974) exemplifica seu modelo apresentando um texto em sua versão de superfície. A seguir divide este mesmo texto em proposições, demonstrando, assim, como é possível formar o *texto-base*. Por fim, apresenta a primeira parte deste *texto-base* em forma de gráfico para tornar melhor observável as interligações entre as proposições.

Segundo Kintsch, todo o *texto-base* é único, mas nem todo o leitor chegará necessariamente ao mesmo texto-base, uma vez que a lista de proposições e a ordem que elas ocupam no *texto-base* podem variar e mesmo assim comunicar uma mesma mensagem.

Para nossa compreensão é muito importante entendermos as características que podem ser atribuídas a uma proposição, as relações que a proposições mantêm entre si para formar um *texto-base* e o papel que sua distribuição exerce tanto na estocagem quanto na compreensão do texto.

A organização das unidades de significado do texto é, sem dúvida, um dos mais importantes aspectos no processamento da compreensão. Esta afirmação pode ser feita baseada nas inúmeras pesquisas que se ocupam da relação entre a compreensão do texto e a organização dos significados do mesmo.

Meyer et al. (1980) consideram a organização de significados do texto muito importante uma vez que , segundo eles, um dos componentes da compreensão em leitura é a habilidade do leitor em seguir a organização do texto .

Na atividade de leitura e de compreensão do texto em sala de aula, afirmam os autores, é comum os professores chamarem a atenção dos alunos para a organização do texto como meio de aumentar a compreensão e retenção. Normalmente o que é recomendado é a identificação da organização das idéias do texto apresentada pelo autor.

Num ensaio sobre os aspectos organizacionais do texto e seus efeitos na compreensão em leitura, Meyer (1984) retoma suas idéias de trabalhos anteriores. A autora, apresentando um esboço em forma de árvore, denominado de *estrutura do conteúdo,* explica que algumas idéias estão no topo e correspondem a idéias principais ou macroproposições do texto. Outras idéias estão nos níveis intermediários e correspondem a detalhes. E finalmente outras estão nos níveis mais baixos e correspondem a detalhes muito específicos. A estrutura de um texto, segundo a autora, apresenta uma organização que pode ser usada pelo leitor para entender a informação e julgar sua importância. A esta habilidade do leitor de seguir a estrutura do texto a autora denomina de *estratégia de estrutura.*

Com base no modelo de Kintsch (1974) e nas pesquisas que a esse se seguiram, é viável desenvolver um estudo sobre a relevância, para a compreensão do texto, das relações de coerência entre as proposições.

3. ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE COLETA

Após a retomada de teorias e experimentos envolvendo a compreensão em leitura, desde os conceitos de leitura até os processos de compreensão propostos por alguns teóricos na área, iniciamos um estudo que pretende contribuir com o assunto.

Os objetivos do presente trabalho foi verificar se o processamento da compreensão se realiza de acordo com a organização que ocorre entre as proposições que compõem um texto e verificar o desempenho comparativo entre meninos e meninas.

Se compreender um texto é ser capaz de organizar suas proposições de modo que representem os conceitos expressos pelo mesmo (Kintsch e Miller, 1984), deverá ser possível aplicar um teste de relacionar proposições e obter resultados passíveis de serem analisados e avaliados.

Para testar a teoria dos autores acima, elaboramos e validamos um instrumento, denominado *Teste de Relacionar Proposições,* para medir a compreensão com base na recepção do texto escrito. O teste tem seu embasamento na teoria de Kintsch (1974) sobre a representação do significado na memória. O aspecto principal que serviu de referência na caracterização do teste é a afirmação de que a semântica base do texto é representada por uma estrutura de proposições que se interligam.

No nível de superfície, a relação de coerência ocorre quando um argumento da *proposição remissiva* interliga-se a um argumento de uma *proposição remetente*.

Existem diversos fatores que podem interferir na capacidade do leitor/ouvinte de fazer ligação entre elementos formadores do texto, e o principal está relacionado à habilidade em leitura. É por isso que o ponto de partida deste trabalho é verificar a compreensão demonstrada por alunos de uma turma mista, do ensino formal.

Para realizar a avaliação da compreensão foi escolhido um texto de duas páginas retirado de um livro didático de Geografia, em nível de 5ª. série (INSTRUMENTO 01).

Do texto foram retiradas dez alternativas de relações de coerência entre proposições. Estas alternativas foram utilizadas na elaboração do *Teste de Relacionar Proposições (RP)* - **(**INSTRUMENTO 02). A primeira alternativa do conjunto serviu de modelo para a explicação de como funcionaria o teste, restando nove alternativas que nos forneceram os dados para a análise dos resultados.

O *Teste de Relacionar Proposições* foi elaborado por nós com o objetivo de avaliar a compreensão de textos. O mesmo é montado a partir de um texto, do qual são retirados pares de proposições que se inter-relacionam. A segunda proposição de cada par, denominada *Remissiva (Rva),* aparece transcrita no teste, enquanto que a primeira proposição, denominada *Remetente (Rte),* deve ser localizada, pelo leitor, no texto.

A atividade se realizou da seguinte maneira: o aluno de posse do texto e do teste recebeu informações de seu funcionamento. Primeiro leu cuidadosamente o texto, depois resolveu as alternativas com base no mesmo. Isto é, escreveu no teste a proposição *Remetente* que fazia elo com a correspondente *Remissiva.* As proposições foram transcritas por uma ou mais palavras. O teste se apresentava da seguinte maneira: a) a proposição *Remissiva* e b) espaço para a transcrição da proposição *Remetente.*

Ex. a) "duas ou mais plantas" (L.2)
b)

Na presente pesquisa, o Teste de Relacionar Proposições foi resolvido por 34 alunos de uma 8ª série, 12 meninos e 22 meninas.

Além da resolução do teste, foi pedido aos alunos que opinassem sobre o texto, sobre o teste e sobre a explicação recebida para realizar o teste.

Os alunos tiveram duas horas/aula para desenvolver a tarefa.

4. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Uma vez que nossa proposta foi analisar a inter-relação entre proposições e verificar esse fator em relação à compreensão do texto, passamos a analisar os 09 itens do teste proposto aos alunos, observando o índice de acerto e o grau de dispersão para cada grupo. Os resultados foram tratados percentualmente (TABELA 01, 02). As tabelas apresentam as nove questões, o número de acerto (N) para os meninos e para as meninas, ou o número de respostas para cada alternativa (N) e a percentagem (%).

Para melhor visualizar os resultados transcrevemos sempre, para cada item do teste, o trecho de onde foi retirado o par de proposições, o item do teste contendo a proposição *Remissiva* e o espaço para a proposição *Remetente* e as respostas de cada grupo seguido pelo número de alunos que optaram pela mesma. Tivemos o cuidado de transcrever as respostas com fidelidade, mesmo se apresentassem erros de ortografia ou desvios do texto.

1. "água, nutrientes e luz"
"desses três fatores"

"Ocorre todas as vezes que duas ou mais plantas, vivendo no mesmo local e com necessidades semelhantes de ***água, nutrientes e luz,*** *encontram pelo menos um* ***desses três fatores*** *em quantidade inferior à de suas exigências".*

Respostas dos meninos:

"água, nutrientes e luz" (6)
"quantidade inferior"(1)
"necessidade semelhantes"(2)
"nutrientes e luz"(1)
"é inferiores de suas exigências" (1)
não respondeu (1)

Respostas das meninas:

"água, nutrientes e luz" (16)
"Necessidades semelhantes de água nutrientes e luz" (1)
"semelhantes de água nutrientes e luz" (4)
"vivendo no mesmo local, necessidades semelhantes de água e nutrientes e luz" (1)

O pronome adjetivo "desse" e o numeral "três" são formas remissiva que se liga de maneira explícita à informação que precede.

Os meninos indicaram seis possibilidades de referência demonstrando uma de dispersão de 50% e uma percentagem de acerto de 50%.

As meninas apresentaram um grau de dispersão de 18,18% tiveram 100% de acerto, embora demonstrassem um desvio do núcleo da proposição, em seis alternativas.

2. "as plantas..."
"sob as quais"

"Em uma comunidade, **as plantas** que controlam as condições do ambiente **sob as quais** as demais se desenvolvem são 'dominantes'.

Respostas dos meninos:

“condições do ambiente”(3)
“plantas”(2)
“as plantas” (3)
“se desenvolvem são dominantes” (1)
“as plantas que controlam as condições” (1)
“plantas controladoras” (1)
“as demais se desenvolvem são dominantes”(1)
Respostas das meninas

“condições do ambiente” (7)
“as condições do ambiente” (2)
“ condições dos ambientes” (1)
“condições ambientais” (1)
“em uma comunidade”(2)
“plantas” (1)
“controlam as condições do ambiente” (2)
“as plantas” (2)
“as plantas que controlam as condições do ambiente” (1)
“as plantas que controlam as condições de um ambiente”(1)
“plantas que controlam as condições do ambiente” (1)
“condições” (1)

A forma remissiva representada por um pronome substantivo relativo apresenta apenas instrução de conexão e não de sentido.

Os meninos apresentaram um índice de dispersão de 58,33% enquanto entre as meninas foi de 54,54%.

O índice de acerto dos meninos foi de 58,33% e das meninas de 27,27%. Esta foi uma das três alternativas em que as meninas apresentaram menor desempenho que os meninos.

3. “as plantas que controlam as condições do ambiente “as plantas dominantes”

*“Em uma comunidade, **as plantas que controlam as condições do ambiente** sob as quais as demais se desenvolvem são ‘dominantes’. Pois bem, **as plantas dominantes** de uma floresta não concorrem com as plantas rasteiras, que se encontram adaptadas às condições impostas pelas de maior porte.”*

Respostas dos meninos:

“pois bem” (1)
“plantas rasteiras” (1)
“comunidade vegetal” (1)
“dominantes” (`1)
“as que se desenvolvem” (1)
“de uma floresta” (1)
“de maior porte” (1)
“as demais” (1)
“comunidade de plantas dominantes” (1)
“as plantas que se desenvolvem” (1)
“as condições do ambiente”(1)
“de uma flor não concorrem com uma planta rasteira” (1)

Respostas das meninas:

“controlam as condições do ambiente” (1)
“de uma floresta” (1)
“plantas que controlam” (1)
“que controlam as condições do ambiente” (2)
“plantas que controlam as condições do ambiente”(1)
“as plantas que controlam as condições do ambiente” (1)
“desenvolvem são dominantes” (1)
“desenvolvem” (1)
“as que se desenvolvem” (2)
“ambiente” (2)
“controlam as condições” (1)
“de uma floresta” (1)
“não concorrem” (1)
“uma comunidade” (1)
“sob as quais as demais se desenvolve” (1)
“as quais as demais se desenvolvem” (1)
“controlam as condições do ambiente” (3)

Este item do teste foi o que obteve menor índice de aproveitamento, e o maior índice de dispersão.

4. "lutam"
"competição

"Caso diferente, entretanto, é o das plantas jovens da espécie dominantes que lado a lado com ervas e arbustos, ***lutam*** *pela mesma água e mesma luz.*

Com freqüência, **a competição** acarreta alterações nas condições do meio, ocasionando reações as mais diversas, por parte das plantas que nele vivem."

Respostas dos meninos:

"com freqüência" (2)
"das plantas jovens lado a lado com ervas e arbustos" (1)
"lutam pela mesma água e luz" (1)
"A luta pela mesma água" (1)
"acarreta alterações" (1)
"lutam pela mesma água e mesma luz"(1)
"plantas jovens" (1)
"competições freqüentes" (1)
"A freqüência" (1)
"com freqüência" (1)
"acarreta alterações nas condições do meio relacionando diversas plantas que nele vivem" (1)

Respostas das meninas:

"com freqüência" (9)
"freqüência" (3)
"característica universal de todas as comunidades vegetais" (1)
"característica universal"(1)
"pela mesma água e pela mesma luz" (2)
"água e luz" (1)
"lutam pela mesma água e luz" (1)
"alterações nas condições do meio " (1)
"característica universal de todas as comunidades"(1)
"Lutam pela mesma água e mesma luz" (2)

Neste item 04. os meninos tiveram um índice de acerto maior do que as meninas, 25%, enquanto que as meninas obtiveram 13,63%. Mas o índice de dispersão continua alto para os meninos 91,66%.

5. "uma mesma área pode ser ocupada sucessivamente por diferentes comunidades vegetais"
"a este processo"

"Durante o desenvolvimento de uma cobertura vegetal, ***uma mesma área pode ser ocupada sucessivamente por diferentes comunidades vegetais****.* ***A este processo*** *dá-se o nome de sucessão."*

Respostas dos meninos"

"comunidades vegetais" (3)
"sucessão" (2)
"ocupada sucessivamente por diferentes comunidades" (1)
"desenvolvimento" (1)
"dá-se o nome de sucessão" (1)
"cobertura vegetal" (2)
"diferentes comunidades vegetais" (1)
"dá-se o nome de sucessão a competição exerce a influência na sucessão vegetal" (1)

Respostas das meninas:

"cobertura vegetal" (2)
"área ocupada sucessivamente" (1)
"diferentes comunidades vegetais" (4)
"desenvolvimento de uma cobertura vegetal" (4)
"Durante o desenvolvimento de uma cobertura vegetal" (2)
"por diferentes comunidades vegetais" (1)
"sucessivamente" (1)
"comunidades vegetais" (1)
"sucessão" (1)
"por diferentes comunidades vegetais" (2)
"diferentes comunidades vegetais, sucessões." (1)
"de ocupação sucessiva por diferentes comunidades vegetais" (1)
"à ocupação sucessivamente por diferentes comunidades vegetais" (1)

Para esta resposta o índice de dispersão para os meninos foi de 66,66% e para as meninas de 59,09%. As meninas continuam apresentando maior desempenho 13,13% enquanto que os meninos apresentaram índice zero.

6. " sucessão vegetal"
"As sucessões"

"A competição exerce influência marcante ao longo do processo da ***sucessão vegetal****.*

As sucessões *podem-se dar de várias maneiras, porém todas se compõem de um número variável de estágios, cada qual bem caracterizado por um tipo de vida vegetal".*

Respostas dos meninos:

"sucessão vegetal" (2)
"número variável de estágios" (1)
"longo processo" (1)
"processo" (1)
"dar de várias maneiras" (1)
"de várias maneiras" (1)
"as competições" (1)
"maneiras variadas" (1)
"Processo de sucessões vegetais" (1)
"processo de sucessão vegetal" (1)
"podem dar de várias maneiras, compõem de um número variável"(1)

Respostas das meninas:

"A competição" (1)
"sucessão vegetal" (7)
"vegetal" (1)
"processo da sucessão vegetal" (1)
"suceções vegetal" (1)
"da sucessão vegetal" (2)
"ao processo da sucessão vegetal" (1)
"diferentes comunidades vegetais" (1)
"competição" (1)
"exerce influência" (1)
"do processo" (1)
"podem ser de várias maneiras" (1)
"se dá a competição" (1)

"Ocupação sucessiva por diferentes comunidades vegetais" (1)
"as ocupações" (1)

O índice de dispersão apresentado pelos meninos foi de 91,66% e das meninas de 68,18%. O índice de acerto dos meninos foi de 33,33% e das meninas de 54,54%.

7. " um número variável de estágios"- "cada qual"

"As sucessões podem-se dar de várias maneiras, porém todas se compõem de ***um número variável de estágios****,* ***cada qual*** *bem caracterizado por um tipo de vida vegetal.*

Resposta dos meninos:

"variáveis de estágios" (1)
"várias maneiras" (1)
"número variado de estágios" (1)
"variável de estágios" (2)
"as sucessões ou processo" (1)
"um número variável de estágios" (1)
"número variável" (1)
"número variável de estágios" (2)
"um número variável" (1)
"não respondeu" (1)

Resposta das meninas:

"número variável" (1)
"número variável de estágios" (6)
"um número variável de estágios" (6)
"número variável de estágio" (1)
"número de estágios" (2)
"se compõe de um número variável de estágios" (1)
"várias maneiras" (1)
"variável de estágio" (1)
"bem caracterizado por um tipo de vida vegetal" (1)

“um número variável” (1)
“sucessão” (1)

O índice de dispersão para os meninos foi de 83,33% e para as meninas de 50%. E o índice de acerto foi de 50% para os meninos e 81,81% para as meninas.

8. “O fim de sucessão” “como clímax”

“Quando as espécies ocupantes da área são as que mais sucesso alcançam em sua reprodução, desenvolvendo-se de forma ideal no ambiente, a vegetação atinge uma estabilidade. ***O fim de sucessão****, reconhecido pelo aspecto da população, é conhecido como* ***clímax”.***

Respostas dos meninos:

“aspecto da população” (6)
“o fim da sucessão” (1)
“o fim do processo” (1)
“as florestas, as tundras e os campos” (1)
“reconhecido pelo aspecto da população” (1)
“aspecto popular” (1)
“não respondeu” (1)

Respostas das meninas:

“aspecto da população” (11)
“fim da sucessão” (2)
“é conhecido” (1)
“reconhecimento pelo aspecto da população” (1)
“é conhecido como clímax” (1)
“reconhecida pelo aspecto da população” (1)
“população” (1)
“O fim de sucessão, reconhecido pelo aspecto da população” (1)
“o fim da sucessão” (1)
“o fim de sucessão” (2)

Esta forma remissiva apresentou um pouco de dificuldade mas o índice de dispersão dos meninos foi de 58,33% e das meninas de 45,45%. A percentagem de acerto para os meninos foi de 16,66% e das meninas de 27,27%.

9. "As florestas, as tundras e os campos" "o tipo de vegetação mais adaptado"

*"**As florestas, as tundras e os campos** são exemplos de formações clímax e representam **o tipo de vegetação mais adaptado** às condições em que vivem."*

Respostas dos meninos:

"clímax" (1)
"florestas, tundras e os campos" (1)
"As florestas, tundras e campos" (1)
"formação clímax" (1)
"a formação clímax" (1)
"as condições que vivem" (1)
"As florestas, as tundras e os campos" (2)
"condições vividas" (1)
"As florestas as trundas e os campos" (1)
"formações clímax" (1)
"não respondeu" (1)

Respostas das meninas:

"as tundras e os campos" (1)
"formação de climax" (1)
"formações de clímax" (1)
"as florestas, as tundras e os campos" (5)
"formação clímax" (3)
"formação clímaxe" (1)
"as florestas, tundras e os campos" (1)
"formações de clímax" (1)
"formações clímax" (3)
"formações clímax representam" (1)
"as tundras e os campos" (1)

“as florestas, tundras e campos” (1)
“clímax” (1)
“Das florestas, das tundras e dos campos” (1)

Esta última questão apresentou um grande índice de dispersão 91,66% para os meninos e 63,63% para as meninas. Mas o índice de acerto foi bom, 41,66% para os meninos e 36,36% para as meninas.

6. CONCLUSÕES

No capítulo introdutório desta pesquisa colocou-se a importância da leitura no processo educacional, uma vez que a maior parte do conhecimento durante os anos escolares advém de textos. Foi enfatizado ainda que a habilidade em processar a compreensão de textos está relacionada à maturidade lingüística do indivíduo e às características internas do texto.

No capítulo sobre “Compreensão em Leitura”, colocou-se a importância da organização dos elementos do texto, especialmente quando se trata das relações entre as proposições do mesmo. Mas, o mais importante é entendermos que o leitor é um ser que constrói (reconstrói seu objeto) numa atitude interativa leitor/texto. Por isso o objetivo da escola deve ser o de desenvolver um leitor criativo e crítico.

No capítulo terceiro vemos que a compreensão é entendida como uma atividade de processamento da informação, por isso a importância de se avaliar os processos psicológicos envolvidos nesse processamento da informação. Kintsch aponta para um modelo psicológico do processamento com o objetivo de explicar a aquisição do conhecimento, a compreensão e a memorização do texto.

Como base de seu modelo, Kintsch apresenta a proposição como unidade básica do conhecimento. Para o autor, compreender é ser capaz de organizar as proposições de modo a extrair o significado do um texto. Se um texto, no entender do autor, pode ser dividido em suas proposições, também é possível montar um teste tendo como base as proposições e assim verificar a compreensão de um texto por um determinado indivíduo.

Muitas pesquisas já foram realizadas na área da recepção do texto, mas ainda não temos uma resposta para o problema da compreensão.

Com esta pesquisa pretendemos contribuir com o assunto apresentando, basicamente, um teste que levasse em conta as unidades

internas do texto baseadas na noção de proposição proposta pela teoria que utilizamos como orientadora deste trabalho.

Com base na análise que fizemos das respostas dadas podemos constatar alguns fatos:

1. Os meninos têm a tendência de fazer a ligação na direção catafórica.

2. O Teste de Relacionar Proposições também mostrou que o leitor/aluno tem a tendência em se ater ao modelo Pergunta/Resposta não buscando analisar a estrutura do texto. Esta característica se deve, provavelmente, ao modelo de compreensão de texto que receberam.

3. Os leitores/alunos demonstram dificuldade em perceber o vocábulo-foco da interligação e utilizaram muitas vezes elementos de periferia.

4. Percentualmente, os meninos demonstraram um grau de dispersão maior do que as meninas . A dispersão dos mesmos atingiu um patamar de 76,84% enquanto que as meninas chegaram a um percentual de 53,53%. Esse resultado pode demonstrar desinteresse pelo assunto, ou maior insegurança por parte dos meninos ou outros, que deveriam ser investigados.

5. O desempenho na compreensão demonstrado no teste pode ser considerado baixo embora a grande maioria considerasse o texto e o teste fáceis. O grau de compreensão alcançou o índice de 30,55% para os meninos e 40,90% para as meninas. Estes resultados sugerem que se trabalhe a compreensão do texto utilizando uma metodologia que leve em conta a estrutura do texto, ou seja, as unidades significativas que se interligam para formar o todo coerente. Esse trabalho melhoraria o desempenho na compreensão textual e inclusive, como atestam as pesquisas, aumentaria a capacidade cognitiva do indivíduo, influenciando assim na elevação da compreensão também em outras áreas do conhecimento.

A lingüística textual, nestes últimos anos, tem analisado largamente a estrutura do texto e pode oferecer aos professores subsídios de como aumentar o grau de compreensão dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

van DIJK, Teun A. ; KINTSCH, Walter. Cognitive Psychology and discourse: Recalling and summarising stories. In: W. U. Dressler (Ed.). *Currents Trends in Textlinguistics*. New York: Gruyter, p. 61-80, 1977.

HALLIDAY, M. A. K. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in Inglish*. London: Longman, 1976.

IRWIN, Judith Westphal. The effect of linguistic cohesion on prose comprehension. *Journal of Reading Behavior,* Vol. XII , N. 4, 1980.

IRWIN, Judith W. The effects of explicitness and clause order on the comprehention of reversible causal relationships**.** *Reading Ressearch Quarterly,* N. 4, VX/4, p. 478-488, 1980.

IRWIN, Judith Westphal. The effects of coherence explicitness on college Readers'prose comprehension**.** *Journal of Reading Behavior*, Vol. XIV, N. 3, 1982.

IRWIN, Judith Westphal. Fifth grade readers' comprehention of explicit and implicit connective propositions**.** *Journal of Reading Behavior,* Vol. XI, N. 3, 1979.

KEENAN, J. M.; KINTSCH, W. Memory for information inferred during reading. In: KINTSCH, W. , *The representation of Meaning in Memor*., Hillsdale, New Jersey: Erlbaun, 1974.

KINTSCH, W. Recognition and free recall of organized lists**.** *Journal of Experimental Psychology.* 78, p. 481-487, 1968.

KINTSCH, W. et al. Comprehention and recall of texts as a function of content variable. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.* 14, p. 196-214, 1975.

KINTSCH,W. Learning from text**.** *Cognition and Instruction.* 3 (2), p. 87-108, 1986.

KINTSCH, W.; KEENAN, J.M. Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structure of sentences. *Cognitive Psycology.* 5, p. 257-274, 1973.

KINTSCH, W. *The Representation of Meaning in Memory***.** Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1974.

KINTSCH, W.; van DIJK, T. A. Toward a model of text comprehention and production. *Psychological Rewiew.* 85, p. 363-394, 1978.

KINTSCH, W.; VIPOND, D. Reading comprehension and readhability in educational practice and psychological theory**.** In: NILSON, L. G. (Ed), *Perspectives on memory research.* Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1979.

KINTSCH, W.; MILLER, J. R. Readhability: a wiew from cognitive psychology. In: FLOOD, J. (Ed.), *Understanding reading comprehension: Cognition, Language, and the Structure of prose.* p. 220-232, 1984.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa***.** Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. *TEXTO E LEITOR: Aspectos Cognitivos da Leitura.* Campinas, São Paulo: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática.* Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Lingüística do texto: o que é e como se faz.* Série Debates 1. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. p. 1-64, 1983.

MEYER, Bonnie J.F. et al. Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students**.** *Reading Research Quarterly*. 16, p. 72-103, 1980.

MEYER, Bonnie J. F. Organizational aspects of text: effects on reading comprehension and aplications for the classroom. *Promoting Reading Comprehension.* FLOOD, J. (Ed.), p. 113-138, 1984.

PAPALIA, Antony. Interaction of reader and text**.** *Interactive Language Teaching.* RIVERS, W. M. (Ed.), Cambridge : Language Teaching Library, p. 70-82, 1987.

PERRIG, Walter; KINTSCH, W. Proposicional and situacional representations of text. *Journal of Memory and Language.* 24, 5, p. 503-518, October 1985.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolingüística Aplicada ao Ensino de Línguas***.** Trad. Leonor Scliar Cabral, São Paulo: Liv. Pioneira Editora, 1979.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social.* São Paulo: Ática, 1986.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiências com crianças de meios iletrados.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

VIPOND, Douglas. Micro and Macroprocesses in Text Comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.* 19, p. 176-296, 1980.

INSTRUMENTO 01

	Disposição do **Texto**
01	O vegetal - competição, sucessão e clímax
02	A **competição** é uma característica universal de todas as
03	comunidades vegetais. Ocorre todas as vezes que duas ou mais plantas,
04	vivendo no mesmo local e com necessidades semelhantes de água,
05	nutrientes e luz, encontram pelo menos um desses três fatores em
06	quantidade inferior à de suas exigências.
07	Em uma comunidade, as plantas que controlam as condições do
08	ambiente sob as quais as demais se desenvolvem são dominantes. Pois
09	bem, as plantas dominantes de uma floresta não concorrem com as
10	plantas rasteiras, que se encontram adaptadas às condições impostas
11	pelas de maior porte. Caso diferente, entretanto, é o das plantas jovens
12	da espécie dominante que, lado a lado com ervas e arbustos, lutam pela
13	mesma água e mesma luz.
14	Com freqüência, a competição acarreta alterações nas condições
15	do meio, ocasionando relações as mais diversas, por parte das plantas
16	que nele vivem. As plantas mais altas, por exemplo, filtrando a luz solar,
17	provocam mudanças de temperaturas do solo e do ar, na umidade
18	relativa da atmosfera, na velocidade dos ventos e outras mais . Se o solo
19	for relativamente seco, pode-se tornar mais úmido pelo acúmulo de
20	húmus proveniente da decomposição de restos vegetais que pode ser
21	grande em tal ambiente.
22	Durante o desenvolvimento de uma cobertura vegetal, uma
23	mesma área pode ser ocupada sucessivamente por diferentes
24	comunidades vegetais. A este processo dá-se o nome de sucessão. A
25	competição exerce influência marcante ao longo do processo da
26	sucessão vegetal
27	As sucessões podem-se dar de várias maneiras, porém todas se
28	compõem de um número variável de estágios, cada qual bem
29	caracterizado por um tipo de vida vegetal. Embora a progressão das
30	formas vegetais desde o início da sucessão seja ininterrupta, uma

mudança pode ficar perfeitamente demarcada quando o grupo das plantas dominantes atinge seu máximo. É ainda mais visível quando uma forma de vida é substituída por outra, como a substituição das plantas aquáticas flutuantes pelos juncos e caniços nas áreas alagadiças. As sucessões que mais comumente ocorrem são as secundárias e que geralmente derivam da interferência humana. Verificam-se nas áreas onde uma vegetação anterior tenha sido destruída. São facilmente observadas em campos de cultura abandonadas, em pastagens submetidas a uma intensa exploração, em zonas de derrubadas de matas e após um incêndio numa floresta. O desenvolvimento de uma sucessão é marcado por uma seqüência de formas dominantes, pois, como já vimos, novas espécies invadindo o local podem alterar a natureza da competição.

Quando as espécies ocupantes da área são as que mais sucesso alcançam em sua reprodução, desenvolvendo-se de forma ideal no ambiente, a vegetação atinge uma estabilidade. O fim de sucessão, reconhecido pelo aspecto da população, é conhecido como clímax. As florestas, as tundras e os campos são exemplos de formações clímax e representam o tipo de vegetação mais adaptado às condições em que vivem. As espécies dominantes, nestas formações estabilizadas, podem diferir de um para outro local de acordo com o clima e com outros fatores ecológicos, provocando subdivisões na grande formação clímax.

O conhecimento de alguns princípios da sucessão vegetal é de grande valor para o correto manejo de florestas, de parque e reservas de plantas silvestres e mesmos de terras de agricultura e pecuária.

Como resultado da sucessão, as paisagens, sob nossas vistas estão em contínuo processo de mudança. Muitas alterações podem ser observadas, tal é a velocidade com que se desenvolvem; outras, porém, são tão lentas que mesmo vivendo toda uma existência no mesmo ambiente, nada se pode perceber.

Adaptação do Suplemento Agrícola nº 625 de o Estado de São Paulo, de J. C. Montojos
In: LUCCI, Elian Alabi. *Geografia"* 5a série, S. Paulo: Saraiva, 1987, p. 101.

INSTRUMENTO 02

TESTE DE RELACIONAR PROPOSIÇÕES

NOME _____Nº_____SÉRIE_____IDADE___

Os significados do texto O VEGETAL - COMPETIÇÃO, SUCESSÃO E CLÍMAX estão relacionados entre si de maneira direta ou indireta.

Escreva nas linhas **as palavras ou grupos de palavras** do texto que estão relacionadas com as abaixo escritas. Indique a linha.

0. “duas ou mais plantas” (L. 2)
_____

1. “desses três fatores” (L. 4)
_____

2. “sob as quais” (L. 7)
_____

3. “as plantas dominantes” (L. 8)
_____
–

4. “a competição” (L.12)
_____
–

5. “A este processo” (L. 21)
_____
–

6. “As sucessões” (L. 23)
_____
–

7. “cada qual” (L. 24)

_____

_

8. “como clímax” (L. 41)

_____

_

9. “o tipo de vegetação mais adaptado” (L. 42)

_____

TABELA 01

Índice de acerto, para os meninos e para as meninas, com base no **Teste de Relacionar Proposições**

Questões	Meninos		Meninas	
	N	%	N	%
01	6	50,00	22	100,00
02	7	58,33	6	27,27
03	0	0,00	3	13,63
04	3	25,00	3	13,63
05	0	0,00	3	13,63
06	4	33,33	12	54,54
07	6	50,00	18	81,81
08	2	16,66	6	27,27
09	5	41,66	8	36,36
MÉDIAS		30,55		40,90

TABELA 02

Índice de dispersão, para os meninos e para as meninas, com base no **Teste de Relacionar Proposições**

Questões	Meninos		Meninas	
	N	%	N	%
01	6	50,00	4	18,18
02	7	58,33	12	54,54
04	12	100,00	17	77,27
05	8	66,66	13	59,09
06	11	91,66	15	68,18
07	10	83,33	11	50,00
08	7	58,33	10	45,45
09	11	91,66	14	63,63
Média		76,84		53,53

O ENSINO DA GRAMÁTICA: UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL

M. Angélica Furtado da Cunha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Abstract: The relatively recent acknowledgement that meaning is neither restricted to nor inherent of the sentence, but rather it emerges from language usage and is negotiated among speakers has aroused increasing interest in oral as well as written discourse. The functionalist approach follows the hypothesis that language adapts itself to the communicative needs of its users and that grammar reflects this adaptation. In this sense, the form of language must reflect the function it performs. Language is viewed as a malleable, emergent structure since it is exposed to the pressures of use. The evolution of morphological and syntactic structures takes place through the fixing of discursive strategies. In this paper we focus on studies about different processes of morpho-syntactic coding which give evidence for the advantages of applying the functionalist approach in the teaching of grammar.

Key words: teaching, grammar, functionalism

Resumo: O reconhecimento relativamente recente de que o significado não está restrito à sentença e nem é inerente a ela, mas está nos usos a que a linguagem se presta pelos seres humanos e é negociado entre os usuários da língua, tem despertado um interesse crescente pelo discurso, tanto oral quanto escrito. A abordagem funcionalista acolhe a hipótese de que a linguagem se adapta às necessidades comunicativas dos seus usuários e a gramática reflete essas adaptações. Nesse sentido, a forma da língua deve refletir a função que exerce. A língua é tida como uma estrutura maleável, emergente, uma vez que está sujeita às pressões do uso. A evolução das estruturas morfológicas e sintáticas acontece, então, através da fixação de estratégias discursivas. Neste trabalho, são enfocados estudos sobre diferentes processos de codificação morfossintática que atestam as vantagens da utilização da abordagem funcionalista no ensino da gramática.

Palavras-chave: ensino, gramática, funcionalismo

O exame da prática educativa em nossas escolas revela que a abordagem do ensino do português ainda está muito atrelada ao ensino prescritivo, em detrimento do ensino produtivo. Essa postura se acha refletida em várias atitudes: o português escrito é superestimado, ao passo que o português falado é deixado de lado ou até desprezado; mesmo enfocando o português escrito, é ainda o registro literário que serve de base para o ensino prescritivo, enquanto os registros não-literários são largamente ignorados; a teoria lingüística e a descrição do português que supostamente subjazem o ensino são, via de regra, desprovidas de interesse e de poder explicativo. Quando o ensino prescritivo chega a ocupar a maior parte do tempo que é dedicado ao estudo da língua, corre-se o risco de passar para os alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem e desmotivá-los quanto à compreensão do modo como o português funciona e o papel que desempenha na vida humana. Daí ser corriqueiro ouvirem-se desabafos do tipo “não gosto de português”, ou “não sei português” ou ainda “português é muito difícil”, tanto entre pessoas comuns

quanto entre estudantes de Letras. Ora, se somos todos falantes nativos do português, como é possível que não saibamos a nossa própria língua? Como podemos, então, nos comunicar satisfatoriamente? Na verdade, o que essas pessoas querem dizer é que não sabem explicitar as regras gramaticais – sobretudo as sintáticas – que põem em uso toda vez que empregam a língua em suas interações cotidianas. Uma das razões desse "sentimento de impotência" se deve à orientação tradicional do ensino de português nas escolas de 1º, 2º e mesmo de 3º graus.

Um número cada vez maior de estudiosos questiona a prática do ensino de língua materna calcado na tradição gramatical, buscando uma nova postura para esse ensino (cf. Castilho 1998, Perini 1997, Possenti 1996, Travaglia 1996 e Mattos e Silva 1995, entre outros). É freqüente a constatação da distância que separa a língua apresentada nos compêndios gramaticais da língua que utilizamos em nossa comunicação diária. O desafio que enfrentamos é fazer com que se entenda que a complexidade de uma língua pode e deve ser descoberta a partir de uma reflexão coerente, de uma prática de ensino baseada nos fatos que essa língua revela, não permitindo, principalmente, que a "norma" se transforme no objetivo final do processo. Nesse sentido, faz-se necessária uma nova concepção de língua, diferente daquela que depreendemos a partir do ensino tradicional.

No aprendizado da língua materna, são questões importantes tanto para a lingüística geral quanto para a aplicada o modo como o falante aprende a língua e a ordem em que adquire os padrões lingüísticos. Qualquer pessoa que tenha tido a oportunidade de observar o processo de aprendizado da língua pela criança sabe que ela comete "erros", isto é, desvia-se dos padrões da língua em qualquer um dos níveis - fonológico, gramatical e lexical. Erros desse tipo acabam se corrigindo por si mesmos, sem necessidade de instrução específica. O processo de aprendizado da língua vai muito além da mera correção de erros. Nesse processo, a aquisição de novos padrões tem papel muito mais importante e central do que a correção de desvios no uso de padrões já adquiridos. É exatamente aí que nos defrontamos com o principal problema do ensino de língua materna: como equilibrar o ensino normativo e prescritivo, de um lado, com o ensino descritivo e produtivo, do outro, uma vez que as normas que orientam o português escrito diferem das que orientam o português falado?

A eficácia do processo de ensino/aprendizagem da língua materna envolve respostas a perguntas-chave como: "o que ensinar?" e "para que ensinar?", entre outras. Idealisticamente poderíamos responder que vamos ensinar a língua portuguesa, englobando aí tanto o português falado quanto o escrito de todos os tempos e lugares. Tal resposta é obviamente irreal e desprovida de utilidade. Para analisar o papel do ensino da língua materna é fundamental a concepção que se tem da natureza da linguagem. A linguagem é sobretudo uma atividade social, um processo de interação que apresenta padrões fônicos, formais e contextuais. Retomando a pergunta "qual a finalidade do ensino de português?", vemos que ela pode receber respostas diferentes, de acordo com o tipo de ensino focalizado. Com relação ao ensino prescritivo, a finalidade é ensinar aos alunos a substituírem seus próprios padrões de desempenho lingüístico que divergem dos padrões tidos como aceitáveis. Isso implica que há algo "errado" nos padrões atuais, seja no nível fonológico, gramatical ou lexical. Contudo, não custa reafirmar que qualquer padrão lingüístico que o aluno já domina, em geral aprendido no seu meio social, é tão bom como qualquer outro, uma vez que permite a interação comunicativa com seus pares. Nas palavras de Lyons

(1979:43), “cada forma da língua, diferenciada social e regionalmente, tem imanentemente seu próprio padrão de pureza e correção.” Por trás do ensino prescritivo da língua há toda uma gama de preconceitos sociais associados com a língua e o prestígio do padrão literário, que geralmente representa o registro utilizado por membros socialmente influentes da comunidade lingüística.

Apesar de algumas orientações do ensino prescritivo abrangerem tanto a modalidade falada quanto a escrita, a maioria delas diz respeito especificamente à fala visto que visam a coibir a transferência de modelos aceitáveis da língua falada para a língua escrita. Algumas prescrições, sobretudo se aplicadas nas fases iniciais do ensino da escrita e da leitura, podem acarretar sérios problemas de aprendizagem quando se tenta impedir que o aluno transfira para a escrita padrões aceitáveis na fala. À medida que formas aceitáveis da fala são corrigidas quando utilizadas na escrita, o aluno se torna consciente da diferença entre fala e escrita e pode vir a desenvolver um sentimento de insegurança quanto à “correção” ou “adequação” do que escreve quando não lhe são oferecidos critérios gerais de distinção. Seria, portanto, vantajoso se a exposição do estudante à língua escrita pudesse estar mais estreitamente associada a uma demonstração do seu próprio uso da língua falada. O funcionamento do sistema na língua escrita poderia ser mais facilmente compreendido se fosse mostrado ao aluno esse sistema em ação na língua falada. Este ponto gera, inclusive, uma divergência de opiniões entre os próprios professores de língua: enquanto alguns defendem que a tarefa de aprendizagem da escrita seria facilitada se o aluno pudesse escrever aquilo que diz, outros sustentam que as convenções próprias da língua escrita devem ser adquiridas desde o início do processo.

Por serem conseqüência necessária da natureza do canal, certas diferenças entre fala e escrita sempre existirão. Em geral, a escrita independe da situação, razão pela qual tem que explicitar toda a informação contextual. A fala, por outro lado, apóia-se na situação comunicativa e conta com os recursos de entonação, gestos e expressões faciais, entre outros. Mas há, objetivamente, alguma justificativa para que o ensino do português deva manter a dicotomia entre língua falada e língua escrita? As diferenças entre fala e escrita, determinadas pelo uso específico de cada uma dessas modalidades, emergem naturalmente à medida que o processo educativo se desenrola. Uma vez que se tome a decisão de ensiná-las, elas deveriam ser ensinadas de modo produtivo. Nesse sentido, seria útil distingui-las das convenções arbitrárias que prescrevem a substituição de um padrão na fala por outro na escrita. É aí que o aluno pode vir a sentir sua expressividade pessoal cerceada, o que acaba gerando falta de interesse e apatia pelas tarefas de redação.

Se concordamos que o ensino prescritivo tal como descrito acima pode ter conseqüências desastrosas na aprendizagem da língua materna, temos, então, que complementá-lo com outro tipo de ensino, denominado descritivo. Entende-se por ensino descritivo a descrição do modo como as pessoas falam (e escrevem) efetivamente sua língua, ou seja, o reconhecimento das diversas funções que a língua é chamada a desempenhar na comunidade que a usa. Nesse caso deve-se “mostrar à criança como a língua funciona, mediante à exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna.” (Halliday et al. 1974:268). Para que esse objetivo seja atingido, pressupõem-se alguns estágios. O primeiro deles representa a pesquisa sobre a teoria lingüística geral levada a cabo por lingüistas e difundida nas publicações acadêmicas. O segundo estágio refere-se ao uso dessa teoria na descrição das línguas naturais. Estamos,

ainda, no âmbito do trabalho desenvolvido por especialistas em seus escritórios mas nos aproximamos um pouco mais das salas de aula. O terceiro estágio consiste na descrição de uma língua para uso daqueles que a ensinam. Em seguida, temos a elaboração do compêndio, o livro de referência que é utilizado pelo aluno que está engajado na tarefa de aprender a língua. Por fim, vem o conteúdo real ensinado em aula, que abrange os métodos escolhidos pelo professor para descrever a língua em funcionamento, os aspectos que seleciona para essa demonstração e o registro de língua que o próprio professor utiliza para expor tais aspectos. É óbvio que esses estágios são interdependentes. Assim, a própria pesquisa teórica resulta de inúmeras observações controladas sobre a língua, feitas sob diferentes perspectivas. Por outro lado, há um constante retorno à teoria por parte dos outros estágios, uma vez que a experiência de sala de aula capacita o professor a participar e contribuir na compreensão do funcionamento da língua.

Chegamos, finalmente, ao terceiro tipo de ensino da língua: o ensino produtivo. Se o ensino descritivo da língua tem por objetivo mostrar ao aluno como a língua funciona, o ensino produtivo procura ajudá-lo a ampliar o uso da sua língua materna de modo mais eficiente. O ensino produtivo não visa a modificar ou substituir padrões que o aluno já adquiriu, ao contrário do que faz o ensino prescritivo. Pretende, sim, desenvolver a sua competência comunicativa, estendendo as estratégias que ele já domina, de tal modo que tenha ao seu dispor a maior variedade possível de recursos de sua língua, que poderão ser usados adequadamente em toda a gama de situações comunicativas em que se fizerem necessários. Assim, o foco do ensino lingüístico produtivo consiste em trabalhar com o aluno a amplitude e o uso das diferentes variedades da sua língua materna, ao invés de simplesmente introduzir novos padrões e elementos. O aluno precisa conhecer as variedades da língua adequadas a diferentes tipos de situação, a amplitude e o uso dos diversos registros, uma vez que todos os usos e variedades de uma língua são parte dessa língua e, por conseguinte, dignos de estudo. Com o tempo, aprenderá que determinados padrões comuns na fala geralmente não são encontrados na escrita. Parte do material que será utilizado para essa finalidade será apresentada descritivamente.

Está claro que não pregamos a exclusão da abordagem prescritiva das aulas de português, mas a sua circunscrição ao ensino da variedade de prestígio – a chamada norma culta, indispensável à possibilidade de ascensão social do aluno advindo das camadas sociais menos favorecidas. Estamos, sim, propondo que os três tipos de ensino descritos por Halliday et al. (1974: 257) podem ser usados se o nosso objetivo é ampliar a capacidade de uso da língua nos mais diversos contextos de interação. Assim, ensinar a gramática normativa significa desenvolver a competência comunicativa do aluno para que ele seja capaz de utilizar adequadamente a variedade padrão da língua nas situações em que ela é exigida. O ensino descritivo, por sua vez, representa um instrumento eficaz para o desenvolvimento da capacidade de uso da língua. Segundo Travaglia (1996: 39), esse tipo de ensino objetiva, por um lado, levar o aluno ao “conhecimento da instituição social que a língua representa” e, por outro lado, ensiná-lo a “desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade”. Finalmente, o ensino produtivo é o que melhor atende o objetivo de desenvolvimento da competência comunicativa, levando o aluno a produzir e compreender textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa.

O reconhecimento relativamente recente de que o significado não está restrito à sentença e nem é inerente a ela, mas está nos usos a que a linguagem se presta pelos seres humanos e é negociado entre os usuários da língua, tem despertado um interesse crescente pelo discurso, tanto oral quanto escrito. Preocupação com o discurso implica interesse nos participantes, em seu papel social, na negociação do significado entre eles e nos modos pelos quais o discurso opera lingüisticamente. É nesse contexto que se pode apreciar a contribuição que a lingüística funcional tem a oferecer ao ensino de língua materna.

Estamos tomando o termo *discurso* para referir-se ao uso potencial da língua em situação de comunicação, incorporando as estratégias criativas utilizadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte e em uma determinada situação de comunicação. Já a entidade *gramática* representa o conjunto de convenções resultantes de pressões de distinta natureza, em que sobressaem as pressões de uso (cf. Furtado da Cunha & Votre, 1998: 69). No domínio da lingüística, a abordagem funcionalista acolhe a hipótese de que a linguagem se adapta às necessidades de comunicação dos seus usuários e as gramáticas refletem essas adaptações. Nesse sentido, a forma da língua deve refletir a função que exerce ou ser restringida por ela. A língua é tida como uma estrutura maleável, emergente, uma vez que está sujeita às pressões do uso e se constitui de um código não inteiramente arbitrário. A codificação morfossintática é, em grande parte, resultado do uso da língua. A gramática é vista como um conjunto de estratégias empregadas para produzir comunicação coerente. Sob essa perspectiva, as regras da gramática são entendidas como motivadas. A evolução das estruturas morfológicas e sintáticas acontece, então, através da fixação de estratégias discursivas. Nas já famosas palavras de Du Bois (1985:363), “as gramáticas codificam melhor o que os falantes fazem mais”.

A abordagem funcionalista, portanto, incorpora preocupações com o discurso em sua teoria, já que uma explicação da gramática sem uma explicação de como a língua é realmente usada parece inútil e disfuncional. Um dos grandes atrativos dessa teoria, particularmente para o ensino de língua, reside na ênfase no discurso e nas funções da língua no uso real, em oposição a uma teoria que distinga, por exemplo, competência de desempenho. Nesse contexto, a gramática que se aprende e que se ensina, isto é, a *gramática* no sentido mais amplo, para nós, representa mais propriamente o conjunto de tendências a convenções, algumas mais, outras menos regulares, decorrentes da nossa configuração cognitiva e, sobretudo, de pressões de uso. A nossa configuração cognitiva constitui uma das razões pelas quais a gramática passa a impressão de mecanismo (relativamente) regular, pois a gramática é, também, uma conseqüência do modo como os humanos, em interação, constroem e interpretam socialmente o mundo e organizam mentalmente as informações decorrentes dessa interpretação social. A ser verdade o que afirmamos, oferecer aos alunos ampla gama de contextos de interação oportuniza a construção de amplo espectro de gramática.

Como exemplo de aplicação da teoria funcionalista à resolução de problemas práticos envolvendo a linguagem, pode-se citar o trabalho consistente de Halliday (1973, 1975, 1978 e 1985), cuja explicação de que a língua é aprendida porque ela serve a propósitos funcionais tem sido tomada como base para o ensino de alfabetização e leitura nos primeiros estágios. Tal argumento se traduz na preparação de atividades de aprendizagem significativas em um contexto em que todas as quatro habilidades

lingüísticas são regularmente praticadas, já que cada uma delas contribui na busca pelo significado e comunicação. A influência de Halliday tem crescido muito na última década como um resultado da forte ênfase no discurso e na interação comunicativa, agora correntes na lingüística aplicada.

Outras teorias funcionais, a princípio menos atreladas a questões aplicadas, surgiram nos anos 70, nos Estados Unidos, à medida que os pesquisadores, a maioria dos quais com formação na lingüística gerativa, tornaram-se insatisfeitos com a ausência de influências discursivas e com a abstração das funções comunicativas da linguagem pregadas pelas teorias gerativas formais. Entre esses, podemos citar Givón (1979, 1984, 1990, 1993, 1995), responsável por uma abordagem discursiva aplicável a dados de língua falada. No prefácio de *English grammar: a function-based introduction*, Givón explicita que esse livro se destina ao ensino da gramática do inglês tanto a estudantes quanto a professores, partindo da concepção de gramática como um meio para a produção de textos coerentes. A preocupação com a aplicação da lingüística em tarefas práticas está refletida na distinção que Givón faz entre o processo de aprendizagem da língua inglesa por falantes nativos e não-nativos. Enquanto esses últimos produzem "erros", aqueles produzem apenas "escolhas contextuais inapropriadas". Em ambos os casos, o objetivo da instrução deliberada não é erradicar todos os vestígios de hábitos lingüísticos mais antigos, e sim ensinar um novo conjunto de habilidades comunicativas, segregando-as cuidadosamente das habilidades mais antigas. Como resultado, o estudante domina dois conjuntos de comportamento lingüístico. Para Givón, ambos são úteis e válidos mas se aplicam em contextos mutuamente exclusivos.

Entre nós, os estudos de cunho funcionalista ganham impulso a partir da década de 80, com a constituição de grupos de pesquisadores que propõem fatores de natureza comunicativa para interpretar o funcionamento de tópicos morfossintáticos em diferentes tipos de texto, tanto na modalidade falada quanto na escrita. Destacam-se, nesse panorama, os pesquisadores do Projeto Discurso & Gramática (UFRJ, UFF e UFRN), do Projeto de Estudo do Uso da Língua (UFRJ) e do Projeto Norma Urbana Culta, que abrange várias capitais do país.

O Grupo Discurso & Gramática da UFRN, que coordeno, nesse estágio de investigação privilegia o estudo das trajetórias da forma e do sentido nos processos de gramaticalização no português do Brasil. Vou enfocar algumas pesquisas desenvolvidas por esse grupo que atestam as vantagens da utilização da abordagem funcionalista no ensino da gramática. Esses estudos se baseiam em dados do *corpus* Discurso & Gramática – a língua falada e escrita na cidade do Natal, constituído de textos produzidos por falantes de diferentes níveis de escolaridade em situações reais de interação.

No estudo sobre os procedimentos de manifestação da categoria sujeito, Costa (1995) examina as condições comunicativas que explicam a codificação do sujeito oracional. Embora restrito a essa categoria, seu trabalho levanta questões que podem ser facilmente identificadas em qualquer outro ponto da gramática, ou mesmo no trato que, em geral, os professores de Português dão a esses pontos. Sua análise leva em consideração não apenas fatores sintáticos, mas também fatores discursivo-pragmáticos. Aponta, então, as limitações do tratamento dado à categoria sujeito pela gramática tradicional, salientando a necessidade de articulação entre o nível morfossintático, representado pela concordância que se dá entre sujeito e verbo, o nível semântico, que expressa a tendência de o sujeito

oracional desempenhar também o papel de agente da ação verbal, e o nível pragmático, já que o sujeito tende a exercer a função discursiva de tópico. Com relação ao traço concordância, Costa verifica o índice de realização da concordância verbal com sujeito explícito nominal de 3ª pessoa do plural e relaciona os casos não concordantes com determinados contextos estruturais e discursivo-pragmáticos. Quanto ao traço agente, analisa as ocorrências em que o sujeito gramatical desempenha também a função semântica de agente, com o propósito de levantar as pressões cognitivas que levam os falantes a identificarem o sujeito com o agente da ação verbal. Verifica que esse traço é mais freqüente porque, cognitivamente, é também o mais saliente. Entretanto, o sujeito pode desempenhar, ainda, outros papéis semânticos, como paciente, experienciador e beneficiário. Finalmente, quanto ao traço tópico, analisa três tipos de codificação: os casos em que o sujeito e o tópico oracional são codificados pelo mesmo item lexical, que representam o sujeito prototípico; os casos em que o sujeito e o tópico são codificados por itens lexicais distintos, mas correferentes; aqueles em que esses papéis são codificados por itens distintos tanto do ponto de vista morfossintático quanto semântico. A incorporação da perspectiva discursivo-pragmática possibilita a descrição da categoria lingüística sujeito para além de seus limites puramente formais. Assim, o aluno pode dispor de mais de um critério e de mais de um nível de análise para auxiliá-lo na tarefa de identificação do sujeito gramatical. O objetivo de Costa é realizar uma reflexão que contribua para um ensino de língua portuguesa fundamentado em bases teóricas e metodológicas consistentes que possam evitar as incoerências hoje detectadas nesse ensino.

No estudo da categoria prototípica advérbio/pronome, Bezerra Oliveira (1997) investiga o processo de gramaticalização do item *onde*, buscando demonstrar o deslizamento de sentido que ocorre com esse item. Embora a sincronia seja o foco principal da sua análise, a autora procura evidência desse processo na diacronia, observando a evolução das funções e significados do *onde* desde o latim clássico até hoje. Constata a multicategorização e multifuncionalidade de *onde*, que passa a acumular outros significados diferentes do sentido original de espaço físico (ex.1), sendo também usado para referir-se à noção de tempo (ex.2) ou ainda como um recurso coesivo utilizado para estruturar o discurso, desprovido de significado lexical (ex.3). Esse processo de polissemia corresponde à trajetória de abstratização espaço > tempo > texto, proposta por Traugott e Heine (1991). Vejam-se os seguintes exemplos:

(1) ... no banheiro nós vamos encontrar ... uma prateleira ... **onde** fica os utensílios pessoais... (Língua falada, 8ª série)
(2) ... depois disso ... teve a noite **onde** foi escolhido o grupo de cinco pessoas mais ou menos ... (Língua falada, 8ª série)
(3) ... eu acho que ao invés das pessoas sair na rua ... pedindo para ... ser implantado a pena de morte no Brasil ... deveria estar lutando por outras ... por outros métodos ... outros objetivos ... de melhores condições de vida ... de melhor educação para os seus filhos ... **onde** as pessoas poderiam viver num país bom ... certo? (Língua falada, 8ª série)

Em (1), o *onde* desempenha sua função canônica de pronome relativo, com sentido de espaço físico, remetendo à *prateleira*. No exemplo (2), o referente de *onde* é *a noite*, que não é espaço físico mas espaço de tempo, ou melhor, é o tempo representado como se fosse

espaço. O *onde*, então, por se referir a *a noite*, funciona como uma metáfora, representando, assim, um conceito mais abstrato a partir de um mais concreto. Em (3), o *onde* funciona como um mero marcador de pausas, ou seja, como meio de organizar e planejar internamente o turno. Por não ter referente recuperável, apresenta-se como um conector que é vazio de significado, podendo, portanto, ser omitido, sem qualquer prejuízo semântico para o enunciado. Através desse estudo, Bezerra Oliveira questiona a postura do professor de língua materna ao se deparar com realizações do *onde* tão diferentes da cristalizada na gramática tradicional.

Na pesquisa sobre os recursos alternativos de superlativação, R. Silva (1998) investiga a relação entre forma e função (princípio de iconicidade) na codificação das estratégias de intensificação, com base em enunciados como:

(4) ... Pelotas é uma cidade quase do tamanho de Natal ... **linda** ... **linda** ... **linda** ... **linda** ... (Língua falada, 3º grau)
(5) ... ah sabe o que que eu fazia com esse pinico? Um jarro ... fazia um jarro ... assim **bem bonitão** ... (Língua falada, 8ª série)
(6) Eu acho isso que o namoro de hoje esta **muito avançado demais** principalmente esses rapazes que usa brinco, cabelo comprido e tatuagem porque eu não gosto desse de rapazes. (Língua escrita, 8ª série)
(7) I: aí o menino que era **muito fofinho** ... **muito bonitinho** ...
E: era pequeno?
I: era **bem pequenininho** ... (Língua falada, 3º grau)

Em (4), a repetição enfática do adjetivo *linda* reflete a atitude do locutor em realçar um item dentre os demais, procurando chamar a atenção do interlocutor para esse item. No exemplo (5), a intensificação se dá através do uso do adjetivo no grau aumentativo precedido pelo advérbio de intensidade *bem*. No enunciado em (6), além da anteposição de *muito* ao adjetivo *avançado*, o processo de superlativação é reforçado pelo uso do advérbio de intensidade *demais*. Note-se que nos três últimos exemplos o falante faz uso de dois morfemas de intensificação distintos para veicular o conteúdo superlativo: ***bem*** *bonit****ão*** em (5), ***muito*** *avançado* ***demais*** em (6) e ***muito*** *fof****inho*** e ***bem*** *pequen****ininho*** em (7). *Vale* ressaltar que todas essas construções superlativas fogem aos modelos canônicos apresentados pela gramática normativa. Para R. Silva, ao lado da atuação do componente semântico-cognitivo na emergência dessas estruturas, coatuam pressões de ordem discursivo-pragmática, isto é, elementos que têm a ver com as estratégias de enunciação, subjacentes ao jogo ilocucionário que se processa na interação verbal. Sua análise procura comprovar que a língua é uma estrutura maleável e que essa concepção deve subjazer à orientação pedagógica do professor de português.

O trabalho de Silva (1998) examina a trajetória de mudança de *ir*, que acumula as funções de verbo pleno e auxiliar, conforme signifique deslocamento espacial ou deslocamento temporal, como nos exemplos abaixo:

(8) ... todo veraneio que a gente **vai** pra lá ... a gente **vai** pescar lá ... (Língua falada, 8ª série)

(9) Bem, a minha opinião sobre o namoro é que está muito avançado, porque esses rapazes de hoje não pensa no amanhã que **vai ser**. (Língua escrita, 8ª série)

Em (8), o verbo *ir* está sendo usado com o seu sentido fundante de movimento físico; em (9), por outro lado, *ir* se comporta como um verbo auxiliar marcador de tempo futuro, o que é enfatizado pelo uso do advérbio *amanhã*. Como no caso de *onde,* a trajetória de mudança de *ir* evolui do sentido mais concreto para o mais abstrato, representada pelo estágio espaço > tempo na escala de Traugott e Heine (1991). Esse processo de auxiliarização de *ir*, a exemplo do que acontece em outras línguas, como o francês (ex. Je *vais aller* à la plage), o espanhol (ex. Yo *voy a hacer* una dieta) e o inglês (ex. I'm going to study), é regular e produtivo, evidenciando o aspecto emergente da gramática, que deve ser abordado no ensino de língua.

O estudo sobre as estratégias de negação no português do Brasil, de Furtado da Cunha (1996), mostra que a negativa padrão *não* + SV (ex. 10), a negativa dupla *não* + SV + *não* (ex. 11) e a negativa pós-verbal SV + *não* (ex. 12) estão em variação, já que desempenham as mesmas funções discursivas. Elas podem ser usadas:
a. para recusar uma oferta ou sugestão, como em (11);
b. para rejeitar uma asserção previamente mencionada, como em(12), ou pressuposta, como em (10).

(10) ... a nova regente ... ela **não tava sabendo** reger direito ... a regente do coral ... tava errando lá um monte de coisas ... né ... (Língua falada, 8ª série)
(11) ... e teve uma pessoa que chegou pra mim e perguntou ... "Gerson ... você aceita ficar no cargo e tudo" num sei que ... eu disse ... não ... **num aceito não** ... (Língua falada, 2º grau)
(12) ... tudo eu faço ... sabe? **tem isso comigo não** ... (Língua falada, 2º grau)

É comum, em orações negativas, a reduplicação da negação, como em:

(13) Eu **num** sou **nada** contra o vestibular ... (Língua falada, 2º grau)
(14) Ela **não** podia levar **nenhuma** pancada ... (Língua falada, 8ª série)

Da mesma forma, o *não* pós-verbal é originalmente introduzido na negativa como um elemento de reforço opcional. À medida que a freqüência de ocorrência desse padrão aumenta, devido ao enfraquecimento fonético e semântico do *não* que o reduz para *num*, o marcador pós-verbal perde sua natureza enfática e se torna regular. Assim, a negativa dupla deixa de ser um modo "inesperado" de reforçar um ponto discursivo e começa a ser interpretada como o modo "normal" de procedimento. Via abdução, o falante cristaliza - ou gramaticaliza – o segundo *não* como parte da própria estrutura negativa. Temos, então, estágios sucessivos de reanálise para as construções negativas, em um processo contínuo de mudança na atribuição de fronteiras (cf. Hopper & Traugott 1993). A redução fonética do *não* pré-verbal tem duas conseqüências relacionadas. Primeiro, o marcador pós-verbal enfático é reanalisado como um constituinte da sentença negativa. Segundo, o próprio marcador pré-verbal é reinterpretado como um elemento opcional, o que leva à emergência da construção SV + *não*. Esse estágios de reanálise estão representados em (15):

(15) [[não + SV] não] > [não + SV + não] > num [SV + não] > [SV + não]

Uma evidência do caráter originalmente enfático do *não* pós-verbal é o fato de, na língua escrita, esse elemento geralmente vir separado da construção negativa por meio de vírgula. A vírgula é uma tentativa de representar a pausa da língua falada, que deixa o *não* fora da fronteira do SV, conforme o primeiro estágio em (15).

A análise do *corpus* indica , ainda, uma correlação entre o uso dos mecanismos de negação, o grau de escolaridade do falante e o tipo de canal em que o texto é produzido, do seguinte modo: quanto mais formal o texto e quanto mais alto o grau de escolaridade, menor a variedade de construções negativas. Por um lado, a fala apresenta uma maior variedade de construções negativas do que a escrita. Enquanto a negativa padrão é indiferente ao tipo de modalidade de língua, as negativas dupla e final só ocorrem nos dados da fala. Por outro lado, é na fala dos estudantes da 8ª série, em oposição aos das séries mais avançadas, que se encontra a maior freqüência das três construções negativas.

Essa distribuição reflete uma influência do processo educativo no uso dos mecanismos de negação, uma vez que o ensino normativo proscreve o emprego de mais de uma marca de negação na mesma sentença, como se constata na seguinte afirmação de Said Ali (1964:198):

"*Para o povo, o acúmulo de negativas indica reforço* (...) *Diferentemente de nós (a gente de Letras), e de acordo com a linguagem vulgar, os escritores antigos, e ainda alguma vez os quinhentistas, empregavam sem restrições a negação dupla, e até tríplice, com efeito reforçativo*."

Se fala e escrita apresentam comportamento diferenciado em relação à ocorrência dos mecanismos de negação, essa preferência de ocorrência tem que ser levada em conta no processo de ensino/aprendizagem dos mecanismos de quebra de expectativa disponíveis aos usuários do português, tendo em vista que o objetivo central do ensino de língua deve ser o de capacitar o aluno a usar adequadamente o maior leque possível de recursos lingüísticos.

A partir dos resultados de nossas pesquisas, buscamos discutir questões relacionadas a um ensino da língua portuguesa menos autoritário, em que a variabilidade lingüística possa ser compreendida e respeitada. Através do estudo das unidades e dos padrões da língua, do modo como os falantes utilizam essas unidades e padrões em suas interações comunicativas, e de como esses padrões se mantêm e diferem ao longo do tempo, no espaço e entre grupos sociais distintos, enfim, do estudo do funcionamento da língua, preocupamo-nos com questões ligadas às aplicações práticas geradas por esse estudo. Dentre essas aplicações, cabe ressaltar a contribuição para a formação de uma postura menos preconceituosa nos professores que atuam no ensino de português, levando-os a refletir sobre as motivações pragmáticas que determinam a escolha de recursos lingüísticos que é feita em função do propósito comunicativo do usuário da língua.

O primeiro passo nessa direção seria adotar uma perspectiva mais ampla da estrutura e do funcionamento da língua. Assim, não se pode perder de vista que a língua não se resume à sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço de um uso que se faz dela.

Segundo passo: o entendimento de que, embora independentes, os aspectos formais, semânticos e discursivos de uma língua devem ser articulados, uma vez que representam

diferentes faces de um mesmo objeto. Não se trata da mistura indiscriminada de critérios muitas vezes observada nas análises de nossas gramáticas. Esse procedimento só confunde o aluno. A articulação pressupõe o reconhecimento de cada nível, isoladamente. É ela que nos permite compreender, por exemplo, que não estruturamos aleatoriamente nosso discurso: a ordenação e a escolha dos elementos lingüísticos é, em última análise, orientada pelas diversas funções que a língua é convidada a desempenhar. Nesse sentido, a gramática é, como afirma Travaglia (1996: 109), "a própria língua em uso".

Tais considerações não devem ser interpretadas como sendo exclusivas para a modalidade escrita. Por puro preconceito, continuamos atribuindo à oralidade um *status* inferior, o espaço privilegiado dos "erros" e "defeitos" da língua. Tanto é que muitos dos desvios na escrita são analisados como transferências indevidas da fala. Com esse entendimento, fica comprometida, logo de início, qualquer tentativa de uma prática pedagógica sem os equívocos tão cotidianos das aulas de português.

Referências

BEZERRA OLIVEIRA, Leonor de A. **A trajetória de gramaticalização do *onde*: uma abordagem funcionalista**. Dissertação de mestrado, UFRN, 1997.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Ática, 1998.

COSTA, Marcos A. **Procedimentos de manifestação do sujeito: uma análise funcionalista**. Dissertação de mestrado, UFRN, 1995.

DU BOIS, John. "Competing motivations". In: Haiman, John (ed.). **Iconicity in syntax**, p. 343-365. Amsterdam e Philadelphia: John Benjamins, 1985.

FURTADO DA CUNHA, M. Angélica (org.). ***Corpus* Discurso & Gramática – a língua falada e escrita na cidade do Natal**. Natal: EDUFRN, 1998.

FURTADO DA CUNHA, M. Angélica & VOTRE, Sebastião. "A contribuição da lingüística funcional no contexto da lingüística aplicada. In: PASSEGGI, Luís (org.). **Abordagens em lingüística aplicada**, p. 55-82. Natal: EDUFRN, 1998.

FURTADO DA CUNHA, M. Angélica. "Gramaticalização dos mecanismos de negação em Natal". In: MARTELOTTA, Mário, VOTRE, Sebastião & CEZARIO, M. Maura (orgs.). **Gramaticalização no português do Brasil**, p. 167-189. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

GIVÓN, Talmy. **On Understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.

GIVÓN, Talmy. **Syntax - a functional-typological introduction**. Philadelphia: John Benjamins, 1984, 1990.

GIVÓN, Talmy. **English grammar: a function based introduction**. Philadelphia: John Benjamins, 1993.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar**. Philadelphia: John Benjamins, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **Exploration in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, M. A. K. **Learning how to mean: explorations in the development of language**. London: Edward Arnold, 1975.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Boston: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH A. & STREVENS P. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.
HOPPER, P. J. & TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
LYONS, John. **Introdução à lingüística teórica**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino do português**. São Paulo/Salvador: Contexto/EDUFBA, 1995.
PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo:Contexto, 1997.
POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
SILVA, M. Aparecida. **O processo de gramaticalização do verbo *ir***. Dissertação de mestrado, UFRN, 1998.
SILVA, Romerito. **Mecanismos alternativos de superlativação**. Dissertação de mestrado, UFRN, 1998.
TRAUGOTT, Elizabeth C. & HEINE, Bernd. (orgs.) **Approaches to grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

PROCESSO ENUNCIATIVO: ANÁLISE DE UM TEXTO ENFOCANDO O ATO DE LINGUAGEM DA VERDADE

Maria Carmen Aires Gomes[1]
Universidade Federal de Viçosa

Resumo: Neste estudo, pretende-se explicar alguns aspectos da comunicação de certos processos enunciativos no discurso caracterizado como lúdico, em seu formato específico de música. A análise empregará, como fundamentação teórica, a categoria da Teoria dos Atos de Fala (Austin, Searle) e da Teoria Semiolingüística do Discurso (Charaudeau, 1997). Esta perspectiva de análise teórica conjunta procura mostrar os avanços dos estudos da linguagem a partir de três dimensões: cognitiva, lingüístico-discursiva e situacional. Busca-se, mais especificamente, delimitar o que seria um ato de linguagem da verdade, e sobretudo, avaliar a presença das diferentes estratégias argumentativas utilizadas pelo produtor do texto analisado. Estratégias estas que auxiliam na construção dos jogos da significação textual. Através desta análise, mostraremos aos possíveis leitores uma reflexão sobre os processos constitutivos da linguagem, a partir de uma dimensão pragmático-intencional (extralingüística) e de uma dimensão puramente lingüística, justificando não só os papéis que os sujeitos assumem no processo enunciativo, mas também a constituição destes nas circunstâncias efetivas de discurso.

Palavras-chaves: Atos de Fala – Semiolingüística – Enunciação

Abstract: The objective of this study is to explain some communication aspects of certain utterance processes found in playful discourse in a specific format of music. The Theory of Acts of Speech (Austin, Searle,1981) and the Semiolinguistic Theory of discourse (Charadeau,1997) are used as a basis. This combined theoretical approch aims to show the three aspects of language studies advancement: cognitive, discursive-linguistic and situational. We particularly attempted to define na act of trutuful language

[1] Mestre em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Assistente de Lingüística e Língua Portuguesa na Universidade Federal de viçosa

and, most of all, to evaluate the different argumentative strategies help build the games of textual meaning. This analysis also presents a reflection on the constitutive process of language, based on na estralinguistic dimension as well as on a purely linguistic one, thus justifying not only the roles assumed by the subjects in the utterance process but also their presence in the effective circunstances of discourse.

Keys-words: Acts of Speech , Enunciation, Semiolinguistic

Introdução

1. O Ato de Linguagem: Teoria Semiolingüística

A Análise do Discurso (AD) Semiolingüística proposta por Patrick Charaudeau procura explicar a relação entre os fatos da língua e outros fenômenos psicossociais, tais como: a ação e a influência. Procura também explicar a intervenção do sujeito psicossocio-linguageiro na produção dos sentidos.

Pode-se dizer que é uma teoria discursiva que se articula em dois componentes: de um lado, o componente lingüístico que evidencia a materialidade verbal conforme os princípios e regras de pertinência que lhe são próprios. De outro lado, o componente situacional que define os seres como atores sociais, através do comportamento social humano.

A visão semiolingüística do discurso postula o ato de linguagem como instrumento de análise. O ato de linguagem é um “ato conjunto” que se realiza num movimento de vai-e-vem constante entre o espaço externo (Fazer – da relação contratual entre os parceiros) e o espaço interno (Dizer – discursivo) da cena comunicativa, além da constituição de quatro sujeitos.

A atividade de produção linguageira coloca em cena dois sujeitos: o sujeito comunicante que é um sujeito ativo, psicossocial, possuidor de um projeto de fala; e um sujeito enunciador que é um ser de fala presente em todo o ato linguageiro. O sujeito enunciador é o traço da intencionalidade do sujeito comunicante no ato de produção.

Os dois sujeitos da atividade de interpretação linguageira são: um sujeito interpretante que é o ser produzido pelo sujeito comunicante e que se encontra fora do ato enunciativo. É o sujeito responsável pelo ato de interpretação produzido pelo sujeito comunicante. O sujeito destinatário é o sujeito da fala e fabricado pelo sujeito enunciador como o sujeito ideal da mensagem.

Como se pode perceber, o sujeito é o responsável pelos atos de linguagem, considerando sua identidade, seu *status*, e sua regra como elementos básicos constituintes de uma produção discursiva.

Podemos aceitar um ato de linguagem se aceitarmos a existência de um sentido relacional (EU => TU) e de uma dimensão implícita de significação discursiva, além da existência de um fora da linguagem que se relaciona estreitamente com a manifestação lingüístico-discursiva. Considerando, assim, um ato de linguagem, o sentido do mundo será construído, por um lado, pelas regras de situação de troca (Fazer), e por outro lado, pela especificidade do projeto de fala dos sujeitos (enunciação do Dizer).

O ato de linguagem é regido por alguns princípios e regras:

1 . **Princípio da Alteridade** estabelece que todo ato de linguagem é um fenômeno de troca entre dois parceiros que se reconhecem nas suas semelhanças (aqueles que possuem as mesmas finalidades, motivações e intenções) e diferenças (jogam com regras distintas). Este princípio funda-se no aspecto contratual do ato comunicativo, pois implica um reconhecimento (legitimidade recíproca entre os sujeitos).

2 . **Princípio da Pertinência** determina que os atos de linguagem sejam apropriados aos contextos e sua finalidade. Este princípio exige que os atos de linguagem sejam convenientes e justificados em relação ao contexto onde forem formulados. Ele fundamenta as regras pertinentes – saberes socioculturais partilhados – ao contrato comunicacional.

3 . **Princípio da Influência** dita que todo sujeito, ao produzir um ato de linguagem, o faz para influenciar o outro. Os enunciados se organizam em função da orientação e da relação que o sujeito pretende realizar junto ao outro, pelo modo de implicar a proposição, normas e valores socioculturais.

4 . **Princípio da Regulação** estabelece que a influência permite que os parceiros elaborem estratégias no interior do dispositivo linguageiro.

Charaudeau (1997) argumenta que comunicar é proceder a uma encenação na qual os sujeitos falantes utilizam componentes do dispositivo sócio-linguageiro da comunicação a fim de produzir certos efeitos no seu interlocutor. Comunicar é assinar um contrato de reconhecimento dos termos que definem a situação comunicativa em questão.

O que faz um ato de linguagem ser válido é a combinação de dois espaços: de um lado, o espaço de regras que valida o ato; de outro lado, o espaço de estratégias que corresponde às escolhas possíveis que o sujeito falante pode fazer na cena comunicativa. Estas estratégias podem ser situadas em três planos:

1 . **Legitimidade** resulta de uma constante relação entre o projeto de fala, a situação comunicativa e a posição psicossocial do sujeito comunicante. Esta legitimidade só é válida quando o outro percebe o poder do dizer do sujeito comunicante, revelando, dessa forma, o seu *status* e competência.

2. **Credibilidade** consiste em demonstrar a prova da habilidade do sujeito comunicante. Este não deve apenas ser legitimado, mas também ser julgado crível: deve ter a prova do saber-dizer, informando, persuadindo ou seduzindo o seu interlocutor.
3. **Captação** consiste em provocar o auditório, suscitando, neste, um certo valor emocional que seja favorável ao direcionamento da influência do sujeito comunicante.

Estas estratégias são construídas dentro de um quadro de organização discursivo composto por quatro componentes da encenação lingüístico-discursiva: o Modo Enunciativo, aquele que marca e organiza os lugares dos sujeitos da linguagem; o Modo Descritivo, aquele que nomeia, localiza e qualifica as visões do mundo passadas pela linguagem; o Modo Narrativo, aquele que constrói as visões do mundo em identidades narrativas; o Modo Argumentativo, que organiza os argumentos em sistemas de valores.

Neste estudo, optaremos por trabalhar o modo de organização enunciativo já que este determina o modo pelo qual o sujeito comunicante se posiciona e sua finalidade comunicativa e intencional.

1.1 O Processo Enunciativo

O processo de enunciação adquire contornos significativos quando é examinado em função da modalização, é porque aí a proximidade existente torna muito mais importantes e consideráveis supostas diferenças e/ou dependências eventuais entre ambas. E se tais diferenças não chegam a ser evidentes e profundas, elas são, pelo

menos exemplares, e, ignorá-las, é correr o risco de misturar o que é enunciativo, com a modalização e com o sistema comunicativo.

O sistema comunicativo caracteriza-se pelos parceiros do ato de linguagem, seres históricos, sociais e externos. O enunciativo se qualifica pelos seres da fala, protagonistas internos do ato de linguagem, além de ser uma categoria discursiva que especifica as relações que unem os sujeitos: enunciador e destinatário. Este processo se apropria da modalização para ordenar os comportamentos enunciativos dos sujeitos em função da finalidade discursiva.

Enfim, o modo de organização enunciativo compõe e ordena os lugares dos protagonistas do ato de linguagem, por isso comanda e precede todos os outro modos de organização da matéria linguageira, visto que tenta definir os *status* dos seres de fala, procurando especificar as relações que os unem, estabelecendo, assim, as suas imagens de fala.

O certo é que qualquer situação de comunicação humana compreende a produção de um enunciado por alguém, e a recepção deste por um outro. É desta forma que a instância de produção tenta manipular o outro, objetivando, assim, o êxito na obtenção da reação pretendida. Nesse caso, a linguagem é considerada como forma de inter-ação: os atos de cada parceiro da comunicação são inter-relacionados, influenciando-se mutuamente. Só existirá interação entre dois parceiros, quando estes se colocarem um no lugar do outro, no que diz respeito aos seus respectivos posicionamentos e avaliações.

Nesse jogo da persuasão, o enunciador utiliza alguns procedimentos argumentativos visando levar o sujeito destinatário a admitir como certo e verdadeiro o sentido construído.

2. O Ato de Linguagem : Teoria dos Atos de Fala

A teoria dos Atos de fala discute basicamente a questão da linguagem ser usada para executar ações. Searle(1981) argumenta que o ato de fala é a unidade básica da comunicação e que as suas regras partem da competência lingüística. Para tanto, este autor desenvolve o Princípio da Expressibilidade : falante pode expressar exatamente o que quer dizer, através dos recursos lingüísticos. A linguagem é empregada pelos falantes porque estes compartilham normas e regras que criam ações que dizem o que significam.

Estas regras, segundo esse autor, são responsáveis pelos atos de fala e se configuram em constitutivas_ ou seja, "*criam ou definem novas formas de comportamento"*(Searle,1981:76). Isto implica que estas regras não são impostas , já existentes, mas se definem dentro de uma situação comunicativa dada. Nota-se que essas regras e condições se constituem, definem-se a partir de um contexto específico e texto.

Cada condição focaliza um aspecto diferente de outro, por exemplo: o conteúdo proposicional refere-se ao que o texto diz, isto é , às informações ali expressas; as condições preparatórias focalizam as circunstâncias discursivas; as condições de sinceridade são determinadas pelos fatores psicossociais do sujeito e a condição essencial que designa a intenção, a pretensão do sujeito em executar a ação que deseja.

A proposta de Searle é discutir a relação entre a linguagem, o processo de significação e o ato comunicativo levando em conta as regras lingüísticas, o contexto e as intenções e pretensões dos sujeitos falantes. O ponto central, então, da sua discussão encontra-se na reflexão acerca da constituição do ato ilocucionário_ aquele que além de ser gerado pelas regras e condições , é possuidor de um princípio da intencionalidade.

Dessa forma, tem-se um ato que se caracteriza pelas condições lingüísticas (o locucionário) , outro ato que se caracteriza pelas condições e intenções do sujeito (o ilocucionário) e um terceiro, que se especifica por se tratar dos efeitos gerados pelo ato ilocucionário (o perlocucionário).

Levando em conta esta categorização dos atos de fala, no que se refere ao ato comunicativo, os sujeitos falantes só identificarão uma proposição enquanto um certo tipo de ato se eles compartilharem das mesmas regras e condições que estão sendo constituídas naquele contexto específico.

Assim, a teoria dos atos de fala se desenvolve levando em consideração o que os sujeitos "fazem" com a linguagem_ isto é, quais as ações que podem ser realizadas a partir do conhecimento lingüístico e de mundo do sujeito.

Se nos fixarmos na questão da competência lingüística e na competência sociocultural dos sujeitos, podemos dizer que *"quando realizamos atos de fala produzimos performativamente as condições sob as quais frases podem ser expressas"*(Habermas. Apud .Siebeneichler,1990:98).

Habermas discute o Princípio da Expressabilidade proposto por Searle_ este princípio postula que o significado desejado pelo falante encontra-se expresso no significado verbal, textual, das frases enunciadas_ argumentando que "*existe um saber coletivo, contingente, contextual e implícito, que determina em alto grau a interpretação dos proferimentos explícitos efetuados pelos participantes da ação social"*(Habermas, apud Siebeneichler,1990:116).

Esta discussão implica que todo dizer é um fazer, é um agir comunicativo : as estruturas socioculturais são reproduzidas pela ação comunicativa. É entender a linguagem como uma forma de ação, pois é dentro do sistema lingüístico-discursivo que

está inserido toda a pretensão do sujeito em representar algo que julga ser válido, algo que seja compartilhado com os outros sujeitos através de estratégias argumentativas.

É essa pretensão do sujeito falante em produzir algo pertinente e válido que motivará a sua ação, porém é necessário que o seu ouvinte seja capaz de captar a sua intenção para que a sua ação seja executada. É o que Grice(1981) especifica de Princípio da Cooperação _ os sujeitos têm de contribuir tal como o ato requer, levando em conta algumas máximas conversacionais, a saber: Máxima da Quantidade (que a sua informação seja tão informativa quanto solicitada), Máxima da Qualidade (fale somente aquilo que seja verdadeiro, mostrando evidências pertinentes), Máxima da Relação (realize atos que sejam relevantes para o contexto dado) e a Máxima do Modo (que a sua informação demonstre realmente aquilo que deseja).

Levando em conta o princípio da intencionalidade, Grice argumenta que essas máximas podem ser violadas em virtude de particularidades expressas por um contexto , e essa violação intencional é denominada de Implicatura Conversacional : o falante opta por não observar o princípio da cooperação. É caso das ironias, metáforas, ambigüidades, etc. Isso implica que "*a verdade de um implicitado conversacional não é requerida pela verdade do que é dito(o que é dito pode ser verdadeiro_ o que é implicitado pode ser falso), a implicatura não é veiculada pelo o que é dito, mas somente pelo dizer o que é dito, ou expressá-lo deste modo"* (Grice,1981:101)

Seguindo as reflexões de Searle (1981), um ato de linguagem não pode ser definido como verdadeiro ou falso, mas como um ato que foi bem sucedido ou não. Para entendermos esta condição de sucesso ou fracasso, tem-se que levar em conta o modo como o ato de linguagem se inscreve na situação comunicativa.

A condição de sucesso está acoplada aos princípios que regem a execução de uma ação; poderíamos elencá-los, da seguinte forma: **reconhecimento do saber**

(permite que cada sujeito reconheça a posição psicossocial do outro), **reconhecimento do poder** (o projeto de fala do sujeito enunciador é legitimado pelo seu interlocutor), **reconhecimento da sinceridade** (os sujeitos devem realizar ações que sejam sinceras, evidentes), e o **reconhecimento do saber-fazer** (os sujeitos devem ser capazes de garantir as suas postulações acerca de algo).

Percebe-se, então, que o êxito de um ato de linguagem depende de uma série de direitos e obrigações pertencentes aos sujeitos institucionalizados por uma situação comunicativa. É a partir dessas condições expostas que os sujeitos se reconhecem como tais, ou seja, é neste instante que as identidades dos participantes são construídas e postuladas, mutuamente. Dessa forma, tanto a linguagem quanto os sujeitos designam algo, designando-se. Estas duas instâncias se constituem durante a atividade discursiva através das suas regras e princípios (Searle, 1981).

O que faz, realmente, um ato de linguagem ser válido é a combinação de dois espaços: de um lado, o espaço de regras que valida o ato, e, do outro lado, o espaço de estratégias que corresponde às escolhas possíveis que o sujeito pode fazer durante a cena comunicativa. As noções de cálculo e estratégias são introduzidas para dar conta, respectivamente, das hipóteses dos sujeitos sobre a identidade e a competência de seus interlocutores e das suas intenções; ao colocar em cena os meios capazes de seduzir e persuadir o outro sobre alguma coisa (Gomes, 1996).

Constata-se assim que um atividade discursiva é um ato de negociação que se mantém através de contratos, normas e condições, implicando na existência de sujeitos que produzem enunciados que pareçam o mais pertinente possível com a realidade que está representando.

Searle (1981) especifica, através de um estudo sistemático sobre a teoria dos Atos de Fala, nove condições para que um ato de fala seja bem sucedido. Entretanto,

parece-nos que Mari (1998) possibilita o agrupamento destas nove condições em quatro mais específicas. Apoiando-me nas percepções de Mari (1996:1998), proponho-me a analisar as relações enunciativas verdade no texto Segue o Seco (Carlinhos Brown).

Mari (1998) seleciona quatro fundamentos essenciais para que os atos de linguagem realizados pelos sujeitos sejam satisfeitos, compreensíveis, são eles:

1. **Condição de Conteúdo Proposicional**: determina as regras que são impostas sobre a natureza do conteúdo proposicional de uma dada materialidade lingüística– relaciona-se à unidade de significação. Os atos realizados impõem uma ação futura a partir das circunstâncias de discurso;
2. **Condição preparatória**: determina os princípios que regem o intercâmbio verbal entre os sujeitos, implicando no papel que cada um desempenha naquela dada situação;
3. **Condição de Sinceridade:** refere-se à qualidade do ato de fala: os sujeitos devem dizer algo que seja realmente verdadeiro. Essa condição está relacionada à intencionalidade e ao desejo de quem executa uma ação;

   De acordo com Searle (1984)

> ***"Se a condição de sinceridade nos disser que o locutor exprime pelo desempenho do ato, a condição preliminar indica-nos (pelo menos em parte) o que subentende ao desempenhar esse ato. De uma maneira geral, o locutor subentende, pelo desempenho de um ato ilocucional qualquer, que as condições preliminares do ato estão satisfeitas. Assim, por exemplo, quando se afirma qualquer coisa, subentende-se que podemos sustentar essa afirmação; quando se promete alguma coisa, subtende-se que o auditor se interessa pela realização da nossa promessa; quando agradecemos a alguém, subentendemos que aquilo pelo que agradecemos foi-nos proveitoso (ou pelo menos tencionava sê-lo), etc."***

4. **Condição Essencial:** refere-se ao modo como o sujeito executa a ação, Ao enunciar um ato de fala, o sujeito torna indispensável a sua execução, correspondente ao conteúdo da sua asserção.

Pelas condições selecionadas, analisaremos como os enunciados realizados no texto satisfazem às condições para a existência de um Ato de Verdade.

i) **Conteúdo Proposicional:** o ato de verdade impõe que haja uma compatibilidade de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos na cena comunicativa. Os sujeitos se comprometem com o que pensam sobre algum fato referente ao "mundo". Os sujeitos comunicante e enunciador se responsabilizam ao dizer que a Seca Nordestina causa danos e prejuízos aos sertanejos, criticando o abandono e o descaso sociopolítico. O grau de realismo se verifica no uso reiterado da unidade significativa: seco, seca e secará.

ii) **Condição Preparatória:** é necessário que os sujeitos leitores julguem que os atos proferidos pelo sujeito comunicante sejam pertinentes com a situação real nordestina. É preferível que os atos executados sejam verdadeiros senão eles resvalam para atos de mentira ou equívoco.

iii) **Condição de Sinceridade:** supõe-se que o sujeito comunicante esteja descrevendo, realmente, o percurso de um sertanejo nordestino que emigra para outra cidade em busca de condições de sobrevivência, visto que a sua terra, água, e ar são secos, ásperos e duros.

iv) **Condição Essencial:** o sujeito comunicante tem a obrigação de executar aquilo que está expresso no conteúdo proposicional: falar da relação vida X morte no contexto de seca nordestina. Só assim a realização deste ato será factível com o mundo que representa.

Seguindo as postulações de Mari et all (1996), se algumas dessas condições fossem reivindicadas, teríamos a construção de atos de equívocos ou de mentira. Um desvio da condição de sinceridade nos levaria ao ato de mentira (Sujeito comunicante pensa que não existe relação de morte X vida na seca nordestina). Estes autores argumentam ainda que *"é importante, dentro do processo enunciativo, considerar a possibilidade de ocorrência simultânea destes desvios. Este fato nos conduziria a uma refutação da mentira, o que pode configurar, em algum sentido, uma restauração da verdade"* (Mari et all, 1996:65).

Se constatarmos que **P** – seca causa danos ao homem – é falso, podemos revertê-lo, argumentando que **NÃO-P – seca** causa danos ao homem – é verdadeiro. Pode-se dizer que a negação da falsidade a torna verdadeira. No entanto, essas constatações podem ser problemáticas já que estamos lidando com "verdades semânticas" (conteúdo proposicional) e não "verdades enunciativas" (discutir as razões que levam os sujeitos a mentirem).

A partir dessas reflexões, tentaremos esquematizar, na próxima seção, o ato de linguagem da verdade no *corpus* analisado.

O Ato de Linguagem da Verdade no Corpus

O nível discursivo do texto "**Segue o Seco**", produzido por Carlinhos Brown, permite-nos identificar um ato de linguagem bem específico: o ato da verdade. Este ato só poderá ser determinado quanto aos elementos que compõem o processo enunciativo considerando as seguintes condições:

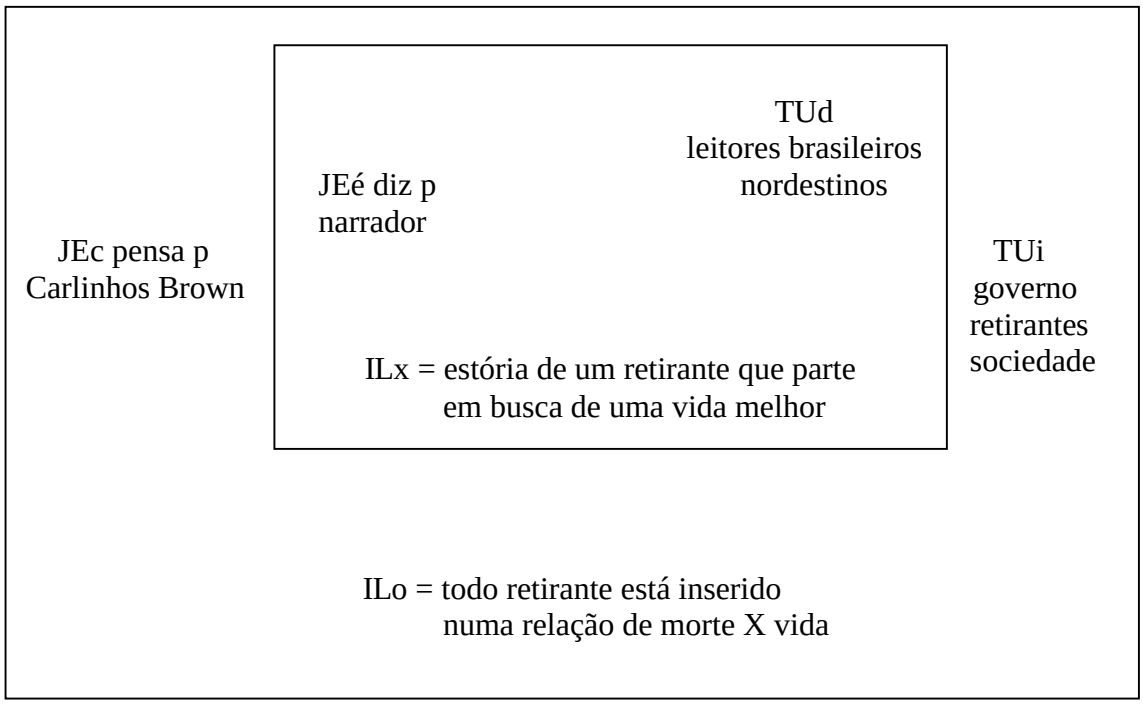
1. Sujeito Enunciador que diz P (ILx – algo que pretende pertencer ao mundo real)

2. Sujeito Comunicante que pensa P (ILo – algo que lhe pertence ao mundo real)

3. Sujeito Comunicante o faz do tipo que os sujeitos destinatários e interpretante julguem que ele pense P

4. Sujeito Interpretante admite que Sujeito Comunicante, de fato, pense P

Relações enunciativas da Verdade



Observando o texto, analisamos que o esforço do sujeito comunicante– Carlinhos Brown – precisa ser ratificado pelo posicionamento dos seus ouvintes e leitores, que não podem duvidar de que ele, de fato, pense P. Uma verdade, avaliada em termos de enunciação, só poderá ser concebida, considerando-se necessário o reconhecimento dos diversos posicionamentos enunciativos, porque um desvio da

condição (2) nos levaria ao ato da mentira ou o ato do equívoco (os leitores admitem que Carlinhos Brown pense Não-P).

Relações Enunciativas da Verdade

1. Carlinhos Brown é um sujeito psicossocial, histórico, que pensa que o sol é a negação da vida que ensolara e arrasa a vida dos nordestinos, impondo, assim, situações dramáticas. Este sujeito acredita que o sol é a própria morte / solidão / vazio.

2. O sujeito enunciador se posiciona como um sujeito narrador que conta ao leitor a história de um retirante nordestino que tenta fugir da seca devastadora que assola o seu estado. A trajetória deste retirante – denominado por Seco – é escrita através dos lugares, personagens e acontecimentos. Este sujeito enunciador narra de modo que esta estória pertença ao mundo real. O sujeito Carlinhos Brown fabrica uma imagem de ficção como lugar de identificação do sujeito destinatário e interpretante. Esta imagem constitui um lugar de projeção do imaginário do sujeito.

3. O sujeito destinatário e o sujeito interpretante só julgam esta proposição acima como verdadeira porque eles conseguem construir o sentido textual a partir da observação das relações intertextuais inseridas no texto. Ou seja: estes sujeitos estabelecem relações do texto com fatos e situações ditas “reais”: informações jornalísticas, documentários, obras literárias e cinematográficas.

Apoiando-se também nessa idéia de que a *"a verdade de enunciados está ligada às intenções da vida verdadeira"*, apresentaremos a seguir o percurso gerativo do sentido no texto proposto para a análise (Habermas.apud.Siebeneichler,1990:98).

"Percurso Gerativo do Sentido"

Esses esquemas acima expostos permitem nos compreender como funcionam as estratégias mais complexas que transformam os protagonistas em seres verossímeis. No texto analisado, temos um sujeito-Seco que possui uma certa ausência / falta – esta falta seria a própria chuva / água / vida. Assim que o sujeito-Seco toma consciência da sua falta de vida, ele se transforma no agente do fazer – este fazer consiste em combater esta falta de vida, determinando uma busca de uma vida melhor. O resultado desta busca poderá ser tanto positivo quanto negativo.

A demonstração de uma certa realidade nordestina convida o leitor a partilhar deste contrato de autenticidade. O leitor se coloca na posição de verificador dos fatos que estão sendo narrados a partir de sua própria experiência, saber e conhecimentos. O ato de linguagem da verdade é observado através do mecanismo descritivo: *Boiada seca, enxurrada seca, trovoada seca, enxada seca, caminho seco, espinho seco, Ser Sol, tiro seco, destino seca, água seca.* Podemos dizer, seguindo as reflexões de Fiorin (1994), que estes elementos fazem parte da isotopia da seca do nordeste brasileiro. É a própria isotopia do sofrimento / morte. Em contraposição, a chuva é a própria isotopia da vida (*ó chuva vem me dizer, se posso ir lá em cima pra derramar você, ó chuva presta atenção, se o povo lá de cima vive na solidão*). A chuva / água é o auxiliar mágico que combaterá a possível morte do Seco / retirante.

Cabe lembrar, ainda, que, pela própria natureza dialógica de um ato de linguagem, os efeitos de real deste texto dialogam estreitamente com algumas obras literárias da cultura brasileira. Falar em dialogismo implica, de algum modo, retomar a orientação / intenção argumentativa inicial do sujeito comunicante – Carlinhos Brown: o desalento do retirante nordestino. Retomando agora alguns fragmentos de **Vidas Secas– Gracilano Ramos**, é possível refletir acerca do processo enunciativo da verdade no texto. Constataremos como o sujeito enunciador modaliza a face negativa da terra que é castigada pelo sol:

P(17) *"Chape-chape. Os três pares de alpercata batiam na lama rachada, seca e branca por cima, preta e mole por baixo. A lama da beira do rio, calcada pelas alpercatas."*

- *"A boiada seca na enxurrada seca"(Segue o Seco)*

P(18) *"Viera a trovoada."*

- *"A trovoada seca na enxada seca"(Segue o Seco)*

P(24) *"Tudo era seco ao redor. E o patrão era seco também, arreliado, exigente e ladrão, espinhoso como um pé de Mandacaru."*

P(...) *" Os seus pés duros quebravam os espinhos e não sentiam a quentura da terra."*

-*"Segue o seco sem sacar que o caminho é seco*

Sem sacar que o destino é seco

Sem sacar que seco é o Ser Sol

Sem sacar que algum espinho seco secará

E a água que sacar será um tiro seca"(Segue o Seco)

É interessante notar a pretensão de sinceridade e autenticidade manifestada pelo sujeito comunicante ao fazer relações com fatos relativos ao mundo subjetivo da literatura e aos fatos relatados objetivamente pela ótica da imprensa.. Temos um sujeito que pretende expressar a veracidade do conteúdo proposicional de sua ação.

A fundamentação dessa pretensiosa realidade encontra-se expressa nos enunciados descritos relativos à qualificação do quadro atual da seca nordestina.O sujeito-descritor que qualifica os seres, os objetos e os lugares, dando-lhes propriedades características e apresentando-lhes julgamentos, baseados em visões subjetivas. Essa construção subjetiva permite ao sujeito-Carlinhos descrever o trajeto de um retirante e as suas conseqüências através de sua própria visão do mundo da seca. Este mundo possivelmente construído se relaciona ao imaginário pessoal do Carlinhos Brown e aparece no texto como resultado de uma intervenção do narrador-descritor que deixa transparecer emoções, sentimentos e opiniões, incitando nos leitores algum tipo de posicionamento.

Dessa forma, o sujeito narrador-descritor acaba por produzir, a partir de sua intenção, efeitos de realidade acerca da problemática da seca nordestina, avaliando em termos de verdadeiro ou falso a existência do ser descrito, o lugar e o tempo representado. *"A idéia de verdade somente pode ser desenvolvida se pressupusermos o resgate discursivo de pretensões de validade"* é o que nos aponta Habermas (apud.Siebeneichler,1990:119).

O enunciado só poderá ser considerado verdadeiro quando for conduzido a um consenso interacional: é necessário que haja uma busca cooperativa da veracidade e autenticidade na realização do dizer. Isto é: o ato da verdade está relacionado com as condições argumentativas produzidas ,empregadas pelo sujeito descritor-narrador para

alcançá-la. Existe, enfim, um topos geral, que estrutura a argumentação do Segue o Seco:

Topos 1: Quanto mais seca, tanto menos vida

Topos 2: Quanto menos seca, tanto menos morte, solidão, sofrimento

Topos 3: Quanto mais incentivo do governo e sociedade, tanto menos seca e sofrimento

“Além do Percurso Gerativo do Sentido”

Apresentaremos, nesta seção, algumas organizações lingüísticas-discursivas relacionadas à categoria da expressão que tem como objetivo principal concretizar os temas abstratos, calcados pela categoria do conteúdo, fabricando, para tanto, efeitos de realidade.

Estes efeitos são utilizados para reconstruir a realidade, apontada no texto, a partir de uma nova versão do mundo que está representando.

Dessa forma, as figuras de expressão manifestam-se, nos textos, a partir de uma correspondência articulatória dos traços reiterados pela expressão, isto é, há uma relação entre a articulação do som e a idéia que este exprime. Seguindo esta reflexão, pode-se falar ainda em transferência sonora, aquela que caracteriza as impressões sensoriais através dos traços lingüísticos. Isto significa que o texto é tomado não só por sua existência comunicativa, mas também pela sua existência sonora. A categoria da expressão correlaciona-se à categoria do sentido.

Considerando estas colocações sobre a importância dos efeitos expressivos como constitutivo do percurso gerador do sentido, podemos dizer que, no texto Segue o Seco, há manifestação dos traços opostos de continuidade e descontinuidade expressando a dura realidade de um retirante nordestino que sai em busca de vida. Essa oposição de

traços exprime, de modo geral, a relação vida X morte expressa argumentativamente pelo sujeito enunciador.

O traço de continuidade pode ser verificado na incidência dos sons fricativos |s|, |z|, e nos sons nasais |m|, |n|, que sugerem sons velados, prolongados, lamento, lentidão e melancolia. O traço de descontinuidade é expresso pelas oclusivas surdas e sonoras |p|, |b|, |t|, |d|, |k| e |g|, sugerindo ruídos abafados, rachaduras, ruídos demorados e secos, aspereza e vibrações demoradas.

O que se percebe, no texto, é que estes traços opostos se compactuam, modalizando o dizer do sujeito enunciador em função da evidência adequada sobre o quadro real da seca nordestina e os seus retirantes. A veracidade destes sons está associada às pretensões do sujeito em representar como realmente se processa um quadro de seca nordestina.

O sujeito-narrador vai tecendo a estória do texto, com base na estratégia retórica da repetição que enfatiza os sons relativos à continuidade e descontinuidade, a partir da palavra “seca” e similares (seco, secará, sacar).

Examinando o texto “Segue o Seco”, notamos que as dez primeiras linhas retratam a vida de um sertanejo nordestino que emigra de sua terra, fugindo da seca. A segunda situação (doze últimas linhas) refere-se a uma invocação: o sujeito implora a proteção, ou o socorro de alguém. Os traços contínuos e a anáfora da expressão “Se acabar x” formam, pode-se dizer, uma série de invocações curtas e repetidas. É o próprio canto do lamento do retirante.

Tentarei mostrar, ainda, que estas organizações expressivas da língua estão retratadas, também, no título ‘Segue o Seco”. Percebemos uma tripla ambigüidade aqui. Segue o Seco pode referir-se tanto ao estado físico do retirante (Seco) quanto ao estado

climático do Nordeste (seco), além da falta de atendimento e solidariedade do governo (seco, apático).

Esta organização da matéria linguageira deve-se, em parte, pelo contexto sociocultural do sujeito comunicante (Carlinhos Brown), e em parte pelo requerente da tessitura da estrutura interna da música que sustenta esta ambigüidade expressa no título. O que nos leva a supor que Carlinhos Brown está exprimindo ambos os significados, correspondentes às compreensões, embora não haja dúvidas de que esta sugestão esteja a nível do implícito, já que ele não diz isto explicitamente.

Constata-se que a união dos traços de continuidade e descontinuidade representa o caminho que o retirante segue na busca por uma vida mais digna. A aspereza e o sofrimento são maximizados pelos rachamentos da terra seca e a presença do Sol durante todo o percurso. Percurso este que poderia ser minimizado com o auxílio de fatores climáticos (chuva) ou fatores sociopolíticos (governo, sociedade).

Sob a capa da musicalidade e harmonia, dentre outras, mascaram-se a crítica, o conflito e a tentativa de apelar aos poderes governamentais.

Fazendo um paralelo com as máximas conversacionais postuladas por Grice (1981), podemos dizer que Carlinhos Brown cooperou com o leitor quando utilizou, especificamente aqui a supermáxima da qualidade: ele fala da seca e seus danos porque ele acredita ser um ato de verdade, fornecendo, ainda, evidências adequadas (os fatores climáticos, geográficos socioculturais e políticos).

Como se pode ver, por trás de um discurso lúdico – que não trabalha com a verdade única e acabada, mas com o jogo de interlocuções e mistérios dos sons – se escamoteia um problema sociocultural da maior complexidade para o governo brasileiro: o sentimento da terra nordestina, áspera, dura e cruel que impulsiona o fenômeno da seca / morte / sofrimento.

Segundo esta discussão, podemos dizer que o "mundo do texto" revela um mundo através da materialidade de sua enunciação: este mundo seco deve ser o universo que supostamente representa (Maingueneau, 1996).

Desse modo, por sua maneira de dizer, o texto pressupõe uma verdade (conjunto vida / água X morte / sol) não só a partir da significação das palavras, mas também do ato específico e das circunstâncias de discurso nas quais ele é realizado.

O texto prolonga o pensamento dos retirantes que saem de suas cidades, no interior do nordeste, para se alojarem nas grandes cidades em busca de uma vida mais digna. É neste instante, que observamos a "transcendência textual do texto": todas as considerações colocadas por este texto o coloca em relação direta ou indiretamente com outros textos, fatos e acontecimentos ditos "reais". É o que denominamos de Pertinência do Saber: *"é o fato de que nenhum sujeito possa falar sem referir-se explicitamente ou implicitamente a um domínio de saber pré-existente"*(Charaudeau,1997:25).

Percebe-se que o sujeito comunicante – Carlinhos Brown – produz em seu texto, o efeito de criar um certo compromisso com a verdade. Neste momento, estamos entendendo o ato de linguagem como um produtor de efeitos com o poder de intervir nos fatos ditos "reais".

Ficamos, pois, enquanto leitores, com as palavras de Graciliano Ramos em Vidas Secas como atos constitutivos de verdade acerca do texto analisado Segue o Seco:

> ***"(...) Nossa Senhora os levasse de semelhante desgraça. Vaquejar, que idéia! Chegariam a uma terra distante, esqueceriam a caatinga onde havia montes baixos, cascalhos, rios secos, espinho, urubus, bichos morrendo, gente morrendo. Não voltariam nunca mais, resistiriam à saudade que ataca os sertanejos na mata. Então eles eram bois para morrer tristes por falta de espinhos? Fixar-se-iam muito longe, adotariam costumes diferentes." (Vidas Secas, p. 122)***

A compreensão dessa citação retirada do livro Vidas Secas é a garantia de que podemos dizer que realmente o texto em questão constitui-se de atos de verdade já que está inserido num consenso sociopolítico e cultural brasileiro. Tanto Carlinhos Brown quanto nós, leitores, compartilhamos do mesmo posicionamento: a seca retratada no sertão nordestino e suas propriedades anulam a identidade sociocultural do retirante que deixa os seus costumes regionais para adotar outros costumes em virtude da própria sobrevivência. Como postula Charaudeau(1997) : *"é necessário entender nosso discurso de verdades e de crenças: discursos como contratos de produção/reconhecimento construídos por consensos, que permitem a cada um dos interlocutores tomar posição, isto é, proceder a uma operação de validação"*(Charaudeau,1997:27).

Segue o texto abaixo:

SEGUE O SECO (Carlinhos Brown – 1993)

A boiada seca

Na enxurrada seca

A trovoada seca

Na enxada seca

Segue o seco sem sacar que o caminho é seco

Sem sacar que o espinho é seco

Sem sacar que o seco é o Ser Sol

Sem sacar que algum espinho seco secará

E a água que sacar será um tiro seco

E secará o seu destino seca

Ó chuva vem me dizer

Se posso ir lá em cima prá derramar você

Ó chuva preste atenção

Se o povo lá de cima vive na solidão

Se acabar não acostumando

Se acabar parado calado

Se acabar baixinho chorando

Se acabar meio abandonado

Pode ser lágrimas de São Pedro

Ou talvez um grande amor chorando

Pode ser um desabotoado do céu

Pode ser côco derramando

Referências Bibliográficas

1. AUSTIN, J.B. *How to do things with words*. New York: Oxford University Press, 1965.
2. CHARAUDEAU, P. *Le discours d'information médiatique – La construction do mirror social*. Paris: Nathan, 1997.
3. CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1991.
4. FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 1994.
5. GOMES,M.C. *Análise Lingüístico-discursiva da representação da figura masculina em publicidades brasileiras.* Dissertação de Mestrado.UFMG/FALE,1996.
6. GRICE.H.P. *Lógica e Conversação.* In: Dascal,M. *Pragmática*. Campinas:UNICAMP.Vol.IV,p.81-103,1981
7. MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.
8. MARI, H. et all. *Processo Enunciativo: análise de alguns atos de linguagem. In: Recurso de Mídia.* Rio de Janeiro: oficina do autor, 1996.
9. MARI, H. *Atos de fala no discurso de candidatos à prefeitura de Belo Horizonte: análise da promessa e da crítica. In: Teorias e Práticas discursivas. Estudos em Análise do Discurso.* Belo Horizonte, Núcleo de Análise do Discurso da FALE – UFMG: Carol Borges.
10. SEARLE, J. *Actos da fala*. Coimbra: Almedina, 1994.

SIEBENEICHLER,F.B. *Jürgen Habermas. Razão comunicativa e Emancipação.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,1990.

V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

INTERAÇÃO NA SALA DE AULA E AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA: BUSCANDO EVIDENCIAS DISCURSIVAS

Helena Ma. Da Silva Gomes
Marisela Colin Rodea
María Noemí Alfaro Mejía
Leonardo Herrera Gonzalez
CELE-UNAM / MEXICO

Este trabalho se situa na linha de pesquisa na sala de aula sob a perspectiva da aquisição de português como língua estrangeira (PLE).Trata-se de um estudo micro-etnográfico cujo objetivo é analisar evidências discursivas sobre a relação entre a interação professor-aluno e a construção de significados no discurso dos alunos. Focaliza-se como o discurso do professor ao propor uma atividade pode influir nas resposta do estudante em termos de sua produção discursiva.

The main concern of this research is to analyse discoursive evidence about the relation between teacher - learner interaction and the construction of meanings in the learner's discourse. The focus is on how the instructional discourse can influence the answer of the student and his discoursive production.

(Palavras chave: interação - discurso - aquisição de segundas línguas.)

Preliminares

Propostas teóricas recentes sobre a aprendizagem verbal de línguas estrangeiras consideram que o tipo de interação verbal que envolve os eventos da sala de aula influem decisivamente no processo de aquisição destas línguas. De acordo com o que pudemos constatar na literatura sobre este tema, as evidências empíricas sobre esta relação são ainda

escassas. Propusemo-nos neste estudo explorar evidências discursivas que apoiem empiricamente esta relação. Analisamos aqui especificamente o processo de aquisição ou aprendizagem[1] de ***português como língua estrangeira*** (PLE) seguindo a premissa geral de que a aula de línguas, "como evento social opera conforme procedimentos interativos nos quais professores e alunos buscam construir sentido e conhecimento" (Moita 1996:349).

Várias presuposições teóricas alicerçam este trabalho, todas relacionadas com a visão interacionista social da linguagem e da aprendizagem verbal sobre a qual este trabalho se fundamenta. Entre as principais queremos destacar as seguintes: (1) a linguagem humana constitui um modo de ação social marcado pelas condições de interlocução que a rodeiam, pela interação entre seus sujeitos (Orlandi 1987); (2) a apropriação da linguagem é social devido a que seus sujeitos (falantes e ouvintes) não são abstratos ou ideais, são seres sociais imersos sempre em algum tipo de contexto social que os circunda e que, em consequência, produz as características que os definem. Deste modo, a apropriação da linguagem depende de que possamos participar exitosamente nas atividades sociais que se dão nestes contextos (Orlandi *op.cit.*, Chaudron 1990), de que possamos tirar proveito do uso da língua na prática social da sala de aula (Ellis 1985), (3) a aquisição ou aprendizagem de qualquer língua na sala de aula como modo de ação social deixa marcas nas amostras lingüísticas disponíveis aos alunos, na maneira como se dá a própria aprendizagem verbal e, também, no que se aprende neste contexto (Breen 1996), finalmente, (4) certas características do discurso do aluno –número de enunciados, uso

[1] Sabemos que na lingüística aplicada às línguas estrangeiras, vários autores consideram, seguindo as propostas de Krashen, que aquisição e aprendizagem nos informam sobre processos psicolingüísticos diferentes. Decidimos usar, contudo, estes termos como sinônimos devido a que pensamos que esta discussão não está neste rmomento conclusa e, por outro lado, parece-nos que marcar esta distinção nao é relevante para o problema que estudamos.

eficiente de recursos de coesão e coerência, presença de discurso de tipo polisêmico ou de tipo lúdico, a utilização de um discurso no qual se assume como sujeito –nos indicam um nível de proficiência verbal mais elevado.

Esta pesquisa apresenta um estudo de caso de tipo descritivo e exploratório (Yin 1991) cujo objetivo central foi analisar o papel da interação professor-aluno no desenvolvimento discursivo de alunos de ***PLE.*** Uma pergunta central direcionou este trabalho: ***Como o discurso do professor ao propor uma atividade pode influir na produção discursiva do aluno que realiza esta atividade?***

Discurso da sala de aula: algumas precisões metodológicas

Como se pode depreender da seção anterior, utilizamos uma visão de discurso que o concebe como uma prática social na qual os interatuantes dispõem dos recursos expressivos de uma língua com uma finalidade específica (Possenti 1988). No caso do trabalho na sala de aula, a finalidade do discurso se vincula basicamente com suas atividades e tarefas[2], desta forma, discurso e construção de conhecimento se encontram intrinsecamente enlaçados (Moita 1996).

Duas tradições diferentes dentro dos estudos sobre o discurso foram utilizadas aqui no esforço por identificar todos os aspectos do discurso da sala de aula de PLE que pudessem oferecer subsídios à proposta interativa de aquisição verbal. Dentro desta tônica, examinamos o discurso da sala de aula como interação (mecanismos de administração de

[2] Os conceitos de atividade e tarefa correspondem respectivamente aos conceitos de “transação” e de “move”. No discurso da sala de aula , estes seguimentos do discurso estão centrados em um problema cognoscitivo relacionado com a aprendizagem que se está dando na aula (Chaudron 1993, comunicação pessoal).

turno, de seleção de tópico y de cortesia) e como ação social criadora de efeitos de sentido (recursos de coesão e coerência , presença de polisemia ou de paráfrase).

A primeira tradição, de orientação anglosaxônia, proporcionou elementos e recursos descritivos que permitiram a esta pesquisa realizar suas observações a nível de interações verbais ocasionadas pelos tipos de atividades e tarefas realizadas na aula. Esta tradição, ao propor que o ambiente de aprendizagem deve dar aos alunos oportunidade para estabelecer interações sociais significativas e apegadas às regras sociolíngüísticas próprias da língua alvo (Pica 1987), descreve os recursos interativos que sustentam os encontros verbais: mecanismos de cessão de turno e de seleção de tópicos e, também, recursos de cortesia.

Respeito ao tipo de atividade e tarefa, usamos as categorias de "tarefa com informação unidirecional" e "tarefa com informação bidirecional" (Doughty & Pica 1986).

Na segunda tradição, desde a perspectiva da Análise de Discurso francês, o discurso é concebido como atividade pela qual o sujeito se constitui. Ao referir-se à sala de aula, considera que as atividades deste espaço discursivo também se orientam regularmente pela "solução de tarefas", mas afirma que neste processo se destaca uma relação social cuja ação discursiva está dirigida principalmente pelo professor através de um *discurso pedagógico* que se justifica por esta relação social (Orlandi *op.cit*:16). Desta tradição tomamos como recurso de análise sua idéia de construção do sujeito e de criação ou não de sentidos novos através da paráfrase ou da polisemia criando, no caso do professor, um tipo de discurso polêmico, lúdico ou autoritário (Maingueneau 1993, Orlandi *op.cit.*) e, no caso do aluno, um tipo de discurso que denominamos neste trabalho polisêmico e parafrástico.

O discurso do professor, deste modo, foi analisado em diferentes aspectos: (1) tipo de cessão de turno e manejo de tópico (Allwright 1980), (2) tipo de proposta discursiva da atividade: "de informação unidirecional" ou "de informação bidirecional" (Doughty & Pica *op.cit.)*, (3) tipo de discurso do professor: autoritário (pouco favorável à presença da polisemia, buscando a elicitação de paráfrase no discurso do aluno), polêmico (centrado numa polisemia controlada pela natureza do tema da interação) ou lúdico (caracterizado por uma polisemia total que favorece a criatividade lingüística do sujeito (Orlandi 1987, 1988), (4) estratégias de cortesia no uso de diretivos (Blum-Kulka & Olstain 1984).

O discurso do aluno, seguindo o mesmo quadro teórico, foi manejado em duas vertentes : (1) observámos se sua produção discursiva buscava criar novos efeitos de sentido na interação resultando deste um discurso de tipo polisêmico ou parafrástico (Maingueneau 1993, Orlandi 1987, 1988), (2) analisámos sua materialidade em função do número de enunciados e da utilização de recursos discursivos de coesão e coerência (Koch 1994).

O estudo

O estudo deriva de um projeto sobre pesquisa-ação na sala de aula de português como língua estrangeira (PIA/PLE) em andamento no CELE-UNAM. O trabalho examina dois recortes discursivos e vários fragmentos centrados em atividades e tarefas típicas das aulas PLE a nível avançado (aproximadamente 240 horas de aula). Os dados analisados derivam de gravações de audio e vídeo bem como notas de campo obtidas em dois diferentes grupos de estudantes mexicanos, um deles com uma professora brasileira (NICE) e outro com uma professora mexicana (VERA). Os recortes do discurso da sala de aula que

discutimos a seguir oferecem evidências que respondem à pergunta que orientou o trabalho, no sentido de que pode existir uma relação entre o discurso do professor e o do aluno. Comprova-se que quando o professor abre uma atividade deixando com o aluno o poder da palavra, este gera produções discursivas marcadas pela presença de efeitos de sentido novos (polisemia) e por um nível textual mais complexo.

Análise e discussão dos dados

A seguir, apresentamos a análise de dois recortes e vários fragmentos discursivos de dois grupos PLE. O recorte é visto aqui como uma atividade típica proposta pelo professor enquanto que o fragmento corresponde a uma tarefa específica dentro da unidade maior que é a atividade.

Cada fragmento foi analisado por dois pesquisadores a partir das transcrições e da análise do registro em vídeo. Os diacríticos usados na transcrição podem ser vistos no anexo 3:

Recorte 1 – VERA (anexo 1): "Laços de família"

O **recorte 1** foi tirado de uma aula de nível intermediário do curso de português LE de um centro universitário da Cidade do México. Os alunos, nativo-falantes de espanhol, contavam com quase 150 hs. de aula e o curso tinha iniciado há umas seis semanas. A professora é não nativo falante de português.

Nesta aula participaram oito alunos: cinco mulheres e três homens.Todos sentados em semi-círculo, os homens do lado esquerdo e as mulheres do lado direito; a professora também estava sentada a pouca distância em frente do semi-círculo de alunos.

A atividade examinada neste recorte esteve na base da discussão do conteúdo do

texto *"Feliz Aniversário"*, fragmento de ***"Laços de família"*** de Clarice Lispector (anexo 4). Nesta atividade VERA pede aos alunos *"opinar sobre a relação com os avós no México, o nosso mundo"*. Depois da leitura do texto a professora faz uma proposta de atividade do tipo "de informação bidirecional" a partir de uma entrega geral

T 108 P *mas o que acontece na verdade é que a gente faça para isso" como são na verdade eh: os laços de família em geral (.) "será que:: é:::*
depende as relações, mas será que esta era uma cena
Aa [depende das relações]
comum ou era uma coisa assim de uma vovó aí no canto da sala um pouco abandonada ou não é assim aqui no México (.) nosso mundo

No turno da professora observa-se aliás a utilização de diferentes estratégias de cortesia: 1. usar um destinatário impessoal, 2. subestimar a ação requerida (***como são na verdade eh: os laços de família <u>em geral</u>...***) e 3. usar "adoçantes" (**...será que depende das relações...aqui no México (.) nossso mundo ((num tom de voz envolvente))** (Blum-Kulka e Olstain 1984).

Por outro lado, ao analisarmos o discurso do professor (**T108**) e dos alunos (**T117**, **T121**) encontramos evidências de um discurso que reconhece o que Orlandi (1988:34) descreve como "constituição discursiva do sujeito", isto é, há uma produção de sentidos novos que deslocam os falantes alunos das posições de alunos que respondem ao professor à posição de sujeitos que exprimem vivências pessoais.

Durante a realização da tarefa observámos outros aspectos na interação entre os alunos e a professora que consideramos relevante mencionar. No **T 116** (P *CXXXX quê que acha")*, a professora faz uma entrega pessoal ao CXXXX mas por meio de uma "tarefa com informação bidirecional", o que parece levar os alunos à produção de sentidos novos sobre aspectos da cultura materna (mexicana). Chamam a nossa atenção a extensão e as

características dos turnos **117** e **121** constituidos por vários enunciados marcados pela presença de diversos recursos de coesão remissivos: uso de pronomes pessoais, uso de pronomes possessivos, uso de elipses, uso do genérico. Estes recursos de coesão garantem a coerência do texto, apesar de que ele esteja marcado por alguns alongamentos de sílabas, pausas e truncamentos. Vemos, aliás, como a professora corrige a produção dos alunos sem interferir na estrutura de participação deles, isto é, os alunos mantêm o controle do turno.

Envolvidos todos na mesma tarefa, a intervenção dos alunos mostra aspectos discursivos que achamos favoráveis para a aprendizagem de uma nova língua. Observamos, por exemplo, o intercâmbio de sentidos novos expressos em comentários pessoais sobre o tópico da interação.

Estes turnos evidenciam novamente a constituição discursiva do sujeito (Orlandi, 1988:41-5) já que encontramos que os alunos intervêm na mesma realidade que enunciam, modificando-a por meio do confronto feito através da interação.

T117 Ao *Eu acho que: depende da relação de: o vô vovó ((inc.)) com seus netos também dependen da formação que eles queram dar a seus filhos, a vezes que: sim passa acontece que os vovós são*

P *[que acontece]*

esquecidos mas outras vezes não, são uma parte muito importante da família (.) (eu: eu acho que em particular, particularmente esse é meu caso (.) meus vovós são são muito importantes para mim e a minha família, eu:: acostumbro acostumo visitar

P *[acostumo]*

muitas vezes em em sua casa, e falar com eles de todo (.) bom são meus vovós, os pais da minha mãe e os pais de meu pai, não, eles moram muito:: longe ((pronuncia [lonzi])) então estam mais / pero eu não tenho não tenho (muito presente) se eles (.) e muito diferente a relação, em mio caso as dois partes se presentam, não a uns avós não:: eu esqueço e a outros não//

[...]

T 121 Aa *//eu acho que é muito importante que / por exemplo, os avós da minha mãe já não vivem mas a relação que eu tinha com eles era muito estrecha, eu*

estava sempre com eles, e falava muito, eh:: a maioria da minha vida, de pequena de criança eu esteve muito ce: muito cerca deles muito cedo'

Ao *[perto]*

perto deles ((ri) mas por parte do meu pai' eh:: só vive sua mãe, é a única avó que eu tenhoe eu não gosto de estar com ella é muito desagradável só posso estar umas horas com ella ((risadas)) mas não mais

De igual forma existem marcas de um sentido lúdico (*op. cit.* 42) do dizer através do qual o 'non sense' do discurso está no centro da atenção dos participantes:

T 111 Aa *eu não tengo* avó ((todos riem))

Observa-se que a abertura polisémica deste enunciado mantem relação direta com o tópico da interação: relação com os velhos e os avós. Vemos também que esse fenômeno discursivo informa sobre um aspeto de caráter intercultural; o enunciado tem duas leituras na cultura mexicana: uma é "não tenho avó" e outra é a autodefinição de "sou um sem-vergonha".

É interessante salientar que mesmo quando o aluno parece utilizar o enunciado com o primeiro sentido, este pode evocar em seus interlocutores, como aconteceu aqui, um segundo sentido que está presente na competência do aluno de uma seguna língua provocando uma tradução de um sentido da língua materna à língua estrangeira. Na comunicação com falantes nativos este fenômeno intercultural poderia ser um ponto de conflito e de malentendido a nível pragmático.

Recorte 2 NICE (anexo 2): "Apresentação e aprendizagem"

O recorte 2 é parte do trabalho desenvolvido em um grupo de português de quarto nível, com 240 horas de aula aproximadamente. Trata-se da segunda aula com este grupo.

O professor propõe três atividades ao longo da mesma: uma apresentação individual, uma apresentação da metodologia implementada por cada aluno para aprender português e fazer comentários sobre algumas leituras do livro didático.

Até o momento de iniciar formalmente a aula, NICE tinha narrado para os poucos alunos presentes a sua experiência lingüística quando viajava de um estado a outro em seu país; com um turno longo caraterizado por um discurso divertido brinca com seus próprios problemas como falante nativa ao produzir mudanças fonológicas ao nível de português regional e perceber os efeitos sociais provocados por sua pronúncia. Os alunos escutam em silêncio mas interessados, a atmosfera da aula parece positiva.

A professora começa "oficialmente" a aula utilizando o marcador "bom", une-se ao círculo de alunos e senta.

Os fragmentos a seguir são parte da primeira atividade (apresentação individual) e "tarefa com informaçã bidirecional":

T1 P *(...)Bom (.) Vamos esperar mais um pouquinho (.) na:: quarta-feira nós não terminámos o:: nosso papo (.) né" (...) de vocês (.) cada um se apresentar e dizer:: ((inc.)) e na quarta-feira a gente já começou a falar um pouquinho como é que era" (::) de cada (::) que cada um de nós dissesse como está sendo a experiencia de aprender português (.) Não é" René falou um pouquinho (.) se apresentou (.) Você tambèm né" ((olhando para um aluno))*

Várias pistas de contextualização nos mostram que a atividade é continuação do trabalho da aula anterior, fato que provocou uma sequência comprida de turnos para negociar quem tomaria o turno e realizaria a tarefa proposta. A instrução que introduziu a tarefa no **T1** é reformulada por NICE em diferentes momentos da aula à medida em que novos alunos vão incorporando-se, por isso se gera também uma sequência grande de turnos com cumprimentos e reformulações da tarefa:

Fragmento 1:

T3 P *E quem faltou" FXXX ((entra um aluno)) [Oi Bom dia AXXX]*
T4 Ao *[Oi]*
T5 P *Aha (.) esquece que a câmera está aqui hein"((dirigindo-se a AXXX)) ((inc.)) Bom dia ((dirigindo-se a um aluno que está entrando))eh:: a gente está retomando o que a gente começou na quarta feira*

Fragmento 2:

T9 P *de cada um de cês se apresentar e dizer de que grupo veio aha /*

T10 Ao *Sim//*
T11 P *// Bom (:) É que tem mais gente agora (.) mas (.) podemos continuar da mesma maneira que já começámos na quarta-feira né" Faz de conta que nós estamos começando só agora ((risada)) tá" Quem (.) quem quer (.) continuar" ((Um aluno assinala uma companheira)) Ela"*

Fragmento 3:

T19 P *BXXX e a BXXX (.) Então é que nós / tem muita gente que está vindo de outros grupos agora (.) Então o que nós começámos a ver na quarta-feira é que cada um se apresentou e disse o que é e faz né" E eu pedi pra falar um pouquinho como é (.) Falar um pouquinho da experiência de vocês de aprender português como é que estão vendo (isto) sim" mhm"(.)*

Aparentemente o discurso da professora caracterizado pelo uso recorrente de paráfrases poderia dar margem a pensarmos que ela estaria usando um discurso autoritário centrado na idéia da construção do idêntico. Caso fosse assim indicaria um discurso autoritário cujo objetivo seria levar o aluno a uma produção discursiva de tipo prafrástico, quer dizer, que o aluno compreenda e realize a tarefa de acordo com os sentidos propostos pelo professor (Orlandi).

Porém, ao analisarmos a interação observamos que a professora busca com suas reformulações (**T3**, **T5**, **T9**, **T11**, **T19**) favorecer a integração dos alunos à atividade a

medida que vão chegando. Estes participam pouco a pouco e como vemos no fragmento, **T48** e **T52**, de um mesmo aluno inclusive expande o tópico da atividade, oferecendo talvez novos tópicos, e em conseqüência novos sentidos (o estudo do nahuatl e aquisição de música brasileira).

Fragmento 4:

T48 Ao1 *Eu me chamo HXXXX* ::: (.) e:: *das três línguas que estudo o português (.) eh:: gosto muito e:: he tido:: uma muito boa experiência com o português (.) do inglês não gosto mas ((inc)) ((risadas)) / o Nahuatl é muito difícil de praticá-lo ou de ouvir músicas e essas coisas, mas:: é uma língua muito ((inc))*

T49 P *Cê estuda Nahuat também"*

T50 Ao1 *É*

T51 P *Onde?*

T52 Ao1 *É:: no CCH começou um curso e eu estou: indo pra lá mas tem umas semanas: ainda não sei muito: mas: como eu tenho lido muitas coisas sobre as culturas antigas eu estou familiarizado com alguns termos.*

Por outro lado, podemos ver (anexo 2) que a partir do momento em que um aluno introduz novos sentidos expandindo o tópico, o professor os aceita ee os integra à interação. Instaura-se um tipo de discurso polêmico no qual, dentro do tópico geral "aprendizagem de língua e apresentação", se incorporam "o estudo do Nahuatl" e a "aquisição da música brasileira. Outrossim, na superfície do discurso, quer dizer no texto, surgem marcas interessantes como o uso de pares adjacentes e elmentos fáticos que fazem com que o discurso do professor funcione como um andaime interativo para a construção do discurso do aluno. Continuando da mesma forma, a interação discursiva entre a professora e o aluno Ao1 chega aos turnos **55** e **56**. Nestes percebemos como o espaço discursivo aberto anteriormente (**T48**) pelo aluno cria em seu próprio discurso um texto mais desenvolvido em termos de manejo de sentidos, coesão e coerência. É interessante destacar o emprego da

estratégia de cortesia “usar adoçantes” (Blom-Kulka & Olstain 1984) que aparece no **T55** da professora e cujo efeito parece ser o de estimular a produção do aluno.

Fragmento 5

T55 P *O Hxxx encontrou uma boa maneira de praticar a língua fora da sala de aula ((Risas)) (Boa) idéia.*

T56 Ao1 *Também com:: uma amiga que estuda(:) também português (.) sempre a gente fala em português(.) em espanhol somente quando:: são coisas muito difíceis (não falamos) em português(.) Mas quase o tempo todo falamos em português(.) também acho que isso me ajudou muito embora ainda tenha muitos erros.*

P [mhm]

O tipo de discurso polêmico instaurado dá margem a que outros estudantes também tentem participar na criação de novos sentidos como observamos no fragmento abaixo, no qual o Ao2 e Aa utilizam o tópico *ouvir música como estratégia de aprendizagem*, introduzido pelo Ao1, para tentar falar de um novo tópico: ***música brasileira.***

Fragmento 6

T57 P1 *Aha(...) boa idéia((risada))*
T58 Ao2 *Tem muitos discos”*
T59 Ao1 *Eh::*
T60 Aa *Jazz brasileiro”*
T61 Ao1 *mhm*
T62 Aa *Jazz brasileiro”*
T63 Ao1 *É(.) um pouco o que mais escuto é:: Caetano Veloso, Chico Buarque e agora Margareth Menezes também (.) É uma fita que muitos cantores não sei(.) que são tudos(.) mas também estão Vinicius de Moraes eh:: Maria Bethânia. mas agora já não tem dinheiro*
P *[mhm]*
para comprar mais discos ((risadas)) então me conformo com uma fita
T64 P *e essas fitas você compra por aqui mesmo”*
T65 Ao1 *não, algum:: eh:: / minha amiga tem muitos discos e às vezes eu vou a sua casa, a casa dela eu vou e gravo alguma fita(.) e outra é uma*

que o LXXX nos deu em segundo nível /.../

Discussão final

As perguntas que devem ser colocadas novamente aqui, depois de examinar os dados, são: a) A construção do conhecimiento e da aprendizagem verbal na situação da sala de aula como tradicionalmente se pensa, é manejada pelo professor ou depende da interação em seu conjunto? e b) Os mecanismos de controle, administração de turno e tópicos, bem como as estratégias de cortesia junto com uma proposta discursiva que estimule a construção de sentidos novos e um tipo de discurso polêmico deve ser assumida como um modelo interativo específico que favorece o uso da língua e, em consequência, sua aprendizagem?

A análise de dados parece indicar que:

a) a proposta de atividade discursiva do tipo "tarefa com informação bidirecional" por parte do professor pode influiar na resposta do aluno em termos de sua produção discursiva, b) os recursos discursivos usados pelo professor tais como reformulações, pistas contextuais, marcas de estilo conversacional, andaimes interativos e estratégias de cortesia permitem entremear e apoiar a produção do aluno, c) o discurso pedagógico do professor favorece um discurso polêmico, isto é, una polisemia semi-controlada, apoia a produção de sentidos novos por parte do aluno sem violentar as regras de qualidade de seu texto: a densidade, coesão e coerência, melhorando até estas características.

As implicações deste estudo exploratório vinculam-se com a construção de conhecimento através da comunicação na sala de aula, isto é, com a produção de sentidos novos e à consequênte construção do aluno como sujeito de seu discurso e com o desenvolvimento da aprendizagem verbal. Achamos importante ampliar este estudo analisando mais recortes de outros professores que permitam encontrar relações mais amplias entre tipo de atividade, tópico, aspectos de personalidade e de cultura. As

evidências de nosso estudo nos fazem colocar o seguimento dos mecanismos discursivos e interativos que operacionam as condições da aprendizagem como um aspecto central de qualquier pesquisa cujo objetivo seja o estudo da construção do conhecimento na sala de aula.

Anexo 1

T108	P	*mas o que acontece na verdade é que a gente faça para isso" como são na verdade eh: os laços de família em geral (.) será que::é*
		[ ] depende as relações, mas será que esta era uma
	Aa	*[depende das relações]*
		cena comum ou era uma coisa assim de uma vovó aí no canto da sala um pouco abandonada ou não é assim aqui no México (.) nosso mundo
T109	Aos	*(inc)*
T110	P	*é comum"*
T111	Ao	*eu **não tengo avó** ((todos ríen))*
T112	Aa	*Eu acho que sim, (tem) muitos asilos, muito velho olvidado esquecido pelos parientes, eu acho que sim*
T113	Ao	*(inc) porque muitas vezes eh:: os filhos de la: sinhora, eh: primeiro sim querem que vayam com ela a su casa, depoius vão esquecendo esquecendo e os filhos delos filhos quando son crianças sim querem muito avó, mas depois têm compromissos e vãoesquecendo esquecendo e depois vuelven a recordar e a lembrar-se dela, e: assim é como una como um ciclo más (.) muitas vezes se queda com sentimento de: de como se diz"[ ] de*
T114	P	*[de culpa]*
T115	Ao	*culpa se morre, se morrera numa delas etapas que não, nadem [ ]ninguém então/ ((rápido)) es o peor que puede passar*
	P	*[ninguém]*
T116		*CXXXX qué que acha"*
T117	Ao	*Eu acho que: depende da relação de: o vô vovó (inc.) com seus netos também dependen da formação que eles queram dar a seus filhos, a vezes que: sim passa acontece que os vovós são*

P *[que acontece]*
esquecidos mas outras vezes não, são uma parte muito importante da família (:) eu: eu acho que em particular, particularmente esse é meu meu caso (.) meus vovós são são muito importantes pra mim e a minha família, eu :: acostumbro *acostumo visitar muitas*
P *[acostumo]*
vezes em em sua casa, e falar com eles de todo (.) bom são meus vovós, os pais de minha mãe e os pais de meu pai, não, eles moram muito:: longe ((pronuncia [lonʃi])) então estam mais / pero eu não tenho não tenho (muy presente) a eles (.) e muito diferente a relação, em mio caso as dois partes se presentam, não a uns avós não :: eu esqueço e a outros não//

T118 P *(inc) (pode ser pelas distâncias)*

T119 Ao *não la relação*

T120 P *(as relações (inc))//*

T121 Aa *// eu acho que é muito importante que/ por exemplo, os avós da minha mãe já não vivem mas a relação que eu tinha com eles era muito estrecha, eu estava sempre com eles, e falava muito, eh:: a maioria da minha vida, de pequena de criança eu esteve muito ce: muito cerca deles muito cedo'* *perto deles ((rie))* Ao
[perto]
mas por parte do meu pai' eh:: só vive sua mãe, é a única avó que eu tenho e eu não gosto de estar com ela é muito desagradável só posso estar umas horas com ela ((risas)) mas não mais

T122 P *Não depende do tratammento das pessoas (.) de como as pessoas se dão com os outros"*

Anexo 2

T1 P *(...)Bom(.) vamos esperar mais um pouquinho(.) na:: quarta-feira nós não terminámos o: nosso papo (.)né" (...) de vocês (.) cada um se apresentar e dizer::(Inc) e na quarta-feira a gente já começou a falar um pouquinho como é que era" (::) de cada (::) que cada um nos dissesse como está sendo a experiêcia de aprender português(.) não é" René falou um pouquinho(.) se apresentou (.)Você também né((olhando para um aluno))"*

Fragmento 1 **:**

T3 P *e quem faltou" FXXX ((entra un alumno)) [Oi bom dia AXXX*

T4 Ao *[Oi*

T5 P *Aha (.) esquece que a câmera está aqui hein" ((dirigiéndose a AXXX)) (inc.) Bom dia ((dirigiéndose a un alumno que está entrando)) eh::: a gente está retomando o que a gente começou na quarta-feira*

Fragmento 2 :

T9 P *de cada um de cês se apresentar e dizer de que grupo veio Aha/*

T10 Ao *Sim //*

T11 P *//Bom(:) É que têm mais gente agora(.) Mas(.) podemos continuar da mesma maneira que já começamos na quarta-feira Né" Faz de conta que nós estamos começando só agora ((Risa)) Tá"Quem (.) quem quer(.) continuar" ((Un alumno señala a una compañera)) Ela"*

Fragmento 3:

T19 P *BXXX e a Bxxx (.) Então o que nós / tem muita gente que está vindo de outros grupos agora(.) então o que nós começamos a ver na quarta-feira é que cada um se apresentou e disse o que é que faz né"E eu pedi pra falar um pouqinho como é (.) Falar um pouquinho da experiência de vocês de aprender português como é que estão vendo(isto) sim" mhm" (.)*

[...]

T47 P *Mh, tá bom, né"mh:: bom (.) quem quer continuar"((un alumno levanta la mano y la profesora otorga el turno)) ahã::*

T48 Ao1 *Eu me chamo HXXXX::: (.) e:: das três línguas que estudo o português, eh::gosto muito e:: he tido::[ ] uma muito boa experiência com o*

P *[Oi, bom dia]((saluda a un alumno que entra))*

português (.) do inglês não gosto mas (inc) ((risas)) / o Nahuatl é muito difícil de praticá-lo ou de ouvir músicas e essas coisas, mas:: é uma língua muito (inc)

T49 P *Cê estuda Nahuatl também"*

T50 Ao1 *É*

T51 P *Onde"*

T52 Ao1 *É:: no CCH começou um curso" e eu estou: 'yendo' ((reconoce el préstamo)) pra lá mas tem umas semanas: ainda não sei muito: mas: como eu tenho lido muitas coisas sobre as culturas antigas" eu estou familiarizado com alguns termos.[ ]E:: com português já quase tem um*

P *[ahã]*

ano que eu escrevo pro Brasil" e...acho que isso me ha ajudado muito::e vou me dando conta dos erros (inc) (.) e as músicas(.) às vezes nos compactos não tem a letra e então eu a tiro, né" uma ou duas (.) (inc) preciso ter a letra

T53 P *cê tira a letras dos cassetes"//*

T54 Ao1 *//É. Por exemplo os que eu tirei há um ano eu escuto"[ ] e:: me dou conta que estão mal e começo a (.) alguns erros [ ]*
P *[mhm] [mhm]*
(.) e já (.) isso é

T55 P *O Hxxx encontrou uma boa maneira de praticar a língua fora da sala de aula ((Risas)) (inc) idéia*

T56 Ao1 *Também com:: uma amiga que estuda(:) também português (.)(.) sempre a gente fala em português(.) em espanhol somente quando:: são coisas muito difíceis (não falamos) em português(.) Mas quase o tempo todo falamos em português(.) também acho que isso me ajudou muito embora ainda tenha muitos erros.*
P *[mhm]*

T57 P *Aha(...) boa idéia((risa))*

T58 Ao2 *Tem muitos discos?*

T59 Ao1 *Eh::*

T60 Aa *Jazz brasileiro?*

T61 Ao1 *mhm"*

T62 Aa *Jazz brasileiro?*

T63 Ao1 *É(.) um pouco o que mais escuto é:: Caetano Veloso, Chico Buarque e agora Margareth Menezes também (.) É uma fita que muitos cantores não sei(.) quis são tudos(.) mas também estão Vinicius de Moraes eh:: Maria Bethânia. mas agora já não tem dinheiro*
P *[mhm]*
para comprar mais discos ((risas)) então me conformo com uma fita

T64 P *e essas fitas você compra por aqui mesmo"*

T65 Ao1 *não, algum:: eh:: / minha amiga tem muitos discos e às vezes vou a sua casa, a casa dela eu vou e gravo alguma fita (.) e outra é uma que o Leonardo nos deu em segundo nível [ ] emprestou pra gente e os*
P *[mhm]*
demais eu:: eu tinha ***(inc)((risas de la profesora)) (.)***

Anexo 3 ***Laços de família***

Feliz Aniversário

E à cabeceira da mesa grande a aniversariante, que fazia oitenta e nove anos.

Zilda, a dona da casa, arrumara a mesa cedo, enchera-a de guardanapos de papel colorido e copos de papelão alusivos à data, espalhara balões sungados pelo teto, em alguns dos quais estava escrito “Happy Birthday”, em outros “Felíaz Aniversário”.

No centro havia disposto o enorme bolo açucarado. Para adiantar o expediente, enfeitara a mesa logo depois do almoço, encostara as cadeiras à parede, mandara os meninos brincar no vizinho para não desarrumarem a mesa.

E, para adiantar o expediente, vestira a aniversariante logo depois do almoço. Pusera-lhe desde então a presilha em torno do pescoço e o broche, borrifara-lhe um pouco de água de colônia para disfarçar aquele seu cheiro de guardado -sentara-se à cabeceira da longa mesa vazia, tesa na sala silenciosa.

...a sala começou a ficar cheia de gente...

Oh, o desprezo pela vida que falhava. Como? Como tendo sido tão forte pudera dar à luz aqueles seres opacos, com braços moles e rostos ansiosos? Ela, a forte, que casara em hora e tempo devidos com um homem a quem, obediente e independente, ela respeitara; a quem respeitara e que lhe fizera filhos e lhe pagara os partos e lhe honrara os resguardos. O

tronco fora bom. Mas dera aqueles azedos e infelizes frutos, sem capacidade sequer para uma boa alegria. Como pudera ela dar à luz aqueles seres risonhos, fracos, sem austeridade? O rancor roncava em seu peito vazio. Uns comunistas, era o que eram; uns comunistas. Olhou-os com sua cólera de velha. Pareciam ratos se acotovelando, a sua família. Incoersível, virou a cabeça e com força insuspeita cuspiu no chão.

Clarice Lispector

Laços de família

Anexo 4 diacríticos usados en la transcripción

(.) (..) (...)	pausas cortas, moderadas y largas respectivamente.
HABLA	énfasis
(( ))	comentarios del analista
/	truncamientos
habla:::	alargamiento
”	interrogación
[habla]	traslape localizado
[habla	traslape
(inc.)	habla incomprensible

(habla)	transcripción dudosa
habla	pronunciación rápida
//	interrupción perfilada

Referências

ALLWRIGHT, R.L. " Turns,topics and tasks:patterns of participation in language learning and teaching" , en D. E. Larsen-Fremann (ed)*Discourse analysis in second language research*, Rowley,Ma:Newbury House. 1980

BLUM-KULKA,S. y **OLSHTAIN**,E. "Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns" *Applied Linguistics, vol.5,no.3 , 196-213*,1984.

BREEN, M. " Constructions of the learner in second language acquisition research", en J.Alatis , C. A. Straehle,0 M.RonKin and B.Gallenberger (eds) *Georgeotown University round Table on Languages and Linguistics1996:Linguistics, language acquisition and language variation, current trends and future prospects,* Georgetown University Press, Washington,D.C. 1996.

DOUGHTY,C. y PICA,T. " Information Gap Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition?" *TESOL QUARTELY*, vol.20, no.2 ,305-325,1986.

KOCH, Y. “A lingüística textual e o ensino de português como língua estrangeira” *Memorias do 3o. Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira*, Ciudad del Mexico: UNAM, 1994.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendencias em Análise do Discurso,* Campinas, Brasil: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2a. ediçao, 1993.

MOITA LOPES, L.P. “ What is this class about?” Topic formulation in an L1 reading comprehension classroom”, en G.Cook y B. Seidlhofer (eds) *Principles & Practice in Applied Linguistics : Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford : Cambridge University Press , 2nd edition, 1996.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento : as formas do discurso*, Campinas,Brasil: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2a. ediçao, 1987.

_____ *Discurso e leitura* Campinas ,Brasil: Cortez Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*, São Paulo, Martins Fontes, 1988.

YIN, R. *Case Study Research :Design and Methods*, London: Sage Publication, 1991.

LEITURA E REPETIÇÃO : FORMAS DE INTERPRETAÇÃO

MARILEI RESMINI GRANTHAM
UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE (FURG) - RS

INTRODUÇÃO

Para aqueles que se ocupam da linguagem, não importando a que linha teórica se filiem, as questões ligadas ao **sentido** são sempre uma constante: o que é realmente o sentido? Como ele se constitui? Como se mantém ? Como se altera?

Apesar de aparentemente simples, essas perguntas têm sido objeto de muitas pesquisas, muitos estudos, e as respostas parecem nunca esgotar o problema.

Esperando, portanto, não ser muito repetitiva neste trabalho, que se filia à Análise do Discurso de linha francesa (AD), dedico minha atenção ao tema do sentido e me proponho a examiná-lo a partir de alguns pontos teóricos, como **leitura** e **interpretação**, os quais, na minha perspectiva, estão a ele intrinsecamente relacionados. Para tanto, parto de alguns pressupostos, tais como:

a) os sentidos não são evidentes e não se fecham, uma vez que jogam com a ausência, com o não-sentido.

b) a interpretação ocorre justamente porque o espaço simbólico representado pelos textos é marcado pela ausência, pela incompletude da linguagem.

c) a produção de sentido é indissociável da **repetição**[1]**.**

Estas afirmações trazem em sua base o pensamento de Pêcheux (1969), para quem um discurso deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido; assim, "tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta" (PÊCHEUX, op.cit., p.77).

Deste modo, a produção de sentido é indissociável da relação de paráfrase, e é nesta repetição, no interior da família parafrástica, que se constitui o efeito de sentido, o

[1] O interesse pelas questões ligadas à repetição tem origem em trabalho anterior, que constituiu minha dissertação de Mestrado, e que foi denominada *"O discurso fabular e sua repetição através dos tempos: na reiteração do mesmo, a presença do diferente"*.

que explica ser uma ilusão a evidência da leitura subjetiva, segundo a qual um texto é biunivocamente associado a seu sentido.

O que está em pauta neste trabalho, portanto, é uma investigação a respeito de gestos de leitura/ interpretação que se realizam através da repetição. Isto significa que me ocupo, também, da intertextualidade.

Para tanto, apresento, inicialmente, de forma suscinta, algumas reflexões teóricas a respeito dos pontos que fundamentam o estudo. Em seguida, ilustro a teoria com uma modesta análise que evidencia o funcionamento discursivo da repetição.

1. SENTIDO : UMA QUESTÃO DE INTERPRETAÇÃO?

Passo a desenvolver, nesta seção, os aspectos teóricos que são o centro da investigação deste trabalho: repetição, leitura e interpretação[2].

1.1.Sentido e Repetição

Falar em repetição supõe pensar em Pêcheux (1969), para quem um discurso deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido; assim, "tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta,ou do qual ele 'orquestra' os termos principais ou anula os argumentos" (PÊCHEUX, op.cit.,p. 77). Isto significa que o processo discursivo não tem, de direito, início, pois o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que foi anteriormente objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado.

O fato de saber que um discurso remete a outro leva Pêcheux a afirmar que "a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre seqüências tais que a família parafrástica destas seqüências constitui o que se poderia chamar a matriz do sentido " (ibid.,p.169). Isto significa que é no interior da família

[2] Estes assuntos são tema da pesquisa que desenvolvo atualmente, em minha tese de Doutorado.

parafrástica que se constitui o efeito de sentido, o que explica ser uma ilusão a evidência da leitura subjetiva, segundo a qual um texto é biunivocamente associado a seu sentido.

Na verdade, então, o sentido de uma seqüência só é materialmente concebível na medida em que esta seqüência é concebida como pertencente a esta ou àquela formação discursiva[3] .

Assim, segundo Pêcheux (1988), se uma mesma palavra, expressão ou proposição podem receber sentidos diferentes, conforme refiram-se a esta ou àquela formação discursiva, é porque "uma palavra não tem *um* sentido que lhe seria próprio, vinculado a sua literalidade" (PÊCHEUX, op.cit., p.161). Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que estabelece com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

Deste modo, "um efeito de sentido não preexiste à formação discursiva na qual se constitui" (ibid.,p.261), sendo a produção de sentido parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito, já que este é produzido na forma-sujeito[4] do discurso, sob o efeito do interdiscurso[5] .

É a ideologia, então, que recruta sujeitos entre os indivíduos e faz com que recebam como evidentes o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem, enquanto sujeitos-falantes.

Assim, sob a evidência de que é realmente o indivíduo (com seu nome, suas idéias e suas intenções) que produz sentidos há, segundo Pêcheux, " o processo de interpelação-identificação, que produz o sujeito no lugar deixado vazio" (ibid., p.159).

A questão dos sentidos instaurados pela repetição é, pois, extremamente importante para a Análise do Discurso, tanto que, conforme afirmam Courtine e Marandin (1981), é sobre os temas e reformulações que reaparecem que a AD autoriza

---

[3] O termo *formação discursiva* (FD) é original de Foucault e foi empregado por Pêcheux para designar as formas de organização dos enunciados. A FD, assim, é o que determina "o que pode e deve ser dito", a partir de uma posição dada numa conjuntura dada.

[4] A designação *forma-sujeito* abrange o sujeito enunciador (sujeito do discurso ou sujeito ideológico) e o sujeito universal (ou sujeito do saber) na articulação entre o interdiscurso e o intradiscurso de uma FD.

[5] O *interdiscurso* constitui o exterior específico de uma FD. É, segundo Pêcheux (1988) "o todo complexo com dominante" das formações discursivas" (PÊCHEUX,op.cit.,p.162). Já o *intradiscurso* diz respeito ao nível da formulação, ou seja, é o lugar da enunciação por um sujeito.

suas práticas de descrição e é isto que ela constitui como seu objeto, traçando, no funcionamento dos discursos, as zonas de imobilidade, os pontos de identidade.

Estas colocações remetem-nos à noção de dispersão, conforme é encontrada em Foucault (1971), o qual afirma que o discurso é formado por elementos que não estão ligados por um princípio de unidade, mas por formas de repartição.

A idéia de dispersão é encontrada também em Courtine e Marandin, quando os autores tratam da repetição e declaram que, "se os discursos repetem-se, é porque eles são repetíveis, isto é, os indivíduos assumem a fala reassumindo nela o que ignoram ser do já-dito" (COURTINE & MARANDIN, op.cit., p.28).

Encarada desta forma, a repetição pode ser considerda, como o é por Deleuze (1968) , como o retorno do mesmo, mas que, pelo fato de reaparecer em outro lugar e em outro tempo, é outro. Quer dizer, a repetição é a ínfima diferença que permite seu reconhecimento e seu esquecimento.

Tais considerações remetem à noção de memória discursiva, categoria que Courtine(1981) trouxe definitivamente para o âmbito da AD, tratando-a não dentro de uma concepção individual de um inconsciente coletivo, mas, conforme ressalta Indursky (1992), como "memória social inscrita no seio das práticas discursivas" (INDURSKY, op. cit., p.36).

Para Courtine, é possível, a partir do enunciado [E], referir-se à memória discursiva, "a qual decorre da existência histórica do enunciado no seio das práticas discursivas, reguladas por aparelhos ideológicos" (COURTINE, op.cit., p.53). Desse modo, é a repetição ou o apagamento dos elementos do saber de uma FD, isto é, dos enunciados, que aponta para a memória discursiva. É, pois, na relação do interdiscurso com o intradiscurso, na articulação do enunciado com enunciação, que se dá o efeito de memória em um discurso particular, pois uma formulação-origem é reatualizada em uma conjuntura discursiva específica. A FD, tendo redes de formulações em seu interior, quando constitui seu saber próprio, constitui a memória discursiva.

As formulações-origem derivam-se então de um trajeto, de uma espessura estratificada de discursos, através do qual elas transformam-se para surgir mais adiante, suavizam-se ou desaparecem, mesclando memória e esquecimento.

É a partir do domínio da memória que será caracterizada a formação dos enunciados e que serão analisados os efeitos que produz, em um processo discursivo, a enunciação de uma seqüência discursiva, podendo ser efeitos de redefinição ou transformação, mas também efeitos de ruptura, de denegação do já-dito.

Sob esta perspectiva, o discurso é, conforme afirma Orlandi (1987), "menos transmissão de informação, do que efeito de sentido entre locutores, sendo considerado como ação social, ou seja, como parte do funcionamento social geral" (ORLANDI,op.cit.,p.83).

Estas afirmações levam a pensar o discurso não como fechado em si mesmo, nem como sendo do domínio exclusivo do locutor, pois "aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos, etc" (ibid.,p.83).

É isto que, segundo Orlandi, nos permite pensar em uma noção de sujeito menos formal, ou seja, nos possibilita perceber que o sujeito da linguagem não é o sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente. Imaginar que somos a fonte do que dizemos constitui, então, em AD, o que se denomina a ilusão do sujeito[6] , já que há interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia.Ou seja, "os sentidos que produzimos não nascem em nós, nós apenas o retomamos" (ibid.,p.83).

Assim, o processo do ouvinte, ou seja, da leitura, é equivalente, o que significa que o processo de atribuição ou reconhecimento de sentidos não deve ser visto como mera transmissão de informação, mas deve ser referido às condições de produção da leitura[7] .

Descentralizar, então, o conceito de informação em relação à leitura supõe pensar o sentido em sua pluralidade e abordar o problema do sentido literal. Se se

---

[6] O sujeito-falante tem a *ilusão* não só de estar na fonte de sentido (ilusão-esquecimento nº1), mas também de ser dono de sua enunciação, capaz de dominar as estratégias discursivas para dizer o que quer (ilusão-esquecimento nº2).

[7] Constituem as *condições de produção da leitura* : o fato de que todo falante e todo ouvinte ocupam um lugar na sociedade; as *formações imaginárias*, ou seja, os mecanismos que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso ; as relações de *intertextualidade*, segundo as quais todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo); e as *antecipações*, que constituem a estratégia discursiva de prever, situar-se no lugar do ouvinte a partir de seu próprio lugar de locutor.

considera que o contexto e as condições de produção são constitutivas do sentido, a variação, então, é inerente ao próprio conceito de sentido. Isto nos leva a abandonar a hipótese de um sentido nuclear, mais importante hierarquicamente que os outros. Não há, pois, um centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. Há só margens. Os sentidos, assim, recolocam-se a cada momento no processo que é a interlocução.

Desta forma, os sentidos não são homogêneos, como também não o é o sujeito. Na produção dos discursos intercalam-se o mesmo e o diferente, memória e esquecimento, produção e criatividade, reprodução e transformação.

Sujeito e sentidos, assim, fundem-se na produção e na repetição dos discursos.

1.2. Sentido e Leitura

Encarar a leitura em uma perspectiva discursiva, como o fazemos neste estudo, significa adotar pressupostos teóricos, os quais, como nos lembra Orlandi (1993), constituem-se em:

- pensar a produção da leitura;
- admitir que a leitura, tanto quanto a escrita, fazem parte do processo de produção do(s) sentido(s);
- considerar que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- reconhecer que tanto os sentidos quanto os sujeitos são determinados histórica e ideologicamente;
- perceber que há múltiplos e variados modos de leitura;
- admitir que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Supõe também considerar, conforme o faz Coracini (1995), que “não pode ser o texto o receptáculo fiel do sentido, que este não pode ser controlado a não ser pelos sujeitos submersos num determinado contexto socio-histórico (ideológico), responsável pelas condições de produção. Estas nada mais são do que o imaginário discursivo que habita o sujeito e que determina o seu dizer” (CORACINI, op. cit., p.16).

Nesta perspectiva, a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, de historicidade.

Assim, faz parte integrante do processo que é a leitura a própria instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos, pois sujeitos e sentidos são elementos do mesmo processo de significação.

Esta relação entre autor/leitor/texto exclui, conforme lembra Orlandi (1993), a possibilidade de pensarmos em:

a) um autor onipotente, cujas intenções controlam todo percurso de significação do texto;

b) um texto transparente, que diz por si toda a significação;

c) um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão domina as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura.

Na tensa relação entre paráfrase e polissemia, estes componentes atuam não como elementos únicos, mas em suas posições relativas. E é justamente "essa relação de posições histórica e socialmente determinadas - em que o simbólico (lingüístico) e o imaginário (ideológico) se juntam - que constitui as condições de produção da leitura" (ibid., p.11).

Tais reflexões levam-nos a pensar novamente nas noções de incompletude e intertextualidade.

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que não está dito e que está significando e que pode se apresentar de várias maneiras: o que não está dito mas que, de alguma forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc.

Desta forma, há relações de sentido que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que os outros textos dizem. Essas relações refletem, na verdade, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros - existentes, possíveis ou imaginários.

Assim, os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente ali, nele, pois esses sentidos passam pela relação do texto com outros textos.

Isso, segundo Orlandi, “mostra que a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ibid.,p.11).

No processo que é a leitura, portanto, a relação entre autor/leitor/texto é que vai determinar o grau de relação entre aquilo que Orlandi (1987) denominou de “ leitura parafrástica, que se caracteriza pelo *reconhecimento* (reprodução) do sentido dado pelo autor, e leitura polissêmica, que se define pela *atribuição* de múltiplos sentidos ao texto” (ORLANDI, op.cit., p.200).

Desta forma, o grau de inferência implicada na leitura pode variar muito, indo desde um ponto mais baixo - o que caracteriza a leitura parafrástica - até o ponto mais alto - o da leitura polissêmica.

Assim, podemos dizer que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras dele. Essa previsibilidade baseia-se em alguns fatores determinantes, como o de que os sentidos sedimentam-se de acordo com as condições em que são produzidos, e como o de que, dada a relação entre os textos, o conjunto dessas relações indica como o texto deve ser lido.

Além disso, todo leitor tem sua história de leituras. As leituras já feitas configuram a compreensão do texto de cada leitor específico.

Desta forma, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura quanto ao seu aspecto previsível. E esta previsibilidade também resulta da história, o que quer dizer que é ainda do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível, e desejável, das leituras.

A pluralidade das leituras, ressalta Orlandi, (1993), não tem relação apenas com a leitura de vários textos , mas, principalmente, com a “possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras” (ORLANDI,op.cit.,p.87).

Assim, não há leituras previstas por um texto, mas há leituras previstas para ele.

O texto, nesta perspectiva, conforme lembra Orlandi (1996), é multidimensional. Afirma a autora: “Se o observarmos na perspectiva discursiva, o texto é um bólido de

sentidos. Ele parte em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes." (ORLANDI, op.cit.,p.14).

Neste sentido, é apenas no imaginário que diferentes versões de um mesmo texto partiriam de um texto "original". Este, na verdade, constitui uma ficção, ou melhor, uma função da historicidade, num processo retroativo, uma vez que são sempre vários os textos possíveis de um "mesmo" texto. Ou seja, são sempre vários os gestos de interpretação.

1.3. Sentido e Interpretação

De acordo com Orlandi (1996), a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação de linguagem, pois não há sentido sem interpretação. Dito de outra forma: os sentidos não se fecham, não são evidentes, mesmo que aparentem ser. Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido.

Nesta perspectiva, a interpretação, para Orlandi, é um "gesto", ou seja, é um ato no nível simbólico.

Considerar a interpretação como um gesto nos possibilita pensá-la em sua ligação com a incompletude e com o silêncio : a interpretação acontece porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pelo silêncio.

Esta incompletude não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas em relação a algo que não se fecha. Isto porque o dizer é aberto e não tem um começo verificável, estando sempre em curso.

Afirma então Orlandi :

> "Efetivamente, no momento em que se assume a incompletude da linguagem, sua materialidade (discursiva), o gesto de interpretação passa a ser visto como uma relação necessária (embora na maior parte das vezes negada pelo sujeito) e que intervém decisivamente na relação do sujeito com o mundo (natural e social), mesmo que ele não saiba" (ORLANDI, op.cit.,p.20).

Desta forma, se, ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que - perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores - decide a direção dos sentidos, ou seja, decide sobre a direção do sujeito.

A interpretação é, então, para Orlandi, uma injunção, o que significa dizer que, face a um objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de dar sentido, isto é, de construir sítios de significação, de tornar possíveis gestos de interpretação.

Um dos efeitos ideológicos da interpretação está justamente no fato de que, no momento mesmo em que se dá, ela se nega como tal. Quando o sujeito fala, ele está interpretando, pois está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui. E a interpretação aparece como transparência, como o sentido já-lá.

Assim, como nos lembra Orlandi, para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha. Afirma a autora:

> "A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. O que a garante é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo)". (ORLANDI, op.cit.,p.67-68)

Desta forma, a interpretação se faz entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). Se no âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade do sentido vir a ser outro, no qual presença e ausência se trabalham, e paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente. Ou seja: o dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso.

Estas reflexões levam-nos a relacionar a questão da interpretação com a da autoria, noção encarada por Orlandi(1993) , como função enunciativa do sujeito, distinta da de enunciador e da de locutor. Para a autora, das três, a função de autor "é aquela em que o sujeito está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções" (ORLANDI,op.cit.,p.77).

Orlandi (1996) declara que a a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. Quer dizer: o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem.

A função de autor, então, é tocada de modo particular pela história, pois o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. Assim, embora o autor se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. Ou seja : o autor produz um lugar de interpretação no meio dos outros. E esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Afirma Orlandi: "Porque assume sua posição de

autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz" (ORLANDI op. cit.,p.70).

Assim, a constituição do autor supõe a repetição e, portanto, a interpretação. O que significa que o dizível é o repetível, ou melhor, tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas porque é o que é passível de interpretação, o que é passível de ser repetido, efeito de pré-construído[8] na relação com o interdiscurso.

2. O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DA REPETIÇÃO

Feitas as considerações teóricas, passo a verificar, através de uma breve análise, o *funcionamento discursivo* da repetição.

É importante lembrar que a AD procura tratar dos processos de constituição do fenômeno lingüístico e não apenas de seu produto. Assim, embora pressuponha a metodologia lingüística, a AD considera também o histórico e o ideológico inscritos no objeto de análise.

Na relação entre língua e discurso, portanto, há, como nos lembra Courtine (1982), uma "materialidade do discursivo" e que é distinta da ordem da língua. Essa materialidade consiste em uma relação determinada entre a língua e a ideologia. O discurso materializa o contato entre o ideológico e o lingüístico, no sentido que ele representa no interior da língua os efeitos de contradições ideológicas e, inversamente, ele manifesta a existência da materialidade lingüística no interior da ideologia.

Assim, a adoção de uma perspectiva discursiva deve evitar reduzir o discurso à análise da língua ou dissolvê-la no trabalho histórico sobre a ideologia como representação. Trata-se de ter, ao mesmo tempo, a análise lingüística, fornecendo a descrição e a técnica de manipulação das seqüências discursivas, e a análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso.

---

[8] A noção de pré-construído foi introduzida por Paul Henry e revista por Pêcheux e Fuchs (1975). Designa uma construção anterior, exterior e independente, por oposição ao que é construído na enunciação. Ele marca uma relação entre o interdiscurso, como lugar de construção do pré-construído, e o intradiscurso, como lugar de enunciação por um sujeito.

Passo, então, a analisar alguns casos de repetição. Os textos escolhidos são fábulas. Quer dizer: procuro verificar as relações de intertextualidade entre fábulas repetidas por mais de um autor, bem como as relações de intertextualidade entre morais de fábulas que não remetem, necessariamente, a histórias já escritas.

Inicialmente, proponho-me a trabalhar com a fábula *"A Galinha dos ovos de ouro"*, contadas por La Fontaine (LF), Monteiro Lobato (ML) e Millôr Fernandes (MF)[9].

Depois, ocupo-me da repetição observada apenas nas morais.

2.1. A Repetição da Fábula *"A Galinha Dos Ovos De Ouro"*

Em uma breve análise, é possível constatar, entre as diferentes versões desta história, a sedimentação de um mesmo sentido. A análise de algumas seqüências discursivas [10] demonstra esse fato.

sd 1 - (LF) "Contam que tinha um **avarento** outrora,
Dádiva bela de canto mouro,
Galinha, que os seus ovos punha de ouro."

sd 2 - (ML) "João **Impaciente** descobriu no quintal uma galinha que punha ovos de ouro. Mas um por semana **apenas**" .

O exame destas seqüências discursivas nos mostra que se constrói, já no início da narrativa, uma imagem negativa do sujeito que consegue achar a riqueza , através da representação que dele faz o narrador.

As pistas que nos permitem perceber essa imagem são reveladas pela natureza do léxico empregado, e que podem ser verificadas, por exemplo, pela forma como o

[9] La Fontaine viveu na França no século XVII, entre os anos de 1621 e 1695. Suas *Fábulas* foram escritas de 1668 a 1694. Monteiro Lobato viveu no Brasil entre os séculos XIX e XX, nos anos de 1882 a 1948 e suas *Fábulas* datam de 1922. Jä as *Fábulas Fabulosas*, de Millôr Fernandes, tiveram sua primeira edição em 1963.

[10] A seqüência discursiva é definida por Courtine (1981) como "seqüências orais ou escritas de dimensão superior à frase" .

narrador qualifica o sujeito que representa o lugar do ambicioso: *avarento e impaciente*. Também o emprego do advérbio *apenas* é revelador, uma vez que, na medida que denota *pouco, insuficiente* , sugere uma grande ambição, ou seja, a avareza.

Vejamos outras seqüências:

sd 3 - (LF) “Num momento a **fortuna** me **melhora**
Se **mato** esta galinha, pois agouro
Que dentro dela encontrarei grande **tesouro**”.

sd 4 - (ML) “Louco de **alegria**, disse à mulher: - Estamos **ricos**! Esta galinha traz um **tesouro** no ovário. **Mato-a** e fico o **mandão** aqui das redondezas”.

É possível perceber , desta vez não mais pela voz do narrador, mas pela voz dos protagonistas do discurso, uma realidade diferente da revelada anteriormente. Aqui, o dinheiro e a riqueza não são valores negativos, mas, pelo contrário, são vistos como algo muito bom.

Novamente é o léxico que nos fornece as pistas que nos conduzem a essa constatação. Assim, por exemplo, vemos que os substantivos *fortuna* e *tesouro* e o adjetivo *rico* são relacionados ao verbo *melhorar*, ao substantivo *alegria*.

A possibilidade de adquirir *poder* também é vista como atraente, quando o protagonista demonstra o desejo de tornar-se o *mandão* das redondezas.

Assim, para obter riqueza e poder qualquer coisa é válida, e isso é revelado pelo verbo *matar*.

Seguindo a análise:

sd 5 - (LF) “Abre a galinha; todo **se amofina**
E bradando: “Eis-me a pão e a laranja!”
Ergue o **lamento** ao céu e **desatina**.”

sd 6 - (ML) “Dentro dela só havia tripas, como nas galinhas comuns, e João **Impaciente**, **logrado**, continuou a **marcar passo** a vida inteira, morrendo **sem vintém**”.

O exame destas seqüências nos revala o sentido que se constrói nestas fábulas: a punição para a avareza.

Mais uma vez, é no léxico estão as marcas lingüísticas que demonstram esse sentido: encontramos então verbos como *se amofina*, *desatina*; um substantivo como *lamento*; adjetivos como *impaciente* e *lograd*o e expressões adverbiais como *marcar passo a vida inteira* e *sem vintém.*

A análise das pistas apresentadas nessas seqüências demonstra que, quando Monteiro Lobato reescreve a fábula *A galinha dos ovos de ouro*, ele mantém o sentido já anunciado por La Fontaine há tanto tempo atrás, ou seja, o de uma conotação negativa para a riqueza, para a fortuna, e o de que a ousadia e a impaciência são punidas.

Ao examinarmos, ainda em Lobato, o comentário feito por Dona Benta após a história, esse sentido torna-se ainda mais revelador. Vejamos:

sd 7 -(ML) "Ah, meu filho, isso de esperar **não é fácil**. Quantas vezes você mesmo não **perdeu** uma coisa que muito desejava por excesso de **impaciência**, por não ter tido a **sabedoria de esperar**".

Como se pode perceber, a paciência, embora *não seja fácil*, é associada à *sabedoria,* enquanto a impaciência leva o sujeito a *perder* o que deseja.

Portanto, entre essas duas versões da fábula *"A Galinha dos ovos de ouro"* , observa-se o estabelecimento de uma relação de **paráfrase**, isto é, a manutenção de um mesmo sentido.

Ao falar em paráfrase, resgatamos o conceito de Serrani (1993), quando a autora a define como "ressonância de significação, entendida essa ressonância como um efeito de vibração mútua" (SERRANI, op.cit., p.47).

Utilizando a terminologia de Serrani, podemos dizer então que, entre as seqüências analisadas, há um efeito de ressonância, ou seja, as seqüências mantêm entre si um mesmo efeito de sentido.

É esse efeito de sentido, que se cristaliza, que chamamos de "*mesmo*" neste estudo.

Essa concepção permite incluir o sujeito da linguagem na conceituação de paráfrase, pois ela sempre ressoa para alguém, seja na dimensão dos interlocutores empíricos projetados no discurso (projeção para a qual é importante o domínio das formações imaginárias) , seja na dimensão do sujeito (como lugar de exercício da função enunciativa em uma formação discursiva) .

Ao mesmo tempo, afasta-nos de uma concepção puramente lingüística do fenômeno, na qual seria suficiente confrontar as seqüências e verificar nelas variações sinonímicas.

Leva-nos a pensar também na relação autor/ leitor/ texto, uma vez que é ela que determina a leitura parafrástica, que, como já referimos anteriormente, se caracteriza pelo *reconhecimento* (reprodução) do sentido dado pelo autor, e leitura polissêmica, que se define pela *atribuição* de múltiplos sentidos ao texto".

O que determina a leitura parafrástica ou polissêmica é o grau de inferência implicada na leitura , indo desde um ponto mais baixo – o que caracteriza a leitura parafrástica – até o ponto mais alto – o da leitura polissêmica.

No caso que estamos abordando, por conseguinte, podemos dizer que Monteiro Lobato realiza uma leitura parafrástica do texto de La Fontaine, já que, ao ler e reescrever a fábula, ele fica num nível muito baixo de inferência, pois mantém em sua história o mesmo efeito de sentido criado por La Fontaine.

Diferente desta leitura, no entanto, parece ser a que Millôr Fernandes realiza do mesmo texto.

Com a finalidade de verificar se é isto realmente que acontece, passo a analisar algumas seqüências discursivas:

sd 8 – (MF) "Era uma vez um homem que tinha uma galinha. Subitamente, em dia inesperado, a Galinha pôs um ovo de ouro. Ouro! Outro dia, outro ovo. Outro ovo de ouro! O homem mal podia dormir!"

É possível perceber aqui um efeito de sentido semelhante àquele encontrado nas sd1 e sd2 , ou seja, mostra-se a imagem de um sujeito impaciente (*mal podia esperar*) e seduzido pela possibilidade da riqueza.

Sd 9 – (MF) "Esperava todas as manhãs pelo ovo de ouro – clara, gema, gala, tudo de ouro! – que o **tirava da miséria** e aos poucos o guiava ao **milionarismo**".

Nesta seqüência discursiva, notamos, novamente, um efeito de sentido semelhante ao verificado nas histórias dos outros dois autores : a rejeição à miséria , a ambição e o desejo de ter dinheiro, de tornar-se milionário, e por conseqüência, ter uma vida melhor.

Mas podemos perceber, também, e isso é diferente do encontrado até agora, um tom de deboche, de ironia nesta seqüência, quando o autor descreve os componentes do ovo e, principalmente, quando afirma que até a *gala* era de ouro.

Esse mesmo efeito de diferente pode ser encontrado em outras seqüências:

sd 10 – (MF) "O fato, que **antigamente poderia passar despercebido**, na data de hoje atraía verdadeiras multidões. E não só multidões. Rádios, jornais, televisão, tudo entrevistava o homem, pedindo-lhe impressões, querendo saber detalhes de como acontecera o espantoso acontecimento".

Pela análise desta seqüência discursiva, torna-se evidente a alusão deste autor às outras versões da mesma história, através de uma oposição entre o ontem, *antigamente,* e o hoje. Isso pode ser verificado pela comparação entre as expressões "*o fato, que antigamente poderia passar despercebido*" / "*na data de hoje atraía multidões*". Quer dizer: Millôr deixa claro que, mesmo repetindo, ele está modificando a história.

Além disso, o autor brinca com a própria realidade, na qual os meios de comunicação, quando descobrem um fato diferente, pitoresco, "caem", desesperadamente, sobre aqueles que possam lhes fornecer informações.

Vejamos outra seqüência:

sd 11 – (MF) “E a Galinha, também, ia dando aqui e ali seus shows diante dos jornais, câmaras, microfones. Certa vez, até, num esforço de reportagem, conseguiu pôr um ovo de ouro diante da câmara da TV Tupi”.

Mais uma vez encontramos um efeito de diferente neste discurso. Aqui se coloca um novo sentido: a galinha, que nas outras fábulas é apenas explorada pelo dono, aproveita-se da situação e promove a si mesma com a publicidade. Ou seja : encontramos aqui não mais um sujeito submisso e sem iniciativa, mas, ao contrário, um sujeito que sabe tirar partido da situação.

E Millôr continua o jogo entre o mesmo e o diferente. Vejamos:

sd 12 – (MF) “Porém o tempo passou e muito antes que o homem conseguisse ficar rico, a galinha deixou de botar ovos de ouro. **Desesperado**, o homem foi ocultando o fato, até que, certo dia, não se contendo mais, abriu a galinha para apanhar os ovos que ela tivesse lá dentro. Para sua **decepção**, não havia mais nenhum”.

Obervamos, através desta seqüência, que, aparentemente, mantém-se neste autor o mesmo efeito de sentido verificado nas outras versões de *“A Galinha dos ovos de ouro”* : o sujeito ambicioso e impaciente é punido, fica *desesperado*, sofre uma *decepção*, e fica sem nada.

Nas fábulas anteriores, esse é o sentido que os autores procuram sedimentar , uma vez que a história termina quando o homem mata a galinha e descobre que continuará pobre, para o resto da vida.

Esse parece ser o sentido anunciado através dessa seqüência discursiva.

E poderia ser, já que ele escreve uma versão da mesma fábula, ou seja, já que ele faz uma repetição.

No entanto, o exame de outra seqüência parece mostrar que não é isso que acontece. Vejamos:

sd 13 – (MF) “Então o homem – espírito bem moderno – resolveu explorar o nome que lhe ficara do acontecimento e abriu um enorme restaurante, com o sugestivo

nome de *Aos ovos de ouro*. E isso lhe deu **muito mais dinheiro** do que a Galinha propriamente dita".

O exame desta seqüência nos permite reconhecer que Millôr Fernandes realiza não mais uma leitura parafrástica dos demais textos, mas uma **leitura polissêmica**, com a instalação definitiva de um novo e diferente efeito de sentido: o sujeito ambicioso, que gosta de dinheiro, e que nas versões anteriores é punido com a miséria, aqui consegue o sucesso, consegue ganhar muito dinheiro, *muito mais dinheiro* do que ganharia inicialmente. Quer dizer: este autor constrói a imagem de um sujeito que não se deixa derrotar, de um sujeito que vence porque é esperto, porque não fica esperando que a felicidade caia do céu, porque sabe aproveitar as oportunidades que a vida oferece.

Esta possibilidade, na verdade, chega a ser aludida por Monteiro Lobato, quando, após a fábula, mostra o diálogo entre Dona Benta (cuja fala já mostramos na sd 7), Pedrinho, Narizinho e Emília. Neste diálogo, Narizinho afirma que Pedrinho, no dia anterior, *quase* pegara uma saíra das raras, mas que não conseguira porque puxara o cordão antes do tempo. A isso, ela acrescenta que Pedrinho também é *palerma*, porque muitas vezes não tem paciência. Ela sim, sabe esperar.

Fica clara aqui a oposição: paciência / sabedoria x impaciência / falta de inteligência.

A essa fala se contrapõe a voz de Emília, que constitui para nós outra seqüência discursiva:

sd 14 – (ML) "E por isso mesmo não pegou aquela pulga que estava em sua cama – disse Emília. Ficou esperando que a pulga parasse de pular e a pulga afinal sumiu.

A especialidade de Emília era pegar pulgas".

Observe-se, porém, que este comentário de Emília não chega a mudar o sentido instituído por Lobato, uma vez que é feito fora do contexto da história, na qual se mantém o mesmo sentido anunciado por La Fontaine.

No entanto, revela uma posição-sujeito[11] diferente em Lobato, já que o autor, apesar de se render ao sentido já instituído, o sentido do senso comum, aponta uma possibilidade de mudar esse sentido, na medida em que mostra que, se o sujeito ficar esperando o que quer, sem se esforçar , acabará não conseguindo (*ficou esperando que a pulga parasse de pular e a pulga afinal sumiu*).

Através destas seqüências, podemos estabelecer uma correspondência entre as posições-sujeito representadas pelos personagens das fábulas. Assim, o dono da galinha na fábula de La Fontaine e Pedrinho e o dono da galinha na fábula de Monteiro Lobato ocupam a mesma posição-sujeito : a da paciência, da acomodação e do conformismo. Já Emília, em Lobato, e o dono da galinha, em Millôr, ocupam uma outra posição-sujeito, diversa daquela: a do sujeito impaciente e audacioso.

Para finalizar, façamos um contraponto entre a moral apresentada para esta fábula por Monteiro Lobato e por Millôr Fernandes, o que constitui, para nós, mais duas seqüências discursivas:

sd 15- (ML) “Quem não sabe esperar, pobre há de acabar”.

sd 16 - (MF) “Cria galinhas e deita-te no ninho”.

Podemos observar que, ao revelar a moral da história, Lobato e Millôr afastam-se definitivamente em termos do sentido que instituem. Assim, Lobato reafirma o sentido já cristalizado, o sentido do senso comum: é preciso ser paciente, é preciso ser cauteloso. Millôr, no entanto, não prega a paciência, mas aconselha a tirar vantagem da situação, quando for possível.

Na análise desenvolvida até aqui, examinamos o caso em que uma mesma fábula é contada e recontada, através dos tempos, por diversos autores.

[11] A noção de posição-sujeito designa a relação de identificação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber da FD.

Assim, a análise da fábula *A galinha dos ovos de ouro*, em suas diferentes versões, nos evidenciou os movimentos de manutenção ou deslocamento de sentidos que acontecem quando um mesmo texto é repetido por diferentes autores, em épocas diversas.

Também nas morais da fábula esses efeitos puderam ser sentidos : entre La Fontaine e Lobato, por exemplo, como já vimos, a moral cria o mesmo efeito de sentido – a recomendação da paciência - enquanto Millôr estabelece um novo efeito – a possibilidade de o sujeito aventurar-se e ser bem sucedido.

Examinando as *Fábulas fabulosas* de Millôr, no entanto, outro fato nos chama a atenção : é o caso das fábulas que não mantêm uma relação de intertextualidade explícita com outra fábula já existente, mas cuja moral, essa sim, estabelece essa relação com outros enunciados, que, no caso, são provérbios.

Passamos, portanto, a examinar alguns desses enunciados, aos quais denominarei seqüências discursivas, com o intuito de verificar os efeitos de sentido por eles estabelecidos.

2.2. A repetição e a morais das fábulas em Millôr Fernandes

Observemos as seguintes seqüências discursivas:

sd 17 – (MF) “Quem ama o feio tem algum outro objetivo”.

sd 18 – (MF) “Amor com amor se paga e dinheiro com dinheiro também”.

sd 19 – (MF) “Nos momentos graves, é preciso verificar muito bem para quem se apela”.

sd 20 – (MF) “ Mais vale um urubu na mão do que um faisão inventado pela malandra imaginação do urubu”.

Esses enunciados constituem as morais das seguintes fábulas criadas por Millôr:

a) “A aventura” (Quem ama o feio tem algum outro objetivo).
b) “Juízo Final” (Amor com amor se paga e dinheiro com dinheiro também).
c) “O Socorro” (Nos momentos graves, é preciso verificar muito bem para quem se apela).
d) “Prova de amor – à maneira dos turcos” (Mais vale um urubu na mão do que um faisão inventado pela malandra imaginação do urubu).

Como é possível observar, nenhuma dessas fábulas remete a qualquer outra que já tenha sido escrita anteriormente. No entanto, os enunciados das morais têm uma intertextualidade explícita com outros que são do domínio coletivo, pois são provérbios.

Podemos dizer então que Millôr usa uma enunciação original (Eo) e, através dela, faz surgir uma nova enunciação (E1). Há, pois, entre Eo e E1 algo que as aproxima e algo que as diferencia.

Assim:

	(A)	(B)
1)	Eo	bonito lhe parece
	Quem ama o feio	
	E1	tem algum outro objetivo
2)	Eo	
	Amor com amor se paga	e dinheiro com dinheiro também
	E1	

3) Eo é que se conhecem os amigos

Nos momentos graves

E1 é preciso verificar muito bem para quem se apela

Percebemos em (1),(2) e (3), em E1, um deslocamento que procura destruir a autoridade do provérbio reconhecido, construído no intertexto[12].

Partindo de um modelo, E1 constitui-se em um anti-modelo, em um anti-provérbio, que contesta a autoridade do provérbio.

Desse modo, altera-se, em (B), a partir de uma ressonância de significação verificada em (A), o sentido sedimentado, o senso comum.

Vejamos então o que acontece em cada caso:

1) O autor parte do instituído (quem ama o feio bonito lhe parece/ amor com amor se paga / nas horas difíceis provam-se os amigos) e rompe esse sentido cristalizado pelo tempo.

Ao afirmar que *quem ama o feio tem algum outro objetivo*, Millôr coloca em dúvida o fato de ser possível amar alguém apenas por suas qualidades, sem levar em conta seus atributos físicos. Para isso, ao invés de recontar a fábula que contém essa moral[13], Millôr cria uma história diferente, e que é mais ou menos a seguinte: Parco de Alcântara nunca teve uma aventura amorosa, porque era muito feio: demasiado baixo, calvo, míope, usava óculos grossos, tinha uma anemia que lhe amarelava a pele. Uma noite, porém, caminhando pela rua, aparece na janela de um segundo andar uma mulher linda, vestindo um baby-doll transparente, que começa a chamá-lo e a convidá-lo para subir. O homem fica espantado, quase não acredita que seja com ele, mas, como a mulher insiste, resolve subir. Quando chega lá em cima, a mulher leva-o para o quarto.

[12] A noção de intertexto, tal como é encontrada em Maingueneau (1989), caracteriza o conjunto de enunciados que uma formaçào discursiva efetivamente cita.

[13] A fábula em questão é *A coruja e a águia* : uma coruja e uma águia, depois de muita briga, resolvem fazer as pazes e combinam que, daquele dia em diante, a águia não comerá mais os filhotes da outra. A águia pergunta então à coruja como fará para reconhecer-lhe os filhotes, e a coruja responde que isso é fácil, pois eles são os mais bonitos, bem feitinhos de corpo e cheios de graça. A águia encontra então um ninho com três monstrengos e os come, pois não reconhece neles a descrição feita pela coruja. (Monteiro Lobato)

Deitada na cama está uma menina de três anos. A mulher diz então para a criança: “Está vendo? Mamãe não disse? Se você não parar de chorar imediatamente, o Papão vai lhe comer”.

Deste modo, jogando com o instituído, com o mesmo, Millôr constrói um novo efeito de sentido, segundo o qual quem ama o feio não o acha bonito, mas tem nele algum interesse próprio, quer tirar alguma vantagem do outro.

2) Quando afirma que *amor com amor se paga e dinheiro com dinheiro também* novamente Millôr deixa de recontar a fábula que contém essa moral[14], e cria outra história: um miserável milionário chega no céu e espera a sua vez de ser julgado. Interrogado sobre o que fizera de bem em sua vida, responde que nasceu, cresceu, amou, teve filhos, viveu. O Senhor responde que aqueles eram atos sociais e biológicos normais. Não contavam. O milionário diz então que criou indústrias, comprou fazendas, deu emprego a muita gente. Também não serviam, porque o Senhor considerava que ele praticara aquelas ações para melhorar a própria vida dele. Desconsolado, o milionário afirma então que, uma vez, deu cem cruzeiros para uma velhinha da Casa dos Artistas, outra vez deu duzentos cruzeiros para o Hospital dos Alienados e outra vez contribuiu com quinhentos cruzeiros para a Fundação das Operárias de Jesus. Só? – pergunta Deus. E diz: - Josué, dá oitocentos cruzeiros ao cavalheiro aqui e manda ele pras profundas do inferno!

Vemos que, nesta história, o bem que o homem fizera na vida não é devolvido com o bem e com a justiça na hora de seu julgamento. O que lhe é devolvido é apenas o dinheiro que gastou.

Cria-se aqui um novo sentido, contrário àquele da fábula anterior : não adianta ser bom, pois a justiça, o reconhecimento nem sempre acontecem.

---

[14] A fábula é *A pomba e a formiga* : uma formiga, com sede,vai beber água num riacho, por sugestão de uma pomba. Acaba caindo na água e é salva pela pomba. Mais tarde, vendo que um caçador prepara uma armadilha e que a poba se dirige para lá, a formiga age depressa e morde o dedão do caçador. Ao ouvir o grito, a pomba voa para longe. (Esopo)

3) Quando afirma que *"Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem se apela"* , Millôr mais uma uma vez abandona a história que tem o enunciado *"Os amigos provam-se nas horas difíceis"* como moral[15] e cria outra fábula: um dia, um coveiro cava tanto que não consegue mais sair da cova que cavara. Grita, grita e nada. Chega a noite. Somente na madrugada é que aparece um bêbado que, ouvindo aqueles gritos, olha para dentro da cova. O coveiro pede para que o homem o tire dali, pois está com frio. O bêbado responde então: "Mas, coitado! Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de você, meu pobre mortinho!" E, pegando a pá, começa a jogar terra, cobrindo cuidadosamente o buraco.

Mais uma vez, Millôr joga sobre o instituído para criar o diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos os pontos abordados neste estudo, bem como as análises realizadas, conduzem-nos a reconhecer, na repetição, não apenas um exercício de obrigatória reafirmação de um mesmo sentido, mas uma possibilidade de inserção do diferente em um discurso já instituído.

É nesta perspectiva que podemos afirmar que a leitura é produzida, isto é, ela é um processo que se desenrola entre um autor, um texto e um leitor. Esse processo se desenvolve sempre em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta.

Isto explica o fato de que várias leituras são possíveis para um mesmo texto - já que mudam os leitores – e de que leituras que são possíveis hoje não o tenham sido em outros tempos – já que muda o contexto sócio-histórico.

---

[15] A fábula é *"O leão e camundongo"* : uma vez, quando um leão estava dormindo, um ratinho ficou passeando em suas costas. Nisso, o leão acordou e ia devorar o bichinho, mas este pediu perdão e disse-lhe que, se ficasse vivo, um dia poderia retribuir-lhe o favor. O leão deixou-o livre. Um dia, quando caiu numa armadilha, os caçadores o amarraram numa árvore. O ratinho, então, roeu as cordas e libertou o leão.

Na produção da leitura, como observamos, também devem ser consideradas a incompletude – pois, quando lemos, lemos não só o que está dito - e a intertextualidade – pois o sentido de um texto passa sempre pela sua relação com outros textos.

É neste sentido que a interpretação deixa de ser vista como apreensão de um sentido que já está lá, pronto, e passa a ser uma questão de relação entre autor/ texto/ leitor. Ela não é livre de determinações, não pode ser qualquer uma, mas também não é sempre a mesma.

Deste modo, a repetição, e a leitura, é a possibilidade do sentido vir a ser outro, em que presença e ausência se trabalham, em que paráfrase e polissemia se delimitam no movimento de contradição entre o mesmo e o diferente.

BIBLIOGRAFIA

CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na sala de aula*. Campinas, SP : Pontes,1995.

COURTINE, Jean Jacques. Analyse du discours politique. *Langages*. Paris, Larousse, v.62, p. 0-128, 1981.

_____. Définition d'orientations thèoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, v.9. n.2, p.239-64, 1982.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quertéis e as outras vozes* : uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira. Campinas, IEL/ UNICAMP, 1992. Tese de Doutorado.

ORLANDI, Eni P. *A Linguagem e seu Funcionamento*; as formas do discurso. 2ª ed. Rev. aum. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e Leitura* . 3ª ed. São paulo: Cortez : Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

_____. *Interpretação*; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996.

_____. *As formas do silêncio* : no movimento dos sentidos. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

_____. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PÊCHEUX & FUCHS (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In : GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

SERRANI, Silvana. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. São Paulo, Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

FÁBULAS

FERNANDES, Millôr. *Fábulas Fabulosas*. Ed. ilustr. Rio de Janeiro, Nórdica, 1973.

LA FONTAINE. *Fábulas Completas*. São Paulo : Cultura, 1946.

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. 47° ed. São Paulo : Brasiliense, 1994

O PROBLEMA DO USO DA LÍNGUA MATERNA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

HAUSMANN, Elisa Probst

FURB - Universidade Regional de Blumenau

ABSTRACT

The research of this study is related to the field of foreign language acquisition. By means of an action research, it aims at raising the problem of using the mother tongue and increasing the use of the foreign language (FL) in the classroom. It also emphasizes the importance of input in the development of linguistic knowledge. The subjects of the research are students of the Executive Secretarial Course at FURB (Universidade Regional de Blumenau), enrolled in English II. The data come from the teacher's diaries during the specific term, recordings and transcriptions of five classes taught during the term and from interviews with the students. The analysis is based on the triangulation of these data. The research contributed to a better understanding of the interaction patterns in the FL classroom and showed the difficulties in using the target language in the FL classroom and the strategies to overcome or minimize such difficulties.

RESUMO

Este trabalho se insere nos estudos de aquisição de língua estrangeira (LE). Através de uma pesquisa-ação, objetiva levantar o problema do uso da língua materna (LM) e aumentar o uso da LE em sala de aula. Visa também ressaltar a importância dos insumos para o desenvolvimento do conhecimento lingüístico. Os sujeitos da pesquisa são alunos do Curso de Secretariado Executivo da FURB (Universidade Regional de Blumenau), matriculados na disciplina Língua Inglesa II. Os dados obtidos provêm dos diários escritos pela professora durante o semestre, da gravação e transcrição de cinco aulas ao longo do período e de entrevistas realizadas com os alunos. A análise se baseia na triangulação destes dados. A pesquisa contribuiu para a melhor compreensão do aspecto interacional em sala de aula, mostrou as dificuldades encontradas no uso da língua-alvo em sala de LE e as estratégias utilizadas para minimizar estas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE

Língua estrangeira (LE) - língua ensinada em um contexto onde não se fala regularmente esta mesma língua. Por exemplo, ensinar inglês em uma universidade brasileira.

Língua materna (LM) - é a língua que o falante aprende na comunidade de origem; também chamada de primeira língua.

Alternância de códigos - é a troca de códigos (línguas), feita em um mesmo enunciado ou em enunciados distintos.

Insumo - neste texto significa o 'input' que o aluno recebe para a aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, todo e qualquer material, escrito ou oral, que possa levá-lo a adquirir a língua.

Funções comunicativas - neste texto entende-se como fórmulas fixas ou rotinas usadas em situações específicas de comunicação. Por exemplo, para: cumprimentar, elogiar, dar conselhos, expressar intenções, etc.

Sócio-interação - é o processo de "troca colaborativa" de significados entre "duas ou mais pessoas"(BROWN,1994: 159).

Competência comunicativa - é a habilidade de comunicar-se adequadamente na língua-alvo. Envolve não só o conhecimento das regras gramaticais necessárias para a formação de sentenças corretas, como também saber quando e onde usá-las e com quem (RICHARDS; PLATT; WEBER, 1985: 49). De acordo com BROWN(1994), abrange a competência organizacional (gramatical e discursiva), a competência pragmática (funcional e sociolingüística), a estratégica e a psicomotora.

O PROBLEMA DO USO DA LÍNGUA MATERNA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este trabalho visa discutir o uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira. O objetivo da pesquisa foi aumentar o uso da LE em salas de iniciantes, ao mesmo tempo em que se procurou diminuir o uso da LM. O trabalho visa também ressaltar a importância dos insumos de sala de aula, ou seja, do input, para o desenvolvimento do conhecimento lingüístico.

A literatura enfatiza que um dos aspectos preponderantes na aquisição de uma LE é que o aluno receba insumos suficientes e de qualidade. Ou seja, há provavelmente uma relação entre o uso da LE em sala de aula e a aprendizagem.

Aprender uma língua estrangeira é um processo complexo. Não se resume na aprendizagem de um conjunto de regras ou na memorização de frases prontas. Exige o desenvolvimento não só da competência lingüística, mas também da competência comunicativa, social, cultural, estratégica, etc. todas estas competências estão naturalmente inseridas na linguagem comunicativa.

Então, como se aprende uma língua estrangeira? Esta pergunta tem sido respondida de diversas maneiras de acordo com as diferentes percepções que os teóricos têm da linguagem, da aprendizagem em geral e da aprendizagem lingüística. Entre as teorias propostas, cito quatro teorias: o behaviorismo, o cognitivismo, o inatismo (gramática universal) e o interacionismo.

Segundo o behaviorismo, toda aprendizagem é uma forma de condicionamento. O behaviorismo vê o professor como um provedor de estruturas, enquanto o aluno imita as estruturas por ele fornecidas.

O cognitivismo atribui grande valor aos processos mentais na aprendizagem. O professor é responsável por ativar os processos mentais do aluno. O aluno, então, constrói seus próprios significados através das informações recebidas.

Para o inatismo todo ser humano possui um conhecimento natural dos mecanismos da linguagem. Em sala de aula, cabe ao professor ativar o conhecimento lingüístico biologicamente predeterminado que o aluno possui.

A teoria interacionista interpreta o conhecimento como presente primeiro no social, passando posteriormente a ser adquirido pelo indivíduo através da sua interação neste meio. No momento histórico atual, o interacionismo é a teoria que melhor expressa os vários processos envolvidos no desenvolvimento do conhecimento lingüístico.

A teoria interacionista não nega as demais teorias. Pelo contrário, abarca, de algum modo, todas elas. O behaviorismo não é esquecido, pois a interação sempre acontece num contexto, num determinado meio-ambiente. Os processos mentais e o envolvimento do aprendiz (trazidos pelo cognitivismo) também não são negados pela teoria interacionista. Os determinantes biológicos do inatismo (GU) também requerem exposição aos significados lingüísticos para o desenvolvimento da linguagem. Portanto, as teorias de aprendizagem, vistas e analisadas desta maneira, não são excludentes, mas complementares.

Como afirmado anteriormente, a linguagem só é adquirida através da interação social. Em uma sala de aula de língua estrangeira esta interação acontece entre professor-aluno e aluno-aluno. São as estruturas de comunicação estabelecidas por eles que determinam o desenvolvimento da competência lingüística. Os insumos são pois gerados na sala de aula cooperativamente e são cruciais para a aquisição da LE.

Muitos fatores podem influenciar sobre o modo e freqüência com que os alunos usam a língua estrangeira durante sua aprendizagem. Dentre eles, o tipo de linguagem utilizada pelo professor, as oportunidades que são oferecidas ao aluno para que faça uso da língua, a forma como o professor estrutura a sua aula, as estratégias de comunicação ensinadas aos alunos e vários outros. Estes fatores somente podem ser estudados em profundidade através da coleta e análise de textos de sala de aula. Porque é somente neste ambiente que ocorre a real interação professor-aluno e aluno-aluno. Portanto, para que se possa conhecer a natureza do uso da língua, algo fundamental para a compreensão do ensino efetivo da mesma, é importante que se concentre o foco de pesquisa na sala de aula.

MOITA LOPES (1996: 86), ao discutir os diferentes tipos de pesquisa, afirma que “É o foco no estudo do processo de ensinar/aprender línguas que identifica a tendência atual da pesquisa na área de ensinar/aprender línguas, ou seja, pesquisa na sala de aula de línguas.”

Há então a necessidade de uma reflexão crítica, por parte do professor, sobre sua ação pedagógica. Esta reflexão deve constituir-se num processo rotineiro, do qual o professor jamais se afaste durante suas aulas.

O professor de línguas constantemente crítico é confiante e, por isso, capaz de abandonar velhos paradigmas e embrenhar-se em novas tentativas que possam conduzir seus alunos à aprendizagem da língua estrangeira. A avaliação constante destas novas tentativas é ponto fundamental para que se verifique ou não sua eficácia. Portanto, refletir sobre a prática de sala de aula, aprender a ousar e a retroceder quando necessário, são características que devem fazer parte de um professor crítico de línguas estrangeiras.

Os aspectos acima discutidos levam ao fato de que tanto o professor quanto o aluno desempenham papéis fundamentais no processo de interação em sala de aula e são responsáveis pelo uso maior possível da LE. Também são de grande importância as tarefas designadas pelo professor e o contexto em que tal interação acontece.

Na verdade, os aspectos levantados mostram como o processo de aquisição é complexo e como a metodologia para estudá-lo é igualmente complexa. É importante então que o professor utilize a LE o máximo possível em sala de aula, porém ele deve estar ciente que o uso constante da LE é o insumo necessário, embora, muitas vezes, não suficiente, para o desenvolvimento do conhecimento lingüístico.

Após apresentar os pressupostos teóricos sobre o qual este trabalho está fundamentado, aponto agora a forma como foi realizada a pesquisa.

1. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação, realizada na disciplina Língua Inglesa II dos cursos de Letras e de Secretariado Executivo da FURB (Universidade Regional de Blumenau). O trabalho segue, portanto, o parâmetro qualitativo.

Para que o problema de pesquisa pudesse ser levantado, primeiramente foram gravadas algumas aulas da disciplina no Curso de Letras. Isso aconteceu em 1996. A partir da

transcrição destas aulas, pude observar até que ponto fazia uso da língua materna em minhas aulas de língua estrangeira e como se dava a interação social em sala de aula.

Decidi então realizar uma pesquisa-ação, visando solucionar o problema. Elaborei um plano de ação com vistas a aumentar o uso da língua estrangeira em sala de aula e diminuir o uso da língua materna. Este plano de ação constou principalmente da aplicação de algumas estratégias específicas de comunicação, tais como: a utilização de instruções mais curtas e mais diretas em sala de aula, o uso maior possível de palavras cognatas e de gravuras para a explicação de vocabulário, o fornecimento de uma lista de funções com fórmulas e rotinas para a comunicação básica na língua, o uso de repetição em grupo e individual, a utilização de *warm-up*s em língua estrangeira e práticas em duplas e em grupos.

Estas estratégias foram aplicadas com uma nova turma matriculada na disciplina Língua Inglesa II. Isso ocorreu no 1º semestre de 1997 no curso de Secretariado Executivo.

Uma das mais importantes estratégias aplicadas para o aumento do uso da língua estrangeira em sala de aula foi o fornecimento de uma lista com uma série de <u>funções comunicativas para uso em sala de aula</u>. O que são estas <u>funções comunicativas</u> ? São estruturas fixas usadas em situações específicas de comunicação. Por exemplo, expressões como *How are you?, Can I help you?, Here you are. , You're welcome.*

As funções comunicativas, se ensinadas ao aluno logo no início do programa, podem ser uma estratégia para que o professor possa ser melhor compreendido e para que se use mais inglês em sala de aula, porque o aluno também terá ao seu dispor estas funções, que o auxiliarão a comunicar-se com maior freqüência e competência em língua estrangeira.

Tal opinião é reafirmada pela concepção de Krashen e Terrel (apud RICHARDS; LOCKHART, 1995: 196) , segundo os quais para os alunos iniciantes estas expressões fixas ou fórmulas "podem servir como estratégias úteis de comunicação (...), capacitando-os a lidar com muitas das exigências comunicativas de sala de aula quando lhes faltam meios lingüísticos mais complexos para fazê-lo." Porém, acredita-se que conforme o desenvolvimento lingüístico avance, os alunos farão menos uso de fórmulas e passarão a produzir suas próprias frases e estruturas.

A lista de funções comunicativas anteriormente citada foi distribuída aos alunos no início do semestre, na segunda semana de aula. Para selecionar as fórmulas e rotinas

comunicativas presentes na lista, me baseei principalmente na minha própria experiência como professora de língua inglesa.

Eis aqui a lista apresentada aos alunos:

Funções comunicativas para uso em sala de aula

Funções	**Expoentes lingüísticos**
Cumprimentar:	**Hi!** **Hello!**
Perguntar sobre o estado emocional:	**How are you?** **How are you today?**
Responder sobre o estado emocional:	**I'm fine.** **I'm OK.** **So So.** **I'm bad.** **I'm down.** **I'm terrible.**
Despedir-se:	**Bye!** **Have a nice weekend!** **(Same to you.)**
Agradecer:	**Thanks.** **Thank you.** **Thank you very much.**
Responder a agradecimentos:	**Welcome.** **You're welcome.** **Not at all.**
Fazer pedidos:	**May I erase the blackboard?** **Can I go to the toilet?** **Could you explain it again?** **Could you open the window, please?**
Dar ordens:	**Open the door, please.** **Close the door, please.** **Open your books on page 9.**

	Close your books. **Practise in pairs, please.**
Pedir para repetir algo:	**Pardon?** **Repeat, please.** **Can you repeat, please?**
Fazer reclamações:	**I didn't understand.** **This is difficult.**
Pedir esclarecimentos:	**How can I say 'borracha' in English?** **What does 'heart' mean?** **What's the meaning of 'mushroom'?** **How can I go to the lab, please?**
Confirmar:	**Yes.** **Yeah.** **OK.** **Sure.** **That's all right.**
Negar:	**No.** **Please, don't. (pedido)**
Identificar conclusão de tarefas:	**Finished.** **Are you finished?**
Elogiar:	**Very well!** **Great!** **Excellent!** **Good!**
Criticar ou identificar erro:	**It's not OK.** **It's not correct.** **It's bad.**
Fazer convites:	**Let's go to the shopping center.** **Let's go shopping.** **Let's study English.** **Let's go to the snack bar.**
Aceitar convites:	**OK. Good idea.** **Let's go.** **Yes, I would love to ...**
Negar convites e justificar :	**No, I can't. I have to go to the library.** **I have to go home.**

I have to study Literature.

Atrair a atenção de alguém
ou pedir licença: **Excuse me.**

Pedir desculpas: **I'm sorry.**
Excuse me, please.

Identificar objetos: **What's this?**
What's that?
It's a <u>desk</u>.

Demonstrar falta de conhecimento
ou inabilidade para responder: **I don't know.**
Sorry, I don't know.

Lamentar: **What a pity!**

Demonstrar incerteza: **Maybe.**
Perhaps.

Esta lista de funções comunicativas foi estudada com os alunos. Pediu-se que eles a utilizassem o máximo possível nas aulas de língua inglesa, procurando evitar o uso da língua materna.

Outra importante estratégia aplicada foi uma técnica de investigação em grupo denominada, em inglês, *Group Investigation Technique*. Neste trabalho, coloquei para os alunos oito temas diferentes, que foram:

- *A dream for the future*
- *Describing a famous person in your city*
- *Describing a famous place in your city*
- *Telling the story of a good film*
- *An unforgettable trip*
- *Free time*
- *A famous person and his/her abilities*
- *Talking about the past*

As alunas escolheram os temas de sua preferência, dos quais seis foram escolhidos. Então montaram-se grupos em torno destes temas. Cada grupo dispôs de aproximadamente um mês para coletar material e organizar as informações necessárias para elaborar uma composição, entrevista ou dramatização, que foi posteriormente apresentada para a turma. As apresentações foram exclusivamente em LE, assim como as perguntas dirigidas ao grupo no final do trabalho. Cada grupo procurou usar prioritariamente a LE também para responder as perguntas.

As demais estratégias de comunicação citadas foram aplicadas ao longo de todo o semestre.

1.1. Coleta de Dados

Para que se pudesse coletar dados para esta pesquisa, cinco aulas foram gravadas ao longo do semestre, ou seja, de março a junho de 1997. Algumas destas aulas foram filmadas. Isto ajudou a captar informações interacionais difíceis de serem conseguidas com a gravação. Efetuar a transcrição destas aulas foi um processo lento, difícil, mas de grande valia para este trabalho.

No decorrer do semestre fui também relatando minhas aulas em um diário escrito. Procurei registrar neste diário as atitudes, os sentimentos, as falhas e os progressos não só meus, como também das alunas. Procurei também registrar o quanto a LE e a LM eram usadas na disciplina Língua Inglesa II e como acontecia a interação social em sala de aula.

A terceira forma de coleta de dados foi uma entrevista diretiva aberta, realizada com as alunas. Esta entrevista foi realizada com grupos de 2 a 4 alunas e gravada em fita-cassete. A entrevista não visou apenas discutir aspectos diretamente relacionados à pesquisa, ou seja, a freqüência de uso da LE e da LM em sala de aula. As alunas colocaram também suas opiniões acerca do curso de Secretariado Executivo, das várias disciplinas ministradas, de meu desempenho como professora e de seu próprio desempenho como alunas.

Passo a explicar agora como foi realizada a análise dos dados. Para que se pudesse dar maior confiabilidade à pesquisa, decidiu-se adotar a triangulação de dados. Os dados obtidos pela gravação das aulas, pelos diários escritos no decorrer do semestre e pelas entrevistas das alunas foram analisados de forma triangular.

Os resultados da pesquisa, brotam, portanto, da convergência dos dados. Procurou-se, através da triangulação destes, obter-se uma visão mais profunda e, ao mesmo tempo, mais global do processo ensino-aprendizagem na disciplina Língua Inglesa II, para que se pudesse verificar se houve aumento no uso da LE em sala de aula.

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

2.1. Dificuldades para o uso da LE em sala de aula

O primeiro aspecto discutido na análise dos dados foram as restrições para o uso da LE em sala de aula.

O processo de interação que ocorre em sala de aula de LE deveria desenvolver-se, preferencialmente, na língua-alvo, já que é através de seu uso que se constrói o conhecimento lingüístico. Porém, tanto a literatura quanto a experiência nos mostram que há muita dificuldade em se conseguir uma boa interação em sala de aula quando esta deve ser mantida em LE.

As maiores dificuldades que encontrei durante as minhas aulas para o uso da LE em sala foram no sentido de:

a) hábito (cultura) de ter o professor como centro do processo ensino-aprendizagem - é cômodo para o aluno esperar receber tudo pronto, sem precisar ajudar na construção do seu conhecimento. - Nesta turma em que foi realizada a pesquisa-ação poucas alunas estavam dispostas a assumir a responsabilidade de construir seu próprio conhecimento lingüístico. Poucas alunas faziam suas tarefas ou contribuíam trazendo algum material novo para as aulas. - Além do mais, a minha própria aprendizagem como aluna de línguas fez com que eu também considerasse, por muito tempo, o professor como principal provedor de insumos. Isso diminuía, muitas vezes, a oportunidade de participação das alunas, pois fazia com que eu esquecesse o lado interativo da comunicação.

b) compreensão da LE pelas alunas - nas primeiras aulas do semestre parecia impossível usar a LE na maior parte do tempo nesta turma. Olhares interrogativos faziam com que eu tivesse de recorrer freqüentemente à língua materna ou à alternância de códigos.

c) falta de participação das alunas - vários autores acreditam que é importante para os alunos participarem ativamente das aulas para que possam formar seu conhecimento lingüístico. Já que a aprendizagem é resultado da interação, creio que os alunos mais proficientes, pelo menos na habilidade de expressão oral, são aqueles que mais participam durante as aulas. A falta de participação de muitas alunas nas atividades sugeridas fazia com que eu tivesse de intercalar freqüentemente a LE com a LM para incentivá-las a oferecer suas contribuições.

d) inibição das alunas - nesta turma havia muitas alunas inibidas, com timidez em participar. Uma das alunas chegou a revelar em sua entrevista que, apesar de adorar inglês e as nossas aulas, tinha vergonha de falar, pois tinha medo de falar errado.

e) pressa da professora - sempre tive preocupação em cumprir o programa, mesmo porque dividia a turma com outra professora e sempre costumamos combinar o programa no início do semestre. Isso fazia com que, às vezes, eu não tivesse calma para repetir alguma informação em LE, preferindo usar, neste caso, a LM. A pressa podia ser melhor percebida em momentos específicos das aulas, como era o caso do fechamento de uma atividade e do início de outra. Nestes momentos usava muitas vezes a LM para poder passar mais rapidamente para a atividade seguinte. Às vezes essa pressa também tolheu a participação das alunas.

f) heterogeneidade da turma - este foi outro problema para o uso da LE em sala, já que as alunas possuíam níveis bem diferentes de conhecimento lingüístico. Algumas alunas estudaram alemão no 1º e no 2º graus. Outras mal tiveram o inglês básico. Algumas tinham noções de gramática e uma delas se comunicava muito bem na língua, pois tinha ficado quase um ano nos USA. Então o uso da LM era, às vezes, uma saída rápida para que as alunas com maior dificuldade também pudessem acompanhar as aulas e não se desligassem das atividades propostas.

2.2. Estratégias de comunicação utilizadas pela professora

Neste tópico apresento as principais estratégias que usei visando a comunicação em sala de aula. Examino também o uso da LE e da LM nas interações com os alunos, além dos momentos em que utilizei mudança de código em um mesmo enunciado. Estes aspectos contribuíram para que eu fosse compreendida pelos alunos.

Em primeiro lugar, o que se entende por estratégias de comunicação? Estratégias de comunicação são os recursos utilizados pelo professor para se fazer compreender pelos alunos ao usar a LE. Estas estratégias são particularmente importantes em turmas de iniciantes em uma segunda língua.

A literatura aponta que uma das estratégias de comunicação mais comuns utilizadas pelo professor é o uso de *teacher talk* (chamado na lingüística aplicada interacional de *professorês*). Segundo ELLIS (1995, p.582 e 583), quando o professor se utiliza de *teacher talk*, ele:

- adapta seu nível de linguagem aos alunos da mesma forma que o faria com estrangeiros: por exemplo, usa frases mais curtas, procura utilizar um vocabulário próximo do aluno.

- modifica seu discurso de acordo com o nível de proficiência geral de seus alunos;

- usa uma velocidade de discurso mais lenta (principalmente com alunos menos proficientes);

- usa pausas freqüentes e mais longas;

- utiliza alguns recursos como repetições, expansões, explicações, perguntas parafraseadas e perguntas para verificar compreensão.

Há outras estratégias de comunicação das quais o professor pode se utilizar (não citadas por Ellis), tais como: gestos, mímica, gravuras, etc.

Para que eu pudesse usar com mais freqüência a LE em sala, apliquei as seguintes estratégias:

a) <u>utilização de frases simples e curtas</u> - que me permitiam usar a LE e ser, ao mesmo tempo, compreendida. Eis um exemplo da aula do dia 02/04/97:

T.: (...) This is a comparison between the country and the city, OK? You have some adjectives ... in both columns, A and B, OK?... You are going to look on your dictionaries, OK, and you are going to... to match the opposites, OK? (...) We have here <u>fast</u>, OK, <u>fast</u>... (fazendo gestos). <u>Fast</u> and <u>slow</u>... (também fazendo gestos).

b) <u>uso de gravuras, de gestos e de exemplificação para explicar vocabulário</u> - no esforço de me fazer compreender, evitando a LM, uso gestos para explicar vocabulário, algo que pode ser observado no exemplo anterior. Outras vezes utilizei gravuras para ilustrar

determinados significados, por exemplo, para ensinar a elas sobre o clima. Usar exemplos também foi uma saída para explicar vocabulário. Ex.(18/06/97):

T: OK... Ou outra resposta... 'Well, let's watch a soap-opera'. - Do you know soap-opera?

2 or 3 Ss: yes

T: Yes, for example... soap-opera: Zazá, Renascer, ahn...

Celine: novela...?

T.: Yes... All soap-operas... Repeat: 'Well, let's watch a soap-opera.'

c) repetição - também foi um recurso usado para que se evitasse, tanto quanto possível, o uso da LM, permitindo ao aluno obter insumos em LE.

d) pausas freqüentes nas falas - isso significa que procurei falar mais devagar, permitindo às alunas com maiores dificuldades que também processassem as informações.

e) uso de gramática simplificada - este também foi um aspecto facilitador da compreensão. Como exemplo, um trecho da aula do dia 02/04/97:

Countable and uncountable nouns: some nouns are countable, for example: 'a book - two books'; 'an egg - six eggs'. (...) Some nouns are uncountable: you can't count them: bread, rice... Could you give me other examples that are ... uncountable? ...

S: Sugar...

T: Bread, rice, sugar... What else?

Carla: Wine...

f) uso de verificação de compreensão - em alguns momentos procurava checar a compreensão das alunas, para que estas não tivessem dúvidas nos termos usados. Ex.(02/04/97):

T: '... some petrol in the car. It's ... It's nearly empty.' - Nearly, OK... Almost empty. - Do you understand?

S: Yes...

A própria alternância de códigos também pode ser apontada como uma estratégia de comunicação utilizada pela professora e também pelos alunos na tentativa de compartilhar significados.

2.2.1. Uso da LE e da LM em interações com os alunos

Busco discutir neste tópico aspectos como: Até que ponto as alunas conseguiam me compreender no uso da LE em sala de aula? Com que objetivos a LE / LM era mais usada e com que freqüência as usava? Que tipo de atividades conseguiam proporcionar real interação professor-aluno?

As entrevistas mostram que, quando usava a LE em sala de aula, as alunas geralmente conseguiam me compreender e, quando não conseguiam, perguntavam ou para mim ou para uma colega. Muitas usavam a LM para perguntar, mas outras já conseguiam usar a LE, praticando as funções comunicativas aprendidas:

T: Quando sua professora usa a Língua Inglesa em sala de aula você consegue compreendê-la ? Se você tiver problemas na compreensão o que faz para saná-los ?

Débora: Eu consigo.

Elizabete: Normalmente sim, às vezes tenho alguma dificuldade, mas daí eu pergunto.

Jussara: Quando eu tenho dificuldade, eu já pergunto na hora...

Alice responde na sua entrevista:

Alice: Eu pergunto pra menina do lado ...

A aluna Amanda faz a seguinte colocação:

Amanda: Ah, eu tento usar aquelas... sempre perguntar em inglês ...

T: Isso eu acho ótimo da tua parte ...

Amanda: Eu acho tão bom assim ... E a gente tem que estar preparada para qualquer reação assim... 'Eu tenho que perguntar isso. Como eu vou perguntar ?'

T: Tu és a pessoa que mais usaste aquelas funções comunicativas ... Isso eu observei bem ... Sempre em perguntas: 'How can I say _____ in English ?' ou 'What's the meaning of this in English ?

Amanda: Eu acho que é um hábito ...

T: Isso é um hábito excelente ! ...

Amanda: É uma forma de a gente adquirir conhecimento sem pensar ... ! A frase vai ...

T: Isso ! E daí evita o português ao máximo... Eu quero que vocês levem isso para o próximo semestre: Tentar evitar o português ao máximo !

O depoimento de Amanda é confirmado através de um trecho da aula do dia 06/06/96:

Amanda: What's the meaning of 'cycling' and 'sailing'?

T: Ah, the meaning, 'cycling' and 'sailing'. 'Cycling' is to ride a bike...

Amanda: Ah, yes...

T: And 'sailing'... To sail by boat... A kind of windsurfing, OK...? (fazendo gestos).

Amanda: Ah, yes...

No início do semestre procurava usar a LE principalmente em enunciados curtos, preferindo ainda alternar os dois códigos em enunciados mais longos, por sentir que as alunas me compreendiam melhor. Às vezes usava a LE para motivar as alunas e outras vezes para organizar a seqüência da aula. Enunciados puramente em LM eram usados geralmente na intenção de fornecer uma explicação gramatical, a exemplo da aula do dia 02/04/97 (p.9):

Flávia: Teacher, fruit também é incontável?

T: Fruit... Fruit pode ser contável ou incontável...

Flávia: Tanto faz?

T: Tanto que existe no plural e no singular: fruit - fruits, tá? Agora o que tu não podes esquecer é, por exemplo: frutos da nossa imaginação, resultados... Tem que se escrever: 'fruits of our imagination'... É obrigado a colocar no plural... Quando eu pôr frutas, daí tanto faz, posso colocar esse e esse... (apontando no quadro para fruit e fruits).

Ao oferecer explicações de vocabulário, procurava geralmente evitar o uso da LM, mas nem sempre isso era possível:

Some Ss: What is bivouac?
Other Ss: O que é isso, bivouac?

T: Bivouac? This is a temporary camp. The... how can I say... Scout boys... they have these bivouacs... Don't you know?

Group: No.

T: This word is French... It comes from French. In Portuguese they say bivaque, tá? O meu irmão, quando era lobinho, ele fazia muitos bivaques... São acampamentos temporários, de um dia, tá, ou de algumas horas.

(06/06/97)

Como as alunas não compreendem o conceito do vocábulo *bivouac*, sou forçada a usar a LM para explicá-lo (ver trecho sublinhado).

Apresento agora um quadro comparativo dos enunciados em que tomo o turno:

QUADRO 1 - **Uso da LE, da LM e da Alternância de Códigos(AC) pela professora**

DATA	Total de turnos da professora	Turnos em LE	Turnos em LM	Turnos em que houve AC
12/03/97	36	15	9	12
02/04/97	35	14	4	17
07/05/97	49	24	11	14
06/06/97	84	43	14	27
18/06/97	68	52	07	09

Observando-se o uso da LE em relação à LM, nas aulas do dia 12/03 e 07/05, fiz uso da LE aproximadamente 2 vezes mais do que da LM. Nos dias 02/04 e 06/06 a LE foi usada 3 vezes mais do que a LM. Na última aula do semestre, o uso da LE aumentou consideravelmente, passando a ser 7 vezes maior do que o da LM. - Estes dados demonstram um aumento significativo do uso da LE pela professora no final do semestre.

O uso de técnicas específicas pode criar real interação professor-aluno, além de aumentar o uso da LE em sala de aula. Trago como exemplo um trecho da aula de 26/03/97:

T: Please, give me some words you use when you register in a hotel, when you are at the reception desk.

Débora: Bedroom?

T: What kind of bedroom?

Débora: Single room and ... I forgot... Double room, yes, double room.

T: What else? Facilities... Things to help you.

S: Shower...

T: Yes, shower and... How can you say “banheira” in English?

S: I don’t know.

T: Bath or tube. OK, and to freeze your drinks or keep your food in...

Cristina: frigde

T: Yes, frigde... What about meals ?

S: Breakfast.

A técnica aqui utilizada é denominada *brainstorming* e pode ser bastante eficaz para proporcionar interação em sala e maior uso da LE.

Analisando-se globalmente os textos de sala, por vezes o objetivo de que a LE fosse usada com maior freqüência em sala de aula, fez com que eu sugerisse que as alunas trabalhassem em duplas e apresentassem dramatizações ou trabalhos em grupo. Em conseqüência, novos modelos de interação eram praticados, ou seja, modelos em que os alunos passavam a ser mais ativos e a professora mais receptiva. Creio que estes novos modelos de interação deram bons resultados em termos de um uso mais efetivo da LE, não só por parte da professora, como também dos alunos.

Após apresentar o uso da LE e da LM nas interações com os alunos, passo agora a analisar algumas situações em que ocorreu alternância de códigos na fala da professora.

2.2.2. Alternância de códigos

Neste trabalho, a alternância de códigos é vista como a troca de códigos, ou seja, de línguas, dentro de um mesmo enunciado, de um mesmo turno.

Muitas alunas, principalmente no início do semestre, pareciam ter problemas de compreensão se eu não utilizasse a alternância de códigos. Na primeira aula transcrita o uso da alternância de códigos foi muito freqüente, chegando a ser quase tão freqüente quanto o uso da LE.

Durante as aulas costumava alternar os códigos geralmente para explicar gramática ou gerenciar alguma atividade proposta. As próprias alunas consideraram a alternância de códigos uma estratégia importante, como pode-se observar em algumas entrevistas:

Ângela: É, porque, tipo assim, a gramática que a gente vai aprendendo é uma coisa nova, então se ficar só no inglês, inglês, inglês, nós não vamos entender... Então, tipo assim, joga um português no meio, a gente entende realmente você.

T: Pra falar a verdade, isso faz parte da minha metodologia. Na hora de ensinar a gramática eu gosto de usar o português.

Ângela: Não... Justamente.

T: Porque eu acho que o aluno precisa ter muita segurança da gramática. Porque como é que ele vai usar a gramática num discurso oral?

Ângela: Às vezes precisa jogar um português no meio, pra gente realmente poder pegar...

Portanto, a decisão de usar a alternância de códigos tinha como principal objetivo a compreensão.

Tentativas no sentido de se evitar o uso da LM foram constantes, como é possível observar-se pela transcrição do dia 06/06/97. Aqui a aluna Dulce tem dificuldade em interpretar a gravura, e, após uma explicação em LE, decido terminar a explicação em LM. A aluna, então, consegue dar sua resposta:

	Jussara: Why are you... Why are you going to Paris?
T: Show the picture, show the picture... You have some pictures there... It's an art gallery.	
	Dulce: To study.
T: No, no... Look at the picture. This is a gallery in Paris, OK, (...) You are going to see a picture, beautiful pictures, OK? You are going to say that you going to... Você vai visitar uma galeria de arte... Ou várias galerias.	
	Dulce: To visit...
T: To visit...	
	Dulce: To visit the galleries
T: To visit the galleries. The art galleries, OK...	

O uso da alternância de códigos foi, às vezes, uma questão de necessidade e outras, de escolha.

Fazendo-se uma estatística das aulas transcritas durante o semestre, é possível observar que a alternância de códigos era usada com uma freqüência bem maior no início do semestre e foi diminuindo no decorrer deste. O quadro que segue pode demonstrar este aspecto.

QUADRO 2 - **Uso da alternância de códigos pela professora**

Data da aula	Total de turnos da professora	Total de turnos em que houve alternância de códigos
12/03/97	36	12
02/04/97	35	17
07/05/97	49	14
06/06/97	84	27
18/06/97	68	09

O número total de turnos da professora comparado com o total de turnos em que houve alternância de códigos revela que a estratégia de alternância de códigos passou a ser usada com menos freqüência no final do semestre, resultado provável do aumento da compreensão das alunas em relação à LE.

2.3. Uso da LE e da LM pelos alunos - a tomada de turno

No início do semestre, quando as alunas ofereciam suas contribuições em sala, a maioria o fazia em LM, com exceção de poucas alunas.

Com a aplicação das estratégias para o aumento do uso da LE, já citadas anteriormente, grande parte das alunas passou a esforçar-se no sentido de usar a língua estrangeira nas suas tomadas de turno. Uma das estratégias que mais ajudou foi o uso de funções comunicativas em sala. Esta estratégia foi capaz de auxiliar as alunas na criação de diálogos em pares e no maior uso da LE.

Contudo, apesar da aplicação destas e de outras técnicas para incentivar o uso da LE, algumas alunas ainda recorriam com freqüência à LM nas suas tomadas de turno. Na primeira aula por mim transcrita (12/03/97) as alunas tomam o turno por 11 vezes, mas na maior parte das vezes isso ocorre em LM (9 vezes). Sente-se uma forte tendência da aluna Carla em usar a LM em suas perguntas. É possível também observar que mantenho o mesmo código da aluna, respondendo todas as suas perguntas em LM:

Carla: Mas, professora, se eu quiser colocar to, por exemplo: 'Do you like to eat?', eu também não posso?

T: Não, não, ele é usado com quatro verbos... o ing...

Carla: Mas o verbo tem que ser uma ação?

T: É... quando o verbo seguinte é uma ação...

Carla: Ah, sim!...

T: Mas ele é usado não depois de qualquer verbo...

Carla: Em 'Eu gosto de comer...' não dá prá usar to?

T: Não, em inglês é: 'I like eating...'. 'I like eating pizza'...

Carla: Mesmo que não seja no momento atual?

T: Mesmo que não seja no momento atual... Não tem nada a ver com o momento atual... Tem a ver com todos os momentos.

Na aula do dia 06/06/97 (final do semestre), a maior parte das perguntas das alunas foi feita em LE. A aluna Juliana, que costumava usar freqüentemente a LM, também oferece uma contribuição através de uma pergunta em LE, quebrando a seqüência estímulo-resposta-avaliação do texto de sala, onde a função de perguntar fica geralmente com a professora:

Juliana: Is enjoy the same as entertain?

T: Yes, you can say enjoy also...

Juliana: Mas é a mesma coisa?

T: Yes, it's the same...! Quite the same... Not exactly, but quite the same... To enjoy, you usually say: to enjoy myself, OK? To enjoy myself... To enjoy the party... To entertain at a place.(...) OK, next, please!... Deise, can you ask?(...)

Como ela não se contenta com a minha resposta, volta a perguntar, agora em LM. Ofereço uma explicação mais detalhada, mas não mudo de código.

Apesar de as alunas usarem a LM com freqüência em seus enunciados, houve predominância no uso da LE. Tentei, sempre que possível, retomar o uso da LE em minhas respostas.

Comparando-se os textos de sala cronologicamente, conclui-se que no início do semestre era a fala da professora que prevalecia, com poucos apartes das alunas, que participavam apenas de forma restrita. A participação das alunas foi, no entanto, aumentando ao longo do semestre e a fala da professora foi se tornando mais curta, mais objetiva, embora ainda com exceções.

Uma análise global das aulas revela que os alunos tomam o turno gradativamente com maior freqüência no decorrer do semestre:

QUADRO 3 - **A tomada de turno pelos alunos**

DATA	Total de turnos	Turnos da professora	Turnos dos alunos
12/03/97	47	36	11
02/04/97	50	35	15
07/05/97	81	49	32
06/06/97	131	84	47
18/06/97	138	68	70

Conclui-se que há uma maior participação dos alunos à medida em que o semestre avança, havendo um maior equilíbrio entre a fala da professora e a fala dos alunos.

2.4. Uso da LE e da LM na seqüenciação da aula

No momento de introdução das aulas foi usada tanto a LE quanto a alternância de códigos. Trago como exemplo a abertura da aula do dia 02/04/97, onde foi feita a correção da tarefa, permitindo-se que as alunas fizessem perguntas sobre os problemas surgidos:

T: (...) OK ... Could you (...) Ele pede pra recepção se podem acordá-lo ... (...) 'At the reception desk' ... Do you have a question?

Flávia: Por que aqui fica 'Could you'...?

T: Porque é 'Wake me up.' Could you... (...) '... change some traveller's cheques ?'

Flávia: Could you ou I, né?

T: Both are possible: 'Could you' or 'Could I', 'Could you change some traveller's cheques' ou 'Could I change...' Porque se eu perguntar com 'Could you' dá a idéia de que você poderia trocar pra mim e se for 'Could I': Eu posso trocar ?... some traveller's cheques...'

Durante o desenvolvimento das aulas prevaleceu o uso da LE, porém às vezes foi preciso um esforço muito grande para que isso ocorresse. Apresento como exemplo uma atividade do dia 06/06/97:

T: I'm going to show you some pictures, OK, and I'm going to ask: 'Why are you going to SP?', 'Why are going to Salvador?', 'Why are you going to New York?' ... And you are going to give me the reason, for example: 'To get a better job', 'To tell... the news to my friends', I don't know... You are going to say: 'To... and the reason, OK?... You are going to create reasons. You are going to create a reason (...) 'Why are you going to São Paulo?' (Mostrando uma gravura da cidade de São Paulo). Can you give me a reason? Imagine you have plans, OK, to go to São Paulo next month. And I ask: 'Why are you going to São Paulo next month?'

Débora: To visit my... friends.
Cristina: To work.
Célia: I'm going to São Paulo to work.

Na fase de fechamento das aulas uso com freqüência a alternância de códigos. Os textos de sala de aula mostram que me sinto pressionada pelo tempo, e, em conseqüência, tenho de recorrer ao uso intercalado da LM com a LE. Ex. do dia 18/06/97:

T: Daí a resposta vocês vão procurar aqui no outro exercício... está ali do outro lado (apontando)... 'How many cigarettes do you smoke a day?'... 'How many cigarettes do you smoke a day?' Five... O outro vocês já podem ir falando...

Group: ‘ Where did you go last night?’

T: ‘Where did you go last night? (...) Where did you go last night?’

Analisando-se o uso da língua estrangeira nos diferentes momentos da aula - introdução, desenvolvimento e fechamento - é possível concluir que a LE foi mais utilizada na fase de desenvolvimento. Os momentos de introdução e, principalmente, de fechamento foram caracterizados pela alternância de códigos.

2.5. Correção de erros

A correção de erros, durante as aulas da disciplina Língua Inglesa II, foi caracterizada por correções curtas, feitas principalmente em língua estrangeira. Ex.(07/05/97):

Débora: Whose... are all these books ?

Clarice: It’s ours...

T: Plural... All these books...

Clarice: Yes, it’s ours.

T: No...

Clarice: Ah, they’re ours !

Em correções mais longas, houve a tendência de uso da alternância de códigos. Ex. (02/04/97):

Andréia: I have a lot homework.

T: I have a lot of homework, OK? I have a lot of homework, ou simplesmente: I get..., porque a pergunta é com get, tá?

Flávia: ... a lot of homework.

T: ... a lot of homework. I get a lot. Ou... I get a lot of homework, Ok?...

Aqui corrijo a aluna Andréia, pedindo que ela acrescente a preposição of (a lot of homework). Porém, quem repete a forma correta é sua colega Flávia.

Há algumas situações onde é preferível não corrigir o erro, principalmente quando o professor visa fluência. Nestes casos, perturbar o aluno com correções, pode antes desencorajá-lo do que ajudá-lo. Mas, em outras situações, a correção pode ser de grande ajuda (UR, 1997: 246). Principalmente situações onde se visa a precisão e a correção gramatical.

Corrigir é, às vezes, uma tarefa difícil, mas depende muito de como o professor encara o erro. Visto como parte integrante e natural da aprendizagem, ele é algo que levará o aluno a aproximar-se cada vez mais do que é adequado na língua-alvo e a progredir dentro dela.

A literatura aponta que existe uma ordenação na aquisição das estruturas lingüísticas, ou seja, sintáticas, fonológicas, etc. Neste caso, a correção pode às vezes ser inútil, porque o aluno pode não ter chegado ao amadurecimento lingüístico necessário para desenvolver este conhecimento específico (KRASHEN, 1982).

Portanto, corrigir ou não um erro depende dos objetivos do professor durante a aula e também de saber se o aluno está preparado para compreender e assimilar a forma correta. A maneira como corrigir depende muito do momento da aula e do tipo de atividade que esteja sendo desenvolvida. Fatores afetivos, como a personalidade do aluno, também devem ser levados em consideração no momento de corrigir.

3. CONCLUSÃO

Este trabalho procurou focalizar, através de uma pesquisa-ação, o problema do uso da LM em sala de aula de LE. A realização de uma pesquisa-ação em sala está ligada diretamente a busca da formação do professor-pesquisador. Aquele que não busca as teorias prontas, mas procura processá-las, recriá-las, investigando criticamente a sua prática pedagógica.

Todo professor de língua estrangeira pode ser um pesquisador em sua sala de aula, mas é preciso que ele trace um plano de ação adequado à busca de solução dos seus problemas. Um plano no qual ele acredite - como pessoa e como profissional.

A pesquisa-ação aqui realizada objetivou diminuir o uso da língua materna e aumentar o uso da língua estrangeira na disciplina Língua Inglesa II, do curso de Secretariado Executivo da FURB. Esta pesquisa baseou-se na gravação e transcrição de aulas ministradas, em diários escritos pela professora e em entrevistas realizadas com os alunos. Os resultados alcançados emergiram da triangulação destes dados e serão agora sumarizados.

As maiores dificuldades para o uso da língua estrangeira em sala na disciplina Língua Inglesa II foram: o hábito de ter o professor como centro do processo ensino-aprendizagem, a

dificuldade de compreensão da língua estrangeira pelos alunos, a falta de participação dos alunos e a sua inibição, a heterogeneidade da turma e a pressa da professora em cumprir os conteúdos do programa. Estes fatores criaram tensões em sala de aula, algumas das quais não puderam ser amenizadas ao longo da pesquisa.

Com vistas a aumentar o uso da língua estrangeira em sala por parte da professora, as seguintes estratégias de comunicação foram aplicadas: a utilização de frases simples e curtas, o uso de gravuras, de gestos e de exemplificação para explicar vocabulário e a repetição de frases de difícil compreensão. Outras estratégias utilizadas foram: falar mais devagar, usar gramática simplificada e procurar compartilhar significados através de verificação de compreensão. Por vezes, o uso da alternância de códigos em um mesmo enunciado também mostrou-se como uma estratégia útil para que se evitasse o simples uso da língua materna. - Os próprios alunos consideraram, nas entrevistas, a alternância de códigos como importante recurso capaz de auxiliá-los na compreeensão.

Para que os alunos também passassem a usar a língua estrangeira com mais freqüência em sala, a aplicação de estratégias específicas de comunicação foi bastante importante. A primeira estratégia específica de comunicação que os alunos foram incentivados a utilizar foi uma lista de funções comunicativas que os auxiliou na interação em sala de aula e na criação de diálogos na língua-alvo. A segunda estratégia específica de comunicação denominou-se técnica de investigação em grupo, onde os alunos, divididos em grupos, apresentaram trabalhos sobre temas diversos para toda a turma com o uso da língua estrangeira. - Esta técnica revelou o quanto é importante o professor deixar de se colocar no centro do processo ensino-aprendizagem e oportunizar aos seus alunos atividades criativas para o uso da língua estrangeira.

Apesar de alguns alunos não terem deixado totalmente de utilizar a língua materna em suas interações em sala, as estratégias de comunicação mostraram-se bastante úteis, pois houve predominância no uso da língua estrangeira.

Analisando-se o uso da língua estrangeira pela professora nos diferentes momentos da aula - introdução, desenvolvimento e fechamento - é possível concluir que a LE foi mais utilizada na fase de desenvolvimento. Os momentos de introdução e, principalmente, de fechamento foram caracterizados pela alternância de códigos.

A correção de erros, durante as aulas da disciplina Língua Inglesa II, foi caracterizada por correções curtas, feitas principalmente em língua estrangeira. Em correções mais longas, houve a tendência de uso da alternância de códigos.

Ao longo desta pesquisa-ação a professora passou a usar a língua estrangeira com uma freqüência bem maior do que a língua materna, porém utilizou-se da alternância de códigos até o final do semestre. Comparando-se a primeira aula transcrita com a última, conclui-se que houve um aumento significativo no uso da língua estrangeira no final do semestre.

Também a participação dos alunos aumentou. Enquanto no início do semestre era a fala da professora que prevalecia, no decorrer do semestre passou a haver um maior equilíbrio entre a fala da professora e a fala dos alunos. - Os alunos tornaram-se mais confiantes e motivados a usar a língua estrangeira. Passaram a ser mais responsáveis por sua própria aprendizagem.

Os resultados alcançados neste trabalho são fruto de um esforço conjunto da professora e dos alunos na aplicação e na utilização sistemática de estratégias de comunicação. Ambos possuem seu papel no processo interacional que ocorre em sala de aula e devem procurar desempenhá-lo da melhor forma possível, para que o uso da língua estrangeira em sala de aula possa se tornar uma constante. Somente através da utilização de insumos significativos em sala de aula este processo poderá ser desencadeado.

Pedagogicamente vários aspectos devem ser levados em consideração no processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta pesquisa levantou os seguintes aspectos:

- Para que o aluno aprenda uma língua estrangeira é necessário que ele desenvolva não só a competência lingüística, mas também a comunicativa, social, cultural, etc.

- Dentre as diversas teorias de aquisição de uma língua, o interacionismo é a que neste momento histórico melhor expressa os vários processos envolvidos no desenvolvimento da competência lingüística. - A teoria interacionista interpreta o conhecimento como presente primeiro no social, passando posteriormente a ser adquirido pelo indivíduo através da sua interação neste meio. Em conseqüência, o compartilhar constante de significados é que leva à aquisição.

- Aprende-se uma língua pela interação social, ou seja, pelo uso da mesma em situações comunicativas. Em salas de iniciantes, o professor deve fomentar o uso de fórmulas e rotinas que funcionarão como instrumentos para que o aluno possa se comunicar na língua. Assim o professor estará incentivando o máximo possível o uso da língua estrangeira, ao mesmo tempo em que oportunizará ao aluno que pratique as estruturas de comunicação da língua e desenvolva a sua competência lingüística.

- Um dos meios de diminuir o uso da língua materna é o esforço conjunto de professor e alunos no uso da língua estrangeira no dia-a-dia da sala de aula. Para que o professor seja compreendido pelos alunos é preciso que ele simplifique as estruturas de comunicação que usa em sala. Ao mesmo tempo, os alunos devem se empenhar na compreensão destas estruturas e na produção de novos itens lingüísticos.

- É importante para o aluno receber uma quantidade suficiente de insumos, através do uso constante da língua estrangeira. Ao mesmo tempo, é também fundamental que ele receba insumos de qualidade. Estes insumos podem ser fornecidos pelas tarefas designadas pelo professor. Para que estas sejam adequadas, devem ser bem graduadas e do interesse dos alunos.

- Para que o aluno participe dos processos comunicativos em sala é importante que o professor desencadeie a aula de forma adequada e utilize a língua estrangeira o máximo possível nos diferentes momentos da aula.

- O valor do contexto na aprendizagem de uma língua estrangeira se aplica não só ao ambiente de sala de aula como também ao ambiente familiar e ao meio educacional, cultural e sócio-político em que o aluno está inserido.

- Para que possa auxiliar os alunos a usarem a língua estrangeira o máximo possível, é preciso que o professor os conscientize do significado das tarefas realizadas e da necessidade de confiarem em si próprios como alunos. - É o empenho do aluno em superar as dificuldades do presente que o levará à competência lingüística futura.

- Para que o aluno possa participar de uma aula onde a interação em língua estrangeira é o objetivo principal é importante que ele se sinta motivado. - Desta forma ele estará receptivo aos insumos recebidos e também participará dos eventos de sala de aula, produzindo novos insumos. - É também fundamental que o aluno desenvolva estratégias de aprendizagem adequadas ao seu estilo cognitivo.

O uso da língua estrangeira em salas de aula de iniciantes é algo complexo e envolve várias dificuldades - tanto para o professor, no sentido de se fazer compreender, quanto para os alunos, no sentido de se expressarem na língua-alvo.

Porém, o professor crítico não adia este processo. Através de uma reflexão constante sobre sua prática em sala de aula, preocupa-se em desenvolver novas estratégias que possam motivar a aprendizagem da língua-alvo. - Estratégias que envolvam professor e alunos na busca da competência comunicativa.

Utilizar estratégias específicas de comunicação passa a ser, em conseqüência, uma alternativa viável para que o professor possa desencadear um processo de interação em sala de aula. Este é o caminho capaz de conduzir os alunos à aprendizagem e à aquisição gradativa da língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. Pit. Readings for applied linguistics. London: Oxford University Press, 1973.

2. ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers. 2. ed., Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

3. BIALYSTOK, Ellen. Psycholinguistic dimensions of second language proficiency. In: Grammar and second language teaching: a book of readings. New York: Newbury House, p.33-47, 1988.

4. BIRD, Kathy. Learner development, teacher responsibility. English Teaching Forum, Washington D.C, v.31, n.4, p.26-29, 0ct. 1993.

5. BROWN, H. Douglas. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. San Francisco: Prentice Hall Regents, 1994.

6. CHOMSKY, Noam. Reflexões sobre a linguagem. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

7. COLEMAN, Hywel (Editor). Society and the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

8. DOFF, Adrian. Teach English: a training course for teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

9. ELLIS, Rod. Instructed second language acquisition: learning in the classroom. 3.ed., Cambridge: Blackwell, 1992.

10. ——. Second language acquisition research: how does it help teachers? ELT Journal, Oxford: Oxford University Press, v.47, n. 1, p. 3-11, jan. 1993. Entrevista.

11. FIGUEIREDO, Liselotte. Efeitos da afetividade na aquisição de língua estrangeira. Revista de Letras, PUCCAMP. Campinas: v.12, p. 120-138, dez. 1993.

12. FRAGA, Maria Cecília dos Santos. Abordagens de ensino de segunda língua e o ensino de língua estrangeira. Revista de Letras, PUCCAMP. Campinas: v.12, p. 139-161, dez. 1993.

13. GREEN, Christopher F. Learner drives in second-language acquisition. English Teaching Forum. Washington D.C., v.31, n.1, p. 2-5, 11, jan., 1993.

14. HARMER, Jeremy. The practice of english language teaching. London: Longman, 1983.

15. HOPKINS, Diana; NETTLE, Mark. Second language acquisition research: a response to Rod Ellis. ELT Journal, Oxford: Oxford University Press, v.48, n.2, p. 157-161, apr. 1994.

16. JOHNSON, Karen E. Understanding communication in second language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

17. KAY, Susan. Reward pre-intermediate resource pack: communicative activities for students of English. Oxford: Heinemann, 1994.

18. KRASHEN, S. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982

19. LUZ, Sérgio Ruiz. Pronta para usar. Revista VEJA: Abril, São Paulo, n. 3, p.62 e 63, 21/01/98.

20. McLAUGHLIN, Barry. Theories of second-language learning. Great Britain: E. Arnold, 1989.

21. MOITA LOPES, Luiz P. Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

22. NUNAN, David. Designing tasks for the communicative classroom. 7. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

23. PACKARD, Jerome L. Implications for classroom-based research of various research designs. In: FREED, Bárbara F. Foreign language acquisition research and the classroom. Lexington: The British Council, 1991. p. 354-361.

24. PIATTELLI-PALMARINI, Massimo. Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. Cambridge: Harward University Press, 1980.

25. RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. Reflective teaching in second language classrooms. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

26. RICHARDS, Jack C.; PLATT, John; WEBER, Heidi. Longman dictionary of applied linguistics. London: Longman, 1985.

27. SCHUMANN, John H. Where is cognition?: emotion and cognition in second language acquisition. Studies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, v.16, n.2, p. 231-242, jun. 1994.

28. SKEHAN, Peter. A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press, 1998.

29. SMITH, Michael Sharwood. Second language teaching: theoretical foundations. New York: Longman, 1994.

30. THIOLLENT, Michel. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

31. UR, Penny. A course in language teaching: practice and theory. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

32. VYGOTSKY, L. S. Mind in Society. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1978.

33. WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. Psychology for language teachers : a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

EVENTOS DE LETRAMENTO NA COMUNIDADE E NA ESCOLA: UM ESTUDO MICROETNOGRÁFICO

Neiva Maria Jung[1]

Resumo

O presente artigo toma como base o contexto bilíngüe de Missal, região oeste do Paraná, abordando duas situações: 1º) a realidade bilíngüe (alemão/português) e bidialetal (brasileiro/português) em que há modos de interação e usos das línguas específicos na comunidade; e 2º) considerando que a criança ingressa na escola com um modelo de letramento e um modelo de participação nestes, como isso aparece na sala de aula e quais os reflexos no ensino-aprendizagem do português.

Introdução

Esta microanálise etnográfica tem como foco de estudos uma comunidade bilíngüe (alemão/português) em que, além desta realidade, há uma situação de bidialetalismo (*brasileiro*/português). O letramento, entretanto, entra na comunidade via português, ou seja, tanto o *brasileiro* quanto o alemão são línguas orais.

Na comunidade há uma forte tradição oral. Dessa forma, as crianças antes de seu ingresso na escola tem pouco contato com o texto escrito em português e, quando isso acontece, a conversa a respeito deste texto acontece em alemão. Além disto, a sua participação nestes eventos é como ouvinte.

Na escola, precisam lidar com o texto escrito em português. Considerando os eventos que acontecem em sua casa, como essas crianças atuarão nos eventos de letramento que acontecem na escola?

1. LETRAMENTO: Alguns aspectos conceituais X o modelo adotado em sala de aula

A contraposição entre sociedades iletradas e sociedades letradas tem sido alvo de críticas em inúmeros trabalhos realizados na área do letramento (cf. Barton, 1994). À escola, uma das principais agências de letramento, é designada a função de ensinar a habilidade escrita, como uma tecnologia de comunicação; ignorando as diferenças das sociedades em

[1] Mestre em Lingüística Aplicada - IEL/Unicamp.
Professora de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas - UEL- Londrina/PR.

relação à escrita. Vários trabalhos realizados na área do letramento, mostram que a escola preocupa-se apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, que é um processo de aquisição de códigos, concebido geralmente em termos de uma competência individual necessária para a promoção da criança nesse meio. Essa concepção de letramento escolar é definida por Street (1984) como modelo autônomo, ao qual contrapõe o que denomina modelo ideológico. Nesse modelo, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinados, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assumiria para um grupo social dependeriam dos contextos e instituições em que ela fosse adquirida.

Discutindo o letramento como práticas discursivas determinadas pelos sujeitos que as utilizam, Heath (1982, 1983) amplia a noção de letramento ideológico. A partir de um trabalho etnográfico realizado em três comunidades nos EUA (Trackton, Roadville e Maintown), a autora aponta para diferenças de usos e funções do letramento nestas e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação. Em conseqüência, a teórica, aponta para a inadequação da escola ao usar um modelo unilinear de desenvolvimento na aquisição de usos e estruturas lingüísticas, pois um modelo desta natureza não dava conta da diversidade cultural de modos de aquisição de conhecimento que verificou nos diferentes grupos, com diferentes culturas.

Em nível nacional, alguns trabalhos foram realizados nessa área, como o de Terzi (1995), que mostra que muitas crianças acabam não percebendo usos significativos da escrita porque a escola realiza atividades de leitura como mera decodificação, conseqüentemente, a interpretação escrita acontece a partir da localização das palavras do texto semelhantes àquelas das perguntas (*estratégia de pareamento*). O que se explicita, então, é o fato de a escola adotar um modelo teórico de letramento incompatível com aquele experienciado pela criança. Insistir nesse tipo de letramento levará a criança a abandonar, paulatinamente, o seu modelo e a apropriar-se do modelo oferecido pela escola. Caso contrário, não obterá sucesso em tal contexto.

Em nossa sociedade, criou-se uma aura mítica em torno da modalidade escrita, e a escola tornou-se um dos meios mais eficazes para a difusão dessa supervalorização da escrita, por ser a agência responsável por “letrar” as pessoas (cf. Kleiman, 1995). O

"escrito", neste contexto, passou a ter uma conotação de verdade absoluta, conseqüentemente, as atividades escritas passaram a ter um caráter exclusivamente explicativo, uma vez que o significado estaria no texto; a exigência seria produzir um efeito objetivo, científico, aproximando-se ao máximo dessa verdade absoluta expressa no texto escrito.

Essa mitificação em torno da escrita torna possível compreender por que o escrito passou a ter, na escola, uma conotação de verdade absoluta, servindo, muitas vezes, como parâmetro para emitir julgamentos valorativos em relação as diferenças culturais.

Esse mito em torno da escrita, presente também na sociedade, afeta membros de minorias lingüísticas. Nesse sentido, Romaine (1989) afirma que:

> *diferentes culturas podem incorporar diferentes noções do que significa ser um membro competente de uma determinada comunidade lingüística. Falantes que sabem uma forma não padrão de uma língua podem não considerá-la uma língua "real", particularmente quando foram escolarizados na variedade padrão. Uma vez que o letramento pode ter um papel importante em definições de proficiência, uma pessoa que sabe uma língua, mas não é capaz de ler e escrever na mesma, pode dizer que não sabe aquela língua muito bem (op. cit: 15.*

Tratando-se de línguas orais, como a língua do grupo no contexto estudado, percebe-se que seus membros costumam, diante de uma pergunta relacionada à competência nessa língua, apresentar afirmações como: 1) *não sei tal língua, só sei um dialeto dela, pois não sei ler nem escrever na referida língua; 2) não sei falar o* alemão *de verdade.* As crianças da comunidade estudada expostas e/ou que já assumiram tais falas, podem perceber sua língua como inferior pelo fato de não ter leitura e escrita, habilidades que poderão buscar na outra língua, aquela da escola (o português). Conseqüentemente, pode-se acentuar um juízo de valor negativo em relação à língua alemã, o que poderá, eventualmente, levar as crianças a conflitos de natureza social e/ou cultural, a partir dos quais poderão se sentir "forçadas" a abandonar sua língua e a optar pela língua escolar. Dentro desta perspectiva (que passa pela revisão de autores como Gardner e Lambert (1972), Gardner (1985)), McGroarty (1996: 5) conclui que: *tal atitude é, então, ligada a valores e crenças da pessoa e promove ou desencoraja as escolhas feitas em todos os domínios de atividades, tanto acadêmicas quanto informais.*

Reconhece-se a importância dos trabalhos citados, como o de Heath (1982, 1983), no sentido de questionar o mito do letramento existente na sociedade. Este trabalho, como também o de Barton (1994), oferecem subsídios para uma discussão do letramento como prática social, que vê o letramento dentro de um *continuum* entre a oralidade e a escrita, pois as pessoas se valem da leitura e escrita de acordo com o contexto ou com o grupo no qual se encontram inseridos.

Segundo este último teórico, Barton (op,cit), mais importante que procurar uma definição para o termo letramento seria buscar um caminho para se falar sobre o tema. Conceitua o letramento como uma atividade social, melhor descrita em termos de práticas e eventos de letramento. Os eventos de letramento seriam todos os tipos de eventos relacionados com a palavra escrita na vida diária de uma pessoa, como por exemplo, o caso do adulto lendo uma história para a criança à noite. Segundo o autor, esse é um evento interessante, quando acontece regularmente, com repetidos padrões de interação. Quanto às práticas de letramento, seriam os modos culturais de fazer uso do letramento nesses eventos. O texto escrito, em ambos os casos, pode estar integrado, naturalmente, de forma direta ou indireta, não havendo a necessidade de sua presença física no momento da interação.

No presente trabalho, são considerados **eventos de letramento** todos os momentos que trazem um texto escrito como base. Quanto as **práticas de letramento**, adota-se o conceito de Barton (op. cit), ou seja, *os modos culturais de fazer uso do letramento nesses eventos*.

Procurar-se-á, nesse momento, explicitar possíveis eventos e/ou práticas de letramento que aconteçam na comunidade, os modos de participação das crianças nestes, para posteriormente, observar seus reflexos no ensino-aprendizagem em português na escola multisseriada.

2. A função do letramento na comunidade

Parte-se do pressuposto de que há uma relação entre o modelo de letramento que ocorre na comunidade e a escola. Dessa forma, é de suma importância conhecer como o letramento é usado na comunidade, pois as experiências, a visão dos diferentes segmentos sociais sobre o letramento resultam em forma diferente, peculiar, no contexto formal escolar.

O sucesso das crianças nas atividades escolares, conforme mostra Heath (1983), depende da familiaridade que elas têm com as atividades desenvolvidas na escola. Para abordar a questão do letramento na sala de aula da comunidade rural de Missal, parece então indissociável buscar conhecer a visão de letramento presente na comunidade, que tipo de eventos acontecem, e qual é a participação das crianças nesses eventos e/ou práticas de letramento.

Para a maioria das pessoas da comunidade, o letramento tem valor funcional, ou seja, aprenderam a leitura e a escrita em português para resolver questões referentes aos seus negócios em locais como: banco, cooperativa e prefeitura. Com a instalação desses locais públicos no município, as pessoas sentiram a necessidade do português para assinar contratos, cheques e outros documentos relacionados ao seu trabalho na agricultura. Para as pessoas adultas da comunidade (pais das crianças), a importância conferida ao letramento em português deve-se ao fato de este ser um meio que garante a efetivação dos negócios sem que haja o risco de serem enganados.

Outro fator que evidencia esse valor funcional do letramento em português na comunidade são as atitudes das pessoas em relação ao ensino escolar. Por exemplo, os professores procuram dar continuidade ao estudo (cursar um 3º grau), com o objetivo de elevar seu nível na carreira do magistério e, conseqüentemente, terem aumento de salário. Além disso, o trabalho diário de um professor de zona rural caracteriza o letramento como funcional, porque a carreira no magistério garante-lhe um período de trabalho, enquanto, no outro período, ocupa-se com o trabalho na agricultura. Assim, paralelo ao trabalho na escola, esses professores, entre outras atividades rurais, tiram leite, vão à roça, trabalham na horta, fazem o trabalho de parto de vacas. Se por um lado, então, o discurso do professor em sala de aula aponta para a importância do letramento; por outro, a sua prática mostra a leitura e escrita como restritas ao ambiente escolar. Dessa forma, as crianças observam que a prática diária do seu professor é praticamente a mesma dos seus pais. Embora em uma comunidade rural o professor ainda goze de um certo prestígio, as crianças inevitavelmente percebem que o seu cotidiano é semelhante aos dos demais membros da comunidade.

Registraram-se outras situações que reforçam esse valor funcional do letramento na comunidade, como o seguinte comentário de uma mulher: *o que adiantou fulana ter incentivado tanto a sua filha para fazer o magistério, se ela (a filha) agora é a empregada*

doméstica de sua sogra. Procurou enfatizar que a escolarização não garantiu à filha de fulana uma melhor condição de vida. Além disso, o valor presente que garante o status de uma pessoa na comunidade é avaliado em termos de posse, mais especificamente, de posse de terras. Ser proprietário de um bom lote de terras é sinônimo de ter vencido na vida. Há ainda uma outra situação, aquela em que as pessoas da comunidade, que eventualmente estudaram "fora", voltam para trabalhar como empregados no município. Em relação a essa situação surgem comentários do seguinte tipo: *de que adiantou estudar tanto se agora precisa trabalhar por pouco, e não consegue comprar um bem para ela.*

A partir do exposto a respeito da visão de letramento presente na comunidade, é possível apresentar algumas impressões e falas dos pais das crianças a respeito da leitura e escrita. Primeiramente, em conversas informais com os pais, observou-se que muitos conferem uma importância fundamental à aprendizagem da leitura e escrita em português na escola. Segundo eles, *o estudo garante uma vida melhor para as crianças*. Essa vida significa, para as pessoas da comunidade, não precisar fazer os serviços pesados da agricultura, não depender financeiramente da renda de colheitas, ou seja, o estudo é a garantia de um trabalho na "sombra", um trabalho sem grandes esforços físicos.

A maioria dos jovens, hoje, já seguem esse modelo, ou seja, terminam o 1º ou o 2º grau e vão trabalhar na zona urbana do município em um subemprego, sem perspectiva nenhuma de mudança. Embora não gozem de nenhum status na comunidade, vivem tranqüilos, servindo de referência para as pessoas mais velhas, que durante toda uma vida trabalharam na agricultura, sem conseguir chegar a esse momento de tranqüilidade. É importante ressaltar que esses jovens, embora "invejados" pela tranqüilidade, são criticados por não conseguirem adquirir posses (terras, lote, casa). As crianças, então, convivendo com essa realidade, percebem que há uma distância entre o discurso dos pais e a sua prática em relação à escolarização. Se, por um lado, estão insatisfeitos na lavoura, assumindo um subemprego na *cidade* e passando para a criança a visão de escolarização, sinônimo de uma vida melhor; por outro lado, constantemente relatam o seu grande sonho de um dia voltar a cultivar a terra.

2.1. As funções e usos do letramento na comunidade: em busca de eventos

Os materiais escritos presentes na comunidade, apresentam-se predominantemente em língua portuguesa. Há duas ou três famílias que recebem ou têm em suas casas algum material escrito em alemão. Esse material geralmente se resume ao livro da família (exemplar anual), ou a um livro que recebem bimestralmente de Porto Alegre, o *SKt Paulusblaut*. No caso desse último, trata-se de um órgão de publicidade, vinculado à Sociedade União Popular do Rio Grande do Sul (Volksverein), o órgão responsável pela publicidade das terras de Missal no momento de sua colonização.

Quanto aos materiais escritos em português, presentes na comunidade, como atas e receitas da medicina alternativa, não há uma participação efetiva das crianças quando é realizada a leitura desses materiais. Eventualmente, uma criança pode estar com a mãe durante a preparação de alguma receita, a qual é lida em português, mas a conversa continua em alemão. Quanto às atas, que os secretários das diretorias de Entidades sociais da comunidade (Associação do clube da comunidade, da igreja, APM da escola, diretoria dos jovens, do Clube de Mães, Encontro de Damas) precisam redigir, geralmente seguem o modelo escrito que se apresenta na página anterior do livro de atas. Dessa forma, algumas crianças, eventualmente, observam o pai escrevendo a ata da reunião. Mas é uma observação distante, porque dificilmente o pai permite a participação da criança. E, como não há repetidos padrões de interação referentes ao texto escrito, pode-se definir estes momentos de práticas de letramento.

Em casa, a criança tem acesso a folhetins com orientações cooperativistas, livros de medicina alternativa, cartas e o seu livro didático. O acesso a materiais como revistas, jornais, livros de literatura infantil, ou outros livros, praticamente inexiste. O material de leitura e escrita fica restrito às atividades desenvolvidas naquele contexto rural. No contexto familiar, como parte da tradição oral, um aviso geralmente é comunicado oralmente antes de ser passado por escrito. Em alguns dos depoimentos, alguns pais, afirmam que os filhos, quando trazem bilhetes da escola, contam do que trata o bilhete antes mesmo de entregá-lo para ser lido.

Na comunidade o material escrito em português também está presente nos encontros promovidos como reuniões políticas, escolares e religiosas. Estes textos, muitas vezes, são

relidos em casa. O que vale ressaltar é a forma como aparecem as duas línguas em tais eventos, porque, tanto nos encontros, quanto em casa, a leitura é realizada em português, mas a discussão do tema ou a conversa sobre o assunto, em geral, é em alemão. Eventualmente, quando há a presença de pessoas da comunidade, não-falantes do alemão, discute-se o tema do encontro em *brasileiro*, mas, nos pequenos grupos, as pessoas continuam conversando em alemão. Segundo o depoimento de uma mulher da comunidade, as pessoas não costumam participar efetivamente de uma reunião em português, ou seja, tornam-se meros ouvintes, solicitando explicações em alemão, ao término da reunião, à pessoa que, segundo eles, *sabe melhor o brasileiro*. Isso caracteriza a singularidade de um evento de letramento que acontece na comunidade, ou seja, os padrões de interação a respeito do texto escrito em português, estão amarrados à língua do grupo, o alemão. Optou-se, neste trabalho, defini-lo como o evento **O que está escrito**.

As crianças, na comunidade, também estabelecem contato com a escrita em português através de recados escritos enviados pelo telefonista, avisos afixados no mural da igreja, receitas da medicina alternativa desenvolvida pelo Clube de Mães, atas de reuniões de Entidades e avisos. Pode-se apresentar um segundo evento relacionado aos recados do telefonista, ou seja, o evento **Tem telefone.** Este ocorre quando o telefonista manda um bilhete comunicando que alguém telefonou ou, então, que irá ligar novamente no horário marcado. As crianças, muitas vezes, são procuradas na escola e encarregadas de entregá-lo aos seus pais. Em casa, o pai, a mãe ou um irmão lêem, geralmente silenciosamente, e em seguida são realizados comentários sobre o mesmo, em alemão. Não há um modelo de texto escrito adotado para escrever esse recado, simplesmente há a anotação do que foi passado ao telefonista. Embora tal recado, em alguns casos, tenha sido passado em alemão, sempre está escrito em português.

O folheto dominical, outro material escrito da comunidade, é lido apenas nos cultos ou, eventualmente, quando há missa na comunidade. Em geral, há culto como celebração dominical, pois, como há somente um padre na paróquia do município, é impossível atender, todos os finais de semana, à igreja matriz da zona urbana e às 28 igrejas das comunidades rurais do município. Nesse culto dominical, então, o evento que acontece é o evento **Vamos rezar**, no qual é realizada, como forma de oração, uma leitura contínua do texto escrito no

folheto. Não ocorre uma discussão do texto lido, mas há uma participação efetiva das pessoas no sentido de responder a cada pausa deixada pelo celebrante e/ou leitor(es). Muitas vezes, as pessoas oferecem essas respostas de forma “automatizada”. Além disso, a interpretação das três “leituras”: uma do Antigo Testamento; outra, do Novo Testamento e o evangelho, ambos textos bíblicos, é oferecida no próprio folheto, que é lido por alguém que participa da liturgia. Isso significa que, não necessariamente, ocorre construção de sentido desse texto escrito.

Os responsáveis pela realização da leitura do folheto, durante a celebração do culto, são os jovens da comunidade, a professora e algumas outras pessoas. As crianças não participam, porque, conforme o padre da paróquia, elas são engraçadinhas quando lêem, mas ainda não conseguem ter noção do que estão lendo e, além disso, não há uma preparação litúrgica na paróquia para as crianças poderem participar efetivamente da leitura do folheto no culto. Após esse culto, ainda dentro da igreja, a maioria das pessoas iniciam conversas sobre os mais variados assuntos em alemão.

Dentro desse encontro comunitário, ou seja, do culto, ainda há a leitura dos avisos. Antes de finalizar o encontro com a bênção final, são lidos os avisos comunitários que incluem desde convite para baile e festa, até anúncio de objetos perdidos, da comunidade ou mesmo das comunidades vizinhas. Alguns desses avisos vêm da paróquia; outros, de comunidades rurais vizinhas, e a maioria deles são elaborados por pessoas da comunidade que ocupam cargos nas entidades que ali existem. O leitor desses avisos, em geral, é o ministro, pessoa da comunidade preparada na paróquia para celebrar o culto. Eventualmente um dos outros leitores faz a leitura dos mesmos. As pessoas que escrevem os avisos seguem um modelo escrito, ou seja, procuram empregar vocábulos próprios da escrita. Percebeu-se que algumas pessoas, após o culto, faziam perguntas, geralmente em alemão, a respeito de um ou outro aviso.

Há o caso de um leitor que, logo depois da leitura do aviso, parafraseia-o em alemão. Algumas vezes faz isso em forma de piada; outras, explicando para as pessoas da comunidade do que trata o aviso. Esse é o único momento em que o evento de letramento **O que está escrito**, que acontece na família e na comunidade, aparece na igreja. Às vezes um dos avisos lidos após o culto é afixado no mural exposto fora da igreja. Mas como há uma

tradição oral na comunidade, dificilmente alguma pessoa lê esses avisos no mural. Um fato que caracteriza essa tradição oral aconteceu em relação a uma reunião programada pelo Padre da Paróquia. No mural da igreja, estava afixado um aviso convidando todas as pessoas da comunidade para participarem da referida reunião, encontrando-se destacada a parte do texto que informava tratar-se de uma reunião para todos os que quisessem participar. Todavia, no aviso lido depois do culto dominical, o ministro da eucaristia comunicou (oralmente) que a reunião seria só para os coordenadores de grupos. De fato, no dia marcado para a reunião, compareceram somente os coordenadores, e o argumento usado para justificar o não comparecimento dos demais membros da comunidade foi o de que se tratava de uma reunião só para coordenadores, conforme o aviso passado oralmente após o culto de domingo. Em relação ao aviso do mural, constatou-se que nenhuma das pessoas presentes tinha lido o mesmo.

Foram identificados, então, três eventos de letramento na comunidade. Os demais contatos com a escrita apresentam-se como práticas de letramento.

2.2. Modos de participação da criança na família e na comunidade

De acordo com a cultura do grupo, a maioria dos assuntos não são conversados diretamente com a criança. Em geral, as crianças são nomeadas ouvintes. Essa atitude também é esperada nos momentos de leitura de algum texto em português, ou seja, as crianças devem escutar. Sua participação é aceita somente quando o adulto lhe concede o turno, solicitando, por exemplo, que ela leia o texto. Na maioria das vezes, a conversa a respeito de um texto escrito é restrita; conseqüentemente, a criança fala pouco sobre o material lido. Quando assistem à televisão, essa situação se repete, ou seja, não há uma conversa que preceda ou suceda a cena assistida. Vale ressaltar que essas crianças praticamente só assistem televisão à noite, junto com os pais, pois, durante a tarde, período em que não estão na escola, precisam cumprir os seus afazeres. Alguns acompanham os pais no serviço da roça e outros têm os seus “servicinhos” em casa. Algumas vezes, quando são dispensados desses seus afazeres (por exemplo, em dias de chuva) preferem brincar no galpão, não se prendendo aos programas de televisão.

Não acontece, então, muita interação com a criança, na comunidade, no sentido de construir conhecimento a partir de um texto escrito. Trata-se das práticas de letramento presentes na comunidade, em que a língua usada é o alemão. Todavia, a participação da criança nessas práticas, quando acontece, é como ouvinte. Além disso, nas atividades diárias em família, as crianças devem acatar e cumprir as ordens dos pais. Isso vale principalmente no que se refere às ordens do pai, pois a mãe, em alguns contextos, apresenta uma certa abertura para o questionamento. É a mãe, também, ou um irmão mais velho, quem auxilia as crianças em suas tarefas escolares. Mas esse auxílio, de acordo com o depoimento de algumas mães, é solicitado somente quando o filho não consegue resolver o exercício sozinho. Quando isso acontece, a mãe procura ler o exercício e explicar em *brasileiro*. Quando a criança ainda não compreende, muitas das mães afirmam explicar em alemão.

Essa caracterização dos modos de participação e dos usos das duas línguas na comunidade, tanto na oralidade, quanto no que se refere ao material escrito em português, estarão servindo de parâmetro para a "compreensão" do que acontece na sala de aula desse contexto rural.

3. Os eventos de letramento na sala de aula e o ensino de português

A partir da triangulação de registros, pode-se afirmar que a professora tem como "crença" que a aprendizagem do conteúdo e da língua portuguesa acontece em três eventos de letramento que acontecem na classe, a saber: **A hora de perguntar**, **Agora é para todos** e **Vamos Avaliar**. A justificativa que apresenta nesse sentido é a questão do português como segunda língua para muitos alunos. Segundo o modelo cultural de ensinar que propõe para a classe, ela explicita sua preferência pelo uso do *brasileiro* em tais eventos, por parte dos alunos, supondo que isso leve à construção de sentido e conseqüente acerto das atividades propostas pelo livro, acerto nas avaliações, atingindo, assim, a aprovação. É importante o aluno fazer uso do *brasileiro* nesses eventos, porque o aperfeiçoamento de tal língua auxilia na aprendizagem, conforme depoimento da professora. No caso da professora, ao mencionar o *brasileiro* refere-se ao português, pois a questão da diferença do português oral e escrito está apagado para ela.

> **P.** A maioria a partir da 3ª série né, 2ª ainda tem uns que tem problema, o que eu também já percebi é justamente é esses que falam mais o alemão em casa né, ou mesmo aqui na escola, então esses que falam bem fluentemente o *brasileiro* eles acham mesmo todas as respostas nas interpretações né. A partir da 3ª série já não é mais tanto o problema né, mais é 1ª e 2ª né, 3ª série já entendem melhor, eles acham as respostas, dificilmente a gente tem que dar uma resposta prá eles né, daí eu / eu até vejo e já digo em que parágrafo é né, e daí eles conseguem mesmo.
> (Trecho de entrevista realizada com a professora no dia 16/11/96)

A dificuldade, de acordo com a professora, está centrada na 1ª e 2ª série, destacando os alunos que usam freqüentemente a língua alemã na escola e em casa. No caso dos que falam fluentemente o *brasileiro*, não há, como afirma, necessidade de auxiliá-los na interpretação de texto. No entanto, para esses alunos com dificuldade, é necessário muitas vezes *dar uma resposta prá eles né*, conforme a fala da professora apresentada acima. O trabalho alternativo proposto intuitivamente por ela, para com essas crianças, é mostrar-lhes a resposta das questões, no início, e, ao mesmo tempo, incentivá-las para que procurem aprender o *brasileiro*. Essa aprendizagem é especialmente encorajada pela professora nos eventos de letramento até agora apresentados. De acordo com o seu Dizer, nesses eventos as crianças deveriam falar o *brasileiro*.

> **P.** Falam bastante alemão / apesar de que a gente insiste né que não se / que não falem tanto em alemão prá aprenderem corretamente o *brasileiro*, mas sempre tem as horinhas que eles tentem e conseguem né, fazer a sua conversinha em alemão / e / e / principalmente com esses colegas que têm dificuldade / então / tem os que sabem um pouco melhor a língua portuguesa / então / eles falam em alemão àqueles que não sabem tão bem, justamente também ainda prá / prá / prá explicá as veis alguma coisa que eles não entenderam em português.

Vale ressaltar, aqui, que, embora a professora tenha insistido na afirmação de que com o ensino-aprendizagem dos conteúdos use somente o português, há uma brecha para o uso do alemão autorizada por ela. Por exemplo, quando usou duas alternativas, como fala facilitadora, e não conseguiu resolver uma dúvida do aluno, recorre à língua alemã. Dessa forma, apesar de estar estabelecida explicitamente para os alunos uma norma proibindo o uso do alemão nos eventos de letramento já apresentados, há essa brecha autorizada pela professora.

Os três eventos de letramento explicitados, não correspondem à representação que os alunos trazem do seu meio, no qual, comumente ocorre o evento **O que está escrito**. Ou seja, na família e na comunidade, as práticas de letramento que eventualmente adquirem o status de evento apresentam o texto escrito de base em português, mas a língua usada para construir significados, ora é o *brasileiro*, ora o alemão. Predomina o uso de alemão, havendo poucas práticas nas quais só se fala em *brasileiro*. Além disso, em uma prática ou evento de letramento na família, dificilmente exige-se da criança a escrita, ou que ela seja a falante primária. Isso mostra um descompasso em termos dos padrões de interação que a criança aprendeu em casa e aqueles da escola. Na igreja, um dos locais da comunidade em que há práticas de letramento, a participação da criança é como ouvinte. Qualquer atitude que comprometa essa sua participação é motivo de punição. Quando são pequenas, educá-las para isso compete aos pais; depois, a partir do momento que ingressam na escola, a professora também passa a exigir esse comportamento delas na igreja. Uma evidência disso, foi a punição das crianças na escola pelo fato de não terem se comportado devidamente na missa da qual participaram durante o horário de aula. Isso mostra, que os padrões de interação exigidos da criança na igreja são distintos daqueles da escola. Diante dessa situação, aparecem as dificuldades da criança na escola, pois ela precisa se familiarizar com a língua e os modos de participar usando tal língua. Neste último caso, trata-se, conforme Philips (1972), d*as condições para o uso da fala.*

A compreensão de um texto em português, no caso das crianças desse contexto multilíngue, torna-se um processo complexo, pois o mesmo está em uma língua diferente até para os alunos que ingressam monolíngües em português*/brasileiro*. Dessa forma, embora a professora use alguns *traços de facilitação*(cf. Machado, 1992), como passar o texto para o *brasileiro*, os alunos, nos eventos de letramento explicitados, parecem sentir um impasse por não poderem se apoiar na língua que conhecem, o alemão. No convívio familiar, a conversa sobre um texto lido é preponderantemente em alemão. E no caso dos alunos monolíngües em *brasileiro*, estes também presenciam o uso efetivo dessa língua na comunidade. Assim, os alunos, ao se depararem com a aprendizagem da escrita em português na escola, procuram apoio na língua que já conhecem, o alemão e/ou *brasileiro*. Por outro lado, sabem que precisam de um mínimo de acertos nas atividades escritas e naquelas cobradas oralmente, a

fim de conseguirem a aprovação no final do ano letivo. Assim sendo, aprendem a cultura escolar, seguindo algumas normas, subjugando outras com a cultura e língua da comunidade, ou seja, apesar de o currículo escolar ignorar a realidade multilíngüe de algumas crianças, elas encontraram um meio para aprender e conseguir o sucesso. Para tanto, contam com o apoio da professora, pois, apesar de suas constantes justificativas no sentido de não permitir o uso do alemão em sala de aula, ela mesma, em conjunto com os alunos, "subverte" a recomendação institucional (Secretaria Municipal) e da comunidade de usar somente o português na escola. Dessa forma, preservam a língua da comunidade, o alemão.

Algumas considerações finais

Nos eventos de letramento que acontecem na escola, principalmente no evento **Und dann ein risquinho hier**, apesar dos alunos usarem a língua alemã como a "língua da solidariedade", mostram uma série de dificuldades para entender o texto escrito em português. Uma das razões é o distanciamento do português escrito do alemão oral, que precisa ser intermediado pelo *brasileiro*. Na família, os pais ou irmãos mais velhos fazem isto. Na escola, a professora realiza isto no evento acima citado, quando parafrasea o texto do português escrito para o *brasileiro*, ou ainda, para o alemão. São *traços de facilitação*, que por tratar-se de uma classe multisseriada, nem sempre podem ser usados por ela para todos as séries, ou para um atendimento individual e/ou personalizado para todos os alunos. Desta forma, observou-se que, os alunos ao precisarem trabalhar sozinhos, sem esse auxílio da professora, apresentavam dificuldades optando, em geral, por completar os exercícios por tentativa de acerto e erro e/ou usando a estratégia de pareamento.

Outra questão que merece destaque é o distanciamento das atividades metalingüísticas trabalhadas em sala de aula. Enquanto na comunidade o letramento tem um uso funcional, ou seja, para recado, em receitas, informes, as atividades de sala de aula são abstratas, principalmente, para aqueles alunos que ainda não são membros competentes em *brasileiro*. Isso mostra que um modelo unilinear de ensino em nível nacional é, no mínimo, uma agressão, principalmente, para contextos bilíngües em que a questão lingüística é complexa, uma vez que, além da 2ª língua, forma-se comumente uma 3ª, o caso do *brasileiro* neste contexto resultante do *continuum* português/alemão.

Finalmente, vale mencionar um certo impasse entre o modelo interacional que as crianças trazem da comunidade e aquele da escola. Enquanto, em casa, participavam das conversas dos adultos e dos eventos de letramento como meros ouvintes, na escola precisavam participar como falantes. Os alunos das séries mais avançadas mostravam que já conheciam os modos de interação deste contexto e os usos das línguas em cada um dos eventos. Os alunos das séries iniciais, entretanto, muitas vezes tornavam-se alvo de risos por usar o alemão em momentos não autorizados. A partir disto, ao reconhecer uma situação na qual precisavam usar o *brasileiro*, estes silenciavam como forma de preservar sua *face* (Goffman, 1963).

Referências Bibliográficas

BARTON, D. (1994) **Literacy - An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell.

GEE, J.P. (1986) *Orality and Literacy: From the Savage Mind to Ways with Words*. **Tesol Quartely,** 20/4: 719-746.

GOFFMAN, E. (1963) **Stigma - Notes on the Management of Spoiled Identity**. Nova Jersey, EUA: Prentice-Hall, Inc.

GROSJEAN, François (1982) **Life With Two Languages**: An Introduction to Bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University Press.

HEATH, S.B. (1982) *What no bedtime story means: Narrative skills at home and the school.* **Language and Society**, 11: 49-76.

_____ (1983) **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press.

KLEIMAN,A.B. (1995) *Introdução: O que é Letramento*? In: A.B.Kleiman (org.) **Os Significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MACHADO, R. (1992) **A Fala Facilitadora do Professor de Inglês como Língua Estrangeira: Subsídios para a Formação do Professor**. Dissertação de Mestrado. Campinas/ SP: IEL/ Unicamp.

McGROARTY, M. (1996) *Language atittudes, motivation, and standards*. In: S. L. Mckay & N. H. Hornberger **Sociolinguistics and Language Teaching.** New York: Cambridge: 3-46.

PHILIPS, S. (1972) *Participants Structures and Communicative Competence: Warm Spring Children in Community and Classroom* in - C. Cazden, V. P. John, & D. Hymes **Functions of Language in the Classroom**, N. Y.: Teacher College Press:370-394.

ROMAINE, S. (1989) **Bilingualism.** Oxford, New York: B. Blackwell.

STREET,B.V. (1984) **Literacy in Theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

TERZI, S.B. (1995**) A Construção da Leitura: Uma experiência com crianças dos meios iletrados.** Campinas,SP: Pontes/Unicamp.

A citação: presença do discurso do outro

Cristina de Souza Vergnano Junger
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Este trabalho propõe-se a apresentar uma discussão, à luz da AD francesa, sobre o emprego de citações em narrações e argumentações escritas por alunos de graduação em espanhol da UERJ. Considerou-se que o discurso não é homogêneo podendo-se incluir aqui, entre outros aspectos, a polifonia, com o que teríamos a presença de vozes distintas. Esse discurso referido (Autier-Revuz *in* MAINGUENEAU, 1996, p.29-31) está relacionado a diversos modos de apresentação, atribuído a fontes outras que não o enunciador da enunciação em curso, sob múltiplas formas. Também as razões dessa seleção e o efeito que produzem são variados. Em geral, o aluno de LE não aplica tal recurso conscientemente, nem o explora em plenitude em suas tarefas de expressão, principalmente escrita. A causa provável é a falta de abordagem acadêmica do tema em sala de aula.

Abstract

The aim of this work is to discuss, in the light of the French discourse analysis, the use of citations in narration and argumentation written by students of the Spanish undergraduate course in UERJ. Such a discussion considers that the discourse is not homogeneous and one of the aspects we can include here is polyphony, which implies distinct voices. Referred discourse (Arthier-Revuz in MAINGUENEAU, 1996, p. 29-31) is related to many ways of presentation, concerning other sources that are not referred to the current enunciator, under various forms. Also, there are several reasons for this selection and its effects. Generally, the foreign language student neither applies this resource consciously nor explores it fully in his expression tasks, mainly in written ones. The possible cause is the lack of academic approach to the subject in the classroom.

Palavras-chave: discurso referido; análise do discurso; espanhol língua estrangeira (ELE)

Keywords: referred discourse; discourse analysis; Spanish as a foreign language

1 - INTRODUÇÃO

Há, pelo menos, dois caminhos que motivam o início de qualquer trabalho de pesquisa: um que surge a partir de proposições teóricas e procura ampliar o conhecimento científico com o levantamento de situações-problemas e de hipóteses; outro que nasce da prática, da vivência e observação de fenômenos e tem finalidades, talvez, mais pragmáticas. O professor em geral, embora pretenda ampliar o saber (seu e de seus alunos), vê-se especialmente motivado pelo que experimenta em sala. O planejamento, execução e avaliação de sua prática diária são freqüentes fontes de inquietudes que levam à pesquisa.

O presente trabalho teve sua gênese numa mistura de ambos os caminhos. Se, por um lado, as leituras sobre AD[1] e processos de enunciação levaram à proposição de questões sobre a presença de várias vozes num mesmo discurso, a experiência com tarefas de expressão escrita realizadas por alunos de sexto período de língua espanhola na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por outra, abriu as portas de "laboratórios vivos" de possibilidades de construção discursiva, que permitiam refletir sobre como poderiam funcionar tais mecanismos de "apropriação" de diferentes discursos e enunciadores por parte de estudantes de espanhol como língua estrangeira (ELE). Tratava-se de um aspecto científico e teórico, mas também constituía-se numa base para a reflexão metodológica com relação a ELE.

Sendo assim, sem a pretensão de esgotar o tema, faremos primeiro uma breve explanação sobre alguns conceitos pertinentes ao assunto e, depois, analisaremos uma amostra de redações dos referidos alunos, no que se refere à prática da citação. É nossa opinião que os aspectos relacionados a esse recurso não são trabalhados, ou sequer discutidos, em sala de aula e que, para o aprendiz de um idioma estrangeiro, isso pode limitar sua produção, oral ou escrita, empobrecendo sua capacidade discursiva.

2 - O DISCURSO DE DISCURSOS

> Citar es, pues, construir una representación de palabras ajenas, transponiéndolas de un sitio a otro (de un discurso a otro). [2]

[1] AD refere-se à Análise do discurso, aqui em particular, a de linha francesa.
[2] REYES, 1993, p.7. - "Citar é, portanto, construir uma representação de palavras alheias, transpondo-as de um lugar a outro (de um discurso a outro)."

Muitas vezes escutamos falar sobre intertextualidade e é provável que informalmente tenhamos a tendência a associá-la, de forma exclusiva, à relação entre diferentes textos, de preferência escritos, como, por exemplo, a "Canção do Exílio" ou "Don Juan", que teriam gerado/aparecido numa pluralidade de obras. Esquecemo-nos, talvez, de que o discurso não é homogêneo, mas, em realidade, heterogêneo, com diversos tipos de seqüências e maneiras variadas de mostrar a subjetividade do enunciador.

Dentro de tal heterogeneidade devemos incluir a polifonia, ou seja, o que imaginamos como um sujeito único que fala, em verdade não o é. Podemos, comumente, detectar vários níveis em um discurso durante o processo da sua criação. O dito (enunciado) pode pertencer a um enunciador em circunstância diversa e ser tomado por outro indivíduo para compor uma nova enunciação. Teríamos neste caso, duas vozes distintas e efeitos de sentido também diferentes, já que o contexto muda de uma situação para outra. Maingueneau, citando a Authier-Revuz (MAINGUENEAU, 1996, p. 29-31), comenta que o discurso referido (*discours rapporté*) está relacionado a diversos modos de representação de um discurso, atribuído a fontes outras que não o mesmo enunciador da enunciação observada em dado momento, indo além da simples menção aos discursos direto, indireto ou indireto livre. Modalizações, emprego de aspas ou itálico, ecos, determinadas seleções verbais, uso de advérbios e conjunções marcariam formalmente tais vozes múltiplas, que poderiam estar expressas claramente ou encobertas. As razões pelas quais são usadas também seriam variadas, tendo, entre outras, o desejo de dar maior valor de verdade à opinião do enunciador sobre algo ou, ao contrário, eximi-lo da responsabilidade pelo que for dito.

Ducrot, ao analisar a polifonia, identifica e diferencia *locutor, falante* e *enunciador* (MAINGUENEAU, 1993). O *locutor* seria o responsável por determinado enunciado, dividindo-se em dois tipos: "locutor propriamente dito" e "locutor como pessoa no mundo". O *falante* seria o que efetivamente fala determinado enunciado, mas que pode não ser seu locutor, como, por exemplo, no discurso direto, quando há um único falante com dois locutores, um responsável pela "narração" e outro pelo que se "transcreveu". Finalmente, o *enunciador* constituiria a voz presente na enunciação, cujo ponto de vista pode ser recuperado na mesma. É o caso, por exemplo, da ironia, onde o

enunciador é um personagem que diz algo absurdo, insustentável dentro de determinado contexto e que não coincide com a ótica do *locutor*. Cabe ressaltar que na ironia há a necessidade de uma distância entre o *locutor* e as palavras enunciadas, a fim de evitar que estas lhe sejam atribuídas. A presença de mais de um desses "personagens" num discurso caracteriza a polifonia.

A articulação dessas múltiplas vozes não é única, nem atende a padrões necessariamente explícitos. As formas mais estudadas de "discurso referido" são os discursos direto (DD), indireto (DI) e indireto livre (DIL), no entanto, devemos considerar muitos outros recursos ao analisar a polifonia: a ironia, conforme já citamos anteriormente, o eco, a negação e as pressuposições, por exemplo.

O que primeiro cabe observar é que a citação, para ser considerada como tal, não tem que ser literal. Ou seja, o fato de reproduzir parcial ou aproximadamente outra fonte não invalida o procedimento, podendo ser o fragmento recolhido uma representação de palavras, imagem ou um aspecto do discurso anterior, posto em contato com um presente - valor referencial. É, de fato, muito difícil obter uma reprodução tão fiel, principalmente em se tratando de expressão oral. Claro está, também, que a fidelidade variará segundo o tipo de discurso. Dessa maneira, constatamos que num trabalho científico, por exemplo, as referências ao enunciado de outros enunciadores deverá ser o mais exata possível, com explicitação da fonte, enquanto os comentários sobre determinado acontecimento numa conversa que envolvam as opiniões de outros serão freqüentemente incompletos ou adaptados. Com base nisso, chegamos às classificações apresentadas por REYES (1993, p.8-9): **atribuição falsa** (que jamais foi dita, ou, pelo menos, não de tal forma), **aproximativa** (resumida com reconstrução do discurso alheio), **fictícia** (criada pelo locutor, como os personagens na literatura) ou **fiel** (recuperando exatamente o discurso do outro, embora em contexto diferente). O importante em todos esses casos é considerar sempre o contexto, pois não se trata de um fenômeno puramente oracional.

Um aspecto também interessante é que as citações não precisam estar necessariamente explícitas, muitas vezes só é possível identificá-las pelo contexto. Há casos em que chegam a parecer, fora do discurso onde estavam originalmente, expressão da própria opinião do locutor. Tomadas, contudo, no seu lugar e analisadas dentro do todo, nos permitem ver que há ali uma presença de outra voz, diferente do *eu* do

"discurso primeiro", podendo ser asserções atenuadas ou pseudo-asserções[3]. Aqui cabe incluir o "discurso indireto encoberto" ou mascarado (DIE), que se apresenta sem verbos introdutórios, nem nexos que o marquem como uma citação, a única coisa que o garante como tal é o contexto. Fica, assim, muito difícil sua identificação como discurso referido, mas os valores semânticos que pode assumir dão-lhe grande relevância para os estudos discursivos. A opção por essa forma de expressão pode indicar que, em certa medida, o falante compartilha das crenças do indivíduo citado, no entanto, pode, por outro lado, simplesmente ser usada para dar força ou validade (enquanto elemento de autoridade) a alguma informação oferecida por outros, sem que haja a perda da expressividade característica do DI.

Ao estudar a constituição dos discursos, vamos percebendo que muito do que tomávamos como assertivo é, em realidade, sinal de citação. Modalizações, presença de determinados advérbios y conjunções, certas seleções verbais (tempos como o imperfeito, o futuro do pretérito e, inclusive em alguns casos, o futuro) apontam para pressupostos ou evidenciam que o afirmado tem como base uma informação recebida de uma fonte diferente do *eu* ou inferida por ele. Também as negações implicam numa afirmação prévia que se vai contradizer. Dentro de tais enunciados é possível detectar a distância que o enunciador guarda do dito, eximindo-se da responsabilidade pelo seu valor de verdade. Embora nesses casos não haja uma citação explícita, podemos reconstruí-la, aproximadamente, com base no apresentado. Assim, observamos que a modalização reduz, em alguns casos, a certeza e aponta para uma possível inferência do falante a partir do contexto em que vive ou de alguma informação recebida de jornais, pesquisas de opinião etc., como, por exemplo, em: ***parece que*** *voltará a eleger-se presidente este ano*.

Em: *Irene* ***viajava*** *no dia 30*, o verbo no pretérito imperfeito, marca própria de descrição, aponta para o fato de que uma informação foi recebida (sobre a viagem), mas não houve uma confirmação por experiência direta.

A conjunção pode ser utilizada tanto numa asserção quanto para indicar uma informação prévia, o que dependerá do contexto. O falante pode afirmar algo tanto por

[3] REYES, 1994. Segundo a autora, entendem-se como asserções aquelas cujo emissor assume a responsabilidade pelo que foi dito; nas pseudo-asserções, pois, não haveria essa responsabilidade assumida quanto à verdade do seu conteúdo e no caso das atenuadas não ficaria claro quem seria seu verdadeiro autor, nem até que ponto o falante se responsabiliza por elas.

si como fazê-lo porque alguém advertiu-o sobre determinada coisa, como ocorre em: ***embora*** *chova pretendo ir à praia.*

Uma negação pode implicar numa recusa a um pressuposto de um enunciador, explícito ou não, associado com freqüência ao receptor da mensagem ou ao senso comum (qualquer pessoa, a tradição de determinado grupo social). As negações podem simplesmente refutar tal pressuposto, ou ainda acrescentar uma proposta nova no lugar da que negam. Outro tipo de negação é a metalingüística, na qual se contradizem termos do enunciado negado e não seu conteúdo.[4] A seguir poderemos observar várias informações prévias implícitas na negação, como: pressupor que o receptor da mensagem pretendia dizer algo e o teria feito contra a vontade do locutor (***Não, não*** *quero que diga isso para ninguém*); ou refutar a negação, recuperando o elemento afirmativo do que foi dito antes (*Não digo que seja feia,* ***e sim*** *que deve cuidar-se melhor*); recusar a seleção de termos do locutor, indicando, neste caso, por exemplo, que não se trataria de "estar", mas sim de "ser" (*Seu carro não está mal, o fato é que* ***jamais*** *esteve bem*).

O eco constitui, conforme seu nome faz-nos supor, uma repetição de um enunciado prévio. É usado para indicar a conformidade com o que foi dito, sua não compreensão, a ironia, ou, também, um lugar comum, produto de algo expressado ou pensado por todos. No caso específico da ironia, consiste em pôr a citação num contexto no qual contrasta com o enunciado esperado, indicando, inclusive, a isenção de responsabilidade, por parte do enunciador, sobre a verdade literal da asserção. Há recursos que são usados como reforço para alcançar o efeito irônico, como, por exemplo, a entonação.

Vimos até aqui que o discurso pode servir para reproduzir outro discurso, além de sua habitual função de representar um objeto ou situação na realidade. Ou seja, representa também um objeto de mesma natureza. Estivemos observando diferentes meios de manifestar tal propriedade e cabe agora enfocar os discursos direto e indireto, cuja diferença básica está, em princípio, na sintaxe. Aquele constrói-se com orações justapostas, entre aspas, antecedidas ou não por travessão, depois de dois pontos, enquanto este apresenta uma oração subordinada, introduzida pelo conectivo "que". No

[4] As questões expostas aqui sobre negação estão apresentadas em MAINGUENEAU, 1993, cap. 1, segunda parte, e se relacionam aos pressupostos teóricos de Ducrot e Moeschler.

DD temos uma representação fiel, ao menos aparentemente, do discurso alheio, com uma seleção pronominal que marca a diferença entre os dois locutores – o que cita e o que é citado.

Outro aspecto importante é a questão dêitica. A dêixis do outro conserva-se na citação direta ao contrário da indireta que se adapta ao *locutor atual* (aquele que cita). Isso significa que o tempo, o espaço, o enunciador e o co-enunciador do discurso referido no DD vão manter-se intactos, transladados à nova enunciação. Seus referentes estarão fora do *texto atual*, exigindo que sejam consideradas as informações apresentadas pelo contexto para interpretá-los.

O DD funciona como uma mimese do discurso do outro, mas todos sabemos que a reprodução literal de um discurso, sem qualquer alteração, é praticamente impossível em especial tratando-se de expressão oral. Isso significa que haverá, por tanto, partes inventadas ou adaptadas, dando-nos a impressão de reprodução fiel. Podemos dizer que vem a ser algo mais próximo a uma "reconstrução de um discurso" (REYES, 1993, p.23). Uma das características que pode desaparecer nessas situações é a entonação, o que poderia contribuir para a criação de novos efeitos de sentido, como, por exemplo, anular/debilitar uma ironia. Naturalmente, há textos que exigem maior rigor no processo de citação, como os científicos ou acadêmicos. Um recurso empregado para evitar que o locutor se comprometa com possíveis falhas do enunciado original é o uso do *sic*.

Além de enfatizar ou destacar o conteúdo da citação (e a atitude do indivíduo citado ao pronunciá-la ou escrevê-la originalmente) e manter a atenção do receptor da mensagem através da atualização do relato gerada pela sua dramatização, o DD permite eximir o falante da responsabilidade pelo que foi reportado. Esta caberá exclusivamente ao locutor do discurso original. O DI, ao contrário, permite que sejam introduzidas interpretações por parte do falante sobre o conteúdo do que está sendo citado, embora fique clara a sua fonte como externa à nova enunciação.

Os DI têm, como já foi mencionado, uma estrutura sintática diferente daquela dos DD. Apesar de também ser introduzida por um verbo de comunicação[5] (numa

[5] Os verbos de comunicação são os que expressam as atividades verbais humanas, cuja função é transmitir algo (dizer, comunicar, perguntar, assegurar, prometer, manifestar, pedir etc.). São transitivos, com emissores e receptores humanos. Há casos em que, ademais de indicar a comunicação, acrescentam

oração principal), a citação aparece sob a forma de oração substantiva completiva direta introduzida por “que”, o qual poderá ser omitido numa negativa total, introduzida por “se”. Num DI pode-se supor o DD que o gerou, embora não se reproduza necessariamente o dito (como foi dito), já que se trata da reformulação de um enunciado alheio, orientada ao seu conteúdo, não à sua forma. Essa reconstrução do DI permite que ocorram casos de ambigüidade, pois não se pode estar seguro de que as opiniões apresentadas são exclusivamente do citado ou de que aquele que cita também as compartilha.

É muito relevante observar as mudanças na dêixis que ocorrem no DI. Já que se trata de um enunciador que nos narra o discurso de outro, o sistema dêitico passa a organizar-se a partir do novo locutor. Assim sendo, o par *eu/tu* é substituído por *ele* e o tempo presente pelo pretérito imperfeito. Além disso, os advérbios de lugar e tempo também se alteram, assumindo uma maior distância. A dêixis de lugar inclui os pares de verbos “ir / vir”, “levar / trazer”, manifestando a mudança semântica.

DI é uma forma de citação que abandona a dramaticidade do DD, fixando-se no conteúdo, resumindo-o, esclarecendo-o. Serve melhor à descrição de fatos, discursos formais, ensaios, textos escritos, transcrição de pensamentos e percepções. E, uma vez que oferece dados interpretados, a responsabilidade pelo dito é transferida àquele que cita. Ao empregar o DI pode-se optar por intercalar amostras de DD.

Para concluir esse painel teórico, cabe lembrar uma forma tipicamente literária de citação o discurso indireto livre (DIL), que mantém elementos do DI, como o pretérito imperfeito próprio do relato que faz o narrador, ao lado da dêixis do DD (agora, amanhã, vir, trazer) numa reconstrução do discurso citado. Devido, justamente, a essas características, é ambíguo por excelência.

3 - AS CITAÇÕES EM REDAÇÕES DE ESTUDANTES DE ELE

A partir dos pressupostos teóricos expostos no item anterior, percebemos que a questão da citação é complexa e envolve variada série de construções. Poderíamos, inclusive, concluir que nossos discursos são, em grande parte, frutos de misturas de

---

matizes à introdução da citação, tal como, por exemplo, “assegurar”. Verbos como “cantar”, “declarar”,

diferentes discursos referidos com nossas próprias opiniões e observações de mundo. Não basta, no entanto, reproduzir mais ou menos fielmente informações ouvidas ou inferidas, acrescentando-as às nossas mensagens, para demonstrar que se domina este recurso. Há, segundo o que se pôde constatar, usos adequados a cada tipo de citação e efeitos de sentido diversos obtidos através delas. Um excesso poderia esvaziar o significado dos enunciados, torná-los repetitivos ou monótonos. Quando, por exemplo, em apresentações orais ou trabalhos escritos, são usados abundantemente fragmentos de outros, podemos ter a impressão de que o falante/escritor não possui pensamento próprio. Da mesma forma, citações sem as devidas referências às fontes parecerão demonstrações de ignorância quanto à forma correta de apresentá-las, ou má fé de alguém que tenta apropriar-se de idéias alheias, tomando-as como se fossem suas.

Se considerarmos que os processos de citação, vistos assim, implicam num certo domínio discursivo por parte do usuário de determinado idioma, a fim de alcançar os efeitos desejados, mais complexa ainda será a situação em se tratando de um aprendiz de língua estrangeira (LE). Claro que haverá modelos de citação também em sua língua materna (L1), mas não necessariamente corresponderão ao que deve fazer na LE ou numa segunda língua (L2). O caso específico do espanhol com relação ao português, pelas semelhanças entre ambos, facilita sem dúvida o procedimento. Acontece que não é costume tratar do tema, nem gramaticalmente, nem nas práticas de expressão oral e escrita, nem na análise de aspectos discursivos. Seja como for, o recurso da citação costuma empregar-se de maneira intuitiva, provavelmente a partir de pressupostos da L1, sem discussões críticas por parte do grupo – professores e alunos. Uma das provas de tal afirmação é a dificuldade que apresentam os estudantes que devem escrever monografias ou outro trabalho acadêmico, quanto à organização das contribuições alheias ao seu discurso. Ocorrem desde citações sem indicação de fonte e recortes de informação mal estruturados até excesso de fragmentos de outros autores e obras, caracterizando a tarefa como quase uma cópia. Considerações como o caráter relativo da fidelidade de alguns tipos de citação, bem como o fato de que a possível introdução de opiniões pessoais do locutor de um DI o tornam mais responsável pelo conteúdo enunciado são, pode-se dizer, desconhecidas dos alunos, ou, pelo menos, não constituem objeto freqüente de reflexão.

"recitar", "pronunciar", por referir-se à reprodução literal de um texto, não são usados no DI.

Neste capítulo vamos analisar redações de um grupo de onze estudantes de sexto período de língua espanhola do curso de Português-Espanhol da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Eles estão num nível entre intermediário e avançado, já cursando a etapa profissional do seu currículo. Dentro do programa do período, que está orientado à morfossintaxe do nome em espanhol, foram criados espaços destinados à produção oral e escrita. Nesta, foram desenvolvidas redações com base na tipologia textual, partindo da descrição e passando pela narração, para alcançar a argumentação. Cabe esclarecer que fizeram quatro redações durante o período (quatro meses), além dos demais exercícios que envolviam expressão escrita, todas apoiadas em alguma experiência anterior que criasse um contexto (fragmento de vídeo, história em quadrinhos, texto jornalístico). Esse apoio facilitaria o recurso da citação, mas não se tocou no tema do ponto de vista teórico, estando os alunos livres para usá-lo ou não. Somente no caso específico da argumentação ele foi apresentado sob as formas de "argumento de autoridade" e "exemplificação".

Para esta análise foram selecionadas a segunda e a quarta composições escritas, respectivamente envolvendo a descrição/narração e a argumentação, entre outras razões porque, tendo sido exercícios de avaliação, foram realizados em sala de aula e após terem sido amplamente comentadas as características da referidas tipologias. A redação A (a segunda) propunha que, após ver um fragmento em vídeo do desenho animado "Em busca do Vale encantado", os alunos deveriam recontá-lo, com especial atenção aos aspectos descritivos e narrativos. A proposta da redação B (a quarta e última do período) pedia que, depois de ler um artigo do jornal espanhol ABC sobre a ética nos processos de clonagem, os alunos, com base em sua última afirmação, construíssem uma argumentação a favor ou contra a opinião ali exposta (a proposta original acompanhada do texto está em anexo no fim deste trabalho).

Conforme podemos observar, existiam discursos originais dos quais deveriam partir os estudantes para compor os seus próprios, além de contar, naturalmente, com toda a sua experiência prévia e conhecimento de mundo, aos quais poderiam remeter-se e acrescentar dados novos aos seus escritos. Se nos detivermos nos detalhes, será fácil encontrar amostras de citações encobertas, negações e, talvez ecos, porém enfatizaremos os discursos direto e indireto, dando apenas um panorama dos demais.

3.1 - Citando na descrição e na narração:

A história vista em vídeo começava com a evolução dos seres que primeiro habitaram a Terra, chegando ao período dos dinossauros. Apresentava-nos, então, os dinossauros herbívoros, sua forma de vida e o cuidado com seus filhotes, para, depois, mostrar o grande perigo dos predadores carnívoros. Mas este era um conto sobre um dinossauro em especial - Piecito -, que pertencia a uma manada de "pescoços longos" da qual só restavam sua mãe, seus avós e ele mesmo. Após algumas cenas das aventuras e brincadeiras do pequeno animal e de outra que nos informava sobre sua viagem em busca do grande vale, rico em água e alimentos, houve um forte terremoto, com a separação dos continentes e das manadas. Ao mesmo tempo, a mãe de Piecito lutava para salvá-lo de um perigoso dinossauro carnívoro, ficava ferida e morria.

Esse fragmento inicial, que dura uns dezoito minutos e foi assistido pelos alunos para realizar o trabalho, tem um corte claro na morte da mãe-dinossauro e na conseqüente solidão do filhote. Apesar da interrupção, não há perda de sentido, pois as cenas selecionadas formam um conjunto com princípio, meio e fim. A expectativa criada a partir daí sobre o desenvolvimento e final do conto não chegam a prejudicar ou afetar a tarefa de descrever e narrar o que já havia sido visto .

Os maiores problemas encontrados na correção referem-se à estruturação geral do texto, ou seja, organização de parágrafos, emprego de pronomes, seleção de tempos verbais adequados, coerência de fragmentos, em parte relacionados à coesão, e criação de um final que de fato concluísse o trabalho escrito, embora não o fizesse com relação à história em si. Uma aluna, por exemplo, recriou a história, indo além do que havia sido visto e incluindo contribuições críticas e argumentativas, o que não correspondia à proposta inicial da tarefa.

Com relação a questões estruturais relacionadas à presença de uma pressuposição (interferência do "texto" original), uma redação começou diretamente pela referência à "mãe e seu filho", o que implicaria em considerar todo o texto como uma cita encoberta vinculada a algo sabido e compartilhado entre emissor e receptor.

> La madre y su hijo paseaban por tierras calientes y desnudadas de vegetación. Piepequeño jugaba con una hoja verde y larga lo bastante para servirle de cubierta y su madre

> estaba poniéndose a hablarle respecto al Valle Encantado. (informante 2)[6]

O grande problema aqui está no uso do artigo "la" ("a"), que indica uma determinação de algo conhecido. Isso significa que, ao fazer sua redação, a autora considerou-a como uma continuação automática do que havia visto e que, ademais, era do domínio de todos, inclusive da professora que a corrigiria. Não fez uma introdução que nos apresentasse quem eram esses personagens, nem onde estavam, encaminhando seu texto tal como costumamos fazer durante as conversas com amigos (expressão oral) sobre temas já conhecidos.

Outro exemplo de pressuposição, ou melhor, de uma citação encoberta, nascida da informação recebida de outro, é a menção ao "Grande Vale", com dados concretos sobre suas qualidades e a descrição do caminho até lá. Pelo contexto que dominamos, podemos determinar que as autoras dessas redações compuseram seus enunciados baseadas numa informação recebida da mãe de Piecito, durante as cenas do desenho animado assistidas. A determinação com os artigos definidos ("el" e "la") é marca do conhecimento sabido e partilhado; já os verbos no futuro do pretérito e no pretérito imperfeito apontam para o DI próprio da narração, com um maior distanciamento por parte do falante. Apesar de o fato estar sendo apresentado pelos narradores, os conteúdos do que foi dito sobre o grande vale e seu caminho são, na verdade, discurso da dinossauro fêmea.

> A pesar de ello, Piecito y los suyos mantenían las fuerzas y, principalmente, la gran esperanza de encontrar el Gran Valle, donde habría sostenimiento para todos de su grupo, habría agua en gran cantidad y sería el lugar donde todos estarían felices. (informante 1)[7]

> Y así, más allá de la gran roca que parecía un cuello largo y más allá de las montañas,

[6] Os exemplos que ilustram o procedimento de citação dos alunos foram retirados de suas redações tal qual haviam sido escritos, sem correções, já que o objetivo da presente pesquisa não era analisar seus erros ortográficos, morfossintáticos ou de construção discursiva. A tradução do presente exemplo é a seguinte: "A mãe e seu filho passeavam por terras quentes e despidas de vegetação. Piepequeño brincava com uma folha verde e longa o bastante para servir-lhe de coberta e sua mãe estava pondo-se a falar a respeito do Vale Encantado."

[7] Apesar disso, Piecito e os seus mantinham as forças e, principalmente, a grande esperança de encontrar o Grande Vale, onde haveria sustento para todos do grupo, haveria água em grande quantidade e seria o lugar onde todos estariam felizes.

> Piecito encontró el Valle encantado [...] (informante 5)[8]

Outro recurso que pode indicar uma informação prévia é a modalização. Ao narrar o encontro de Piecito e sua amiga Cera, uma aluna introduz uma afirmação modalizada que traz embutida o que havia sido dito pelo pai da pequena três-chifres: "*La verdad es que los dinosaurios de los cuellos largos no se mezclaban a los Tres cuernos.*"[9](informante 1). Trata-se de uma citação indireta encoberta (observemos o uso do imperfeito próprio do DI) intercalada ao texto da locutora, em que se evidencia uma verdade que, naturalmente, não era criação sua, mas sim resultado de um "ouvir falar".

A terceira informante começa sua redação com uma fórmula reconstruída do início do desenho animado, mas que também se assemelha bastante à tradição e ao senso comum dos contos infantis: *"Hace mucho tiempo, en esa misma tierra, vivían los dinosaurios[...]"*[10]. É interessante observar como assume para si a expressão, não usando aspas e, ao mesmo tempo, comprovando a teoria de que as citações, principalmente de fontes orais, não são totalmente fiéis ao texto original. A quarta, ao contrário, assume a fonte textualmente, informando que o que vai narrar é, em realidade, um reconto, ou seja, num sentido literal, uma citação: *"El dibujo que nos fue presentado ahora nos contaba la historia de una familia de dinosaurios."*[11] A dêixis marca bem os dois planos (do que cita e do citado) pela presença, numa mesma frase, de "ahora"(agora) – tempo do narrador, locutor do discurso – e de "contaba" (contava) – tempo verbal da narração, que mostra a distância entre o narrador e o fato narrado/citado.

Na grande maioria dos casos, as citações foram em discurso indireto, o que confirma a tendência ao seu uso para narrações de conteúdo factual e também sua maior maleabilidade, já que permite reflexões e avaliações do emissor da citação.

> La madre, antes de morir, le dijo que él necesitaba recordar el camino para el Valle encantado; Piecito tuvo miedo, diciéndole que no iba a saber hacerlo solo. La madre, una vez más, le dijo que siempre iba a estar con él, no en

[8] E assim, além da grande rocha que parecia um pescoço longo e além das montanhas, Piecito encontrou o Vale encantado [...]
[9] A verdade é que os dinossauros de pescoços longos não se misturavam aos de três chifres.
[10] Há muito tempo, nessa mesma terra, viviam os dinossauros [...]
[11] O desenho que nos foi apresentado agora, nos contava a história de uma família de dinossauros.

> presencia física, pero en el corazón. (informante 5)[12]
>
> Fue así que la madre de Piecito dijo a él que la tierra había cambiado y por aquel motivo debían caminar lo más posible cada día. (informante 6)[13]
>
> Su madre antes de morir pidió para que él siguiera buscando el gran valle que estaba lleno de hojas como la que ella le había mostrado: la hoja estrella [...] y además de eso, su madre le dijo que estaría siempre con él, aun que él no la viera. (informante 7)[14]
>
> Al Piecito le gustaba jugar con tres cuernos, pero los padres les impedían diciendo que cuellos largos y tres cuernos pertenecen a grupos diferentes. (informante 8)[15]

Há muitos outros exemplos como estes ao longo dos onze trabalhos, em geral referindo-se à viagem rumo ao grande vale em busca de comida e água. Formalmente, percebe-se a presença dos verbos de comunicação - *decir* (dizer), em diferentes tempos, e *pedir* (pedir) – e da conjunção "que" , introduzindo as citações; o emprego de pretéritos imperfeitos, futuros do pretérito e terceira pessoa para assinalar o que tinha sido dito pelo personagem citado, mas com a dêixis daquele que cita - *necesitaba, iba, debían, estaría* (necessitava, ia, deviam, estaria). Aqueles que conhecem bem o desenho animado poderão comprovar através da observação do último fragmento anteriormente destacado como exemplo, que as citações não têm que ser necessariamente uma cópia fiel do discurso citado, mas que admitem adaptações do locutor. Tais ajustes tornam-se mais fáceis tratando-se de DI. Naquele exemplo, a autora da redação, ao referir-se à proibição de contato entre diferentes espécies de dinossauros, mistura informações recebidas do pai de Cera - "os três cifres nunca brincam com os pescoços longos" - com a explicação da mãe de Piecito – "isso é assim porque somos diferentes".

[12] A mãe, antes de morrer, disse –lhe que ele necessitava lembrar do caminho para o Vale encantado; Piecito teve medo, dizendo-lhe que não ia saber fazê-lo sozinho. A mãe novamente disse-lhe que sempre ia estar com ele, não em presença física, mas no coração.

[13] Foi assim que a mãe de Piecito disse a ele que a terra tinha mudado e por aquele motivo deveriam caminhar o máximo possível a cada dia.

[14] Sua mãe, antes de morrer pediu para que ele continuasse procurando o grande vale que estava cheio de folhas como a que ela tinha-lhe mostrado: a folha estrela [...] e, além disso, sua mãe disse-lhe que estaria sempre com ele, embora ele não a visse.

[15] Piecito gostava de brincar com três chifres, mas os pais impediam-lhes dizendo que os pescoços longos e três chifres pertencem a grupos diferentes.

Como o décimo primeiro informante perdeu parte da projeção, limitou sua redação à descrição do terremoto e da morte da mãe de Piecito. Da mesma maneira que outra colega, iniciou seu texto como se fosse uma continuação do que tinha visto, sem qualquer introdução prévia - *"La inquietud de los dinos era visible. Algo está para ocurrir."* (A inquietação dos dinossauros é visível. Algo está para ocorrer.). Misturou também a forma verbal do pretérito imperfeito na terceira pessoa – tempo da narração com dêixis do que cita – com um presente atualizador, que nos transporta ao momento da ação citada. Mais adiante retomou os tempos de passado de caráter narrativo, embora intercalando-os em vários momentos com presentes. Introduziu os DI com verbos "pensar" e "saber", que não são de comunicação, mas dão um matiz curioso ao ato de citar, pois funcionam como se o narrador tivesse a capacidade de "entrar nas cabeças" dos emissores a quem remete. Na verdade, esse fato serve como um reforço do caráter do DI, o qual permite interpretação do contexto citado, incluindo impressões do locutor e todos os dados que deseje acrescentar para esclarecer sua mensagem.

> Sus gritos desesperados lo hacen pensar que no iba a encontrarla. Casi muerta su mamá no consigue casi hablar [...] El chico comprendió, pero sabía que ia perder su mamá.[16]

A presença de DD é mais rara, porém ocorre em duas redações. No primeiro caso, a fala da mãe de Piecito é reproduzida entre aspas, introduzida pelo verbo de comunicação *decir* (dizer) e por dois pontos. No segundo, a frase da dinossauro fêmea aparece num novo parágrafo, introduzida por travessão, depois de o seu conteúdo ter sido exposto anteriormente sob a forma de DI, embora mal estruturado gramaticalmente. Cabe observar que em nenhum dos dois exemplos a citação é fiel, tratando-se de uma reconstrução do que tinha sido dito.

> Por último, le dijo: "Piecito, lembra que su corazón es su hoja estrella." (informante 7)[17]
>
> Preguntó a su mamá el motivo de tal hecho, lo que recibió como respuesta la existencia de diferencias esenciales:

[16] Seus gritos desesperados fazem-no pensar que não ia encontrá-la. Quase morta, sua mãe não consegue falar [...] O pequeno dinossauro compreendeu, mas sabia que ia perder sua mãe.
[17] Por último disse-lhe: "Piecito, lembre que seu coração é uma folha estrela."

- ¡Somos diferentes, somos diferentes! (informante 9)[18]

Esse emprego de DD favoreceu uma intensificação na dramaticidade das situações, pelo caráter teatral da fala direta.

3.2 - Citando na argumentação:

Conforme já foi comentado anteriormente, não houve uma preocupação durante o curso em promover discussões teóricas sobre o processo da citação, mas, como constitui um recurso de argumentação foi mencionado durante as aulas de sistematização do gênero argumentativo, embora não o tenha sido com a sua nomenclatura específica. Esse tipo de texto foi caracterizado como um discurso cujo objetivo é defender determinada tese, procurando convencer o receptor de sua validade. As citações, sob a forma de exemplos e argumento de autoridade, estão entre os meios de alcançar tal meta. Argumentar adequadamente é talvez uma das formas discursivas mais difíceis em termos de sua construção, fazendo parte, inclusive de textos complexos, como os científicos ou filosóficos, por exemplo. Sua importância no mundo acadêmico é inquestionável e os cursos de Letras, tanto no tocante à L1 quanto à LE, têm um significativo papel em seu desenvolvimento. Para obter exercícios mais eficazes o ideal é selecionar temas polêmicos que permitam ampla relação com materiais intertextuais e diferentes vertentes de opinião. Isso oferecerá ao aluno parâmetros para discuti-los e fontes de onde possa tirar citações que servirão como exemplos, ou comprovação de sua tese por apoio em autoridades no assunto. Afinal, não se pode argumentar no vazio.

As redações da presente etapa do trabalho nasceram de proposta desse tipo. A questão da clonagem vem sendo discutida recentemente com grande interesse e são muitos os que estão a favor e os que se posicionam contra essa prática. Dando aos estudantes um texto jornalístico que une à notícia um pequeno germe de argumentação como base, foi-lhes pedido que argumentassem sobre a necessidade

[18] Perguntou à sua mãe o motivo de tal fato, recebendo como resposta uma explicação sobre a existência de diferenças essenciais:
- Somos diferentes, somos diferentes!

(ou não) de controle das atividades científicas que envolvessem a clonagem. Estavam livres para acrescentar qualquer elemento que lhes parecesse necessário para o bom desenvolvimento e validade de seu discurso e foram alertados para o caráter formal que deveria ter o texto. Já que os exemplos, contra-argumentações e argumentos de autoridade foram as ferramentas argumentativas trabalhadas em aula, foram justamente as citações relacionadas a elas que compuseram o *corpus* prioritário desta parte da pesquisa.

De maneira geral, o grupo demonstrou dificuldades em desenvolver uma argumentação adequada, seja pelos parágrafos desorganizados, pelas incoerências causadas pela falta de coesão, pelo uso de discurso oralizado, pela grande subjetividade temática, sem bases concretas de exemplificação, ou pela falta de elementos próprios dessa tipologia textual, como a tese. Ainda assim, foi possível encontrar em algumas fragmentos bastante interessantes.

Por seu caráter e temática, todos os trabalhos, de certa forma, pressupõem textos prévios variados – senso comum da sociedade, experiências de mundo, atuação de inventores e cientistas reportadas por diferentes fontes. Podem-se observar inícios de redação atados a um texto, afirmação ou pergunta preexistentes, mas sem o esclarecimento de sua origem. Uma das grandes marcas de tal característica é a modalidade do crer[19], manifestando o ponto de vista subjetivo do locutor em oposição a algo que existia antes.

> A mí me parece que, debemos hacer un control riguroso de todo y cualquier proyecto que meja con el hombre, con la biología humana. (informante 7)[20]

> En mi opinión ciencia y ética deben caminar juntas, pero, actualmente, teniéndose en cuenta los avances científicos, ellas siguen aisladas. (informante 6)[21]

> Yo creo que los avances científicos son importantes y fundamentales para supervivir en un mundo como el actual. (informante 3)[22]

[19] KOCH (1993), p. 81-5.
[20] Parece-me que devemos fazer um controle rigoroso de todo e qualquer projeto que mexa com o homem, com a biologia humana.
[21] Na minha opinião ciência e ética devem caminhar juntas, mas, atualmente, levando-se em conta os avanços científicos, elas seguem isoladas.
[22] Eu creio que os avanços científicos são importantes e fundamentais para sobreviver num mundo como o atual.

Também podem ser encontrados inícios de texto apoiados em afirmações do domínio do senso comum, apresentadas em DI, ou a proposta da redação como uma continuação do artigo lido.

> Cuando se trata de desarrollo, sea científico, tecnológico o de cualquier otra naturaleza, hay los que creen que nunca deben ser censurados, pues forma parte de la evolución natural, y todo debe estar a servicio de la ciencia. (informante 9)[23]

> El artículo atesta que se hace más y más necesario en el campo científico el control de los caminos por que sigue la ciencia. (informante 2)[24]

Praticamente não há amostras de DD, o que está de acordo com o caráter do discurso que deveriam desenvolver – mais formal, escrito, expositivo e argumentativo. Um aluno, contudo, começou sua redação com uma citação direta, apesar de não a ter assinalado nem com aspas, nem travessões, sequer introduzida por verbo de comunicação. Podemos identificar que se trata de uma citação devido à afirmação de que o que vem a seguir é "*algo que se está discutiendo*". O uso da passiva pronominal sem a presença do agente indica que o tema em discussão não está limitado ao locutor, pertencendo a um grupo mais amplo. A pergunta que aparece no referido exemplo é também uma reconstrução e não a reprodução literal de algo efetivamente dito; faz parte de um conhecimento compartilhado pela sociedade que o discute.

> Hoy algo se pone en discusión: ¿Hasta dónde puede ir el desarrollo de la ciencia? (informante 11)[25]

A intertextualidade é outra constante nas argumentações. Aparece sob a forma de saber de domínio público, histórico e usa-se habitualmente como recurso de exemplificação. No primeiro dos exemplos que seguem, não há marca formal de citação - verbo, conjunção, aspas etc. -, mas a menção a *Hitler e seus velhos ideais*

[23] Quando se trata de desenvolvimento, seja científico, tecnológico ou de qualquer outra natureza, há os que crêem que nunca devem ser censurados, pois faz parte da evolução natural, e tudo deve estar a serviço da ciência.
[24] O artigo atesta que se faz mais e mais necessário no campo científico o controle dos caminhos pelos quais segue a ciência.

apontam para uma pressuposição. Também pressupõe uma informação prévia, recebida pelo locutor e usada por ele para construir seu discurso, o terceiro fragmento. Já no segundo o DI é evidente, com seus aspectos formais próprios – *dicen* (dizem), *que*.

> Tenemos que reflejar si la clonación o la alteración de la identidad genética humana no vienen para hacer resurgir los viejos ideales de supremacía de la raza que Hitler minó en los ya olvidados años cuarenta. (informante 3)[26]

> Hasta dicen que Santos Dumond se quedó tristísimo y amargurado, al ver que su invención sería utilizada como arma militar, a pesar de sus intenciones pacifistas al crearlo. (informante 7)[27]

> Cuando supe de esa posibilidad (de clonarse) me quedé curiosa. (informante 4)[28]

As citações não se limitam a remeter a um discurso alheio. Conforme vimos no capítulo teórico, podem recuperar a fala do próprio locutor dita num momento passado. A quarta informante dá-nos um exemplo disso (aqui se trata de retomar uma percepção, não a palavra) em:

> Pero cuando mi abuela murió percibí que había perdido una parte de mi historia y que si fuera posible clonarla, no estaría ahí, mía historia y sin un cuerpo.[29]

Outro emprego curioso foi o uso de aspas numa expressão que não aparece no artigo jornalístico e não soa, tampouco, como um discurso da locutora, se analisamos o contexto. Seu enunciador seria uma voz anônima, talvez coletiva, que teria anteriormente avaliado de maneira negativa a posição dos que lutam contra as práticas de clonagem. Há também que considerar a possibilidade, claro, de seu autor ter lançado mão das aspas para demonstrar o sentido figurado que estaria atribuindo ao sintagma.

---

[25] Hoje algo é posto em discussão: até onde pode ir o desenvolvimento da ciência?
[26] Temos que refletir [na realidade o texto original tem um erro léxico, tendo sido usado reflejar – reflexão da luz ou da imagem – e não reflexionar – fazer uma reflexão sobre algo] se a clonagem ou a alteração da identidade genética humana não vêm para fazer ressurgir os velhos ideais de supremacia da raça que Hitler minou nos já esquecidos anos quarenta.
[27] Dizem até que Santos Dumond ficou tristíssimo e amargurado ao ver que sua invenção seria utilizada como arma militar, apesar de suas intenções pacifistas ao criá-lo.
[28] Quando soube dessa possibilidade (de clonar-se) fiquei curiosa.

> Surge así, la importancia de la ética para garantizar no los "sentimentalismos vanos", sino la identidad y la integridad humanas frente al desarrollo frío, técnico e imparcial de la Ciencia. (informante 5)[30]

O interessante é perceber que, apesar de a argumentação exigir um "intercâmbio intertextual" e de ter sido oferecido um texto base, poucas são as citações ou referências ao artigo do jornal ABC. Vimos já a abertura de uma redação que o citava, como ocorreu também no quarto parágrafo do texto do oitavo informante, com a diferença de que naquele era apresentado o conteúdo do artigo, enquanto este só faz referência ao fato de que ele existe; seu assunto surgirá na boca da locutora, modalizado pela crença.

> En este punto podemos referirnos a la última afirmación presentada en el texto. Creo que la ética está en el centro de la cuestión.[31]

Uma possível nova conseqüência dessa não articulação entre as redações e o texto jornalístico é a criação de uma autoridade fictícia, citada pela informante 3, para reforçar o ponto de vista favorável à clonagem. Cabe observar que ao lado do verbo de comunicação - "*dijo"*(disse) -, da conjunção "que" e do pretérito imperfeito, aparece uma locução verbal com valor de futuro - "*van a tener"* (vão ter) – mais apropriada para DD - o ideal aqui seria algo com valor condicional, de futuro do pretérito: "iban a tener" (iam ter) ou "tendrían"(teriam).

> Juan Manuel, científico español, ya dijo que con el avance tecnológico y con el desarrollo de la práctica de clonación muchas enfermidades que hasta hoy mataban millones de personas van tener solución.[32]

4 - CONCLUSÕES

[29] Mas quando minha avó morreu percebi que tinha perdido uma parte da minha história e que se fosse possível cloná-la, não estaria aí minha história e sim um corpo.
[30] Surge assim, a importância da ética para garantir não os "sentimentalismos vãos", mas a identidade e a integridade humanas frente ao desenvolvimento frio, técnico e imparcial da Ciência.
[31] Neste ponto podemos referir-nos à última afirmação apresentada no texto. Creio que a ética está no centro da questão.
[32] Juan Manuel, cientista espanhol, já disse que com o avanço tecnológico e com o desenvolvimento da prática de clonagem muitas doenças que até hoje matavam milhões de pessoas vão ter solução.

Nas páginas anteriores pudemos ler sistematizações teóricas sobre a citação e observar como alunos de espanhol língua estrangeira utilizam-na em suas tarefas de expressão escrita. É lícito afirmar que tal procedimento é muito amplo e variado, provocando sentidos múltiplos. Também parece claro que, em nossos discursos, baseamo-nos em grande medida no que já foi dito ou escrito por alguém, ou por uma coletividade. Ou seja, vivemos num universo de intertextos, de interdiscursos. No entanto, apesar dessa constatação, vemos também que nossos alunos não parecem ter consciência plena desse recurso, nem de suas possibilidades expressivas.

No caso do reconto, ficou claro que a citação apareceu como ponte entre o visto e o contado. Era uma maneira de reforçar aspectos significativos da história – o caminho em direção ao grande vale, a proibição de mistura de espécies, os conselhos e apoio da mãe de Piecito, mesmo na sua morte – e fazer mais exata e confiável a narração.

No caso da argumentação, funcionou como exemplo, muito raramente como argumento de autoridade. Marcou também, por um lado, a redução da responsabilidade pelo dito por parte do locutor - "*dicen que*..." (dizem que) -, por outro, a sua oposição a uma idéia pressuposta - "*en mi opinión*..." (na minha opinião). A citação ficou muito mais no campo do implícito, das pressuposições, que como recurso discursivo efetivo para a tarefa de argumentar.

A observação dos trabalhos permite, pois, deduzir que citou-se com maior facilidade o texto oral que o escrito (desenho animado/ artigo de jornal), que o DI foi mais usado (também na sua modalidade encoberta) e que o domínio do gênero descritivo-narrativo foi maior que o do argumentativo, inclusive no que se refere ao emprego das citações.

Tudo isso leva-nos a concluir que é necessário organizar um estudo sistemático da citação, relacionando-a a suas funções dentro dos mais variados gêneros discursivos. Pode-se aproveitar a bagagem que já trazem os estudantes em seu uso cotidiano do discurso – materno ou estrangeiro – adaptando-o e adequando-o à escrita e à expressão oral, aos efeitos de sentido pretendidos/produzidos com cada seleção de referência a outros textos e às diversas tipologias textuais.

5 – BIBLIOGRAFIA

CERVONI, Jean. *A enunciação*. São Paulo, Ática, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1993.

------ . *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil, 1996.

REYES, Graciela. *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco/Libros, 1993.

------ . *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco/Libros, 1994.

6 - ANEXO

Proposta de redação argumentativa para alunos de sexto período de espanhol da UERJ.

Lee el texto que sigue y desarrolla una redacción argumentativa con base, principalmente, en su afirmación final. Acuérdate de que puedes argumentar tanto a favor como en contra de la opinión ahí expuesta. Es importante no olvidar de que se trata de un texto escrito en registro formal, culto. Usa todos los recursos argumentativos disponibles que quepan en tu trabajo: ejemplos, argumento de autoridad, contraargumentaciones. Sé claro(a), objetivo(a) y desarrolla tus ideas de manera lógica y coherente. Dale un título al texto producido.

Número de líneas: aproximadamente 25.[33]

Zigzag

Ciencia y ética

La Comisión Europea adoptó ayer en Bruselas la modificación de la directiva comunitaria que dará protección jurídica a las invenciones y proyectos biotecnológicos. Las modificaciones –cuya aprobación final está prevista para el mes de noviembre– incluyen la mayoría de las enmiendas votadas por el Parlamento europeo, referidas sobre todo a la dimensión ética de la biología, y prohiben expresamente la clonación de personas y los procesos de alteración de la identidad genética humana. En un mundo en que los avances científicos son cada vez más imparables y espectaculares, es preciso un control para que no se lleven a cabo de espaldas a la ética.

ABC, OPINIÓN, 2/9/97, p. 19. [34]

[33] Leia o texto abaixo e desenvolva uma redação argumentativa com base, principalmente, em sua afirmação final. Lembre-se de que pode argumentar tanto a favor quanto contra a opinião aí exposta. É importante não esquecer de que se trata de um texto escrito em registro formal, culto. Use todos os recursos argumentativos disponíveis que caibam em seu trabalho: exemplos, argumento de autoridade, contra-argumentações. Seja claro(a), objetivo(a) e desenvolva suas idéias de maneira lógica e coerente. Dê um título ao texto produzido. Número de linhas: aproximadamente 25.

[34] Ciência e ética – A comissão Européia adotou ontem em Bruxelas a modificação da diretiva comunitária que dará proteção jurídica às invenções e projetos biotecnológicos. As modificações – cuja aprovação final está prevista para o mês de novembro – incluem a maioria das emendas votadas pelo Parlamento europeu, referidas sobre tudo à dimensão ética da biologia, e proíbem a clonagem de pessoas e os processos de alteração da identidade genética humana. Num mundo em que os avanços científicos são cada vez mais espetaculares, é preciso um controle para que não se levem a cabo de costas à ética.

Programas de rádio como fonte de insumo autêntico e compreensível em LE[1]

Fernando Gonçalves Ferreira Júnior
UNICAMP

Abstract

This paper explores the importance and effectiveness of short wave radio programmes in foreign language acquisition (FLA) for those who have no access to other sources of oral input of the FL studied. In addition to this lack of oral input, the low economic status of most Brazilian FL students makes such programmes a very cost-effective alternative to oral input, i.e., an important aid to their FL development. It is also shown here that regularly listening to such programmes (the news, mainly) - which are a rich source of authentic and comprehensible input - can help students in the process of FLA. Such input, although linguistically complex, is made comprehensible through the use of schemata, or background knowledge, that students possess. The issues will be explored using the theoretical basis of connectionism.

Keywords: Input, schema, listening comprehension, radio programmes, connectionism.

Resumo

Um problema enfrentado por grande parte dos estudantes de línguas estrangeiras (LE) é a falta de alternativas diante da escassez de insumo oral a sua volta. O objetivo deste trabalho é justamente apontar uma alternativa possível para esta escassez de insumo em LE, a saber, a utilização de programas de rádio em ondas curtas. Tais programas de rádio (principalmente noticiários) podem ser muito úteis para aqueles que necessitam de insumo oral autêntico em uma LE e que, por motivos econômicos, não podem fazer uso de outros recursos. Com base na teoria dos esquemas e em modelos conexionistas para a aquisição da linguagem é aqui sustentado que o insumo presente nestes programas, apesar de lingüisticamente complexo, pode ser altamente compreensível para o aprendiz da LE, se constituindo, assim, numa maneira eficaz e barata de suprir a deficiência de insumo oral para a aquisição e o aperfeiçoamento da LE.

Palavras-chave: Insumo, esquema, compreensão oral, programas de rádio, conexionismo.

1. Introdução

Um problema enfrentado por grande parte dos professores/estudantes de línguas ao deixarem a Universidade, geralmente única fonte de insumo oral da língua estrangeira[2] (LE) estudada, é a falta de alternativas face a escassez deste tipo de insumo à sua volta. Este problema é reconhecido por Rivers (1994) que destaca:

> *Infelizmente, devido à distância dos lugares onde a língua estudada é falada, e à escassez de falantes nativos disponíveis, a prática em muitas*

[1] O presente trabalho é uma síntese das idéias centrais presentes na dissertação de mestrado atualmente desenvolvida pelo autor no Departamento de Lingüística Aplicada do IEL/UNICAMP, sob a orientação da Profa Dra Linda Gentry El-Dash. Agradeço a CAPES pelo financiamento da pesquisa da qual se originou este trabalho.

[2] Apesar de indicarem o aprendizado da língua estrangeira em contextos distintos, ou seja, não-imersão e imersão, as expressões LE e L2 serão usadas, ao longo deste trabalho, como sendo sinônimas.

> *situações de aprendizagem de línguas se limita ao ambiente formal da sala de aula, com oportunidades para o uso da língua severamente limitadas, diluídas entre os membros de turmas lotadas e sem chances para uma aquisição natural* (p.81) (tradução minha)

Esta realidade me levou, tanto como professor/estudante de língua inglesa como pesquisador na área de aquisição de segunda língua (SLA), a explorar os benefícios que programas de rádio em ondas curtas podem trazer para estudantes de uma LE em geral[3]. Transmissões de programas de rádio em ondas curtas[4] em língua inglesa (bem como em outras línguas) podem ser de grande importância em países como o Brasil, onde existem poucas oportunidades de se encontrar fontes que contenham um insumo oral rico e autêntico na LE, e onde o baixo poder aquisitivo da maioria dos estudantes não permite viagens e cursos de aperfeiçoamento no exterior. Livros e revistas, acompanhados de fitas K7, com exercícios de compreensão oral ainda são caros e, dependendo da LE estudada, escassos.

Um programa de rádio em ondas curtas é potencialmente um pedaço, uma amostra "viva" da língua (e da cultura) de um determinado país, à inteira disposição do estudante de línguas estrangeiras (Tomalin:1986). O rádio de ondas curtas se torna, assim, uma janela de acesso, 24 horas aberta, e a praticamente nenhum custo, à língua estrangeira. Uma alternativa barata em relação a outras fontes de insumo como TVs por assinatura, computadores com recursos multimídia, e a Internet, recursos de altíssimo custo, apenas usados potencialmente por aqueles indivíduos que também podem fazer cursos de línguas no exterior. Pemagbi (1995) e Benda (1982) relatam experiências bem sucedidas, em Serra Leoa e Zaire (agora República Democrática do Congo) respectivamente, com a utilização de programas de rádio deste gênero para o desenvolvimento da compreensão oral em línguas estrangeiras.

Tais programas de rádio podem também ajudar o estudante de línguas a obter uma maior autonomia no processo de aquisição da língua estrangeira. A questão da busca da

[3] A partir deste ponto será usada a palavra **estudante** para designar qualquer aprendiz de LE, seja ele professor (um eterno aprendiz) ou estudante em um sentido restrito (aluno de um curso em LE).

[4] Programas em ondas curtas transmitidos pela BBC de Londres, Voz da América, Rádio Deutsche Welle, Rádio França Internacional, Rádio Exterior da Espanha, Rádio Canadá Internacional, Rádio Rússia, dentre inúmeras outras, podem ser facilmente sintonizados no Brasil através de aparelhos de rádio comuns que contenham faixas em ondas curtas.

independência, de uma autonomia maior por parte do estudante de LE, está cada vez mais presente na literatura sobre SLA (Dickinson:1992). Programas de rádio deste gênero apresentam continuamente os mais variados tópicos e portanto constituem-se numa fonte de atualidade, interesse e motivação. A possibilidade de escutar em casa, ou em qualquer outro lugar, aos mais variados tipos de programas (esportivos, jornalísticos, musicais, humorísticos, políticos, econômicos, etc.), selecionando-os de acordo com o seu interesse, gosto, horário de lazer, e desprovido, por exemplo, da ansiedade e da insegurança presentes em um exercício de compreensão oral em uma sala de aula, são fatores muito importantes para o processo de aprendizado. Dickinson (op. cit.) destaca que

> *Há evidências em pesquisas sobre a aprendizagem, em diferentes áreas, de que o envolvimento ativo e independente, tanto com o assunto como com o processo de aprendizado, conduz a uma aprendizagem mais eficaz. (p.18)*(tradução minha)

Por outro lado, todo o insumo oral que recebemos na sala de aula durante um curso de LE é de uma certa forma simplificado e artificial, portanto pobre. Ou seja, em um ambiente de sala de aula tal insumo não apresenta as mesmas características e as mesmas dificuldades encontradas num insumo autêntico. Esta simplificação, conhecida como *teacher-talk* ou *foreigner talk* (Krashen:1985) pode ser muito útil, e até indispensável, durante o estágio inicial, pois visa não o ensino da língua em si, mas sim a comunicação: objetiva ajudar o estudante da língua a entender o que está sendo dito.

No entanto, o estudante de línguas em um estágio mais avançado necessita de um insumo mais complexo e autêntico, que reflita uma realidade comunicativa. Velocidade da fala, condicionamentos fonológicos quando os fonemas ocorrem no discurso rápido e conectado (elisão, assimilação), vocabulário, sotaque, são alguns problemas encontrados por todos nós ao escutarmos uma LE falada por um falante nativo numa situação real de uso. Como destacam Rixon (1992) e Bahns (1995), dentre as quatro habilidades (compreensão oral, leitura, escrita e fala) praticadas por estudantes de uma LE, talvez a compreensão oral seja a mais temida em termos de dificuldade. Todos aqueles que estudam línguas, especialmente a língua inglesa, sabem como é difícil compreender a fala de um falante nativo.

Para Dickinson (op. cit.), então, deveríamos incentivar o uso de materiais autênticos por parte do aprendiz de línguas estrangeiras. Material genuinamente autêntico refere-se a tudo que contenha um insumo que não tenha sido adaptado para o aprendizado da LE, principalmente algo produzido e destinado aos falantes nativos de uma língua específica.

Diante da realidade acima exposta acredito que programas de rádio em ondas curtas tornam-se uma valiosa fonte de insumo autêntico, e que tal insumo, apesar de complexo, pode ser altamente compreensivo para estudantes de uma LE, como demonstrarei mais adiante.

2. A Teoria dos Esquemas

O insumo fornecido por tais programas de rádio, apesar de lingüisticamente complexo, pode ser bastante compreensível devido aos conhecimentos prévios ou "esquemas" que o estudante da LE possui em sua língua materna (L1). Por muito tempo acreditou-se que a compreensão do discurso (falado ou escrito) dependesse exclusivamente das palavras e das estruturas sintáticas que compunham este discurso, ou seja, resultasse exclusivamente de um processamento *bottom-up* (Brown e Yule:1983; Celce-Murcia:1995). Hoje é consenso entre nós que ao interpretarmos um texto falado (ou escrito) fazemos uso também de informações extra lingüísticas. O nosso conhecimento de mundo, o conhecimento prévio do assunto abordado e, também, o conhecimento do gênero (*genre*) de discurso são aspectos facilitadores na compreensão do discurso na LE (o mesmo acontecendo na L1). Podemos prever, com níveis variados de dificuldade, o que será falado baseado no que previamente sabemos sobre o assunto, sobre o gênero de discurso usado e o contexto em questão, ou seja, a compreensão resulta também de um processamento *top-down*. Como bem apontado por Brown e Yule, o contexto do discurso "cria as expectativas necessárias para a compreensão do conteúdo deste discurso".

O termo esquema (*schema*), como é entendido hoje, foi definido pelo psicólogo da cognição Bartlett em 1932 e se refere aos vários tipos de conhecimento que possuímos e que encontram-se arquivados, de uma certa forma, em nossa memória (Sardinha:1992).

No entanto, o termo já havia sido originalmente proposto pelo filósofo Kant em 1781, em sua Crítica da Razão Pura (Meurer:1985; Rumelhart:1980). Para Kant, os esquemas seriam responsáveis pela organização e classificação de certas unidades de nossa percepção em blocos estruturalmente relacionados uns com os outros. Em sua tentativa de conciliar as idéias racionalistas e empiristas sobre a origem do conhecimento Kant estabeleceu os esquemas (ou representações mentais) como uma ponte entre estas duas visões, ou seja, uma explicação para a relação entre "o mundo físico" e o "mundo da arquitetura mental inata" (Gardner, Kornhaber & Wake:1998;p.49).

Mas é na teoria dos esquemas proposta por Bartlett que o conceito fica mais claro. Bartlett sugere que nossa interpretação é fruto de um processo de construção que resulta, basicamente, da interação de nossos conhecimentos prévios com as informações do discurso a ser compreendido. Anderson e Lynch (1989:p.14) definem o conceito de esquema de Bartlett como

> *Uma estrutura mental, que consiste de conhecimento individual, memória e experiência relevantes, que nos permite incorporar aquilo que aprendemos ao que já sabemos.* (p.14) (tradução minha)

Ou seja, a idéia central é a de que o ouvinte (ou leitor) sempre faz inferências ao interpretar um discurso, e que tais inferências são certamente baseadas em nossas **expectativas** (criadas com base em nossos conhecimentos prévios, ou esquemas) sobre este discurso.

Um breve exemplo, baseado em Meurer (op.cit.), poderia ser o seguinte: se alguém nos dissesse que *o campeão de caratê quebrou dois blocos de gelo*, seríamos capazes de facilmente inferir o instrumento com o qual o campeão de caratê quebrou os blocos de gelo, apesar da frase não fornecer explicitamente esta informação. Isto só é possível porque nosso esquema para quebrar, associado ao esquema de campeão de caratê, nos leva a inferir que o instrumento usado para quebrar o bloco foi a própria mão do campeão. Esta inferência, aparentemente tola, é crucial para a compreensão da frase e só pode ser realizada devido aos esquemas para quebrar e para campeão de caratê que possuímos e que estão armazenados em nossa mente. Da mesma forma, se eu dissesse que ontem fui almoçar em um restaurante você facilmente presumiria (embora tais

informações não estejam explícitas) que eu escolhi uma mesa, sentei numa cadeira, fiz o pedido, o garçom educadamente me serviu, comi, paguei e fui embora. Os esquemas são construídos a partir de normas culturais e experiências individuais. Talvez o esquema acima não fosse o mesmo se eu tivesse ido a um restaurante japonês, por exemplo. Construímos e armazenamos **protótipos** baseados em nossa experiência com eventos no mundo. Nossa interpretação de um evento (texto) resulta da interação entre estes modelos mentais e o evento (texto) a ser interpretado. Estamos, desta forma, constantemente reformulando nossos esquemas em decorrência de nossa exposição ao mundo (ou insumo oral, no caso deste trabalho).

No entanto, o funcionamento destes esquemas, uma explicação coerente com sua natureza altamente flexível, não era compatível com modelos elaborados para explicar os processos de uso e aprendizagem da linguagem baseados no paradigma estabelecido a partir das teorias de Noam Chomsky. Mais adiante, no ítem 4, serão feitas algumas observações com relação a modelos chomskianos de aquisição da linguagem, bem como sobre modelos recentemente propostos para explicar o funcionamento dos esquemas e, conseqüentemente, a aquisição da linguagem.

A seguir veremos algumas evidências científicas que comprovam o que todos nós intuitivamente percebemos: que a interpretação de um discurso que contenha informações já conhecidas por nós torna-se muito mais fácil. Ter conhecimento e interesse sobre um determinado assunto tratado em um discurso (oral ou escrito) facilita enormemente nossa compreensão deste discurso. Serão apresentadas algumas pesquisas que evidenciam a importância dos esquemas para a compreensão do discurso (seja ele oral ou escrito). No ítem 5 será dado um exemplo prático sobre o tipo de insumo presente no rádio utilizando um gênero específico e bastante conhecido de programa, a saber, os noticiários. Após uma breve análise da estrutura básica destes programas tentarei mostrar, a partir das manchetes, como este tipo de insumo lingüístico pode se constituir em uma importante ferramenta para o desenvolvimento da compreensão oral em uma LE.

3. Alguns estudos sobre a importância dos esquemas para a compreensão em LE

Ao aplicar a teoria dos esquemas para um modelo de compreensão oral em L2, Long (1989) enfatiza o papel crucial do conhecimento de mundo e do assunto (*content schemata)* bem como do conhecimento do gênero de discurso, sua estrutura e convenções (*textual schemata*). Após uma revisão da literatura sobre o papel do conhecimento prévio (tanto de conteúdo como textual) na compreensão de estórias em L1, Long destaca que as fortes evidências que apontam para o papel determinante do conhecimento prévio na compreensão em L1 servem como suporte para futuros estudos empíricos sobre compreensão em L2, ainda escassos. Dunkel (1991) também destaca a importância, para a compreensão oral em L2, do que chama de fatores *inside-the-head* e *outside-the-head*. O *inside-the-head factor* englobaria, além do *content schemata* discutido acima, fatores como interesse, atenção do ouvinte, etc., ao passo que o *outside-the-head factor* caracterizaria aspectos como velocidade, complexidade e tamanho do texto a ser compreendido, repetição, redundância, etc., além daquilo que foi definido acima como *textual schemata*. No entanto, parece que a terminologia adotada por Dunkel não é tão precisa, pois tais "fatores externos" ao ouvinte parecem, às vezes, se confundir com certos "fatores internos" (ex: o conhecimento sobre o gênero do texto).

Uma pesquisa conduzida por Weissenreider (1987) sobre a compreensão oral de telenoticiários em espanhol constatou que o conhecimento sobre o gênero noticiário, ou seja, o conhecimento de sua estrutura e organização textual (*textual schemata),* juntamente com os assuntos específicos do noticiário (*content schemata)* aumentam a compreensão das notícias. Weissenreider destaca que a complexidade da linguagem jornalística, caracterizada pela pronúncia rápida e economia da linguagem usada no discurso, resultado da necessidade dos apresentadores em reportar o maior número de informações em um período relativamente curto de tempo, pode ser compensada justamente pela alta repetição de rotinas, pelo conhecimento do gênero textual e do assunto abordado, como também pela redundância do discurso jornalístico.

Da mesma forma Sardinha (op.cit.) constatou em sua pesquisa o papel crucial do *content schemata* na compreensão oral de telenotícias. O estudo, utilizando o vídeo, geralmente tido como um meio ideal para o ensino da compreensão oral por utilizar dois

canais de insumo, oral e visual, também constatou que a ausência de sincronia entre estes dois canais prejudicou a compreensão oral (mesmo daqueles que possuíam o conhecimento prévio). Evidências sobre a aspecto negativo da utilização de vídeo no ensino da compreensão oral também foi investigado por MacWilliam (1986). Segundo o autor, há uma perda na compreensão por parte dos aprendizes quando imagens são mostradas apenas como pano de fundo para o texto oral. O vídeo ajuda quando a imagem do locutor (rica em informações extra-lingüísticas como expressões faciais, o movimento dos lábios, e também movimento gestual) é mostrada na tela, ou seja, quando há sincronia entre os canais visual e auditivo. No entanto, Stauffer, Frost e Rybolt (1981; apud Sardinha:1997) relatam um experimento sobre a compreensão e recordação de notícias apresentadas pela TV, pelo rádio e pela leitura (transcrição do tele-noticiário) que indica que a compreensão e a recordação da notícia é maior por meio da leitura ou da TV do que via rádio.

Rost (1990) mostra como os títulos dos textos influem na interpretação. Rost cita experimentos que demonstram que os títulos de textos servem de "ativadores de esquemas", influindo decisivamente na compreensão. No experimento foram mostrados aos indivíduos dois textos idênticos, com títulos diferentes, e constatou-se que os leitores de cada texto haviam feito interpretações diferentes. Esta contextualização (*prior thematization*) fornecida pelo título induz a uma previsão sobre o conteúdo do discurso.

4. Insumo repetitivo, conexionismo e esquemas emergentes

Há algum tempo a questão da repetição de insumo para o aprendizado da LE vem recebendo um tratamento menor por parte de pesquisadores, tendo sido até vista como sendo algo prejudicial à aquisição da língua pelos aprendizes. Tal postura revela, numa forma implícita, uma aversão às idéias behavioristas sobre a aprendizagem e à ênfase desta corrente no papel determinante dos estímulos externos (insumo) na aprendizagem da língua.

Esta visão em relação ao papel do insumo (e sua repetição/reforço) foi disseminada a partir do paradigma estabelecido por Chomsky no final da década de 50 para a aquisição de línguas. As idéias de Chomsky, em especial a sua crítica aos

princípios da teoria behaviorista de Skinner, propiciaram um grande interesse pelos aspectos cognitivos envolvidos na aquisição da linguagem. A ênfase nos estudos de aquisição da linguagem passou a ser colocada nos processos cognitivos, fatores internos, e não mais nos fatores externos como o ambiente e o insumo. Desta forma, passou a ser amplamente aceita a idéia de que, dada a enorme diferença entre a "pobreza de estímulo" (ou insumo) que recebemos no início da vida e o conhecimento altamente complexo atingido por um falante adulto sobre sua língua, nós, ao virmos para este mundo, já possuiríamos um mecanismo inato responsável pelo desenvolvimento de nossa linguagem (Broeder & Plunkett:1994). Este aparato fabuloso, denominado de LAD (mecanismo de aquisição da linguagem), possuiria uma Gramática Universal que "organizaria" todo o insumo que a criança recebe durante a aquisição de sua língua materna (L1). Tais princípios são conhecidos também como a Tese do Inatismo. É importante destacar aqui que podemos entender o inatismo de duas maneiras: o inato entendido como <u>produto</u>, expresso através de um LAD, e uma outra visão que veja o <u>processo</u> como sendo inato (esta é a forma de inatismo que veremos adiante expressa no conexionismo).

No final da década de 70, alguns estudos sobre o papel do insumo na aquisição de línguas estrangeiras, influenciados pela noção chomskyana para um LAD, começaram a mostrar a importância da habilidade de compreensão oral. Ney & Pearson (1990) destacam que implícito neste interesse renovado pela compreensão oral estava a crença de que bastaria que fosse fornecida uma certa quantidade de insumo lingüístico para que o LAD fosse ativado. A capacidade inata de aprendizado da língua possuída pelo estudante se encarregaria do resto. Ainda segundo Ney & Pearson, esta habilidade estava diretamente relacionada com a testagem de hipóteses, "através da qual o aprendiz elabora uma regra e, em seguida, compara esta regra com o uso real da língua" (p.475), um princípio que está nas bases do Método Comunicativo.

A hipótese do insumo proposta por Krashen (1983;1985) serve como um divisor de águas. Embora bastante criticado, principalmente pelas outras quatro hipóteses que compõem a sua teoria de aquisição de L2 (veja Barasch & James (1994) para uma avaliação da teoria proposta por Krashen), Krashen traz a tona a importância crucial do insumo compreensivo para a aquisição. No entanto, apesar do papel central do insumo

expresso nesta teoria, a crença em um mecanismo inato destinado à linguagem, uma "caixa preta" inacessível, persiste, bem como a impossibilidade de determinarmos o tipo de insumo ideal para a aquisição, chamado por Krashen de i + 1, o que contribui para enfraquecer suas afirmações (Gass:1997;p.93).

O principal argumento chomskyano para a defesa de um mecanismo inato para a linguagem se baseia principalmente na "aparente" pobreza do insumo recebido pela criança durante a aquisição da L1 e, portanto, da dedução, a partir deste fato, de que parece improvável que a criança induza as "regras" e construa o sistema lingüístico a partir desta escassez de insumo. O fator determinante da competência lingüística final atingida por um falante nativo não seria o insumo. Este apenas "dispararia" um mecanismo pré-programado responsável pelo desenvolvimento da linguagem (Larsen Freeman & Long :1991; McLaughlin:1987). Contudo, a "existência do mecanismo neurológico altamente desenvolvido necessário a este conhecimento inato é, após 30 anos de domínio da lingüística chomskyana, ainda uma hipótese não provada" (Ney e Pearson:op.cit.;p.74).

A "pobreza de estímulo" que caracteriza a aquisição da L1 pelas crianças, na visão chomskyana, parece ser um argumento não tão convincente. Se levarmos em conta o fato de que uma criança está exposta à língua por pelo menos cinco horas diárias, ao completar cinco anos de idade esta criança terá sido exposta a cerca de 9.100 horas de "aprendizado" da língua (Klein;1986), ou seja, um nível bastante considerável de insumo lingüístico. Acima de tudo, este insumo dirigido à criança é de uma certa forma "simplificado" (do tipo *motherese),* o que o torna altamente compreensível (McLaughlin;1987; Krashen;1985), e também, na maioria das vezes, gramaticalmente correto (Gass:1997).

Recentemente, uma nova alternativa para descrever o processo de aquisição da linguagem, o conexionismo, tem sido bem recebida em vários campos que se interessam pela linguagem, dentre eles a área de SLA. Tal paradigma também lança um novo enfoque no papel que fatores externos como o insumo podem exercer na aquisição da linguagem. Minha pretensão a seguir será a de fazer uma breve tentativa de explicar como se dá o funcionamento, e a aquisição, da linguagem sob a perspectiva conexionista.

O conexionismo (ou PDP- processamento distribuído em paralelo), cuja origem está nos avanços obtidos principalmente na área de Inteligência Artificial, é um modelo para o processamento de informações que explica certos fenômenos do processamento/aquisição da linguagem humana com mais persuasão do que o modelo baseado em um LAD acima discutido.

Os modelos conexionistas adotam um enfoque empirista em relação a aquisição, ou seja, a estrutura da língua é determinada pelo ambiente lingüístico em torno do indivíduo. Em modelos simbólicos tradicionais, por outro lado, a estrutura da língua se deve a um estado biologicamente preparado e especificado na forma de uma gramática universal (Bialystok:1994). Na verdade, como bem destaca Scliar-Cabral (1991), o que se observa é uma continuação do velho debate entre o Empirismo (inspirado em Hume e Locke) que defende que o conhecimento advém da experiência, e o Racionalismo (inspirado em Descartes) que sustenta que o conhecimento é fruto da razão. No entanto, é importante destacar que o conexionismo não é apenas uma extensão da corrente behaviorista. Há, no conexionismo, uma clara preocupação com os estados internos e processos mentais relacionados com a linguagem. Além disto, há, para os conexionistas, um "estado inicial" que é "inato", como apontam Ellis (1994) e Ney e Pearson (op.cit.). Porém, o que é inato para os conexionistas são os mecanismos responsáveis pelo funcionamento do sistema neural que, por sua vez, subjaz a qualquer forma de aprendizado (não apenas o lingüístico), ao passo que para os chomskyanos o que é inato é a própria linguagem, através da Gramática Universal. Ou seja, a questão da natureza do que é inato (se o produto ou processo) como comentado anteriormente.

O enfoque conexionista advoga que os esquemas e as regras da língua (ou seja, o aspecto formal da linguagem) não estão representados diretamente no cérebro, mas são, sim, categorias constantemente (re)criadas para descrever a estrutura complexa resultante de processos que são por si mesmos muito mais básicos e simples (uma visão bastante funcional de linguagem, ou seja, as formas são conseqüência das "funções comunicativas")(Gass:1997;p.43). Estes processos seriam realizados em redes neurais que se assemelham ao que sabemos sobre a neurofisiologia do cérebro. Estas redes neurais são a base de um sistema PDP. Uma rede neural consiste em um conjunto de

unidades conectadas umas as outras por meio de ligações ou conexões que mutuamente se ativam ou se inibem (Broeder & Plunkett: op cit, p.422). Bialystok (op.cit) descreve o princípio básico de um modelo conexionista da seguinte maneira:

> *Ele se baseia em associações percebidas no insumo lingüístico ... As estruturas das redes são construídas a partir da percepção da freqüência de ocorrência de certas formas na língua. Estas redes são a gramática. A aquisição da língua, nesta visão, é uma 'análise da freqüência de ocorrência baseada em pistas, em associações'. A característica principal presente na aquisição da língua materna pelas crianças, na aquisição da L2 pelos adultos, ou aquisição da linguagem pelos computadores, é que o insumo fornece informações que são traduzidas em sistemas associativos.* (op.cit.pp.124-5)(tradução minha)

Em termos biológicos o modelo conexionista é bastante plausível, pois se assemelha aos modos conhecidos de operação, através das sinapses, das células nervosas (neurônios) ou grupos de neurônios. Outra grande vantagem dos modelos conexionistas se deve ao fato destes fazerem uso de informações de naturezas variadas (devido ao fato de o processamento ser em paralelo e não serial, como em modelos simbólicos tradicionais). Desta forma, a compreensão envolve o processamento de vários tipos de informações ao mesmo tempo, oriundas de conhecimentos lexical, semântico, sintático, pragmático, etc.. Em resumo: na visão conexionista a aquisição da linguagem se deve a processos cognitivos gerais, onde estão em jogo os mesmos tipos de processos cognitivos que são empregados na aquisição de outras formas complexas de conhecimento.

Um modelo de aprendizado que ilustra bem a versatilidade do processamento do tipo PDP é o modelo de aprendizagem dos verbos do passado na língua inglesa (*Past Tense Learning Model*) de Rumelhart e McClelland (1986). Este modelo foi capaz de aprender a morfologia do passado simples do inglês, produzindo corretamente as formas passadas irregulares (como *eat-ate, sing-sang*). Durante o processo de aprendizagem, ou seja, em decorrência do fornecimento de insumo, o modelo também passa por vários estágios atingindo um resultado semelhante àquele bastante comum no aprendizado da L1 por crianças: a curva do U. A medida que mais verbos regulares e irregulares são apresentados (ou seja, mais insumo), o modelo tende a confundir o passado irregular de verbos já aprendidos, passando a usar terminações regulares terminadas em "**ed"**,

produzindo, desta forma, erros como *camed*, *goed*, etc.. Este fenômeno é semelhante àquele observado nas fases iniciais da aquisição das formas do passado em língua inglesa pelas crianças (uma "super-regularização" dos verbos irregulares) (Vol.1,pp.39-40).

Portanto, vista sob uma perspectiva conexionista, a questão do insumo em LE torna-se algo crucial (diante do papel central deste) para a aquisição da linguagem. O insumo é o responsável pela criação da rede (a linguagem) de conexões (gramática). O estágio final atingido por uma rede, expresso por uma acomodação (não definitiva) de forças entre as conexões, é o aprendizado propriamente dito. A competência lingüística de um indivíduo é, nesta visão, sempre mutante, dinâmica, maleável, flexível, oposta a visão chomskyana de competência, ou seja, uma competência ideal, fixa, estática, como bem destaca Brown (1996:p.202).

Um modelo de processamento da linguagem que se assemelha ao caráter interativo e dinâmico de modelos conexionistas é aquele proposto pelo psicólogo da cognição McLaughlin. Este modelo, conhecido como Teoria Cognitiva, também se aplica ao aprendizado de qualquer habilidade cognitiva.

McLaughlin sugere que na aquisição da linguagem há dois processos cognitivos básicos que são os processos de "automatização" e os processos "controlados". A automatização seria o resultado da "rotinização" de processos controlados. Para McLaughlin há uma interdependência entre estes dois tipos de processos: é a partir de um processo controlado que o aprendizado se dá, ou seja, que o processamento se torna automático. Também, para McLaughlin, devido a nossa capacidade limitada para processar informações, é necessário que processos controlados se transformem em automáticos para que possa haver, devido à diminuição do trabalho mental, a incorporação de outros conhecimentos controlados, proporcionando, assim, o aprendizado (McLaughlin:1987; Gass:1997).

A transição dos processos controlados para os processos automáticos envolve processos de "restruturação", nos quais os conhecimentos antigos são reorganizados (revistos) diante da incorporação de novos conhecimentos. A repetição, tanto de insumo quanto do desempenho lingüístico, seria o desencadeador deste processo de reestruturação. Podemos pensar, em termos conexionistas, que o processo de

automatização proposto por McLaughlin eqüivale ao estado de acomodação atingido por uma rede em um modelo PDP, após um processo de modulação (restruturação) das forças entre as unidades da rede.

Tanto a teoria de McLaughlin, embora em menor grau, como os modelos PDP parecem reforçar a importância do insumo (e sua repetição) para a aquisição da LE/L2. A repetição de uma atividade/insumo é o que causaria, como vimos nos dois modelos de processamento de informação acima discutidos, a automatização/acomodação do conhecimento (ou seja, a aprendizagem).

Nosso entendimento sobre o funcionamento dos esquemas durante o processo de compreensão também fica mais claro quando adotamos uma visão conexionista.

Como vimos no ítem 2 acima, um esquema é uma estrutura de conhecimento que nos fornece certas informações básicas à priori (ou seja, é nosso protótipo para um determinado evento no mundo) resultantes de nossa experiência anterior com eventos semelhantes. Um esquema é composto de algumas variáveis fornecidas à priori (resultando em nossas inferências, ou expectativas), enquanto outras devem ser preenchidas (pelas informações do contexto, (co)texto, interlocutor, etc.). O esquema se ajusta ao evento a ser interpretado, sendo (re)criado a cada vez que se depara com uma situação que julga ser típica para tal esquema. As conexões já criadas para um esquema específico se modificam (se inibem ou se estimulam) de forma a se ajustar à determinado evento. Por exemplo, se descobríssemos que o campeão de caratê de nosso exemplo acima quebrou os blocos de gelo com um “taco de golfe”, então haveria uma reformulação momentânea em nosso esquema para quebrar associado ao de campeão de caratê após constatarmos uma falha em nossa compreensão do evento. Neste caso, nosso protótipo para o evento nos fornecia à priori o instrumento usado como sendo uma “mão” devido a experiências antigas semelhantes por nós vivenciadas. Contudo, este protótipo, ou melhor, este exemplo altamente típico do esquema que determina o uso da “mão” como instrumento para quebrar blocos de gelo, não é compatível com o evento em questão. Se, em nossa(s) experiência(s) futura(s), ou seja, em nossos próximos contatos com eventos relacionados com campeão de caratê, nos deparássemos com mais exemplos de um campeão de caratê que quebra blocos de gelo usando um “taco de golfe”, então isto

serviria para reforçar (estimular) aquelas conexões relacionadas com o “taco de golfe” como preenchendo a variável instrumento em nosso protótipo para campeão de caratê, inibindo (enfraquecendo), desta forma, as conexões antigas relacionadas com o uso da “mão” como instrumento. A medida que mais e mais insumo (exemplos) para determinado evento é fornecido, vai-se criando a rede de conexões através de enfraquecimento (inibições) ou reforço entre estas conexões. A partir de um determinado ponto, sempre que estivéssemos diante de tal evento teríamos o “taco de golfe” como o instrumento dado à priori (nosso instrumento *default*) em nosso esquema para campeão de caratê, e não mais a própria “mão” do campeão.

Assim, um esquema é sempre algo emergente e portanto altamente flexível (e não uma estrutura fixa, estanque). Também é importante observar que um esquema é composto, por sua vez, de sub-esquemas ao mesmo tempo em que é, por si mesmo, também um sub-esquema de outros esquemas mais complexos. O esquema é, desta forma, algo hierarquicamente estruturado, ou seja, que está contido em, e também contém, outros esquemas (Rumelhart:1980).

O exposto acima foi uma breve tentativa de explicar, numa maneira bastante simplista, em que consiste um modelo conexionista de processamento da linguagem, bem como a natureza e o funcionamento dos esquemas em um modelo deste tipo. Para uma leitura mais específica e aprofundada sobre modelos PDP de processamento da linguagem veja Rumelhart & McClelland (1986), Ney & Pearson (1990) e Clark (1993). Para uma explicação mais detalhada sobre o conceito de esquema veja Rumelhart (1980) e Meurer (1985).

5. Os noticiários: estrutura e conteúdo

Como bem destacado por Tomalin (op.cit.) e Weissenreider (op.cit.), os rádio-noticiários possuem uma estrutura fixa. Tal estrutura se divide em três partes: as manchetes, seguidas pelas notícias em detalhe e finalmente um resumo das principais notícias encerra o noticiário. È interessante notar que esta divisão, após algum tempo de contato com os noticiários do rádio, é também percebida claramente apenas pela variação do tom de voz do(a) apresentador(a). Também na TV é possível diferenciar as manchetes

das notícias em detalhe simplesmente pelo tom de voz dos apresentadores (quem não lembra o tom de voz marcante - para não dizer dramático - de Cid Moreira ao apresentar as manchetes de seu Jornal Nacional).

Inicialmente, para o estudante de línguas não familiarizado com este gênero de discurso na LE, a estrutura do noticiário parecerá confusa. Porém, com um pouco mais de atenção, perceberá que esta pouco difere daquela dos tele-jornais que escutam diariamente em L1. A única diferença é que no caso dos rádionoticiários há, como dito anteriormente, um resumo dos principais assuntos ao seu final, ao passo que na TV isto não é a regra.

Hoje em dia, devido ao alto desenvolvimento da mídia eletrônica, descobertas científicas, incidentes políticos, desastres naturais, conflitos, e notícias em geral, são instantaneamente noticiados tanto pelo rádio quanto pela TV. Desta forma, os acontecimentos diários mais importantes viram notícia e chegam ao conhecimento das pessoas em todo o mundo. O conteúdo destas notícias é essencialmente o mesmo. Basta assistir em um dia à três noticiários de diferentes emissoras de TV do Brasil para perceber tal fato. As notícias, principalmente as internacionais, são as mesmas. Os fatos são noticiados da mesma forma, com os mesmos detalhes e muitas vezes o mesmo sensacionalismo, usando um vocabulário basicamente igual. O mesmo fenômeno também ocorre com relação aos noticiários de rádio em ondas curtas. Os rádionoticiários em inglês, espanhol, francês, alemão, etc., apesar de utilizarem diferentes códigos lingüísticos, tratam das mesmas notícias, as noticiam com os mesmos detalhes, utilizando as mesmas estruturas e organização retórica. Muitas vezes é possível entender o tema central de uma notícia numa língua desconhecida, utilizando apenas conhecimentos esquemáticos: conhecendo a estrutura das notícias, nomes de pessoas ilustres, lugares mundialmente conhecidos, palavras universais, etc.. É o que Brown e Yule (op.cit.) caracterizam de princípios da analogia e da interpretação local:

> *O discurso é interpretado à luz de experiências antigas com discursos semelhantes, através de analogia com outros textos prévios similares.*(p.64)(tradução minha)

A seguir, tentarei demonstrar alguns aspectos característicos dos rádionoticiários e telenoticiários que julgo serem importantes para a compreensão por ativarem os conhecimentos esquemáticos discutidos acima. Estas manchetes abordam os mesmos assuntos e foram extraídas da BBC de Londres e telenoticiários de emissoras brasileiras, em língua inglesa e língua portuguesa respectivamente. Nomes próprios e palavras cognatas são alguns aspectos das manchetes que são importantes e que, portanto, devem ativar os esquemas relativos a um discurso, tornando este discurso compreensível. Ou seja, se o ouvinte já possui conhecimentos (esquemas) em sua língua materna sobre um determinado tópico, e possui um certo interesse por este tópico, ele certamente compreenderá com bem mais facilidade o que ouve sobre este determinado assunto e fará uso de inferências para compreender o restante do discurso, que, por limitações lingüísticas, ainda não consegue compreender.

5.1. Alguns trechos de noticiários como evidência

A título de ilustração serão apresentadas, a seguir, transcrições de manchetes de noticiários da BBC de Londres e de telejornais de emissoras brasileiras. Como destacado por Rost (op.cit.; tópico 3 acima), títulos de textos influem fortemente na interpretação do conteúdo do texto, servindo de "ativadores de esquemas". Podemos, da mesma forma, relacionar os títulos de textos com as manchetes de radionoticiários neste trabalho, e, em decorrência disto, supor que estas também sirvam como ativadores de esquemas.

Abaixo, temos manchetes sobre um desastre aéreo:

> **1a)** Um avião jumbo da Coréia com 254 pessoas a bordo caiu na ilha de Guam, no Oceano Pacífico. Há mais de duzentos mortos. (**Telejornal da Band - 05/08/97**)
>
> **1b)** A Korean Airlines jumbo jet has crashed while coming in to land on the Pacific island of Guam. At least 250 people were on board. There are some survivors. (**BBC - 05/08/97**)

Nestas duas manchetes podemos perceber claramente as palavras cognatas *Korean* e *jumbo.* Há nome próprios como *Korean Airlines, Guam*, *Pacific.* Temos também um vocabulário básico para qualquer estudante de nível intermediário: os substantivos *people* e *island;* os verbos *crash, be (*nas formas *were, are);* e formas convencionais como *at least, on board.* Temos ainda o número 250, informação que facilita a compreensão da

frase *250 people were on board.* Esta última basicamente igual a forma em português: 254 pessoas a bordo. Outra frase bem semelhante é Um avião jumbo da Coréia Airlines *(A Korean Airlines jumbo jet).* Certamente, um indivíduo que tenha conhecimento desta notícia em sua língua materna e um conhecimento básico da língua estrangeira compreenderá esta manchete em inglês, e terá ainda condições de inferir o significado de palavras desconhecidas através do contexto e conhecimento prévio. A seguir, manchetes sobre a tripulação da problemática estação orbital russa Mir:

> **2a)** Astronautas russos que estavam na Mir falam pela primeira vez sobre a missão depois da volta a terra. (**TJ Brasil - 15/08/97**)
>
> **2b)** The Russian cosmonauts from the Mir space station give their version of the problems of their ill-fated mission. (**BBC - 15/08/97**)

Novamente temos na manchete em inglês muitas palavras cognatas: *Russian, cosmonauts, space station, version, problems* e *mission;* temos ainda a palavra *Mir.* Algumas das palavras acima são palavras chaves que, com um conhecimento prévio do assunto adquirido em um noticiário na L1 (manchete em português), permitem ao indivíduo uma compreensão satisfatória da manchete em língua inglesa. È importante destacar que uma característica dos noticiários é a **repetição do insumo**. A mesma notícia é transmitida em vários boletins durante o dia. Somente pequenas alterações são feitas em sua forma e vocabulário. Isto permite uma fixação do vocabulário conhecido e uma percepção cada vez maior das palavras que surgem repetidamente em contextos diferentes. Uma outra vantagem é a possibilidade de seguir a mesma notícia, um mesmo assunto, durante dias, o que permite o contato constante com um vocabulário bem específico, altamente repetitivo.

Krashen (1996) propõe uma estratégia para desenvolver a compreensão oral na LE/L2 chamada de *narrow listening*. Tal estratégia consiste em restringir o tema, ou tópico, do discurso a ser escutado, o que permite que a cada audição o indivíduo entenda um pouco mais do conteúdo, gerando um grande envolvimento e interesse pelo assunto:

> *A repetição do insumo, o interesse no tópico, e um contexto conhecido ajudam a tornar o insumo compreensível. Os tópicos são mudados gradativamente, o que permite ao aprendiz expandir tranqüilamente sua competência. (...) Isto assegura que o insumo seja compreensível; o leitor*

> *tem a vantagem de um contexto prévio que o ajuda a entender o texto a ser compreendido.*(p.97) (tradução minha)

Temos nos exemplos a seguir uma seqüência de notícias relacionadas a estação orbital russa Mir, semelhante aquela que vimos logo acima. As manchetes contêm um vocabulário básico e altamente repetitivo:

> **3a)** Another crisis has developed on board of the Russian space station Mir with the failure of the craft's main computer. The Russian space officials said the lives of the cosmonauts, two Russians and one American, are not immediately threatened. **(BBC - 19/08/97)**
>
> **3b)** The main computer on the Russian Mir space station has failed. Much of the equipment has been switched off to conserve power. The Russian space officials said the lives of the crew are not immediately threatened. **(BBC - 19/08/97)**
>
> **3c)** Cosmonauts on the Russian space station Mir have overcome a series of fresh problems in their latest attempts to repair their damaged science module. **(BBC - 21/08/97)**
>
> **3d)** Two cosmonauts have successfully carried out some crucial repairs to the aging Russian space station Mir. After overcoming early problems, they completed their main task reconnecting power lines to the crippled Spectrum science module. **(BBC - 21/08/97)**

Temos, com estes exemplos, uma estória que se desenvolve usando um vocabulário repetitivo. As palavras chaves usadas no exemplo 2 se repetem nos exemplos de 3: *cosmonauts, Russian space station, problems, Mir*. Nestes casos, cada nova manchete carrega informações básicas de sua versão anterior, fazendo uso de paráfrases, porém fornecendo palavras, estruturas e informações novas. O *"narrow listening"*, juntamente com conhecimentos sobre o assunto adquiridos previamente na L1, tornam o insumo presente nos noticiários altamente compreensivo. Acompanhar o desfecho de uma notícia ao longo de vários dias pode ser muito motivador.

O mesmo ocorre nas notícias em português, como veremos abaixo:

> **3e)** A estação russa Mir está sem controle no espaço. O computador central pifou e os três astronautas, dois russos e um americano, correm contra o tempo para recuperar o comando. **(Jornal Nacional - 18/08/97)**
>
> **3f)** Os cosmonautas a bordo da estação orbital Mir passam por mais um susto. Poucos momentos antes do conserto na nave a tripulação enfrentou problemas de despressurização em um de seus módulos. **(60 Minutos - 21/08/97)**
>
> **3g)** Os astronautas russos conseguiram consertar um módulo danificado. A Mir enfrentou corte no fornecimento de energia e falhas no principal computador da estação orbital. Foi uma operação inédita no espaço. Os astronautas russos consertaram nove cabos e conexões no módulo Spectrum da Mir. **(TJ Brasil - 22/08/97)**

Nos exemplos a seguir temos manchetes sobre os eternos conflitos entre árabes e israelenses no Oriente Médio. Como explicitado no exemplo anterior, o vocabulário relativo a este assunto também é restrito e repetitivo. Infelizmente notícias sobre incidentes naquela região são quase que diárias. Mas estudantes de inglês podem se beneficiar disto, pois tais notícias utilizam um vocabulário também altamente repetitivo. Abaixo um exemplo:

> **4a)** 6 pessoas morreram e várias outras ficaram feridas no bombardeio a Sidon, a terceira cidade do Líbano. O ataque foi reivindicado por uma milícia cristã do sul do Líbano, financiada por Israel. **(Jornal Nacional - 18/08/97)**
>
> **4b)** Reports from **Lebanon** say that the Israeli forces have carried out a mortar attack on the city of **Sidon**, killing a number of people. **(BBC - 18/08/97)**
>
> **4c)** The authorities in **Lebanon** said at least 6 people have been killed and many more wounded in a mortar attack on the city of **Sidon**. The Israeli army said forces allied with a pro-Israeli militia have carried out the bombardment. **(BBC - 18/08/97)**

Construções do tipo X *have been killed and* Y *wounded* são na verdade expressões fixas (como *on board* e *at least* discutidas anteriormente). O mesmo acontece na manchete em português. Os nomes de lugares em negrito ajudam na interpretação. Temos também as palavras cognatas sublinhadas.

Além dos exemplos de notícias fornecidos acima sabemos que, dentre as notícias que escutamos em noticiários numa outra língua, aquelas que falam de assuntos relacionados ao nosso país são bem mais fáceis de compreender. Talvez isto se deva ao interesse que tais notícias despertam em nós devido, justamente, ao maior conhecimento (esquemas prévios) que geralmente temos de nomes de pessoas e fatos por elas relatados. Para concluir, temos um exemplo deste tipo de notícia:

> **5a)** O presidente Fernando Henrique não acredita que os Estados Unidos querem desestabilizar o Mercosul. Pela primeira vez o presidente se manifestou sobre a suspeita de que os Estados Unidos estão por trás do presidente da Argentina Carlos Menen, que quis boicotar a entrada do Brasil no conselho de segurança da ONU. O ex-presidente Sarney disse no Senado que Menen é apenas instrumento dos Estados Unidos. Sarney vê nisto uma manobra americana com a intenção de acabar com o Mercosul. **(Jornal da Band - 22/08/97)**
>
> **5b)** The former president of **Brazil**, **José Sarney**, has accused the **United States** of trying to destabilise the **South American** Trading Group, **Mercosul**. Mr **Sarney**, who´s now head of the Senate foreign relations committee, was reacting to remarks by president **Menen** of **Argentina** in which he said his country was opposed to **Brazil** gaining a permanent seat on the **United Nations** Security Council. Mr Sarney said president Menen was being used by **Washington** which wanted to sow discord between **Brazil** and **Argentina**. **(BBC- 21/08/97)**

O número de palavras cognatas e nomes próprios é considerável nesta manchete da BBC. As palavras em negrito mostram os nomes próprios enquanto que as palavras

sublinhadas mostram os cognatos. Como pode-se constatar, cognatos e nomes próprios constituem uma boa parte desta manchete. Seguramente o estudante de inglês que possui um mínimo de conhecimento sobre este "incidente diplomático" compreenderá com uma certa facilidade a manchete da BBC. Suas limitações lingüísticas não o impedirão de compreender a essência da notícia. A manchete em português é de uma data posterior àquela da BBC, portanto já traz no início informações sobre a reação do presidente Fernando Henrique Cardoso aos comentários de Sarney. No entanto, serve de exemplo para as semelhanças básicas entre as duas manchetes em termos de conteúdo e vocabulário.

As informações básicas sobre as notícias estão presentes nas manchetes em português. Tendo um conhecimento destas informações básicas em português, o estudante certamente terá condições de indentificá-las nas manchetes em língua inglesa e, com base em suas expectativas, compreender a essência do discurso na LE.

6. Conclusão

A teoria dos esquemas aponta, como vimos neste trabalho, para o papel fundamental que o conhecimento de mundo e o conhecimento prévio exercem na interpretação do discurso. É importante ressaltar aqui que a interpretação do discurso **não resulta apenas de conhecimentos esquemáticos**, e sim de um processo interativo que envolve também os conhecimentos do sistema lingüistico da LE. Estes conhecimentos esquemáticos podem servir, como vimos nos exemplos dados acima, de "trampolim" para que o estudante de línguas compreenda as notícias (apesar de suas limitações linguísticas) e, com base nos pressupostos teóricos acima descutidos, internalize e adquira a LE.

Um outro aspecto importante dos programas de rádio, também enfocado neste trabalho, é a questão do **insumo**. Já começa haver um certo consenso, entre teóricos preocupados com a questão do aprendizado\ensino de línguas estrangeiras, de que a quantidade de insumo é algo decisivo para a aquisição de uma LE (Krashen:1985; Larsen-Freeman & Long:1991; McLaughlin:1987). No entanto, este insumo precisa ser compreensível e ter alguma relevância para o estudante da língua estrangeira. E, como vimos acima, estas são as principais características do insumo presente nos programas de

rádio. Vimos também o papel que a repetição/reiteração de insumo exerce quando vista sob uma perspectiva conexionista, em modelos de processamento de informação. Tais modelos ressaltam a importância central do insumo para a aquisição da LE/L2.

O objetivo deste trabalho, portanto, foi o de tentar mostrar que programas, principalmente noticiários, de rádio em ondas curtas oferecem uma alternativa de insumo compreensível e relevante para o estudante, ao mesmo tempo em que fornecem informações úteis sobre o que acontece no mundo. Ou seja, ao ouvir os noticiários no rádio o estudante está fazendo um uso pragmático da língua, usando-a para a comunicação. Tais programas também oferecem oportunidades para o uso de estratégias como o *narrow listening*, discutida neste trabalho e totalmente compatível com modelos conexonistas, por possuírem uma estrutura fixa e um alto grau de repetição de vocabulário e expressões.

7 - Bibliografia

Anderson, Anne & **Lynch**, Tony. *Listening.* Oxford: Oxford University Press, 1988.

Bahns, Jens. Retrospective review article: There's more to listening than meets the ear. *System*, vol.23. No. 4, pp. 531-537, 1995.

Barasch, Ronald & **James**, Vaughm (orgs). *Beyond the Monitor Model - Comments on current theory and practice in second language acquisition.* Boston: Heinle & Heinle, 1994.

Benda, Ndomba. Exploiting recorded radio programs for teaching conversational English. *English Teaching Forum*, n.20 (2), pp 21-28, 1982.

Broeder, Peter & **Plunkett**, Kim. Cap.13 - Connectionism and second language acquisition. In: N. Ellis (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 1994.

Brown, Gillian. Language learning, competence and performance. In: Gillian brown et. al. (org). *Performance & competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

Brown, Gillian e **Yule**, G. *Discourse Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Bialystok, Ellen. Cap.7 - Towards an explanation of second language acquisition. In: Gillian Brown et.al.(Eds.). *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

Celce-Murcia, Marianne. Discourse analysis and the teaching of listening". Ch.8 In: Guy Cook e Barbara Seidlhofer (orgs.) *Principle and Practice in Applied Linguistics).* Oxford:Oxford University Press, p.363-377, 1995.

Clark, Andy. *Microcognition: Philosophy, Cognitive Science, and Parallel Distributed Processing. MIT Press*, 1993.

Dickinson, Leslie. *Learner training for language learning*. Dublin: Authentik, 1992.

Dunkel, Patricia. Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly,* 25(3), 431-455, 1991.

Ellis, Rod. Cap.9 - Cognitive accounts of second language acquisition. In: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

Gardner, Kornhaber & Wake. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Gass, Susan. *Input, Interaction, and the Second Language Learner.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

Klein, Wolfgang. Parte I, Capítulos.1 e 2. In: *Second Language Aquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Krashen, Stephen. *Principles and practices of second language acquisition.* Oxford: Pergamon Press, 1982.

Krashen, Stephen. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.

Krashen, Stephen. The case for narrow listening. *System*, Vol.24, No.1, pp.97-00, 1996.

Larsen-Freeman, D. & **Long** M. Caps.5 e 7. In: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991.

Long, Donna Reseigh. Second language listening comprehension: a schema-theoretic perspective. *The Modern Language Journal*, 73, i, pp 33-40, 1989.

Ney, James & **Pearson**, Bethyl. Connectionism as a model of language learning: parallels in foreign language teaching. *The Modern Language Journal*, 74, iv, pp. 472-482, 1990.

McLaughlin, Barry. *Theories of Second Language Learning.* London: Edward Arnold, 1987.

MacWilliam, Iain. Video and language comprehension. *ELT Journal*, Vol. 40/2, 1986.

Meurer, José Luiz. Schemata and reading comprehension. *Ilha do Desterro,* 1º semestre, pp.31-6, 1985.

Pemagbi, Joe. Using newspapers and radio in English language teaching: the Sierra Leone experience. *English Teaching Forum*, no 20 (2), pp 53-55, 1995.

Rivers, Wilga. Comprehension and Production: the interactive duo. In: Barasch, Ronald & James, Vaughm (orgs). *Beyond the Monitor Model - Comments on current theory and practice in second language acquisition.* Boston: Heinle & Heinle, 1994.

Rixon, Shelagh. *Developing listening skills*. London: Macmillan Publishers Ltd, 1990.

Rost, Michael. *Listening in language learning*. London: Longman, 1990.

Rumelhart, David. Schemata: the building blocks of cognition. In: Spiro, R (org). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

Rumelhart, David, **McClelland**, James. The Appeal of Parallel Distributed Processing. In: *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, Vol.1. MIT Press, 1986.

Sardinha, Antonio P. Conhecimento prévio e compreensão de telenotícias em língua estrangeira: o efeito das imagens. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, N. 20,113-117,1992.

Sardinha, Antonio P. Proficiência e compreensão de telenotícias em língua estrangeira. *D.E.L.T.A*, vol.13, No 2, pp.177-190, 1997.

Scliar-Cabral, Leonor. Cap.3 - A revolução Chomskiana. In: *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo: Ed. Àtica, 1991.

Tomalin, Barry. *Video, TV and Radio in the English Class.* London: Macmillan, 1986.

Weissenrieder, Maureen. Listening to the news is Spanish. *The Modern Language Journal*, 71, i, pp.10-27, 1987.

PONTUAÇÃO: DA FRASE AO DISCURSO UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Terezinha Kuhn Junkes/UFSC

Suprima todo o trecho se esta vírgula desagrada,
mas não suprima somente a vírgula:
ela tem sua razão de ser.
Protesto de um escritor.

ABSTRACT

The study carried out here works with the Portuguese language focused on punctuation marks as a support for textual production. As a result of the constant contact with the difficulties students face in using these signs and their questionings, it became important to investigate punctuation so as to understand the function of punctuation, from a broader perspective than that found in traditional grammar books. We have critically set out to establish the limits between the syntactical approach to punctuation – typically found in normative grammar – and the discourse approach; punctuation from the syntactical-linear perspective and textual-discursive perspective are contrasted.

Key Words: Punctuation, Syntactical-Discursive, Textual Production

O estudo aqui desenvolvido trabalha a língua portuguesa sob o enfoque dos sinais de pontuação como suporte para a produção textual. Convivendo com as constantes dificuldades dos alunos no emprego desses sinais e seus questionamentos é que se sente a importância de explorar a pontuação, com o objetivo de compreender o seu funcionamento, em um nível mais amplo que o observado nas gramáticas tradicionais. Procuram-se estabelecer criticamente os limites entre uma abordagem sintática da pontuação — configurada tipicamente na gramática normativa — e uma abordagem discursiva; mostra-se em que diverge a pontuação na perspectiva da linearidade sintática e na perspectiva textual-discursiva.

Palavras-chave: Pontuação, Sintático-discursivo, Produção textual

2. Preliminares

Como as normas lingüísticas influenciam os alunos-sujeitos na sua produção textual e na sua visão de mundo? O questionamento a esse respeito resulta da consciência de que na norma há uma ideologia implícita, manifestada e desenvolvida no contexto social.

Aponte-se a definição de "norma" encontrada no dicionário para iniciar a reflexão: *1. Aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou a avaliação de alguma*

coisa: norma de serviço; normas jurídicas; normas diplomáticas. 2. fato, princípio, preceito, regra, lei (...) 3. Modelo, padrão. (FERREIRA, 1986, p.1198)

A essa concepção corresponde, na análise das normas sociais realizada por Aléong (1983, p.60), uma faceta da questão. As normas lingüísticas aparecem *como o produto de uma hierarquização das múltiplas formas variantes possíveis segundo uma escala de valores; portanto, sobre a conveniência de uma forma lingüística em relação às exigências da interação lingüística.*

A norma se difunde e é imposta a todo momento, como referência legítima, em lugares estratégicos como a escola e a imprensa escrita. Na qualidade de princípio racionalizador, é algo a que se deve respeito. Entretanto, as normas – inclusive a de bom uso da linguagem – têm evoluído com a sociedade.

Do ponto de vista da escrita e, mais especificamente, do tópico que aqui se aborda, na interação dos co-locutores tanto o conteúdo vai se construindo como os próprios sujeitos envolvidos no processo, o que justifica a possibilidade de se optar por formas variadas de pontuação para um mesmo texto.

Considerando a existência de uma norma lingüística socialmente dominante e a diversidade dos componentes lingüísticos, admitir-se-á aqui a distinção entre *normas explícitas* e *normas implícitas*. Para Aléong (1983) as *normas explícitas* compreendem o conjunto de normas lingüísticas tradicionais, elaboradas para uma determinada comunidade, segundo o princípio de hierarquização – por exemplo, as diversas gramáticas normativas da língua portuguesa, que se constituem segundo processos sócio-históricos, nos quais encontramos o ponto de referência. Nelas se consubstancia uma espécie de ideal lingüístico, vinculado à possibilidade de comunicação dos co-locutores, principalmente nos usos oficiais, no processo da escrita. No entanto, só uma parte da sociedade tem acesso à variedade "culta", considerada geralmente "a língua", e associada tipicamente a conteúdo de prestígio. Segundo Gnerre (1987, p. 4), *trata-se de um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um "corpus" definido de valores fixados na tradição escrita.*

A norma explícita constitui objeto de uma tradição de codificação e de prescrição. Por outro lado, as *normas implícitas* que, segundo Aléong (1983, p.261-262), raramente são objeto de uma reflexão, representam, na verdade, usos concretos, mas *trata-se sobretudo da língua oral e por isso esse tipo de norma não tem a rigidez de um código escrito.*

Ressalte-se que na sua acepção científica o termo "regra" *designa todo princípio de codificação de enunciado lingüístico que o locutor percebe como gramatical* (ALÉONG, 1983, p. 262). Um dos objetivos do lingüista é descrever e explicar o funcionamento dessas regras, cujo resultado não tem nada a ver com julgamentos de valor ou preceitos decorrentes da eleição de um código, como meio de interação. Seguindo essa orientação, a escola precisa admitir que a língua materna é "adquirida", interiorizada na convivência diária, espontânea, e não na escola, que elege regras artificiais e aleatórias. "Aprimorar" essa bagagem que a criança já possui, preparando-a para comunicar-se nas mais diversas situações de referência, é papel da escola. A concretização desse propósito, contudo, não é algo simples.

Os cidadãos são considerados iguais perante a lei, mas são marginalizados pela mesma lei – que, no papel, os protege –, visto que nem mesmo têm fácil acesso à norma ensinada na escola. Como conseqüência das relações de poder, faz-se a distinção entre a norma reconhecida (sempre distante) e a capacidade efetiva de produção lingüística do sujeito. É preciso trabalhar esse interstício.

A disjunção entre escritura e oralidade criou certa configuração histórica, da qual não pode ser isolada. Resultado de distinções recíprocas, dentro de configurações históricas sucessivas e imbricadas, os dois termos não são iguais nem comparáveis do ponto de vista da coerência (definindo um, o outro aparece como indefinido) e do ponto de vista da operatividade (um é produtivo, dominante, o outro aparece como dominado).

O poder da prática escriturística na "modernidade" reorganizou domínios e acabou assumindo valor mítico, segundo de Certeau (1994, p.224). Esse mito tem um poder enorme sobre a exterioridade: o "oral" não contribui para o progresso; o "escriturístico", desviando-se do mundo mágico das vozes e da tradição, esse é que "fabrica" o progresso. Em suma, o autor conclui que aprender a escrever *define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora.*

Mas existe um ponto de equilíbrio nessa visão aparentemente negativa: em síntese, é a força produtiva da escritura em cada sujeito, que pode criar e recriar sentidos, sem estar preso à Palavra Única, ou à Escritura – que só pode ser repetida. Ou seja, essa capacidade permite a abertura para um mundo em perpétua transformação.

Vem-se sugerindo, aqui, privilegiar os efeitos possíveis de sentido, como produto palpável da atividade da linguagem, levando em conta suas condições de produção. É nessa

ótica que esta pesquisa se desenvolve: tenta preencher o espaço entre uma concepção de pontuação centrada na sintaxe da frase (imagem normalizada da língua) e aquela que corresponde à discursivização (macrossintaxe do discurso).

3. Ultrapassando a Sintaxe

Que saber mínimo a gramática normativa consegue comunicar sobre cada um dos sinais de pontuação? Que estratégias operatórias apresenta em função dos problemas específicos com que se defronta o aluno?

Tendo sido de grande influência para o ensino gramatical, a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (1972), de Rocha Lima, será tomada como representante das normas tradicionais referentes ao emprego dos sinais de pontuação. Entretanto, a função textual de cada sinal de pontuação resulta, no estudo aqui desenvolvido, da leitura de autores múltiplos, dado o objetivo de abrir caminhos para a compreensão da linguagem para além daquilo que a norma decreta.

Rocha Lima, sem definir pontuação, ressalta sua necessidade tanto na linguagem oral como na escrita. Assim, pode-se entender que a pontuação implica as *entonações* e os *sinais gráficos*. Essa correspondência parece inequívoca no autor: as pausas rítmicas são assinaladas na pronúncia pela *entonação* e na escrita por *sinais gráficos*. Pausas, portanto, aparecem como categoria mais alta (cf. ROCHA LIMA, 1972, p. 422-423).

O gramático não trata das aspas (" "), bastante significativas do ponto de vista discursivo. Nas reflexões a seguir, serão abordados, como mostragem, a vírgula, as reticências, o ponto de interrogação, com o acréscimo das aspas. A perspectiva tradicional será apresentada em síntese.

3.1. A vírgula

De acordo com Rocha Lima, a vírgula assinala uma pausa ligeira. O tom da voz em suspenso, nitidamente ascendente, indicaria a complementação do que se enuncia. A mente fica alerta para esperar algo mais além do enunciado até aquele ponto. Ele utiliza critérios predominantemente sintáticos (para simplificar, foram eliminados os exemplos):

Usa-se a vírgula:
1. Para separar os termos de mesma função, assindéticos:
2. Para isolar o vocativo:
3. Para isolar o aposto:
4. Para assinalar a inversão dos adjuntos adverbiais:
5. Para marcar a suspensão do verbo
6. Nas datas:
7. Nas construções em que o complemento do verbo, por vir anteposto a este, é repetido depois dele por um pronome enfático:
8. Para isolar certas palavras e expressões explicativas, corretivas, continuativas, conclusivas:

9. Para isolar orações ou termos intercalados:
Nota:
Se for muito longa a intercalação, ou quisermos dar relevo à palavra, expressão ou oração intercalada, poderemos usar o travessão:

Pode usar-se, ainda, o parênteses, e não a vírgula, quando a palavra, expressão ou oração intercalada figurar sem relação sintática com o resto, fora do fio principal do discurso, à maneira de um esclarecimento ou observação exemplar.
10. Para separar as orações coordenadas assindéticas:
11. Para separar as orações coordenadas ligadas pela conjunção e, quando os sujeitos forem diferentes:
12. Para separar as orações coordenadas ligadas pelas conjunções mas, senão, nem, que, pois, porque, ou pelas alternativas: ou...ou; ora...ora; quer...quer, etc. Quanto à conjunção mas, se for muito frisante o sentido adversativo, pode-se usar o ponto e vírgula.
13. Para isolar as conjunções adversativas porém, todavia, entretanto, contudo; e as conjunções conclusivas: logo, pois, portanto.
l4. Para separar as orações consecutivas:
l5. Para separar as orações subordinadas adverbiais (iniciadas pelas conjunções subordinativas não-integrantes), quer antepostas, quer pospostas à principal.
l6. Para separar os adjetivos e as orações adjetivas de sentido explicativo, ou, como lhes chama o Professor José Oiticica, orações adjetivas e adjetivos parentéticos.
l7. Para separar as orações reduzidas de gerúndio, particípio e infinitivo. (p.423-428).

É assustadora a seqüência de normas relacionadas ao emprego da vírgula. Existe, por parte dos gramáticos, consciência das implicações que trazem ao aprendizado essas normas? Há condições de contextualizar a vírgula a partir dessas normas?

No contexto sintático, para que se compreenda o real valor do emprego da vírgula seria necessário reconhecê-la como um sinal com as funções de:

a) separar constituintes dentro do período;

b) isolar constituintes intercalados ou deslocados de sua posição "normal" dentro do período.

A vírgula tanto permite desfazer ambigüidades – possíveis devido ao *encadeamento* dos elementos – isto é, estabelecer certas relações e não outras, como, quando mal empregada, ensejar um encadeamento obscuro. É o sinal mais polivalente, o mais usado ao lado do ponto. Seu uso pode ser necessário ou facultativo, estando a maior ou menor ocorrência relacionada também com as opções estilísticas do autor. Há quem diga, ainda, que a vírgula funciona por oposição ao ponto. Ela significa "aqui continua", enquanto o ponto estabelece: "Aqui se pára."

O texto é constituído de parágrafos, uma de suas unidades. Esses, por sua vez, formam-se pelo encadeamento de enunciados, cujos constituintes mantêm entre si coesão em diferentes graus. O grau de coesão existente entre os constituintes estabelece a possibilidade de separá-los ou não. É precipuamente nesse sentido que se fala aqui em "posição normal". Isso significa também que é preciso recusar o que se traduz normalmente por "ordem canônica", desde a configuração de ordem mais alta sujeito-predicado até os constituintes menores dentro desses, uma vez que essa ordem, estabelecida para a estrutura frasal, não abarca as possibilidades de coesão no nível do encadeamento textual, e por isso consideraria "inversão"(deslocamento) algo extremamente normal no texto, tal como:

– Quando chove ninguém vem à aula.

– É necessário incorporar as atitudes do falante à análise lingüística.

Esses constituintes são denominados por Dacanal (1987, p.24-25) unidades sintático-semânticas da frase. *Tais unidades sintático-semânticas possuem natureza e extensão diversas. Por exemplo, toda frase reduzida a seus elementos mínimos – sujeito e predicado – é, por definição, uma unidade sintático-semântica.*

A pontuação tem a função de servir de instrumento para a articulação do sentido do texto escrito. Esse sentido está ligado intrinsecamente à estrutura sintático-semântica da frase: os sinais identificam e separam as unidades sintático-semânticas. Ressalta o fato de que a pontuação visa, em um de seus aspectos, à estrutura lógica da frase: *...nenhum sinal de pontuação poderá, sob hipótese alguma, romper a indivisibilidade natural das unidades sintático-semânticas ao interpor-se – quando compostas – entre seus elementos, sob pena de negar sua própria função e tornar-se uma contradição em termos lógicos.* (*ibid.,*. p.26)

Enunciados como:

– Os homens informaram (,) que iriam embora.

– Ela (,) comprou um brinquedo para o filho.

são, para o autor, constituídas de uma única unidade sintático-semântica, e portanto, *é absurdo colocar qualquer sinal de pontuação – exceto o ponto final –...*, (*ibid.*, p.26).

Mas essas afirmações dizem respeito, praticamente, ao contexto sintático, por dois motivos:

1) As frases estão descontextualizadas.Veja-se o segundo exemplo. O pronome pessoal "Ela" normalmente tem a função de anafórico; como tal, só pode ocorrer quando já houve a identificação do seu correferente.

2) Não se considerou a possibilidade de uma pontuação "prosódica", tendo em vista a possibilidade de *topicalização* de um termo/uma idéia para satisfazer o planejamento e elaboração do redator em proveito do seu leitor.

O conceito de *tópico* sempre aparece em contraste com o de *sujeito*. Como distinguir *sujeito* e *tópico*?

Os estudos sobre tópico apresentam-se ainda bastante divergentes. Um dos motivos é que "tópico" é uma palavra "guarda-chuva", utilizada para fenômenos bastante diferentes. Há os que reconhecem um tópico da sentença e aqueles que distinguem tópico como elemento da sentença e tópico como elemento do discurso. Estudiosos há que consideram tópico apenas no aspecto sintático. Ilari (1981), por sua vez, se pergunta se a articulação tópico/comentário é um problema de semântica ou de representações mentais. E o aspecto pragmático do tópico? Em um sentido genérico, tópico também designa simplesmente assunto, tema discursivo, informação velha, já conhecida.

Diante dessa multiplicidade, como se situa o tópico do ponto de vista interativo?

Aqui se privilegiará a *topicalização*: um processo discursivo que não tem como pressuposto a ordem canônica – de caráter tipicamente sintático – e que, portanto, diz respeito a movimentos discursivos. Tenta-se mostrar, por essa perspectiva, a possibilidade de justificar a ocorrência da vírgula, em alguns casos, entre as funções aparentes sujeito/predicado – configurando-se, na cadeia, um elemento *prosódico-topicalizado*.

Para Pontes (1985) existem, em português, sentenças (S) em que se enuncia um tópico seguido de um comentário expresso por uma S completa. Nesse caso fica claro que o tópico não se confunde com o sujeito, mas é um elemento independente. As frases seguintes

comprovam que há um tópico distinto do sujeito, denominado (impropriamente) como "duplo sujeito".

– Aquelas árvores os troncos são altos.

– Aquele campo o arroz é muito bom.

Esse não é, entretanto, o impasse quando da ocorrência da vírgula entre sujeito e predicado. O problema se confirma apenas quando tópico e sujeito são o mesmo segmento. Dizer que a noção de tópico é semântica e pragmática e que a de sujeito é sintática parece resultar em outra polêmica: em que circunstâncias justificar pragmaticamente, na produção do aluno, a ocorrência de vírgula quando, formalmente, se vê um sujeito? Somente uma visão textual/discursiva do professor pode resolver tal impasse.

A título de exemplo, veja-se a ocorrência de vírgula entre "sujeito e predicado" em documentos nacionais e em convites para eventos culturais:

> O movimento das Equipes de Nossa Senhora (,) tem refletido sob a inspiração do Espírito Santo... (*Carta Mensal* julho/agosto, 1994, p.8).

> O Santa Mônica (,) é um empreendimento dinâmico que visa servir a comunidade, intermediando bens e serviços em sua forma mais abrangente. *(Manual da Cerimônia da Ordenação Episcopal e Tomada de Posse de Dom Orlando Brandes* – Joinville, 05.07.94).

> O BADESC e o Museu Histórico de Santa Catarina (,) têm o prazer de convidar Vossa Senhoria para a comemoração dos 30 anos de
>
> CATEQUESE POÉTICA
>
> com a participação do poeta Lindolf Bell. (20.09.94) (Convite para a homenagem feita ao poeta catarinense pelos órgãos acima, em comemoração aos 30 anos de militância do poeta em sua Catequese Poética.)

Inúmeras ocorrências de vírgula entre "sujeito e predicado" foram e são constatadas também nas redações de candidatos participantes de concursos, tanto em nível de II grau como em nível superior – o que desperta a consciência para a necessidade de uma nova estratégia no ensino da pontuação. Com efeito, relativamente poucos desses casos poderiam receber justificação pragmática ou discursiva. Observem-se alguns exemplos extraídos de

redações de candidatos a um cargo de nível superior (todos formados em Direito ou em curso na área de Comunicação Social). O texto motivador foi:

> De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988:
>
> *a) Pelo Art. 14, 1º, II, c:"o alistamento eleitoral e o voto são facultativos para os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos";*
>
> *b) entretanto, o Art. 228 estabelece que "são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial".*

A partir daí os candidatos elaboraram uma dissertação. Eis alguns recortes dos textos; o emprego (considerado) inadequado está assinalado por parênteses.

> O direito do voto aos l6 anos (,) foi merecidamente conquistado pela juventude brasileira que, com o passar do tempo, vem assumindo um papel mais participativo na construção de uma sociedade democrática.
>
> Outros (,) entendem que o menor em razão de sua capacidade adquiriu este direito...
>
> A alegada politização dos jovens (,) demonstra com clareza a evolução da sociedade com o amadurecimento pré-maturo do indivíduo.
>
> O jovem contemporâneo (,) tornou-se conhecedor das causas sociais e econômicas, muito além do que detinham os jovens de outras épocas.
>
> ...a atual constituição (,) deveria sofrer algumas alterações com o objetivo da atribuir maiores responsabilidades aos jovens.
>
> Alguns (,) sentiram a responsabilidade e a felicidade de poder contribuir para a mudança política do país, através de seu voto.
>
> O maior (,) é obrigado a votar.

Centenas de exemplos poderiam ilustrar essa realidade na prática da língua portuguesa, confirmando o que diz Eunice Pontes. Para a autora, separam-se cada vez mais sujeito (ou tópico?) e predicado com vírgulas, por influência da oralidade em que, no português falado do Brasil, convivem as estruturas de sujeito/predicado e tópico/comentário. Tem-se assim uma pontuação "respiratória" ou temática – que também ocorre nos jornais televisivos.

Observe-se o enunciado seguinte, representado de acordo com a modulação imprimida pela repórter de televisão, no programa "Fantástico" do dia 7 de agosto de 1994:

Isto (,) é Brasil.

Tais exemplos mostram que se tende a representar a prosódia na escrita, ocasionando a expansão do uso da pontuação "prosódico-comunicativa". Não se deve esquecer, contudo, que essa ascendência está inscrita na evolução histórica do estatuto da pontuação:

> *... Tratava-se primeiramente, um pouco como numa partitura musical, de dar indicações de interpretação àquele que seria encarregado da leitura oral e pública do texto; depois, com o desenvolvimento progressivo da leitura silenciosa, os sinais se autonomizaram em relação às coerções de dicção, tornaram-se visuais para assegurar uma função lógica interna à escrita.* (BESSONNAT, 1991, p.13).

Mollica (1993, p. 98) reflete: *Isso nos leva a pensar que o padrão da pontuação da norma gramatical, embora conceitue os sinais gráficos a partir de funções pautadas na língua falada, impõe restrições que contrariam essas mesmas funções, configurando decisões arbitrárias na base de critérios nem sempre aplicáveis.*

Afirma Mollica que, em nível discursivo, a ocorrência da vírgula entre sintagma nominal sujeito e sintagma verbal é maior quando o referente é topicalizado, é contrastado ou conectado a outros discursos. Tal constatação confirma a importância da abordagem discursiva.

Diz-se que um dos papéis da vírgula é justamente demarcar a inversão de constituintes, de que a topicalização podia ser um caso. Entretanto, não é especialmente a inversão de sintagmas que caracteriza a topicalização. Dubois (1978, p.590) assim a define:

> *Topicalização é uma operação lingüística que consiste em fazer de um constituinte da frase o "tópico", isto é, o tema, de que o resto da frase será o comentário. Na asserção, a topicalização faz do sintagma nominal sujeito o tópico da frase. Pode haver também topicalização de outro constituinte, como por exemplo, o sintagma nominal objeto, ou o sintagma preposicional constituinte do sintagma verbal; assim, nas orações enfáticas, como Os sinos, já não há quem os toque.*

Do ponto de vista da ordem canônica não pode haver inversão para o sujeito. Mas certamente há, do ponto de vista oral, uma mudança de tessitura (conforme definição de Cagliari); do ponto de vista da escrita, isso representa convite a uma leitura diferenciada. É por essa ótica que se pode retomar e interpretar a freqüente ocorrência de vírgula após um "sujeito", atitude tanto mais irritante, para os professores, quanto mais curto esse constituinte for.

Seja o exemplo de Dubois, acima, para a topicalização do objeto:

- *Os sinos*, já não há quem *os* toque.

Nessa construção *os* é uma cópia pronominalizada de *sinos*, que aparece em tópico. Essa cópia não é obrigatória na linguagem descontraída, em que, aliás, normalmente não aparece. O que acontece quando há topicalização de sujeito, em linguagem escrita mais formal, mais marcada, é o seguinte: cria-se também uma cópia dele, como forma pronominal; ou o tópico aparece especificado através de uma expressão como *quanto a*; ou as duas estratégias co-ocorrem. Retomando um dos recortes acima:

- O jovem contemporâneo, tornou-se conhecedor das causas sociais e econômicas, muito além do que detinham os jovens de outras épocas.

Para interpretar esse "sujeito" como tópico precisa-se, naturalmente, de um contexto discursivo apropriado, em que a leitura topicalizada faça sentido. Ter-se-ia, alternativamente:

- O jovem contemporâneo, *ele/esse* tornou-se conhecedor...
- Quanto ao jovem contemporâneo, tornou-se conhecedor...
- Quanto ao jovem contemporâneo, *ele/esse* tornou-se conhecedor...

O tópico de sujeito tem de pressupor essa construção. Onde fica, então, o sujeito propriamente dito? É *ele/esse*, ou não tem marca sintática visível, como quando se diz simplesmente *Tornou-se conhecedor*... Há, ainda, uma alternativa com *é que*:

– O jovem contemporâneo, *esse é que* se tornou conhecedor...

Por outro lado, a linguagem coloquial usa abundantemente o tópico de sujeito e o pronome cópia que vai exercer legitimamente o papel de sujeito:

- O João, ele vai.

Essa é a forma de justificar a ocorrência de vírgula entre "sujeito" e predicado: na verdade, quando se trata efetivamente de tópico o sujeito se localiza depois da vírgula, segundo a demonstração – mesmo que ele esteja "oculto", como se designa pela terminologia

sintática tradicional. Há de se convir, entretanto, que na maioria dos casos o uso da vírgula é inadequado, rompendo uma seqüência fortemente coesa. Por isso, só o contexto discursivo permitirá que a interpretação se incline para esta ou aquela direção.

Veja-se este caso, do jornal *Folha de São Paulo*, que traz o seguinte título no caderno "Mais", de 5 de fevereiro de 1995, p. 16:

E os vulcões (,) são previsíveis?

Supõe-se, pela construção (E os vulcões,.../ Quanto aos vulcões,...), que há um encadeamento de que esse enunciado faz parte, dando continuidade a um raciocínio – de tal forma que seria esperada a ocorrência de *eles* como efetivo sujeito após *vulcões,* que estaria funcionando como tópico. *E os vulcões, eles são previsíveis?*

Na língua portuguesa constituintes simples ou complexos podem estar topicalizados (considerando aqui a ordem canônica, de caráter sintático):

– *Quando você foi embora*, fez-se noite em meu viver. (MÍLTON NASCIMENTO e FERNANDO BRANT).

Essa topicalização, entretanto, não exige que o constituinte seja "enfatizado" pela vírgula – apenas permite. Nesse caso, embora tradicionalmente se observe que sintagmas adverbiais deslocados para o início do enunciado (dir-se-ia "oração") devam ser separados por vírgulas – com exceção, talvez, para os muito breves (hoje, amanhã, em breve) –, o que se evidencia do ponto de vista da organização textual-discursiva é que há uma opção pela vírgula.

3.2. As aspas

Rocha Lima sequer faz referência às aspas, conhecidas também como "vírgulas dobradas". Lauria (1989) atribui os seguintes empregos a esse sinal:

> *1) Indicar citação retirada de obra literária, revista, jornal ou qualquer documento escrito:*
>
> *2) Indicar as falas intercaladas na narrativa:*
>
> *3) Realçar palavras ou expressões, estrangeiras ou não, revelando ironia ou simplesmente marcando termos pouco usuais à linguagem normal de quem escreve. (Id. p.41-43).*

Na pespectiva da Análise do Discurso, esse sinal duplo tem freqüentemente papel metadiscursivo. Uma das funções (a mais comum) atribuídas a elas consiste em indicar *citações textuais*, ou seja, qualquer transcrição *ipsis litteris* de outro discurso; tanto do discurso próprio como do de outrem. As aspas designam, de um modo típico, a linha de demarcação que um espaço discursivo estabelece entre ele próprio e seu exterior. Um discurso só pode manter à distância aquilo que ele coloca fora de seu próprio espaço.

Dubois (1978, p.475) afirma que as aspas *constituem um meio de indicar que se recusa assumir a palavra ou seqüência de palavras assim isoladas.* (marca de rejeição). Colocar palavras ou seqüência de palavras entre aspas seria, então, manter-se à distância daquilo que não se quer assumir, porque não são palavras próprias, mas "de outrem" – mesmo que esse outrem seja o próprio enunciador, em outra situação. Embora não se possa aceitar a radicalidade da "recusa" de Dubois, é certo que as aspas criam uma forma de distanciamento. Os matizes desse distanciamento, entretanto, são muitos, como se verá.

Em sua manifestação, os discursos solicitam tanto uma remissão ao passado como uma projeção. Os termos entre aspas, indicando algum tipo de "discurso de outrem", podem, por isso mesmo, causar dificuldades para sua adequada interpretação, deslocados que estão do seu contexto original. Por isso, faz-se necessário relacionar os termos ao momento e espaço da outra instância enunciativa e ao espaço (formação discursiva) de que fazem atualmente parte; são as circunstâncias ligadas a esse espaço discursivo que regulam a "citação".

Como se apontou no início do trabalho, caracterizando a interdiscursividade, o discurso mostra *processos lingüisticamente caracterizáveis que atestam a intervenção de fontes enunciativas distintas do enunciador ou de instâncias diferentes deste enunciador.* (MAINGUENEAU 1991, p. 152). Daí, aliás, o pressuposto da heterogeneidade enunciativa que confere a presença do *interdiscurso* – o que a perspectiva dialógica bakhtiniana já assumira.

Dada sua importância para a caracterização da interdiscursividade, as aspas foram, com certeza, o sinal gráfico mais explorado pelos teóricos do discurso, especialmente por Authier (v. 1979 e 1981). Vale a pena, por isso, expor resumidamente as funções múltiplas que podem exercer nos enunciados, apontando-lhes propriedades que vão bem além do quadro sintático, visto que não segmentam constituintes – pelo menos não da mesma forma que uma

vírgula o faz – nem modalizam frases como os vários "pontos". As aspas *delimitam* um fragmento na cadeia escrita e sua leitura não corresponde em nada a uma decodificação; ela impõe um efetivo envolvimento.

Authier separa em duas vertentes o emprego das aspas, ambas conotando, genericamente, "distanciamento":

1. Mostração de um objeto ao interlocutor, através do discurso citado (Ele disse: "x") ou de metalinguagem (A palavra "x" tem três sílabas, A palavra "x" pode comover corações). Esse fenômeno foi denominado por Authier de *autonímia simples.*

2. *Uso e menção* de um objeto, simultaneamente, o que corresponderá ao rótulo *conotação autonímica*. Esse processo heterogêneo marca, de um lado, o chamado discurso indireto livre, comum na narrativa literária; de outro, é indicado pelo uso de aspas de distanciamento em sintagmas.

Discursivamente o processo é o seguinte: o locutor usa as palavras textualmente, mas pela conotação de menção que as aspas indicam, coloca-as à distância. Há uma duplicação de vozes. As aspas são o índice local de uma operação metalingüística de distanciamento; tal índice é exposto ao leitor no objeto onde se dá uma "suspensão de compromisso" [*suspension de prise en charge*]. Daí que, em vez de se enunciar claramente, como se pretende em geral de um locutor, tal mecanismo promove um espaço que deve ser preenchido na leitura.

É interessante observar que a função original do sinal tipográfico não era identificar citação; as antigas aspas eram um sinal de remissão e de correção, como o asterisco e outros menos conhecidos, e funcionaram como aparato crítico no estabelecimento dos textos (v. Catach, 1980).

Em suma, as aspas têm o papel de um comentário local com referência ao próprio uso de uma expressão; o locutor mostra, dessa forma, a vigilância que exerce sobre seu discurso. É por isso que Authier as considera, muito convenientemente, o "anti-lapso".

O questionamento que as aspas provocam diz respeito ao caráter *apropriado* da palavra, ou melhor:

1. Pertence ela ao discurso (ao espaço enunciativo) onde aparece?

2. É adaptada (adequada) a esse discurso?

Implicitamente, então, o locutor remete a um discurso "outro". Mas não se trata, simplesmente, de reconhecer uma falha. Mais que isso, delineia-se um propósito que inclui certas opções e ao mesmo tempo um comentário sobre elas. Tal estratégia informa positivamente sobre o locutor, que joga utilizando seu conhecimento enciclopédico.

Seguem algumas possibilidades funcionais:

1. emprego de palavras estrangeiras, técnicas, neológicas;

2. emprego de palavras de nível familiar em discurso mais tenso;

3. emprego de palavras especiais (geralmente mais compreensíveis) por condescendência ou paternalismo – ou seja, em um discurso de aparência mais formal, palavras que seriam habituais ao interlocutor são usadas pelo locutor (dir-se-ia aqui, talvez, por clareza);

4. emprego de palavras pedagogicamente orientadas com o objetivo de entrar em um assunto de modo mais fácil;

5. emprego de metáforas. A informática já apela para os "primeiros socorros" na assistência ao iniciante;

6. emprego de palavras aproximativas com aspas *de proteção*. O locutor se previne contra possíveis ofensivas, contruindo um espaço impreciso que seu interlocutor deve trabalhar, retificando, na medida do possível. Evita-se o conflito. Pode-se indicar também que falta palavra mais adequada;

7. emprego de palavras impróprias com aspas de "questionamento ofensivo"; indica-se, assim, que "x" é apenas um pseudo-x, que está sendo questionado: A "gramática" que eu trouxe hoje... Esse caso é típico das circunstâncias em que se é levado a usar palavras que se sente impostas pelo exterior, em lugar de expressões mais ou menos proibidas. As aspas correspondem, então, a um comentário de defesa e reação ofensiva. Como se observou, esse caráter é uma conseqüência do próprio conceito de formação discursiva;

8. emprego de palavras com ênfase, indicando reafirmação – as aspas são comutáveis com o itálico, o negrito, o sublinhamento.

A respeito dessa notável funcionalidade das aspas, Authier (1981, p.135) salienta que considerá-las a marca de uma falha é *acreditar no fantasma de um discurso ideal, livre de quaisquer aspas*; é acreditar que existam palavras perfeitamente adequadas às circunstâncias;

é acreditar na clareza absoluta dos discursos. Se imperfeição há, diz ela, trata-se de uma *imperfeição constitutiva*.

Marca-se, pois, com as aspas, uma zona de imbricação dos discursos e dos sujeitos – onde se encenam a identidade do locutor e sua relação com o mundo.

3.3. O ponto de interrogação

Usa-se nas interrogações diretas e nas indiretas livres. Depois de palavras, expressões ou frases, marcadas, na pronúncia, por uma entoação ascendente (ROCHA LIMA, 1972, p.434-435).

O ponto de interrogação se colocaria ao final de uma proposição interrogativa direta e indicaria que a voz deve seguir a entonação característica da interrogação. Nas interrogações *indiretas puras* não haveria esse sinal gráfico. Houaiss (1983, p.97) afirma que as interrogativas indiretas *são, conceptualmente, confissões assertivas de desconhecimento, com volição de conhecimento.*

Haveria duas situações de pergunta: a natural e a artificial. Para Pradelino Rosa (s.d.), a pergunta natural resulta da situação em que o falante não sabe ou duvida. Nasce de uma posição inferior de quem indaga porque ignora. A pergunta artificial é feita não porque não se sabe, mas porque se sabe. Geralmente é o que acontece na situação da sala de aula. O professor pergunta o que já sabe; por isso só aceita determinada resposta. Essa situação artificial nasce de uma posição superior na hierarquia dirigida a uma posição inferior. A inversão dos papéis pode ameaçar a "autoridade" do professor. Há, ainda, situações em que um enunciado fechado pelo ponto de interrogação não pede uma resposta, mas significa: não há resposta possível, no momento, a essa questão. Essas observações mais tradicionais merecem algum reparo e uma extensão, do ponto de vista discursivo.

Em primeiro lugar, note-se que o sinal de interrogação se encaixa, na rotulação de Rocha Lima, no conjunto de sinais indicativos de pausa *para frisar uma intenção ou um estado emotivo* (1972, p.423). Dessa inserção infere-se que a tendência gramatical é apostar no caráter pouco objetivo dos enunciados onde tais sinais aparecem. No entanto, textos que se pretendem objetivos – dissertações, ensaios, relatórios, trabalhos científicos – usam em abundância, sem qualquer preconceito – e com vários matizes –, o sinal de interrogação. Apresenta-se, aqui, uma simples amostra de um único texto (GADET, 1980, p.117-121):

– ... o que uma tal concepção da escrita supõe que a língua é, como ela pensa que funciona, como concebe as regras se não se deve respeitá-las?

– ... o que faz aquele que escreve é tão diferente, do ponto de vista do manejo da língua, do que faz todo locutor quando fala?

– Esta convergência se deve somente a uma certa concepção da sintaxe francesa? A sintaxe, como fator de rigidez, por que a ordem das palavras francesas é imperiosa?

– Sem aderir a esta imagem da língua constituída como todo, é interessante seguir o que implica a desconstrução, nesta idéia de atacar a língua: atacar... para fazer o quê?

– Que "pretende" Barthes fazer a, de e com a língua? Colocar-se como rival em relação à língua?

Seria possível multiplicar à vontade os exemplos desse tipo de ocorrência. Esta pesquisa mesma usou de questionamentos semelhantes.

Em segundo lugar, fala-se em entonação característica da interrogação. Embora não se pretenda entrar nos meandros desse traço prosódico, é mister observar a simplificação excessiva de tal "regra". Chama-se atenção para a irrealidade da "entonação ascendente" para a chamada frase interrogativa. Tente-se a leitura em voz alta (se bem que a silenciosa também funciona) dos excertos anteriores, e ver-se-á que a estrutura do enunciado permitirá ou restringirá a ascensão melódica bem como – pode-se acrescentar – a própria estrutura do texto no que ele mostra em seu aspecto interacional. Por exemplo, na exposição de um tema, o locutor pergunta, em certo ponto: "Para que serve tudo isso?" com tom melódico ascendente na última sílaba tônica. Parece certo que não é essa a entonação de quem pergunta para obter uma resposta. Trata-se antes de uma questão estratégica, antecipando uma pergunta "verdadeira" do auditório: "Para que serve tudo isso?" provavelmente com entonação alinhada, sem ascensão marcada. Nem mesmo os curtos exemplos que as gramáticas expõem são adequados à sua caracterização teórica: Quem foi X? Onde está Y? nos quais, pelo que se percebe, a maior altura acompanhará a palavra caracterizada como interrogativa.

Em terceiro lugar, não é provável que interrogativas indiretas sejam, como afirma Houaiss, *confissões assertivas de desconhecimento, com volição de conhecimento.* Poder-se-ia imaginar facilmente um contexto em que "Eu gostaria de saber quem fez isso." (e até substituindo o ponto pela exclamação) pede, no máximo, uma confissão, e pode representar mesmo uma acusação (ou até "Eu sei que você fez isso").

Em quarto lugar – mas com forte vínculo com a última observação –, o panorama discursivo da interrogação não se restringe às duas situações de pergunta assinaladas: natural e artificial. Como já se apontou, há o caso de uma "pergunta" que não pede resposta, embora lá esteja o ponto de interrogação fechando o enunciado. Ensaios, relatórios científicos e outras formas textuais podem jogar estrategicamente com questões que representam hipóteses ou apenas deixam a pergunta no ar, para projetos possíveis. Por exemplo:

> – Os egípcios já se faziam incluir entre os povos com a capacidade digna de preparar a *liga metálica denominada bronze*. Herança de seus ancestrais? (Boletim de instituição de ensino, nov.1994)

E que dizer deste título:

> – E se o brasileiro vigiasse a escola como vigiou a seleção?

e dos outros questionamentos no corpo do mesmo artigo:

> – Por que será que [o país] falhou tão lamentavelmente no ensino básico? Como é que pode ter uma educação tão ruim e fazer coisas tão difíceis?

Não se trata apenas de um professor que sabe as respostas, mas de uma estratégia discursiva. E há respostas:

> – Acreditamos que a resposta seja simples: não fez bem porque não teve empenho, não tentou *seriamente*. (Cláudio de Moura Castro. *Folha de S.Paulo*, 20/10/94. Publicado em Boletim de instituição de ensino, nov. 1994)

Para citar apenas um trabalho em que os matizes da chamada frase interrogativa foram considerados de maneira sistemática, aponte-se Gustave Guillaume (apud MOIGNET, 1966), que desenvolveu a pesquisa na perspectiva de sua teoria psicomecânica da linguagem. Ele aponta a multiplicidade de funções da construção interrogativa em um eixo que vai desde o pedido específico de resposta até a dispensa absoluta, que corresponderia a uma asserção. Algumas dessas possibilidades estão retratadas nos exemplos acima.

Resta assinalar dois usos típicos:

1. Aquele em que, em uma narrativa, sem que haja palavras, um personagem aparece como que perplexo, sem entender, espantado, ou acuado; sua "atuação" é marcada com o ponto de interrogação, ou exclamação, ou os dois, ou as reticências: – ? Trata-se, nesse caso,

de um trabalho sobre o diálogo, de uma representação possível para uma situação de oralidade;

2. E aquele em que a interrogação aparece entre parênteses, no curso de uma exposição:

– Cleópatra (69-30a.C.), a mais lendária e discutida rainha, (...) já pintava o contorno dos olhos. Para tanto, usava material fornecido por seus consultores (?) de beleza: um preparado à base de sulfeto de antimônio. (Boletim de instituição de ensino, nov.1994)

Essa estratégia, como se viu, tem um valor discursivo de comentário do próprio discurso.

3.4. As reticências

As reticências servem, segundo Rocha Lima (1972, p.435-436):

1. Para indicar, nas citações, que foram suprimidas algumas palavras. Isso acontece quando transcrevendo um trecho longo, não o apresentamos integral; omitimos o que não interesse imediatamente aos nossos propósitos.

Usadas no início da citação, servem de mostrar que o lanço transcrito pertence a uma frase que não foi copiada desde o princípio. Por isso, começa-se com letra minúscula.

Usadas no fim, são sinal de o termo da citação não coincidir com o fim da frase de onde ela foi tirada.

2. Para indicar uma interrupção violenta da frase, que fica truncada ou incompleta.

3. Para indicar, no corpo da frase, pequenas interrupções que mostram hesitações, ou dúvida, ou fatos que se sucedem espaçadamente.

4. Para indicar, no fim de uma frase gramaticalmente completa, que o sentido vai além do que ficou dito.

Têm as reticências larga vida na poesia, pelo seu grande poder de sugestão.

5. Para indicar que o pensamento enveredou por caminho imprevisto, inesperado, decaindo, geralmente, para o chiste ou para a ironia.

Pinchon & Morel (1991) analisaram a pontuação como um dos vetores de integração do oral no escrito, por parte dos escritores (na transcrição de diálogos); as reticências encontram-se entre os sinais mais empregados por eles. Sua função fundamental é assinalar uma "suspensão", uma parada na seqüência da emissão vocal, mas elas traduzem fenômenos de natureza diferente e não correspondem necessariamente ao silêncio.

Na situação estudada, as autoras identificaram três categorias de emprego de reticências: hesitação do locutor; ritmo ou débito particular; interrupção ligada ao diálogo, dada a presença do interlocutor.

As reticências podem traduzir, então, segundo as autoras, um silêncio no lugar da resposta – o interlocutor fica mudo. Podem, também, traduzir um ritmo brusco, em que a interrupção se acompanha de silêncio do próprio interlocutor. As reticências podem marcar o inacabamento do enunciado, mas também apenas sublinhar o silêncio. Podem, ainda, marcar uma pausa "vazia", no interior do enunciado, com interrupção da emissão; nesse caso, traduzem um ritmo entrecortado, resultado de emoção. Ou uma pausa "hesitação", com alongamento de vogal ou correspondendo a expressões usadas no caso de autocorreção (vogais remoídas: ham...) e dificuldade de formulação de palavra ou enunciado. Por último, traduzem uma superposição de palavras dos dois locutores.

O importante dessas observações, não detalhadas aqui, é a possibilidade de uma extensão, *mutatis mutandis*, para o uso dos sinais em geral nos outros gêneros escritos. Ou seja: há efeitos a obter com um número variado de sinais. No caso dos escritores, é preciso lançar mão de outras estratégias, especificando por escrito a orientação de interpretação. Se nem para escritos técnicos existe uma codificação, como se poderia esperar houvesse para esse caso?

Observações de caráter geral podem ainda ser tomadas de empréstimo a Maingueneau (1989), conforme especificação abaixo.

Comparado aos outros sinais de pontuação, as reticências têm um estatuto singular; de fato, elas podem romper um enunciado em qualquer ponto da cadeia, independentemente das escansões sintáticas ou semânticas. Da linguagem escrita elas supõem uma propriedade apenas: a que as unidades possuem de ser limitadas de um lado e de outro por um branco. As reticências marcariam em um enunciado o lugar de um branco virtual: elas introduzem o branco em um enunciado. Assim, as reticências aparecem em um ponto em que o branco é *ilegítimo* – em outras palavras, ali onde uma abertura provoca falha em um enunciado. Atestam elas, pois, uma violência ao discurso, do qual se exige completude.

Maingueneau atesta, inicialmente, uma dupla função para as reticências:

1. Garantir a unidade enunciativa para além das descontinuidades locais que podem afetá-la;

2. Indicar o lugar do elemento que falta, liberando aquele que escreve da responsabilidade de ter produzido um desvio, rompendo a enunciação.

Maior sutileza se observa, contudo, quando as reticências aparecem em um enunciado sem abertura perceptível. Então elas *criam* a abertura, sugerindo que a interpretação deve ir além da completude aparente. Acontece aí o que Maingueneau chama de *excesso do sentido sobre o enunciado*, artifício que pode ser usado para ironizar. O sinal funciona, então, como uma instrução para o leitor – marcando um efeito de multiplicidade enunciativa.

Pode-se observar, nas considerações feitas por Rocha Lima sobre as reticências, essa última possibilidade (item 4). Diz-se ali, porém, apenas que *o sentido vai além do que ficou dito*, parecendo que a estratégia é um privilégio da poesia.

Pode-se supor que um texto técnico ou científico não suporte esse jogo de aberturas e fechamentos promovido pelas reticências. Abrindo-se, contudo, ao acaso uma obra de Paul Zumthor sobre a "literatura" medieval (*A Letra e a Voz*, Companhia das Letras, 1993), um número inesperado desses sinais foi observado. Alguns exemplos

> – Em 1240, em Paris, o Talmude, condenado, havia sido publicamente queimado... como um herege de carne e sangue! (p. 13-14).

> – A escrita simboliza; a imagem emblematiza; uma confirma a outra, precisamente porque permanece no plano que lhe é próprio. Ao longo do século XIII inglês, vemos assim se generalizar o uso dos sinetes (no século X, somente o rei tinha um): posto numa carta, o selo valoriza-a, personalizando-a... Como o fazia, um pouco antes, a declaração verbal diante de testemunhas (p.126).

> – Tudo isso surdo ao interior, ao apelo inicial de uma voz, em detrimento de uma coerência externa, definível na proporção das partes – e interna... na medida em que a sentimos como uma irresistível convergência funcional. (p. 163)

Curiosamente, o texto de Zumthor parece espelhar parcialmente um estilo de pontuar que se percebe em suas citações de obras antigas em latim, onde chamam a atenção as reticências – provavelmente com função diferente. O exemplo seguinte foi extraído da obra *Percurso de Lacan*, de Jacques-Alain Miller (Zahar, 1992, 3. ed.):

> – É um chiste porque a extensão desse suposto laço social é ínfima comparada com a extensão do laço social universal. Lacan assim apagou o "associal" da análise,

situando-a como um outro laço social... (p.99)

– Talvez eu veja as coisas por esse prisma porque em Paris meu consultório fica perto do Jardim de Luxemburgo, onde há ninfas diversas, e também poetas, estudantes, homens de ciência... um ambiente muito rico e muito diverso (p.121).

– A noção de sujeito suposto saber indica justamente que não é que um sujeito saiba. Não precisamos assegurar isso; um suposto saber já é suficiente... (p. 129)

Observar-se-á, por justiça, que tais excertos dizem respeito a conferências proferidas por Miller em Caracas e Buenos Aires, e que a versão brasileira estabelecida por Ari Roitman procurou, segundo este, *manter o sabor que a expressão oral confere ao discurso*. A nota mais curiosa a esse respeito é a que faz o próprio Miller, que tem estabelecido os textos escritos da obra falada de Jacques Lacan:

O mais escabroso é inventar uma pontuação, pois cada escansão – vírgula, ponto, travessão, parágrafo – decide do sentido. Mas obter um texto legível era a esse preço...

4. Considerações

Procurou-se mostrar, nesta pesquisa, o duplo plano do emprego dos sinais de pontuação: aquele que se resume em apontar segmentações em nível de frase e estabelece tipos frasais (declarativa, interrogativa, exclamativa), idealizando a construção lingüística; e aquele que aponta o funcionamento heterogêneo do discurso, explorando o texto como tal, em sua função de estabelecer interação social.

Na perspectiva que se propôs aqui, tendo em vista a exploração tão rica já realizada, pode-se concluir que a tarefa do professor de língua tem uma complexidade que ele não poderá jamais reconhecer (reconhece apenas as dificuldades) se não puder pensar a linguagem senão como instrumento cujas regras estão já previstas em algum livro capaz de oferecer solução para todas as operações de linguagem – suas e de seus alunos.

Por outro lado, conclui-se que a tarefa de redigir – o que quer que seja – envolvendo todos os processos indicados aqui (e não são todos) é algo que só se ressente no próprio ato

da redação; só que comumente faltam ao aluno as condições mais sumárias, tal como a "autorização" – que se deve tomar em dois sentidos: sentir-se como sujeito entre outros capaz de suportar o peso da linguagem; e sentir-se com direito ao uso da linguagem independentemente do "Pode escrever." do professor, que se reflete tantas vezes como "Escreva!".

Assim, a própria "consciência metalingüística" na escritura (aqui incluídos os sinais de pontuação) não parece suficiente, se ela se resumir ao "conhecimento" ditado pelas normas já conhecidas, que dizem muito pouco a respeito do funcionamento discursivo.

5. Referência Bibliográfica

ALÉONG, Stanley. Normes Linguistiques, Normes Sociales, une Perspectiva Anthropologique. ***La Norme Linguistique.*** Textes colligés et présentés par Edith Bédard et Jacques Maurais. Conseil de la Langue Française. Bibliothèque National de Québec.

AUTHIER, Jacqueline. Parler avec des Signes de Ponctuation ou De la Typographie à l'énonciation. Paris: Centre de Recherce de l'Université de Paris VIII ***DRLAV*** (21): 76-87, 1979

AUTHIER, Jacqueline. Paroles Tenues à Distance. in ***Materialités Discursives*****.** Colloques des 24,25,25 Avril 1980. Université Paris X – Nanterre. Presses Universitaires de Lille.

BESSONNAT, Daniel. Enseigner la... "Ponctuation"? (!). ***Pratiques***. Paris (70): 09-49. Juin, 1991

CERTEAU, Michel de. ***A Invenção do Cotidiano*** 1. Artes de Fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes. 1994

DACANAL, José Hildebrando. ***A Pontuação - Teoria e Prática.*** Porto Alegre: Mercado Aberto.1987

DUBOIS et al. ***Dicionário de Lingüística.*** São Paulo: Cultrix, 1978

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. ***Novo Dicionário da Língua Portuguesa.*** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1986

GADET, Françoise. Tricher la Langue. ***Matérialités Discursives*** - Colloques. Université Paris X - Nanterre. Presses Universitaires de Lille, 1980

GNERRE, Maurizzio. ***Linguagem, Escrita e Poder.*** São Paulo: Martins Fontes, 1987

HOUAISS, Antônio. ***Elementos de Bibliologia.*** Reprodução Fac-Similar, São Paulo: Hucitec/Brasília: Pró-Memória-Instituto Nacional do Livro, 1983

ILARI, Rodolfo. A Articulação Tópico Comentário: Um Problema de Semântica ou de Representações Mentais? Uberaba: ***Estudos Lingüísticos - Série Estudos*** (7): 62-71, 1981

LAURIA, Maria Paula Parisi. ***A Pontuação - Teoria e Prática.*** São Paulo: Atual, 1989

MAINGUENEAU, Dominique. ***L'Analyse du Discours*****:** Introduction aux Lectures de l'Archive. Paris: Hachette, 1991

MILLER, Jacques-Alain. ***Percurso de Lacan*****.** 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1992

MOIGNET, Gérard. Esquisse d'une Théorie Psicho-Mécanique de la Phase Interrogative. Paris/Larousse: ***Langages*** 3, 1966

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. Sintaxe e Pontuação no Português Contemporâneo. São Paulo: ABRALIN - ***Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*****.** (14): 97-104, 1993

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. ***Gramática Normativa da Língua Portuguesa*****.** 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972

ROSA, Pradelino. ***A Leitura Lingüística do Diálogo*** **–** Introdução à Fraseologia. Porto Alegre: UFRGS, s. d.

ZUMTHOR, Paul. ***A Letra e a Voz*** : A "Literatura" Medieval. Tradução: Amálio Pinheiro J. Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

UM MODELO DE TERAPIA PARA CRIANÇAS COM DESVIOS FONOLÓGICOS: a hierarquia implicacional dos traços distintivos

KESKE-SOARES, Marcia
PUCRS

Esta pesquisa consistiu na aplicação de um modelo de terapia fonológica, baseado na hierarquia implicacional dos traços distintivos de DINNSEN et al. (1990), em cinco sujeitos (4:11 a 6:3) com desvios fonológicos.

O modelo terapêutico utilizado foi o "ABAB-Retirada" proposto por TYLER & FIGURSKI (1994). Os sujeitos apresentavam inventários fonéticos restritos e possibilidades distribucionais igualmente limitadas. Foi levantada a hipótese de que a intervenção terapêutica a partir de distinções mais complexas dos traços distintivos acarretaria a aquisição de distinções menos complexas, sem tratamento direto.

Os resultados mostraram que houve ampliação do inventário fonético dos sujeitos com aumento da contrastividade e melhora da inteligibilidade da fala. Constatou-se a aplicabilidade da hierarquia implicacional de traços distintivos para promover a eficiência e rapidez da terapia fonoaudiológica em desvios fonológicos evolutivos.

PALAVRAS CHAVES: *fonologia, hierarquia implicacional dos traços, terapia da fala, desvios fonológicos.*

This research consisted in the aplication of a model of phonological treatment, which is based on implicational hierarchy of distinctive features of DINNSEN et al. (1990). It was observed in five children (4:11 to 6:3) who have phonological disorders.

The therapeutic model used was based on TYLER & FIGURSKI's proposal (1994), denominated "ABAB - withdrawal". This children presented restricted phonetic inventories and distribucional possibilities equally limited. It was set up a hypothesis that the treatment through the more complex distinctions of the distinctive features in the hierarchy would implicate in the acquisition of less complex distinctions, without therapy.

The results showed that the children expanded their phonetic inventories by the increase of the contrastivity and improvement of the speech intelligibility. It was verified that the aplicability of the implicational hierarchy of the distinctive features, in order to promote the efficiency and rapidity of the speech therapy in phonological disorders.

KEY WORDS: *phonology, implicational hierarchy of distinctive features, speech therapy, phonological disorders*

As pesquisas envolvendo a Lingüística Aplicada, especialmente no que se refere à Fonologia e Fonoaudiologia, vêm crescendo nas últimas décadas. A Fonologia Clínica fundamenta, e efetiva a intervenção fonoaudiológica baseada em preceitos lingüísticos, contribuindo para um melhor entendimento de aspectos teóricos, avaliação e tratamento dos desvios de linguagem.

A contribuição da lingüística determinou novas abordagens de tratamento, indicando a necessidade de determinar mudanças na organização cognitiva da fala, e não somente de intervir no nível articulatório. Reconhecendo a importância desse enfoque, o presente estudo interdisciplinar, procura verificar a aplicabilidade de um modelo de terapia fonológica de TYLER & FIGURSKI (1994) – Modelo "ABAB-Retirada" – que toma como base a hierarquia implicacional dos traços distintivos proposta por DINNSEN et al. (1990).

Para melhor compreender o trabalho realizado, o fonoaudiólogo deve ter conhecimento de alguns pressupostos teóricos, como: *o que é e como se caracterizam os desvios fonológicos evolutivos?*; *quais os padrões normais de aquisição fonológica?*; *como funciona a proposta terapêutica de TYLER & FIGURSKI (1994) tomando por base a hierarquia implicacional dos traços distintivos de DINNSEN et al. (1990)?*. Estes fundamentos são essenciais para que a intervenção terapêutica alcance seus objetivos, acontecendo de forma rápida e eficaz, sendo possível determinar quais os padrões de erros, qual o alvo a ser trabalhado e as prováveis generalizações que ocorrerão, mediante reavaliações periódicas.

O que é e como se caracterizam os desvios fonológicos evolutivos (DFE)

Os estudos lingüísticos determinam uma nova perspectiva na descrição, avaliação e tratamento dos desvios de fala. Observa-se, caracteristicamente, dois tipos de desvios: o fonológico, e o fonético (com componentes motores envolvidos na dificuldade de produção da fala).

Conforme INGRAM (1989), o desvio puramente fonológico é constatado quando a fala da criança requer terapia e não há bases orgânicas conhecidas para as suas dificuldades, mas há, na verdade, um problema no nível da organização do sistema de sons.

GRUNWELL (1990) estabelece uma comparação entre os dois tipos de desvios citados acima. Define o primeiro como uma dificuldade na produção da fala, decorrente de uma deficiência orgânica, seja uma simples distorção do som produzido, ou resultante de patologias específicas, como por exemplo fissuras labiopalatinas e disartrias, as quais determinam distúrbios motores na produção da fala. Explica o desvio fonológico como uma desorganização, inadaptação ou anormalidade no sistema de sons da criança em

relação ao sistema padrão de sua comunidade lingüística, estando ausentes quaisquer comprometimentos orgânicos.

Procurando simplificar a identificação desses desvios, LOWE (1996) indica que:

> *"Talvez a solução mais simples seja: erros que mantenham distinções fonêmicas, a despeito de sua etiologia, serão considerados erros fonéticos. Erros que resultem em um colapso ou neutralização de contrastes fonêmicos serão considerados erros fonológicos"*. (p.120)

GRUNWELL (1990) apresenta algumas características que podem ser identificadas em crianças com DFE. Convém salientar que dentre as características clínicas estão: fala espontânea quase completamente ininteligível resultantes sobretudo de desvios consonantais; idade superior a 4 anos, quando se considera que o desenvolvimento fonológico normal já está bastante estruturado; audição normal para a fala; inexistência de anormalidades anatomo-fisiológicas nos mecanismos de produção da fala; capacidades intelectuais adequadas para o desenvolvimento da linguagem falada; compreensão da linguagem falada apropriada à idade mental; e capacidades de linguagem expressiva aparentemente bem desenvolvidas em termos de abrangência de vocabulário.

A autora divide as características da linguagem falada das crianças que apresentam DFE em dois tipos, a saber: fonéticas e fonológicas. Algumas características indicadas por GRUNWELL (op.cit.) foram observadas no sistema dos sujeitos desta pesquisa.

Verifica-se dentre as características fonéticas uma quantidade e variedade restrita de segmentos fonéticos, o que restringe as possibilidades distribucionais; uma série restrita de combinações de traços fonéticos (afetando predominantemente os de ponto de articulação - LOWE, 1996); quantidade limitada de fricativas; probabilidade de trocas surdo/sonoro; e estruturas fonotáticas das sílabas com tendência a serem CVCV. Quanto às características fonológicas, observa-se que é inadequada a interação comunicativa decorrente da falta de potencial contrastivo e da variabilidade nas realizações das palavras. Portanto, o sistema fonológico apresenta limitações, o que torna a fala das crianças ininteligível em maior ou menor grau.

Segundo GRUNWELL (1990), as crianças com DFE apresentam como características evolutivas, os processos normais persistentes, ou seja, padrões simplificados de pronúncia que permanecem além da idade habitual. É comum identificar, também, alguns processos iniciais de simplificação ocorrendo junto a padrões de pronúncia

característicos de estágios posteriores de desenvolvimento fonológico, o que é denominado, na literatura, de desencontro cronológico (STOEL-GAMMON, 1985; LOWE, 1996). Verificou-se, ainda, a preferência sistemática por um determinado som - especialmente os sujeitos 3 e 5 desta pesquisa - , em que um único fone consonantal é utilizado em substituição a uma grande quantidade de outros fones consonantais.

STOEL-GAMMON & DUNN (1985) acrescentam algumas características que também podem ser observadas, tais como: sistemas estáticos que permanecem estagnados num nível primário do desenvolvimento; grande variabilidade nas produções, sem melhora gradual; ocorrência de regras ou processos idiossincráticos que raramente ocorrem na fonologia normal, reduzindo muito a inteligibilidade.

Os padrões na aquisição fonológica normal para o português

O conhecimento dos padrões normais de aquisição fonológica é essencial para a delimitação dos sistemas desviantes, pois confrontando-se o sistema com desvios e o sistema padrão pode-se identificar que substituições são produzidas pela criança e que contrastes estão faltando.

O princípio de funcionamento do sistema fonológico relaciona-se ao conceito de função contrastiva, isto é, o sistema fonológico é um conjunto de unidades de sons que estão numa relação de oposição. Caso uma unidade seja substituída por outra, necessariamente será assinalada uma diferença no significado lingüístico (GRUNWELL, 1982; HERNANDORENA & LAMPRECHT, 1988). Ou seja, entre duas representações da realização fonética que compartilham os mesmos traços, uma mudança no valor do traço determinará diferença de significado. Pode-se considerar, então, que os fonemas são distinguíveis uns dos outros em cada língua pela sua combinação exclusiva de traços, ou seja, pela especificação de traços.

Os traços distintivos - unidades mínimas que se unem para compor os sons da língua -, não só expressam as classes naturais a que pertencem os diferentes segmentos, mas as semelhanças e o afastamento entre eles, bem como as ligações possíveis. É possível identificar as formas e as mudanças fonológicas aceitáveis ou não. Expressam, também, as generalizações existentes nos diferentes sistemas fonológicos e são elementos apropriados para uma análise e descrição lingüística precisa e detalhada (HERNANDORENA, 1990).

Diante disso, pode-se considerar que os traços distintivos são determinantes dos padrões de funcionamento da fonologia da língua.

O conhecimento dos padrões de aquisição fonológica do português é fundamental para o entendimento dos sistemas desviantes. Nesta pesquisa o trabalho de HERNANDORENA (1990), com base na teoria dos traços distintivos, foi tomado como parâmetro. Essa pesquisa foi realizada com 134 crianças nas idades de 2:0 a 4:3, divididas em 14 faixas etárias, com períodos de 2 meses cada uma, para estabelecer as etapas evolutivas da aquisição fonológica, de acordo com o modelo de STEVENS & KEYSER (1989).

A autora comparou, na análise contrastiva, dois parâmetros fonéticos - ponto e modo de articulação -, e salienta que os segmentos fonéticos de aquisição mais tardia são [z], [š], [Z], [R], [λ], [r].

Na aquisição do sistema fonológico as crianças apresentam dificuldades com as fricativas e as líquidas. Por isso HERNANDORENA (1990, p.164-173) apresenta alguns subsídios importantes, identificados na sua pesquisa quanto ao período de estabelecimento desses segmentos conforme a posição na estrutura da sílaba e da palavra:

* /s/ - é o primeiro fone contrastivo a ser adquirido entre as fricativas tardias e apresenta a seguinte ordem de aquisição: ISIP>ISDP>FSFP>FSDP;

* /z/ - é o segundo a ser adquirido dentre as fricativas coronais, aparecendo em ISDP e depois em ISIP;

* /š/ e /Z/ - alcançam um percentual de estabelecimento do segmento fonético às vezes após o domínio das líquidas, estando essas fricativas adquiridas aproximadamente aos 2:8-2:9, podendo estender-se o completo domínio até os 4:0 - 4:1;

* /l/ - é estabelecido aos 2:4 e aparece em ISDP>ISIP;

* /R/ - é adquirido aos 2:4 em ISDP>ISIP;

* /λ/ - é adquirido aos 2:6 em ISDP;

* /r/ - aparece mais tarde, aos 3:6 em ISDP, e no final de sílaba a aquisição é ainda mais tardia e ocorre primeiro em FSFP>FSDP;

* as posições de fechamento da sílaba são as mais tardias, pois indicam um tipo de estrutura silábica mais complexo - CVC - , e a ordem de aquisição nas posições finais está indicada na seguinte seqüência: /n/-FSDP > /s/-FSFP > /s/-FSDP > /r/-FSFP > /r/-FSDP.

Na análise por traços distintivos, HERNANDORENA (1990) trabalhou com dois princípios lingüísticos, o da hierarquia de traços e o da interdependência de traços, identificando algumas tendências de substituição na aquisição da fonologia do português.

HERNANDORENA (1990) comprova a estabilidade dos traços primários nas substituições-padrão observadas na aquisição do sistema fonológico de falantes do português, sendo especificadas a motivação das tendências e dos traços distintivos alterados (p.193-213):

* tendência 1 (/b/→[p]; /g/→[k]): [+ sonoro]→[- sonoro] - esta tendência é motivada pela intensificação do traço [- sonoro] sobre o [- soante] - traço primário - independentemente do valor dos traços [contínuo] e [coronal]; ocorrem predominantemente em ISIP;

* tendência 2 (/k/→[t]): $\left|\begin{array}{l}\text{- coronal}\\ \text{- anterior}\end{array}\right|$ → $\left|\begin{array}{l}\text{+ coronal}\\ \text{+ anterior}\end{array}\right|$ - a co-ocorrência dos traços distintivos $\left|\begin{array}{l}\text{- alto}\\ \text{- posterior}\end{array}\right|$ é a motivação para a intensificação do traço primário [+ coronal]; ocorre mais em ISIP;

* tendências 3 e 4 (/s/→[š]; /z/→[Z]; /Z/→[z]; /š/→[s]) - o traço [+ estridente] intensifica a co-ocorrência primária $\left|\begin{array}{l}\text{- soante}\\ \text{+ contínuo}\\ \text{+ coronal}\end{array}\right|$, tornando secundário o valor de distintividade do traço [anterior]; ocorrem em ISIP e ISDP;

* tendência 5 (/z/→[s]; /Z/→[š]) - novamente sugere a alteração do traço [sonoro], conforme explicações determinadas na tendência 1, sendo que a primeira aparece em ISIP e a segunda em ISIP e ISDP;

* tendência 6 (/λ/→[l]; /r/→[l]) - na primeira, aparece a alteração no sentido [- anterior]→[+ anterior], em que a co-ocorrência de $\left|\begin{array}{l}\text{+ soante}\\ \text{- nasal}\end{array}\right|$ é intensificada pelo traço [+ anterior]; e na segunda a alteração [- lateral]→[+ lateral] ocorre pela conjunção primária $\left|\begin{array}{l}\text{+ soante}\\ \text{+ contínuo}\\ \text{+ coronal}\\ \text{+ lateral}\end{array}\right|$, sendo que ambas ocorrem em ISDP, e a segunda também em FSFP;

* tendência 7 (/l/→[y]; /r/→[y]) - [+ anterior]→[- anterior] e [+ lateral]→[- lateral] sofrem alterações em conseqüência da co-ocorrência de $\left|\begin{array}{l}\text{+ soante}\\ \text{+ contínuo}\end{array}\right|$, intensificada pela presença

do traço [- consonantal], que ocorrem em ISDP e a segunda também em FSFP.

Além de caracterizar o comportamento dos traços distintivos em termos de tendências de substituição no desenvolvimento fonológico do português, quanto às faixas etárias e à posição na estrutura da sílaba e da palavra, HERNANDORENA (1990) demonstra, ainda, em seu estudo, que há realmente uma hierarquia de traços, havendo estabilidade entre os traços primários e, inclusive, hierarquia dentre os mesmos: [soante] > [contínuo] > [coronal] (p.269). Considerando primários os traços propostos por STEVENS & KEYSER (1989), a autora faz as seguintes considerações (p.222-230):

* o traço [soante] foi considerado extremamente estável para qualquer valor [+ soante] ou [- soante];

* o traço [contínuo] apresentou maior estabilidade para o valor [- contínuo], apresentando mais alterações quando possuía valor (+);

* o traço [coronal] sofreu alterações numa freqüência média, independente do valor do traço, (-) ou (+), tanto em ISIP como em ISDP. Nessa posição predominavam as substituições envolvendo fricativas, e essa variação entre os valores alterados acontece devido à co-ocorrência com traços secundários;

* o traço [anterior] apresentou-se mais instável nas substituições envolvendo fricativas em ISDP;

* o traço [lateral] foi o menos estável dentre os traços primários, predominando alterações em ISDP, durante um período mais prolongado, porém em percentuais baixos.

HERNANDORENA (1990), a partir de oito combinações entre os três traços primários, determinou o inventário inicial no processo de desenvolvimento fonológico do português composto pelos seguintes segmentos (p.241): /p/, /k/, /t/, /f/, /s/, /m/, /n/, /l/, /y/, /w/. Aos 2:0 e 2:1, /p/, /k/, /t/, /m/ e /n/, bem como /f/, /y/ e /w/, atingem um percentual superior a 85% em ISDP e ISIP, e somente /s/ e /l/ são dominados, respectivamente, aos 2:2 a 2:3 e 2:6 a 2:7.

Nas substituições, a escolha do segmento substituto dá-se de acordo com a hierarquia de traços e a relação de interdependência. Isto significa que é necessário que ocorra uma combinação de traços hierarquicamente mais fortes, em que ambos os segmentos compartilhem no mínimo dois traços primários, e que estes tenham sua distintividade intensificada pelos traços secundários que co-ocorrem.

A autora ainda considera relevante na análise da aquisição fonológica do português que a classe das fricativas e líquidas são estabelecidas por último, sendo o /s/ e o /l/ as consoantes representativas dessas classes. Na das líquidas, a última a ser adquirida (3:8) em final de sílaba é o /r/ (FSDP). A das fricativas ocorre por último (4:0) em início de sílaba. Predominam substituições a omissões, sendo que em início de sílaba os fones estão sujeitos a substituições e no final de sílaba predominam as omissões.

O modelo ABAB-Retirada e a Hierarquia Implicacional dos Traços Distintivos

O enfoque fonológico que toma por base a teoria dos traços distintivos surge a partir da análise de traços comuns a vários segmentos (classes de sons). Essa análise proporciona informações referentes aos níveis fonético e fonológico, visto que esses dois níveis são integrantes dos próprios traços. A terapia, nesse caso, deve ser dirigida à aquisição de contrastes de traços, mostrando a relação que ocorre entre os fonemas, ou seja, a organização dos sons da fala num sistema e o funcionamento dentro dele.

O estudo de DINNSEN et al. (1990), tomado por base nesta pesquisa consta da observação do sistema fonológico de 40 crianças com desvios falantes do inglês, com idades de 3:4 a 6:8, em relação à natureza e variação do inventário fonético (os sons que ocorrem numa língua) e os limites fonotáticos (distribuição destes sons). Estas são duas propriedades básicas do sistema fonológico para os quais muitas informações descritivas estão disponíveis nos princípios que limitam a variação. As propriedades dos sistemas desordenados, segundo os autores, foram governadas por severas restrições que produziram caracterizações típicas de tais sistemas, juntamente com leis implicacionais associadas.

Baseados na caracterização dos inventários fonéticos dessas crianças, DINNSEN et al. (1990) verificaram diversas leis implicacionais que determinavam as restrições sobre a natureza dos inventários possíveis. Essas leis são interpretadas no mesmo sentido que aquelas antecipadas por Jakobson, em que a ocorrência de uma distinção fonética específica em um inventário fonético necessariamente implica a ocorrência de outras distinções no mesmo inventário. Ainda, a presença de uma distinção característica de um nível implica a presença de todas as distinções características dos níveis mais simples.

Cinco tipos característicos de inventários foram identificados pelos autores a partir de um conjunto relativamente pequeno de distinções fonológicas, baseados no sistema de

traços sugerido por CHOMSKY & HALLE (1968). Os tipos de inventários aumentam em complexidade do nível A até o nível E pela adição cumulativa de traços distintivos e sons associados com essas distinções.

As leis implicacionais específicas propostas por DINNSEN et al. (1990), baseados na caracterização típica dos inventários fonéticos das crianças do estudo, estão esquematizadas no Quadro 1. Esta hierarquia pode ser interpretada como:

* a ocorrência de uma distinção sonora necessariamente implica a ocorrência de uma distinção coronal entre as obstruintes anteriores juntamente com a ocorrência de nasais e glides, ou seja, para o estabelecimento no inventário fonético dos fonemas /b/, /d/ e /g/, devem estar presentes no inventário os fonemas /p/, /t/ e /k/, bem como /m/, /n/, /ñ/, /w/ e /y/, essencialmente;

Quadro 1 - Hierarquia implicacional dos traços distintivos de DINNSEN et al. (1990:33)

NÍVEL A:	**[SILÁBICO]** **[CONSONANTAL]** **[SOANTE]** **[CORONAL]**
↑	
NÍVEL B:	**[SONORO]**
↑	
NÍVEL C:	**[CONTÍNUO]** **[METÁSTASE RETARDADA]**
↑	
NÍVEL D:	**[NASAL]**
↑	
NÍVEL E:	**[ESTRIDENTE]** **[LATERAL]**

* a ocorrência de uma obstruinte não anterior necessariamente implica a ocorrência de uma obstruinte anterior, mas a ocorrência de nenhuma outra classe de sons implica a ocorrência de obstruintes não anteriores, isto é, para o aparecimento de /k/ e /g/, necessariamente devem estar presentes /p/, /b/, /t/ e /d/;

* a ocorrência de fricativas ou africadas necessariamente implica a ocorrência prévia de uma distinção sonora, ou seja, para o estabelecimento dos traços [contínuo] e [metástase retardada], é essencial a presença anterior do traço [sonoro];

* a ocorrência de uma consoante líquida necessariamente implica a ocorrência de uma fricativa ou africada, mas para a ocorrência de uma distinção de estridência ou lateralidade

é fundamental a ocorrência de uma consoante líquida. Isto porque as fricativas ou africadas podem ocorrer independentemente, já que nenhuma relação implicacional existe entre as fricativas e africadas. Da mesma forma, pode haver uma distinção estridente mas não a distinção de lateralidade e vice-versa, pois nenhuma relação implicacional existe entre a estridência e a lateralidade.

Considerando-se, então, essa hierarquia implicacional, podem-se estabelecer as projeções de aprendizagem dos traços na ampliação dos inventários fonéticos de crianças com severas restrições em seus sistemas.

DINNSEN et al. (1990) salientam duas abordagens terapêuticas comuns com base em traços distintivos. A primeira prevê a seleção dos alvos de tratamento baseados no que poderia ser esperado mais facilmente nos padrões de aprendizagem da língua. Essa abordagem considera que deve ser seguida uma progressão das propriedades mais simples, as quais são adquiridas mais cedo, para, posteriormente, passar-se às propriedades complexas, mais difíceis, de acordo com a observação dos estágios de desenvolvimento lingüístico.

O outro método considera que a seleção dos alvos de tratamento deve estar baseada no que é lingüisticamente mais complexo. O trabalho para a aquisição de propriedades difíceis ou complexas acarreta a aquisição de todas as propriedades mais simples ou menos complexas.

TYLER & FIGURSKI (1994) caracterizaram a mudança no inventário fonético após o tratamento baseado na hierarquia implicacional de traços em crianças com 2:8 a 2:10. Os resultados confirmaram as hipóteses de DINNSEN et al. (1990) quanto à hierarquia implicacional, pois o treinamento de sons mais difíceis, que representam os traços distintivos para níveis mais complexos da hierarquia, pode facilitar a mudança ampla no sistema fonológico de crianças com desvios. Por outro lado, o treinamento dos sons mais fáceis, representando os traços distintivos para níveis menos complexos da hierarquia implicacional, pode não facilitar tanto a mudança fonológica.

Essa hierarquia dos traços e a sua implicação no estudo da fala de crianças com desordens fonológicas, aplicando-se inclusive à avaliação e tratamento dos desvios, é uma área a ser amplamente explorada. Esse enfoque pode ser bastante produtivo no planejamento e aplicação de uma terapia fonoaudiológica, considerando-se o processo de

generalização e a rapidez no estabelecimento dos padrões fonológicos, bem como a determinação de novas abordagens para a seleção dos sons-alvo na terapia.

A generalização baseada em relações implicacionais, ou seja, baseada em universais lingüísticos, salienta que a ocorrência de um som ou classe de sons em uma língua implica a ocorrência de um outro som ou classe de sons naquela mesma língua. Existe, pois, um membro marcado e um membro não-marcado, e o som marcado é considerado o mais difícil do par.

As relações implicacionais foram observada por DINNSEN & ELBERT (1984) que treinaram a produção correta de fricativas e as crianças produziram corretamente as plosivas, enquanto que outras crianças que receberam o treinamento a partir das plosivas não utilizaram corretamente as fricativas. Esses resultados mostraram que treinando a classe de sons marcados (fricativas), facilita-se a aquisição da classe não-marcada (plosivas). Por isso, parece que, ensinando-se o membro mais difícil ou marcado, está sendo auxiliada a aquisição do não marcado. O contrário não é verdadeiro, pois ensinando-se sons mais fáceis, não se facilita a generalização a sons mais difíceis ou marcados. Isso possibilita a identificação de quais sons facilitam a generalização. No entanto, deve-se estar alerta, segundo ELBERT & GIERUT (1986), para o fato de que ela não ocorre naturalmente, necessitando, por isso, ser planejada e trabalhada como parte do processo terapêutico.

O estudo da hierarquia dos traços e sua aplicabilidade na intervenção terapêutica pode ser favorável para estabelecer, portanto, o prognóstico de mudanças fonéticas e fonológicas, que favorecerão a reorganização do sistema desviante, favorecendo a melhora na inteligibilidade da fala das crianças com DFE.

MATERIAL E MÉTODO

A presente pesquisa compôs-se de um corpus de cinco sujeitos, três meninas e dois meninos, cuja idade, no início deste trabalho, era de 6:3, 5:4, 5:1, e 5:1 e 4:11, respectivamente.

As crianças foram submetidas à avaliação fonoaudiológica e a exames complementares, com as avaliações neurológica, otorrinolaringológica e audiológica, para o diagnóstico específico de DFE. Na avaliação fonoaudiológica foram realizadas a

anamnese, avaliação da linguagem compreensiva e expressiva, avaliação do sistema sensório-motor-oral (órgãos fonoarticulatórios e funções neurovegetativas), avaliação psicomotora, avaliação da discriminação auditiva e a avaliação fonológica.

Na escolha dos sujeitos considerou-se como critério fundamental não apresentarem alterações significativas nessas avaliações, à exceção da avaliação fonológica. Esta revelou desordens de fala a nível fonológico e o inventário fonético reduzido, com comprometimento significativo da inteligibilidade da fala. Era esperado que os sujeitos selecionados apresentassem as características clínicas citadas por GRUNWELL (1990).

A avaliação fonológica foi realizada com base na proposta de YAVAS, HERNANDORENA & LAMPRECHT (1991) que consta da aplicação do instrumento de Avaliação Fonológica da Criança, constituída de cinco desenhos temáticos (“zoológico”, “sala”, “banheiro”, “cozinha” e “veículos”), acrescido do “circo” elaborado por HERNANDORENA & LAMPRECHT para o projeto de pesquisa "As líquidas do português: o processo de aquisição e suas implicações".

Ao aplicar o referido instrumento estimulou-se a eliciação de 125 palavras, oportunizando a produção através de nomeação espontânea das consoantes do português, com o objetivo de obter uma representação equilibrada do sistema fonológico alvo. Solicitava-se à criança que contasse uma história a respeito das figuras do instrumento ou que nomeasse espontaneamente os objetos constantes nos desenhos.

Esta avaliação sucedeu-se durante todo o processo terapêutico e estava acompanhada de amostras da fala espontânea gravadas durante uma sessão de brincadeira livre, as quais eram somadas aos dados de fala coletados a partir do referido instrumento. A avaliação foi aplicada antes do início do tratamento específico (coleta inicial dos dados de fala), e nos períodos de retirada (provas de generalização). Considera-se que dessa maneira a amostra lingüística seria mais fiel em relação às reais capacidades lingüísticas da criança.

Durante as sessões de coleta, os dados de fala foram gravados num gravador portátil Sony TCM-81. Após o término das mesmas, foram transcritos mediante transcrição fonética ampla, com utilização de software específico do Projeto de Pesquisa "A linguagem da criança com desvios fonológicos - estabelecimento de um Banco de Dados" do CEAAL/PUCRS, coordenado pela Profª. Dr. Regina Ritter LAMPRECHT.

Após a transcrição fonética, utilizou-se para a descrição e análise lingüística dos dados de fala do corpus desta pesquisa a metodologia bidimensional proposta por HERNANDORENA (1988), com o objetivo de estudar os aspectos fonológicos atuantes na fala com desvios desses sujeitos. Essa metodologia desenvolve-se em duas etapas: primeiro a análise contrastiva e, posteriormente, a análise por traços distintivos, descritas em YAVAS, HERNANDORENA & LAMPRECHT (1991).

Os resultados das análises acima descritas serviram como base para, primeiramente, verificar o nível em que se encontrava na proposta da hierarquia implicacional de traços fonéticos de DINNSEN et al. (1990) e, a seguir, determinar o som-alvo e as palavras-alvo que mais se adequavam ao nível hierárquico determinado para ser trabalhado na terapia.

A metodologia utilizada foi replicada de TYLER & FIGURSKI (1994), caracterizada como “ABAB - Retirada” e Provas Múltiplas. Seguindo a proposta, para cada sujeito da pesquisa foi delimitado o alvo de tratamento, conforme o nível que fora determinado na hierarquia implicacional. Três sujeitos (os sujeitos 1, 2 e 3) foram tratados levando-se em conta uma distinção de nível mais complexo na hierarquia, enquanto que os outros dois (os sujeitos 4 e 5) foram tratados em um nível imediatamente sucessivo na hierarquia, estando expostos a uma distinção de nível menos complexo na hierarquia.

A aplicação deste modelo de terapia teve início com a coleta inicial dos dados de fala (A1). A intervenção terapêutica seguiu-se com o primeiro Ciclo de Tratamento (B1), com duração de aproximadamente cinco semanas (nove sessões), sendo realizadas duas sessões semanais de terapia fonoaudiológica, com duração de 45 min. cada. A seguir, houve o Período de Retirada (A2) que consta de um intervalo para a realização de provas planejadas com duração aproximada de três semanas, ou seja, cinco sessões, sem intervenção direta sobre os sons escolhidos como alvo. Neste período foram aplicadas provas de generalização e coletadas amostras da fala espontânea da criança.

Um segundo Ciclo de Tratamento (B2), com duração de cinco semanas, foi realizado, seguido, finalmente, de outro Período de Retirada (A3), com duração de duas semanas. Este período foi incluído para a avaliação dos resultados finais do processo terapêutico, ou seja, para medir a generalização subseqüente ao tratamento.

Nos sujeitos 1 e 5 foi possível realizar um terceiro Ciclo de Tratamento (B3), com mais cinco semanas de intervenção, e duas semanas do Período de Retirada (A4).

Uma última coleta de dados, ou seja, uma avaliação final foi realizada após um intervalo de aproximadamente dois meses de férias, com amostra de fala espontânea e a prova de generalização. Esta nova avaliação serviu como parâmetro para análise dos progressos da criança durante um período sem intervenção direta da terapeuta, em que novas generalizações podem surgir.

As Provas Múltiplas incluem duas medidas separadas de desempenho: a prova de generalização (PG), realizada durante o Período de Retirada, e a prova alvo básica (PAB), constante nos Ciclos de Tratamento.

A PG foi realizada mediante a aplicação do instrumento de Avaliação Fonológica da Criança, já descrito, e a amostra da fala espontânea foi coletada e gravada no intervalo entre uma PG e outra, durante o Período de Retirada. Na coleta inicial dos dados esta prova foi administrada, antes do início do tratamento. Novamente foi aplicada no início do Período de Retirada, seguida ao término de cada Ciclo de Tratamento e, também, no final deste período, isto é, antes do início do próximo Ciclo.

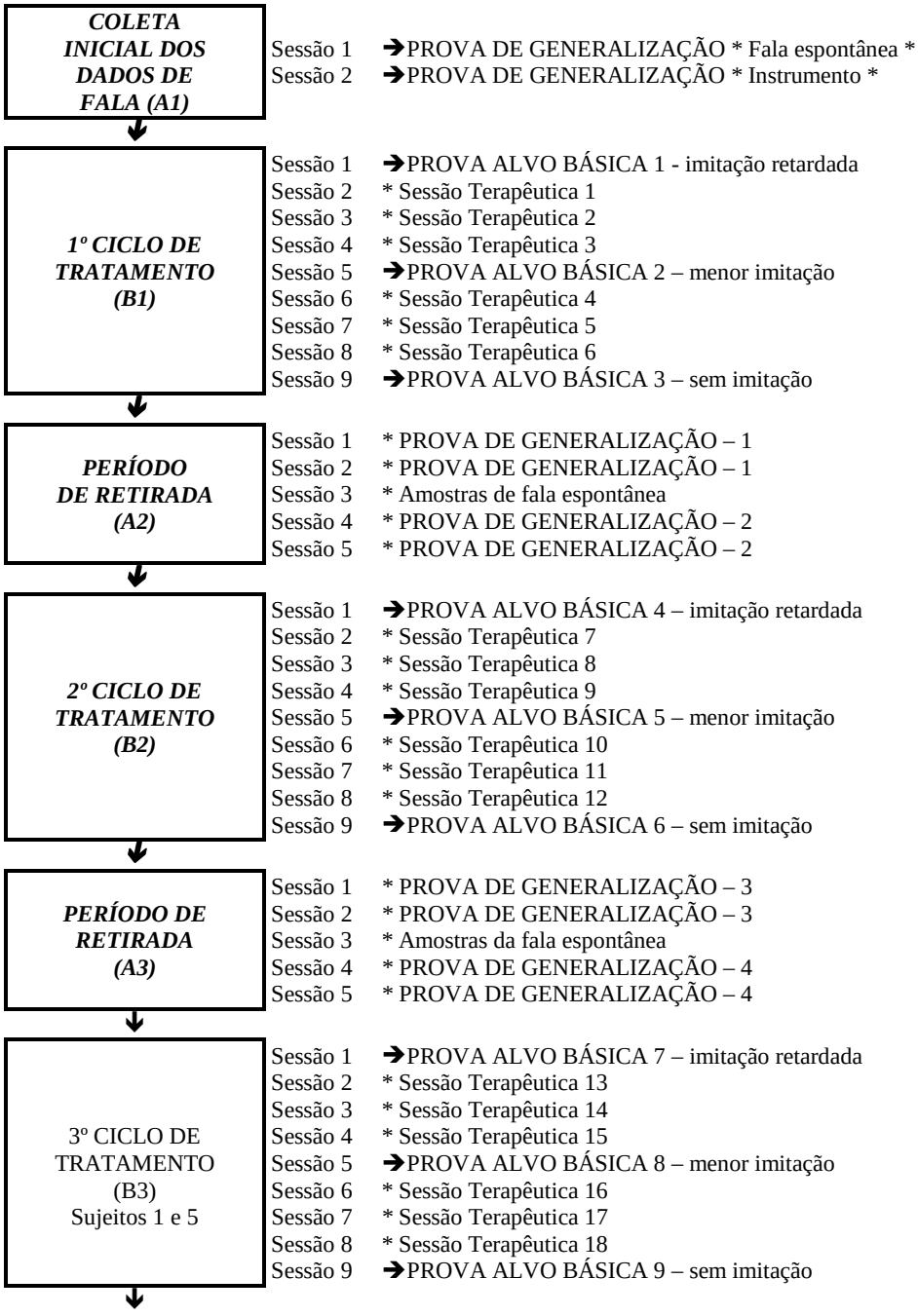
Os dados relativos ao Período de Retirada eram analisados e forneciam evidências de generalização dos traços trabalhados nas sessões, a partir do som-alvo trabalhado, aos sons não-treinados, conseqüentemente, aos traços não-treinados da hierarquia.

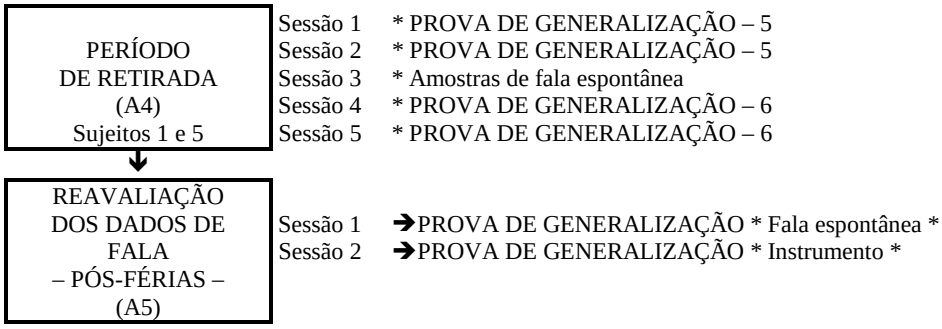
A PAB foi aplicada com o objetivo de avaliar o progresso do som-alvo durante a intervenção terapêutica. Esta avaliação foi realizada no início, meio e fim de cada ciclo de tratamento. Esta prova consta de seis palavras desenháveis, contendo o som-alvo selecionado em diferentes posições na estrutura da sílaba e da palavra, as quais eram praticadas durante o Ciclo de Tratamento. As palavras e os sons-alvos a serem trabalhados eram modificados para o segundo Ciclo de Tratamento, de acordo com os progressos da criança.

No início do Ciclo de Tratamento as palavras na PAB eram apresentadas à criança na forma de imitação retardada, em que a investigadora comentava sobre uma ilustração ou contava uma história e, então, fazia perguntas como "O que é isto?"; ou colocava sentenças para que a criança completasse utilizando as palavras-alvo; priorizando a criatividade em criar situações para que as palavras-alvo fossem eliciadas, na tentativa de que produzisse de forma correta os sons-alvo nessas palavras. No final do Ciclo procurava-se fazer prevalecer na PAB produções espontâneas das palavras-alvo, a partir de atividades lúdicas, como: jogos, brinquedos, livros infantis.

Considerando-se, então, a seqüência a ser respeitada nas sessões do Ciclo de Tratamento e no Período de Retirada e as provas contidas em cada um deles, pode-se resumir o processo terapêutico dos sujeitos deste estudo conforme o quadro 2.

Quadro 2 – Organização esquemática das sessões realizadas durante o processo terapêutico com os sujeitos desta pesquisa





A sessão terapêutica foi estruturada com base na proposta de TYLER & FIGURSKI (1994), levando em conta os aspectos citados por HODSON & PADEN (1983), descritos por MOTA (1990).

A atividade inicial e final de cada sessão de terapia, o "Bombardeio Auditivo", consistiu na estimulação para a prática de produção do som-alvo a ser adquirido, cuja atividade se caracteriza como uma fonte de estimulação auditiva e visual da produção correta do fone-alvo. Este procedimento constava de uma lista de aproximadamente 15-20 palavras identificáveis pela criança, as quais devem ser lidas pela terapeuta no início e no final de cada sessão. A criança simplesmente observa e escuta as produções da terapeuta, pois não há necessidade de repetição.

Durante o Ciclo de Tratamento eram selecionadas seis palavras-alvo e o trabalho era realizado mediante pistas auditivas, táteis e visuais para a produção correta do fone-alvo. Quando da aquisição do som-alvo, o terapeuta gradativamente diminuía as produções por imitação, valorizando a produção espontânea da criança. As pistas devem ser retiradas aos poucos, propiciando independência à criança nas produções de fala, para que ela mesma passe a monitorizar-se em suas eliciações.

Os procedimentos de tratamento iniciavam, durante o Ciclo, pela associação do som-alvo com um objeto ou figura, possibilitando a produção isolada do fone-alvo. Após a criança ter sido bem sucedida, as atividades envolvendo o som-alvo em posição inicial (ISIP e ISDP) foram introduzidos na sessão. As palavras selecionadas para a prática de produção eram trabalhadas na sessão mediante atividades de pintura, recorte e colagem, jogos, brinquedos, histórias narradas, livros infantis.

A ênfase principal das sessões estava na eliciação de palavras corretas contendo o som-alvo nas mais diversas posições. Os procedimentos de terapia focalizaram diretamente a produção e percepção do som-alvo, sem contrastes entre sons. Observou-se, também, a

estrutura silábica simples das palavras de produção, sendo fundamentalmente do tipo CV. Foi considerado essencial o controle do ambiente fonético para facilitar a produção correta do som-alvo principalmente nas palavras-alvo. Isto significa que não foram utilizadas palavras que contivessem outros sons que a criança tivesse dificuldade de produzir.

A avaliação dos progressos da criança em relação à produção do alvo era realizada durante o Ciclo de Tratamento nas PAB, por isso, considerou-se que havendo produção correta de 50% ou mais das palavras-alvo daquele Ciclo, um novo alvo poderia ser introduzido no próximo Ciclo. Caso ocorra um percentual menor que 50%, o próximo Ciclo deve conter o mesmo som-alvo, com palavras alvo diferentes.

Os pais participavam integralmente do processo terapêutico, pois eram orientados a trabalhar em casa, diariamente, com as palavras-alvo e ler para as crianças a lista de palavras do bombardeio auditivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise dos resultados obtidos

A proposta desta pesquisa foi analisar o inventário fonético e o sistema de fones contrastivos das cinco crianças com desvios fonológicos para verificar o nível em que se encontravam a partir da hierarquia implicacional de DINNSEN et al. (1990). Após, realizou-se tratamento seguindo o modelo de TYLER & FIGURSKI (1994), buscando o treinamento de níveis mais complexos da hierarquia para estabelecer os níveis menos complexos através da generalização, ou trabalhar um nível imediatamente posterior, menos complexo, para verificar se os mais complexos também seriam adquiridos. Levando-se em conta as particularidades do tratamento de cada sujeito, eles serão apresentados e discutidos individualmente.

Sujeito 1 (S1)

O S1, na coleta inicial dos dados, possuía um inventário fonético restrito, composto por plosivas, nasais, glides, as fricativas labiais e a dento-alveolar /s/, bem como as africadas. Estavam ausentes as demais fricativas e as líquidas.

Demonstrou prejuízos em relação ao sistema de fones contrastivos, predominando a substituição das fricativas pelas plosivas, e das fricativas palato-alveolares pelas plosivas

dento-alveolares, envolvendo a alteração dos traços [contínuo] e [anterior], [alto] e [estridente]. As fricativas eram também substituídas pelas africadas, às vezes, determinando a presença de alteração do traço [metástase retardada] com valor marcado [+ metástase retardada] e, ainda, dos traços [contínuo], [anterior] e [alto]. As líquidas eram, na sua maioria, apagadas ou substituídas pelo glide [y], o que alterava os traços [consonantal], [lateral], [anterior], [alto] e [posterior]. Pela análise por traços distintivos, realizada durante a coleta inicial dos dados, o sujeito demonstrou grande dificuldade principalmente com a co-ocorrência dos traços $\left|\begin{array}{l}+\text{contínuo}\\-\text{anterior}\end{array}\right|$, e ausência da distinção de traço [lateral].

As análises realizadas indicaram que o sujeito apresentava um inventário fonético de nível C, conforme a hierarquia proposta por DINNSEN et al. (1990). A intervenção foi realizada para estabelecer a distinção de nível mais complexo, que seria o nível D, com a distinção de traço [nasal], e num segundo momento, o nível E, pela distinção de traço [lateral], respectivamente, a partir dos sons-alvo /l/ e /R/. Este sujeito obteve êxito, sendo que no final do período de tratamento estava estabelecida a distinção de traço [lateral] - nível E - , identificada pela presença da líquida não-lateral /R/, composta pelo traço [lateral] com valor negativo (-), distinta da líquida lateral /l/, com valor marcado (+).

Pode-se analisar, a partir dos traços que constituem o fonema /l/, treinado primeiro, a predisposição para o estabelecimento, no sistema do sujeito, do traço [lateral] como primário, quando há co-ocorrência de $\left|\begin{array}{l}+\text{soante}\\+\text{coronal}\\+\text{lateral}\end{array}\right|$.

Pelo princípio da interdependência dos traços e o processo de intensificação da capacidade distintiva de um traço primário pela sua co-ocorrência com um traço secundário, comentados por HERNANDORENA (1990), é possível determinar algumas evidências em relação à generalização dos traços trabalhados a sons não-treinados.

As produções envolvendo a co-ocorrência dos traços $\left|\begin{array}{l}+\text{contínuo}\\+\text{anterior}\\+\text{coronal}\end{array}\right|$ presentes no alvo de tratamento foram, também, intensificadas, e determinaram a generalização dos traços ensinados a sons não treinados, com o aparecimento de outros sons no inventário fonético do sujeito, como o /z/, /š/ e /Z/, bem como a distinção de traço [nasal], a partir da ocorrência dos traços $\left|\begin{array}{l}+\text{soante}\\-\text{nasal}\\+\text{lateral}\end{array}\right|$. Conforme delimitou HERNANDORENA (1990),

a co-ocorrência desses traços é intensificada pelo traço [+ anterior] que resulta na substituição /λ/→[l] (tendência 6), identificada no sistema de fones contrastivos desse sujeito após o segundo ciclo de tratamento. Esse ciclo envolveu uma etapa intermediária de aquisição do /λ/, que, sem ter sido treinado, ocorreu durante o Período de Retirada (A3) nas PG 5 e 6.

O segundo alvo de tratamento utilizado tinha o objetivo de estabelecer a distinção mais complexa de nível E da hierarquia, a distinção de traço [lateral], estabelecendo a distinção também do traço com valor marcado [+ lateral], já trabalhado, e o traço não-marcado [- lateral].

As generalizações que ocorreram no sistema fonológico do S1 em relação aos traços trabalhados demonstram as relações implicacionais que o trabalho com um nível mais complexo da hierarquia pode determinar no aperfeiçoamento dos níveis menos complexos. Verifica-se que os traços $\left|\begin{array}{l}\text{+ contínuo}\\ \text{- anterior}\end{array}\right|$ estabeleceram a presença dos fonemas que compõem os níveis menos complexos. Observa-se, também, que o trabalho com a líquida não-lateral /R/ propiciou o estabelecimento contrastivo da líquida lateral /l/, tratada no primeiro ciclo, portanto a distinção de traço [lateral].

A distinção de estridência, salientada como nível E da hierarquia de DINNSEN et al. (1990), foi estabelecida no português antes da distinção de traço [lateral], pois, conforme HERNANDORENA (1988), trata-se de um traço considerado mais estável em termos de substituições em DFE. Considerando-se os níveis menos complexos que estabelecem a distinção de traços [contínuo] e [metástase retardada], nesses níveis a distinção de traço [estridente] é intensificada.

Verificou-se que, na coleta inicial dos dados, a preferência deste sujeito era pela co-ocorrência dos traços $\left|\begin{array}{l}\text{- contínuo}\\ \text{+ estridente}\end{array}\right|$ devido à própria dificuldade com a co-ocorrência de $\left|\begin{array}{l}\text{+ contínuo}\\ \text{+ estridente}\end{array}\right|$. Mas no processo terapêutico verificou-se a generalização do traço [contínuo] a fonemas não trabalhados, o que caracterizou a presença das fricativas /z/, /š/ e /Z/. Foram, por isso, estabelecidas a co-ocorrência dos traços $\left|\begin{array}{l}\text{+ contínuo}\\ \text{+ estridente}\end{array}\right|$. Entretanto, apareceram, em relação às fricativas, as substituições-padrão indicadas em HERNANDORENA (1990) - tendência 4 - , em que o traço [+ estridente] intensifica a co-ocorrência primária $\left|\begin{array}{l}\text{- soante}\\ \text{+ contínuo}\\ \text{+ coronal}\end{array}\right|$, tornando secundária a distintividade de traço [anterior].

Sujeito 2 (S2)

O S2 apresentou um inventário fonético inicial composto por plosivas, nasais, glides, as fricativas labiais e dento-alveolares, as africadas e as líquidas laterais. Nesse caso observou-se que o sujeito apresentava distinção de traço [nasal], nível D da hierarquia, na distinção dos traços $\left|\begin{array}{l}\text{+ soante}\\ \text{+ nasal}\\ \text{- lateral}\end{array}\right|$ em relação à presença das líquidas laterais, /l/ e /λ/, com a co-ocorrência dos traços distintivos $\left|\begin{array}{l}\text{+ soante}\\ \text{- nasal}\\ \text{+ lateral}\end{array}\right|$. Determinou-se que o nível mais complexo a ser trabalhado seria o E, a partir do fonema /R/ que, sendo foneticamente identificado como fricativa, estabeleceria a co-ocorrência dos traços $\left|\begin{array}{l}\text{+ contínuo}\\ \text{- anterior}\end{array}\right|$. Por outro lado, fonologicamente funcionando como uma líquida, determinaria a distinção de traço [lateral].

Diante das generalizações dos traços a fonemas não tratados, pode-se determinar que a co-ocorrência dos traços distintivos $\left|\begin{array}{l}\text{+ contínuo}\\ \text{- anterior}\end{array}\right|$ possibilitou a aquisição das fricativas /š/ e /Z/, que também compartilham os mesmos traços.

Durante o processo de tratamento foi observado que as tendências 3 e 4, identificadas por HERNANDORENA (1990), foram um processo intermediário no estabelecimento das fricativas palato-alveolares, pois o trabalho com o traço [contínuo] possibilitou a co-ocorrência primária $\left|\begin{array}{l}\text{- soante}\\ \text{+ contínuo}\\ \text{+ coronal}\end{array}\right|$ e, conseqüentemente, o traço [+ estridente] que, segundo a autora, também intensifica essa conjunção primária. Por isso, verificaram-se alterações envolvendo os traços [anterior] e [alto], principalmente, visto que foi observado serem os mais instáveis em relação às substituições envolvendo as fricativas.

No trabalho terapêutico verificou-se que o S2 estabeleceu adequadamente as relações implicacionais, bem como expandiu significativamente o seu inventário fonético, tanto que iniciou a aquisição do fonema /r/ em FSFP, posição mais favorável na aquisição normal, determinando a generalização dos traços treinados, e a distinção de traço [lateral]. Este fato caracterizou, em termos de aquisição, a tendência 6 especificada por HERNANDORENA (1990), em que a alteração do traço [lateral] no sentido (-)→(+) ocorre pela conjunção primária dos traços distintivos $\left|\begin{array}{l}\text{+ soante}\\ \text{+ contínuo}\\ \text{+ coronal}\\ \text{+ lateral}\end{array}\right|$.

Sujeito 3 (S3)

O S3 apresentava um inventário fonético composto por plosivas, nasais, glides, as fricativas labiais e a velar, as africadas e as líquidas. Estavam ausentes as fricativas dental-alveolar e palato-alveolar. Os Ss 2 e 3, apresentaram, em comparação com o S1, um inventário fonético mais amplo. Entretanto, a dificuldade com a co-ocorrência primária dos traços [- soante, + contínuo, + coronal] e, além disso, com o traço [+estridente], determinava a ausência das fricativas /s/, /z/, /š/ e /Z/.

Verificou-se, para o S3, a ausência da distinção de estridência, pois, conforme HERNANDORENA (1990), o traço [+ estridente] intensifica a distintividade dos traços [+ contínuo, + coronal] em relação às co-ocorrências [+ contínuo, - coronal] e [- contínuo, + coronal]. Porém, dificulta a distinção entre os diferentes tipos de consoantes que apresentam a co-ocorrência [+ contínuo, + coronal, + estridente].

Aparece essa dificuldade no sistema de fones contrastivos do S3 mediante a presença de substituições envolvendo as fricativas, em que ocorria /s/→[C], /š/→[C], /Z/→[J]. O traço [- contínuo] é também intensificado pelo traço [- estridente], por isso ocorrem as substituições das fricativas pelas plosivas. Para consolidar os aspectos observados nas substituições envolvendo as fricativas, salienta-se que a co-ocorrência dos traços distintivos [+ contínuo, + coronal, + estridente] torna secundário o valor do traço [anterior].

As alterações encontradas no sistema deste sujeito estavam, também, relacionadas ao traço [sonoro], cuja tendência [+ sonoro]→[- sonoro], segundo HERNANDORENA (1990), é motivada pela presença do traço [- soante]. A autora salienta que o traço [- sonoro] intensifica o traço [- soante], independentemente do valor dos traços [contínuo] e [coronal]. A co-ocorrência dos traços distintivos [- soante, + contínuo, + coronal, + estridente], estabelecida a partir do som-alvo utilizado no processo terapêutico, o /Z/, possibilitou a distinção de nível E da hierarquia, bem como favoreceu as relações implicacionais, pois houve generalização aos sons não trabalhados, que compartilhavam os mesmos traços (/s/, /z/, /š/).

Verifica-se que foi efetivo o estabelecimento da co-ocorrência dos traços distintivos $\left|\begin{array}{l}\text{- soante}\\ \text{+ contínuo}\\ \text{+ coronal}\\ \text{+ estridente}\end{array}\right|$. Conforme foi salientado anteriormente, a presença do traço [- sonoro], associado a essa conjugação preferencial, é determinada pela intensificação do [- soante], que possibilitou a conseqüente aquisição do /š/. Porém, a generalização dessa co-ocorrência aos fonemas /s/ e /z/ passa ainda pelo processo de estabelecimento, com maior incidência de ocorrências corretas em ISIP, depois em ISDP e, no caso do /s/, ainda ausente em FSDP e FSFP.

Pode-se concluir, pela observação dos resultados obtidos no tratamento desses três sujeitos - 1, 2 e 3 - , utilizando-se o trabalho com os níveis mais complexos da hierarquia, que todos eles acrescentaram sons em seus inventários fonéticos. A esse fato soma-se a generalização que efetivamente ocorreu, a partir das relações implicacionais estabelecidas entre os traços distintivos presentes no som-alvo treinado, de nível mais complexo, aos sons não trabalhados, de níveis menos complexos da hierarquia.

Sujeito 4 (S4)

Os sujeitos 4 e 5 foram submetidos a tratamento tendo como alvo traços representando níveis menos complexos da hierarquia, para verificar se haveria o estabelecimento de níveis mais complexos.

O S4 apresentava em seu inventário fonético nasais, glides, fricativas e líquidas, e, dentre as plosivas, ausência somente da plosiva velar sonora, o /g/. Este fato identifica a dificuldade com o traço [sonoro], tendência 1 e 5, identificada por HERNANDORENA (1990), a qual é motivada pela intensificação do traço [- sonoro] sobre o [- soante].

No caso da ausência do fonema /g/, salienta-se uma tendência à co-ocorrência dos traços distintivos $\left|\begin{array}{l}\text{+ coronal}\\ \text{+ anterior}\end{array}\right|$, tendência 2 proposta por HERNANDORENA (1990), que, apesar de ser considerado um inventário de nível E da hierarquia, apresenta dificuldades específicas de níveis menos complexos, como o contraste de sonoridade (nível B) e a distinção de ponto de articulação.

A tendência 2 é ainda significativa no sistema deste sujeito pela co-ocorrência dos traços $\left|\begin{array}{l}\text{- alto}\\ \text{- posterior}\end{array}\right|$, que contribuem para intensificar o traço [+ coronal]. Na conjugação dos traços distintivos $\left|\begin{array}{l}\text{+ coronal}\\ \text{+ anterior}\end{array}\right|$ o traço [anterior] é secundário, e por isso sua

alteração na substituição não é significativa. A substituição /R/→[r], evidenciada no sistema deste sujeito, ocorre pelo mesmo motivo especificado nessa tendência.

A tendência 6 é identificada nas substituições /λ/→[l], em que o traço [anterior] aparece alterado no sentido (-)→(+) , pois o traço [+ anterior] tende a intensificar a co-ocorrência de $\left|\begin{array}{l}+\text{ soante}\\-\text{ nasal}\end{array}\right|$. A substituição /r/→[l] altera o traço [lateral] no sentido (+) →(-), devido à co-ocorrência primária dos traços $\left|\begin{array}{l}+\text{ soante}\\+\text{ contínuo}\\+\text{ coronal}\\+\text{ lateral}\end{array}\right|$.

Diante dessas considerações, o objetivo no tratamento foi estabelecer a distinção de traço [sonoro], nível B da hierarquia. Para tanto, considerou-se que o trabalho realizado envolvendo o nível menos complexo, efetivamente estabeleceu a distinção de nível B, com a co-ocorrência dos traços distintivos $\left|\begin{array}{l}-\text{ anterior}\\-\text{ coronal}\\+\text{ alto}\\+\text{ posterior}\\+\text{ sonoro}\end{array}\right|$. Percebeu-se a significativa aquisição desses traços, bem como foi observada uma diminuição na ocorrência de substituições envolvendo esses traços.

O sistema contrastivo deste sujeito na PG3 indica que grande parte das substituições que ainda ocorriam envolviam a distinção de traço [lateral], nível E da hierarquia, que não foi favorecida devido ao trabalho ter sido realizado para a distinção de um nível menos complexo.

Sujeito 5 (S5)

O S5 demonstrou um inventário fonético muito restrito, composto de plosivas - exceto o /t/ - , nasais, glides e as fricativas labiais e dento-alveolares. Estavam ausentes as demais fricativas, as africadas e as líquidas.

Observou-se um inventário de nível C, pela ausência do traço [metástase retardada]. Identifica-se, também, dificuldade com o valor distintivo do traço [contínuo], pois a ausência das fricativas palato-alveolares determina a dificuldade com a co-ocorrência primária dos traços $\left|\begin{array}{l}-\text{ soante}\\+\text{ contínuo}\\+\text{ coronal}\end{array}\right|$.

Estabelecendo-se o nível C para tratamento, um nível menos complexo, trabalhou-se com o /J/, para estabelecer a co-ocorrência dos traços $\left|\begin{array}{l}\text{- contínuo}\\ \text{+ met. retardada}\\ \text{- anterior}\\ \text{+ coronal}\\ \text{+ alto}\\ \text{- posterior}\end{array}\right|$. O traço [+ sonoro] presente no som-alvo facilitaria a aquisição do par cognato [- sonoro]. As distinções de nível D e E, [nasal] e [lateral] não foram tratadas inicialmente, por isso, nos dois primeiros ciclos não houve melhora nesses níveis.

Este sujeito foi submetido a três ciclos de tratamento; por isso, no terceiro ciclo foi trabalhada a distinção de traço [nasal], a partir da líquida lateral /l/. Pode-se verificar que houveram progressos em relação aos traços treinados, a partir dos alvos /J/ e /l/. Percebe-se que a distinção de traço [metástase retardada] ocorreu a princípio nas sessões de tratamento, nas PAB, não sendo realizada no período de retirada, durante as PG 1 e 2, que envolvem amostras da fala espontânea, e foi sendo gradualmente estabelecida no segundo ciclo de tratamento. Identificou-se aqui uma grande dificuldade deste sujeito em realizar a generalização dos sons ensinados em palavras à conversação espontânea.

Considerando-se o estudo de ELBERT et al. (1990), a generalização à fala espontânea continua após o tratamento, inclusive. No caso deste sujeito, o que se pode verificar é que foi um processo mais lento que o dos demais mas também evoluiu consideravelmente. Em relação à distinção de traço [nasal] observou-se o mesmo processo de estabelecimento dos traços, sendo melhor produzidos no período de tratamento direto sobre o som-alvo do que no período de retirada.

Quanto às relações implicacionais verificou-se que o tratamento dos níveis menos complexos, C e D, não facilitou o estabelecimento de níveis mais complexos, a distinção de traço [lateral], pois não apareceram as líquidas não-laterais, /r/ e /R/, nem a líquida lateral /λ/. Para haver a distinção de traço [lateral] é necessário, conforme DINNSEN et al. (1990), que estejam presentes no inventário as líquidas [+ lateral], o /l/ e [- lateral], o /r/.

Apareceram no inventário fonético deste sujeito a plosiva /t/, identificando a co-ocorrência dos traços $\left|\begin{array}{l}\text{- soante}\\ \text{- contínuo}\\ \text{+ coronal}\end{array}\right|$. A tendência 1, identificada por HERNANDORENA (1990) em relação à substituição /k/→[t], ocorre no sistema deste sujeito como /t/→[k], sendo que há preferência pela co-ocorrência de $\left|\begin{array}{l}\text{- soante}\\ \text{- contínuo}\\ \text{- coronal}\\ \text{- anterior}\\ \text{+ posterior}\end{array}\right|$. Segundo a autora, o traço

[+ posterior] intensifica os traços [- coronal] e [- anterior]. Por isso, a utilização do traço [- posterior] favoreceu e intensificou a ocorrência do traço [+ coronal] para a aquisição do /t/, bem como para diminuir a ocorrência de substituições envolvendo os fonemas posteriores.

A aquisição das fricativas /š/ e /Z/ refere-se à distinção de traço [contínuo], que começou a salientar-se após o trabalho com o /l/, pois foi favorecida a co-ocorrência primária dos traços $\left|\begin{array}{l}+\text{ soante}\\+\text{ contínuo}\\+\text{ coronal}\\+\text{ lateral}\end{array}\right|$. Em relação às fricativas, observa-se que a fricativa velar /R/ não foi estabelecida no inventário fonético, pois trata-se de uma líquida, fonologicamente, e envolve a distinção [lateral], que não foi trabalhada durante este período, o que não possibilitou a generalização a este nível mais complexo da hierarquia.

Conforme verificado o traço [metástase retardada] foi estabelecido determinando a co-ocorrência de $\left|\begin{array}{l}-\text{ soante}\\-\text{ contínuo}\\+\text{ coronal}\\+\text{ met.retardada}\end{array}\right|$, com a aquisição de /J/, envolvendo o traço [+ sonoro] e, por conseqüência, da presença do par cognato [- sonoro], cujo traço intensifica o traço [- soante], já comentado anteriormente.

Em se tratando de um sistema bastante complexo, pode-se considerar que o êxito alcançado na ampliação do inventário fonético a partir do trabalho com a hierarquia implicacional dos traços distintivos foi significativo para este sujeito, pois a diminuição do número de sons atingidos nas substituições envolvendo os traços distintivos mostrou-se expressiva.

Diante dos resultados obtidos no tratamento dos Ss 4 e 5, verifica-se que houve, também, ampliação do inventário fonético, mas constata-se que os níveis mais complexos da hierarquia não foram adquiridos. Por isso, enfatizam-se as relações implicacionais entre os traços distintivos.

Discussão dos resultados

Nesta pesquisa o objetivo foi expandir o inventário fonético e o sistema fonológico de crianças com DFE tomando por base a hierarquia implicacional dos traços distintivos. Evidenciou-se, quanto a isso, um expressivo progresso por parte dos sujeitos após o

tratamento, obviamente cada um com suas particularidades individuais, de acordo com o inventário inicial e com o nível estabelecido na hierarquia implicacional.

Segundo STOEL-GAMMON & DUNN (1985), uma das características das crianças com DFE é apresentar um inventário fonético incompleto em relação ao considerado padrão. Essas autoras fizeram comparação dos inventários fonéticos de 25 crianças com desordens fonológicas nas idades de 2:7 a 8:0 e verificaram que plosivas, nasais e fricativas eram produzidas mais freqüentemente, não se incluindo a classe das líquidas.

TYLER, EDWARDS & SAXMAN (1987) trabalharam com quatro crianças com DFE nas idades de 2:11, 3:8, 4:1 e 4:11, as quais possuíam inventários fonéticos semelhantes, estando ausentes algumas fricativas e africadas, como /š/, /Z/, /C/ e /J/, e as líquidas /l/ e /r/. Nos sujeitos da presente pesquisa predominavam, também, restrições no inventário fonético de fricativas, principalmente /š/ e /Z/, e das líquidas.

HERNANDORENA (1988) demonstra em seu trabalho com sete sujeitos que apresentavam desvios fonológicos que a disponibilidade fonética não implica a disponibilidade fonológica, indicando, ainda, que as dificuldades no emprego fonológico eram daqueles fonemas que apresentaram mais problemas na produção. Segundo ela, "*se uma criança não apresentar o inventário fonético padrão, precisa completá-lo para desenvolver seu sistema fonológico*". (p. 158)

Para o propósito deste trabalho, verificou-se ser essa assertiva verdadeira, pois a restrição no inventário fonético dos sujeitos desta pesquisa determinou, também, limitações na combinação dos traços fonéticos para a produção de classes de sons, como as fricativas e as líquidas, as mais atingidas no inventário desses sujeitos, excetuando-se o S 4.

Da mesma forma, as dificuldades com as possibilidades distribucionais, em termos de estruturas fonotáticas das sílabas, são evidentes, pois as crianças tendem a preferir a estrutura CVCV, verificando-se, principalmente, redução dos encontros consonantais. Ou seja, as formas silábicas CV e CVC são preferidas. Esta preferência é citada em diversos estudos, como STOEL-GAMMON & DUNN (1985), GRUNWELL (1990) e salientada em termos de aquisição normal (LAMPRECHT, 1990). Esta foi uma característica marcante dos sujeitos da pesquisa, pois os encontros consonantais não eram produzidos corretamente antes do processo terapêutico. O S3 foi o único que iniciou a produção correta dos encontros no segundo ciclo de tratamento, após ter completado seu inventário fonético.

GRUNWELL (1981) salienta que seqüências de consoantes, como, por exemplo, os encontros consonantais, raramente são produzidas por crianças com sistemas ininteligíveis. Crianças um pouco mais inteligíveis produzem alguns encontros consonantais.

Em conseqüência dessas limitações, os sistemas fonológicos dos sujeitos desta pesquisa, antes do processo terapêutico, apresentaram-se com importantes restrições, caracterizados como bastante ininteligíveis - diferentes do padrão adulto - , o que é determinado pela dificuldade que possuem em estabelecer os contrastes adequados.

Verificou-se, nos sujeitos desta pesquisa, que a predominância das alterações dos traços distintivos ocorre em relação aos traços [contínuo], [anterior], [alto] e [estridente], mostrando-se mais estáveis os traços [soante], [silábico], [nasal], o que confirma os achados de HERNANDORENA (1990).

O trabalho de HERNANDORENA (1988) sobre crianças com DFE possibilitou o estabelecimento de uma hierarquia de traços do modelo de CHOMSKY & HALLE, apresentando como mais estáveis os traços [silábico], [nasal], [contínuo], [soante], seguidos do [posterior], [estridente] e [consonantal], e como menos estáveis foram identificados os traços [lateral], [sonoro], [coronal] e [anterior].

Evidenciou-se, no entanto, que o traço [contínuo], considerado mais estável para o português - conforme LAMPRECHT (1986) - mostrou-se, nas crianças desta pesquisa, bastante alterado. Verifica-se isso pela grande incidência do processo de plosivização no sistema fonológico destas crianças antes do processo terapêutico. Considera-se, então, que, havendo restrições no inventário fonético em relação a essas obstruintes, as fricativas que possuem o traço com valor marcado [+ contínuo] eram freqüentemente substituídas pelas plosivas ou africadas que apresentam o traço com valor não-marcado [- contínuo].

Os sujeitos demonstraram, após o tratamento, uma significativa diminuição na produção de substituições alterando os traços distintivos, evidenciando isso principalmente nos traços [contínuo] e [estridente]. No entanto, os traços [anterior] e [alto] apresentavam, ainda, grande incidência, visto que são os mais instáveis, segundo HERNANDORENA (1988, 1990).

O S2 demonstrou uma eficiente diminuição das alterações envolvendo os traços distintivos, permanecendo alterado somente o traço [lateral], devido à substituição de uma líquida não-lateral por uma lateral, portanto, no sentido [- lateral]→[+ lateral]. Verifica-se que o estabelecimento dos contrastes foi realmente efetivo.

O S5, por outro lado, apresentava um sistema bastante complexo, com a ocorrência de substituições envolvendo diversos traços, inclusive alguns considerados mais estáveis, como [soante] e [nasal]. Por isso, nota-se um crescente domínio dos contrastes a partir da diminuição do número de fonemas atingidos pelas substituições, e, após o período de tratamento, a eliminação de algumas alterações envolvendo traços, como o [soante], [sonoro], [estridente].

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos neste trabalho confirmam a importância e a validade da aplicação da terapia com base fonológica para crianças com desvios fonológicos evolutivos. Especificamente a teoria dos traços distintivos empregada nesta pesquisa (DINNSEN et al., 1990) mostrou-se relevante quando se considera uma hierarquia implicacional entre os traços e uma interdependência entre os mesmos para a avaliação e tratamento de crianças falantes do português com DFE.

A proposta terapêutica de TYLER & FIGURSKI (1994) foi eficaz, trazendo resultados notáveis na ampliação do sistema fonológico dos sujeitos desta pesquisa. Num período de tratamento de aproximadamente 4 a 5 meses (na maioria dois ciclos de terapia, à exceção dos sujeitos 1 e 5, que tiveram 3 ciclos), os sujeitos incluíram sons em seus inventários fonéticos e aumentaram, com isso, as possibilidades distribucionais na exploração do potencial contrastivo, isto é, adicionaram combinações em termos de traços fonéticos. Isto confirma as afirmações de HERNANDORENA (1988) de que a presença de disponibilidade fonética não necessariamente implica organização fonológica; no entanto, um inventário fonético padrão é imprescindível para o desenvolvimento do sistema fonológico do sujeito.

Todos os inventários fonéticos dos sujeitos desta pesquisa mudaram após o tratamento pelo acréscimo de diversos sons. As mudanças que ocorreram foram, também, compatíveis com as características típicas determinadas pela hierarquia implicacional proposta por DINNSEN et al. (1990), ou seja, para haver a distinção de um nível mais complexo é necessária a presença da distinção de nível menos complexo. O trabalho com a distinção de um nível mais complexo acarretou, nas crianças desta pesquisa, a aquisição de distinções menos complexas (intermediárias) sem tratamento direto. No entanto, o

tratamento de um nível menos complexo não facilitou mudanças envolvendo níveis mais complexos da hierarquia (KESKE, 1996).

Esse fato confirma a natureza implicacional dos princípios que governam a variação transversal apresentada por DINNSEN et al. (1990), pois estes princípios limitam a variação dos inventários a cinco tipos característicos (nível A a E), distintos entre si, mas implicacionalmente relacionados. As únicas mudanças possíveis são as que resultarão em um dos cinco tipos de inventários fonéticos. Por isso, esta implicacionalidade, tendo sido confirmada, fornece subsídios para pesquisa experimental em crianças falantes do português.

Os sujeitos demonstraram uma expansão rápida e eficiente do inventário fonético a partir do trabalho terapêutico, considerando-se os níveis determinados por DINNSEN et al. (1990), o que resultou numa melhora da inteligibilidade da fala. Por isso, as mudanças no sistema fonológico de crianças com DFE devem ser direcionadas de acordo com o grau e o tipo de generalizações que se quer obter. Ou seja, pode-se determinar o alvo de tratamento para estabelecer a generalização a outros sons ou distinções não tratadas diretamente, ou para um nível imediatamente seguinte àquele em que se encontra o sistema do sujeito.

A proposta teórica baseada na hierarquia dos traços distintivos possibilitou o estabelecimento de prioridades na seqüência de sons a serem ensinados a crianças com DFE, e, fundamentalmente, importantes generalizações obtidas a partir de poucos sons treinados. Isto foi observado na determinação de um traço de nível mais complexo para a obtenção de generalização a sons não treinados que compartilhavam os mesmos traços, como, por exemplo, o S1, que a partir do tratamento com os níveis D e E da hierarquia, trabalhados os sons-alvo /l/ e /R/, acrescentou em seu inventário fonético as fricativas /z/, /š/ e /Z/ e a líquida /λ/, sem tratamento direto desses sons.

ELBERT et al. (1990) determinaram que a generalização para a fala espontânea fica um tanto aquém das mudanças obtidas durante o tratamento direto com os sons-alvo a serem adquiridos. Essa afirmação confirma os achados desta pesquisa, em que os sujeitos demonstraram utilização dos sons de maneira adequada durante as sessões terapêuticas mas, na maioria das vezes, a generalização para a fala espontânea, obtida durante os Períodos de Retirada nas PG, ocorria seguindo o tratamento, porém com desempenho atrasado. Reafirma-se, com isso, a relevância do conhecimento da diferença entre os resultados obtidos durante o processo terapêutico e as possíveis generalizações para a fala

espontânea, para as quais a criança necessita, às vezes, de um tempo maior para aplicar o que foi acrescentado, pela terapia, em seu sistema lingüístico.

O pequeno número de sujeitos que compõem a amostra desta pesquisa restringe a ampliação das afirmações em relação às dificuldades e aos progressos da população em geral. Por isso, pesquisas envolvendo um maior número de sujeitos, que utilizem o mesmo modelo de terapia aqui empregado são fundamentais para permitir conclusões mais seguras, bem como a delimitação da validade e aplicabilidade desse método às crianças falantes do português.

Para a fonoaudiologia é fundamental, também, a observação dos aspectos emocionais, cognitivos e sociais que envolvem a criança durante o processo terapêutico. O terapeuta não deve descuidar desses fatores, que são indispensáveis para o bom andamento da dinâmica terapêutica. Ressalta-se este aspecto devido à importância verificada, nesta pesquisa, da participação familiar para a motivação da criança no trabalho desenvolvido, como também no acompanhamento fora da sala de terapia (KESKE, 1996)

Considera-se relevante, neste trabalho, a comprovação da importância de o fonoaudiólogo conhecer o sistema fonológico da criança com DFE, de prever, a partir da análise do sistema da criança, do modelo terapêutico aplicado e do som-alvo selecionado, quais as mudanças que podem e devem ocorrer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOMSKY, N. & HALLE, M. *The sound pattern of English.* New York: Harper and Row, 1968.

DINNSEN, D.A. & ELBERT, M. On the relationship between phonology and learning. In.: ELBERT, M. et al. *Phonology theory and the misarticulating child.* ASHA Monographs. 22. P. 59-68, 1984.

DINNSEN, D., CHIN, S., ELBERT, M. & POWELL, T.. Some constraints on functionally disordered phonologies: phonetic inventories and phonotactics. *Journal of Speech and Hearing Research.* v. 33, p. 28-37, mar. 1990.

ELBERT, M. & GIERUT, J.A. *Handbook of clinical phonology.* London: Taylor & Francis Ltda, 1986.

ELBERT, M., DINNSEN, D.A., SWARTZLANDER, P. & CHIN, S.B.. Generalization to conversational speech. *Journal of Speech and Hearing Disorders.* v. 55, p. 694-699, nov. 1990.

GRUNWELL, P. *The nature of phonological disability in children.* London: Academic Press, 1981.

_____. *Clinical phonology.* London: Croom Helm, 1982.

_____. Os desvios fonológicos numa perspectiva lingüística. In.: YAVAS, Mehmet (org.) *Desvios fonológicos em crianças:* teoria, pesquisa e tratamento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 51-82.

[HERNANDORENA, Carmem Lúcia M.]. Uma proposta de análise de desvios fonológicos através de traços distintivos. (Mestrado em Lingüística Aplicada) Porto Alegre: PUCRS, 1988.

HERNANDORENA, C.L.M. & LAMPRECHT, R.R. Implicações da teoria da fonologia natural e da teoria dos traços distintivos na fonologia clínica. *Letras de Hoje,* Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 57-79, dez. 1988.

[HERNANDORENA, Carmem Lúcia M.] Aquisição da fonologia do Português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos. (Doutorado em Lingüística Aplicada) Porto Alegre: PUCRS, 1990.

HODSON, B.W. & PADEN, E.P. *Targeting intelligible speech:* a phonological approach to remediation. San Diego, Colege-Hill Press, 1983.

INGRAM, D.. *Phonological disability in children.* 2.ed. London: Whurr Publishers Limited, 1989.

[KESKE, Marcia Costa] Aplicação de um modelo de terapia fonológica para crianças com desvios fonológicos evolutivos: a hierarquia implicacional dos traços distintivos. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: PUCRS, 1996.

[LAMPRECHT, Regina Ritter] Os processos nos desvios fonológicos evolutivos. (Mestrado em Lingüística Aplicada) Porto Alegre: PUCRS, 1986.

[LAMPRECHT, Regina Ritter] Perfil da aquisição da fonologia do Português - descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5. (Doutorado em Lingüística Aplicada) Porto Alegre: PUCRS, 1990.

LOWE, R.J.. Fonologia - avaliação e intervenção: aplicações na patologia da fala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

[MOTA, Helena Bolli] Uma abordagem terapêutica baseada nos processos fonológicos no tratamento de crianças com desvios fonológicos. (Mestrado em Lingüística Aplicada) Porto Alegre: PUCRS, 1990.

STEVENS, K.N. & KEYSER, S.J. Primary features and their enhancement in consonants. *Language.* v. 65, p. 81-106, 1989.

STOEL-GAMMON, Carol & DUNN, Carla. *Normal and disordered phonology in children.* Baltimore: University Park Press, 1985.

STOEL-GAMMON, C. Phonetic inventories, 15-24 months: a longitudinal study. Journal of Speech and Hearing Research. v. 28, p. 505-512, 1985

TYLER, A. A., EDWARDS, M.L. & SAXMAN, J.H. Clinical application of two phonological treatment procedures. *Journal of Speech and Hearing Disorders.* v. 52, p. 393-409, 1987.

TYLER, A.A. & FIGURSKI, G.R.. Phonetic inventory changes after treating distinctions along an implicational hierarchy. *Clinical Linguistics & Phonetics,* v. 8, n. 2, p. 91-107, 1994.

YAVAS, M.(org.). *Desvios fonológicos em crianças:* teoria, pesquisa e tratamento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

YAVAS, M., HERNANDORENA, C.L.M. & LAMPRECHT, R.R. *Avaliação fonológica da criança:* reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

O DISCURSO DO PROFESSOR: OCUPAÇÃO E PARÁFRASE

Prof[a]. Dr[a]. Helenice B. Trigo Lopes[*]

RESUMO Discute-se o discurso do professor na sala de aula, considerando-o o resultado da articulação de dois conjuntos de procedimentos, componentes, de um lado, das estratégicas de configuração parafrástica – citar, definir, resumir, ampliar, parodiar, denominar e classificar um discurso dado, etc. – e, de outro lado, das estratégias de ocupação de papel (ou de voz), consoante as quais o docente, além de ocupar seu próprio lugar e "falar a sua fala", ocupa, ao falar, alternativa ou concomitantemente, o papel do livro didático (parafraseando a fala dele nas suas citações, resumos e explicações) e o papel do aluno (parafraseando a sua fala através de perguntas retóricas, por exemplo).

PALAVRAS-CHAVE: Discurso do professor; paráfrase; ocupação de papel

THE TEACHER'S DISCOURSE: OCCUPATION AND PARAPHRASE

ABSTRACT It is argued that the teacher's discourse in the classroom can be formalized as the result of and articulation of two sets of devices: first, a series of procedures used to convey the paraphrastic strategical configurations of the text – as, *verbi gratia*, to quote, to define, to summarize, to name, to classify or to enlarge on a discourse – ; and, second, a set of shiftings in (fr. *embrayage*) mechanisms, which we consider a sort of **role's occupation** strategy and we define as the possibility possessed by the teacher of "speak his own speech" and , in doing so, speak, also, alternatively or simultaneously, "the didactic book speech" (whose voice he echoes by means of quotations, summaries and explanations), and "the learner speech" (in paraphrasing his talk through rhetorical questions, for instance).

KEY WORDS: Teachers speech; paraphrases ;occupations of role

[*] Professora Adjunto do Departamento de Letras/Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PpgEL/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal(RN).

1 - Introdução

Em **Coesão e coerência textuais**, Leonor Fávero (l995, 6) define a competência textual através de uma série de estratégias discursivas que se resumem todas, a nosso ver, em alguns procedimentos parafrásticos que podemos parafrasear como: (1) a capacidade de repetir o discurso do outro (leitura, citação); (2) a capacidade de fazer condensações (resumo, recapitulação, titulação de um texto, denominação); (3) a capacidade de fazer expansões (dado o título de um discurso, construir o discurso correspondente; definir uma denominação); e (4) a capacidade de fazer classificações (isto é, de reconhecer um discurso-ocorrencial como membro de uma classe de um certo discurso-tipo).

É do conjunto desses procedimentos parafrásticos – e de alguns mais, como, digamos, a capacidade de produzir definições translativas, aplicando a termos-objeto pertencentes a um domínio A denominações de termos-objeto de um outro domínio, B, desse modo construindo símbolos e metáforas -, que se vale o professor para construir três das estratégias mais características da língua do ensino, que são a **repetição**, a **explicação** e a **interpretação**, na sua condição de instrumentos mediadores entre a norma culta escrita do discurso-fonte – do livro didático – e a norma popular falada expressão textual do aluno.

Numa primeira aproximação, a paráfrase pode ser entendida como um procedimento textualizador metalingüístico, que opera a reformulação de um segmento dado – vamos chamá-lo de **pré-construído** – na forma de um outro segmento – o **reconstruído** ou parafraseante – parcialmente equivalente ao pré-construído, do ponto de vista semântico. Como o pré-construído e o reconstruído se associam na mente do usuário por uma relação de equivalência de conteúdo, eles são substituíveis entre si e funcionam como metatermos opcionais do mesmo paradigma de sentido (é por isso, aliás, que um deles pode ocupar o lugar do outro no mesmo ponto da cadeia sintagmática, vale dizer, dentro do mesmo contexto).

2. Contrato enunciativo. Dimensões e especularidade

Como quaisquer outras práticas sociais, os atos de fala engajam certo conjunto de convenções contratuais que se destinam a regulamentar e controlar os

processos de interação fático-pragmática, de comportamento não-lingüístico, de que depende a comunicação, e, ao mesmo tempo, os processos de interação cognitiva, do comportamento lingüístico e social, de que depende a significação.

Não se pode conceber a comunicação, de fato, enquanto fenômeno social, reduzindo-a ao mero fato proxêmico da defrontação física dos sujeitos e esquecendo que ela estabelece uma **relação intersubjetiva significante** que constrói e transmite informações que causam a transformação das dimensões modais da competência (do querer, do saber, do poder ser algo ou fazer algo) dos actantes que nela interagem como enunciador (falante) e enunciatário (ouvinte).

Desse ponto de vista, o que dá a condição de possibilidade ao ato comunicativo é a existência anterior, prévia mesmo à enunciação, de um **contrato enunciativo**. É este que funda a relação intersubjetiva, operadora da mútua compreensibilidade dos interlocutores, como uma estrutura modal que opera simultaneamente nas três dimensões, a pragmática, a cognitiva e a patêmica, pois que não há transmissão de conhecimento (dimensão cognitiva) se não houver, ao mesmo tempo, transmissão das práticas sociais, das operações utilitárias ou simbólicas , míticas ou históricas (dimensão pragmática) a que esses conhecimentos se referem, nem há transmissão de conhecimento que não seja atravessada do começo ao fim por uma correspondente transmissão de *afetti*, das emoções e sentimentos que a percepção desses conhecimentos ou dos discursos que os comunicam despertam nos seres humanos.

Essa multidimensionalidade das representações pragmática, cognitiva e patêmica é inerente à produção do discurso ou texto.

E, sendo-o, ela nos obriga a alargar a concepção comum entre os lingüistas de um contrato enunciativo em que a maioria enxerga, apenas, um subconjunto de **conhecimentos compartilhados** pelos interactantes, para, ampliando-a, deixar claro que devemos postular uma nova concepção do contrato, que reconheça o fato de que o fluxo dos traços semânticos constituintes da dimensão cognitiva é enunciado num feixe de traços práticos e passionais que dificilmente poderíamos separar em semas portadores de informações puramente cognitivas, pragmáticas ou emotivas – e a prova é que a enunciação de um discurso suscita, da parte do destinatário, reações intelectivas e afetivas, eufóricas (atrativas e prazeirosas) ou disfóricas (de repulsa ou desagrado). Nem é por outro motivo que a percepção do

sentido (cognitivo) dos enunciados costuma ser recebida emotivamente pelos ouvintes, que a reinterpretam, necessariamente, como "boas" ou "más" notícias, como portadores de "verdades" ou "mentiras", como constitutivos de **saberes consensuais** – cuja autenticidade ou cujo valor de verdade os ouvintes compartilham com os falantes -, ou como constitutivos de **saberes polêmicos** – cujo valor de verdade é refutável; (todos sabemos que há "mentiras risonhas", deleitosas, como há "verdades tristonhas", que compõem "discursos intoleráveis").

Eu mesma já tive ocasião de estudar, em outro lugar, essa transformação da competência modal do saber das pessoas que se comunicam, dentro, então, do paradigma fornecido pelo modelo do espetáculo. Naquela oportunidade, eu lembrava que, nesse modelo exemplar do espetáculo que é a tragédia grega, cuja origem remonta, sintomaticamente, aos antigos rituais de investimento da identidade tribal no "bode expiatório", um dos aspectos mais fascinantes da representação teatral
- da representação, ou seja, do ato de construção de imagens, de simulacros -, estivera sempre

> *ligado à simulação das ações do homem (**mimese**) e da purgação (**catarse**) de seus sentimentos por obra da empatia – a faculdade que permite a um sujeito colocar-se no lugar do outro--, ativada para ser assumida e personalizada, ou "desassumida" e "despersonalizada" no discurso, pelos procedimentos de embreagem / debreagem actancial (...) [permutados] entre o palco e a platéia, no decorrer do espetáculo.*
>
> (Trigo, l998)

Àquela altura, o que mais me atraía a atenção era a questão do modo como a comunicação (que eu observava, então, ocorrer no espetáculo, mas que hoje sei acontecer em todo ato de comunicação, pois que todos encenam, no fundo, um espetáculo, pouco importando, para isso, o espaço em que ele se encene), o modo como a comunicação, eu dizia, ao transformar a competência modal dos atores que interagiam na cena, acabava sempre por transformar, de uma ou outra maneira, o ser e o fazer

deles. Eu percebia, em suma, que a síntese do espetáculo residia precisamente nisso, nessa capacidade que o ato comunicativo tem de relacionar intersubjetivamente dois atores que se defrontam, no início, como "estranhos" um ao outro, para, no transcurso dele, acabar por transformar-se um no outro.

Essa metamorfose, que eu julgava decisiva para bem compreendermos o que no fundo importa nas artes, me parece, hoje, o mais importante mecanismo de suporte da comunicação – não só das artísticas, não só das teatrais, mas de toda e qualquer comunicação, já que todas elas são, no fundo, espetáculos, quer dizer, especulares: assim como o revezamento de turnos na conversação converte o enunciador em enunciatário e o enunciatário em enunciador, assim, também, no teatro, **a comunicação nos aparece como um espetáculo porque ela é especular**, e dentro dela, pouco importa estejamos a representar no palco ou estejamos a assistir à representação, na platéia, somos todos espelhos – imagens, simulacros, atores – uns dos outros, porque, no fundo, **estamos todos sendo representados, em nossos papéis, na peça**.

E é isso que é encenado em toda comunicação, essa mascarada coletiva, que nos permite metamorfosear-nos uns nos outros, é, também o que quero, agora, observar um pouco mais de perto em ação na sala de aula.

3. Breagens e ocupações

Isso tudo já foi observado, talvez, por estudiosos da questão da reformulação. Mas o que, tanto quanto sei, não foi ainda observado é que algo muito parecido com a estratégia de substituir um segmento por outro no discurso ocorre também com os atores discursivos, com o enunciador e o enunciatário, que se valem das estratégias da breagem para assumir e personalizar o papel do outro, na embreagem, ou, ao contrário, para rejeitar e projetar fora de si o seu papel, na debreagem, para operar, em suma, o que vou chamar de **ocupação do papel.**

Antes de ir mais longe, distingamos esse tipo de ocupação daquele outro que a Análise do Discurso e a Lingüística Aplicada chamam de **ocupação de turno**. Esta, como se sabe, diz respeito à ordem que vai reger as alocações da palavra no transcurso de um diálogo. O exercício dos papéis de enunciador e enunciatário é quase sempre formular nos eventos de fala programados, e é, portanto, previsível. Mas isso

não se dá só nos atos de comunicação ritualizados, onde a ocupação de turno é rigidamente distribuída. Isso acontece, também, nas conversações ocasionais que, sendo, embora, aparentemente não-monitoradas, submetem-se, contudo, à ordem das alocações de palavra ditadas por regras tácitas de interação social – a etiqueta, a boa educação, têm suas exigências que, mesmo não se exteriorizando na forma escrita, nem por isso são menos presentes e eficazes. Via de regra, as normas tácitas são a tal ponto coagentes que a regra básica de interação social **fala um ator por vez** implicita, na prática, uma sub-regra **e cada qual aguarde a sua vez**.

Não se confunda, pois, **a ocupação do turno**, que trata de normatizar a divisão dos trabalhos de falar e de ouvir nos atos de interação social enunciativa, com a **ocupação de papel**, que lida com o problema psicossemiótico das identificações/desidentificações com o outro, ou, melhor, com a imagem do outro, que é o seu simulacro no imaginário de cada interactante, no transcurso da comunicação (e aqui incluo a imagem do outro presente tanto nos casos de comunicação transitiva, exteriorizada, do **diálogo**, quanto nos casos da comunicação reflexiva, interiorizada, do **monólogo.**) A ocupação do turno é pragmática por excelência. Ela trata das regras que regem o comportamento interativo dos sujeitos operadores das práticas coletivas como a comunicação.

Já a ocupação do papel é por excelência cognitiva e patêmica. Ela lida com os aspectos psicossociais emergentes nos processos de comunicação que supõem, sempre, algum grau de envolvimento empático de cada sujeito do *speech act* que, por ocasião dos revezamentos de turnos, converte-se de algum modo no outro, o falante no ouvinte, e vice-versa (a empatia é a faculdade que os seres humanos possuem de se colocar no lugar do outro – e é isso, afinal, que quer dizer **comunicação:** tornar comum aos dois actantes implicados o que antes era propriedade particular de um só deles.

A ocupação de turno é por excelência pragmática: ela implica sempre algum grau de envolvimento empático entre os interlocutores, possibilitando a um deles colocar-se no lugar do outro (sem o quê não há como falar-se em “comunicação”).

É claro, por outro lado, que as duas modalidades de ocupação vão interagir de vários modos nos atos de comunicação que se articulam entre os três atores que participam do espetáculo da aula, o livro didático, o professor e o aluno.

O revezamento de turno, por exemplo, sobre ser autoritariamente imposto pelo ritual que rege o espetáculo concedendo o privilégio do uso da fala ao professor –

o aluno só fala quando ele permite -, tem a ordem da sua alocação freqüentemente transgredida pelo próprio coordenador – o mestre fala quando quer, mesmo quando, segundo as suas próprias regras, o turno pertenceria ao aluno. Em conseqüência, as intervenções do professor são em boa parte dos casos invasivas ao modo do ser, a despeito de se dissimularem de não-invasivas ao modo do parecer.

Acresce que, se, na ocupação de turnos, o enunciador **fala a sua fala** (na **correção**, por exemplo), na ocupação do papel, característica do enunciador da língua do ensino (que é, por definição institucional, o professor), este, mesmo **falando a sua fala**, embreia (assume e personaliza) o papel dos demais atores que com ele na classe contracenam, e desse modo se faz **portavoz da voz do outro**, que ele ora reenuncia como **a fala do livro didático** (que diz o que o professor deve ensinar), ora profere **a fala do aluno** (que deveria querer aprender o que o livro e o mestre têm para lhe ensinar).

Aqui se dão as condições requeridas para identificar o professor não só como um ator, se tivermos em mente a definição que Edward Lopes dá para o ator, a saber, a de ser *um participante do espetáculo que desempenha o papel do outro diante do outro* (Lopes, l998, l06-7; Trigo, 1998), como requeridas para ver no mestre um actante sincrético, que funciona alternativa ou simultaneamente como o enunciador da sua própria fala – quando interpreta a lição do livro, explicando-a em suas paráfrases – e como reenunciador não-autoral das falas que não são, na origem, funcionalmente suas, mas de seus parceiros, seja quando ele, ocupando o papel do livro, ecoa a sua voz, repetindo-a na leitura ou nas citações, seja quando ele, ocupando a voz do aluno, parafraseia-a fazendo as perguntas que ele próprio, professor, pensa que o aluno gostaria de perguntar-lhe – mas não pergunta – naquele ponto da sua exposição.

Vamos ver como isso se faz na rotina da sala de aula, aproveitando parte da gravação que foi feita de uma aula do Curso de Primeiro Grau, reproduzida, depois, na Dissertação de Mestrado de uma aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da UFRN, em Natal (Lacerda, l997, 41 **ss**), reprodução essa de que vamos nos servir, um pouco adaptada, na forma dos ANEXOS I e II.

Início da aula (Anexo II, enunciado 1). O professor alude ao contrato enunciativo que rege a comunicação na classe, fazendo o que é, na aparência, um convite ao diálogo; depois de ler o Texto 1 (Anexo I), diz:

1- Prof.- Então vamos ver ( )

O convite para o diálogo ao modo do parecer é, na realidade, um chamamento à atenção do aluno para o monólogo ao modo do ser que o mestre se prepara para pronunciar diante da classe. No transcorrer dele, um único ator – o professor – desempenhará, alternada ou concomitantemente, os três papéis, falando a sua fala, a do livro e a do aluno.

A do aluno, primeiramente:

2 – o que é vegetação?

O papel do aluno se consubstancia no querer saber que a pergunta exprime. Uma vez que não teria nenhum sentido que o mestre quisesse saber algo que ele de antemão já sabe – **o que é vegetação**?- pois que acabou de ler a lição para a classe, o que temos, aqui, não é, na verdade, uma pergunta do professor, é uma pergunta do aluno. Dizendo melhor: trata-se de uma **pergunta retórica** do professor, que exterioriza um querer saber dele ao modo do parecer, a fim de exteriorizar um querer saber do aluno, ao modo do ser. A razão de ser dessa figura retórica consiste em mostrar que o professor trabalha, nessa altura, com um **subentendido** – um **subentendido** é aquilo que o ouvinte pensa que o falante pensa ao falar, mas não fala – : ao formular o enunciado 2, o professor pensa que o aluno não compreendeu a lição do livro que acabou de ser lida; ele supõe, em conseqüência, que o aluno, que não a compreendeu, tem uma questão para fazer, uma pergunta, enfim, que, por alguma razão – por pressão dos colegas, por inibição sua, por apatia, e assim por diante –, ele não faz. Nesse caso, o professor faz a pergunta por ele, ocupando o seu papel**: o que é vegetação**? (Observemos, de passagem, que se trata da mesma estratégia de ensino que a mãe utiliza com seu bebê, quando, na fase da aprendizagem da língua, ouvindo a criança que lhe aponta a boneca que ela acabou de quebrar, dizer algo incompreensível como **éca... ô**, a mãe subentende que o filho quer lhe contar que quebrou o brinquedo e diz o que ela pensa que a criança pensa: **Ah! A boneca quebrou, né? A boneca quebrou!** Nesse exercício da fala, que Cláudia Lemos estudou magistralmente entre nós – infelizmente, não localizei o artigo em que a li - , a mãe fala o que a criança quer

falar (é, pelo menos, o que a mãe subentende), até que a criança fale o que a mãe fala, e aí a aprendizagem surte efeito).

Como quer que seja, voltando ao nosso assunto, depois de falar a fala do aluno, e se capacitando de que nem mesmo assim, vendo invadido o seu lugar e usurpada a sua voz, o aluno se decide a participar da aula, perguntando o que deveria perguntar, o mestre muda de estratégia. Diante da inutilidade da ocupação do papel do aluno, ele convida a classe a invadir com ele o lugar do livro, cujo papel começa a ocupar com o enunciado 3:

3- É o conjunto ( ) de quê?

Usando o procedimento parafrástico da citação, o mestre começa a reproduzir, na qualidade de reenunciador não-autoral, a resposta antes dada pelo discurso do livro que principia empregando o procedimento parafrástico da expansão ao definir a denominação **A vegetação do Brasil** como "O conjunto das plantas que crescem naturalmente em uma região ( )", etc. (Anexo I, Texto 1). E o professor ecoa, numa provocação – um desafio – ao aluno:

3 – É o conjunto ( ) de quê?

Ele aguarda, ainda, por um pouco. Não obtendo nenhuma reação da classe, que continua fria e indiferente aos desafios, prossegue, citando o livro:

4 – o conjunto das plantas ( ) né?

Se visualizarmos o que está acontecendo com nosso infeliz colega, em termos de semas, traços distintivos do conteúdo implicado na situação da aula, teremos de explicitar o papel do professor, a esta altura, pela fórmula

Papel do prof.: [/embrear o papel do aluno/ + /embrear o papel do livro/]

que define o papel do mestre como um **agente mediador**: é porque ele reúne um traço pertinente de cada um dos elementos que se defrontam na situação da aula como **aquele**

que quer saber (o aluno) vs **aquele que quer fazer saber** (o livro) que o docente pode passar de um pólo para o outro, ocupando ora um, ora outro papel.

Assim, nada na situação de aula é feito selvagemente: há regras para tudo.

Como tudo o que se faz na comunicação, também o jogo breativo – das embreagens ou identificações, e das debreagens ou desidentificações – é regulamentado por um conjunto de normas que têm sua origem quando o aluno se matricula na escola, desse modo firmando um contrato fiduciário e enunciativo que já contém, em termos de perspectiva, quer dizer, de comportamento previsível e esperado, os papéis a serem desempenhados no decorrer do curso e das aulas por cada um dos atores que nela tomam parte:

- **o livro didático contém o discurso do saber** – equivale a dizer, o conjunto de valores e antivalores que constitui a ideologia dominante que é, por definição, conservadora - que o macro-sujeito social, a velha geração, quer que o professor transmita ao aluno, a nova geração, a fim de que tudo continue a funcionar como hoje funciona;
- como sujeito delegado do saber da comunidade, **cabe ao professor o papel de interpretar o discurso do livro**, colocando-o ao alcance da compreensão do aluno; o mestre, portanto, tem seu fazer magisterial fundamentado no dever fazer saber; e
- **ao aluno compete**, em troca, já que é ele o objeto da prática escolar**, querer saber** o que este quiser lhe ensinar, dando demonstração prática disso no ato de perguntar (quem pergunta quer saber, diz o povo).

Ninguém suporá que as coisas se passem, em aula, de modo assim tão simples. Mas permance o fato de que as duas atividades básicas da interação entre o livro e o professor, na sala de aula, que são, respectivamente, **o fazer saber do livro** e o **ser feito sabedor do professor**, vão reproduzir-se, parafraseadas pelo discurso magisterial explicativo, na interação entre o professor (que faz saber alguma coisa) e o aluno (que aprende isso). Como em algum momento o mestre ocupa, assim, o papel do aluno perante o livro, e o papel do livro, perante o aluno, ele se torna um **mediador**, um **actante paradigmático**, complexo, do ponto de vista da sua definição abstrata, institucional, capaz, por isso, de se realizar na prática dos trabalhos em classe, ora como uma espécie de **aluno exemplar**, que demonstra o seu querer saber colocando perguntas

ao mestre, ora como uma espécie de **livro falante**, que responde às perguntas do aluno, fazendo-o saber o que ele indaga.

Esse jogo de perguntas (P) e respostas (R), articula uma modalidade de **diálogo P – R** que constitui, por si só, uma das configurações discursivas predominantes no discurso didático-pedagógico.

Convém recordar, agora, que nenhum ato de comunicação, e menos, ainda, o que envolve o discurso pedagógico, possui unicamente um objetivo informativo, ideologicamente neutro ou ingênuo.

E, de fato, o diálogo **P – R**, se, por um lado, informa, funcionando como o instrumento de um fazer saber (informar = fazer saber), por outro lado, mais do que informar, ele manipula o aluno ao se converter num instrumento de **um fazer ser** e/ou de **um fazer fazer**.

E é na condição de instrumento de um fazer ser – instaurador da **competência** –e de um fazer fazer – instaurador da **performance** – que o professor se desimcumbe de sua função de educador, formando o cidadão como o indivíduo dotado de competência para executar as práticas sociais da sua coletividade.

Trata-se, agora, de assumir a condição de sujeito operador das práticas sociais que a própria coletividade define como aceitáveis ou convenientes, e cujo *modus operandi* ela mesma especifica em uma infinidade de **receitas** ou **programas de fazer**. Mas, exatamente porque são formulares, porque obedecem a um programa – nada do que é feito numa cultura pode ser feito de qualquer modo, desde nascer e falar até morrer – a execução de tais ou quais performances depende do investimento, no que será o sujeito operador do programa, de uma anterior competência para operá-lo. **E aqui nos deparamos com o problema central da manipulação no que ela implica de construção e de desconstrução da identidade social** (e, dependente desta, da identidade pessoal, singular), **de cada ator social**.

4. A manipulação: construção e desconstrução da identidade

Um dos primeiros grandes problemas com que a Escola se depara frente ao aluno que a procura, vem lhe imposto na forma de um imperativo categórico: **para investir o aluno de uma dada competência (aquela que ele foi buscar na Escola),**

ela deve, primeiramente, desinvesti-lo, mesmo que parcialmente, daquela outra que ele traz de casa e dos espaços em que se criou, competência essa que nele já está bem ou mal incorporada na forma do microuniverso de valores e antivalores constitutivo da ideologia da cultura popular. Trata-se de uma imposição, de um imperativo categórico, como dissemos, para a Escola, na medida em que só depois que relativizar o peso da cultura popular, dominada, o aluno estará pronto para aceitar e valorizar o conjunto de valores ideológicos que constituem o fundamento da cultura da elite letrada, dominante.

Em nossa civilização, o professor é o agente encarregado de desqualificar a competência social popular do aluno, através da desvalorização dos conhecimentos e valores que ele traz do meio familiar, não por acaso invariavelmente designados pelo discurso das autoridades (leia-se: da cultura da elite) de "espaços da pobreza, carentes de saúde e de educação, espaços periféricos da marginalidade e da ignorância".

O modo mais empregado para efetuar essa desvalorização da cultura do povo é o de sabotar as **certezas** do aluno, questionando o seu modo de falar (do ponto de vista deles, da norma culta das elites, sempre **errado**, **vicioso** e **deficiente**) e os conteúdos de sua ideologia – as **certezas**, enfim, que ele interiorizou desde a primeira infância como

Conhecimento [/ao modo do parecer/ + /ao modo do ser/]

por meio da demonstração, dada pelo livro e pelo mestre, de que essa certeza, esse conhecimento certo e autêntico, não passa afinal de uma tolice, de uma mentira ou simulação, isto é de um

Conhecimento [/ao modo do parecer/ + /ao modo do não ser/]

ou, no melhor e mais brando dos casos, não é mais do que uma **opinião**, um

Conhecimento [/ao modo do poder ser/ + /ao modo do poder não ser/].

Isso feito, ocorrem duas coisas:

1. **desqualifica-se a competência social popular do aluno**, que passa a ser constituída pelo **lugar comum**, pelas **tolices** ou **ignorâncias** da cultura popular ; **desconstrói-se, assim, a identidade social popular que ele possuía** (ninguém embreia aquilo com que não mais se identifica); e, por conseguinte,

2. **abre-se** , na lacuna deixada por essa suposta "carência cultural da pobreza", **o lugar vazio para construir, com a nova competência**, forrada no conhecimento "científico", "lógico", "verdadeiro", "politicamente correto", etc., **da cultura das elites letradas, a nova identidade social do educando.**

Vejamos como isso se dá na prática.

Observemos o que está acontecendo em aula na altura dos enunciados 11 a 26, do Anexo 2:

- no enunciado 11, o professor declara, referindo-se ao Nordeste: "( ) aqui não chove." E, apontando a ilustração do livro, diz, no enunciado 13, que, por isso, o Nordeste possui a sua vegetação característica – isto é, seca -, para, no enunciado seguinte, o 14, perguntar:

14 – Por que tem essa vegetação?

Aí, o aluno produz a resposta já estimulada:

15- Porque não chove.

E principia um "diálogo vicioso", em que a resposta repete, de novo, a pergunta:

16- E não chove por que?

17- Porque não tem chuva.

É, como se vê, uma petição de princípio: é claro que não chove porque não tem chuva, assim como não tem chuva porque não chove. Para sair do discurso anfibológico, o professor rejeita a resposta óbvia:

18 – Prof.- Não ( )

e pede para o aluno procurar o motivo real da falta de chuva:

19 – Prof.- Existe algum motivo ( )

Nesse ponto, dando-se conta de que o raciocínio do aluno está bloqueado por um conteúdo ideológico que ele incorporou do espaço social de que provém, o professor insinua:

20 – Porque tem gente [subentende-se: do povo, gente ignorante] que diz assim ( )
21 – "Não: não chove porque Deus não quer"( )

E aí o professor introduz o questionamento da **certeza** embutida nesse argumento do discurso do povo:

22- Será que é isso?

Como esse é, de fato, um ideologema que faz parte da sua competência social popular, o aluno responde pela afirmativa:

23 – Aluno - É ( )

É então que o mestre contra-argumenta, pondo a suposta verdade declarada por aquele ideologema em confrontação com a presunção de verdade contida em outro ideologema da cultura popular:

24-Prof.- Deus quer que todo mundo morra de sede?

Está criado o dilema, formado por dois silogismos que se solicitam mutuamente:

Primeiro silogismo:
(premissa maior) Tudo o que acontece no mundo, acontece por vontade de Deus;
(premissa menor) Ora, às vezes não chove (no Nordeste):
(conclusão) Logo, não chove porque Deus não quer.

Segundo silogismo:
(a premissa maior é a "conclusão~do primeiro):
(premissa maior) Quando Deus não quer que chova, não chove;
(premissa menor) Ora, quando não chove as criaturas morrem de sede
(conclusão) Logo, Deus quer que todo mundo morra de sede.

A conclusão do segundo silogismo parece derivar logicamente da conclusão do primeiro: como a falta de chuva ocasiona a morte dos entes vivos, se você afirma que não chove porque Deus não quer (é o que o Professor em outros termos está dizendo ao aluno, ocupando o seu papel para parafraseá-lo), então você está afirmando que Deus quer que todo mundo morra. É o que está no enunciado 24:

24-Prof.- Deus quer que todo mundo morra de sede?

Diante da enunciação de uma conclusão que constitui, aos olhos do aluno, uma blasfêmia, blasfêmia essa que para mal de seus pecados lhe está sendo atribuída, o aluno recua, espantado:

25-Aluno - Nãããão ( )

Com o quê, se desmorona a presunção de verdade do enunciado 21, que, na ideologia do discurso popular, atribuía a chuva à vontade de Deus. Esvazia-se, pois, a **certeza** desse dito, que passa a enunciar, agora, aos olhos do aluno escandalizado, um "lugar comum da cultura popular", uma **crendice**, com a qual o pretenso "novo conhecimento" aqui adquirido pelo aluno já não se identifica. A desqualificação da competência da cultura

popular do aluno implica, agora, numa debreagem cognitiva que opera a desconstrução da sua antiga identidade tribal.

Será no lugar vazio da carência deixada na mente do aluno pela estigmatização da sua competência original, que o professor virá a investir os conhecimentos da nova competência, que formam os fundamentos cognitivos da nova identidade de elite, com que ele está sendo investido.

O subestabelecimento nele da nova competência, do conhecimento científico que se autodefine como **saber verdadeiro**, principia no enunciado 27, através da reenunciação que o mestre faz do discurso científico do livro didático cujo papel o professor em seguida ocupa, parafraseando suas assertivas (compare-se com o Anexo 1):

27-Prof.- Existem inúmeros fatores que não permitem que a chuva venha até aqui ( )

Infelizmente, não tenho tempo para alongar esse esboço de análise.

Antes de terminar, contudo, não posso deixar de trazer para o primeiro plano o arcabouço da **trucagem** retórica que permitiu ao professor implodir a suposta argumentação do aluno – argumentação essa, recordemos, que ele próprio, professor, atribuiu ao **povo** ("tem gente que diz...") e, por ser representante dele, na aula, atribuiu, por extensão, ao aluno, ocupando o seu papel – e, no rastro dessa implosão, permitiu-lhe efetuar a desqualificação da competência da cultura popular.

Isso foi feito descontextualizando os ideologemas populares de seu espaço de inserção original, dentro do qual eles faziam sentido. Uma vez descontextualizados, eles são **recontextualizados no espaço impróprio de outro discurso**, em que se provam ineptos, sofrendo, em conseqüência, uma sanção cognitiva negativa.

Desse modo, um ideologema pertencente aos discursos religiosos, da religiosidade popular que crê, conforme se diz no enunciado 21, que "quando não chove é porque Deus não quer" – afirmação que não exprime, na verdade, senão a fé que o povo possui na onipotência divina, pois que, afinal, existindo Deus, tudo tem de acontecer, necessariamente, "porque Ele quer", é desqualificado veridictoriamente (em seu valor não de "verdade") por implicitar a inferência inadmissível para a mesma fé

simples do povo de que, nesse caso, uma vez que não chovendo as criaturas perecem de sede, “Deus quer que todo mundo morra de sede”.

Salta à vista o abuso: querendo-o ou não, o professor colocou em confrontação dois contextos de diferente ordem, retirando **argumento contextualizado em um discurso religioso para cotejá-lo, sofisticamente, com um argumento contextualizado em um discurso científico**, o do livro. O problema todo é que o discurso religioso contém conhecimentos absolutos, da ordem do crer (não do saber), enquanto que o discurso científico contém conhecimentos parciais, da ordem do saber (não do crer) – e o fato é que, enquanto o conhecimento absoluto das ideologias, imanentes ou transcendentais, como a religião, dizem respeito a crenças, que são sentimentos, paixões, quer dizer, fenômenos da ordem patêmica, e enquanto tal, na qualidade de “verdades da paixão” ou dogmas, não se deixam questionar, menos, ainda, refutar, pelos conhecimentos parciais das ciências, que, dizendo respeito à razão, são sempre refutáveis e provisórios.

Bibliografia

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais***.** São Paulo, Ática, 1995.

LACERDA, Gorete Maria de. *Os discursos de conteúdo na sala de aula: informativo vs formativo.* PpgEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem/UFRN, Natal (RN), 1997. (Dissertação de Mestrado, mimeo).

LOPES, Edward. Efeitos de sentido: a construção da realidade e a figuratividade. IN: PASSEGGI, Luis (org.) *Abordagens em Lingüística Aplicada.* EDUFRN, Natal(RN), 1998.

TRIGO, Helenice B. Literatura e Antropologia: uma leitura de **Othelo**, de Shakespeare. IN: FALLEIROS, Marcos F. (org.) *Scriptoria I.* EDUFRN, Natal(RN), 1998.

ANEXO I - TEXTO 1) DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO

A Vegetação do Brasil

O conjunto das plantas que crescem naturalmente em uma região recebe o nome de vegetação. Cada tipo de vegetação só se dá bem num certo tipo de clima, relevo e solo. O clima tem muita influência no tipo de vegetação de uma região. Em regiões de clima quente, onde chove pouco, cresce uma vegetação pobre, como a caatinga. Em regiões de clima quente onde chove com freqüência, cresce uma vegetação rica, como as florestas.

ANEXO II - TEXTO 2) DISCURSO DO PROFESSOR E DO ALUNO

(*) Adaptamos a transcrição original de Lacerda (l997, 4l ss.).

1 – Prof. – Então vamos ver ( )

2 - O que é vegetação?

3 - É o conjunto de que?

4 - " O conjunto de plantas ( ) né? que crescem naturalmente em uma região recebe o nome de vegetação :: cada tipo de vegetação só se dá bem num certo tipo de clima, relevo e solo."

5 - Olhe, lá na região amazônica [na região Norte fica a floresta amazônica] ( )

6 - por que na // nessa região existe essa floresta?

7 - por que chove muito?

8 - Aqui no Nordeste, na nossa região, tem essa floresta?

9 – Alun.- Não ( )

10- Prof.- Por que aqui não tem essa floresta? ( )

11 - Porque aqui não chove ( ): o clima é muito quente e ( ) seco ::

12 - Não chove, né? ( )

13 - Então esse tipo de vegetação que vocês vêem aí no // no desenho ( ) é a vegetação predominante daqui do Nordeste ( )

14 - Por que tem essa vegetação?

15 - Alun.- Porque não chove ( )

16 –Prof.- E não chove por que?

17- Alun.- Porque não tem chuva.

18 –Prof.- Não ( )

19 - Existe algum motivo ( )

20 - Porque tem gente que diz assim ( )

21 - "Não : não chove porque Deus não quer" ( )

22 - Será que é isso?

23 - Alun.- É ( )

24 – Prof.- Deus quer que todo mundo morra de sede?

25 - Alun.- Nãão ( )

26 – Prof.- Nãããão ::

27 - Existem inúmeros fatores que não permitem que a chuva venha até aqui ( )

28 - Quais são esses fatores?

29 - Existem uma serra, né? ( )

30 - Como é o nome dessas serras que impede a passagem da chuva?

31- O vento vai até um certo ponto e volta porque não dá ( ) / quem traz a chuva é o vento também, com a ajuda do vento, num é ? ( )

32- Vamos ver aqui ( )

33- "Cada tipo de vegetação só se dá bem num certo tipo de clima : relevo : e solo ::"

34- Será que a gente tem uma ( ) uma floresta com flores, cum árvores bem altos, cum relevo e planalto?

35-Alun.- Não ( )

36-Prof.- Dá pra ver?

37- Dá não, né? ( )

38- Por que será que tem a / a floresta amazônica?

39- Porqe lá é só ( ) o quê? ( )

40- Só ( ) planície? ( )

41- É só plano? ( )

42- Se fosse planalto: eu acho que não teria condições de ter ( ) árvores com mais de cinquenta metros em cima de um planalto:: num é?

43-Alun.- Ah ( ) PROFESSORA ( ): e esse planalto?

44-Prof. – Hein? :: Nããoo ( ) mas esse planalto aí é um bairro ( )

45-Alun.- É ( )

46-Prof.- E é piquinininho ( ) é diferente dos outros planaltos com mais de três mil metros ( ) Aí é um planalto de ( )/ de cinco metros.

47- "O clima tem muita influência no tipo de vegetação de uma região" ( ) / como aqui o Brasil está dividido em cinco regiões, né? Cada um tipo de região dessa tem uma vegetação diferente ( ) devido ao seu clima ( )/

48- "Em regiões de clima quente onde chove pouco, cresce uma vegetação ( ) pobre ( )"

49- O que é uma vegetação pobre? ( )

50- É aquela vegetação que ( ) a gente não ( ) tira nada dela ( ) é uma vegetação seca ( )

51-Alun.-É seca ( )

52-Prof.- O que é que a gente tira de uma caatinga? ( )

53- Nada, né?

54- É aquela vegetação seca, cheia de espinhos, que não se tira nada dela ( ) é pobre mesmo ( ) ::

55- É bem diferente de uma vegetação como a da / da floresta amazônica ( ) que se tira todo tipo de madeira que ( ) até / até animais de diversas espécies existe lá, devido à floresta ( ):::

56- Já aqui ( ) não tem condições, né?

A “verdade” nos fatos jornalísticos

Sônia Aparecida Lopes Benites (UEM)

“A distinção entre notícia e opinião é fundamental para se entender um jornal, mas às vezes a mistura das duas coisas permite compreendê-lo ainda melhor”.
(Marcelo Leite, ex-ombudsman da Folha de S.Paulo).

1. Apresentação

O presente trabalho pretende focalizar a produção da leitura do texto jornalístico, de forma a permitir reconhecer o funcionamento do discurso e a depreender, no extrato lingüístico-discursivo dos textos, a intencionalinalidade, quer venha ela implícita, sob forma de indícios verbais, quer se apresente de maneira mais explícita, definidora do posicionamento do autor do texto.

O “corpus” de análise, caderno “brasil” do jornal **Folha de S.Paulo**, no período compreendido entre março e julho de 1991, focaliza um importante período da História recente do Brasil: o início da veiculação dos episódios que culminariam no impeachment do presidente Fernando Collor de Mello. Após um pequeno distanciamento temporal, é possível constatar que o Jornal não apenas narrou e comentou os fatos, mas foi um dos responsáveis pelo desfecho que tiveram, o que evidencia o papel dos órgãos de imprensa como veículos de ação e influência, não apenas de informação.

Para a análise pretendida, mostra-se imprescindível a consideração de subsídios fornecidos pelo esclarecimento das imagens que o leitor e o Jornal fazem um do outro, de si próprios, e do referente, bem como a explicitação do contexto histórico-social em que se dá o discurso, e da ideologia subjacente ao periódico. A depreensão desses elementos será feita em três etapas, a primeira das quais abordará as questões da auto-imagem do Jornal, da sua posição ideológica, da imagem feita pelo periódico de seu público-alvo e vice-versa.

Uma segunda etapa do trabalho contemplará o momento histórico abrangido pelo “corpus”, com um percurso por alguns dos fatos políticos que constituíram, nesse período, objeto de matéria jornalística, e um rápido registro da análise e da posição da **Folha de S.Paulo** perante os fatos divulgados.

Finalmente, proceder-se-á à diferenciação dos tipos de textos jornalísticos abrangidos pelo “corpus”, seus princípios de composição, suas características específicas apregoadas pelo *Manual de*

Redação da ***Folha de S.Paulo*** (1992). Nessa etapa, as observações da pesquisadora, como leitora do jornal **Folha de S.Paulo** e como analista de suas tendências, serão confrontadas com o *Manual de Redação*, em busca de detectar possíveis aspectos de distanciamento entre a teoria exposta nos princípios ditados pelo *Manual* e as características das matérias jornalísticas, na prática.

2. A Face Pública do Jornal

2.1. A "Folha de S.Paulo" e sua auto-imagem

As imagens que condicionam a produção dos textos jornalísticos serão detectadas nas orientações de redação fornecidas pelo *Manual de Redação da* ***Folha de S.Paulo***, em peças publicitárias, que explicitam a auto-imagem do Jornal e delineiam sua posição ideológica, e em indicações contidas nos próprios textos do referido periódico.

O *Novo Manual de Redação da* **Folha de S.Paulo** (NMR), publicado em 1992, propondo-se a condensar o conceito de jornalismo do periódico, afirma que a **Folha** pretende desenvolver: *"um jornalismo crítico, apartidário e pluralista"*.(p. 13)

Para mostrar a realidade do ponto de vista *crítico*, postula-se a comparação de fatos, o estabelecimento de analogias, a identificação de atitudes contraditórias e a veiculação de diferentes versões para um mesmo acontecimento. O *NMR* enfatiza que o jornalismo crítico não depende da opinião de quem escreve, sendo mais contundente o registro ou o confronto de dados, as informações e opiniões alheias do que as do próprio jornalista (cf. verbete *opinião*). Nesse sentido, assenta-se que a opinião do jornalista não deve permear o texto noticioso, mas constar de texto à parte, geralmente assinado, e ser fundamentada e sustentada por fatos e dados concretos.

O *apartidarismo* e o *pluralismo* pregam o não atrelamento do Jornal a grupo, tendência ideológica, ou partido político (p. 8), e estabelecem que o Jornal deve negar-se a participar de campanhas para enaltecer ou desacreditar pessoas, e adotar uma posição clara face a toda questão controversa, além de publicar posições divergentes da sua.

Contribui para a complementação da auto-imagem do Jornal a afirmação do *NMR* de que a **Folha de S.Paulo** é, desde os anos 80, *"o diário de maior influência e circulação no Brasil"* (p. 17), exercendo papel importante como formador de opinião e de hábitos.

No que se refere ao ponto de vista político, o *NMR* afirma que *a **Folha de S.Paulo** sustenta a democracia representativa, a economia de mercado, os direitos do homem e o debate dos problemas sociais colocados pelo subdesenvolvimento.* (p.13)

Além de estar presente no *NMR*, a imagem que o Jornal tem de si e que deseja transmitir aos outros pode ser depreendida também a partir de campanhas publicitárias, desenvolvidas periodicamente, nas quais o desempenho da **Folha de S.Paulo** é freqüentemente comparado ao do jornal **Estado de S.Paulo**, referido como *concorrente*, em termos de independência, circulação, capacidade de formação de opinião e vanguarda na informação.

Como exemplo do reflexo dessa imagem na propaganda, pode-se tomar uma peça publicitária de três páginas, veiculada em 13 de junho de 1993, com o "*slogan*" **FOLHA. Não dá pra não ler**. Como fundo da primeira página, há uma ilustração, representando uma multidão, e uma faixa onde se lê **FORA COLLOR**, palavra de ordem das passeatas pró-impeachment. A multidão também lembra a campanha pelas eleições diretas e as manifestações estudantis realizadas na década de setenta, fatos sobre os quais também se baseia a argumentação do texto. Sobre o fundo, são colocadas a posição da **Folha** e a do jornal concorrente perante quatro fatos importantes da política nacional contemporânea, de acordo com recortes textuais feitos pelo Jornal:

> ***1977***. *A **Folha** apóia as manifestações estudantis. O concorrente fica de cara amarrada.*
>
> ***1983***. *A **Folha** entra com tudo na campanha pelas diretas-já. O concorrente sai pela tangente.*
>
> ***1989, Collor eleito***. *A **Folha** prevê 5 anos de dúvidas e obscuridades. O concorrente prevê o resgate da moralidade no poder.*
>
> ***Setembro de 1991***. *A **Folha** pede o impeachment de Collor. O concorrente pede calma.*

A segunda e a terceira páginas constituem um bloco que tem como título o "*slogan*" da propaganda: *Folha. Não dá pra não ler*. O texto que se segue ressalta os motivos pelos quais o Jornal seria sempre o primeiro a apresentar as informações: sua independência, que teria feito aumentar sua circulação e, consequentemente, seu poder como órgão formador de opinião. Apresenta também uma "*promoção*" do leitor, cuja opinião influenciaria o Jornal, possibilitando-lhe independência financeira e se constituindo, enfim, em *um leitor que não dá pra não ter.*

O acompanhamento das declarações contidas nessa peça publicitária confronta a imagem que a **Folha** atribui a si própria com aspectos diferenciados ressaltados em relação ao seu concorrente. A

estratégia utilizada para sustentar a argumentação é a citação de trechos cuidadosamente escolhidos em ambos os jornais, referentes aos momentos históricos abordados na página de rosto:

Por que a Folha está sempre se antecipando aos outros jornais? Basicamente, por uma razão: independência.

Quando um jornal é tão independente quanto a Folha, fica muito mais fácil detectar a verdade e antecipar suas conseqüências. Como nenhum jornal é tão independente quanto a Folha, explica-se porque é sempre a Folha que sai na frente.

A proibição oficial a novas expressões coletivas de protesto dos estudantes traz apreensão. (...) Se as tensões se acumulam é porque estão represadas. (...) Seu protesto é justo.

(**Folha de S.Paulo**, editorial, 10.5.77)

(...) é lastimável que a grande massa dos estudantes se tenha deixado levar, no ardor da disputa, pelas palavras de ordem políticas que acabaram por empolgar seu movimento.

(O concorrente, editorial, 19. 5.77)

Desde que a Folha passou a ser percebida pelos leitores como o jornal mais independente, sua circulação não parou de crescer. Hoje a Folha é, disparado, o jornal mais lido e comentado do país.

Por eleições diretas.(**Folha de S.Paulo**, editorial, 27.3.83)

A eleição direta é assunto muito sério para ser tratado com essa leviandade. (O concorrente, editorial, 4.11.83)

O fato de se antecipar aos outros jornais faz com que muitas vezes a Folha fique falando sozinha. Mas só até o momento em que grande parte da imprensa acaba seguindo sua opinião. Foi assim na campanha das diretas-já, foi assim na questão do impeachment - só para citar dois momentos cruciais da história recente do país.

(...) nada parece ser capaz de dissipar as dúvidas e obscuridades que envolvem o futuro do país nesses próximos cinco anos. (**Folha de S.Paulo**, editorial, 18.12.89)

(...) Fernando Collor de Mello era o "candidato-símbolo de demanda moral". (...) O símbolo do resgate dos humildes e da renovação moral do Estado. (O concorrente, editorial, 19.12.89)

Da mesma forma que a Folha influencia a opinião pública, a opinião pública influencia a Folha. Nenhum outro jornal leva o leitor tanto em consideração. O projeto editorial da Folha está em permanente aperfeiçoamento, sempre de acordo com o que o leitor está esperando.

Porque para a Folha, denunciar um caso de corrupção e publicar um roteiro de empregos são uma coisa só: prestação de serviço.

(...) um governo em pleno naufrágio e que parece clamar por uma só solução: impeachment. (**Folha de S.Paulo**, editorial, 28.9.91)

(...)é proposição impensável pelas dificuldades técnicas e pelo abismo em que mergulharia o País. (O concorrente, editorial, 29.9.91).

No final das contas quem sai ganhando a batalha da informação não é a Folha- mas o leitor da Folha. Que viu a União Soviética se transformar em ex-URSS muito antes dos leitores dos outros jornais. Que se habituou com impeachment muito antes de se tornar uma palavra tão corriqueira quanto, digamos, ombudsman (por sinal, outra palavrinha lançada pela Folha). Um leitor que já entendeu que se tiver tempo para ler apenas um jornal, este jornal tem que ser a Folha.

O que é bom para o leitor é ótimo para a Folha. Afinal, é do leitor que a Folha depende para se manter independente de governos, partidos ou grupos. Esta é a maior garantia que você pode ter de que o jornal que você lê vai estar sempre em busca de uma informação ainda melhor, ainda mais ágil e ainda mais precisa.

Porque um leitor como você, realmente, não dá pra não ter.
FOLHA. Não dá pra não ler.

A observação dessa propaganda evidencia, em pelo menos um momento, no trecho referente à posição de O Estado de S.Paulo quanto ao impeachment de Collor, uma atitude capciosa da **Folha de S.Paulo** em relação ao seu concorrente: quando cita uma passagem, com o verbo no passado, afirmando que *"Collor <u>era</u> o candidato símbolo de demanda moral, do resgate dos humildes e da renovação moral do Estado"*. A seqüência do texto, evidentemente, deve ter constatado uma mudança nessa imagem, quando da produção do texto (dezembro de 1989). Entretanto, o recorte feito pela **Folha** e a versão que apresenta das palavras do outro periódico falseiam a realidade, tirando conclusões que, simultaneamente, denigrem a imagem do outro e promovem o alvo da publicidade.

Pode-se verificar, na auto-imagem do jornal em estudo, uma certa contradição, pois ele se vê, ao mesmo tempo, como um veículo apartidário, pluralista, de vanguarda, ágil e preciso na denúncia e na veiculação da informação. Mas, enquanto apartidarismo e pluralismo pressupõem um jornalismo não opinativo, vanguarda e denúncia supõem opinião clara, tomada de posição específica. Essa contradição já anuncia a tensão entre a pretendida objetividade do Jornal e o seu caráter opinativo.

2.2. O Jornal visto por outros

Se, atualmente, é possível identificar a diretriz ideológica que conduz o periódico em análise, nem sempre foi assim. Segundo Marcondes Filho (1986), diferentemente de **O Estado de S.Paulo**, seu principal concorrente, a **Folha de S.Paulo** não tinha, até pouco tempo, uma identidade política definida.

O Autor afirma que **O Estado de S.Paulo** sempre se posicionou como um jornal ideológico de envergadura, um veículo conservador, um porta-voz das elites que compuseram o empresariado paulista. Na visão de Marcondes Filho, por possuir compromissos de classe no quadro estadual, esse jornal tem primado, desde sua fundação, pela coerência com sua política liberal e com as posições de interesse das classes burguesas.

Já a **Folha de S.Paulo**, periódico lido majoritariamente pelos diversos setores da classe média, segundo o mesmo autor, oscilou entre posições direitistas e esquerdistas. Teria chegado a ficar, por vezes, do mesmo lado de **O Estado**, como ao colocar-se contra o ex-presidente João Goulart e sua república sindicalista-populista. Em outros momentos, como no período da censura imposta à imprensa pelo governo Médici, enquanto outros veículos publicavam, nos espaços de matérias censuradas, receitas culinárias, versos de Camões, desenhos, arvorezinhas e faixas pretas, a **Folha** abstinha-se de protestar contra as arbitrariedades cometidas pelo governo.

Ainda segundo o mesmo registro, uma outra feição do Jornal começou a ser delineada, a partir do início da abertura política, quando houve uma espécie de explosão das camadas médias da população, até então sufocadas pelo fechamento político. Nesse momento, a **Folha** tratou de absorver rapidamente jornalistas da imprensa alternativa e, a partir daí, procurou lançar-se como o jornal da abertura.

O empenho na campanha de 82, como simpatizante do PMDB, já significara um primeiro passo na sua afirmação política. Com a perspectiva das **diretas-já**, em 1984, Marcondes Filho lembra que a **Folha** entrou no movimento, após curta indecisão, para dele sair como o jornal dos novos tempos. Transformou-se em porta-bandeira do movimento, e, constatando a agregação de que passara a ser objeto, obteve, através dele, dividendos ideológicos e econômicos.

Esse momento equivale ao quarto período por que passou a **Folha de S.Paulo**, em seu caminho de constante mudança de tendências, abordado por Sevcenko (1985). Nesse período, segundo o autor, após passar por uma reformulação econômica, tecnológica e comercial, o Jornal definiu uma linha de atuação objetivando fazer pressões em prol da abertura do regime militar, lançou-se na campanha pela Assembléia Nacional Constituinte, e, finalmente, teve uma atuação ativa na campanha pelas eleições diretas. Nos três períodos precedentes, o Jornal havia-se voltado, respectivamente, para as questões

administrativas da cidade de São Paulo, para a defesa dos interesses dos cafeicultores paulistas e, de 1945 a 1961, havia buscado a identificação com o discurso desenvolvimentista, então em voga.

Poder-se-ia acrescentar que, após a derrota da emenda das eleições diretas, o Jornal prosseguiu na defesa da normalidade democrática, assumindo uma atitude fiscalizadora junto a governantes de todos os níveis, o que permite classificá-lo, no período abrangido pelo "corpus", como um veículo de oposição ao governo.

Além dessa preocupação, a **Folha** defende a preservação dos direitos humanos, a livre iniciativa, o direito à propriedade, a forma representativa de governo, a pluralidade de idéias, e procura analisar em profundidade quaisquer fatos político-sociais que possam interferir na vida dos brasileiros.

2.3. O Jornal e o público-alvo: imagens recíprocas

Serão abordadas a seguir a imagem que a **Folha de S.Paulo** faz de seu leitor e aquilo que, por sua vez, esse leitor pensa sobre o Jornal e espera dele, segundo se pôde apurar de manifestações veiculadas no interior do próprio periódico.

A idéia que a "**Folha**" faz de seu alocutário-padrão é a de um leitor mais escolarizado que a média dos brasileiros e interessado não só em notícias, mas também numa análise mais cuidadosa dos fatos e no aprofundamento de matérias referentes a um abrangente leque de atividades profissionais e socioculturais abordadas pelo Jornal. Embora não seja explicitada, essa imagem pode ser depreendida pelo próprio esquema de estruturação do Jornal e pela comparação da **Folha de S.Paulo** com os outros dois diários editados pela empresa **Folha da Manhã**: **Notícias Populares** e **Folha da Tarde**, dirigidos a um público diferente.

O primeiro, **Notícias Populares,** apresenta uma linguagem notoriamente marcada por valores expressivo-apelativos e se dirige às classes mais populares. Busca, mais que noticiar fatos, posicionar-se explicitamente, através de um alto índice de adjetivos, vocativos e manchetes chamativas, propositadamente carregadas de ambigüidade. A própria escolha dos assuntos é marcadamente direcionada para a violência, para o sexo, para a busca da exceção, narrada com riqueza de detalhes sensacionalistas, pretendendo cativar um determinado tipo de leitor e levá-lo a comprar o periódico, com certa assiduidade.

Por sua vez, o jornal **Folha da Tarde**, segundo Faria (1991), equaciona as funções referencial e expressiva, e é dirigido a uma classe média *"sem grandes pretensões intelectuais"*, que deseja, principalmente, ser informada sobre os principais acontecimentos do dia.

Os motivos que, segundo Hohenberg (1962), levam as pessoas a ler jornais são busca de informação, prazer, instrução, curiosidade e, ocasionalmente, até mesmo um sentimento de respeito à liderança exercida pelo veículo. Certamente, cada um desses aspectos pode levar alguém a adquirir um jornal pela primeira vez. Entretanto, provavelmente, o leitor mais exigente não voltará a lê-lo se não encontrar seriedade no veículo, se não conseguir identificar claramente sua postura ideológica, se não detectar, pelo menos na maioria das vezes, um distanciamento crítico em relação aos assuntos tratados, se não perceber consistência nas análises, enfim, se não sentir no jornal uma preocupação com a exatidão das informações que inspire credibilidade. Parece ser exatamente esse leitor mais exigente que a **Folha de S.Paulo** pretende atingir.

Assim, o que leva um leitor a comprar a **Folha de S.Paulo** em lugar de **Notícias Populares**, por exemplo, é o fato de ele apreciar mais a diretriz e a forma de abordagem dos fatos apresentadas pelo primeiro. Já a partir do editorial, ele percebe que o jornal dá destaque aos aspectos político-sociais, nacionais e internacionais, relevantes para sua vida de cidadão. A atitude vigilante do Jornal com relação a governantes de todos os níveis, a exploração de temas polêmicos e seu posicionamento em defesa dos direitos humanos também são aspectos que provocam empatia e despertam o interesse do leitor.

As imagens que movem o alocutário podem ser confirmadas a partir de uma leitura atenta do Painel do Leitor (p. 1-3) e da coluna dominical do Ombudsman, que refletem as reações e opiniões de uma representativa parcela dos leitores do Jornal. Em geral, as cartas dirigidas a essas seções posicionam-se a respeito de certas atitudes do periódico ou de certas matérias publicadas, parabenizam um articulista, denunciam alguma arbitrariedade ou protestam contra a falta de atenção das autoridades para com determinados setores.

Certas decisões da **Folha** são também avaliadas pelos leitores. Por exemplo, com relação ao corte da coluna de um jornalista que havia se encontrado com o presidente Collor, sem comunicar ao Jornal, os leitores dividiram-se, mas a maioria posicionou-se contrariamente à punição, numa demonstração de apreço à independência e repulsa ao autoritarismo.

Merecem nota, igualmente, por serem o reflexo dos valores pessoais do leitor da **Folha**, as reações contra os juízos ou preconceitos contidos em determinadas criações ou escolhas vocabulares

como o termo *"ecochato"*, empregado por Ricardo Semler, em sua coluna dominical, para referir-se aos ecologistas, e a palavra *"galinha"*, como sinônimo de mulher, em oposição a *galã*, empregada por José Simão, na coluna de televisão. Assumindo uma postura de defesa nacionalista em relação à língua nativa, os leitores reclamaram, ainda, da grande incidência, no Jornal, de vocábulos da língua inglesa ou dela derivados, como o caso do então recém-criado caderno para adolescentes, intitulado *Folhateen*. Essa observação contraria, em parte, a condição de *"vanguardeiro"* atribuída ao leitor do Jornal pela peça publicitária anteriormente analisada, quando da referência à aceitação de expressões como *impeachment* e *ombudsman*, utilizadas pela **Folha**.

Em cartas enviadas à *coluna do ombudsman* e ao *Painel do leitor*, os leitores contestaram informações, protestaram contra a exploração de apenas um lado da notícia, ou contra determinado crítico. Registraram também seus protestos contra declarações ou atitudes de algumas autoridades. Nesse sentido, a afirmação de Collor de que tinha *"aquilo roxo"* foi a que despertou maior indignação, tendo sido considerada inoportuna e vulgar. Um leitor, citando Rui Barbosa, afirmou que homem verdadeiro é aquele que tem autodomínio, que não se descontrola nos momentos difíceis. O utro, recorrendo à ironia, escreveu que, em vez de ficar se gabando de ter *"aquilo"* roxo, seria melhor que o presidente usasse *"aquela"* cinzenta.

Na opinião de alguns leitores, o Jornal radicaliza suas posições, principalmente frente ao governo federal, colocando-se, sistematicamente, contra todas as medidas anunciadas, postura atribuída a um *"amor à discordância"* ou desejo de *"demonstrar força"*. A maioria, no entanto, considera *"intrépida"* a atuação do Jornal frente ao *"mau comportamento"* do Executivo.

Situa-se nessa linha de avaliação a repercussão do assunto que maior reação provocou nos leitores, no período: uma carta aberta dirigida por Otávio Frias Filho ao presidente Collor, e publicada em forma de editorial, na primeira página, no dia 25 de abril de 1991. O texto lembrava que outros veículos de comunicação haviam publicado a mesma informação que, no caso da **Folha de S.Paulo**, provocara a ira do presidente e uma conseqüente ação judicial contra o periódico. Como reação à carta, vista por vários leitores como *"um grito de liberdade na história da imprensa"*, o Jornal recebeu centenas de manifestações de solidariedade. Segundo essas cartas, uma imprensa livre seria um *"fator essencial à preservação do regime democrático e ao aprimoramento das instituições"*. As cartas louvavam, ainda, a *"altivez"* e *"independência"* do Jornal, a *"coragem"*, o *"idealismo"* e a *"sinceridade de convicções"* do editor, e consideravam que a atitude do governo só faria consolidar a **Folha** como o jornal mais lido do país.

Dessa forma, pode-se concluir que o leitor-padrão da **Folha de S.Paulo** sente-se comprometido com a melhoria de condições de vida da cidade, do estado e do país; tem uma nítida visão

da Justiça e dos direitos do homem; não admite ver tratados com vulgaridade assuntos que considera vitais; tem apreço por seu país e por sua Língua; exige de seus governantes posturas compatíveis com a dignidade do cargo que ocupam; e preza, acima de tudo, a liberdade e a independência, repudiando a opressão em todos os níveis.

O leitor espera encontrar no veículo de comunicação por ele escolhido pensamentos coincidentes com os seus, opiniões que reflitam, fundamentalmente, sua própria opinião a respeito dos fatos. Assim, apesar da permanente tensão entre a expectativa de ter um jornal objetivo mas ao mesmo tempo crítico e com posições de vanguarda, o leitor da **Folha de S.Paulo** aparenta estar satisfeito e identificado com o periódico pelo qual optou.

3.Objeto da matéria jornalística: momento histórico abrangido pelo "corpus"

O momento histórico compreendido pelo "corpus" é outro aspecto importante a ser considerado. De março a julho de 1991, a imprensa noticiava e se posicionava diante de fatos marcantes como, por exemplo, a substituição da ministra Zélia Cardoso de Melo, na Economia, pelo ministro Marcílio Marques Moreira. O fato teve grande Repercussão, dada a importância desse Ministério na vida dos brasileiros. A ministra havia interferido profundamente na economia do país, como um todo, e na de cada cidadão, em particular, dos quais bloqueara temporariamente as contas bancárias.

Pouco antes de seu afastamento, Zélia chegara à conclusão de que os padrões de inflação do primeiro mundo seriam inexeqüíveis no Brasil, a curto prazo, o que impossibilitava o cumprimento de promessas feitas pelo presidente da República durante a campanha eleitoral e no início de seu governo. O Brasil reconhecia a dificuldade de acesso ao capital de países industrializados, evidenciando-se, em uma reunião da ministra Zélia com o FMI e o Banco Mundial, o contraste entre a retórica do governo e a comunidade financeira internacional.

A equipe econômica procurava controlar a inflação artificialmente, através de um congelamento de preços e salários, que provocava profundas distorções. A saída desse congelamento, segundo a **Folha de S.Paulo**, deveria ser cuidadosa, pois do contrário poderia "*implicar tensões perigosamente explosivas ou conseqüências nefastas sobre a situação inflacionária*". Zélia Cardoso de Melo, entretanto, afirmava que o controle de preços viera "*para ficar*", num reflexo do "*vício*" ou da "*obsessão*" intervencionista, que o Jornal condenava. Ao lado disso, o cálculo da cesta básica, utilizado para medir o índice inflacionário, sofria expurgos de itens importantes como transporte e aluguel, e a moeda brasileira se desvalorizava continuamente.

O Jornal registrou, em alguns momentos, sinais de recuperação da economia como a elevação do nível de empregos, em São Paulo. Entretanto, quase três meses após o plano Collor 2, a equipe econômica apresentava sinais de desunião e proliferavam as ações judiciais visando ao desbloqueio de cruzados. Surgiram, nessa época, especulações sobre a substituição da ministra Zélia por Eduardo Teixeira, fato que não se concretizou. Pouco depois, entretanto, a ministra teve um atrito com o secretário de Desenvolvimento Regional, Egberto Batista, devido à revogação feita por ela de uma portaria do secretário que dava à Superintendência da Zona Franca de Manaus autonomia para liberar guias de importação de matéria-prima e componentes destinados a empresas instaladas na Zona Franca. Tal portaria, segundo informações vazadas por assessores da ministra, visaria a beneficiar o irmão do secretário, Gilberto Batista, um suplente a senador com negócios em Manaus. Sob a ótica do secretário, a revogação feita por Zélia devia-se à influência do ex-ministro Bernardo Cabral, outro amazonense com interesses na Zona Franca e com o qual a ministra mantinha um romance "*proibido*": Cabral era casado. Egberto Batista era figura importante daquilo que o Jornal denominava "*República de Alagoas*" e, esse fato, somado ao crescimento da inflação e à recessão em que se encontrava o país, bem como ao desejo de mudar a imagem desgastada do governo, ocasionou a queda da ministra Zélia Cardoso de Melo.

Em seu lugar, assumiu o diplomata Marcílio Marques Moreira. O Jornal registrou, na época, a mudança de ânimo dos brasileiros, ocasionada pela troca de ministro. Alertou, porém, para a maior existência de dúvidas do que de certezas quanto a seu desempenho, uma vez que o problema do país não estava exatamente no ministro, mas se encontrava "*mais em cima*".

Diante da nomeação do novo ministro, a primeira reação dos empresários, segundo o Jornal, foi de desconfiança. Para eles, Marcílio não seria suficientemente duro para enfrentar pressões e vencer os desafios impostos pela indefinição da economia. O governo via-se diante de uma problemática situação: defender um programa antiinflacionário aliado à expansão da economia. O congelamento de preços vigente não poderia se perpetuar, havia um notável desequilíbrio nas contas públicas, o índice de desemprego era alto e havia sido detectada até mesmo uma significativa diminuição no consumo de feijão no país. Conforme afirmação do ministro, pouco tempo após assumir sua pasta, o Brasil havia chegado ao fundo do poço.

A Central Única dos Trabalhadores, CUT, em sinal de protesto pela situação, chegou a convocar uma greve geral, ignorada pelo governo, e por, praticamente, toda a população. Nem mesmo os metalúrgicos do ABC, berço da CUT, participaram do movimento. Essa ausência foi creditada pelo Jornal à falta de alternativas políticas. Na verdade, segundo a **Folha**, a CUT encontrava-se "*tão perdida*

quanto o presidente". Após a frustração do movimento paredista, surgiram discussões de avaliação sobre o futuro da CUT e do Partido dos Trabalhadores.

Apesar de todas as dúvidas sobre seu sucesso no cargo, o ministro Marcílio representava, nas palavras de Otto Lara Rezende, *"um calmante oportuno"*. Com ele, inaugurou-se no governo o chamado *"estilo soft"*, baseado no entendimento, no diálogo.

A nova equipe econômica contava com vários ex-integrantes do governo José Sarney e, devido à desarticulação entre seus membros, foi comparada pelo Jornal à problemática seleção brasileira de futebol, na época dirigida por Paulo Roberto Falcão. Entretanto, apesar dos desencontros, essa equipe foi responsável por um certo acomodamento psicológico no país, já que sua grande novidade, segundo o empresário Emerson Kapaz, era *"o fato de não produzir novidades"*. Mas, o realinhamento de preços por ela efetuado transmitiu, conforme o Jornal, um clima de esperança aos empresários do setor industrial, especialmente. Esse clima de conciliação foi rompido no início de julho por uma Medida Provisória, considerada pelos empresários um casuísmo oficial, que antecipava o recolhimento do imposto sobre produtos industrializados, o que, na prática, representava um aumento de custos de até 10% ao mês.

Na área política, era o presidente da República a figura mais comentada. O Jornal destacava o não cumprimento das promessas de campanha, chamando-o de Pinóquio; enfatizava também seu esforço em conseguir apoio da mesma classe política que, antes da eleição, afirmara desprezar. Para o Jornal, por trás da retórica que glorificava o diálogo, o presidente tratava de ressuscitar o velho método de trocar recursos públicos por apoio político, enquanto a recessão campeava.

A População demonstrava apreensão. No dia 22 de março, chegou a haver o que o Jornal chamou de *"tentativa de ameaça"* à vida do presidente por um cidadão desempregado já havia dez meses, durante a cerimônia de descida da rampa do Planalto. Ao ser preso, portando uma faca de cozinha, o rapaz afirmou desejar apenas assustar o presidente.

Este, que assumira o governo com uma aura salvacionista, como aquele que representava a solução, a curto prazo, de todos os problemas do país e a sua inserção no primeiro mundo, passou a revelar toda a sua *"instabilidade emocional"*, sua *"imaturidade"* e seu *"temperamento explosivo"*. Era o que se podia concluir, segundo o Jornal, de atitudes como o gesto obsceno que dirigira a um manifestante de cima de um palanque, ou o discurso inflamado em que reafirmara sua virilidade, numa tentativa de intimidar manifestantes insatisfeitos com seu governo.

Num segundo momento, o da fase "soft", o presidente passou a buscar atrair para o governo personalidades de certa respeitabilidade e notoriedade social. Concedeu também entrevistas, explicando seu temperamento, assumindo sua face explosiva, mas afirmando possuir uma outra face, *"mais terna"*, e, num desabafo, atribuiu a grupos organizados a tentativa de impedir o desenvolvimento do país. Finalmente, derramou furtivas lágrimas, ao assistir à apresentação de um coral de crianças pobres no Palácio do Planalto. A **Folha de S.Paulo** ironizou o fato, lembrando que essas lágrimas não teriam sua autenticidade investigada, como ocorrera dias antes com as *"lágrimas"* de uma imagem de Nossa Senhora da Rosa Mística, a Virgem de Louveira. (Parece que a mudança de estilo surtiu efeito, pois, no dia 30 de junho, o Jornal publicou o resultado de uma pesquisa de opinião que registrava uma melhoria nos índices de popularidade de Collor).

Também a imagem de "antimarajá", construída pelo presidente durante a campanha, foi questionada pelo Jornal. Era incompatível com essa imagem a manutenção no poder do ministro do Trabalho e Previdência Social, Antônio Rogério Magri, figura folclórica que acumulava, ilegalmente, dois salários (um de ministro e um outro na Eletropaulo, companhia subordinada à Secretaria de Energia e Saneamento do Estado de São Paulo), e era, na verdade, um *"ministro sem pasta"*, já que não era ele quem dirigia, de fato, o Ministério. Além disso, utilizara carros oficiais para levar animais de estimação ao veterinário e abandonara uma reunião da Organização Internacional do Trabalho, realizada na Suíça, para fazer compras. Ao tentar assumir efetivamente as funções inerentes ao seu posto, tornou ainda mais complexa sua situação, apresentando ao país uma lista equivocada daqueles que seriam os *"marajás da previdência"*. Esse equívoco, as fraudes na Previdência Social e a sugestão de uma auditoria para apurá-las, as declarações e contradeclarações do procurador geral do INSS, tudo isso, somado às idiossincrasias do ministro, levava os órgãos de imprensa a freqüentemente preverem sua saída, fato que não ocorreu durante o período aqui tratado.

Foi igualmente mantido no cargo o secretário Egberto Batista, mesmo após a revogação da citada portaria referente à Zona Franca de Manaus, pela ministra Zélia. O Jornal continuou cobrando a apuração do episódio, após a queda da ministra.

Outras falhas cometidas pelo governo ou irregularidades perante as quais ele se revelara omisso foram noticiadas na época. Pode-se incluir aqui a operação de socorro aos usineiros; a carta de Belo Horizonte, que denunciava negociações ilícitas entre empreiteiros e governo; o caso do café, segundo o qual pessoas ligadas à ministra Zélia teriam tido acesso a uma informação privilegiada sobre medidas que seriam tomadas com relação à exportação de café; irregularidades na Central de Medicamentos; irregularidades na Legião Brasileira de Assistência, dirigida pela primeira dama do país; e

os contratos de publicidade firmados pelo governo, sem licitação. A divulgação de todos esses fatos e mais a "*fogueira de nulidades*" que constituía o ministério Collor contribuíam para desgastar a imagem do presidente, afetando seriamente sua credibilidade.

Também o Poder Legislativo acumulava desencontros. No mês de março, protagonizou um cômico episódio, quando do desentendimento gerado pela disputa do patrocínio do "*Fórum de Entendimento Nacional*". A disputa, além dos partidos entre si, cada qual buscando liderar o referido fórum, envolvia também o Palácio do Planalto. Sobre esse "*Fórum de Entendimento*", Gilberto Dimenstein chegou a afirmar que o único consenso era a ausência de consenso.

O Jornal classificava como inócuo o dia-a-dia, tanto do Legislativo quanto do Executivo, desatentos ambos para com o desenvolvimento econômico e social do país. Chamava também a atenção para os casos de nepotismo, tanto por parte de governadores, como por parte de parlamentares.

Na área da saúde, ocorria o início da epidemia de cólera no país, graças à inércia governamental, que não priorizara sua prevenção. Segundo o Jornal, esta teria sido, entretanto, muito difícil, pois dependia de saneamento básico, algo extremamente precário no Brasil, conforme dados divulgados pelo IBGE. A **Folha** denominava, assim, o alastramento da doença de "*epidemia de descaso*".

Quanto à educação, o projeto "*Minha Gente*", que previa a "*construção de cinco mil vistosos centros de ensino em prazo meteórico*", encontrava-se na ordem do dia. Conforme palavras do titular do Ministério da Criança, Alceni Guerra, o critério para a instalação desses CIACs era "*político*",. forma de distribuição condenada pelo Jornal, que defendia uma orientação por requisitos técnicos e exigências sociais, que não visasse atender apenas às conveniências do governo.

A polêmica envolvendo os CIACs abrangia discussões sobre os processos de licitação para sua construção, os efeitos eleitorais que estariam por trás deles, e a sua utilização como material publicitário para uma possível reeleição de Collor. Apesar de alertar para a existência de todos esses riscos, o Jornal considerava um avanço a decisão de colocar o ensino básico como prioridade. Considerava também que, mais importante que os prédios, seria a discussão dos sistemas pedagógicos que ali seriam empregados, mas, lembrando ser a miséria o maior problema do Brasil, afirmava que metade das crianças entre 10 e 14 anos não poderia freqüentar os CIACs, por já estar no mercado de trabalho.

Com relação à cidade de São Paulo, especificamente, o Jornal abordava a falta de infraestrutura básica, que levava a cidade ao caos, a cada chuva um pouco mais forte. No mês de março,

o fato ocorrera por duas vezes, deixando *"o trânsito paralisado por horas, casas alagadas, carros e pessoas ilhados, serviços de telefone, gás e luz comprometidos"* e o registro de diversas mortes. Afirmando o problema resultar do abandono acumulado durante décadas, a **Folha de S.Paulo** criticava tanto a prefeitura quanto o governo estadual, por estarem mais preocupados com o desgaste político que uma admissão de culpa provocaria, do que com as verdadeiras causas e soluções do problema.

Quanto aos temas de interesse nacional, o Jornal defendia a necessidade de uma reforma tributária urgente e a antecipação da devolução dos cruzados novos bloqueados. Posicionava-se contrariamente à legalização dos cassinos no país, diferentemente da maioria dos congressistas, que mostrava disposição em apoiá -la. Opunha-se, também, radicalmente, à pena de morte, levantando, inclusive, a questão da impropriedade da realização de um plebiscito sobre o assunto, conforme havia proposto ao Congresso o deputado Amaral Netto.

Tendo em vista a dolarização da economia argentina, discutia-se a viabilização dessa estratégia também na economia brasileira, com base no dito popular segundo o qual tudo o que acontece na Argentina, mais cedo ou mais tarde, acontece também no Brasil.

Estes eram, em síntese, os temas noticiados e comentados pelo Jornal, num momento histórico particularmente importante para o país.

4. A teoria e a prática nos textos do caderno "brasil"

Além da consideração da auto-imagem do Jornal, das imagens que fazem um do outro o leitor e o periódico, e da consideração do momento histórico em que os textos foram produzidos, é fundamental, para a produção da leitura, a abordagem das características tipológicas dos textos em análise. Assim, serão caracterizados, a seguir, os diferentes textos jornalísticos que compõem o primeiro caderno, segundo suas finalidades e princípios de formação. Para tal, servirão de apoio dados bibliográficos sobre tipologia textual jornalística e a observação de regularidades de composição e comunicação do jornal em análise.

Os textos que fundamentalmente constituem um jornal são as **notícias** que, segundo o NMR, se constituem em *mercadorias a serem tratadas com rigor técnico* (p.13). O Manual considera notícia: *"o fato comprovado, relevante e novo"* (p.27), isto é: o fato que pode gerar maiores conseqüências para o mundo, para a sociedade e para os leitores; o fato que desperta curiosidade, ou aquele que é objeto de maior identificação entre o público leitor e a personagem ou a situação do ocorrido; o fato mais inesperado e aquele que os poderosos têm interesse em ocultar. Dessa forma, segundo o *NMR* (p. 35), são critérios

elementares para definir a importância da notícia o ineditismo, a improbabilidade, o apelo, o interesse e a empatia.

Como *"fragmentos de aparências que se manifestam por transformações, movimentos e enunciações"* (Lage, 1982), as notícias excluem o invisível e o não verificável, bem como aquilo que representa continuidade, permanência. Para Lage (1985-b), a notícia afirma-se como verdadeira: não argumenta, não constrói silogismos, não conclui nem sustenta hipóteses. A única argumentação permitida na notícia é aquela reproduzida de outro texto (de um depoimento, por exemplo). Segundo o autor, ela não questiona, afirma; não contrapõe formulações contraditórias, embora possa apresentá-las; não investiga causas ou conseqüências, embora possa ser o resultado de uma investigação.

O caráter impessoal atribuído à notícia nos meios de comunicação atuais, é, segundo o autor, apenas aparente. Na verdade, ela pode não refletir as crenças e perspectivas do indivíduo, como ocorria em um momento histórico anterior, mas, certamente, reflete as crenças e perspectivas da coletividade que a produz. Para ele, a melhor técnica apenas oculta preconceitos e pontos de vista do grupo social dominante.

Nessa mesma direção, Marcondes Filho (1986) recusa à notícia a função referencial pura. Segundo ele:

> *Notícia é a informação transformada em mercadoria com todos os seus apelos estéticos, emocionais e sensacionais; para isso a informação sofre um tratamento que a adapta às normas mercadológicas de generalização, padronização, simplificação e negação do subjetivismo. Além do mais, ela é um meio de manipulação ideológica de grupos de poder social e uma forma de poder político*. (p.12).

Para esse autor, a objetividade plena é impossível, pois *"a possibilidade de possuir a verdade é falsa e tende ao discurso dogmático"* (p.14). Entretanto, apoiado em especialistas, ele propõe alguns parâmetros para a avaliação da seriedade e da objetividade jornalística. Tem essas características o jornal que não utiliza sofismas, discursos persuasivos ocultos, afirmações categóricas injustificadas; o jornal que difunde também versões discordantes daquela veiculada por ele; o jornal que deixa clara a postura ideológica que o leva à interpretação da notícia.

Na visão do *NMR*, a inexistência de uma objetividade pura em jornalismo deve-se ao fato de que a própria escolha de um assunto, a redação de um texto e sua edição implicam tomada de atitudes bastante subjetivas, influenciadas pelas posições pessoais, hábitos e emoções do jornalista. Esse aspecto é

também acentuado por Van Dijk (1989), para quem, além de assinalar a postura social do jornalista, a estrutura da notícia reflete, também, as condições institucionais dos jornais:

> *Os esquemas das notícias, seus temas, seus atores e seu estilo de representação ou de citação estão todos intimamente relacionados com os meios e as estratégias de produção.(...). A seleção dos atores importantes nas notícias depende de seu poder político ou social, de sua acessibilidade ou de muitas outras condições sociopolíticas*.(p.177)

O autor lembra, ainda, que a própria produção de notícias consiste, em grande medida, numa forma de processamento do texto, já que, freqüentemente, o repórter toma conhecimento dos acontecimentos através de outros tipos de discurso, os chamados "*textos-fonte*", constituídos por informes de outros meios, mensagens transmitidas por telefax, boletins de imprensa, documentos, publicações, conversações telefônicas, entrevistas, etc. Além disso, os próprios acontecimentos das notícias são, muitas vezes, de natureza textual, tais como declarações de autoridades, debates no congresso, negociações, cartas, ou outras formas de discurso público envolvendo pessoas, organizações ou países.

Evidentemente, em cada fase dessa cadeia textual, os acontecimentos são codificados e recodificados, sendo-lhes incorporadas as cognições de cada locutor ou instituição. No trecho noticioso abaixo, por exemplo, ao empregar o verbo *admitir*, o jornalista enfatiza sua percepção da relutância da personagem da notícia em reconhecer uma situação que, segundo ele, já era do conhecimento de toda a opinião pública: o fracasso da política de reforma agrária brasileira.

> *Cabrera admite fracasso da reforma agrária.*
>
> *O ministro da Agricultura, Antônio Cabrera, admite que a estrutura para a reforma agrária implantada pelo governo Collor falhou. "A tentativa não foi boa. Acabou burocratizando o processo", disse o ministro. (13/3 p. 1-5)*

Em outro momento, uma notícia lança mão da ironia ao relatar uma declaração feita pelo ministro da Aeronáutica, Sócrates Monteiro, ao repórter Eumano Silva, em abril de 1991. Nessa época, os militares reivindicavam melhores salários, argumentando que homens mal remunerados colocam em risco a *"segurança da pátria"*, já que os problemas financeiros não lhes dão a tranqüilidade necessária para bem desempenhar suas atividades. Uma declaração com esse conteúdo, foi feita pelo ministro, após a condecorar com a Ordem do Mérito Aeronáutico a ministra da Economia, Zélia Cardoso de Mello, a principal responsável por um possível reajuste salarial. Questionado a esse respeito, o ministro, obviamente, negou qualquer relação entre a condecoração e as reivindicações dos militares. O repórter marca, então, seu descrédito na declaração, através da seguinte manchete com conotação irônico-

humorística, baseada na exploração de um fragmento de citação da fala do ministro, dada no corpo da notícia:

Medalha a Zélia "foi coincidência"

(24/4, 1-4)

Outra modalidade textual presente no "corpus" de análise é a **reportagem** que, diferentemente da notícia, trata de assuntos, não necessariamente de fatos novos. Ou seja, os assuntos para reportagem estão sempre disponíveis e podem ou não ser atualizados por um acontecimento (cf. Lage, 1985-a). O ângulo sob o qual o levantamento do assunto deve ser realizado na reportagem é preestabelecido pela diretriz do jornal.

A linguagem e o estilo são, nessa modalidade de texto, menos rígidos que os da notícia, variando conforme o público e o assunto, e a autoria é importante, já que sempre se admite na reportagem alguma interpretação. Para a **Folha de S.Paulo** é este gênero o produto fundamental da atividade jornalística (cf. *NMR*, verbete *reportagem*), o que talvez se justifique na tendência do jornalismo contemporâneo, apontada por Lage (1982), de transformar em reportagem cada fato programado.

Pode ilustrar essa modalidade textual uma matéria de página inteira apresentada pelo jornal em 20 de março, sob a denominação de *Caos urbano*, enfocando vários dos efeitos das enchentes que atingiram a cidade de São Paulo naquele mês: o maior congestionamento dos nove anos precedentes, morte de um motorista, corte de luz, de telefone e de gás canalizado, inundação de casas (mesmo as da classe média) e outros transtornos variados, para pessoas que residiam ou se encontravam na cidade. Essa foi a primeira de uma série de reportagens sobre o mesmo tema, enfocando as causas do caos, buscando os políticos estaduais ou municipais responsáveis pela situação e procurando prevenir acontecimentos semelhantes.

Apresenta-se igualmente no "corpus" uma outra modalidade de matéria noticiosa: a **entrevista** que, sob a forma de perguntas e respostas pode pretender, segundo Lage (1985-a), tentar extrair do entrevistado informações que resultarão em notícia (entrevista noticiosa), levantar a opinião sobre o assunto pesquisado (entrevista de opinião), ou levantar aspectos biográficos do entrevistado (entrevista de ilustração).

O primeiro caderno da **Folha de S.Paulo** prioriza as entrevistas noticiosas, vindo em segundo lugar as de opinião; as de ilustração, quando ocorrem, confundem-se com as noticiosas, isto é, falam da vida de personagens que de alguma forma têm ou já tiveram alguma relevância perante o

público, e, por isso, são notícia. É o caso da longa entrevista feita com Miriam Cordeiro, ex-namorada do então deputado Luís Inácio Lula da Silva, no dia 9 de junho, próximo ao Dia dos Namorados. A entrevistada era conhecida dos leitores, por haver dado um contundente depoimento, às vésperas das eleições de 1989, afirmando que Lula, candidato à Presidência, teria lhe pedido para fazer um aborto, quinze anos antes. Após a aparição no programa político de Fernando Collor, o que certamente contribuiu para a derrota de Lula nas eleições, quase nada se havia falado a respeito de Míriam, até o Jornal publicar a entrevista de mais de uma página, sob o título *Namoro e ódio: Ex-namorada de Lula diz que não se arrepende.* Na entrevista, ela falou de seu passado ao lado de Lula, de seu depoimento na campanha presidencial, de seus planos para o futuro, assumiu-se como "*marajá*", uma vez que vivia confortavelmente, sustentada por "*pessoas simpatizantes do presidente Collor*", e afirmou que faria tudo "*de novo e melhor*".

Um outro tipo específico de texto é a **chamada** de primeira página do jornal, que se propõe orientar a visão do leitor, através da condensação de grandes quantidades de informação, da seleção e da supressão de dados e, especialmente, da hierarquização dos acontecimentos. Por sua natureza heterogênea, a primeira página tem um papel fundamental na composição da imagem da realidade pelos leitores. Tanto isso é verdade que, como lembra Suzuki Jr (1985), quando se quer dar uma idéia do que ocorreu em um determinado momento, é comum se reproduzir somente a capa de um grande jornal. Entretanto, se é verdade que o jornalismo produz uma História, o confronto da primeira página de jornais diferentes, com a mesma data, deixa claro que cada jornal narra a "sua" História.

Por ser o espaço de sedução do leitor, e, simultaneamente, produto e propaganda do jornal, a primeira página é freqüentemente submetida a uma esmerada "maquiagem", de modo que o texto ali presente nem sempre corresponde a uma síntese do conteúdo desenvolvido nas páginas internas: muitas vezes a primeira página enfatiza aspectos que só de relance são abordados no interior do Jornal, chamando a atenção para o exótico, para o cômico, para o trágico, com vistas a despertar o interesse do leitor.

Vista pelo NMR (p. 161) como a vitrine do jornal, a primeira página deve ser representativa de todas as editorias e apresentar textos exemplares em qualidade, concisão, clareza. Seu texto exige frases curtas, secas, substantivas, que dêem ao leitor uma idéia de completude, mas, ao mesmo tempo, o remetam para as páginas que trazem a cobertura extensiva, numa premeditada intertextualidade, interna à edição de cada número do jornal.

Cabe lembrar aqui uma chamada de primeira página, referente ao então governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, com quem, no momento analisado, o presidente Collor trocava favores. Para

evidenciar essa situação, o Jornal utiliza-se do já comum desvirtuamento das palavras de São Francisco de Assis "*'É dando que se recebe*", conferindo-lhe um significado novo, irônico e cômico. Da mesma forma, para relatar a reação verbal de Brizola, quando abordado sobre o assunto, reproduz o dito popular "*Quem não chora não mama*". O registro de tais estereótipos, além de provocar a adesão automática do leitor, garante rendimento comunicativo eficaz: sendo o seu significado corrente conhecido de todos os leitores, a compreensão do significado cômico-irônico de toda a situação ali resumida é imediata:

ESTILO SOFT ABRE CORRIDA AOS COFRES

Na nova versão do "'é dando que se recebe", Brizola diz que "quem não chora não mama". (26/05, 1-1)

É importante lembrar que um jornal não se faz apenas de notícias e reportagens: sua opinião explícita é também objeto de consumo e uma das razões que conduzem o leitor na escolha do periódico de sua preferência. Na modalidade textual opinativa incluem-se os editoriais, que representam a opinião oficial do jornal, e os artigos assinados, que podem seguir ou não a linha do periódico.

Marcelo Coelho, num artigo publicado na própria **Folha de S.Paulo** em 24/04/92, em que comenta o lançamento do livro *Meninas da Noite*, de Gilberto Dimenstein, afirma que os **editoriais** estabelecem um contraponto inevitável com a crueza das reportagens: enquanto a notícia apresenta secamente os fatos, de forma irresolvida e material, o editorial comenta, posiciona-se, contesta, interferindo sobre as pequenas doses de absurdo apresentadas aos leitores todos os dias. Para ele, é como se, enquanto a manchete dissesse: *"foi isso!"*, o editorial respondesse: *"mas não pode ser!"*. Dessa forma, segundo o autor, o editorial do jornal estabelece uma relação particular com a transitividade dos fatos, representando um apelo para que as coisas mudem, para que não se resumam a ser simplesmente o que são.

Embora apresente traços estilísticos peculiares, a página editorial acompanha as tendências e o estilo próprio do jornal. A orientação dada pelo *NMR* para o editorial da **Folha de S.Paulo** é a de que ele *seja enfático sem ser estridente; que seja sereno sem ser pesado e desinteressante; e que expresse os pontos de vista de maneira aguda, sem tergiversar* (p. 70). Aconselha-se, ainda, que o editorial evite a ironia exagerada, a interrogação e a exclamação, e que seja estruturado de forma a apresentar concisamente a questão de que vai tratar, o desenvolvimento dos argumentos que o Jornal defende, a refutação de opiniões contrárias e a conclusão que condensa a posição adotada pelo veículo.

Para ilustrar essa modalidade textual, pode-se citar o editorial *Desperdício Publicitário*, de 08/05/91. No texto, ao comentar a utilização de uma campanha publicitária com o objetivo de melhorar

a imagem do governo federal, o jornal condena a autopromoção pretendida pelo governante, em substituição a uma possível reflexão sobre as deficiências da atuação oficial, menciona o preço da campanha (Cz$ 900 milhões), e ironiza a interpretação dada à atuação da imprensa :

> *Conforme a fértil imaginação do publicitário, haveria oculto um Brasil em franco desenvolvimento, resplandecente, que a população, lamentavelmente, ainda desconhece.*

Emprega, ainda, o verbo *alegar* para marcar o distanciamento crítico de oposição do jornalista ao que diz o locutor citado. Segundo o NMR, *alegar* é "o verbo do réu", contendo em si a idéia de explicação, desculpa ou justificativa diante de uma situação qualquer. Trata-se de um verbo tipicamente polifônico, já que pressupõe o acúmulo de duas vozes como que informando ao leitor: **a) fulano justifica-se, dizendo que...; b) eu não acredito na justificativa apresentada.** Além disso, a frase com que o jornalista inicia o parágrafo retrata claramente sua dissonância e indignação perante a atitude de descaso do locutor citado para com a inteligência da sociedade:

> *Fazendo pouco caso da capacidade de discernimento da sociedade, o dirigente da agência encarregada da campanha alega que é preciso atacar a onda pessimista.*

Ao final, confirmando a inutilidade da milionária campanha, o texto conclui:

> *Na verdade, se alguma serventia terá a campanha será a de reafirmar um postulado implacável da publicidade – a de que não há propaganda capaz de transformar um mau produto em seu inverso.*

Os *artigos,* de acordo com o *NMR*, trazem a opinião ou a interpretação do autor, são sempre assinados e, muitas vezes, escritos em primeira pessoa. Para exemplificar essa modalidade de texto altamente opinativa, pode-se citar um artigo de Tales Faria, articulista da página 1-2 que, ao comentar as vozes conjuntas dos jornais na época, dá a sua interpretação para o caso do desempregado preso durante a cerimônia de descida da rampa do Palácio do Planalto, portando uma faca de cozinha, com a qual afirmou haver pretendido *"assustar"* o presidente da República. Para o autor, ao contrário do que afirmavam os jornais, não se efetivara um atentado, mas uma *"tentativa de ameaça"* :

> *Vamos com calma. O que houve anteontem na descida da rampa do Palácio do Planalto não foi nenhum atentado. Um antigo repórter de polícia classificava incidentes como aquele como "tentativas de ameaça" Para ele, a expressão significava que o fato não era notícia. Não era digno de entrar nos jornais. (24/03, 1-2).*

O locutor citante discorda, em seguida, da última parte dessa avaliação, uma vez que, sendo o presidente da República a vítima da tentativa de ameaça, o incidente transformava-se efetivamente em notícia:

> *Toda regra tem exceção. O incidente de anteontem foi uma simples "tentativa de ameaça", mas merecia o espaço que teve nos jornais. Afinal, o operário da construção civil José Darionísio Pereira da Cruz tentou ameaçar o presidente da República.*

Relacionando esse caso a um outro ocorrido anteriormente no governo Sarney, o autor usa uma expressão de Manuel Bandeira para qualificar os protagonistas dos dois acontecimentos, atribuindo seu estado de espírito à crise econômica que atingia o país, o que, de certa forma, justificaria o *"ato de desespero":*

> *(...)Aliás, o caso daquele motorista (o que subiu a rampa do Planalto, de ônibus)-chamava-se João Gomes - e o do Darionísio são em tudo coincidentes. Ambos, como diria Manuel Bandeira, estavam privados do sentido e da inteligência. Enlouquecidos. Ambos deixaram no noticiário a mesma imagem de todos. Ambos vivem em tudo a crise econômica do país. (24/03, 1-2)*

A presença do jornalista no texto pode ser percebida até mesmo na seção **FRASES**, constituída por uma coletânea de frases de impacto, proferidas por personalidades em evidência. Essa seção subdivide-se em *De hoje* e *De ontem*, e pode abordar posições contraditórias de um mesmo locutor a respeito de um tema, em momentos distintos, comportando, nesse caso, lances de discreta ironia; pode também pretender cotejar posições de locutores distintos sobre assuntos polêmicos; pode recortar, ainda, declarações originais ou humorísticas, as quais, seja pela sua forma, seja pelo seu conteúdo, são capazes de provocar um certo impacto.

Assim, embora não haja nenhum comentário explícito sobre as frases, apenas a sua citação, com a informação do autor, da data e do contexto em que foi proferida, o locutor acaba por tecer, através de citações, um texto integral, que atinge coerência pela unidade semântica estabelecida no confronto entre elas. Nesse caso, o locutor citante aparece no plano da estruturação do texto, enquanto os locutores citados aparecem explicitamente nos enunciados que o compõem. Há aí, portanto, dois níveis distintos de manifestação da polifonia de locutores (Ducrot, 1984): um em que se situa o locutor citante, o transfrástico - que compreende o texto como um todo, preenchendo propriedades textuais de intencionalidade, informatividade, intertextualidade, situacionalidade, coesão lexical e coerência - e outro, em que se situam os locutores citados, o nível frástico - constituído pelas proposições componentes do texto.

Sirvam de amostragem, aqui, as considerações, em linhas opostas, feitas por dois adversários políticos, Collor e Lula, a respeito do futuro do país, confrontadas com a afirmação anterior de um outro político, o deputado Roberto Campos, para quem no Brasil tudo pode acontecer :

> *De hoje*
> *"Acreditamos sempre no Brasil, rumo à retomada do desenvolvimento com justiça social." (Presidente Fernando Collor de Mello, na **Folha**)*
> *"Aí não adianta discutir quem está na primeira classe. A briga maior de todo mundo é fazer o trem andar." (Luís Inácio Lula da Silva, presidente do PT, comparando o país a um trem parado no deserto, na **Folha**)*
> *De ontem*
> *"No Brasil, só há uma coisa realmente impossível: o possível." (Roberto Campos, deputado federal pelo PDS-RJ, em 21/03/91) (29/05, 1-2)*

Também interessante para a presente análise é o **Painel**, constituído de pequenas notas sobre os bastidores da política, cada uma delas com um título bastante sugestivo. O Painel apresenta duas outras subseções: **Tiroteio** e **Contraponto**. A primeira geralmente relata a declaração inusitada de uma personagem da política nacional a respeito de um opositor ou de um fato adverso. A segunda narra, em tom humorístico, um episódio inédito envolvendo figuras do cenário político. Lembrando Bakhtin (1979), para quem toda citação traz implícito um comentário, seguem, a título de ilustração duas citações de Tiroteio, que focalizam as divergências entre adversários políticos famosos:

> *TITOTEIO*
> *Do presidente do PMDB, Orestes Quércia, sobre o governo do presidente Collor:*
> *- O governo Collor vai muito mal. O pessoal que está tomando conta não é do ramo. Quando aprender, acaba o mandato. (08/05/91)*

> *Do senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP), no porograma "Roda Viva", sobre o índice de 50% de ótimo/bom obtido por Quércia na mais recente pesquisa do DataFolha:*
> *-Parece que o crime compensa. (13/03/91)*

Já o Contraponto abaixo ironiza as dificuldades enfrentadas pelo governo federal, insinuando que a solução dos problemas nacionais só seria possível através de ampla interseção e amparo divinos:

CONTRAPONTO

EM QUANTIDADE

O deputado federal Euclydes de Melo (PRN-SP), primo do presidente da República esteve há dez dias em São Simão, no norte paulista, a 285 km da capital, para participar da inauguração de uma agência da Caixa Econômica Federal. O parlamentar discursou na cerimônia, ao lado do prefeito, padre Plínio Toldo (PFL):

- *Padre, eu vou levá-lo a Brasília para que o senhor abençoe o meu gabinete, o da ministra Margarida Procópio e o do presidente da Caixa, Lafaiete Coutinho.*

O padre não se conteve:

- *E o do presidente também.*

Melo concordou:

- *E o do presidente também.*

Encerrada a solenidade, o deputado virou-se para o prefeito:

- *Padre, como eu sei que o senhor é pobre, vou mandar uma passagem de avião até Brasília.*
- *Não se preocupe, meu filho, eu vou na boléia do caminhão.*
- *Que caminhão, padre?*
- *O caminhão que vai levar toda essa água benta. (13/03/91)*

5. Conclusão

Pôde-se perceber no decorrer da análise que, ao contrário do que prega, em tese, o Novo Manual de Redação da **Folha de S.Paulo**, a manifestação de opinião não se circunscreve às colunas e aos artigos, o tom dos textos noticiosos nem sempre é sóbrio e descritivo, e a ironia não se apresenta apenas em textos assinados ou em colunas de bastidores. A avaliação do locutor está sempre presente, não apenas nos textos com função comentadora, em que não haveria motivo para mascaramento de opiniões.

Considerando que a informação veiculada pelo jornal é um fato discursivo indicador de seu posicionamento ante os acontecimentos, a "verdade" dos textos jornalísticos deve ser buscada não apenas na concordância entre o narrado e o ocorrido, mas também na seleção e ordenação de vocábulos, acontecimentos e declarações, nas lacunas deixadas entre as informações e nas indicações sugeridas sobre a forma de preenchê-las. Esse procedimento, que se buscou enfatizar ao longo do trabalho, é vital na produção da leitura.

Isso porque, mesmo que o leitor não creia em tudo o que é publicado pelo jornal, como bem lembra Van Dijk (1989), as notícias influem no que ele pensa, naquilo que considera importante ou irrelevante e na visão que tem de pessoas como proeminentes ou marginais. Em outras palavras, o jornal exerce um impacto nos conhecimentos, atitudes e ideologias do leitor.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M (V. Voloshinov) (1929**). Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (Trad. M. Lahud e Y. E. Vieira), São Paulo: Hucitec, 1979. (Coleção Linguagem).

COELHO, Marcelo. *"Meninas da Noite" sufoca pelo realismo (O livro de Gilberto Dimenstein sobre prostituição infantil nos deixa desesperados e atônitos).* Folha de S.Paulo, 29/04/92, p. 4-8.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1984.

FARIA, M. A.. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1991.

Folha de S.Paulo, caderno brasil, exemplares de domingo e quarta-feira, 13/03/91 - 14/07/91.

HOHENBERG, John. **Manual de Jornalismo**. (Trad. Ruy Jungmann), Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____ **Linguagem Jornalística**.São Paulo: Ática, 1985a

_____ **Estrutura da Notícia**. São Paulo: Ática, 1985b.

MARCONDES F.º C. **O Capital da Notícia (jornalismo como produção social de segunda natureza)**. São Paulo: Ática, 1986. (Ensaios)

Novo Manual da Redação. São Paulo: Folha de São Paulo 1992

SEVCENKO, Nicolau. *"O rosto do Mundo"* In: **Primeira Página**. São Paulo. Folha de S.Paulo, 1985.

SUZUKI JR, Matinas. *"A maquiagem do mundo"* In: **Primeira Página**. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1985.

VAN DIJK, T. A**. Estructuras y funciones del discurso**. (Trad. Espanhola Myra Gann e Marti Mur) 6 ed. México: Siglo Veinteuno, 1989.

ANÁLISE DE MARCAS ARGUMENTATIVAS CARACTERIZANDO ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Emília Mendes Lopes

Mestranda em estudos lingüísticos
Faculdade de Letras/ UFMG

Endereço: Av. Augusto de Lima, 233 apto 1808
Belo Horizonte - MG
CEP 30 190 001

E- mail: emendes@mailcity.com

ANÁLISE DE MARCAS ARGUMENTATIVAS CARACTERIZANDO ESTRATÉGIAS DE LEITURA[1]

Emília Mendes Lopes
Mestranda em estudos lingüísitcos
Fac. De Letras/UFMG

RESUMO: O objetivo deste trabalho é demonstrar a aplicabilidade da teoria da Argumentação na Língua (ANSCOMBRE & DUCROT 1983, 1995) e o Modo de Organização Argumentativo do Discurso (CHARAUDEAU, 1992) no ensino da Leitura em Francês. Tais teorias vão se interessar: (a) pelas estratégias do discurso visando à persuasão; (b) pelos meios lingüísticos dos quais dispõe o sujeito falante para orientar o seu discurso e para procurar atingir alguns objetivos argumentativos. Os fenômenos argumentativos que aqui propomos estudar são concernentes às marcas argumentativas, ou seja, os conectores argumentativos. Exporemos nossa pesquisa a partir de dois procedimentos: (1) estruturação de um quadro teórico que estabeleça a noção de Argumentação na Língua e os principais fundamentos desta teoria; (2) análise de regras argumentativas (conectores) configurando estratégias de leitura com base em textos utilizados em sala de aula.

ABSTRACT: The aim of this work is to demonstrate the applicability of the Argumentation Theory in Language (ANSCOMBRE & DUCROT, 1983, 1995) and the Manner of Argumentative Organization of discourse (CHARAUDEAU, 1992) in the teaching of reading in French. These theories are concerned with: (a) discourse strategies aiming at persuasion; (b) linguistic means used by the speaker to orient his speech and to achieve some argumentative purposes. The argumentative phenomena that we propose to study here concerned with the argumentative marks, that is, the argumentative connectors. Our methodology follows two procedures: (1) building a theoretical frame that establishes the notion of argumentation in language and the main bases for this theory; (2) analyzing the argumentative rules (connectors), that characterize reading strategies base on the texts used in the classroom.

[1] Gostaria de agradecer à professora Regina Del'isola , ao professor Ricardo de Oliveira e ao professor Jerônimo Coura que contribuíram para que este trabalho fosse apresentado

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Argumentação na Língua - ANSCOMBRE & DUCROT - CHARAUDEAU - discurso - leitura em francês.

KEY WORD: Argumentation Theory in language - ANSCOMBRE & DUCROT - CHARAUDEAU discourse - reading in french

INTRODUÇÃO

Esta comunicação é um produto de dois anos de reflexão sobre o ensino de Francês Instrumental no projeto **PRÁTICA DE LEITURA EM FRANCÊS** criado pela Professora Dra. Ida Lúcia Machado. Assim, este trabalho surgiu da necessidade de se criar novas abordagens no ensino de Francês Instrumental, Nível II. Sentíamos a ausência de uma teoria que nos desse o alicerce para o desenvolvimento de trabalhos com os conectores ou articuladores lógicos. Dessa forma, o ressurgimento de Teorias da Argumentação caiu como um luva para o nosso propósito.

Tentaremos, neste texto, demonstrar a aplicabilidade das referidas teorias em sala de aula. Gostaríamos de esclarecer que faremos aqui uma breve explanação das teorias em razão da ocasião na qual nos encontramos. Não temos a pretensão de aprofundamento e discussão teórica. Exporemos a nossa pesquisa a partir de dois procedimentos: (01) estruturação de um quadro teórico que se baseará em: (i) ANSCOMBRE & DUCROT que defendem a tese de uma argumentação inerente à língua e (ii) CHARAUDEAU, que se baseia nos conceitos da Retórica Clássica; (02) análise de marcas argumentativas, a saber, os conectores, configurando estratégias de leitura.

Antes de nos referimos ao nosso real propósito, acreditamos ser relevante dizer que o estudo da leitura em língua estrangeira depende da habilidade que o leitor possui em língua materna, habilidade que nem sempre é encontrada. Assim, se o aluno-leitor possui dificuldades em língua materna, esta dificuldade será refletida na leitura em uma língua estrangeira, o que não é nenhuma novidade. Dessa forma, ao ensinarmos uma língua instrumental precisamos não só ensinarmos vocabulário e gramática, mas também ensinar ao nosso aluno como ler um texto, auxiliá-lo a descobrir as que estratégias o

texto possui. É necessário “trazer à tona” para nosso aluno as estratégias de persuasão e de sedução que os textos trazem em si. Com essa finalidade, criamos um módulo denominado “estratégias argumentativas”, no **NÍVEL II** do nosso curso, para tentar desenvolver nos nossos alunos a habilidade de serem leitores mais críticos e conscientes das artimanhas textuais.

PARTE I: ELABORAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO

Falar de argumentação é uma empreitada um tanto quanto complexa: Primeiro, porque existem várias abordagens a respeito do conceito, o que não poderia deixar de ser diferente se pensamos que o estudo da argumentação é feito desde a Grécia antiga. Segundo, os teóricos que definem este conceito se dividem entre lingüistas, lógicos, filósofos da linguagem, cada um com a perspectiva da sua disciplina.

Assim, nosso esforço foi o de tentar “adaptar” uma perspectiva teórica que fosse didática e efetiva para o nosso público. Nesse sentido, resolvemos nos valer dos teóricos anteriormente citados para tentar montar um quadro teórico que nos facilitasse o estudo da argumentação em sala de aula.

DUCROT & ANCOMBRE: a perspectiva da argumentação na língua

Segundo MOESCHLER (1985) a Argumentação na Língua, tal qual foi concebida por Ducrot & Anscombre, “se interessa pelas estratégias do discurso visando à persuasão e pelos meios lingüísticos dos quais dispõe o sujeito falante para orientar o seu discurso e para procurar atingir alguns

objetivos argumentativos". Esta percepção das estratégias e da orientação argumentativa do discurso é exatamente a nossa finalidade em sala de aula.

Na visão de ANSCOMBRE & DUCROT (1983:08):

> Um locutor faz uma argumentação quando apresenta um enunciado E_1 (ou conjunto de enunciados) como destinado(s) a fazer(em) admitir um outro (ou conjunto de outros)E_2. Existe na língua restrições que regem esta apresentação. Para que um enunciado E_1 possa ser dado como argumento em favor de um enunciado E_2 não é suficiente que E_1 dê razões suficientes para aquiescer E_2, Além disso, a estrutura lingüísitca de E_1 deve satisfazer a algumas condições para que esteja apta a constituir, num discurso, um argumento para E_2.

Então nos perguntamos: o que são estas restrições e estas estruturas lingüísticas? Basicamente, podemos responder a esta questão dizendo que são os operadores[2] e os conectores argumentativos.

Segundo MOESCHLER (1985:191), os conectores são assim definidos:

> São morfemas que articulam dois enunciados ou mais, intervindo em uma estratégia argumentativa única, articulam atos de linguagem que intervêm na realização dos atos de argumentação.

Estes itens lexicais são os responsáveis pela estrutura argumentativa de um texto, ou melhor especificando, pelos atos de orientação argumentativa

[2] Não é nosso objetivo estudar o operadores neste trabalho. No entanto, julgamos necessário defini-los: " é um morfema que, aplicado a um conteúdo específico, transforma as potencialidades argumentativas deste conteúdo." MOESCHLER (1985:196). Ao contrário dos conectores, os operadores restringem a argumentação. São operadores: *ne...que* (somente), *bien* (bem), *presque* (quase) etc.

que este texto traz em si. Por *Ato de Orientação Argumentativa* entendemos, com base em Ducrot (1983a) citado MOESCHLER (1985:65), que é o resultado da

atividade que consiste em dar indicações sobre as direções que um argumento pode ter.

Nesta perspectiva, um argumento, de acordo com MOESCHLER, (1985:63) pode ser:

a)- **Co-orientado** quando o argumento é apresentado para servir a uma única conclusão, ou seja, o conector serve para *reforçar* o que já foi enunciado. São do tipo: décidément (decididamente), en outre (além disso), d'ailleurs (por outro lado), même (mesmo, até mesmo), etc.

b)- **Anti-orientado** quando o argumento é destinado a servir a conclusões inversas, ou seja, o conector serve para *contradizer* o que já foi enunciado. São do tipo: mais (mas), poutant (no entanto), en revanche (ao contrário), etc.

Acreditamos que a percepção da orientação argumentativa é crucial para a compreensão de um texto. Em língua estrangeira este conhecimento pode mesmo ajudar a suprir dificuldades de vocabulário. No entanto, sem esta percepção, a leitura tende a fracassar porque o aluno não perceberá o que esta sendo proposto pelo texto.

Seria interessante ressaltar que o estudo da orientação argumentativa evita que necessitemos de nos apegar a classificações do tipo adição, oposição, referência, dedução, entre outras, que nem sempre são consensuais entre os gramáticos gerando confusão e desinteresse entre os alunos.

CHARAUDEAU: modo de organização argumentativo do discurso

Segundo CHARAUDEAU (1992:787) para que exista a arguemntaçào é imprescindível a existência de uma *Lógica Argumentativa*. Um dos componentes desta Lógica é a Relação Argumentativa que é composta pelos três elementos a saber: asserção de partida, asserção de chegada e asserção de passagem.

> **Asserção de partida (A_1)** - constitui uma fala sobre o mundo que consiste em dar uma existência aos seres, a lhes atribuir propriedades, a os descrever em suas ações em fatos.
> **Asserção de chegada (A_2)** - representa o que deve ser aceito pela asserção de partida (A_1) e pela ligação que estabelece com esta última. (...) Esta asserção pode ser chamada de conclusão da relação argumentativa e representa a legitimidade da tese.
> **Asserção de passagem -** representa um universo de crenças em relação à maneira pela qual os fatos se "entredeterminam" na experiência ou no conhecimento do mundo.(...) Esta asserção, ou série de asserções, poderá ser chamada de prova, inferência ou argumento de acordo com o quadro de questionamento no qual se inscreve.

Então, esquematicamente, temos:

RELAÇÃO ARGUMENTATIVA

Asserção de partida (A_1)	**Asserção de passagem**	**Asserção de chegada (A_2)**
dado premissa	inferência argumento prova	conclusão

Na nossa opinião, a validade desta proposta de CHARAUDEAU reside no fato de que a partir da definição de Asserção de Partida podemos trabalhar com o contexto no qual se encontra o enunciado. Assim, podemos localizar no mundo e no tempo o conteúdo do texto estudado na sala de aula.

PARTE II: APLICAÇÃO PRÁTICA

O trabalho dos teóricos acima mencionados pode ser acoplado para que tenhamos um saber mais didatizado que auxilie ao aluno na compreensão de textos sem intimidá-lo com teorias complexas ou que nem são do seu interesse. Com este objetivo, elaboramos o seguinte quadro:

ASSERÇÃO DE PARTIDA	**CONECTOR**	**ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA**	**ASSERÇÃO DE CHEGADA**
O aluno escreve o enunciado que propomos estudar e que representa um argumento no sentido de ANSCOMBRE & DUCROT.	O aluno identifica o conector e faz a tradução mais adequada para o contexto.	O aluno classifica o conector como **co-orientado** ou **anti-orientado.** É necessário que o aluno faça uma justificativa da sua opção.	O aluno busca no texto a conclusão do primeiro enunciado.

Exemplificando o que aqui foi proposto, nos valeremos de um texto sobre lugares comuns da cultura francesa que foi retirado do manual **TEMPO** de BÉRARD (1997:175) com o único objetivo de mostrar que este

tipo de aplicação é viável em qualquer que seja a modalidade de ensino de língua. Este tipo de abordagem pode ser feito tanto em língua materna quanto estrangeira, tanto no ensino de leitura quanto no ensino da língua oral ou da escrita.

ASSERÇÃO DE PARTIDA	**CONECTOR**	**ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA**	**ASSERÇÃO DE CHEGADA**
Ils se vantent d'être cartésiens et seules 25% s'avouent superticieux. (Eles se vangloriam de ser cartesianos e somente 25% se confessam supersticiosos.)	**Pourtant** (no entanto)	*Anti-orientação* A idéia contida no primeiro enunciado é contrária a do segundo.	Des statistiques révèlent **pourtant** que 10 millions de français consultent des voyantes chaque année. (No entanto, as estatísticas revelam que, a cada ano, 10 milhões de franceses consultam videntes)
Des statistiques révèlent pourtant que 10 millions de français consultent des voyantes chaque année. (No entanto, as estatísticas revelam que, a cada ano, 10 milhões de franceses consultam videntes)	**En outre** (além disso)	*Co-orientação* A idéia contida no primeiro enunciado traz uma informação a mais para reforçar a tese inicial.	**En outre**, 5% des femmes, un peu moins d'hommes, font confiance à leur zodiaque. (Além disso, 5% das mulheres, um número um pouco menor de homens, confiam em seu zodíaco.)
Un français est le béret et la baguette sous le bras. (Um francês é uma boina e uma baguette sob o braço)	**Alors que** (enquanto que)	*Anti-orientação* A idéia contida no primeiro enunciado é contrária a do segundo.	Un cliché **alors que** nous mangeons de moins en moins de pain. (um cliché enquanto que comemos pão cada vez menos.)
Avec quelque 63,51 par an et par habitant, la France	**Mais** (mas)	*Anti-orientação* A idéia contida no primeiro enunciado	**Mais** si la consommation baisse dans le pays

reste la première consommatrice de vin du monde. (Com cerca de 63,51 litros por ano por habitante, a França permanece a primeira consumidora de vinho do mundo)		é contrária a do segundo.	traditionnellement amateurs, c'est en France qu'elle a le plus chuté depuis 1960. (Mas se o consumo baixa nos países tradicionalmente amadores, é na França que ela mais caiu desde 1960)

Este quadro é apenas uma sugestão para uso em sala de aula, cabe a cada professor usar a sua criatividade para construir exercícios que desenvolvam a noção de argumentação em seus alunos.

CONCLUSÃO

A partir de nossa experiência em sala de aula e de testemunhos dos próprios alunos, pudemos perceber uma melhora tanto na qualidade da leitura feita por estes últimos quanto na escrita. Consideramos estes resultados muito importantes porque nossos alunos, geralmente, fazem provas que precisam interpretar um texto em francês com as respostas em português. Na nossa opinião, este tipo de abordagem argumentativa é imprescindível para a formação de um leitor crítico e consciente desta atividade.

BIBLIOGRAFIA

ANSCOMBRE, JC. & DUCROT, O. L'argumentation dans la langue. Liège: Mardaga, 1983 (tradução nossa)

BÉRARD, É. Et alii. *Tempo* méthode de français, vol 2. Paris: Didier/Hatier, 1997(tradução nossa)

CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992(tradução nossa)

MOESCHLER, J. *Argumentation et conversation*. Paris: Hatier-Credif, 1985(tradução nossa)

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NO ENSINO DA LEITURA: PREDIÇÕES SOBRE O TEXTO

Maria Celia Cence Lopes
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Este trabalho faz parte de nossa tese de mestrado: “O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º grau : uma proposta de intervenção”.

Desenvolvemos uma pesquisa-ação em situação concreta de sala de aula, numa classe de quinta série. Nosso enfoque são as estratégias de que o aluno pode se valer para a aquisição de habilidades em leitura para atingir a compreensão do texto. As estratégias, principalmente as metacognitivas, constituem a capacidade de se tomar consciência das operações mentais, perscrutar o pensamento e, assim, poder ter um controle melhor sobre ele.

As estratégias foram sendo modeladas no decorrer da pesquisa, a partir da interação social estabelecida como base estratégica para o engajamento cognitivo do leitor. Selecionamos para este trabalho as predições sobre o texto, a compreensão de detalhes por meio de inferências e a atribuição de intencionalidade ao texto.

Leitura – Metacognição – Interação

ABSTRACT

A n action research project that focused on the strategies that students use in acquiring reading skills to assist them in understanding a text was developed in a fifth grade classroom. Thus, the research paper presents aspects of my master’s thesis: *The use of cognitive and metacognitive strategies in a teaching/learning*

process in reading at the junior hight level: a proposal of intervention. Strategies, primary metacognitive ones, constitue the capacity to become aware of mental operations, to scrutinize thought processes and consequently, to have greater control over them. Strategies were exemplified throughout the research project and through social interation provided the strategic base from wich the reader was cognitively involved. Predctions about the text, understanding detail throug inference and the attribution of the intention of the text were the strategies selected for analysis in this reseach project,

Reading – Metacognition – Interaction

Introdução

Este trabalho faz parte de nossa tese de mestrado: “O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1º grau : uma proposta de intervenção”.

Foi nossa intenção intervir nas aulas de leitura de uma classe regular, ou seja, uma classe de funcionamento normal, em que o cotidiano escolar estivesse presente, a fim de verificarmos os efeitos de uma diretriz pedagógica alternativa, baseada em princípios psicolingüísticos.

Nosso enfoque, neste trabalho, são as estratégias de que o aluno pode se valer para a aquisição de habilidades em leitura para atingir a compreensão do texto.

Selecionamos, como exemplo, algumas estratégias que foram sendo assimiladas pelos alunos, destacando: as predições sobre o texto, a compreensão de detalhes por meio de inferências e a atribuição de intencionalidade ao texto.

Durante seis meses, com um encontro semanal de quatro aulas cada um, desenvolvemos nossa pesquisa, cujo objetivo central era o desenvolvimento de aspectos cognitivos relacionados à leitura, destacando as estratégias metacognitivas.

Pressupostos teóricos:

A leitura é fonte geradora de críticas desde há muito tempo, persistindo notadamente nos tempos atuais. Torna-se, portanto, uma tarefa de grande responsabilidade dos professores insistir nos caminhos e/ou processos que possam mostrá-la significativa para o leitor, adotando práticas transformadoras. A leitura deve

fazer com que haja uma sintonia mais consistente entre o indivíduo e todas as instâncias de suas experiências.

De nossa parte, tentamos abordar aspectos cognitivos subjacentes ao processo de leitura desencadeado na escola, dando ênfase às estratégias de que o leitor-aprendiz pode se valer para o entendimento do texto.

As estratégias, principalmente as metacognitivas, são características importantíssimas das formas de pensamento letrado e científico, ou seja, constituem a capacidade de se tomar consciência das operações mentais, perscrutar o pensamento e, assim, poder ter um controle melhor sobre ele.

As estratégias devem ir sendo modeladas no decorrer do processo de leitura, a partir da interação social estabelecida como base estratégica para o engajamento cognitivo do leitor. Com esse procedimento, pode-se perceber alguns recursos a mecanismos de funcionamento do sistema das representações mentais e algumas formas como esses recursos são utilizados em diferentes textos, em consonância com a intencionalidade dos mesmos. O domínio desses fatores cognitivos podem se dar simultaneamente, porém de modo gradativo, imprevisível e diversificado.

Na seleção das estratégias que foram sendo assimiladas pelos nossos alunos, destacamos para este trabalho as predições sobre o texto, a compreensão de detalhes por meio de inferências e a atribuição de intencionalidade ao texto.

Apesar da limitação de nosso “corpus”, ele não deixa de constituir-se como um recorte significativo , pois nos forneceu resultados animadores em termos das relações estabelecidas entre leitor e texto, configurando o decurso da leitura como uma atividade consciente e bem mais produtiva.

Predições sobre o texto.

Conforme dissemos anteriormente, vamos enfocar as predições sobre o texto ou o levantamento de hipóteses. Essa atividade teve como suporte a ativação do conhecimento prévio dos alunos a partir da interação, objetivando o desenvolvimento das representações mentais. Selecionamos como exemplo o trabalho desenvolvido com o texto “ Caparaó tem altas paisagens e montanhas”. A professora começou a abordagem do texto pelos índices enunciativos , a fim de que os alunos encontrassem pistas sobre o assunto, conforme o desenvolvimento que se segue:

P1 - qual a seção?
(...)
P1 - qual a seção?
A1 - turismo/
A2 - turismo/
P1 - turismo/ então se tem esse título inteiro aí/ turismo/ vai falar sobre/
A1 - turismo/
A2 - sobre turismo/ (...)
P1 - turismo/ mais especificamente sobre// (...)

Essa conversa introdutória faz com que o leitor ao localizar o texto já comece a contextualizá-lo. Cremos que alguma representação mental se forma e direciona as expectativas do leitor em relação ao texto. Continuando, a professora aborda a organização do texto e o tema que será desenvolvido.

(...)
A1 - Caparaó/
P2 - agora/ tem um título aí/ que que vocês imaginam que ele vai falá?
A1 - sobre a paisagem do Caparaó/
P2 - psiu/ fala outra vez/ ele vai falá sobre o quê?
A2 - Caparaó/ abriga o pico da montanha/ o Pico da Bandeira/
P2 - Pico da Bandeira/ você sabia que o Pico da Bandeira ficava lá?
A2 - eu?
P2 - é/
A2 - não/
P2 - o que que o título original / o título principal sugere?/ como é que tá escrito aí?
A1 - Caparaó/ Minas Gerais/ paisagens e montanhas (...)

A atitude da professora na interação é sempre a de dar oportunidade ao aluno de busca e descoberta. Nesse sentido, o aluno vai ampliando a contextualização a partir do direcionamento da conversa que vai se tornando mais específica.

(...)
P2 - então/ paisagens e montanhas/ então agora eu quero perguntar o seguinte/ o que que esse título sugere? o que que vocês imaginam que ele vai falar?
A3 - ah/ que tem turismo lá em Caparaó/

P2 - hein?
A3 - que tem turismo lá em Caparaó/
P2 - mas/ por quê?
A3 - pra conhecer a paisagem do Caparaó//
P2 - e como serão essas paisagens?
A2 - montanhosas? (...)
P2 - agora/ se é um lugar turístico/ você acha que tem condição de chegar até lá?
A4 - tem/
P2 - tem/ e aí o autor/ será que ele vai falá sobre o quê então?
A1 - sobre como chegar lá/
A4 - sobre as belezas (...)

Nesse terceiro momento, a professora direciona as perguntas a fim de que os alunos tivessem oportunidade de perceber os subtemas originados do tema geral. As hipóteses levantadas foram confirmadas. O objetivo desse procedimento conforme as palavras de Kleiman (1993), *"é a elaboração de uma espécie de mapa textual, (...)o que facilitaria a entrada no texto"*. (p. 59) O levantamento de hipóteses possibilita a interação em vários níveis e o texto passa a ser um objeto mais conhecido, porém ainda com desafios de compreensão a serem transpostos, de acordo com o que comentaremos em outra parte.

Os procedimentos que adotamos para o desenvolvimento da leitura nos autoriza a considerar três tipos de interação, em consonância com os critérios da estratégia visados: leitor X texto; leitor X autor, leitor X leitor.

Na interação leitor X texto, o leitor toma conhecimento do assunto veiculado pelo texto, se torna seu interlocutor e, de maneira virtual, penetra no texto para dele fazer parte. O leitor se insere no contexto com que se defronta. Comparando-se essa interação com a interação face-a-face, é como se o leitor fizesse parte da conversa, porém numa relação dialógica manifestada apenas em sua percepção. O leitor passa a conhecer o mundo criado pelo texto e a fazer parte dele.

Na interação leitor X autor, locutor e interlocutor se encontram e partilham seus esquemas com suas crenças, seus saberes, suas idéias, enfim, seu conhecimento armazenado. Isso permite ao leitor compartilhar e assimilar, naquele momento, o modo pragmático da linguagem utilizado pelo autor. Se os fatores apontados, pertencentes a dois ou mais conjuntos de conhecimentos, simultaneamente se transformam em conjunto partilhado, podemos dizer que , conseqüentemente, houve um cruzamento e o ponto de intersecão pode se traduzir em compreensão.

Consideramos o terceiro tipo de interação -leitor X leitor- como intermediária e que vai ocorrer em situação de sala de aula. Este tipo de interação ocorre entre alunos envolvidos com a leitura. No levantamento de hipóteses e ativação do conhecimento prévio, a interação que vai se processando simula a interação face-a-face, em que está presente a relação dialógica, porém com uma dinâmica diferenciada, pois o contexto em que ocorre propicia a solução de problemas ligados à compreensão e à formulação de novos conceitos. Poderíamos caracterizá-la como semântico-pragmática por dirigir-se ao(s) sentido(s) emergente(s) e ao uso da língua em situação específica.

Compreensão de detalhes por meio de inferências

Um outro ponto a destacar nesse nosso trabalho são as inferências que também podem ser insinuadas ou estimuladas como estratégias reflexivas, tendo em vista a compreensão do texto.

No trabalho com um texto de Geografia, a professora orientou os alunos para que o lessem silenciosamente, sem nada perguntarem, nem mesmo sobre o vocabulário. Eles leram conforme a orientação, mas as perguntas foram inevitáveis, inclusive algumas não relacionadas ao texto. Logo de início um dos alunos disse alto:

"- "ianosfera// desculpa/

Dois outros alunos perguntaram:

- "tia/ a a gente pode te perguntá as resposta/ e se não soubé/ pode procurá no livro?
- "que que é dinâmico/// DINÂMICO?

A orientação da professora foi para continuarem lendo, depois fazerem uma segunda leitura , marcando a parte mais difícil de ser entendida. A seguir, deveriam formar duplas para discutirem o texto, conversarem sobre ele e tentarem resolver o trecho que não foi compreendido. Mas isso deveria ser feito sem consultarem o livro. Com alguma dificuldade, a orientação foi seguida. Logo, logo, surgiram as primeiras dificuldades:

A1 - estrastofera/
A2 - é a estratosfera/
A3 - troposfera/
P1 - e você/ entendeu/ PDR PLO?"
A4 - eu/ fessora?
P1 - é/
A4 - ah/ eu entendi/ por causa que é onde ocorre as chuvas/ geadas/ e um monte de outras coisa assim/ as principais que o homem precisa/ e e e é lá/ onde que tem oitenta por cento de gases/ que o homem precisa pra sobreviver/

Inicialmente, com insegurança e depois mais seguros, continuaram a fazer perguntas e as respostas foram surgindo, algumas vezes com a mediação da professora, outras vezes nas tentativas que os próprios alunos faziam no sentido de resolverem as dificuldades.

Pressupomos que a elucidação de alguns pontos obscuros do texto para o leitor (vocabulário, parágrafos, trechos) por um dos alunos ou pelo professor, funcionando aí como mediadores,[1] subsidiam a compreensão do texto. O vocabulário desconhecido não pode ser previsto, pois dependerá da carga de conhecimentos que o leitor tem a respeito do assunto veiculado pelo texto que, também, é imprevisível.

Em relação a este nosso ponto de vista, poderíamos acrescentar um outro exemplo, citando o que ocorreu em relação ao texto: "Caparaó tem altas paisagens e montanhas" em que apareceu a palavra "Tronqueira" como denominação de um local.

"A partir da Tronqueira, ou o visitante faz o percurso a pé ou aluga um cavalo ou burro. Dois quilômetros de trilha e já se pode avistar pela primeira vez o pico da Bandeira"

A palavra chamou a atenção dos alunos e quiseram saber o que significava, o que era. A dúvida era de todos. Eles perceberam que se tratava de um objeto e, mesmo estando a palavra escrita com letra maiúscula, não a associaram com o nome de um determinado lugar. Depois de resolvida a questão do nome próprio, insistiram em saber o que era tronqueira. Só após solucionado esse problema é que prosseguiram com a leitura e levantaram outros problemas de vocabulário. A nossa percepção é de que o desconhecimento da palavra, logo no início da leitura, já constituía um impedimento para a compreensão tanto do parágrafo, quanto da totalidade do texto. Para atender as suas necessidades

[1]V. a concepção de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), segundo Vygotsky.

naquele momento, os alunos auto-determinam seus objetivos de leitura, fazem uma auto-monitoração de suas dúvidas, ou seja, refletem sobre a sua dificuldade de leitura. Eles fazem perguntas em cima de perguntas até saberem exatamente o que é tronqueira. Eles começam a dar sinais de independência para atingirem a compreensão do texto.

Reforçamos, ainda, a idéia de que o texto oral produzido em tais situações pode se transformar numa mensagem recriada na escrita, ou seja, no texto para onde o aluno se voltará momentos depois a fim de dar prosseguimento à sua leitura. Além do mais, nesse tipo de interação, um ou mais alunos terão uma resposta substancial que integrará ou que formará novas informações. É um momento de soma e de síntese. É o intercâmbio social que a leitura proporciona e de que faz parte.

Do nosso ponto de vista, consideramos que a interação leitor X leitor, a que nos referimos precede e subsidia as demais. Em outras palavras, este tipo de interação advinda da formulação de hipóteses e da ativação do conhecimento prévio, abre caminho para a interação texto X leitor e leitor X autor por meio da palavra do aluno que se faz presente e cresce em importância tanto para o processo pedagógico, quanto para o processo social e o cognitivo. No primeiro processo, o aluno se torna o ser ativo tão pretendido pela Educação, através da verbalização, em que ele pode expressar sua experiência vivencial e manifestar até mesmo sua sensibilidade e suas emoções. Enfim, ele participa verdadeiramente da atividade. No segundo abre-se um espaço para a socialização dos conhecimentos. No terceiro há um contexto propício para o seu desenvolvimento e aprendizagem, pois como afirma Vygotsky (1993) a fala organiza o pensamento verbal. O autor diz mais: *"...o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança."* (p.44)

Por outro lado, é na interação que o leitor chega às representações mentais ou, de acordo com Van Dijk (1992) a modelos de situação. Sabemos que esses modelos muitas vezes não estão disponíveis na memória ou mesmo nem formados, devido, entre outros fatores, à variedade e à imprevisibilidade de informações prévias retidas na memória do leitor, ao ambiente cultural que o circunda, ao desenvolvimento cognitivo que ele detém. Na interação, o leitor pode criar modelos de situação desconhecidos e aos quais não teve acesso até então.

O texto mencionado acima serve bem para ilustrar a questão da representação mental. Sabemos que Minas Gerais é um estado entrecortado de

montanhas. A topografia de Minas se compõe de morros, serras e montanhas. No próprio texto temos:

> *"A visão se perde num horizonte onde um "mar de montanhas"- tão típico de Minas Gerais - se mistura com as nuvens."*

Mas, Uberlândia não apresenta essa característica topográfica, apesar de ser uma cidade mineira. Nem Uberlândia, nem a maioria das cidades do Triângulo Mineiro.

O texto, apesar de nos parecer bem simples, suscitou muitos questionamentos. Ficou bem claro que os alunos não tinham um modelo de situação para sustentar a compreensão do texto, pois o tipo de paisagem apresentada não era do seu conhecimento. Durante a interação, provavelmente, os alunos puderam construir o modelo de que necessitavam.

Focalizando, ainda, a questão da inferência lexical queremos mencionar outro tipo de atividade desenvolvida. No decorrer da pesquisa, procuramos substituir uma prática com que os alunos estavam acostumados: o uso abusivo do dicionário, pois observamos que, muitas vezes, os conceitos dos verbetes desconhecidos, tornam o leitor mais confuso . Não raramente, a conceituação é complexa, não muito esclarecedora, e o leitor, que já tem a dificuldade de compreender o texto, em vez de solucionar um problema, ele arranja mais um. Com dois problemas, não consegue compreender o sentido da palavra desconhecida.

A prática substitutiva foi a seguinte: a fim de evitar o uso do dicionário de maneira rotineira, os alunos marcavam na primeira leitura silenciosa do texto as palavras que constituíam dificuldade. A seguir, eram orientados e monitorados para procurarem o sentido da palavra no próprio texto. As palavras não resolvidas eram levadas ao quadro-de-giz para receberem a explicação de colegas que porventura as conheciam.

Para ilustrar esse procedimento, podemos citar as palavras destacadas pelos alunos como desconhecidas do texto "Caparaó tem altas paisagens e montanhas":, íngreme, retorcidas, despendido, compensado, líqüens, musgo, Terreirão, diminutas. Na interação, os alunos conseguiram explicar o que significavam, através de deduções e associações. Por exemplo, para "íngreme" o raciocínio foi o seguinte:

"se o Pico da Bandeira é alto, então o caminho para chegar lá é assim, em pé."

Restaram poucas palavras sem solução, praticamente palavras técnicas e as muito pouco usuais. Dentre as palavras acima citadas restaram: líqüens e musgo que foram consultadas no dicionário.

Na mesma atividade com o texto "Puberdade: já não sou mais criança", o significado das palavras selecionadas como desconhecidas foi encontrado no próprio texto, pois se tratavam de palavras específicas que eram esclarecidas no decorrer da leitura. Eram palavras estreitamente relacionadas ao assunto e algumas já conhecidas de alguns alunos. Era só prestar atenção no texto que se tinha a explicação, conforme observou um aluno, lendo uma das partes do texto em relação a uma das palavras listadas: "testosterona".

> *"No menino, eles agem sobre os testículos, onde estimulam a produção de um hormônio próprio do sexo masculino - a testosterona".*

A prática de fazer o levantamento de palavras desconhecidas, os alunos a transferiram para leituras de outras matérias, conforme observação feita pelos professores, o que evidencia que eles estavam já se acostumando com o monitoramento lexical ao utilizarem a estratégia, que em princípio foi sendo modelada. No nosso entender, esse fato teve dois significados: o primeiro é que foi apreendida a estratégia e o segundo é que a transferência para outras leituras, dava sinais mais uma vez de que os alunos iam se tornando mais reflexivos e independentes em relação à leitura. Por conseguinte, cabe-nos acrescentar que o desenvolvimento das estratégias conscientes se ampliava a cada leitura na perspectiva cognitiva. Era um processo que já mostrava seus reflexos e suas conseqüências para a compreensão de textos escritos.

Depois de resolvida a questão do vocabulário desconhecido, passávamos para detalhes do texto não compreendidos. Os alunos selecionavam passagens que julgavam mais difíceis de serem entendidas. Faziam nova leitura silenciosa e levantavam os problemas que, também, eram resolvidos na interação. No início da pesquisa, o número dessas passagens era bem grande, depois foram se tornando menores. No dizer de Kleiman (op. cit.: 1993): "*Uma concepção clara do processo cognitivo (...) permite reproduzir em sala de aula, mediante tarefas que imitam o*

comportamento de leitor proficiente, aquelas estratégias que caracterizam o comportamento reflexivo, de nível consciente do leitor". (p.61).

Ressaltamos, ainda, que o procedimento citado é um passo a mais em direção às estratégias conscientes. Trata-se de um suporte temporário, mas que pela própria dinâmica e característica cognitiva, propicia condições para que o leitor desenvolva as estratégias necessárias a um bom desempenho na leitura pessoal. Esse fato foi notado em relação a todos os alunos e mais precisamente em relação a dois deles (os que apresentavam maiores problemas relativos à leitura) que foram se engajando nas atividades num visível crescendo. A recusa em falar, em ler em voz alta, a inibição gerada pelo receio de serem ridicularizados pelos colegas foi, aos poucos, dando lugar à participação e à confiança em si mesmos. No final do semestre, eles queriam mostrar que não tinham dificuldades em discutir os assuntos veiculados pelos textos, nem vergonha de falarem ou lerem. Mostraram que estavam superando as dificuldades em leitura, tanto na aula de Português quanto nas provas do terceiro e quarto bimestres, de acordo com a avaliação de seus professores das diversas matérias.

Em meio às aulas planejadas dentro da pesquisa, sugerimos à professora que desse uma aula "normal", a partir do livro didático adotado. A interação estabelecida foi breve. Ela pediu que os alunos dessem o nome de profissões. Falou, a seguir, ligeiramente, sobre a derivação de palavras, aproveitando os sufixos que surgiram como em: dentista, policial, fazendeiro, bombeiro e outras. Chamou a atenção dos alunos para os sufixos formadores dessas palavras. Ao anunciar o texto que seria lido "Meninos carvoeiros", os alunos formularam imediatamente duas hipóteses: "*que vende carvão"* e *"que trabalha com carvão"*. Mesmo sem a mediação da professora surgiram alguns "causos" associados a carvão, o que demonstra que eles já haviam assimilado o tipo de procedimento prévio adotado para a leitura, ou seja, eles mesmos estabeleceram a interação. A leitura silenciosa que se seguiu foi rápida, talvez por ser o texto bem curto. Fizeram o levantamento de palavras desconhecidas. Um dos alunos observou que pelo texto dava para perceber o significado de uma das palavras "aniagem" que foi escrita no quadro-de-giz. Esse procedimento, parece ter-se tornado um recurso consciente auxiliar para a compreensão de textos, apesar de a prática da consulta ao dicionário não ter sido abandonada. Entretanto pelas palavras dos alunos RFL e PDR, (exemplos I e II) na entrevista final, percebe-se que eles recorrem também ao texto para resolver algumas dificuldades;

I - *A - que também/ por exemplo/ a gente lia/ aí perguntava qual é a passagem do texto que a gente não entendia/ as palavras que a gente não conhecia/*
E - ah/ isso aí cê aprendeu a fazê? cê hoje/ você presta atenção nisso / quando uma palavra você num sabe/ o que que você faz?
A - é/ eu escrevo ela no caderno/ se é muito difícil/ só depois vou olhá no dicionário/
E - mas/ e no texto/ cê aprendeu a olhá também/
A - no texto também/ é por exemplo/ dependendo da palavra/ né? você lendo assim a frase/ né? dá pra você entendê/

II - *E - e/ e esse vocabulário? é/ antes vocês tinham o hábito de olhar/ ir direto no dicionário/ né?*
A - é/
E - mas e agora/ que que você descobriu?
A - agora/ a gente pega as palavras/ tenta entendê o significado pelo texto mesmo/ ou vê os outros colegas/ se tem o significado/ se nem desses dois tiverem a gente olha no dicionário/

Para nós ficou bem nítido o uso de estratégias independentemente do texto, demonstrado pela atitude dos alunos em outro momento desta mesma aula. Eles levantaram hipóteses a partir de sua experiência vivencial, quando a professora leu uma pequena biografia de Manuel Bandeira, complementando-a com um comentário sobre a tuberculose que o poeta contraiu aos 19 anos. Quando se referiu à doença, os alunos logo hipotetizaram que se tratava da AIDS. Embora a hipótese dos alunos não tenha sido confirmada, vemos nesse momento um aspecto cognitivo de relevância, uma vez que devido aos seus conhecimentos prévios eles provavelmente associaram a doença na juventude com a doença atualmente tão propagada. Houve um momento de síntese, de recriação da leitura que estava sendo feita pela professora, de acordo com a ótica do interlocutor ou com seus esquemas.

Na continuidade da aula, de acordo com as orientações do livro didático, foram abordados os seguintes itens pela professora: identificação da obra de onde foi retirada a poesia, tipo de texto quanto à estrutura textual, tipo de narrador, personagens, forma de apresentação do texto, algumas características da poesia moderna. A atitude dos alunos foi de desinteresse pela atividade. Parece-nos que a receptividade não foi favorável, pois eles tinham que apenas ouvir. Fica claro

que já haviam se acostumado a participar do processo da leitura e naquele momento, a participação deles foi negligenciada. Mas, de uma certa maneira, impuseram a sua presença quando a professora leu o texto com expressividade.

Um aluno, durante a leitura, fez associação de uma das estrofes (refrão):

"eh, carvoero" com "Quem quer gás"

Apesar de a aula ter seguido o rumo normal ou o padrão escolar de leitura, algumas estratégias se fizeram notar como hipóteses, inferências - de duas ordens: lexical e morfo-semântica - , recurso ao conhecimento de mundo. Provavelmente, o novo contexto da leitura, foi propiciado pelo desenvolvimento de estratégias conscientes que foram sendo assimiladas e mobilizadas. Há de se considerar que, uma vez apreendidas, os alunos fazem uso das estratégias em outras situações, até menos favoráveis. Há uma nítida transposição de um tipo de aprendizagem que se ajusta adequadamente no momento necessário.

Uma outra mudança se fez notar. Isso ocorreu na leitura da poesia "O leilão da lata de lixo", pois a acharam muito engraçada. Todos os alunos, espontaneamente, quiseram lê-la em voz alta e se mostraram criativos: uma aluna que no início da pesquisa tinha vergonha de ler por causa de suas deficiências o fez expressivamente; um outro leu imitando a voz e os gestos de Gil Gomes (um repórter de casos policiais de um canal de TV) ; outro leu imitando o Cascão; outro leu imitando o Geléia; os demais inventaram um modo próprio de ler. Um dos alunos, o mais problemático de todos, fez a leitura com voz cavernosa e no lugar do último verso "eu sou o cascão", leu "eu sou o capetinha".

Podemos dizer que a espontaneidade e a criatividade dos alunos ao fazerem a leitura apontam para uma mudança na relação com o texto. A leitura passou a ser significativa ou os alunos descobriram por eles próprios a estética da linguagem manifestada no uso das rimas e no aproveitamento dos elementos selecionados em meio ao mundo infantil, feita com graça e leveza. Tiveram a oportunidade de apreciar a poesia e de construir de maneira particular a sua própria leitura.

Não resta dúvida, pelo exposto, que os nossos leitores-aprendizes já tinham assimilado estratégias de leitura e as tornaram explícitas pelo comportamento verificado. Parece-nos que as estratégias serviram-lhes de apoio para a compreensão

de textos, tornando-os mais seguros nas atividades. Essas, por sua vez, fizeram com que a vontade de ler em voz alta se manifestasse.

Cabe-nos ressaltar que foram perceptíveis as transformações do comportamento dos alunos em relação à leitura. Se, por um lado teve a influência de fatores cognitivos e sociais, não nos escapa a relevância de aspectos afetivos envolvidos em todo o processo que presenciamos. Servem de exemplo as palavras de GLM na entrevista final:

> *E - por que que você aprendeu? porque a leitura é uma aprendizagem não é? então de repente você faz a leitura de um jeito e segundo você falou/ cê aprendeu coisas novas/ aprendeu conforme você disse a perguntar né? ao texto etc/ por que que ocê acha que você aprendeu isso?*
> *A - achei/ porque achei o texto interessante/ ficava mais entusiasmado/ com vontade de lê pra sabê coisas novas/ num sei/ quer dizê/ eu acho/*

Torna-se pertinente dizer que o envolvimento cognitivo vai se construindo na interação e que a interação não ocorre apenas em situação de sala de aula. A sala de aula é um dos espaços em que ela pode ocorrer, se forem criadas condições propícias para tal. Na sala de aula reproduzem-se as inter-relações pessoais que ocorrem incessantemente nos contextos sociais. Essas inter-relações são marcadas por manifestações afetivas. É a relação entre intelecto e afeto que Vygotsky menciona, quando destaca "*as relações entre funções ou entre a consciência como um todo e suas partes"* (op. cit.:1993, p.6). O autor postula a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem, mostrando que cada idéia contém uma atitude afetiva transmudada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Na visão do autor, o homem é um ser pensante. E por ser assim, ele raciocina, deduz, abstrai, mas também sente, se emociona, deseja, sensibiliza-se. A sua abordagem, nesse sentido é abrangente, pois busca entender o sujeito como uma totalidade, observando que no seu pensar existe uma trajetória de ida e volta, pois ela parte das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos e faz o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até seu comportamento e sua atividade. Significa então, de acordo com a interpretação de Rego (1995: 122), que "*são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do*

indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo".

Considerando a questão do liame existente entre o intelecto e a afetividade ressaltado por Vygotsky, nos é dado ressaltar que a afetividade se manifesta como favorecedora do envolvimento desencadeado, tendo origem no momento em que a leitura passa a ser uma resposta aos interesses do leitor e, portanto, se torna significativa para ele.

Atribuição de intencionalidade ao texto

Merece ser destacada a ampliação do conhecimento textual dos alunos e a percepção da intencionalidade neles contida.

Já havíamos observado durante a pesquisa a importância de a leitura ser decorrência de objetivos. O professor pode e deve traçar objetivos para a leitura de qualquer texto. Os objetivos cumprem o papel de direcionadores das atividades, por um lado e, por outro, proporcionam o monitoramento consciente da leitura pelo leitor. A atividade deixa de ser inconseqüente e circular (a atividade encerrada em si mesma), passando a ser objeto de uma exploração em que se espera seja evidenciado algum resultado. Vista desse modo, logicamente ela serve de pano de fundo para o funcionamento cognitivo, tendo em vista algum aspecto mais relevante. Entretanto, nos foi dado observar que um objetivo pode comportar outros nem sempre previstos. Ou pode apresentar o resultado pretendido acrescido de outro.

Ao trabalharmos com dois textos explicitados a seguir: "Limpe a sua casa cuidando da natureza", da Revista CORPO A CORPO e "Usinas de reciclagem de lixo", da revista MANCHETE, a nossa intenção era enfocar textos de propaganda, para que os alunos assim os identificassem. Ligada à leitura está a maneira como focalizamos o texto para a condução do processo dentro daquilo que nos interessa. O suporte para a atividade pensada foi a interação estabelecida antes da leitura propriamente dita. A professora direcionou a conversa para o aspecto selecionado: o reconhecimento do texto de propaganda. Abordando os dois textos distribuídos para uma primeira leitura, teve início a conversa:

P1 - pronto? Que tipo de texto é esse MMN?
(referindo-se ao primeiro texto)
A1 o texto?

P1 - é/
A1 - é...
P1 - aquilo que você falô?
A1 - ah/ de fazê propaganda/
P1 - tipo/ ele é de///
A1 - descritivo
A2 - ah/ tá fazendo isso aí só pra ganhá dinheiro/ (...)
P1 - que tipo de texto é esse/ CML?
(referindo-se ao segundo texto)
A3 - qual?
P1 - esse outro aí/
A4 - é do lixo/
P1 - pois é/ mas o tipo/ olha lá/ que tipo de texto que é?
A3 - propaganda/

Sempre com a mediação da professora, os alunos reconheceram que ambos os textos eram de propaganda, mas observaram alguma diferença, como veremos depois. A professora continua, procurando a contextualização ao colocar em destaque a localização e, por outro lado, quer que os alunos encontrem o porquê daquela propaganda.

P1 - de qual cidade?
A3 - do Rio de Janeiro/
P1 - que mais CML?
A3 - pra falá/ é// eles estão preocupados com a preservação do meio ambiente/
P1 - que mais? é// então gente/ a/ a prefeitura tinha/// queria ganhar dinheiro?
A3 - não/
P1 - então/ propaganda é só pra ganhá dinheiro/ MMD?
A5 - não/

A percepção de A2 não é aceita pela professora porque não preenche as suas expectativas em relação à mensagem que está explícita no texto relacionada à preocupação da prefeitura do Rio de Janeiro com os prejuízos ambientais. A3 e A5, no momento a seguir, sintetizam a propaganda que cada um dos textos veiculam

A3 - já sei/ aquele texto lá/ o primeiro é pra vendê o produto/ os produtos da Opção Verde/ e esse aqui é pra falar que o Rio é/ é/ uma cidade limpa/ que tem usinas de reciclagem de lixo/
A5 - é / pro carioca ficá mais preocupado com o lixo/
A2 - é pra ganhá dinheiro/

A2, entretanto não desiste da intencionalidade que atribui ao texto deduzida nas entrelinhas. A professora aceita e acaba por socializar a fala de A2.

P1 - MMN/ se por acaso ele mostra que o Rio tá limpo/ o que que vai acontecê? com o Rio?
A4 - o Rio vai ser mais visitado pelos turistas/
P1 - hein?
A4 - vai ser mais visitado pelos turistas/
P1 - ah/ bom/ e o turista/ o que que ele traz para uma cidade?
A5 - lixo/
A2 - DINHEIRO/
P1 - dinheiro/
A2 - então a propaganda É pra ganhá dinheiro.... (...)

Ficou evidenciado que os textos faziam propaganda de maneiras diferentes como observado por A3, mas a fala de A2 demonstra, na sua reiteração, que ele percebeu a intencionalidade do texto que é de uma forma ou de outra a de obter lucros. O conhecimento da realidade ou o conhecimento de mundo provocou a inferência, subsidiando um tipo de compreensão que foi além do que os textos diziam, não prevista, porém adequada.

Ao concluirmos esta análise, fica-nos a segurança de que o enfoque psicolingüístico deve ser levado em consideração, visto que possibilita um tratamento diferenciado para o ensino da leitura. Foram foco de nossa pesquisa nesse trabalho alguns poucos aspectos cognitivos, mas sentimos que podem ser expandidos e mais explorados num trabalho continuado na sala de aula. Apesar das limitações da pesquisa, nos foi dado perceber alguns resultados animadores em termos das relações estabelecidas entre o leitor e o texto, transformando a leitura em uma atividade mais consciente e significativa.

BIBLIOGRAFIA

BROWN, A. "Metacognitive development and reading", In: SPIRO et al. (orgs.) *Theorical issues in reading comprehension.* New Jersey, L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

CAVALCANTI, M. do C. *Interação leitor-texto; aspectos de interpretação pragmática.* Campinas, Ed. da UNICAMP, 1989.

CENCE LOPES, M. C. *E o aluno toma a palavra: a interação na sala de aula.*!993, (mimeo) p. 66

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão.* (Trad, Bruno C. Magne). Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler.*São Paulo, Cortez, 1985 (11 ed)

HAMMERSLEY, H. & ATKINSON, P. *Ethnografy principles in practice.* London:Rroutledge,1883.

KATO, M. A. (org) *A concepção da escrita pela criança.* Campinas, Pontes, 1988.

_____ *O aprendizado da leitura*. São Paulo Martins Fontes, 1990. 3 ed.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, Pontes, 1989.

_____ *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, Pontes: Ed. da UNICAMP, 1993.

_____ "Introdução. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem."In: *Trabalhos em lingüística aplicada.*(Org. Ângela B. Kleiman) Campinas, UNICAMP/IEL (Setor de publicações), jul/dez 1991, Nº 18: 5-14

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.* São Paulo, Scipione,1995 (2 ed)

REGO,T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.* Petrópolis, Vozes, 1995.

RUMELHART, D. "Schemata: the buildings blocks of cognition". In: SPIRO, R.J. et al (ed). In: *Theorical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc., 1980: 33-57.

VAN DIJK, T.A. & KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nova York, Academic Press, 1983.

_____"Models in memory" *(*Trad. Ingedore Koch - 2ª versão). University o Amsterdam, 1988. In: Van Dijk, T. A. *Cognição, discurso e interação* (Org. e apresentação de Ingedore V. Koch), São Paulo, Contexto, 1992.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. (Trad. José Cipolla Neto et al.). São Paulo, Martins Fontes, 1989, 3 ed.

_____ *Pensamento e linguagem.* (Trad. Jeferson Luiz Camargo). São Paulo, Martins Fontes, 1993.

ANEXO

PUBERDADE:
JÁ NÃO SOU CRIANÇA

O corpo muda, a expectativa é grande, surgem novos sentimentos em relação à vida. É hora de muita conversa entre pais e filhos.

talvez você nem tenha se dado conta, mas por volta dos 9 anos seu filho está se despedindo da infância. É o início da puberdade, quando o corpo começa a se preparar para o momento da vida em que o menino ou a menina poderão ter um filho..

Essa idéia pode a ter surpreendido, mas é isso mesmo o que acontece a partir desta idade. A glândula hipófise, localizada no cérebro, começa a produzir certos hormô-nios em maior quan-tidade. No menino, eles agem sobre os testí-culos, onde estimulam a produção de um hor-mônio próprio do sexo masculino – a testos-terona. Na menina, os hormônios hipofisários atuam sobre os ovários, para fabricar o hor-mônio feminino – o estrogênio.

Ao contrário das garotas, que logo per-cebem as trans-formações de seu cor-po, alguns meninos ficam surpresos ao des-cobrir o crescimento dos testículos.

É bom saber, porém, que o pênis em geral só cresce lá pelos 13 anos. Antes disso, os pais não devem ficar preocupados e correr ao pediatra porque seu filho continua com o pênis pequeno. É assim mesmo. São raríssimos casos de micropênis.

A revolução hormonal

A largada dos hor-mônios pelo organismo vai fazer o corpo da criança ir adquirindo aos poucos os contornos e as características típicos da puberdade. Na menina, o primeiro sinal é o aparecimento de um

“morrinho” debaixo de cada mamilo. Eles ficam sensíveis e doloridos, mas não é preciso se preocupar. É natural. Nessa época também começam a aparecer os primeiros pêlos pubia-nos. Mas nem sempre os seios e os pelinhos surgem ao mesmo tempo. Cada menina tem um ritmo diferente.

Como já vimos, nos garotos o hormônio da hipófise passa a intensificar sua ativi-dade também aos 9 anos. Lentamente seus testículos crescem e o saco escrotal se alon-ga, fica mais baixo. Alguns meninos come-çam a ter pêlos pubianos nessa época, mas em geral eles só aparecem mais tarde.

As transformações do corpo, tanto nos meninos como nas meninas, não seguem fases rígidas. Muitos jovens ficam ansiosos ao perceber que o coleguinha já está ficando com o corpo de adulto enquanto o seu continua infantil. Os pais devem lembrar os filhos que o corpo da gente tem uma evo-lução própria. Um dia as mudanças tão espe-radas vão acontecer.

A fabricação dos hormônios testosterona e estrogênio aumenta durante toda a puber-dade. Eles tam-bém irão provocar as mu-danças internas que farão surgir na menina a primeira menstruação e no menino a polução noturna.

Polução: o que é isso?

Há um aconte-cimento que na vida dos garotos equivale, de certa forma, à primeira menstruação das meninas. É a polução noturna. Ao estar dormindo (de dia ou de noite), seu filho apresenta uma eja-culação. Muitos garotos têm sua primeira eja-culação desse jeito. É algo que eles não podem evitar, uma forma de o corpo se livrar de seu estoque de espermatozóides, para dar lugar ao novos.

É freqüente os meni-nos ficarem enver-gonhados quando têm sua primeira polução noturna, mesmo que já estivessem sabendo que isso acontece por volta dos 13 ou 14 anos. É também a época mais comum para aparecerem os pêlos pubianos e os primeiros sinais de barba. Mas, como já dissemos, cada um tem seu ritmo próprio e essas idades são apenas uma referência.

As vacinas dessa fase

Nesta fase, com tantas transformações, é provável que você até tenha esquecido uma das grandes preo-cupações da primeira infância: as vacinas. Entre 10 e 12 anos é preciso fazer algumas revacinações, como a BCG, poliomielite, difte-ria e tétano. No caso dos garotos, é bom verificar se já tomaram ou ainda deverão tomar vacina contra a caxum-ba – essa doença em homens adultos pode provocar a inflamação dos testículos e levar à esterilidade. Para a menina, é importante a vacina contra a rubéola – uma doença que numa mulher grávida pode trazer sérias complicações para o futuro bebê.

o

s órgãos sexuais internos da menina crescem e se desenvolvem. A vagina se alonga, o útero e os ovários aumentam de tamanho. Nessa época, a mulher começa a produzir óvulos total-mente maduros. Desde que nasce ela já tem todos os óvulos, mas o primeiro só amadurece depois que nascem os pêlos pubianos e os seios se desenvolvem. A primeira menstruação pode acontecer entre 9 e 16 anos.

Talvez você se lembre bem de tudo isso, mas é bom reavivar os detalhes. Afinal, embora seja comum pensarmos que nessa idade nossos filhos já sabem tudo, muitas vezes não é bem assim. Não se pode esquecer que a puberdade é um período difícil, cheio de dúvidas. O menino e a menina já não são mais crianças, e ainda não são adultos. É uma transição, em que é comum a incerteza: serei normal? Como vou ficar?

Para aliviar essa ansiedade nada como uma boa conversa. Garotos e garotas que-rem saber sobre todas essas transformações: tanto as suas como as do sexo oposto.

Durante a puberdade surgem as incômodas espinhas – e mais uma vez trata-se do resul-tado da ação dos hormônios. A pele fica mais oleosa porque a testosterona – e de forma menos intensa o estrogênio – faz com que as glândulas sebá-ceas produzam uma quantidade excessiva de gordura. Os poros ficam obstruídos. Resultado: cravos, espinhas, quistos, acne.

Os mesmos hormô-nios agem nas glându-las sudoríferas, provo-cando uma transpiração de cheiro mais forte. Se seu filho começar a ficar com cheiro insuportável ao tirar o tênis, não é só por falta de banho. Os pés, mãos, axilas e órgãos genitais são os mais atingidos por essa mudança: um fenômeno menos acentuado nas meninas. É hora de sugerir aos seus filhos que comecem a usar desodorante.

Os meninos no início da adolescência (14 anos), também tendem a mudar de voz. Isso ocorre por causa da testosterona: a laringe aumenta de tamanho e as cordas vocais tornam-se grossas e mais compridas.

Também podem acontecer mudanças nas mamas dos me-ninos. É comum haver um pequeno cres-cimento, que tende a desaparecer antes do final da puberdade. “É extremamente raro o crescimento das mamas dos meninos não re-gredir”, informa o pe-diatra Dráuzio Viegas, professor titular de Pediatria e Puericultura da Faculdade de Medicina do ABC.

A puberdade também é época da arrancada do crescimento. A menina começa a crescer mais rápido – uns dois anos antes dos meninos. Por isso, existe a falsa crença de que sua puberdade começa antes. É freqüente, aos 11 anos,

ela ser mais alta que os garotos de sua idade. Dois anos mais tarde é a vez dos meninos crescerem rápido, alcançando as coleguinhas. Depois, em geral, eles ficam mais altos.

Entre os 8 e 12 anos, as meninas crescem em média 4,75 cm por ano e os meninos 3.80. (ver quadro).

O crescimento é acompanhado do aumento de peso. As meninas, nesta fase, saem mais uma vez na frente, ganhando em média 4,02 quilos por ano; os meninos 3,22.

Para garantir o crescimento saudável são essenciais certos cuidados com a alimentação. “Para fortalecer os crescimento ósseo, nessa idade eles precisam comer alimentos ricos em cálcio, como leite e seus derivados”, recomenda o pediatra Dráuzio Viegas. “O ferro é importante para evitar a anemia, aumentar a massa muscular e prevenir as perdas menstruais.

É preciso fazer refei-ções ricas em carne, peixe, grãos, ovos, vegetais.”

Tudo certo com as medidas deles?

MENINOS						
	PESO (KG)			ESTATURA (CM)		
IDADE	MÉDIA	TOTAL (MÍNIMO)	TOTAL (MÁXIMO)	MÉDIA	TOTAL (MÍNIMO)	TOTAL (MÁXIMO)
8 anos	25,840	17,03	34,65	125,610	115,54	135,68
9 anos	29,030	17,89	40,16	132,400	120,27	144,53
10 anos	31,070	16,92	45,22	135,330	121,99	148,66
11 anos	33,550	20,94	46,16	139,140	126,34	151,94
12 anos	38,980	18,66	59,31	144,640	129,01	160,26

MENINAS						
	PESO (KG)			ESTATURA (CM)		
IDADE	MÉDIA	TOTAL (MÍNIMO)	TOTAL (MÁXIMO)	MÉDIA	TOTAL (MÍNIMO)	TOTAL (MÁXIMO)
8 anos	23,940	17,23	30,65	123,750	113,11	134,38
9 anos	28,570	17,59	39,56	130,390	116,42	144,36
10 anos	30,510	17,93	43,09	136,390	124,86	147,92
11 anos	33,960	20,91	47	140,960	127,78	154,14
12 anos	40,050	24,28	55,82	147,500	134,62	160,38

Fonte: Estudo Antropométrico de Crianças Brasileiras de 0 -12 anos de idade - Eduardo Marcondes.

*m*uita atenção também para as vitaminas: A, para evitar alterações na pele; complexo B, sua deficiência contribui para a anemia; C, sua falta afeta o crescimento, provoca alterações na gengiva; D, estimula o apro-veitamento do cálcio e do fósforo e mineraliza os ossos; E, contribui para o crescimento celular.

O dr. Dráuzio alerta os pais adeptos das dietas vegetarianas: "Elas são pobres em cálcio e ferro e ricas em filatos e oxalatos – substâncias que dificultam a absorção de ferro pelo intes-tino".

A garotada nessa época sente muita necessidade de ati-vidade física. E como essa atividade contri-bui para aumentar a circulação de oxigênio no organismo, de certa forma estimula o cres-cimento ósseo e mus-cular, diz o dr. Dráuzio Viegas.

Mas é necessário tomar alguns cuidados para escolher os es-portes adequados a cada idade. Não são recomendados na pu-berdade esportes mui-to competitivos ou com choques físicos violentos. As estru-turas ósseas e mus-culares, bem como as cartilagens, ainda não estão suficientemente amadurecidas – isso só

vai acontecer aos 14 anos.

Fazer uma ativi-dade física inadequa-da pode trazer conse-qüências, como o crescimento exagera-do de alguns mem-bros, tanto no com-primento como na largura. Ou, então, problemas cardíacos ou respiratórios. Em caso de dúvida, é melhor consultar o pediatra.

Revista Cláudia.Julho/92, pp. 133-136

MENINOS CARVOEIROS

MANUEL BANDEIRA

Os meninos carvoeiros
Passam a caminho da cidade.
– Eh, carvoero!
E vão tocando os animais com um relho enorme.

Os burros são magrinhos e velhos.
Cada um leva seis sacos de carvão e lenha.
A aniagem é toda remendada.
Os carvões caem.

(Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe, dobrando-se com um gemido.)

– Eh, carvoero!

Só mesmo estas crianças raquíticas
Vão bem com estes burrinhos descadeirados.
A madrugada ingênua parece feita para eles...
Pequenina, ingênua miséria!
Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!

– Eh, carvoero!

Quando voltam, vêm mordendo um pão encarvoado,
Encarapitados nas alimárias,
Apostando corrida,
Dançando, bamboleando nas cangalhas como espantalhos desamparados!

(BANDEIRA, Manuel. *Ritmo dissoluto.* In: ESTRELA DA VIDA INTEIRA. 8 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1980, p.85-6)

Caparaó tem altas paisagens e montanhas

Nos anos rebeldes, a região entre Minas Gerias e Espírito Santo foi ocupada por movimento guerrilheiro

No inverno, a vista é bem mais nítida

Free-Lance para a Folha

A partir da Tronqueira, ou o visitante faz o resto do percurso a pé ou aluga um cavalo ou burro. Dois quilômetros de trilha e já se pode avistar pela primeira vez o pico da Bandeira.

Pouco depois, chega-se ao Terreirão, o último – e mais alto – local de acampamento. Ali existe uma casa de pedra, banheiros e pias. Tomando-se um caminho à direita, depois de 1,5 quilômetro de descida, está o vale do Caparaó. A paisagem é mística: montanhas de vegetação escassa, quase sempre envolvidas por névoa, com formações minerais que refletem o sol e nascentes de água que brotam nas encostas. Parece que a qualquer momento se cruzará com um dinossauro ou qualquer criatura do tipo "mundo perdido". Há também muitas piscinas naturais, de águas menos frias que no vale Encantado.

De volta ao Terreirão, são mais 4,5 quilômetros para se alcançar o pico da Bandeira. Esse é o trecho mais difícil e íngreme da excursão. Muitas pedras estão soltas ou escorregadias no terreno encharcado. A vegetação é típica dos campos de altitude e lembra a tundra ártica. As plantas são diminutas e retorcidas, há grande quantidade de musgos e liqüens e nenhuma árvore.

Uma vez no topo do pico da Bandeira, percebe-se que todo o esforço despendido foi compensado pela fantástica vista, de quase 3.000 metros de altura. É como estar dentro de um avião. A visão se perde num horizonte onde um "mar de montanhas" – tão típico de Minas Gerais – se mistura com as nuvens. Em cima há um marco geográfico, uma cruz e as ruínas de uma retransmissora de TV.

Essa é a melhor época para subir o pico e observar a paisagem. No verão, há muitas nuvens – pela maior umidade atmosférica – e há o risco de, na chegada só se conseguir ver entre a massa branca e compacta apenas as outras duas grandes formações rochosas do parque, o pico do Cristal (2.790 m) e o pico do Calçado (2.766 m).

Folha de São Paulo - Seção Turismo 13/08/92 - p. 7

LIMPE SUA CASA CUIDANDO DA NATUREZA

Aparentemente as coisas são simples: o que não queremos vai para o lixo ou para o ralo e pronto. Está tudo resolvido. Resolvido?!

O que os caminhões fazem com o lixo? Para onde as galerias levam o esgoto?

Que destino têm os gases que poluem a atmosfera? Infelizmente tudo isso fica aqui mesmo na Terra. Nas suas águas e no seu ar. Acontece que a capacidade do meio ambiente de depurar toda esta poluição e produzir recursos naturais tem limites. Todos somos parte do problema mas, felizmente, também somos parte da solução. A natureza vai precisar da nossa ajuda até nos mínimos detalhes.

A **ATLANTIS** está acompanhando o Brasil em seus primeiros passos nesse sentido. Utilizando a mais avançada tecnologia química e a biotecnologia, estamos lançando ***OPÇÃO VERDE***, a primeira linha de limpadores eficientes contra a sujeira, mas que respeitam a natureza. Para começar, ela será composta de um lava-louças, um lava-roupas, um limpador concentrado e um limpador multiuso.

Todos com ingredientes naturais, biodegradáveis e sem fosfatos.

Os produtos ***OPÇÃO VERDE*** foram desenvolvidos de modo que, ao retornarem ao meio ambiente, eles o farão com um mínimo de perturbação ao delicado equilíbrio ecológico. Até as embalagens são feitas em plástico reciclável. A oportunidade de contribuir para um mundo mais limpo está dada. Junte-se ao movimento.

Por um mundo mais limpo

Lava-roupas:

ideal para a máquina ou o tanque, lava todas as suas roupas sem agredir desnecessariamente a natureza.

Limpador concentrado:
à base de bio álcool e óleo de pinho, limpa pisos e grandes superfícies e é ameno com a natureza.

Limpador Multiuso:
com perfume suave à base de bio álcool, remove toda a sujeira das mais diversas superfícies laváveis.

Lava-louças concentrado:
Lava-louças concentrado:
com sabão de óleo de coco, ataca a gordura e outras sujeiras, mas é brando com suas mãos.

ATLANTIS
Tudo de bom para o lar.

Revista Corpo a Corpo - Ano IV, nº 36, novembro/91

USINAS DE RECICLAGEM DE LIXO

A prefeitura do Rio está concretizando um dos mais audaciosos projetos de preservação do meio ambiente: a construção de Usinas de Reciclagem de Lixo.

A reciclagem garante o reaproveitamento de vários materiais, como vidros, plásticos, papel, papelão e metais ferrosos e não ferrosos. E tem ainda a capacidade de transformar lixo orgânico em adubo para a agricultura.

No mês de maio foi inaugurada a Usina do Caju, a maior Usina de Reciclagem e Compostagem de Lixo do mundo. Ela processa 1.120 toneladas de lixo por dia e produz, em média, 150 toneladas de material reciclável e 600 toneladas de composto orgânico. Nos próximos 3 meses será entregue a Usina de Jacarepaguá, que vai processar até 600 toneladas diariamente. Além destas, estão programadas as Usinas de Santa Cruz e Trevo das Missões.

Com isso, a Prefeitura do Rio resolve definitivamente o problema do destino final dos detritos recolhidos na cidade. Uma solução que elimina os prejuízos ambientais provocados pelos aterros sanitários e contribui para a despoluição de canais, rios, lagoas e até da Baía de Guanabara.

Usinas de Reciclagem de Lixo do Rio de Janeiro: um verdadeiro exemplo, para todo o mundo, de respeito à natureza e preservação do meio ambiente.

UMA CONQUISTA DA POPULAÇÃO CARIOCA. UM EXEMPLO PARA O MUNDO.

Revista Manchete, 20/06/92.

V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA
Porto Alegre, 31 de agosto a o4 de setembro de 1998

Estratégias de conquista na produção de aprendizes brasileiros aprendendo inglês

Zenir Flôres Machado (PUC/RS) zemach@zaz.com.br

Introdução

Nesta comunicação, relato minha dissertação de mestrado (UFRGS, 1997).

As teorias em Aquisição de Segunda Língua (ASL) reconhecem que o conhecimento do aprendiz deve envolver tanto a competência lingüística como a competência comunicativa em segunda língua (L2). O construto da competência comunicativa é aceito como um conjunto de quatro componentes, ou seja, competência gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica. Esta última é vista como diretamente relacionada à capacidade do aprendiz de usar estratégias comunicativas verbais e não verbais para promover a eficácia da comunicação em L2.

Conforme Faerch e Kasper (1984a:36), '*estratégias comunicativas são planos potencialmente conscientes para solucionar o que para o indivíduo se apresenta como um problema ao procurar atingir determinada meta comunicativa'*.

Ao se deparar com um problema na comunicação devido à insuficiência de seu sistema lingüístico, o aprendiz pode tentar evitá-lo ou enfrentá-lo. Estratégias de conquista - **achievement strategies** - são empregadas quando 'o aprendiz tenta

resolver um problema comunicativo expandindo assim seus recursos comunicativos' (Faerch e Kasper, 1984a:53).

Meu interesse pelo tema se deve à minha experiência em sala de aula, onde os alunos parecem utilizar estratégias comunicativas na interação em interlíngua (IL) com o professor e com os colegas. Por isso, estudei a interação de pares de aprendizes com um falante de inglês. Os estudos até o momento têm focalizado a interação de um falante nativo com um aprendiz ou deste com outro aprendiz, isoladamente.

Assim, a pesquisa focaliza o uso de estratégias comunicativas de conquista na interação de dezoito aprendizes brasileiros de inglês com um falante nativo da língua inglesa. Os sujeitos analisados interagem com o falante nativo (FN) em pares pertencentes a três níveis de aprendizagem ou proficiência na segunda língua (L2) - Básico 2, Intermediário 1 e Avançado 1 - de uma escola particular de língua inglesa em Porto Alegre. De forma geral, os objetivos foram identificar as estratégias de comunicação, analisá-las de acordo com o nível e o perfil dos aprendizes.

Metodologia

Quanto à metodologia, trabalhei com dezoito sujeitos e um falante nativo, e três níveis. Os participantes receberam uma lista de tópicos, abordados nas nove conversações. As conversações foram gravadas em fita de vídeo e transcritas literalmente. As estratégias foram identificadas e classificadas segundo a taxonomia de Faerch e Kasper (1984a). Duas professoras brasileiras de inglês revalidaram a identificação e a classificação das estratégias comunicativas bem como classificaram os pares e aprendizes quanto à proficiência na L2, considerando-os pertencentes aos

referidos níveis. Mais duas professoras brasileiras de inglês avaliaram o perfil dos aprendizes quanto à personalidade e/ou comportamento adotado durante a interação.

A taxonomia adotada (Faerch e Kasper, 1984a) pode ser resumida da seguinte forma:

Estratégias de conquista

Estratégias compensatórias

a - *Estratégias baseadas na L1*

(i) Troca de código

(ii) Transferência interlingual

b - Estratégia baseada na L1 e na IL

(i) Transferência inter-/intralingual

c - *Estratégias baseadas na IL*

(i) Generalização

(ii) Paráfrase

(iii) Criação de palavra

(iv) Reestruturação

d - Estratégias cooperativas

(i) Apelo direto

(ii) Apelo indireto

(iii) Apelo direto com troca de código

(iv) Apelo indireto com troca de código

(v) Apelo direto em L1

(vi) Apelo à completude

e - <u>Estratégias não lingüísticas</u>

(i) Apelo não verbal

(ii) Estratégia não verbal em substituição à palavra/fala

(iii) Outras estratégias não verbais

<u>Estratégias de recuperação</u>

Conforme Haastrup e Phillipson (1984:140 -58), a noção de 'conversação' não foi definida a priori e idealmente no estudo. Propondo-a como tarefa aos aprendizes e ao FN , buscou-se evitar que os sujeitos perseguissem fatos ou atitudes/apenas perguntassem e o FN respondesse ou vice versa, como o termo 'entrevista' sugeriria.

Foi considerado que havia um problema na comunicação do par/aprendiz, no nível da produção, quando:

- o aprendiz usava a L1 espontaneamente;
- o aprendiz usava a IL e FN sinalizava, verbal ou não verbalmente, que não entendia o que era dito/queria dizer;
- o aprendiz sinalizava, verbal ou não verbalmente, não saber/não lembrar como expressar algo ou não estar certo de como fazê-lo na L2/se algo existia na L2;
- o aprendiz parecia pressupor que FN era capaz de compreender uma pergunta implícita, geralmente feita com uma alternativa incompleta, respondendo-lhe com a informação desejada;

- o outro membro do par, verbal ou não verbalmente, sinalizava detectar um problema na comunicação do aprendiz com quem interagia, e este reconhecia, verbal ou não verbalmente, haver/ter havido um problema.

Foi visto como um problema na comunicação, no nível da recepção, a situação em que o par/aprendiz sinalizava, verbal ou não verbalmente, não compreender o que FN dizia/queria dizer.

Quando um problema denotava dificuldades de recepção, inicialmente, e o posterior envolvimento de dificuldades de produção, foi visto como um problema tanto de recepção como de produção, iniciado na recepção (RP). Quando, ao contrário, teve início na produção, mas dificuldades de recepção também estavam envolvidas, foi considerado que havia um problema tanto de produção como de recepção (PR).

A eficácia comunicativa das estratégias verbais e não verbais identificadas foi estimada em termos de compreensão mútua (Cm), compreensão parcial (Cp) e incompreensão (I) atingida/identificada com FN. Isso foi feito observando-se a interação sob o ponto de vista da recepção em FN, ou seja, o que este sinalizava, verbal ou não verbalmente, entender ou não.

Resultados

Do objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos, que aqui apresento e discuto de acordo com os resultados obtidos:

1 - identificar e analisar estratégias comunicativas de conquista (Faerch e Kasper, 1984a) em dezoito aprendizes adolescentes e adultos brasileiros de inglês

como L2 de um curso particular, que interagem em pares do mesmo nível de proficiência (isto é, do mesmo nível do curso) com um falante nativo de inglês australiano de dezessete anos, extra-classe, sabendo-se que seis sujeitos/três pares pertencem ao nível Básico 2 (segundo semestre de inglês), seis sujeitos/três pares estão no nível Intermediário 1 (quarto semestre) e seis sujeitos/três pares são do nível Avançado 1 (sexto semestre) da mesma escola;

Conforme a avaliação de duas professoras da L2, foram identificados dezesseis tipos de estratégias de conquista, sendo que seis delas não estavam previstas pelo modelo adotado, e um total de quinhentos e cinqüenta e oito ocorrências de estratégias no corpus analisado. Segundo as avaliadoras, a distribuição dos aprendizes e pares nos três níveis considerados é válida.

2 - verificar se os aprendizes acima utilizam entre si as mesmas estratégias comunicativas que empregam com o falante nativo australiano;

Os informantes em todos os níveis usaram as mesmas estratégias na interação com o falante nativo e com o outro membro do par, simultaneamente. Contudo, duas estratégias cooperativas, apelo à completude e estratégia em substituição à palavra ou fala, foram utilizadas somente ao interagirem com o falante nativo.

3 - investigar, identificar e analisar a que estratégias comunicativas recorrem os sujeitos e pares dos três níveis de proficiência na L2, ao enfrentarem um problema de comunicação devido a recursos lingüísticos insuficientes na L2, com o falante nativo e com o falante brasileiro;

Além das estratégias já presentes na taxonomia adotada, foram identificadas quatro estratégias cooperativas verbais (apelo à completude, apelo em L1, apelo direto com troca de código e apelo indireto com troca de código) e duas não verbais (apelo não verbal e estratégia em substituição à palavra ou fala).

4 - estabelecer relações entre as estratégias comunicativas utilizadas e o nível de proficiência dos sujeitos e pares durante a interação oral na L2;

Os sujeitos pesquisados em geral tendem a utilizar estratégias cooperativas, ou seja, tendem a procurar envolver o interlocutor numa 'tentativa mútua' para resolver o problema do significado na comunicação. O aprendiz do Avançado 1 é o que mais tende a usar estratégias não cooperativas ou psicolingüísticas, isto é, é o que mais procura resolver problemas comunicativos sozinho. O conhecimento que o aprendiz nos três níveis possui da L2 não parece ter determinado o número e a escolha das estratégias mais produtivas no estudo, apelo direto, troca de código e transferência interlingual. No entanto, o conhecimento da L2 parece ter influído quanto à produtividade e/ou à variabilidade de certas estratégias. Das estratégias baseadas na interlíngua, reestruturação foi consideravelmente mais produtiva no Básico 2 do que nos outros níveis e paráfrase foi consideravelmente mais empregada no Avançado 1 do que nos demais níveis. Das estratégias cooperativas verbais envolvendo apenas a interlíngua, apelo à completude foi geralmente empregada no Intermediário 1 e Avançado 1. Apelos verbais envolvendo a L1 tendem à redução e/ou desaparecimento no Avançado 1. Das estratégias cooperativas não verbais, estratégia em substituição à palavra ou fala não foi usada no Básico 2 e apelo não verbal foi consideravelmente

mais produtiva nesse nível do que nos demais níveis, particularmente devido a maiores problemas na recepção na L2. Todas as estratégias identificadas ocorreram no Intermediário 1, mas nem todas foram usadas nos outros níveis.

5 - estabelecer relações entre as estratégias comunicativas empregadas e a personalidade e/ou o comportamento dos sujeitos e pares durante a interação oral na L2 - uma conversação com o falante nativo australiano;

Conforme o perfil levantado por duas avaliadoras, o empenho em comunicar a mensagem pretendida e/ou manter comunicação sincera com o falante nativo e/ou na interlíngua parece ter sido o fator determinante quanto à produtividade e à variabilidade das estratégias de conquista, particularmente das cooperativas e baseadas na L1, as mais produtivas no estudo. Quanto mais o aprendiz demonstra esse tipo de empenho, maior o número e a variação das estratégias empregadas, nos três níveis.

6 - estimar a eficácia das estratégias comunicativas de conquista em termos da compreensão mútua atingida com o falante nativo australiano.

Procurei ver se o aprendiz, ao empregar uma estratégia dada, parecia atingir plena compreensão mútua ou compreensão parcial com o falante nativo e/ou se, ao usá-la, parecia haver incompreensão na interação com o falante nativo. Nem sempre foi possível fazer uma estimativa quanto à eficácia comunicativa das estratégias utilizadas, principalmente porque o aprendiz em todos os níveis muitas vezes empregava mais de uma estratégia, na tentativa de solucionar determinada dificuldade na comunicação. De qualquer forma, as estratégias mais eficazes parecem ter sido, no

Básico 2, as estratégias cooperativas e uma estratégia baseada na L1, troca de código (quando os itens lexicais eram semelhantes nas duas línguas; por exemplo, canguru); no Intermediário 1, as estratégias cooperativas, a mesma estratégia baseada na L1, troca de código, e uma estratégia baseada na interlíngua, reestruturação; no Avançado 1, as estratégias mais eficazes parecem ter sido as estratégias cooperativas e duas estratégias baseadas na interlíngua, reestruturação e paráfrase. As estratégias comunicativas menos eficazes parecem ter sido uma estratégia baseada na L1, transferência interlingual, no Básico 2 e no Avançado 1. Já no Intermediário 1, generalização, baseada na interlíngua, parece ter sido a menos eficaz. O insucesso comunicativo da transferência interlingual no Básico 2 se deve à tradução literal e, no Avançado 1, ao estrangeirismo, isto é, ao fato de que o uso de transferência interlingual resulta em itens pouco freqüentes e/ou inexistentes na L2. Os dados são insuficientes para indicar uma razão para o insucesso comunicativo da generalização.

Assim, agora especifico e comento os resultados em relação às hipóteses que tinha levantado:

1 - Ao enfrentar um problema de comunicação para cuja solução dispõem de um sistema lingüístico inadequado, os aprendizes recorrem a estratégias de conquista verbais e não verbais do tipo das classificadas no modelo estudado (Faerch e Kasper, 1984a).

Os dados e resultados confirmam a hipótese principal. Como já disse, encontrei dezesseis tipos de estratégias de conquista no total. Duas estratégias cooperativas não verbais, uma estratégia cooperativa verbal envolvendo apenas a IL e

três estratégias verbais envolvendo a L1 não estavam na taxonomia adotada. Quanto aos apelos verbais envolvendo a L1, parecem estar relacionados ao contexto sociolingüístico da interação e/ou da aprendizagem da L2. O uso dessas estratégias de apelo tende a reduzir-se ou a desaparecer no Avançado 1. O total de problemas identificados na comunicação é geralmente inferior ao de estratégias comunicativas empregadas, pois o aprendiz em todos os níveis tende a usar várias estratégias na tentativa de solucionar determinada dificuldade. O aprendiz do Básico 2 é o que mais enfrenta problemas na recepção com o falante nativo/na IL. O aprendiz do Avançado 1 é o que menos enfrenta problemas ou utiliza estratégias de conquista de recepção. Nos três níveis analisados, as estratégias mais produtivas foram as estratégias cooperativas e as estratégias baseadas na L1, nessa ordem. Assim, os sujeitos tendem a resolver cooperativamente os problemas enfrentados na recepção e na produção.

Da hipótese principal decorrem as seguintes, correlatas, comentadas abaixo:

1.1 - numa situação onde dois falantes possuem a mesma L1 e um terceiro falante possui em comum com esses dois apenas a L2, os aprendizes iniciantes, intermediários e avançados utilizam a IL ao interagirem com o falante estrangeiro, fazendo uso de estratégias comunicativas de conquista verbais;

Essa hipótese foi confirmada, mas os sujeitos também empregam estratégias não verbais, inclusive não suplementarmente a estratégias verbais, nos três níveis. Além disso, também utilizam estratégias cooperativas verbais que envolvem o uso da L1, particularmente no Básico 2.

1.2 - na mesma situação, os aprendizes avançados, falantes de L1 comum, cooperam mutuamente através do uso de estratégias comunicativas verbais na IL;

Essa hipótese foi confirmada, em parte. Os aprendizes do Avançado 1 tendem a cooperar mutua e espontaneamente na IL, mas, depois das estratégias cooperativas, as estratégias compensatórias baseadas na L1 são as mais produtivas, no estudo e nesse nível. Contudo, o aprendiz do Avançado 1 é o que menos depende da L1 e o que mais emprega paráfrase, que parece exigir maior domínio da L2. O aprendiz do básico 2 é o que mais depende da L1 e o que mais emprega reestruturação, que parece requerer menos conhecimento da L2 do que as demais estratégias baseadas na IL.

1.3 - ao buscarem cooperação mútua na IL, os aprendizes avançados fazem uso de estratégias comunicativas verbais do mesmo tipo das utilizadas com o falante estrangeiro;

Essa hipóteses foi parcialmente confirmada. Quanto maior o domínio da L2, mais o aprendiz auxilia o colega e mais tende a cooperar mutua e espontaneamente com ele. Em geral, as estratégias comunicativas utilizadas entre os aprendizes são do mesmo tipo das utilizadas com o falante nativo. Apenas duas estratégias foram empregadas apenas com o falante nativo, apelo à completude e estratégia em substituição à palavra ou fala. Contudo, no Avançado 1, apelos que envolvem a L1, quando ocorreram, foram dirigidos somente ao outro membro do par. No Básico 2, foram dirigidos ao falante nativo e/ou ao outro membro do par. Além disso, no Avançado 1, apelo não verbal foi dirigido somente ao falante nativo, particularmente para resolver problemas na produção.

1.4 - numa situação onde dois falantes possuem uma mesma L1 e um terceiro falante possui em comum com esses dois apenas a L2, os aprendizes iniciantes na L2 fazem uso da L1 entre si para resolver problemas de comunicação na L2;

Essa hipótese foi confirmada, mas, no Básico 2, apelos envolvendo a L1 ocorreram tanto na interação entre os dois aprendizes como na interação do aprendiz com o falante nativo. Os aprendizes do Básico 2 foram os únicos a usar troca de código para fazer "comentários colaterais" ao colega durante a interação com o falante nativo. Esse é também o único nível em que apelo não verbal foi utilizado, mutua e simultaneamente, entre os aprendizes, ao enfrentarem problemas na recepção com o falante nativo.

1.5 - numa situação onde dois falantes possuem uma mesma L1 e um terceiro falante possui em comum com esses dois apenas a L2, os aprendizes intermediários na L2 fazem menor uso da L1 do que os iniciantes na L2 e maior uso da L1 do que os avançados na L2, entre si, ao tentar resolver problemas de comunicação na L2;

Essa hipótese foi confirmada. Há uma diminuição gradativa do uso da L1 do Básico 2 ao Intermediário 1 e ao Avançado 1 e um aumento gradativo do uso da IL, sendo que quanto mais proficiente os aprendizes, maior é o sucesso da cooperação mútua na IL.

1.6 - aprendizes tipicamente extrovertidos e/ou empenhados em comunicar a mensagem desejada de alguma forma/manter interação sincera com FN/na IL fazem maior uso de estratégias verbais e não verbais, expandindo assim seus recursos lingüísticos e comunicativos;

Essa hipótese foi confirmada. Quanto mais o aprendiz se preocupa/empenha em comunicar a mensagem pretendida de alguma forma/manter comunicação genuína com o falante nativo/na IL, maior o número de problemas na comunicação e maior o número de estratégias identificadas nos três níveis. Os sujeitos com maior número de problemas na comunicação e estratégias de conquista no Básico 2, Intermediário 1 e Avançado 1 distinguem-se dos sujeitos com menor número de problemas e estratégias nos respectivos níveis quanto à preocupação em comunicar a mensagem desejada de alguma forma. Os sujeitos que mais demonstram esse tipo de empenho, são os que mais utilizam as estratégias mais produtivas na pesquisa - apelo direto, troca de código e transferência interlingual Os aprendizes que menos mostram tal preocupação, apresentam a menor produtividade e variabilidade no uso das estratégias identificadas, inclusive cooperativas. Das estratégias baseadas na L1, tendem a usar somente troca de código; das baseadas na IL, somente reestruturação. A cooperação mútua também é afetada por esse traço da personalidade e/ou do comportamento do aprendiz. Quanto maior o empenho em manter comunicação sincera com o falante nativo/na IL, maior a predisposição à busca de cooperação mútua, especialmente com o outro membro do par.

Fatores relativos à personalidade e/ou comportamento do aprendiz interagem com outros fatores intervenientes no uso das estratégias, como a disputa entre certas estratégias e a complementaridade no desempenho comunicativo dos membros do par e, particularmente, com o conhecimento que o aprendiz possui da L2. A produtividade das estratégias de recuperação parece ser melhor explicada pela

competição entre essas estratégias e as compensatórias, particularmente as baseadas na IL e/ou cooperativas. O uso das estratégias de recuperação é consideravelmente menos produtivo no Intermediário 1, o único nível a usar todas as estratégias identificadas e, em particular, todas as baseadas na IL. Não há distinção considerável na produtividade das estratégias de recuperação no Básico 2 e Avançado 1. Nos três níveis, o aprendiz parece optar entre as estratégias cooperativas e as de recuperação, preferindo as primeiras, e apenas um sujeito do Avançado 1 tende a alternar entre esses dois tipos de estratégias. No entanto, não foi possível relacionar essa escolha com o perfil do aprendiz.

1.7 - a eficácia das estratégias comunicativas de conquista verbais e não verbais em termos da compreensão mútua atingida com o falante nativo australiano está relacionada ao nível de proficiência na L2 dos sujeitos e pares bem como a aspectos da personalidade e/ou do comportamento dos aprendizes durante a interação oral na L2.

Essa hipótese foi confirmada, em parte. A eficácia está relacionada ao nível de proficiência na L2 do aprendiz, mas também ao tipo de estratégia utilizada em cada nível Quanto mais proficiente o aprendiz, mais usa a IL e mais tende a ser compreendido pelo falante nativo. No entanto, algumas estratégias baseadas na L1 podem ser muito eficazes, principalmente no início da aprendizagem, porque têm a seu favor a proximidade tipológica entre as línguas em questão. Por outro lado, a eficácia, particularmente das estratégias cooperativas, também está ligada à personalidade/comportamento do aprendiz: quanto mais o aprendiz se empenha em

comunicar a mensagem desejada/manter comunicação sincera com o falante nativo, mais parece obter sua cooperação.

Implicações

Como já disse, o estudo difere de estudos anteriores, que se limitavam a analisar a L1 e a interação entre aprendiz e falante nativo em um determinado nível. Tentei ampliar o escopo da pesquisa na área contribuindo com dados da interação entre pares de aprendizes com o falante nativo, em níveis diferentes. Por causa desse procedimento, encontrei outras estratégias não classificadas no modelo adotado. Como há poucos estudos sobre a eficácia das estratégias comunicativas, tentei também fazer uma estimativa quanto à eficácia comunicativa das estratégias de conquista identificadas, nos três níveis analisados.

Os resultados encontrados trazem implicações para a sala de aula. Sugiro que se procure desenvolver a habilidade de comunicação do aprendiz a partir da conscientização quanto a estratégias já disponíveis no repertório do aprendiz e de seus pares, através da prática da comunicação em L2 e através da aplicação de tarefas semelhantes às utilizadas em pesquisas na área, em particular as que focalizam a comunicação referencial (Kellerman et alii, 1990:163-78; Yule e Tarone, 1990:179-94). O fato de que o empenho do aprendiz em comunicar a mensagem pretendida de alguma forma/manter comunicação sincera na IL/com o falante nativo parece ter sido o fator determinante quanto à produtividade e variabilidade das estratégias utilizadas pelos sujeitos do estudo confirma a necessidade de o professor promover comunicação genuína, estabelecendo metas comunicativas, definindo papéis e criando

um interlocutor específico, em sala de aula. Por outro lado, o fato de que algumas estratégias cooperativas e baseadas na IL parecem ter maior potencial comunicativo em termos da compreensão mútua atingida na IL/com o falante nativo parece confirmar a necessidade de o professor promover, em sala de aula, o conhecimento de 'língua' (Bialystok, 1993:145-47) necessário a uma comunicação eficaz na L2 em situações fora da sala de aula.

References

BIALYSTOK, Ellen. **Communication Strategies: a psychological analysis of second-language use**. 2. ed. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, 1993.

FAERCH, Claus, KASPER, Gabriele (eds). **Strategies in Interlanguage Communication**. 2. ed. London: Longman, 1984.

_____. Plans and strategies in foreign language communication. In: ____(eds). **Strategies in Interlanguage Communication**. 2. ed. London: Longman, 1984a. p. 20-60.

HAASTRUP, Kirsten, PHILLIPSON, Robert. Achievement strategies in learner/native speaker interaction. In: FAERCH, C. & KASPER, G., (eds). **Strategies in Interlanguage Communication**. 2 ed. London: Longman, 1984. p. 140-58.

KELLERMAN, Eric et alii. System and hierarchy in L2 compensatory strategies. In: SCARCELLA, R., ANDERSEN, E.S. & KRASHEN, S.D., (eds). **Developing Communicative Competence in a Second Language**. New York: Newbery House Publishers, 1990. p. 163-78.

MACHADO, Zenir F. **Estratégias de Conquista na Interação de Aprendizes de Inglês como L2 com Falante Nativo de Inglês**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 189/1997. 271 páginas.

YULE, George, TARONE, Elaine. Eliciting the performance of strategic competence. In: SCARCELLA, R., ANDERSEN, E.S. & KRASHEN, S.D., (eds). **Developing Communicative Competence in a Second Language**. New York, Newbury House Publishers, 1990. p. 179-94.

Formação Contínua de Professores: Conscientização e Construção da Identidade Profissional

Maria Cecília Camargo Magalhães

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP
Programa de Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas - LAEL
Rua Dr. Artur Neiva 330, 05359-200, São Paulo,
Tel. (11-55) 8694508
e-mail: cmaga@exatas.pucsp.br

Formação Contínua de Professores: Conscientização e Construção da Identidade Profissional

Maria Cecília Camargo Magalhães

Abstract

This article focuses on teacher continuing education as locus of conflict and tension in which historical, cultural and institutionally situated discourses compete to the construction of teacher identity as a professional. It examines a session in which 3 teachers of an Elementary Oficial School and a researcher discuss one of the teacher's classroom practices with writing in order to investigate how each of the participants organize her discourse to avaliate her colleagues', as well as her own representations about being a teacher in a particular context. Based on the theoretical frame of socio-discursive interactionism, it is argued that discussion sessions, as the one reflected on, in this article, may provide contexts to classroom language actions avaliation, and, because of this, may contribute to teachers' questioning, clarifying and, eventually, transforming of their representations toward teaching and learning in a particular context.

Key Words
teacher professional identity, continuing education, socio-discursive interactionism, language action, (de)construction,reflection

Resumo:

Este artigo enfoca a educação contínua de professores como local de conflito e tensão em que discursos historico, cultural e institucionalmente situados competem na construção da identidade do professor como profissional. Examina uma sessão em que 3 professoras do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Oficial de Ensino e uma pesquisadora discutem as práticas com escrita de uma das professoras participantes, para investigar como cada participante organiza seu discurso ao avaliar ações das colegas, da pesquisadora e as suas próprias, e nessa interação com o grupo problematiza e/ou possibilita que outros problematizem e repensem suas representações sobre ser professora nesse contexto determinado. Com base no quadro teórico do interacionismo sócio discursivo, é argumentado que sessões de discussão, como as refletidas neste trabalho, que avaliam as ações de linguagem da sala de aula podem propiciar contextos para que professores se conscientizem, problematizem, clarifiquem e eventualmente transformem representações sobre ensinar e aprender em aulas de produção escrita, em um contexto determinado.

Palavras-chave
Identidade profissional do professor; educação contínua, interacionismo sócio-discursivo, ação de linguagem, reflexão, (des)construção

Esta discussão tem por objetivo enfocar a construção da identidade do professor enquanto profissional com base em questões que surgiram da observação dos dados coletados, durante a condução de um projeto de formação contínua[1]. A pesquisa que venho desenvolvendo na área tem salientado a formação contínua de professores como um local de conflito e de tensões em que discursos histórico-cultural e institucionalmente situados competem na constituição do professor como profissional. Nesse contexto, sessões de discussão (sessões reflexivas) entre professoras e pesquisadora externa, sobre as práticas discursivas de salas de aula de língua materna não são entendidas apenas como instrumento de coleta de dados, mas como centrais para que procedimentos reflexivos tenham lugar. Assim, a ênfase em sessões reflexivas está embasada pela compreensão de que podem propiciar contextos para que professores e pesquisador problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos. Isto é, conscientizem-se de seus valores, motivos e razões em agir, representações sobre ensinar e aprender em contextos particulares, representações sobre as cognições dos alunos (quem e por que é bem ou mal sucedido) e sobre os conhecimentos que estão sendo construídos e a que interesses servem.

Assim, neste trabalho, saliento, o caráter dialógico, dialético e constitutivo das relações interindividuais ***professor/professor/pesquisador*** na constituição do professor enquanto profissional. Mais especificamente, investigo (a) como a narrativa e a argumentação como formas culturais aparecem e são usadas nesta situação particular acima referida, e (b) como formas diferentes de organização contribuem para a desconstrução e auto-conscientização do discurso da sala de aula bem como para a construção de novos sentidos, através de resoluções colaborativas em lugar de ruptoras.

Quadro Teórico

O quadro teórico que embasa a discussão da formação de professores está apoiado na concepção do **interacionismo sócio-discursivo** discutido por Bronckart (1996), que tem como bases centrais a teoria vigotskiana que discute aprendizagem e desenvolvimento, a discussão bakhtiniana de linguagem e a discussão habermasiana da teoria da ação comunicativa (Habermas 1981/1987:351-391), ligados pela compreensão da linguagem enquanto ação. Isto é, pela compreensão das ações humanas nas dimensões sociais e discursivas que as constituem, uma vez que é na atividade social mediada pela linguagem que os conhecimentos coletivos e/ou sociais são construídos. Como salientado por Volochinov/Bakhtin (1977/1992:66***),"...em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psiquismo e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato da descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma decodificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura, onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória".***

Habermas (1981/1987:122), com base na discussão dos três mundos de Popper, discute a organização dos conhecimentos coletivos e/ou sociais, construídos por um grupo

[1] Projeto Integrado ***Desenvolvimento da Leitura Estratégica: Um Estudo Colaborativo Professores e Pesquisadores***, conduzido de 1991 a 1994 em uma Escola da Rede Oficial de Ensino, localizada em um bairro de periferia de São Paulo, com suporte financeiro de CNPq.

social no curso de suas relações sociais em três mundos representados historicamente construídos, que definem a conduta humana. São eles o **mundo objetivo** em que estão organizados os conhecimentos sobre o mundo físico; o **mundo social** que organiza os conhecimentos elaborados sobre normas e valores que regulam as interações; e o **mundo subjetivo** que organiza os conhecimentos construídos sobre o que se espera das ações de um agente. Bronckart (1996:20), salienta que esses mundos ***"constituem, também, em um estado sincrônico determinado, um sistemas de coordenadas formais, a partir dos quais se exerce um controle"***, isto é, se avalia a atividade humana.

Como discute Habermas (1981/1987:391) com base na teoria weberiana de ação, nas atividades de linguagem, os interagentes expressam avaliações, julgamentos das ações dos outros e das suas próprias em relação aos mundos representados. Isto é, expressam julgamentos quanto à **verdade** dos conhecimentos em relação à eficácia da intervenção no mundo objetivo (ação teleológica); julgamentos quanto à **conformidade** das normas sociais (ação regrada por normas); julgamentos quanto à **autenticidade** do que o agente revela de seu mundo objetivo (ação dramatúrgica). Assim, é na e pela avaliação do outro que o ser humano se constitui enquanto " *agente responsável pelo seu dizer*" (Bronckart (1996:11), capaz de agir com base nos conhecimentos apropriados nas interações sociais e verbais. Nas palavras de Volochinov/Bakhtin (1977/1992:113),***"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.***

É essa constante negociação de sentidos com base nos conhecimentos dos mundos representados, construídos na e pelas avaliações metalinguísticas, que embasa minha compreensão de formação contínua de professores. Essa discussão encontra suporte em trabalhos de pesquisadores como Smyth (1992); Gómez, (1992); Nóvoa, (1992), Kincheloe (1993) entre outros que, com base na Teoria Crítica de construção do conhecimento, discutem a formação do professor como profissional capaz de problematizar as escolhas que faz, os motivos e razões que as embasam e os interesses a que servem.

Assim, neste estudo, as negociações entre professoras e pesquisadora externa são entendidas como o *locus* de uma investigação que enfoca a compreensão do conflito e de tensões reveladas na avaliação das representações que os próprios participantes têm sobre suas ações e as dos outros: intenções e motivos em agir em um contexto institucional escolar particular. O objetivo é a compreensão de como as práticas discursivas são organizadas, como são questionadas e como, nesse contexto, novas formas de saber e de agir são constituídas. Mais especificamente, objetiva entender como discursos que têm por objetivo problematizar as representações dos professores sobre as relações entre teorias e práticas no ensino-aprendizagem em aulas de língua materna se estruturam, no quadro de uma pesquisa conduzida para formação de professores.

Este processo de auto-consciência (metalingüístico) das ações de linguagem a que estamos denominando reflexão é entendido como uma reorganização e reconstrução de práticas que possam conduzir a novas compreensões de um contexto de ação particular (Grimmett,1988 apud Gómez, 1992:12) visto como problemático por um participante da interação. De acordo com Grimmett, reflexão é entendida como uma ferramenta para praticar compreensão e transformação e involve: (a) repensar a situação, fazendo questões de clarificação; (b) discutir aspectos ignorados; (c) atribuir novos sentidos a situações já discutidas.

A compreensão desse processo reflexivo nas ações de linguagem das práticas discursivas dos interagentes (professor/professor/pesquisador) está embasada na discussão de Smyth (1992:295) que, com base no trabalho Freire (1972), propõe quatro maneiras de agir que contextualizariam diferentes modos de auto-questionamento e permitiriam que questões problemáticas fossem retomadas no quadro de sua sócio-história:

Descrever - O que eu faço?
Informar - O que isso significa?
Confront - Como cheguei a ser assim?
Reconstruir - Como posso agir diferentemente

Essas ações permitiriam ao agente, na direção discutida por Habermas[2], repensar e questionar representações quanto à sua ação como profissional e quanto aos interesses que embasam suas escolhas. Possibilitariam, também, ao pesquisador, a investigação de como os participantes da interação no contexto institucional escolar organizam seu discurso para avaliar a si mesmos e aos outros para questionar a validade (verdade, conformidade e a autenticidade) das ações de linguagem e, como consequência, propiciar que novos sentidos entrem para a "arena" da construção do conhecimento. Esse procedimento é, segundo o quadro teórico discutido, crucial para que representações sobre ensinar e aprender naquele contexto determinado sejam entendidas e transformadas.

Nessa direção, Kress (1989) discute a importância da investigação das escolhas entre narrativa e argumentação como formas culturais para estruturar um discurso que objetive lidar com contestação, tensão e conflito e/ou com diferenças de valores culturais e sociais salientes em qualquer domínio cultural. Segundo o autor, narrativa e argumentação propiciam ferramentas contrastantes para lidar com essas questões, ambas com o objetivo de prover resoluções colaborativas em lugar de ruptoras na discussão de tais diferenças. Dessa forma, narrativa e argumentação propiciariam aos interagentes maneiras distintas para estruturar seu discurso em torno de questões problemáticas, uma vez que a argumentação enfatiza a diferença e organiza o discurso em volta disso, enquanto a narrativa estrutura o discurso com o objetivo em salientar o fechamento.

Golder (1996:31) salienta que argumentar é defender um determinado ponto de vista e discutir as várias posições em jogo em relação à questão colocada com o objetivo em modificar a opinião do outro. Dessa forma, ao argumentar o enunciador deve apresentar o **objeto** de seu discurso de uma maneira que este seja aceito pelo outro, isto é, deve apresentá-lo como racional. Assim, para autora, são operações centrais, na estruturação de seqüências argumentativas, as de **justificação** e de **negociação**. O enunciador deve apresentar razões em relação à posição defendida, isto é, justificar, e deixar espaço para contra argumentações. Em outras palavras, permitir que haja negociação. Com base em Bronckart, salienta que um modelo de argumentação articula uma dimensão estrutural e uma dimensão situacional que permite ao locutor planificar sua produção em relação à situação de comunicação. Golder (p.163) salienta ainda que se pode postular a existência de

[2] Para Habermas (1981/1987:430), ***"A relatividade do significado literal de uma expressão só é reconhecida quando a analisamos através de algum tipo de problematização...Essa problematização é resultado de problemas que surgem objetivamente e que sacodem nossa visão de mundo".***

diferentes *níveis de argumentação* que vão de uma argumentação mínima, estruturada por uma *tomada de posição - argumento à coordenação de inúmeros argumentos*.

Ao investigar formas de ações, durante sessões reflexivas, em que incerteza, conflito e tensão foram considerados (como já salientado) como condições importantes para que as professoras olhassem para as ações questionadas com novas questões colocadas, percebi que usualmente organizávamos (as professoras e a pesquisadora) nosso discurso diferentemente para lidar com essas situações. A compreensão dessas diferentes estruturação dos discursos nessa situação de produção específica revelou como as duas formas culturais trabalhavam para a desconstrução e compreensão de práticas discursivas tomadas sem contestação, bem como para a construção de novas.

Para tanto, com base em Bronckart(1996: 89), uma sessão reflexiva foi examinada para a compreensão da ***infra-estrutura geral do texto.*** Assim, os dados foram inicialmente examinados para a compreensão dos tipos de discursos que o constituiam, uma vez que a investigação dos mundos discursivos criados pelas atividades de linguagem estariam relacionados aos mundos representados, como discutido por Habermas (*mundo ordinário*, conforme Bronckart). Segundo Bronckart (1996), tipos de discursos são entendidos como unidade teórica com relação aos parâmetros de comunicação: (a) escolha de um mundo discursivo definido como representações situadas em um mundo distante (disjunto) ou próximo (conjunto) ao mundo da interação social e (b) escolha do grau de implicação da situação material, i.e., implicado (com referências explícitas) ou atônomo aos parâmetros da situação material de produção. Como resumido no quadro abaixo (Bronckart ,1996: 91):

		Relação ao	**conteúdo**
		Conjunto	Disjunto
		EXPOR	**NARRAR**
Relação à	Implicado	interativo	relato interativo
Situação	Autônomo	teórico	narração

Foram, assim, analisadas as situações de linguagem (contexto de produção e conteúdo temático ou referente) para investigar as diferenças na interação entre pesquisador/professor/professor sobre questões consideradas problemáticas por qualquer um dos participantes em relação ao ***sistema educacional***, a ***sistemas de ensino*** aí embutidos e a um quadro de ***sistemas didáticos*** que concretizam os sistemas de ensino (Bronckart (1993:7)[3]. Para Bronckart, o ***sistema educacional*** engloba as instituições e apresenta um padrão de discursos sobre os três mundos representados já discutidos anteriormente - objetivo e social e subjetivo. Dessa forma, organiza expectativas, valores e representações sobre questões relativas à Educação**.** Por sua vez os ***sistemas de ensino produzidos***, organizam os discursos relativos a metas a serem alcançadas, metodologias e currículo. Por sua vez, os ***sistemas didáticos*** organizam os discursos da intervenções educacionais e

[3] Grifos em negrito do autor.

envolvem o que Bronckart denomina de ***triângulos didáticos***, que se referem às representações do(a) professor(a), dos alunos e do conteúdo enfocado.

Para clarificar a organização do conteúdo de forma a investigar a relação entre narração e argumentação, outra dimensão da infra-estrutura geral do texto foi enfatizada: a organização sequencial do conteúdo temático.

Vou, a seguir, discutir questões de metodologia da pesquisa necessárias para a compreensão do trabalho e questões que levantamos como resultado da análise dos dados e que se revelaram importantes para a compreensão da constituição da auto-consciência do professor quanto à seu/sua identidade profissional.

Metodologia

Dados de uma sessão de discussão entre a pesquisadora externa, **C**, e três professoras do ensino fundamental (primeiro e segundo anos), respectivamente **CI, J e E,** gravados em áudio, foram usados para investigar como as participantes juntas constroem sentidos sobre questões relativas ao ***sistema educacional***, aos ***sistemas de ensino*** aí embutidos e ao ***triângulo didático*** que revelam as representações sobre ser professor no contexto enfocado. Estes dados foram coletados por esta pesquisadora durante a condução de um **Projeto de Formação Contínua de Professores**[4], desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, situada em bairro de baixíssimo poder aquisitivo.

A sessão reflexiva examinada discute as práticas didáticas de J com a escritura de um livro em sua classe de 2o. ano, que fora filmada pela pesquisadora. O filme fora previamente visto apenas pela pesquisadora e pela professora. (Por iniciativa das professoras, esta prática foi revista e, antes das discussões, todos os participantes passaram a ver a aula filmada com antecedência.) Para trabalhar com situações das ações verbais que apresentavam tensão, conflito e contestação, diferenças quanto a valores sociais e quanto a representações de ensinar e aprender em sala de aula de língua materna a alunos oriundos de lares de baixo grau de letramento, o texto foi analisado de formas diferentes. Foi primeiramente investigado para a compreensão da ***infraestrutura geral***, isto é dos tipos de discursos que o constituiam (Bronckart, 1996:80). Todavia, o foco de nossa análise centrou-se na compreensão da ***organização sequencial*** do conteúdo temático que formatavam os discursos (Bronckart, 1996:127). Foram, assim, analisadas cada uma das 27 trocas em que o texto se organizava para examinar como cada uma das participantes estruturara seu discurso quanto às sequências prototípicas, uma vez que a compreensão dessa organização nos permitiria atingir nosso objetivo.

Narração e argumentação e a construção da identidade profissional

A análise das características lingüísticas do discurso do pesquisador externo revela um discurso misto em que características de discursos dos eixos do narrar e expor-mesclam-se conforme suas intenções e razões em agir. Isto é, C age desde o início da interação com o objetivo de problematizar as representações de J sobre trabalhar com produção escrita (escrever um livro), naquela escola e com aqueles alunos. Assim, embora C inicie a primeira troca com um discurso interativo solicitando a J, cuja aula estava sendo

[4]Veja nota 1 para maiores esclarecimentos.

discutida, a descrição de suas ações e a dos alunos na condução do trabalho, seu objetivo é, de fato, criar um espaço para negociação que pemitisse que a professora questionasse e repensasse seu trabalho e sua relação com a aprendizagem dos alunos. À luz de representações já declaradas e discutidas anteriormente e que conflitavam com a prática observada. Assim, após a descrição de J, C inicia um questionamento com base nas ações não descritas, estruturada em uma sequência argumentativa que avalia o resultado do trabalho- a escritura de um livro. A ação de C está informada por sua compreensão do processo de produção que detalha a seguir para embasar seu objetivo de criar um novo sistema de convicções sobre o trabalho com a linguagem escrita. Assim, C pretende persuadir e convencer J de que deve rever e repensar seu trabalho. Inúmeros traços das representações de C, quer sobre seu papel como formadora, sobre ensinar e aprender naquele contexto, sobre o trabalho com escrita a ser desenvovlido, como sobre a atuação de J, sobre as representações que embasam essa ações ou sobre a avaliação da eficácia delas estão aparentes nas intervenções de C na troca abaixo:

C1: Tem alguma coisa que eu queria te perguntar. ë o seguinte: quando você fez esse trabalho com os livrinhos...ah...isso aí (aponta para os livros com J) É a primeira escrita deles...por quê, como é que você fez isso? Gostaria que você me explicasse um pouquinho desse processo para fazer esses livros.

J1: Quando?

C2; Naquele dia em que eu estava lá, você viu a história e tal...e depois?

J2: ...é ..eu devolvi os livrinhos para eles e a gente tentou um pouco junto, eu tentei um pouco resgatar a história com eles, né E que fizessem assim, que tentassem ler e tentassem ver o que eles achavam que estava escrito, o que estava precisando.. o que estava faltando. Se eles entendiam o que tinham escrito.

C3: Mas você discutiu com eles como é que eles tinham que ler, como é que eles tinham que perguntar, o que é que eles tinham que verificar?

J3: Você diz assim pegar um texto, por exemplo?

C4: É, você não discutiu antes com eles, pôs na lousa, discutiu com todo mundo, não ofereceu um modelo?

J5: Não, não fiz

C6: Porque, na verdade, viu, J ...

J6: É, eu acho que ainda está faltando, porque naquele dia não deu para eles terminarem. Muitos não terminaram aquele dia. O outro dia que eu dei assim foi na tentativa deles terminarem a própria escrita, a reescrita da história. Agora, por exemplo, pra gente trabalhar junto essa correção, eu não fiz isso.

C7: Na verdade, esse livro deveria ser o processo final. Eles já deveriam ter escrito, reescrito, corrigido...e aí fazem o livro. Final do processo, certo? Porque, o que é a escrita? Não é um processo?

De fato, a estruturação do discurso de C em sequencias argumentativas tem por objetivo levar a professora a:

- estabelecer uma controvésia sobre o trabalho desenvolvido com a linguagem escrita iniciado pelo operador argumentativo “mas”, suportado por descrições de ações que no entender da pesquisadora deveriam ter sido cumpridas:

  C: *Mas você discutiu com eles como é que eles tinham que ler, como é que eles tinham que perguntar, o que é que eles tinham que verificar? ...não discutiu antes com eles, pôs na lousa, discutiu com todo mundo, não ofereceu um modelo?*

- criar um novo sistema de representações sobre o processo de produção:

  ..esse livro deveria ser o processo final. Eles já deveriam ter escrito, reescrito, corrigido...e aí fazem o livro. Final do processo, certo? Porque, o que é a escrita? Não é um processo?

A resposta de J revela que C atingiu seus propósitos, ela justifica suas ações, mas reconhece que não colaborou com os alunos na (re)escrita do texto e inicia a próxima troca com o operador *pois é* que estabelece uma função fática, mas argumentativa, *vamos supor que você esteja certa*, pressupondo, uma aceitação da tese introduzida, seguida por *no caso* que introduz um pedido de clarificação dos procedimentos levantados por C.

É, eu acho que ainda está faltando, porque naquele dia não deu para eles terminarem. Muitos não terminaram aquele dia. O outro dia que eu dei assim foi na tentativa deles terminarem a própria escrita, a reescrita da história. Agora, por exemplo, pra gente trabalhar junto essa correção, eu não fiz isso.

...

Pois é, no caso eles escreveriam em outro lugar.

Como discutido por Golder (1996), a argumentação para atingir seu objetivo necessita não apenas apresentar razões (justificativas) claramente colocadas em relação à posicão defendida, mas também criar um espaço de negociação com o interlocutor. Assim, a estruturação do discurso de C ao lidar com questões que considera problemáticas e das quais discorda, levando-se em conta a resposta de J, parece ter sido bem sucedida em criar um espaço para que as questões assinaladas fossem discutidas. C:

- apresenta claramente o objeto de seu discurso - sua discordância, suportada por razões teóricas que clarificam o porquê agir dessa forma e procuram relacionar a teoria introduzida à prática, descrevendo ações e demonstrando como agir,
- argumenta por uma nova organização do trabalho com produção apoiada em justificativas claras, e descreve ações em uma tentativa de demonstrar como essas ações deveriam se estruturar no trabalho com a linguagem escrita através de uma sequência de descrições de ação ou script;
- abre espaço para negociação através de perguntas retóricas, de descrições do apoio teórico em sua relação com o triângulo didático e com a prática de J.

C: *no primeiro dia de aula do primeiro ano primário você dá início a um processo que você vai usar sempre, né? Então, qual é o processo da escrita? É pensar no que vai escrever, e sempre dizendo pra eles porque é importante agir assim. Ele pode escrever, ele pode contar pro vizinho sobre o que pretende escrever, sobre o tipo de texto que tem que fazer, certo? Mas ele tem de pensar antes. Por quê? Porque esse planejamento é parte importqante do processo de escrita. Você tem que organizar seu pensamento primeiro, antes de escrver. Ter uma visão global daquilo que vai desenvolver, certo?...*

Então, então tá bom, então veja "nós vamos contar de novo a história. Então vamos pôr na lousa o que é mais importante na história, pra depois a gente escrever de novo a história". Aí o que te ajuda nessa história é a narrativa. Se você está fazendo a reescrita de um texto que é narrativo, a estrutura da história te ajuda...Mas, uma idéiainteressante é sempre retomar a estrutura da história. "O que tem uma história? Quais são as partes de uma história?"

Assim, ao estabelecer o conflito e problematizar as diferenças, trazendo-as para discussão, é preocupação de C estabelecer a relação entre os questionamentos e uma nova proposta, demonstrada com ações verbais, que propicia espaço para que as professoras repensem suas ações e construam novas maneiras de organizar sua prática para solução de problemas. Afirmações por parte das professoras com base nas representações que têm dos alunos são questionadas e problematizadas. No trecho abaixo, C discute a afirmação de J de que não trabalha mais com a organização do discurso narrativo oral dos alunos por tentar e não conseguir resultados:

C: Mas, veja, se você não trabalha isso (como estruturar o pensamento na leitura e produção de narrativas) eles nunca vão aprender, J, você está percebendo, a gente sempre fala "eles não conseguem"

J: Eu...assim...é difícil. Eu não tô trabalhando mais porque é difícil.

C: Eles não têm essas estruturas, eles não sabem organizar o pensamento deles dessa forma. É difícil, agora, se você não fizer nada porque é difícil, porque eles não conseguem, não adianta também. Então, na verdade, o que se tem que fazer é, em tudo o que se fizer, mostrar como se pensa...(...)

O discurso de J em resposta ao de C revela representações que as embasam quer sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos, sobre a compreensão do processo de leitura e de produção e o trabalho com a linguagem escrita em sala de aula, por exemplo, *os nossos alunos não sabem ler..., eu acho que já melhorou bem, por exemplo, se eles já conseguem escrever isso aqui*; *eu dei assim foi na tentativa deles terminarem a própria escrita, a reescrita da história*, mas também, pedem confirmação sobre as novas informações que estão sendo introduzidas por C, como por exemplo: *pra gente trabalhar junto essa*

correção, eu não fiz isso, Então no caso foi dado o texto, a gente leu o texto e aí em seguida eu mandaria eles escreverem, ou não mandaria?... Mas, me fala, volta aí um pouquinho nessa parte que você tava falando.

Ainda, alguns extratos da sequência dialogal revelam instantes em que J repensa seu trabalho. Por exemplo na intervenção abaixo, ela propõe uma reformulação das práticas com oralidade para ensinar os alunos a organizarem sua produção oral, com base no que estava sendo discutido sobre a organização da linguagem escrita em práticas de leitura e produção, e no exemplo a seguir em que ela mesma resume as avaliações sobre seu trabalho com a escrita:

> J: *É eu estava pensando fazer isso assim...quando eles chegam na classe, eles querem contar alguma coisa, né? Eles chegam contando as coisas...é so coisa acontecendo, né? "Então o Pluf , né?"" Então, eu faço..." Ëu não estou entendendo nada do que você está falando."Então eu estou pensando fazer isso verbalmente, sabe? Eu acho tão difícil...na minha cabeça eu queria aproveitar isso que você está falando, quando eles estão querendo contar as coisas mesmo, sabe?*
>
> ...
>
> *Então, na minha aula, vocês acham assim que o processo foi pouco,...é principalmente a coisa de assim...da estrutura do texto, que eu acho assim*

Diferentemente da organização revelada por C, as intervenções de J, E e CI para colocar questões problemáticas e conflituosas em discussão, têm valor argumentativo mas uma estrutura narrativa. As questões são introduzidas através de relatos sobre a própria experiência, para lidar com a questão da qual discordam Os aspectos considerados problemáticos não são problematizados e justificados através de argumentos, em geral, o objeto da argumentação não é claramente colocado e, também não é criado um espaço de negociação. Talvez pudéssemos pensar, com base em Golder, que o discurso das professoras estariam estruturados em sequencias argumentativas de primeiro nível, em que a discordância é colocada suportada por justificações em forma de relato. Por exemplo, na intervenção abaixo, J ao se colocar quanto à questão de bagunça da sala usa um longuíssimo relato de sua sala para dar sua opinião sobre o assunto e o modo como tentara resolver colocando a sala em U (por sugestão da pesquisadora) o que não deu certo (e.g., *Eu fiz...eu resolvi colocar a sala em U. Você não acredita no que aconteceu.).* CI coloca sua posição contrária para revelar como a reorganização do espaço físico em U é eficaz: *Eles não querem mais ficar em fileiras, e* através do relato descreve como organiza a classe:

> CI:*Na quarta feira passada, nós tínhamos uma série de atividades, eu falei para eles antes de entrar na classe: "Escuta , gente, hoje nós temos isso, isso e isso. O que vocês acham de a gente deixar as carteiras como estão ou organizar as carteiras novamente? 'Ah...não professora, assim eu não quero, não", "Ah!, eu também não..".Eles não querem mais ficar em fileiras.*

Também um diálogo entre CI e J sobre a necessidade de trabalhar leitura e produção todos os dias, trabalhando estratégias de leitura, revela como os professores se organizam através de relatos, ou de uma estrutura argumentativa com um nível primeiro de complexidade para lidar com uma aparente discordância sobre o trabalho com cabeçalho. Esta estrutura dificulta a negociação uma vez que não coloca a possibilidade de discussão da tese anterior o que possibilitaria que os participantes refletissem sobre as representações que embasam as atividades de linguagem. Em lugar disso apresenta o relato como uma proposta de substituição do procedimento colocado pelo enunciador e do qual discorda.

> *CI: Você se lembra (dirigindo-se a C) no ano passado...eu achava a maior loucura a gente ficar trabalhando o cabeçalho, mas aí eu descobri como o cabeçalho pode ajudar...*
> *Porque eles estão acostumados a ler todo dia. Eles lêem para escrever.*
> *J:Ah!...eu acho importante. Os meus estão aprendendo a escrever o dia doze, depois eu escrevo doze. Agora o dia que eu não coloco eles mesmos falam: "Professora como é que escreve treze. Como é que escreve catorze...*
> *CI: Ah!...então, eu não trabalhava. Eu pensava "Que coisa mais chata, cabeçalho todo dia para uma criança de 1a. série. Eu colocava, mas não trabalhava. Aí eu pensei: "Puxa eu estou perdendo uma grande oportunidade de fazer leitura com eles.O que é que nós vamos fazer com o cabeçalho?Então, eu estou fazendo, na verdade, leitura, leitura oral, leitura silenciosa, porque eles acabam lendo ali e...cópia dirigida. Estamos trabalhando um tema. Estamos trabalhando ali, uma série de coisas, né? E acabei pensando nessa oportunidade de trabalhar assim e já abandonei aquele meu pensamento absurdo de que estava perdendo tempo.*

Assim, a análise dos modos como o pesquisador e as professoras organizam suas ações verbais para enfocar questões que consideram problemáticas, que foram colocadas em discussão pela pesquisadora ou por um professor, revela que o relato de experiência é uma forma muito usada pelas professoras com valor argumentativo. O relato é, também muito usado pela pesquisadora, mas com objetivos diferentes e em momentos diferentes. Isto é, a pesquisadora problematiza uma questão, estabelece o conflito, deixa sua discordância clara, introduzindo uma nova tese e usa o relato para demonstrar novas maneiras de atuação. Ao estruturar seu discurso com sequências argumentativas para estabelecer o objeto, e suportar a discordância com argumentos que clarificam as razões para isso, do interese a que servem e, para apresentar nova tese suportada por sequências de descrição de ações, C cria espaço para a negociação de novas compreensões sobre ensinar e aprender naquele contexto. Por exemplo:

> *C: Mas, veja, se você não trabalha isso (como estruturar o pensamento na leitura e produção de narrativas) eles nunca vão aprender, J, você está percebendo, a gente sempre fala "eles não conseguem"*
> *J: Eu...assim...é difícil. Eu não tô trabalhando mais porque é difícil.*

C: Eles não têm essas estruturas, eles não sabem organizar o pensamento deles dessa forma. É difícil, agora, se você não fizer nada porque é difícil, porque eles não conseguem, não adianta também. Então, na verdade, o que se tem que fazer é, em tudo o que se fizer, mostrar como se pensa...(...)

O discurso de C propicia que as negociações entre professores e pesquisadora externa envolvam reflexões sobre metas a serem alcançadas, metodologias e currículo (sobre os ***sistemas de ensino produzidos)*** sobre intervenções educacionais e sobre representações das própria enquanto professoras, dos alunos enquanto aprendizes e do conteúdo a ser trabalhado. Como as situações descritas abaixo:

É eu estava pensando fazer isso assim...quando eles chegam na classe, eles querem contar alguma coisa, né? Eles chegam contando as coisas...é so coisa acontecendo, né? "Então o Pluf , né?"" Então, eu faço..." Ëu não estou entendendo nada do que você está falando."Então eu estou pensando fazer isso verbalmente, sabe? Eu acho tão difícil...na minha cabeça eu queria aproveitar isso que você está falando, quando eles estão querendo contar as coisas mesmo, sabe?

...

Então, na minha aula, vocês acham assim que o processo foi pouco,...é principalmente a coisa de assim...da estrutura do texto, que eu acho assim

Diferentemente, ao usar o relato como uma forma de argumentar a favor ou contra uma questão, voltado para a apresentação de uma solução, não para acentuar as diferenças e discordâncias, os professores não propiciam contextos para que essas negociações tenham lugar. Inúmeros exemplos de descrições dessas situações foram encontrados na sessão analisada. De fato, ao contrário criaram espaço para a substituição de uma atividade de linguagem por outra sem que suas razões fossem questionadas. Discurso esse característico do contexto escolar, em que as discordâncias não são usualmente colocadas com base em razões, mas em descrições de atividades que deram certo ou não deram certo. São discursos que se caracterizam como "receitas"e que, como venho observandoem meu trabalho de formaação contínua, eventualmente são apropriados pelos interlocutores, mas não de forma crítica, de forma a reestruturar representações de ensinar e aprender em contextos particulares.

Assim, dada a importância para a auto-compreensão e transformação das representações dos professores sobre si mesmos como profissionais em um contexto particular, nos parece crucial que pesquisadores externos, coordendores aloquem maior atenção a essas questões nas interações em projetos de formação contínua. Muito se tem discutido sobre o professor reflexivo, mas pouco, de fato, tem sido investigado sobre as características dos discursos entre professores e formadores com o objetivo em examinar questões. Pesquisas desenvolvidas na PUC/SP têm investigado a constituição do professor enquanto profissional, na interação com formadores (e.g., Liberali, 1997; Romero,1997; Abreu, 1998; Polifemi,1997; Lopes, 1997; Fongaro, 1997 e Castro, 1997, entre outros.

Todavia, é importante que essas questões sejam claramente discutidas uma vez que gêneros argumentativos não são comuns na instituição escola.

Para concluir quero salientar que a sessão reflexiva me parece um gênero importante para que essas questões sejam enfocadas de forma concreta, uma vez que possibilitam que representações sejam questionadas e novos sentidos sejam construídos tendo a p'ratica como local de constucão e de transformação de teorias. Quero ainda salientar quea narrativa tem um papel crucial na construção da identidade como discutido por Smyth (1992) e enfocado no corpo deste trabalho, todavia, o foco na argumentação deriva de sua impotância para este contexto - a conscientização pelo professor de sua identidade enquanto profissional nas interações com outros no quadro da formação contínua.

Referências

ABREU, L.S. *A construção da subjetividade no diálogo entre professor e coordenador*. Tese de mestrado a ser defendida no Programa de LAEL, na PUC/SP em7/10/1998.

BAKHTIN/VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo:Martins Fontes, 1992

BRONCKART, J.P. Action Theory and the analysis of action in education**.** Paper apresentado na *5th European Association for Research on Learning and Instruction*,1993.

BRONCKART, J.P. Teorias de la acción, lenguaje, lenguas y discurso. In J. Werstch; P.del Rio; A. Álvarez (Eds*), La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. .

BRONCKART, J.P. *Activité languagière, textes et discourses pour un interactionisme socio- discursive*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.

CASTRO, S. *Pesquisa colaborativa e construção do conhecimento: Formação contínua de educadores*. Trabalho apresentado no *XLV Seminário do GEL*. Campinas: UNICAMP,1997.

FONGARO, M. De T.H. *Reflexão e assimetria: Instrumentos para a reconstrução da identidade do professor*. Trabalho apresentado no *XLV Seminário do GEL*. Campinas: UNICAMP, 1997.

GOLDER, C. *Le devéveloppement des discours argumentatifs*. Lausanne: Delachaux et Niestlé SA, 1996.

GÓMEZ, A. P. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (ED) *Os professores e sua formação***.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid:Taurus, 1981/1987.

KEMMIS, S. Critical Reflexion. In M.F.Wideen e I. Andrews (Eds.), *Staff Development for School Improvement.* New York, NY: The Elmer Press, 1987.

KINCHELOE, J.L. *A formação do professor com compromisso político: Mapeando o pós-moderno.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993/1997

KRESS, G. Texture and Meaning. In R. Andrews (Ed.), *Narrative and Argument*. Milton Keynes: Open University Pres, 1989.

LIBERALI, F. O professor como pesquisador: Problemas e perspectivas. Trabalho apresentado no *XLV Seminário do GEL*. Campinas:UNICAMP,1997.

LOPES, M. A. B. *Criando Oportunidades para o processo reflexivo do rofessor de íngua materna.* Dissertação de Mestrado defendida na PUC/SP, Programa de Lingística Aplicada ao Ensino de Línguas- LAEL, 1997.

MAGALHÃES, M. C. C. A pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos, 30***:** 57-70, 1996.

MAGALHÃES, M.C.C. An understanding of classrooms interactions for literacy development. In N.MERCER & C.COLL (Eds) *Teaching, Learning and Interaction***.** Madrid: Infancia 1994b).

MAGALHÃES, M.C.C. Teacher and researcher dialogical interactions: learning and promoting literacy development. In A.ALVAREZ & P.del RIO (Eds) *Education as social construction***.** Madrid: Infancia y, 1996

POLIFEMI, M. Pesquisa colaborativa e construção do conhecimento: Formação contínua de educadores. Trabalho apresentado no *XLV Seminário do GEL*. Campinas: UNICAMP,1997.

ROMERO, T. Pesquisa colaborativa e construção do conhecimento: Formação contínua de educadores Trabalho apresentado no *XLV Seminário do GEL*. Campinas: UNICAMP, 1997

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal,* **29(**2), 267-300, 1992.

VYGOTSKY, L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In M.Cole et al (Org.) *Mind in society.* Cambridge: Harvard University Press, 1930/1978.

VYGOTSKY, L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In M.COLE et al (Org.) *Mind in society:* Cambridge: Harvard University Press ,1930/1978.

WERTSCH, J. *Vygotsky and the social formation of mind.*Cambridge: Harvard University Press, 1985.

O Discurso Acadêmico:

Correspondências sofísticas ou divergências lingüisticas ?

Graciela Malevini e Ines Noguera

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional de La Matanza
Facultad de Filosofía, Cs. de la Educación y Humanidades
Universidad de Morón
Argentina

Referir-nos à educação lingüística implicaria entendê-la prioritariamente como educação para a construção do conhecimento e como educação social, dado que, por um lado todo conhecimento se internaliza pela linguagem, e por outro, viver é falar e se fala sempre com outro ou outros. Esta concepção implicaria – em se tratando de problemáticas pedagógicas – em poder afirmar que não é suficiente estabelecer o problema do ensino de uma Língua Estrangeira como o "objeto da ciência", senão que é necessário incluir esse ensino em um contexto muito mais ambicioso, onde o uso da língua se converta em um instrumento idôneo de construção cognitiva e de convivência para o diálogo respeitado e respeitoso. Surge, quase naturalmente, o papel preponderante consignado ao docente: modelo e orientador para a aquisição de novos saberes e de condutas sociais.

Essa possibilidade de reflexão inicial pode ser um estímulo para o seguimento de subsídios teóricos que o auxiliem na busca de atalhos para acelerar o processo de ensino – aprendizagem em aula.

A análise de transcrições de registros de aulas (áudio e/ou vídeos) tem sido proclamada na literatura da área como um dos procedimentos mais reveladores da dinâmica em aula e da própria abordagem de ensino que a ela subjace. (ef. Almeida Filho, 1993:17-23)

As hoje chamadas "ciências cognitivas", fecunda interdisciplina da psicologia, as neurociências, a lingüística, a filosofia, ciências da computação, entre outras, representam um dos desenvolvimentos intelectuais mais destacados das últimas décadas. O eixo de interesse medular se relaciona com os fenômenos humanos de percepção, pensamento, memória, lembrança e aprendizagem. Ë assim que a concepção do homem, como um processador ativo da informação (frente ao esquema tradicional de corte racionalista), há constituído-se em uma das contribuições mais significativas das ciências cognitivas, revolucionando, desta maneira, a concepção da leitura e da escrita e, consequentemente, o domínio da palavra.

Na hora da leitura e da escrita

A leitura de um texto demanda a construção de significados contextuais, já que eles mesmos requerem o reconhecimento da influência do contexto verbal e da situação comunicativa sobre a mensagem.

Na leitura é necessário, primeiro, hierarquizar a informação do texto para aceder ao significado dos itens léxicos a partir do entorno verbal e da idéia global ou macroestrutura do texto. Logo, observar a influência da situação comunicativa sobre a mensagem. Trabalhar no nível discursivo dos textos e compreender a relação do texto e paratexto, as vozes do texto e sua finalidade.

Sintetizando aqui alguns supostos teóricos distinguidos e defendidos, vemos em *Widdowson* (1191), um dos pioneiros na definição das bases da abordagem comunicativa, que defende a relevância do tema interdisciplinar como forma de proporcionar o ensino de uma língua para o uso real (use) e não simplesmente para a prática de formas (usage).

Na escrita, consideramos o texto como parte de um processo comunicativo no qual o importante são os leitores e autores com suas pressuposições, seus conhecimentos, relações sociais e situacionais. Por isso, para estabelecer os conhecimentos e habilidades que integram a competência comunicativa, se leva em conta os níveis de organização textual dos escritos, o sintático e as convenções gráficas.

Neste sentido também encontramos convergência de postulados em Almeida Filho (1190:28). Segundo o autor, em uma postura comunicativa de ensino, “a linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao que aprende, senão como um processo construtivo e emergente de significados e identidade”.

Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais e culturais apropriadas. Sabemos que na teoria humanista de Freire “é necessário que exista o reconhecimento dos estudantes como pessoas únicas e completas, como indivíduos que tem necessidades intelectuais e emocionais e que se encontram envolvidos em um contexto sociocultural específico que precisa ser considerado.”

Na formação científica e profissional a nível universitário, as habilidades peculiarmente relevantes são as capacidades de construir discursos, avaliá-los e elaborar opiniões próprias com fundamentos pertinentes.

Os esforços a partir da investigação universitária dão sinais de crescimento com relevantes projetos aprovados e de outros com financiamento das instituições e agências de investigação. Alguns programas de pós-graduação começam a receber candidatos do exterior para os mestrados e doutorados na área de Lingüística Aplicada.

As universidades precisam institucionalizar os cursos para que os docentes em carreira possam ser estimulados e seguir investigando, inovando e ascendendo no corpo profissional.

Um diagnóstico generalizado do perfil do aluno da nossa universidade nos situa, particularmente, frente a seguinte realidade:

- Dificuldade no manejo de registros diferentes. Os alunos, apesar de estarem inseridos em vários tipos de situações lingüísticas que diferem entre si pelo que acontece, por quem participa e pelas funções que desempenha a linguagem, não distinguem entre si estas diferenças.
- Indistinção entre a língua oral e a língua escrita. Os alunos escrevem como falam. Não somam à grande riqueza informativa da oralidade, a ordem e a estrutura características da escrita.
- Interação intuitiva com o texto mas não reflexão sobre a ação. Isto impede o autocontrole da leitura crítica dos próprios processos de pensamento. Maior capacidade analítica que sintética.
- Dificuldade na fundamentação da opinião pessoal.

Toda situação de comunicação implica conhecimentos lingüísticos e pragmáticos que se aprendem mediante o uso, a observação e a reflexão. Os estudantes, por serem nativos de uma língua, se consideram, por um lado, usuários competentes de sua língua, e por outro, como indivíduos que necessitam melhorar suas capacidades de compreensão e expressão em situações variadas: expor oralmente, justificar uma hipótese, redigir provas, monografias, relatórios, trabalhos práticos, ensaios, notas de opinião e de divulgação científica. Todas elas devem desenvolver-se por meio de estratégias metodológicas que o docente desenhe em variados tipos de atividades e intercâmbios didáticos. As habilidades de compreensão e expressão se aprendem através de ditas atividades e outros intercâmbios didáticos que são aplicáveis nas distintas áreas do conhecimento.

O ensino deverá realizar-se contextualizando o processo de leitura e escrita. Toda leitura deverá ter uma finalidade clara para o aluno e além disso fornecer as ferramentas que facilitem a cooperação com o texto, em especial, o acesso a informação implícita. Por outro lado, as práticas de escrita tem de contemplar os processos de planificação, emprego em texto e revisão.

Na hora de avaliar

As últimas investigações a respeito da analise dos comportamentos lingüísticos tem demonstrado que o docente ajuda (ou não) a compreender os textos específicos de sua disciplina; se desinteressa (ou não) em trabalhar a expressão específica da área com os alunos; reconhece (ou não) que as habilidades lingüísticas favorecem a conceitualização. Porém finalmente julga, valora e avalia os conhecimentos através das obras dos estudantes. E aí é onde surgem os problemas de coerência textual, erros de ortografia e de pontuação, sendo os problemas semânticos e pragmáticos os mais relevantes, ligados estreitamente a compreensão dos conteúdos. Dificuldades que o professor traduz em frases como estas: "idéias pouco claras", "falta de coerência", "vocabulário muito pobre".

A psicolingüística como disciplina eminentemente cognitiva, não pode deixar de considerar que um conhecimento novo se adquire em função de um conhecimento anterior. A psicologia cognitiva contemporânea defende o papel natural dos esquemas (projetos?) anteriores, da estrutura cognitiva, dos conceitos integradores ou pertinentes na construção do conhecimento.

Atualmente, lingüistas aplicados como, por exemplo *Corder* (1978) e *Sharwood Smith* (1981), defendem o ponto de vista dos cognitivistas de que a língua já conhecida determina a nova aprendizagem. Isto significa que, para qualquer explicação ou aprendizado da língua apontada, existe a possibilidade de usar como estratégia de ensino não somente assinalar os contrastes e semelhanças entre a língua 1 e a língua 2, como também relacionar os dados novos desta nova língua com dados de outras línguas que o estudante já conheça. Alguns autores como *Aroson Berman* (1978), sugerem que, com os alunos adultos, com suficiente maturidade gramatical, se pode usar abertamente a analise contrastiva nas classes de Língua 2, supondo que estes tenham a capacidade para entender as comparações que estão sendo realizadas.

A psicolingüística dispõe de manifesto que há que aprender a compreender ou a expressar-se, oralmente ou por escrito, desde a especificidade de cada uma das competências e desde diversas situações de comunicação. Mas, se bem que é verdade que estas habilidades são complementarias e que a leitura influi sobre a expressão e a compreensão, não é menos verdade que cada habilidade deve ser treinada por separado e desde cada uma das áreas do conhecimento. Recém quando se adquira esse tipo de habilidade, se internalizam os saberes e estratégias, porque saber um tema não é sinônimo de saber expressar seus conteúdos de modo satisfatório.

De todo o exposto se conclui que, para que os alunos alcancem um melhor nível na compreensão e produção textual, o desenvolvimento das matérias de uma carreira universitária deveriam inclinar-se ao conhecimento de:

- Regras de produção e recepção dos diferentes gêneros discursivos, acadêmicos, científicos, periodísticos de uso freqüente na universidade;
- Formas de interação entre o leitor e os textos, tais como a elaboração de resumos e explicações, a confrontação de textos, a avaliação de diferentes enfoques ou posicionamentos sobre um fato, a síntese

de documentos diversos, e

- A comunicação e as aptidões que surgem na leitura e na escrita de textos.

Ë necessário buscar instrumentos que limitem a possibilidade de respostas signadas por um pensamento repetitivo, que enfrentem aos alunos criativamente com situações novas, confiando no seu próprio razonamento. Instâncias estas pouco fáceis de alcançar sem interceder numa revisão séria da figura do docente. Rol paradigmático de um orientador metodológico para que os alunos descubram dentro de si e em seu entorno os arcanos semânticos da linguagem.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO. J. C. P. e Lombello L. C. "La Enseñanza del portugués para estranjeros." Campinas: Pontes editores, 1989.
- AROSON. B. R. "Contrastive Analysis Revised: Obligatory, Systematic, and Incidental Differences between Languages". Interlanguages Studies Bulletin, 3, 1978.
- BENVENISTE. E. "Problemas de lingüística general". Tomo I. México. Siglo XXI. 1986.
  "Problemas de lingüística general." Tomo II. México. Siglo XXI. 1986.
- CADZEN C. B. "El discurso en el aula. El lenguage de la enseñanza y el aprendizaje". Barcelona. Paidós. 1991.
- CORDER. S. P. "The significance of learner error". IRAL. 5 : 161 – 170. 1967
- ECO. Humberto. "Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo". Barcelona. Lumen. 1987
- HALLIDAY. M. A. K. "El lenguage como semiótica social". México. Fondo de Cultura Economica. 1982
- KERBRAT – ORECCHIONI. C. "La enunciación. De la subjetividad del lenguage". Buenos Aires. Edicial. 1993.

- KRASHEN. S. “Second Language Acquisition and Second Language Learning”. Oxford. Pergamon. 1981.
  “Principles and Pratice in Second Language Acquisition”. Oxford. Pergamon. 1982.
- ONG. Walter. “Oralidad y escritura. Tecnologias de la palabra”. México. Fondo de Cultura Economica. 1993
- PIAGET. J. “Psicologia de la inteligencia”. Buenos Aires. Editorial Psique. s/d.
- SHARWOOD. Smith. M. “Notions and functions in a Contrastive Pedagogical Grammar” em Ruthefor, W & Sharwood Smith. M (orgs) “Grammar and Second Language Teaching”. Nova York. Newbury House. 1988.
- STUBBS. M. “Lenguage y escuela”. Buenos Aires. Kapelutz. 1992.
- TITONE. R. “El lenguage en la interacción didáctica”. Madrid. Narcea. 1990
- van DIJK Teum. “La noticia como discurso”. Buenos Aires. Paidós. 1990.
- van DIJL Teum. “La ciencia del texto”. Barcelona. Paidós. 1983.
- WEINRICH. H. “Estructura y función de los tiempos en el lenguage”. Madrid. Gredos. 1979.
- WIDDOWSON. H. G. “Teaching Lenguage as Comunication”. Oxford University Press. 1978.

Palavras chave:

MODELO – PRODUÇÃO – AVALIAÇÃO

RESUMO

No âmbito do ensino superior existe a convicção de que o bom uso da língua é para o aluno um fator determinante na hora da aprendizagem. Se bem é certo que nem toda aprendizagem se produz por meio da linguagem oral ou escrita, não podemos deixar de reconhecer que no processo de ensino – aprendizagem da língua, dado seu caráter básico na organização do pensamento e seu papel instrumental, é um pilar imprescindível do aproveitamento dos conteúdos curriculares de todas as disciplinas. Ë por isso que um bom desenvolvimento lingüístico do estudante favorece um aprendizado satisfatório em diferentes áreas de conhecimento.

Porém, na docência universitária há uma determinada tendência a deixar nas mãos do nível médio de ensino os problemas da linguagem. Se considera que as dificuldades na compreensão ou expressão tem sua origem na precária existência do hábito de leitura, numa linguagem familiar pobre, na pouca atenção, na falta de interesse, de motivação e de estudo por parte do aluno. Por isso, excepcionalmente, se contempla como parte da função docente, trabalhar especificamente com a linguagem e com gêneros discursivos particulares relativos a disciplina em questão, que tem suas próprias regras de produção e recepção.

"O DISCURSO ACADÊMICO: CORRESPONDÊNCIAS SOFISTICAS OU DIVERGÊNCIAS LINGUISTICAS"?

Graciela Malevini
Miguel Cane 436
(1718) Padua
Buenos Aires- Argentina

E-mail: gmalevini@unimoron.edu.ar

Ines Noguera
Melian 2321 - 7 Piso
(1430) Buenos Aires
Argentina
E-mail: inoguera@unlm.edu.ar

* Escola Estadual de 1° e 2° Graus Marechal Mascarenhas de Moraes – Cachoeirinha/RS
** Colégio Concórdia Escola de 1° e 2° Graus – Porto Alegre/RS
** Colégio Farroupilha Escola de 1° e 2° Graus – Mantido pela ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE E EDUCACIONAL DE 1858 – Porto Alegre/RS

Argumentação e Linguagem: Uma Proposta Metodológica Para Leitura e Análise de Textos

* MARASCHIN, Marli Teresinha
** REHMENKLAU, Suzana

PORTO ALEGRE,
SETEMBRO/1998

Sumário

Lista de Palavras-chave inglês/português 1
Resumo 2
Abstract 3
Introdução 4
1 Pressupostos teóricos 6
1.1 Discurso e argumentação 6
1.1.1 A intencionalidade na produção da linguagem 7
1.1.2 Os níveis de significação 8
1.2 As marcas lingüísticas da argumentação 8
1.2.1 A pressuposição 8
1.2.2 As modalidades do discurso 10
1.2.3 Os operadores argumentativos 12
2 Proposta metodológica 14
2.1 Etapas 14
2.2 Texto para análise: CIÊNCIA, COISA BOA..., de Rubem Alves 15
2.2.1 Questões norteadoras para análise e reconstrução do texto 20
2.3 Texto para análise: BRASIL, ÍNDIA ETC., de Décio Freitas 23
2.3.1 Análise do texto 24
Conclusão 29
Referências Bibliográficas 30
Obras Consultadas 31

Lista de Palavras-chave inglês/português

Argument	-	Argumentação
Reading	-	Leitura
Language	-	Linguagem

Resumo

Este trabalho apresenta uma proposta metodológica para leitura e análise de textos, centrada no estudo das principais marcas lingüísticas da argumentação.

O texto, rede de relações que revela uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades lingüísticas que o compõem, constitui-se em um instrumento significativo no processo de interação comunicativa.

A interpretação, presente em todo o ato de comunicação, centra-se na hipótese de que quem fala tem determinadas intenções.

Apreender essas intenções, lingüisticamente constituídas, é captar significados importantes, é compreender uma enunciação, é construir o conhecimento. Nesse sentido, não existem enunciados neutros; todo texto é argumentativo.

Abstract

This work introduces a methodologycal proposal for reading and analysis about texts centrated on the study of the main argumentative linguistic marks.

The text is a net of relations which reveals a link among the intentions, the ideas and the linguistic unities that compose it. The text results in a meaningful instrument in the process of the communicative interaction.

The understanding which takes part in every communicative action is based on the hypothesis that the speaker has definite intentions. To realize these intentions linguistically constituted is to understand important meanings; it is to built knowledge. According to this idea, all the text is argumentative.

Introdução

O texto, compreendido como unidade básica de manifestação da linguagem, constitui-se em um instrumento significativo no processo de interação comunicativa.

É por meio de textos que cada um de nós participa do cotidiano comunicativo da língua portuguesa; assim, professores e alunos devem encarar com lucidez crítica a difícil e prazerosa tarefa de participar da construção da nossa realidade.

Este trabalho pretende contribuir com uma perspectiva de compreensão "do ponto de vista da interpretação que não fique na epiderme do dito ou supostamente literal" (Marcuschi apud Koch,1987, p.14), orientando o estudo de exploração da intencionalidade na produção da linguagem, dos níveis de significação e das marcas lingüísticas da argumentação.

A consecução dessa proposta objetiva:

- refletir, de maneira crítica, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social;

- discutir os aspectos sociais implícitos na leitura do texto;

- recuperar as informações veiculadas no texto;

- caracterizar relações pragmáticas;

- levantar pistas lingüísticas;

- explorar relações discursivas;

- analisar as modalidades do discurso;

- inter-relacionar texto e contexto;

- explicitar os mecanismos de funcionamento das intenções do discurso;

1 Pressupostos teóricos

1.1 Discurso e argumentação

O ato de argumentar “constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo” (Koch, 1987, p. 19) Argumento é um termo que tem origem no latim *argumentum*, que tem tema *argu*, cujo sentido é iluminar, fazer brilhar. Dessa forma, pode-se dizer que argumento é “tudo aquilo que faz brilhar, cintilar uma idéia” (Fiorin, Savioli, 1996, p.284).

O ser humano constantemente avalia, critica, julga, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, tenta, por meio do discurso, persuadir, influir, sobre o comportamento do outro, fazer com que o receptor aceite o que lhe foi comunicado.

Nesse sentido, todo texto é argumentativo. “A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia - a da sua própria objetividade” (Koch, 1987,p. 19).

Quando se comunica não se visa somente a que o receptor receba e compreenda a mensagem, mas também que a aceite, ou seja, a que creia nela e a que

faça o que nela se propõe. “Comunicar não é, pois, somente um fazer saber, mas também um fazer crer e um fazer fazer” (Fiorin, Savioli, 1996, p. 284).

A persuasão é, em última análise, o ato de levar o outro a aceitar o que está sendo dito, mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente; dessa forma, a comunicação será eficaz.

Para que esse processo se efetive, necessário se faz o uso de estratégias comunicativas, ou seja, processos argumentativos que iluminem o alcance do significado e que estejam no nível lingüístico de construção do texto.

A orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto deve ser considerada como fator básico não só de coesão mas principalmente de coerência textual. A argumentação, quando bem feita, dá consistência ao texto, produzindo sensação de realidade ou impressão de verdade.

> *Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades lingüísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação* (Koch, 1987, p. 22).

1.1.1 A intencionalidade na produção da linguagem

O conceito de intenção é fundamental para uma concepção da linguagem como atividade convencional, uma vez que toda a atividade de interpretação baseia-se na hipótese de que quem se comunica tem certas intenções. Apreender essas intenções, lingüisticamente constituídas, é, nesse sentido, compreender uma enunciação.

Segundo Koch (1987, p. 25), “A estrutura da significação em língua natural seria o conjunto de relações que se instituem na atividade da linguagem entre os indivíduos que a utilizam, atividade **que se inscreve sistematicamente no interior da própria língua**”.

1.1.2 Os níveis de significação

A interpretação, presente em todo ato de comunicação, centra-se na hipótese de que quem fala tem determinadas intenções. Perceber essas intenções é ler nas entrelinhas, ou seja, captar tanto as informações explícitas quanto as implícitas. A perspicácia do leitor permitirá que ele seja capaz de captar significados importantes, e descartará a possibilidade de “concordar” com idéias ou ponto de vista que rejeitaria se percebesse.

A significação explícita da frase é observável, faz parte da competência lingüística, em que o dicionário desempenha papel importante. A significação implícita é mais sutil, é nela que se encontram as indicações modais das intenções do falante.

1.2 As marcas lingüísticas da argumentação

1.2.1 A pressuposição

A noção de pressuposição, estabelecida por Ducrot, compreende um ato de linguagem particular e os pressupostos correspondem aos conteúdos semânticos por este visados.

> *Pressupor um certo conteúdo é colocar a sua aceitação como condição ulterior ao diálogo. É por essa razão que o ato de pressupor é um ato jurídico e, portanto, ilocucionário, pois, ao realizá-lo, transformam-se imediatamente as possibilidades de fala do interlocutor, ou seja, modifica-se o seu direito de falar. A recusa dos pressupostos leva à rejeição do diálogo oferecido pelo falante no momento em que fala* (Ducrot apud Koch, 1987, p.59).

Dessa forma, não se debate mais o dito, mas o próprio direito de dizer: o direito do locutor de escolher e organizar a experiência posta em discurso, segundo suas conveniências e intenções. Uma vez aceito esse poder jurídico, admite-se que a ação dos interlocutores um sobre o outro não é um efeito acidental da fala, mas está prevista na própria organização da língua, que não consiste apenas em mero instrumento de comunicação, mas comporta, inscrito na sintaxe e no léxico, todo um código de relações humanas.

Segundo Fiorin, Savioli (1996, p. 306), “em todos os textos, certas informações são transmitidas explicitamente, enquanto outras o são implicitamente, estão pressupostas ou subentendidas.” Um texto não se esgota somente naquilo que diz explicitamente, pois ele também diz coisas que parece não estar dizendo, e que só são percebidas através de uma leitura eficiente, ou seja, uma leitura capaz de captar tanto as informações explícitas, quanto as implícitas.

Na pressuposição, a informação se estabelece de forma a se tornar indiscutível tanto para o falante quanto para o ouvinte, uma vez que possui ancoragem lingüística, ou seja, decorre necessariamente de algum elemento lingüístico colocado na frase. Já no subentendido, não elemento lingüístico que funcione como ancoragem. O subentendido é de responsabilidade do ouvinte, pois o falante “pode esconder-se

atrás do sentido literal das palavras e negar que ouvinte tenha dito o que o ouvinte depreendeu de suas palavras. (...) O subentendido diz sem dizer, sugere, mas não diz" (Fiorin, Savioli, 1996, p. 311).

Segundo Fiorin, Savioli, "pressupostos são idéias não expressas de maneira explícita, que decorrem logicamente do sentido de certas palavras ou expressões contidas na frase", enquanto os subentendidos "são insinuações, não marcadas lingüisticamente, contidas numa frase ou num conjunto de frases" (1996, p. 307-310).

"Uma leitura única de um enunciado pode fazer explodir a enunciação em uma multiplicidade ilocucionária, em que se pode exprimir uma pluralidade de vozes diferentes da do locutor; isto é, pode haver uma polifonia" (Koch, 1987, p. 70).

1.2.2 As modalidades do discurso

A relação entre enunciados diz respeito a certas relações de modalidade no que se refere à estruturação do discurso.

As modalidades fazem parte da atividade ilocucionária uma vez que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz. Segundo Parret (apud Koch, 1987, p. 75), compreendem "atos ilocucionários constitutivos da significação dos enunciados, sendo motivados pelo jogo da produção e do reconhecimento das intenções do falante e, como os demais atos de linguagem, classificados e convencionalizados."

De modo geral, “necessário” e “possível” têm sido consideradas as modalidades fundamentais. Outros técnicos apontam ainda as modalidades do ser e do fazer, do dever, do poder, do saber e do querer.

Koch dá ênfase aos estudos de Alexandrescu (1966) que ressalta a importância dos operadores modais crer e saber. Segundo o referido teórico, as modalidades, assim como os valores, podem ser intercambiadas entre um destinador e um destinatário. Postula ainda que:

> *as modalidades do crer e do saber regem todo e qualquer ato de enunciação, já que todo e qualquer ato de enunciação: a)requer um mínimo de informação da parte do locutor sobre o estudo de coisas designadas pelo enunciado; b) deve ser compatível com as outras enunciações do mesmo locutor* (Koch, 1987, p. 83).

Observa-se então que essas duas modalidades estão necessariamente ligadas ao mecanismo de produção de um enunciado ou de um texto; as demais indicam atitudes facultativas em relação ao enunciado ou ao texto. A enunciação de um enunciado implica sempre a existência ou do operador crer ou do operador saber. Alexandrescu propõe considerá-las um pressuposto geral das outras modalidades, sustentando que a existência desses operadores “é uma condição necessária mas não suficiente do ato de comunicação e que muitas vezes, acontece de maneira implícita” (apud Koch, 1987, p. 81).

Textos que não apresentam as marcas destas modalidades não são considerados neutros, pois podem ser lidos ou sob o modo da opinião ou sob o modo do saber.

Por conseguinte, duas leituras são possíveis, conforme a predominância da modalidade na produção de um texto “que habitualmente não é percebida, de modo que o texto produzido permanece ambíguo: ou enunciação pertence a um discurso autoritário (eu sei, portanto é verdade) ou a um discurso de tolerância (eu creio, portanto é possível)” (Koch, 1987, p. 84).

Conforme Ducrot (apud Koch, 1987), o ato de argumentação constitui o ato lingüístico fundamental, que subjaz até mesmo às modalidades do crer e do saber. Considerando que tais modalidades constituem um pressuposto geral das demais, que há a possibilidade de “modalização implícita”, fortalece-se a posição de que não existem enunciados neutros. Portanto, “a argumentatividade é uma característica inerente à linguagem humana.”

É importante ressaltar que, ao produzir um discurso, o locutor, através das modalidades

> *marca a distância relativa em que se coloca em relação do enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores; possibilita-lhe, também, deixar claros os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor “pistas” quanto às suas intenções; permite, ainda, introduzir modalizações produzidas por outras “vozes” incorporadas ao seu discurso, isto é, oriundas de enunciadores; torna possível, enfim, a construção de um “retrato” do evento histórico que é a produção do enunciado*. (Koch, 1987, p. 88)

1.2.3 Os operadores argumentativos

Conforme tese defendida por Ducrot, Anscombre e Vogt a argumentatividade está inscrita na própria língua. Dentro dessa concepção o uso da linguagem é inerentemente argumentativo - a significação de uma frase constitui-se no

> *conjunto de instruções concernentes às estratégias a serem usadas na decodificação dos enunciados pelos quais a frase se atualiza, permitindo percorrendo-lhe as leituras possíveis. Trata-se de instruções codificadas, de natureza gramatical, o que leva, portanto, ao reconhecimento de um valor retórico (ou argumentativo) da própria gramática.* (apud Koch, 1987, p. 104)

A seqüência do discurso constitui-se de enunciados que são empregados com o objetivo de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, com exclusão de outros. A fim de descrever tais enunciados, é preciso determinar a sua orientação discursiva, ou seja, as conclusões para as quais ele pode servir de argumento.

Na gramática de cada língua, há uma série de morfemas responsáveis por esse tipo de relação que funcionam como operadores argumentativos ou discursivos. Exatamente por esse aspecto, constituem-se em marcas lingüísticas importantes da enunciação. O estudo de tais elementos é recuperado na macrosintaxe do discurso - ou semântica argumentativa.

Cabe ressaltar a importância do estudo dos operadores argumentativos e “a necessidade de se conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo dessas marcas, para permitir-lhe recebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia, no seu próprio discurso” (Koch, 1987, p. 110).

2 Proposta metodológica

A reconstrução textual, objetivo fundamental desta proposta, favorece a adesão do leitor/ouvinte ao texto e, conseqüentemente, estabelece uma relação de comunicação efetiva uma vez que o texto é a unidade básica de manifestação da linguagem.

Este projeto apresenta uma linha metodológica para leitura e análise dos textos "Ciência, coisa boa...", de Rubem Alves e "Brasil, Índia etc.", de Décio Freitas.

2.1 Etapas

1ª. Exposição e discussão das idéias sugeridas pelo título do texto.

2ª. Leitura silenciosa do texto.

3ª. Comparação das idéias apontadas no texto com as que foram discutidas anteriormente.

4ª. Recuperação do significado das palavras desconhecidas a partir do contexto.

5ª. Estabelecimento de relações intertextuais.

6ª. Construção do sentido do texto.

7ª. Pesquisa sobre a significação de "ciência": diferentes concepções para posterior análise e comparação com a concepção apontada no texto 2.2.

8ª Levantamento de dados geo-políticos sobre a Índia para posterior análise e comparação com as informações veiculadas no texto 2.3.

2.2 Texto para análise: CIÊNCIA, COISA BOA..., *de Rubem Alves*

Fernando Pessoa dizia que "pensar é estar doente dos olhos". No que eu concordo. E até amplio um pouco: "pensar é estar doente do corpo". O pensamento marca o lugar da enfermidade. Ah! Você duvida. O meu palpite é que, neste preciso momento, você não deva estar tendo pensamentos sobre seus dentes, a menos que um deles esteja doendo. Quando os dentes estão bons não pensamos neles. Como se eles fossem inexistentes. O mesmo com os olhos. Você só tomará consciência deles se estiver com problemas oculares, miopia ou outras atrapalhações. Quando os olhos estão bem a gente não pensa neles: eles se tornam transparentes, invisíveis, desconhecidos, e através de sua absoluta transparência e invisibilidade o mundo se aparece. O corpo inteiro é assim. Quando está bom, sem pedras no sapato, sem cálculos renais ou hemorróidas, sem taquicardias ou enxaquecas, ele fica também transparente, e a gente se coloca inteiramente, não nele, mas na coisa de fora: o caqui, a árvore, o poema, o corpo do outro, a música. Quando o corpo está bem ele não conhece. Claro que tem pensamentos; mas são pensamentos de outro tipo, de puro gozo, expressivos de uma harmonia que não deve ser perturbada por nenhuma atividade epistemológica.

Mas basta aparecer a dor para que tudo se altere. A dor indica que um problema apareceu. A vida não vai bem. É aquela perturbação estomacal, mal-estar terrível, vontade de vomitar, e vem logo a pergunta: "Que foi que comi? Será que comi demais? Ou teria sido a lingüiça frita? Pode ser, também, que tudo tenha sido provocado por aquela contrariedade que tive..." Estas perguntas que fazemos, diante de um problema, são aquilo que na linguagem científica recebe o nome de hipótese. Hipótese é o conjunto de peças imaginárias de um quebra-cabeças que acrescentamos àquela que já temos em mãos com o propósito de compreendê-la. Compreender, evidentemente, para evitar que o incômodo se repita. Pensar para não sofrer. Deve haver, no universo, milhões e milhões de situações que nunca passaram pela nossa cabeça: nunca tomamos consciência delas, nunca as conhecemos. É que elas nunca nos incomodaram, não pertubaram o corpo, não lhe produziram dor. Só conhecemos aquilo que incomoda. Não, não estou dizendo toda a verdade. Não é só da dor. Do prazer também. Você vai almoçar numa casa e lá lhe oferecem um prato divino, que dá ao seu corpo sensações novas de gosto e olfato. Vem logo a idéia: Que bom seria se, de vez em quando, eu pudesse renovar este prazer. E, infelizmente, não posso pedir para continuar a ser convidado." Usamos então a forma clássica: "- Que delícia: quero a receita..." Traduzindo para os nossos propósitos: "Quero possuir um conhecimento que me possibilite repetir um prazer já tido." O conhecimento tem sempre o caráter de receita culinária. Uma receita tem a função de permitir a repetição de uma experiência de prazer. Mas quem pede a repetição não é o intelecto. É o corpo. Na verdade, o intelecto puro odeia a repetição. Esta sempre atrás de novidades. Uma vez de posse de um determinado conhecimento ele não o fica

repassando e repassando. "Já sei", ele diz, e prossegue para coisas diferentes. Com o corpo acontece o contrário. Ele não recusa um copo de vinho, dizendo que daquele já bebeu, e nem se recusa a ouvir uma música, dizendo que já a ouviu antes, e nem rejeita fazer amor, sob a alegação de já ter feito uma vez. Uma vez só não chega. O corpo trabalha em cima da lógica do prazer. E, do ponto de vista do prazer, o que é bom tem de ser repetido, indefinidamente.

O desejo de conhecer é um servo do desejo de prazer. Conhecer por conhecer é um contra-senso. Talvez que o caso mais gritante e patológico disto que estamos dizendo (todas as coisas normais têm sua patologia) se encontre nessa coisa que se chama exames vestibulares: a moçada, pela alegria esperada de entrar na universidade, se submete às maiores violências, armazena conhecimento inútil e não digerível, tortura o corpo, lhe nega os prazeres mais elementares. Por quê? Tudo tem a ver com a lógica da dor e do prazer. Há a dor incrível de não passar, de ser deixado para trás, de ver-se ao espelho como incapaz (no espelho dos olhos dos outros); e há a fantasia alegria da condição de universitário, gente adulta, num mundo de adultos. Claro, coisa de imaginação... E o corpo se disciplina para fugir da dor e para ganhar o prazer. E logo depois de passado o evento o corpo, triunfante, trata de se desvencilhar de todo o conhecimento inútil que armazenou, esquece quase tudo, sobram uns fragmentos porque agora a dor já foi ultrapassada e o prazer já foi alcançado.

A gente pensa para que o corpo tenha prazer.

Alguns dirão: "Absurdo. É verdade que, em certas situações, o conhecimento tem esta função prática. Mas, em outras, não existe nada disto. Na ciência a gente conhece por conhecer, sem que a experiência de conhecimento ofereça qualquer tipo de prazer." Duvido. O cientista que fica horas, dias, meses, anos em seu laboratório não fica lá por dever. Pode até ser que haja pessoas assim: trabalhar por dever. Só que elas nunca produzirão nada novo. O senso de dever pode ensinar as pessoas a repetir coisas: excelentes técnicos de laboratório, bons funcionários, discípulos de Kant (um homem que desprezava o prazer e achava que, certo mesmo, só as coisas feitas por dever). Com o que concordaria o venerável Santo Agostinho que propôs a curiosa teoria, ainda defendida por certas lideranças religiosas, de que o jeito certo de fazer sexo é "sem prazer, por dever". Burocratas fiéis aos relógios de ponto. Cozinheiro por dever só faz comida sem gosto. Cientista também. Não consegue ver nada de novo, é bicho sem asas, tartaruga fiel, rastejante. Idéias criativas requerem os vôos da imaginação, aquilo que, em linguagem psicanalítica tem o nome de "investimento libidinal", coisa que a linguagem irreverente diz de maneira mais direta e metafórica: "tesão"- quando o corpo fica in / tenso de desejo, tenso por dentro, querendo muito. E é só por isto que o cientista fica lá, anos a fio - como verdadeiro apaixonado. Tudo por um único momento de êxtase: aquele em que, após um enorme sacrifício, ele diz: "Consegui! Eureka!" E ele sai como doido, possuído pelos deuses, pela alegria de uma descoberta. E então me dirão: "- Mas este não é um prazer do corpo. Não é como comer caqui ou fazer amor..." Como não? Será que não percebem que o pensamento é um dos órgãos de prazer do corpo, justamente como tudo o mais? Jogar xadrez: coisa do pensamento, que dá prazer. Lutar com um problema de matemática: coisa do pensamento, que dá prazer. E a decifração dos enigmas da natureza, dos seres humanos. Cada enigma é um mar desconhecido que

convida: atravessar o oceano Atlântico num barco a vela, sozinho. E quando a gente é capaz de fazer a coisa, vem a euforia, o sentimento de poder: fui capaz; isto tem a ver com um desejo fundo que mora em cada um: ser objeto do olhar admirado do outro, ser o primeiro... E é isto que explica o curioso (e eticamente condenável) costume que têm os cientistas de esconder o resultado das suas pesquisas, trancá-los a sete chaves. Ora se o objetivo dos cientistas fosse o progresso da ciência eles tratariam de tornar públicas as conclusões preliminares de suas investigações, para que os resultados fossem atingidos mais depressa. Ao contrário. Mais importante para eles é a possibilidade de serem os primeiros, seus nomes aparecendo nas bibliografias e nas citações: evidências de admiração e potência intelectual. E assim é: mesmo quando estamos envolvidos nas tarefas mais absurdamente intelectuais, o que esta em jogo é este corpo que deseja ser admirado, respeitado, mencionado, invejado. Narcisismo: sem ele não sairíamos do lugar. Claro que a ciência pode trazer muitas coisas boas para o mundo (e também más), mas o que está em jogo, no dia a dia da ciência, não é este cálculo de benefícios sociais mas o simples prazer que as pessoas derivam deste jogo/ brincadeira intelectual.

Um dos mais lindos documentos da história da ciência foi produzido por Kepler, depois de conseguir formular as suas três leis sobre o movimento dos planetas:

> *"Aquilo que vinte e dois anos atrás profetizei,*
> *tão logo descobri os cinco sólidos entre as órbitas celestes;*
> *Aquilo em que firmemente cri,*
> *muito antes de haver visto a Harmonia de Ptolomeu,*
> *Aquilo que, no título deste quinto livro,*
> *prometi aos meus amigos, mesmo*
> *antes de estar certo de minhas descobertas;*
> *Aquilo que, há dezesseis anos atrás, pedi que fosse*
> *procurado;*
> *Aquilo, por cuja causa devotei às contemplações*
> *astronômicas*
> *a melhor parte de minha vida, juntando-me a*
> *Tyho Brahe;*
> *Finalmente eu trouxe à luz,*
> *e conheci a sua verdade além de todas as minhas*
> *expectativas...*
> *Assim, desde há dezoito meses, a madrugada*
> *desde há três meses, a luz do dia e,*
> *na verdade,*
> *há bem poucos dias o próprio Sol da mais*
> *maravilhosa contemplação brilhou.*
> *Nada me detém.*
> *Entrego-me a uma verdadeira orgia sagrada.*
> *Os dados foram lançados.*
> *O livro foi escrito.*
> *Não me importa que seja lido agora ou apenas pela*
> *posteridade.*
> *Ele pode esperar cem anos pelo seu leitor, se o próprio*
> *Deus esperou seis mil anos para que um homem*

contemplasse a Sua Obra."

Seria preciso parar e analisar cada frase.

Tudo está saturado de emoção: esperança, crença, amor, promessas, disciplina, sacrifício, uma vida inteira em jogo. Para quê? Kepler não podia imaginar nada de prático, como decorrência de suas investigações. O que estava em jogo era apenas o prazer da visão, ver aquilo que ninguém jamais havia visto. E toda a espera se realizava numa experiência indescrítivel de prazer.

Coisa estranha, esta fascinação pelo desconhecido.

Curiosidade. É tão forte que estamos dispostos até a perder o paraíso, pelo gozo efêmero de ver aquilo que ainda não foi visto. É assim que a nossa estória começa, num dos mais antigos mitos religiosos. Preferimos morder o fruto do conhecimento, com o risco de perder o Paraíso, pela alegria de um outro gozo: o saber...

Ali está, diante de nós, a coisa fascinante. Mas não nos basta ver o que está de fora. É preciso entrar dentro, conhecer os seus segredos, tomar posse de suas estranhas. Não é isto que acontece com a própria experiência sexual? Os judeus, no Antigo Testamento, empregavam uma única palavra para designar o ato de conhecer e o ato de fazer amor. "E Adão conheceu a mulher, e ela ficou grávida..." É assim mesmo que acontece no conhecimento. Primeiro, o enamoramento. Quem não está de amores com um objeto não pode conhecê-lo. Depois vêm os movimentos exploratórios, a penetração, o conhecimento do bom que estava oculto, experiência de prazer maior ainda.

O fascínio do giro das estrelas, dos descaminhos dos cometas, a beleza dos cristais, jóias simétrica - ah! Quem fez a natureza deve ser um joalheiro para fazer coisas tão lindas assim, e também um grande geômetra para traçar nos céus os caminhos matemáticos dos astros; quem sabe um músico, que toca músicas inaudíveis aos ouvidos comuns, e somente perceptíveis aos que conhecem as harmonias dos números! - os ímãs, seres parapsicológicos, que puxam o ferro sem tocar, todos os corpos do espaço, grandes ímãs, se puxando uns aos outros, atração universal, amor universal, as marés que balançam aos ritmos da lua e do sol, as plantas, mistérios, também ao ritmo da luz, suas harmonias com as abelhas, a loucura, os sonhos, esta fantástica loteria que se chama genética, os animais arranjados em ordem de complexidade crescente, tudo sugerindo que uns foram surgindo dos outros. Darwin, a inflação, que bicho é este, que ninguém consegue domar?, nossa permanente intranqüilidade, seres neuróticos, psicóticos, altares, os homens e mulheres diante de seres invisíveis, os deuses, a agressividade, o sadismo, por que será que há pessoas que sentem prazer no sofrimento dos outros?, as massas, boiadas estouradas, sem limites e sem moral, "Heil Hitler!", e as pessoas lutam para deixar de fumar e não conseguem e, de repente, sem nenhum esforço, algo acontece por dentro, e param de um estalo...

Não há limites para os mistérios.

Alguns parecem pequenos, e moram nas coisas simples do cotidiano. E nisto o cientista tem algo que o liga ao poeta. Porque um poeta é isto, alguém que consegue ver a beleza em coisa que todo mundo pensa ser boba e sem sentido. Por favor, leia a Adélia Prado, mulher comum que os deuses, brincalhões, dotaram desta graça incompreensível de poder transfigurar o banal em coisa bela, aquilo de que ninguém gosta em coisa erótica. Como no seu poema sobre limpar peixes com o seu marido. O cientista é a pessoa que é capaz de ver, nas coisas insignificantes, grandes enigmas a serem desvendados, e o seu mundo se enche de mistérios. Moram em nós mesmos, nos gestos que fazemos, nas doenças que temos, em nossos sonhos e pesadelos, ódios e amores; na nossa casa, no jardim, pela rua... Outros parecem enormes e têm a ver com o início do universo, as profundezas do espaço, as funduras da matéria. Mas tudo é parte de um mesmo universo maravilhoso, espantoso, que nos faz tremer de gozo e de segredos. Há o mistério das coisas, há o mistério das pessoas, universos inteiros dentro do corpo, mundos bizarros que afloram nas alucinações dos psicóticos, e que nos arranham vez por outra, dormindo ou acordados, as funduras marinhas da Cecília Meireles, as florestas do Rilke, Édipos, Narcisos, pessoas grandes por fora onde moram crianças órfãs, grandes solidões que buscam a presença de outras, os mundos da cultura e da sociedade, das festas populares e das grandes celebrações coletivas e, repentinamente nos damos conta de que os enigmas da Via Láctea são pequenos demais comparados com aqueles das pessoas que vemos todo o dia. Só que nossos olhares ficam baços, e não percebemos o maravilhoso ao nosso lado. Se fôssemos tomados pelo fascínio, então pararíamos para ver e veríamos coisas de que nunca havíamos suspeitado.

Mas, em tudo isto, é preciso não esquecer de uma coisa: ciência é coisa humilde, pois se sabe que a verdade é inatingível. Nunca lidamos com a coisa mesma, que sempre nos escapa. Aquilo que temos são apenas modelos provisórios, coisas que construímos por meio de símbolos, para entrar um pouco no desconhecido.

O professor entrou em sala, primeira aula de química, e escreveu no quadro: H_2O. E perguntou "- O que é isto?" A meninada respondeu, ansiosa para mostrar o que sabia: "- É água." Aí o professor escreveu a mesma fórmula numa folha de papel, colocou dentro de um copo e lhes ofereceu, dizendo: "- Então bebam..."

Não, ciência não é vida. Da mesma forma que H_2O não é água. Na ciência a gente só lida com coisas faladas e escritas, hipóteses, teorias, modelos, que a nossa razão inventou. A vida, ela mesma, fica um pouco além das coisas que falamos sobre ela.

A vida é muito mais que a ciência.

Ciência é uma coisa entre outras, que empregamos na aventura de viver, que é a única coisa que importa.

É por isso que, além da ciência, é preciso a "sapiência", ciência saborosa, sabedoria, que tem a ver com a arte de viver. Porque toda a ciência seria inútil se, por detrás de tudo aquilo que faz os homens conhecer, eles não se tornassem mais sábios, mais tolerantes, mais mansos, mais felizes, mais bonitos...

Ciência: brincadeira que pode dar prazer,
que pode dar saber,
que pode dar poder.

Há coisas bonitas.

E também coisas feias: ortodoxias, inquisições, fogueiras, manipulações de pessoas, ameaças de fim de mundo...

Mas não há como fugir. E bem pode ser que as pessoas descubram no fascínio do conhecimento uma boa razão para viver, se elas forem sábias bastante para isto, e puderem suportar a convivência com o erro, o não saber e, sobretudo, se não morrer nelas o permanente encanto com o mistério do universo. Assim, cada um poderá se descobrir como ar / tesão que planta, nas oficinas da ciência, as sementes do mundo de amanhã (parodiando as palavras do poeta...).

2.2.1 Questões norteadoras para análise e reconstrução do texto

As questões abaixo analisam o modo como o texto se estrutura, dando ênfase às idéias que apresenta. A leitura e análise consideram os significados explícitos, bem como os implícitos que se pode construir.

1) Em que momentos, no primeiro parágrafo, verificam-se as marcas do discurso alheio? O que demonstra o uso desses mecanismos lingüísticos?
2) Qual a intenção do autor ao reproduzir literalmente a fala de Fernando Pessoa?
3) Explique como se dá o processo analógico adotado pelo autor para expor sua posição sobre “ciência”.
4) Estabeleça a relação existente entre o “prazer” e o “conhecer” à qual o autor se refere quando diz “O desejo de conhecer é um servo do desejo” (3°.parágrafo)

5) “Há a dor incrível de (...) ver-se ao espelho como incapaz (no espelho dos olhos dos outros)...” (3º.parágrafo). Que valor ideológico está implícito nessa passagem? Como se justifica o uso dessa ilustração no processo argumentativo construído pelo autor?

6) No momento em que o autor enfoca “ciência” enquanto “... decifração dos enigmas da natureza, dos seres humanos” (5º. parágrafo):

a) Que outro enfoque ele confere à figura dos cientistas?

b) Com que objetivo esse dado novo é trazido para o texto?

7) Qual a relevância da partícula se e dos tempos verbais no trecho a seguir: ”... se o objetivo dos cientistas fosse (...) tratariam (...) para que os resultados fossem...” (5º. parágrafo).

8) No 2º. parágrafo do texto, estabelece-se um paradoxo entre dor e prazer. Observe-o e explique a sua função considerando a intencionalidade do autor.

9) ”Só conhecemos aquilo que incomoda. Não, não estou dizendo toda a verdade. Não é só da dor. Do prazer também (2º. parágrafo).

O advérbio também instaura no texto um pressuposto.

a) De que pressuposto se trata?

b) A instauração de tal pressuposto concorre para apoiar ou refutar a proposição do autor?

10) O que o autor pretende quando lança mão de um diálogo hipotético no decorrer do texto?

11) Como se explicam as afirmações aparentemente contraditórias presentes no texto

“...como verdadeiro apaixonado” (5º. parágrafo)

"...após um enorme sacrifício..." (5º. parágrafo)

"... nas coisas insignificantes, grandes enigmas..." (14º. parágrafo)

12) Por que o autor considera o conhecimento como um ato de enamoramento? (11º. parágrafo)

13) Uma afirmação ganha mais peso quando vem acompanhada de um argumento irrefutável, de valor universal.

Em relação à referência feita a um renomado cientista, Kepler (6º. parágrafo), e a um "... dos mais antigos mitos religiosos" (10º.parágrafo), pergunta-se:

a) Qual a importância dessas citações para a argumentação?

b) Que intenção teve o autor ao apresentar uma referência bíblica imediatamente posterior a uma científica?

14) Analise minuciosamente a metáfora que se instaura em:

"... mordeu o fruto do conhecimento..." (10º. parágrafo)

15) Como seria interpretada a expressão "Não há limites para os mistérios" (13º. parágrafo) em relação aos questionamentos feitos no parágrafo anterior (confirma ou nega o conteúdo da citação anterior)?

16) O autor constrói a argumentação fundamentalmente sobre os eixos do crer e do saber. Justifique essa afirmação, exemplificando-a com trechos do texto.

17) O que é recuperado pelo pronome indefinido "tudo" (8º. parágrafo), cuja função é estabelecer uma relação anafórica?

18) No último parágrafo do texto, o autor afirma: "Mas não há como fugir."

Considerando a argumentação exposta, analise neste caso:

a) a função estabelecida pelo operador mas;

b) a força argumentativa desse enunciado.

19) Nos parágrafos 4, 9, 13, 18 e 21, verificam-se enunciados concisos, completamente diversos dos demais: são curtos e possuem um menor número de argumentos. Responda: O que pretende o autor ao se valer de tal construção (recurso)?

20) Após a leitura e a análise minuciosa do texto:

a) reflita sobre a importância do último parágrafo para a consistência da proposição (o ponto de vista) do autor;

b) reconstrua a tese defendida por Rubem Alves.

21) Comente a seguinte passagem: “Assim, cada um poderá se descobrir como ar/tesão que planta, nas oficinas da ciência, as sementes do mundo de amanhã...” No seu comentário, você deverá enfocar (ou explicar) o “jogo” de palavras construído pelo autor.

2.3 Texto para análise: BRASIL, ÍNDIA ETC.*, de Décio Freitas*

O presidente do subcontinente brasileiro fez uma visita oficial ao remoto e multimilenar subcontinente indiano. São duas potências tropicais que sofrem de análogas impotências. Ambas tentam tornar-se nações desenvolvidas e modernas. Ambas combinam a extrema riqueza e a extrema pobreza, a modernidade e o arcaísmo, a esperança e o desespero. Mas a escala e o desafio dos problemas não são os mesmos.

Tudo é mais complicado no subcontinente indiano. Num território que é menos de metade do brasileiro, abriga uma população de 900 milhões de habitantes. Estado soberano, não chega a constituir uma nação. Para começar, não possui uma língua nacional: são em número de 17 as línguas oficiais, e a língua de comunicação oficial é estrangeira, o inglês; além disso, há entre 3 mil e 5 mil línguas e dialetos não-reconhecidos. Sociedade milenarmente manchada pela instituição da casta, a Índia é o país mais racista do mundo. Fanáticas divisões religiosas explodem em massacres e terrorismos. As tendências separatistas criam uma ameaça permanente de balcanização. E o desequilíbrio da balança social é muito mais grave do que no Brasil.

O característico sentimento de inferioridade brasileiro procura se compensar das deficiências e dos reveses do seu país através de um bode expiatório – a herança da colonização portuguesa. Ah, se houvéssemos sido colonizados pelos anglo-saxônicos! O espetacular sucesso das suas colonizações nos Estados Unidos, na

Austrália, na Nova Zelândia e no Canadá (uma colonização também francesa) alimenta esse devaneio. Vale a pena pedir as credenciais a essa concepção triunfalista do colonialismo inglês. Por mais de três séculos, os ingleses tentaram ocidentalizar a Índia. Marx, que não morria de amores pela Inglaterra e seu colonialismo, bateu palmas quando a Índia foi formalmente incorporada ao Império Britânico, profetizando a rápida modernização do subcontinente. A colonização inglesa falhou não só na Índia, como na Malásia, em Sri Lanka, nas Antilhas e na Guiana. Só teve sucesso nas colonizações brancas, em regiões não-tropicais. Duas colonizações brancas no trópico (África do Sul e Rodésia do Sul) redundaram em fracasso. Se colonizados pelos ingleses, poderíamos figurar, não entre os sucessos, mas entre os aleijões.

Alguns se tomam de amores pela breve colonização holandesa no nordeste brasileiro. Mas os exemplos históricos de colonização holandesa são patentemente negativos. O apartheid da África do Sul estava planejado para o Brasil, e só foi evitado graças à expulsão. A obra dos holandeses na Indonésia é um dos capítulos mais ignominiosos do moderno colonialismo. E seu desempenho não foi edificante nas Antilhas e na Guiana.

O autodesprezo às raízes portuguesas chega a idealizar as vantagens de uma colonização espanhola no Brasil. Mas essa colonização não foi um sucesso na América. Nem mesmo as mais bem-sucedidas (Argentina, Chile e Uruguai, que tudo devem à imigração) são comparáveis ao Brasil; e o resto é o resto. A língua castelhana é bem mais fraca que a portuguesa. Em quase toda parte, tem dificuldade de exercer o papel de língua nacional, a começar pela própria Espanha, onde deve concorrer com o catalão, o basco e o galego. Somente em 6 dos 21 países hispano-americanos conseguiu impor-se como língua nacional; nos demais, a maioria da população, ou grande parte dela, fala língua indígena; e, em muitos países, uma ou mais dessas línguas indígenas são também oficiais. O êxito internacional de escritores hispano-americanos não se deve ao fato de escreverem em língua castelhana, quando nada porque seus povos são maciçamente analfabetos; são traduzidos graças à sua qualidade literária. Não há fronteiras lingüísticas para a grande literatura.

O Brasil possui uma língua nacional que não é apenas reprodução do português de Portugal, mas uma rica e sincrética recriação. Multiétnico, cultiva decerto preconceitos, mas desconhece conflitos étnicos. Não se pode deixar de ser crítico em relação à herança portuguesa, e pode-se falar muito mal dela. Mas é pura tolice devanear retrospectivamente sobre colonizações alternativas, ignorando a simples e óbvia verdade que Gilberto Freyre enunciou: apesar dos pesares, o Brasil é a mais bem-sucedida civilização tropical do mundo.

2.3.1 Análise do texto

Na leitura, segundo Fiorin, Savioli (1996, p.307), *é muito importante detectar os pressupostos, pois eles são um recurso argumentativo que visa a levar o leitor ou ouvinte a aceitar certas idéias.*

Observe as frases abaixo:

O presidente do subcontinente brasileiro fez uma visita oficial ...

A informação posta (explícita) é que uma visita foi feita. Do sentido do adjetivo **oficial** decorre a pressuposição (informação implícita) de que há visitas que não são oficiais.

São duas potências tropicais que sofrem de análogas impotências...

A informação posta é que os dois países enfrentam dificuldades semelhantes.

Análogas pressupõe:

a) há impotências que não são análogas;

b) há outros tipos de impotências.

Ambas tentam tornar-se nações desenvolvidas e modernas.

A informação explícita é que há a tentativa de "virem a ser" nações desenvolvidas e modernas.

Tentam tornar-se pressupõe:

a) atualmente não são nações desenvolvidas e modernas;

b) ainda são nações subdesenvolvidas e arcaicas;

Tudo é mais complicado no subcontinente indiano.

A informação posta é que a situação geral no subcontinente indiano é intensamente complexa.

Mais complicado pressupõe:

a) em outros continentes também há complicações;

b) em outros continentes tudo é menos complicado;

c) (pela comparação que é feita no texto) no Brasil, tudo é menos complicado.

... há entre 3 a 5 mil línguas e dialetos não-reconhecidos.

Não-reconhecidos pressupõe que há línguas e dialetos reconhecidos, enquanto esses existentes na Índia não o são.

... a Índia é o país mais racista do mundo.

A informação explícita é que na Índia há intenso preconceito racial.

Mais racista pressupõe:

a) há outros países que também são racistas;

b) não há outro país tão racista quanto a Índia;

c) há outros países que são menos racistas.

Fanáticas divisões religiosas explodem em massacres e terrorismos.

Fanáticas pressupõe que há divisões que não são fanáticas, e as que não são fanáticas não explodem em massacres e terrorismos.

As tendências separatistas criam uma ameaça permanente...

Separatistas e **permanente** pressupõem:

a) há tendências que não são separatistas;

b) outras tendências não criam ameaça permanente;

c) há ameaças que não são permanentes;

d) há outros tipos de ameaças.

E o desequilíbrio da balança social é muito mais grave do que no Brasil.

Posto que a gravidade do desequilíbrio da balança social é mais intensa na Índia, **muito mais grave** pressupõe:

a) o desequilíbrio da balança social é grave, tanto no Brasil quanto na Índia;

b) o desequilíbrio da balança social é menos grave no Brasil do que na Índia.

... quando a Índia foi formalmente incorporada ao Império Britânico, ...

A informação explícita é que houve incorporação formal.

Formalmente pressupõe que a Índia já estava anteriormente incorporada, de maneira não formal, ao Império Britânico.

(A colonização inglesa ...) Só teve sucesso nas colonizações brancas, em regiões não-tropicais.

Só, brancas e **não-tropicais** pressupõem:

a) em colonizações de outras etnias, não teve sucesso;

b) não teve sucesso nas colonizações brancas, em regiões tropicais;

c) em regiões tropicais, fracassou nas colonizações de outras etnias.

A língua castelhana é bem mais fraca que a portuguesa.

Na comparação, **bem** e **mais** intensificam a característica **fraca** da língua castelhana.

Bem mais fraca pressupõe:

a) a língua portuguesa e a castelhana são fracas;

b) a língua portuguesa é menos fraca que a castelhana;

O Brasil possui uma língua nacional que não é apenas reprodução do português de Portugal, mas uma rica e sincrética recriação.

Não é apenas reprodução pressupõe:

a) a língua nacional é também reprodução do português de Portugal;

b) a língua nacional é mais do que uma simples reprodução.

Rica e sincrética recriação pressupõe:

a) é uma nova criação (**recriar = tornar a criar**) do português de Portugal;

b) há recriações que não são ricas e sincréticas, ou seja, são recriações com outras características.

... apesar dos pesares, o Brasil é a mais bem-sucedida civilização tropical do mundo.

Mais bem-sucedida pressupõe:

a) há outras civilizações tropicais bem-sucedidas;

b) não há outra civilização tropical tão bem-sucedida quanto o Brasil.

A maioria dos elementos lingüísticos que funcionam como ancoragem para as pressuposições são **adjetivos** e **advérbios de intensidade**. Esses elementos marcam a posição do autor, que constrói toda a sua argumentação sem desconhecer as características semelhantes entre os dois países, mas coloca marcas lingüísticas que intensificam as impotências do subcontinente indiano.

O autor acentua determinadas características para evidenciar as diferenças que pretende mostrar, colocando, assim, de acordo com o seu ponto de vista, o Brasil em posição de superioridade em relação à Índia.

Conclusão

É importante ressaltar que, ao analisar-se um texto, deve-se ter consciência acerca do uso da linguagem: “... ou nós a vemos como um instrumento para transmitir idéias e ditar preceitos, ou como instância promotora de saberes; nesse caso, um convite para, na aventura da linguagem, sentirmos o prazer de descobrir o mundo” (Citelli, l986, p.64).

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. Ciência, coisa boa... In: MARCELINO, N. C. *Introdução às Ciências Sociais*. Campinas, SP: Papirus, 1987.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 1986.

FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.

FREITAS, Décio. *Brasil, Índia etc.*. Porto Alegre: Zero Hora, 1996, p. 15.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

Obras Consultadas

BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito.* SP: Pontes, 1987.

_____. *Polifonia Y Argumentacion - Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso.* Cali: Universidade do Valle – Cali, 1988.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 13ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*. Campinas, SP: Ed. da Universidade Est. de Campinas, 1996.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO USADAS POR FALANTES DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

AUTORAS: Marchezan, Márcia Regina
Niederauer, Marcia Elenita França
Saccol, Andréa Pereira
Santos, Véra Maria Xavier dos

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM: Faculdades Franciscanas - FAFRA
Santa Maria- RS

RESUMO:

O propósito deste trabalho é investigar as estratégias comunicativas (TARONE, 1981, BIALYSTOK, 1990) utilizadas por aprendizes de outras línguas na aprendizagem da língua portuguesa. Problemas e dificuldades na comunicação em língua estrangeira durante sua aquisição são freqüentes. SELINKER (1972) propôs o termo interlíngua para definir sistemas intermediários entre a língua materna e a língua alvo. Pesquisas mais recentes (ROTTAVA, 1995) afirmam que na fase de interlíngua as estratégias comunicativas são recursos freqüentes na comunicação. O conteúdo deste trabalho relata uma experiência de investigações de estratégias de comunicação que são produzidas dentro da sala de aula. Os sujeitos desta pesquisa são aprendizes de língua portuguesa em contexto de imersão na cidade de Santa Maria, RS. O resultado deste estudo indica que as estratégias de comunicação estão presentes no processo de interação entre professor, aluno e objeto de conhecimento, dessa forma, dando suporte ao fluxo comunicativo

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem - Estratégias - Língua Portuguesa

ABSTRACT

Communicative Strategies of speakers of other languages learning Portuguese.

The objective of this work is to investigate the communication strategies (TARONE, 81, BIALYSTOK, 90) utilized by other language learners when learning Portuguese. Difficulties related to communicating in a foreign language, during the acquisition period, are common. SELINKER (1972) has suggested the name interlanguage to define the intermediate period between the

beginning of the foreign language acquisition and its completion. More recent researchers in the field (ROTTAVA, 1995 and CHESTERMAN, 1997) observed that in the interlanguage period, communication strategies are frequently utilized by learners. This work reports an investigation carried out to observe communication strategies utilized in the classroom. The subjects were learners of Portuguese, in an immersion context, i.e., in Brazil. The results have indicated that communication strategies constitute a very utilized tool in the classroom. They are present in the interactive process which takes place between teacher and learners.

KEY-WORDS: Strategies - Portuguese

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO USADAS POR FALANTES DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

INTRODUÇÃO

Atualmente, muitos fatores influenciam as pessoas a aprender uma Segunda Língua (L_2)/Língua Estrangeira (LE)[1]. Fatores estes atitudinais e motivacionais originados de uma necessidade globalizadora de inserção em novos contextos sócio-culturais. As pessoas desejam aprender uma língua para que possam interagir com as outras pessoas e esta interação, por sua vez, relaciona-se com habilidades básicas de interpretar, conversar e corresponder, sem as quais a comunicação não se realiza. Nesta busca de concretização da comunicação, os aprendizes precisam utilizar alguns artifícios que permitam-lhes a interação, tendo em vista que, na aprendizagem/aquisição os aprendizes passam por estágios de desenvolvimento da L_2. Nestes estágios, a comunicação possui lacunas decorrentes da falta de domínio da língua alvo. Para que estas lacunas não tornem-se obstáculos na comunicação, os aprendizes utilizam meios para que suas mensagens sejam transmitidas. Um destes meios são as Estratégias Comunicativas (ECs) (BIALYSTOK, 1990).

Em razão disto, muitos estudos estão sendo feitos sobre a análise das ECs, utilizadas no processo ensino/aprendizagem de uma L_2. Entre os autores que sustentam a base deste estudo, podemos citar ELLIS (1994), TARONE (1977,1981,1983), BIALYSTOK (1990) e VARADI (1984), os quais deram ênfase ao estudo das EC como fator importante na aquisição da L_2.

Este trabalho propõe analisar os recursos cognitivos e lingüísticos utilizados por aprendizes de Português como L_2 e observar as estratégias de comunicação por eles usadas para expressarem-se na língua alvo.

Segundo TARONE (1981), entende-se por estratégias de comunicação, uma tentativa dos aprendizes em concretizar um plano de produção em L_2 e atingir os objetivos cognitivos e lingüísticos, a partir de uma lacuna inicial na comunicação.

As razões que nos levaram a realizar um estudo nesta área têm origem na própria experiência docente.

Os sujeitos desta pesquisa, foram alunos de diferentes nacionalidades, freqüentadores do curso de Português para Estrangeiros nas Faculdades Franciscanas - FAFRA, durante os anos letivos de 1996 e 1997. Através da produção oral destes aprendizes, foi possível identificar as estratégias de comunicação usadas por eles.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos: No primeiro capítulo, apresentamos alguns conceitos importantes para o melhor entendimento deste estudo e sintetizamos os pressupostos teóricos e outros trabalhos realizados sobre o assunto.

No segundo capítulo, fazemos uma descrição detalhada dos sujeitos investigados nesta pesquisa, explicitamos o método de análise usado para a observação do uso das ECs, justificamos a taxonomia adotada neste trabalho e, por último, tentamos analisar o uso das ECs.

No terceiro e último capítulo, fazemos conclusões e apreciações baseadas no estudo realizado e na revisão bibliográfica, bem como sugestões para pesquisas posteriores.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Pode-se entender a aquisição de L_2 (ASL) como um termo geral que designa a forma como uma língua adicional é adquirida após a aquisição da língua materna. Segundo ELLIS (1994:10), o estudo da ASL pode ajudar os professores de várias formas, capacitando-os a (1) levantar hipóteses sobre como a aprendizagem ocorre, (2) avaliar criticamente o aprendiz que estão ensinando, (3) verificar como é adquirida a L_2 e (4) observar informações que possam ser úteis em suas decisões pedagógicas futuras.

De acordo com Moirand (apud CUNHA, 1995), as constatações dos teóricos das ciências da linguagem a respeito das limitações das descrições estruturais e gerativas e o questionamento levantado sobre as teorias da aprendizagem inspiradas no comportamentalismo, juntamente com a decepção dos professores com a ineficiência da capacidade de comunicação de seus alunos convergiram para o surgimento das abordagens comunicativas.

A lingüística aplicada que era dominada pelos modelos teóricos da lingüística passou a se questionar epistemologicamente, passando a buscar maior autonomia e a diversificar suas fontes de modelos e teorias. Assim, não se esperava da lingüística aplicada que ela apresentasse modelos para resolver problemas de ensino, mas, sim, ferramentas e conceitos integrados pela didática (Bérard (apud CUNHA, 1995)). A didática, por sua vez, se voltou para disciplinas como a sociolingüística e a etnografia da comunicação, que procuraram integrar à descrição da língua, parâmetros sociais, culturais e contextuais e, coube a filosofia da linguagem investigar as intenções dos locutores, pelos efeitos da comunicação e pelo funcionamento da linguagem enquanto ação sobre o outro (CUNHA, ibid.).

Desse modo, é possível afirmar que a abordagem comunicativa nasceu em ambiente heterogêneo, mesmo que todas as teorias subjacentes se apoiassem no uso da língua. A abordagem comunicativa, então centraliza sua atenção na função comunicativa da linguagem, definindo a unidade mínima de comunicação como a realização de certos atos, São considerados, para isto, as intenções do locutor ao se comunicar e o contexto em que ele se encontra. Procura, também, integrar a dimensão social da linguagem, baseando-se no conceito de competência comunicativa, no qual são levadas em conta não só as regras gramaticais do sistema, mas também, as regras que permitam a produção e interpretação de enunciados apropriados aos contextos situacionais. A competência comunicativa, segundo ALMEIDA FILHO (1993), significa saber uma língua para poder usá-la criativamente em interações sociais naturais, nas quais o domínio discursivo abrange as habilidades lingüísticas e as habilidades comunicativas, as quais devem desenvolver-se simultaneamente e harmoniosamente. Assim, as bases teóricas desta abordagem são os conceitos de ato de linguagem, intenção de comunicação, situação de comunicação e competência comunicativa.

Sabe-se que desde o início da aprendizagem o aprendiz passa por um processo de desenvolvimento da língua alvo, o qual foi denominado por Selinker de interlíngua. Esta teoria surgiu a partir de análises de erros e, segundo SELINKER (1972) a interlíngua apresenta características da língua materna (L_1) do aprendiz, características da L_2 e algumas características que tendem a aparecer na maioria das interlínguas. Para ELLIS (1994), a interlíngua é um sistema transicional que demonstra o conhecimento da L_2 do aprendiz.

SELINKER (1972) aponta algumas características da interlíngua, como a sua **permeabilidade**, isto é, embora tenha regras, está aberta para novos sistemas; o seu **dinamismo**, pois ela está em constante troca, revisando os sistemas internos para acomodar novas hipóteses sobre o sistema da língua alvo e, por último, a sua **sistematicidade**, que diz respeito às normas internalizadas que o aprendiz tem construídas e que dão referência aos seus enunciados. ELLIS (1994) afirma que a progressão gramatical dos aprendizes se dá a partir destas normas. Adjemian (apud ROTTAVA, 1995) sugere que a interlíngua seja vista como uma língua natural que é formada por um conjunto de regras lingüísticas, podendo gerar novos enunciados. Estas regras lingüísticas, como dito anteriormente, são constantemente revisadas e isto se dá a partir da testagem de hipóteses. Ou seja, o aprendiz desenvolve uma hipótese, testa-a e pode confirmá-la ou rejeitá-la. Todo este processo, somado a fatores internos e externos ao

aprendiz, faz com que a interlíngua se desenvolva progressivamente e o aprendiz alcance seu objetivo final: a aprendizagem.

De acordo com Allwright (apud ELLIS, 1994), a aprendizagem é resultado de um processo de interação que acontece na sala de aula. Esta aprendizagem, segundo TSUI (1995), é um esforço cooperativo entre professores e aprendizes que pode ser chamado de interação. ELLIS (1994) também relaciona a aprendizagem de L_2 em sala de aula com interação, afirmando que a sala de aula é um lugar onde vários tipos de interações acontecem e é a partir delas que ocorre a aprendizagem. Para ALLWRIGHT & BAILEY (1991) interação e sala de aula estão necessariamente ligadas, pois é na sala de aula que o aprendiz recebe várias oportunidades de exercitar seu poder de interação. Segundo LYNCH (1996), a interação é o processo no qual os participantes concordam numa conversa.

No período de interlíngua, principalmente, os aprendizes precisam negociar significados para que esta interação aconteça. Uma das maneiras utilizadas para isto é o uso de ECs. Assim, segundo ROTTAVA (1995:19), na aquisição de L_2, as EC estão ligadas ao conceito de interlíngua, pois são vistas como um processo *continuum* de estilos e de formas da L_2 usados pelos aprendizes, dependendo do grau de atenção colocada na forma da língua como também da exigência de comunicação num determinado contexto e da tentativa dos aprendizes de expressar significados, principalmente quando a comunicação é espontânea.

O termo estratégia comunicativa é compreendido como um recurso lingüístico ou extra-lingüístico empregado quando há um hiato causado pela necessidade de comunicar uma mensagem, mas faltam recursos na L_2 para o aprendiz.

ROTTAVA (1995) apresenta um breve histórico das pesquisas realizadas sobre ECs. Segundo a autora, os estudos iniciaram em 1973 com Varadi e 1977 com Tarone que basearam-se em comparações do desempenho dos aprendizes em relatar histórias na sua L_1 e na L_2. Ainda trabalhando com comparações, Hamayan e Tucker, em 1980 e Ellis, em 1884 observaram o desempenho de falantes nativos e de aprendizes de L_2, ambas na mesma língua, ao relatarem histórias. Paribakht, em 1982, inovou, solicitando aos aprendizes de L_2 classificações de gravuras e tradução da L_1. Bialystok, em 1983, deteve-se no uso de itens lexicais específicos. No mesmo ano, Haastrup e Phillipson analisaram conversações gravadas em vídeo entre aprendizes de L_2 e falantes nativos. Uma das pesquisas mais importantes no estudo de ECs é a de Poulisse e Schils, onde, através de quatro tarefas desempenhadas por aprendizes de L_2

(Inglês) com diferentes níveis de proficiência, foi possível observar os efeitos da proficiência, da tarefa proposta no uso da ECs pelos aprendizes e, também, se as ECs utilizadas pelos aprendizes se aproximavam das usadas pelos falantes nativos. Na análise do material foram considerados os comentários dos aprendizes em relação às ECs usadas nas tarefas. Os pesquisadores constataram que aprendizes menos proficientes usaram mais ECs do que os proficientes e, também, que a seleção das ECs depende da natureza da tarefa realizada pelos aprendizes. Em 1990, Si-Qing estabeleceu relações entre a proficiência da língua (L_2) e a competência estratégica. Yarmohammady e Seif, em 1992, investigaram o emprego das diferentes estratégias no uso da interlíngua.

Ellis (apud ROTTAVA, 1995) diz que, em geral, as pesquisas deveriam ser resumidas de acordo com as diferentes variáveis no uso das estratégias, tais como: efeito dos níveis de proficiência, efeitos da origem do problema, efeitos de personalidade e efeitos da situação de aprendizagem. ELLIS (1994) afirma ainda que os dados a serem observados devem ser originados de diferentes tarefas, sejam elas comparadas com outras tarefas coletadas em situações diferentes com o mesmo objetivo, ou sejam dados provindos de um grupo de controle de falantes nativos.

Existem muitas definições e classificações das ECs. Bialystok (apud ROTTAVA, 1995) sugere que as definições de EC precisam, entre outros fatores, convergir em três traços: **problematicidade**, o que significa que um aprendiz só usa uma estratégia quando percebe que algum problema poderá interferir na mensagem que deseja passar; **consciência** que está implícita na maioria das definições, significa que os aprendizes têm consciência de que estão usando uma estratégia na tentativa de suprir uma falha - porém este traço ainda não está evidente - e a **intencionalidade** que diz respeito ao controle do aprendiz sobre um conjunto de ECs que poderiam ter sido usadas para obter certos resultados.

TARONE (1981) em sua definição de ECs leva em consideração os traços sugeridos por Bialystok e examina as ECs sob o ponto de vista interacional, ou seja, acredita que as ECs têm natureza cooperativa, pois os interlocutores têm consciência da lacuna que possuem. Para a pesquisadora, as ECs significam uma tentativa dos aprendizes de realizar um plano de produção em L_2 e alcançar seus objetivos comunicativos, isto é, ter sua mensagem entendida pelos interlocutores. Assim, o comportamento estratégico permite aos interlocutores uma negociação no significado quando este não é, ainda, compartilhado.

ELLIS (1994) e LARSEN-FREEMAN & LONG (1991) concordam com a definição de Tarone e afirmam que as EC são usadas para vencer os

problemas de recursos nas diversas fases da interlíngua, tornando-se um artifício de conservação da comunicação. Desse modo, é possível afirmar que o conceito de EC é, em geral, compartilhado pelos pesquisadores. As ECs são recursos utilizados pelos aprendizes de L_2, principalmente num período denominado interlíngua, onde eles ainda possuem lacunas em diversos aspectos da L_2. Na tentativa de evitar que estas lacunas atrapalhem a comunicação, os aprendizes negociam significados a partir das ECs.

Segundo ELLIS (1994), a linha interacionista vê a aquisição de L_2 como resultado de relações entre os interlocutores, envolvendo fatores internos e externos ligados aos aprendizes. Este enfoque ainda postula, segundo ROTTAVA (1995), que a aquisição de L_2 seja auxiliada pelas ECs, pois a linguagem é tratada de maneira contextualizada e sob o ponto de vista da negociação, o que transforma o aprendiz num sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Assim, de acordo com a visão interacionista, as ECs têm um papel de grande valor no processo de aquisição de L_2, pois facilitam as relações a que Ellis se refere, tendo em vista que lidam com negociação de significados - o que implica comportamento cooperativo - num ambiente de comunicação real, ou seja, quando os aprendizes realmente querem transmitir uma mensagem.

DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS DESTA INVESTIGAÇÃO

A FAFRA oferece um curso denominado Português para Estrangeiros cujo objetivo é capacitar os alunos falantes de outras línguas a desenvolver habilidades básicas da língua portuguesa, como ler, escrever, compreender e falar. O enfoque utilizado é o comunicativo, associado a cultura e as necessidades básicas do dia a dia na língua alvo.

Neste curso, no ano de 1997, durante o primeiro e segundo semestres foram oferecidas 6 horas/aula semanais de segunda à quinta-feira, onde foram desenvolvidas atividades que enfatizavam a produção oral e escrita, bem como a integração cultural no contexto brasileiro. O grupo de alunos investigados neste trabalho era composto por sete pessoas: três falantes de Inglês como língua materna, cujo país de origem era a Grã-Bretanha, com idades entre 20 e 25 anos e conveniadas à AFS (*American Field Service*). O nível de proficiência delas era básico. A outra aprendiz falante de Inglês como L_1 residia no Brasil há nove anos, tinha 36 anos e seu nível de proficiência era avançado. Faziam, também, parte do grupo um casal proveniente da Rússia com idade entre 40 e 50 anos que vieram para o Brasil para trabalhar na UFSM - Universidade Federal de Santa Maria - e com nível de proficiência básico. E, por fim, duas jovens com idades

entre 16 e 17 anos, uma delas vinda da Alemanha e a outra da Áustria, com nível de proficiência básico. Todos eles com exceção dos falantes de Inglês como L_1, usavam a língua inglesa como língua intermediária entre a L_1 e a língua portuguesa.

A classificação dos alunos em grau de proficiência foi estabelecida a partir da observação em sala de aula e de um teste bastante simples aplicado no primeiro dia de aula.

MÉTODO DE ANÁLISE

A abordagem adotada no curso foi a comunicativa, pois tinha-se a intenção de enfatizar a linguagem na comunicação e não simplesmente a forma. Para a observação do uso das ECs foram propostos exercícios contextualizados sobre a cultura brasileira, os quais baseavam-se na comunicação real, levando em consideração não apenas as formas e regras lingüísticas, mas também o conhecimento de regras de comunicação. Desta forma, pretendeu-se focalizar a adequação social e cultural da linguagem. Estes exercícios incluíam tarefas comunicativas que exigiam uma representação direta do uso da língua.

Como esta pesquisa limita-se ao estudo das ECs orais, nos exercícios propostos, a produção oral dos aprendizes foi enfatizada. Assim, as tarefas constituíram-se em exercícios nos quais os aprendizes pesquisavam sobre temas históricos, geográficos e culturais da língua alvo. Após a leitura e compreensão do tema, o aprendiz apresentava oralmente os resultados de sua pesquisa para os colegas. As apresentações dos aprendizes foram gravadas em vídeo para que, mais tarde, fosse possível analisar as ECs por eles utilizadas.

TAXONOMIA ADOTADA

Esta pesquisa adotou a taxonomia de TARONE (1977) para analisar as ECs observadas. A razão pela qual este modelo foi escolhido é a maior identificação com as ECs observadas e a simplicidade de sua aplicação, já que este modelo pressupõe situações comunicativas do dia a dia, bem como a idéia sobre tentativa de negociação de significado explicitada por Tarone.

Embora tenhamos escolhido o modelo de Tarone para esta pesquisa, é importante mencionar as várias críticas feitas a esta taxonomia. Diversas pesquisas baseadas em tipologias, tem focalizados descrições de estratégias usadas por diferentes aprendizes e identificações de fatores que influenciam a

escolha destas estratégias (nível de proficiência na L_2, personalidade, situação, etc.). Estas pesquisas sofreram vários críticas, as quais foram rigorosamente documentados por Bialystok e Kellerman (1987), Bialystok (1990) e Kellerman (1991). BIALYSTOK (1990:75) observa que os critérios na determinação de uma categoria de estratégia específica são, muitas vezes, imprecisos, arbitrários e/ou irrelevantes. Desta forma, segundo estes autores, podemos dizer que estas taxonomias, geralmente, não são confiáveis e que também não são eficientes quanto aos fatores psicológicos. Apesar das críticas, a taxonomia de Tarone é um modelo muito usado e aceito pelos estudiosos da área. Entendemos, também que era necessário que fundamentássemos nossas conclusões em um único modelo para fins de coerência interna da pesquisa.

Estratégias de Comunicação segundo TARONE (1977, revisada em 1983)

Estratégias de Comunicação	Descrição das Estratégias
01.Evitação (‘avoidance’)	
a) Evitar o Tópico	- O aprendiz evita a referência a um objeto específico para o qual não tem vocabulário adequado.
b) Abandono da mensagem	- O aprendiz começa a referir-se a um objeto, mas abandona a construção porque é incapaz de dar-lhe continuidade por problemas semânticos ou sintáticos do item que deseja expressar.
02. Paráfrase	
a) Aproximação	- O aprendiz usa um item que sabe que está incorreto mas que compartilha alguns traços semânticos com o item correto para satisfazer o falante.
b) Palavra ligada	- O aprendiz cria uma nova palavra para comunicar o conceito desejado.
c) Perífrase	- O aprendiz descreve as características do objeto ao invés de usar o(s) item (s) ou estrutura(s) apropriada(s) na língua alvo.
03. Transferência consciente	

a) Tradução literal	- O aprendiz traduz palavra por palavra a partir da língua materna.
b) Troca de língua	- O aprendiz insere palavras de outra língua sem traduzir.
04. Apelo ao interlocutor	- O aprendiz consulta algum interlocutor (falante nativo, dicionário ou professor) e pergunta pelo termo correto.
5. Estratégias não-verbais	- O aprendiz usa estratégias não-verbais para referir-se a um objeto ou evento (por exemplo, bater palmas para indicar aplausos).

* Tarone (1981) denomina-a 'empréstimo'.

TENTATIVA DE ANÁLISE DO USO DAS ECs

Esta parte do trabalho constitui-se na classificação das ECs coletadas na sala de aula, de acordo com a taxonomia de TARONE (1977,1983).

1. **Evitação**:
a) Evitar o tópico: Quando o aprendiz evita responder falar, pois acredita que não tem vocabulário suficiente para expressar-se sobre o tema em questão.
"- Hum, depois eu vou falar ..."
"- Ah, é que eu não sei dizer isto ..."
"- Ham, ... é ... (risos), não, nada ... (risos)"
b) Abandono da mensagem: O aluno tenta relatar um fato, mas percebe a dificuldade em dar continuidade e, então abandona a mensagem.
"... reunir, reunar, ah ..., não, não, *forget*, não é importante."
"... tem jornais de 1909 ... 1900 ... e ... 1000 e ... Aqui no Brasil."
"- Não é aquele ... ah ....*wait* aquele um ... esquece. Tudo bem, esquece! Eu entendo! Eu entendi!

2. **Paráfrase**
a) Aproximação: O aprendiz faz associação de palavras e expressões já conhecidas na tentativa de facilitar sua comunicação.
"... eles fizeram uma ração para pombas ... com anticoncepcional ... <u>para pombas</u> ... <u>meninos e meninas</u> ... eu não sei!" (macho e fêmea)

"...o irmão do meu pai ... é ... mas irmão mulher ..." (referindo-se a tia)
"... eu falei em aquele filme ... com casa de passarinho... sabe? Com, com gays ... muito, muito engraçado. (gaiola - filme: Gaiola das Loucas)

b) Palavra ligada: O aprendiz associa uma palavra que já conhece, criando uma nova.
"- A menina oferta para um menino um doce." (oferece)
"- Quando eles morreram eles cobertaram as pessoas com lama." (cobriram)
"-Itaara foi municipada em ..." (emancipada)
"- Os seringueiros colheitam na floresta ..." (colhem)

c) Perífrase: O aprendiz descreve as características do objeto ao invés de usar o(s) item(s) ou estrutura(s) apropriado(s) na língua alvo.
"- Eu gosto muito daquela fruta que é cheia de paralelepípedos dentro, ..."(romã)
"- Quando a criança vai aqui ... na barriga ... (gravidez)
"- Eu gosto preto pão ..." (pão de centeio)

3. **Transferência consciente**
a) Tradução literal: O aprendiz segue a estrutura da sua língua materna.
"- Meu português nome é ..." (portuguese name)
"- Na escola ... eu jogava no palco" (play = atuar numa peça de teatro, jogar, ...)
"- Mim também ..." (Me too)

b) Empréstimo: O aprendiz usa palavras de sua língua materna, muitas vezes, sem perceber.
"- Todos os bombons são ... são *delicious.*"
"- Eu lei sobre publica ... publica ... (outros tentam ajudá-lo) não, em *publish*..."
"... é adicionado para cereais como para *corn flakes*..."

4. **Apelo ao interlocutor**
O aprendiz, em situação difícil de comunicação, pede ajuda ao professor, a um colega ou ao dicionário para suprir a lacuna na comunicação.
"- Durante a segunda ... segunda ... (consulta a tradutora) ah, guerra ..."
"- É possível ... (pergunta à colega) pedir emprestado dinheiro ..."
"- Eu estarei ... estarei? (pede confirmação com o olhar para o professor sobre o tempo verbal) ... eu estarei hoje de tarde."

5. **Estratégias não-verbais**

O aprendiz usa gestos para evitar que a comunicação seja interrompida pela falta de vocabulário ou de outro problema decorrente do nível de sua interlíngua.

"- Eu comeu muito, muito e (gestos relativos a vomitar) ... saiu pela boca ... tudo."

"- Ontem eu liguei a televisão e vi meu pai ... (gestos como se estivesse falando em um microfone) falando, ... eu não acreditei.

"- O Guga, jogador de tênis, tem um irmão ... (gestos imitando um deficiente mental)

Antes de encerrarmos este capítulo, gostaríamos de observar que houve, como seria de se esperar, um aumento no uso das estratégias ao longo do semestre letivo.

CONCLUSÃO

No conjunto geral das estratégias identificadas, pode-se dizer que não houve a predominância de um determinado tipo de estratégia em detrimento de outras.

No entanto, a análise das estratégias proveniente da investigação foi útil para a elaboração de algumas considerações que julgamos oportuno discutir.

Em primeiro lugar, observou-se que o uso de estratégias aumentou à medida que foi se estabelecendo, em sala de aula, uma atmosfera de cooperação entre professora e aprendizes. Em outras palavras, parece existir uma relação entre o maior uso de ECs e o contexto da sala de aula. Como este contexto é, na maioria das vezes, delineado pelo professor, justifica-se pois, pedagogicamente, a conscientização da professora (e futuras professoras) para este fato. Embora esta constatação já tenha sido feita em muitos outros estudos, nunca é demais

enfatizá-la, principalmente tendo em vista a deficiente formação pedagógica dos futuros professores.

Uma segunda observação que julgamos pertinente mencionar é que o tipo de estratégia utilizada teve relação com o tipo de atividade proposta. Por exemplo, houve mais abandono da mensagem e evitação quando a tarefa proposta era mais complexa. Este resultado seria o esperado e também já foi observado em pesquisas anteriores.

Uma terceira observação, no entanto, parece ser um tanto contraditória, Esperar-se-ia que, alunos de competência lingüística mais avançada usassem mais paráfrases e transferências conscientes. Isto não ocorreu, pois também eles usaram as estratégias não-verbais nas suas tentativas de comunicação. Não sabemos, exatamente, porquê isto ocorreu. Podemos apenas sugerir que o aprendiz adulto tem muita auto-crítica e prefere, às vezes, usar gestos e/ou evitar o tópico a falar algo que ele/ela não esteja absolutamente seguro que esteja correto.

Finalmente, não gostaríamos, neste estudo de classificar as estratégias comunicativas como "boas" ou "más". Preferimos entendê-las como sendo estágios na aprendizagem que variam de aprendiz para aprendiz e que fazem parte de um comportamento adotado por este aprendiz para que possa interagir com seus interlocutores.

BIBLIOGRAFIA:

ALLRIGHT, R. and BAILEY. **Focus on the language classroom.** C.U.P.,1991

ALMEIDA FILHO, José C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editora, 1993.

BIALYSTOK, Ellen. **Communication strategies: a psychological analysis of second language use.** Cambridge, Basil Blackwell, 1990.

CHESTERMAN, A. Memos of Translation. **The Spread of Ideas in Translation Theory .** Amsterdan: Benjamins, 1997.

CUNHA, Myriam C. C. da. **Abordagem comunicativa de ensino/aprendizagem de línguas.** Moara - Rev. dos Cursos de Pós-Graduação, Belém n. 3: 49 - 64, abr./set., 1995.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition.** London: Oxford University Press, 1994.

LARSEN FREEMAN, D. and LONG, M. **An introduction to second language acquisition research**. London: Longman,. P. 115 - 152. 1991

LYNCH, Tony. **Communication in the language classroom**. Oxford University Press, 1996

ROTTAVA, Lúcia. **O uso de estratégias de comunicação na aquisição de português como segunda língua**. RS. Porto Alegre: UFRGS, 1995, 128p. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

SELINKER, L. **Interlanguage**. IRAL 10, 209 - 31, 1972

TARONE, Elaine. **Conscious communication strategies in interlanguage: a process report' in H. Brown, C. Yorio and R. Crymes (eds). In TESOL'' 77** Washington. D. C. TESOL , 1977

____. **Some thoughts on the notion of communication strategy** In: TESOL QUARTERLY, 15:285-295, 1981

____. **Communication strategies, foreign talk, and repair in interlanguage.** In: TESOL QUARTERLY, 9 , p. 417 - 431, 1983

TSUI, Amy B. M. **Classroom interaction** London: Penguin, 1995

VARADI, **Strategies of language learner communication: message adjustment**. In: FAERCH, C. e KASPER, G. **Strategies in interlanguage communication.** Ed. Longman, London and New York, 1984

O ITEM "ONDE" NO TEXTO ESCRITO

Janice Helena Chaves Marinho*

Este trabalho apresenta uma análise parcial do uso do item **onde** em textos acadêmicos, produzidos por alunos universitários, os quais costumam conter bastantes recursos coesivos que lhes conferem maior legibilidade. Em geral o autor do texto se empenha em construir um discurso coerente e coeso, que possa levar o leitor a produzir o sentido desejado. No entanto, algumas vezes seu objetivo parece não ser alcançado devido ao emprego problemático de elementos coesivos. Um problema recorrente é o uso do item **onde**. Gramáticas do português padrão recomendam que ele seja empregado apenas com referência a lugar, estando seu antecedente expresso ou latente. No entanto, observa-se que ele tem sido diferentemente empregado, atuando sem referência a *lugar em que* e sem um referente, explícito ou latente, o que parece apontar para uma ampliação no seu campo de atuação.

Palavras-chave: coesão textual
organização textual-interativa
conector interfrástico

This paper presents a partial analysis of the use of the item *onde* (where) in academic written texts produced by university students. These texts tend to present several cohesive mechanisms which are responsible for their legibility. In general, the author constructs a coherent and cohesive discourse in order to lead his/her reader to the desired meaning. Nevertheless, sometimes he/she fails in using the cohesive mechanisms, and that leads to a local incoherence, according to Charolles (1988). One example of that is the use of *onde* in written texts. In these texts, several passages were found in which this word was used without reference to places, not accordingly, thus, to what is prescribed by traditional Portuguese grammar. It seems that this use of *onde* points to a different function, an enlargement of its field of action.

Key-words: textual cohesion
sentence connector
interactive- textual organization

* Professora do Dep. de Letras Vernáculas da FALE/UFMG
Doutoranda em Estudos Lingüísticos do Programa de Pós-Graduação: Estudos Lingüísticos da FALE/UFMG.

Textos acadêmicos, em sua maioria argumentativos formais, produzidos por alunos e professores universitários, tendem a apresentar bastantes recursos coesivos que lhes conferem maior legibilidade - definida como uma interação entre leitor/ouvinte e o texto. Em geral o autor se empenha em construir um discurso coerente e coeso, que possa levar o leitor a produzir o sentido desejado. No entanto, algumas vezes seu objetivo parece não ser alcançado devido a problemas que se devem ao emprego de elementos coesivos.

Um desses problemas recorrentes é o uso do item **onde**. Gramáticas do português padrão recomendam que ele seja empregado apenas com referência a lugar, estando seu antecedente expresso ou latente. No entanto, observa-se que ele tem sido diferentemente empregado. Neste trabalho, pretende-se apresentar uma análise parcial do item **onde** no texto escrito atuando sem referência a *lugar em que* e sem um referente, explícito ou latente, o que parece apontar para uma ampliação no seu campo de atuação.

1. A coerência e a coesão textuais

O texto não é um amontoado de palavras, nem uma soma ou agrupamento de frases isoladas, desconexas, mas uma seqüência de frases com relações entre si, que forma um "todo unificado". Tais relações, segundo os estudiosos da lingüística textual, se estabelecem pela ***coerência***, responsável pela unidade de sentido do texto, e pela ***coesão***, responsável por sua unidade formal.

A coerência e a coesão são assim dois fatores responsáveis pela textualidade. Em diversas obras, distinguem-se esses dois níveis de análise, embora se reconheça que coesão e coerência são intimamente relacionados, não se podendo falar de um sem se falar do outro, já que são dois aspectos do mesmo fenômeno.

Para Beaugrande e Dressler (1981)[1], a coerência e a coesão constituem níveis de análise diferentes: a primeira se manifesta macroestruturalmente, ou seja, ela não é apenas uma característica do texto, mas o resultado de processos cognitivos (instâncias externas ao texto) que se realizam pelos usuários do texto para que possam interpretá-lo; e a segunda se manifesta no nível microestrutural, ou seja, no nível local, através da ligação entre os elementos superficiais do texto.

Para Charolles, que não estabelece uma demarcação entre dois níveis distintos, a coerência é uma "princípio de interpretabilidade do texto, ligado à capacidade de cálculo do interpretador e a processos de cálculo de significação" (apud Koch & Travaglia, 1993). O autor defende que não há

[1] apud Fávero, 1991.

texto incoerente, já que o seu sentido é possível de ser construído pelo receptor, ou seja, o sentido do texto depende da capacidade do receptor de calculá-lo. O ouvinte ou leitor, supondo que toda ação verbal implica um desejo do emissor de significar algo para alguém, terá habilidade para interpretar as indicações presentes no texto. No entanto, Charolles reconhece que os elementos lingüísticos de coesão ajudam a estabelecer a coerência, e afirma que o mau uso desses elementos, por sua vez, torna inaceitáveis certas seqüências lingüísticas. As marcas de coesão, quando adequadamente empregadas, favorecem o cálculo de sentido do texto, entretanto, quando são mal empregadas, resultam em incoerência local. Mas o autor afirma ainda que a incoerência local não chega a comprometer o sentido do texto como um todo, já que, por ser local, não impede a produção de sentido do texto.

Para Widdowson (1978)[2], existe uma articulação entre a coesão e a coerência. A coesão se constata onde se pode estabelecer uma ligação proposicional entre as frases, durante a comunicação, indicada explicitamente através de índices formais sintáticos e semânticos, sem consideração dos atos ilocucionais em questão; a coerência se percebe onde se reconhece a existência de uma relação entre os atos ilocucionais que as proposições realizam. “A coesão estaria ligada diretamente ao desenvolvimento proposicional e a coerência ao desenvolvimento ilocucional”. (Bastos, 1985: 12)

Coscarelli & Dillinger (1995) assinalam que “há entre a coesão e a coerência uma relação paralela àquela existente entre o módulo lingüístico e o processador cognitivo”. O módulo lingüístico é, segundo Fodor (1983)[3], um dos módulos mentais responsáveis pela realização de operações dos sistemas de *input* , das quais os usuários da linguagem não têm consciência. É ele que fornece informações sobre as palavras da frase e as relações formais/sintáticas entre elas. O processador cognitivo é um sistema responsável pelo processamento, no nível semântico, das informações proposicionais que lhe são fornecidas pelo módulo lingüístico. O módulo lingüístico fornece ao processador cognitivo informações que são retrabalhadas, ocorrendo dessa forma a construção do significado. Para os autores, “o mesmo acontece com a coerência e a coesão. A coesão pode ser vista como um *input* que fornece dados lingüísticos ao processador cognitivo, no qual será construída a coerência do texto”.(p.37)

A distinção entre os dois conceitos é também apresentada em Costa Val (1991: 6): “A Coesão é a manifestação lingüística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações são expressos na superfície textual.” E ainda: “A coerência diz respeito ao *nexo* entre os conceitos e a coesão, à expressão desse *nexo* no plano lingüístico.”(p.7)

Como se pode perceber, os conceitos de coerência e coesão são tratados distintamente, sob diferentes ângulos; ora os elementos lingüísticos de coesão ajudam a estabelecer a coerência, fornecendo dados para sua construção, ora esses elementos coesivos são a explicitação das relações

[2] apud Bastos, 1985.
[3] apud Coscarelli & Dillinger, op. cit.

entre os conceitos, ou seja, da coerência. A diferença de tratamento se deve ao fato de o estudo ter como ponto de vista a leitura/recepção ou a produção de textos.

A coerência e a coesão estão intimamente relacionados. O simples emprego de mecanismos coesivos pode não ser suficiente para a formação de um texto com uma unidade significativa, mas os elementos lingüísticos da coesão costumam dar-lhe maior legibilidade. O sentido do texto depende da interação entre texto, autor e leitor, que, procurando compreendê-lo, deverá ter habilidade para interpretar elementos lingüísticos de coesão, ou seja, pistas utilizadas pelo autor para que se estabeleça a coerência. A coesão, então, tem um importante papel no texto, na medida em que os elementos lingüísticos de superfície é que contribuem para o estabelecimento da coerência.

Koch e Travaglia (op. cit.), estabelecendo uma relação entre tipos de texto e coerência, mencionam que, para eles, diferentes tipos de textos apresentariam diferentes graus de coesão e diferentes elementos coesivos. Assim, há textos, como os científicos, didáticos ou expositivos, por exemplo, que parecem tender a apresentar mais elementos coesivos, em que se explicitam os tipos de relações estabelecidas entre os elementos lingüísticos que os compõem. Ou seja, há textos em que o autor faz a opção por explicitar as relações que deseja expressar de modo a conduzir o leitor a uma possibilidade de articulação das proposições, a uma interpretação.

Trabalhando com textos acadêmicos produzidos por alunos e professores universitários, verifica-se que tal afirmação é verdadeira. Nos textos acadêmicos, em sua maioria argumentativos formais, empregam-se recursos coesivos que explicitam as relações textuais subjacentes. Em textos desse tipo, o autor se empenha em construir um discurso coerente e coeso de tal modo que possa levar o leitor a produzir o sentido desejado. Mas, algumas vezes, seu objetivo não é alcançado devido ao emprego problemático de elementos coesivos.

Koch (1987a) assinala que o uso inadequado dos conectores interfrásticos[4] constitui um dos maiores problemas na produção e recepção de textos, e defende que o estudo dos diversos tipos de conectores interfrásticos, que vise à explicitação e/ou ao reconhecimento das relações textuais marcadas por tais elementos, pode trazer contribuições para a resolução de problemas relacionados à dificuldade de leitura e de produção de textos.

O emprego inadequado - em que se desobedece à norma do português padrão - de elementos coesivos pode levar a dificuldades na leitura, uma vez que interfere no estabelecimento de inferências bem como na formulação de previsões, processos que fazem parte da compreensão da linguagem. Pode-se observar, no exemplo (1) abaixo, que o uso do pronome anafórico ***seu*** acarreta dificuldades para o leitor, já que o pronome poderia estar se referindo a *professores*, *Língua Portuguesa* ou a *diferentes escolas*.

[4] Conectores interfrásticos são palavras ou expressões responsáveis pela concatenação de segmentos do texto e pela criação de relações entre eles.

(1) *As perguntas abaixo foram respondidas por diversos professores que lecionam Língua Portuguesa em diferentes escolas, durante um levantamento feito para se verificar* ***seu*** *ensino e eficiência.*

O leitor precisa, então, de um maior esforço para interpretar a passagem em (1); tem de possuir outros conhecimentos que o irão orientar na escolha correta do referente ou tem ainda de procurar, em casos como o de (2), o referente a partir de alguma informação posterior do texto.

(2) *Com uma frase, uma pergunta bem feita, a pessoa pode até manipular a interpretação da outra e conduzi-la à resposta que quer ouvir.* ***Ela*** *pode ter muitos significados dependendo do contexto onde* ***ela*** *se encaixa, da situação e como foi colocada.*

O estudo da coesão textual, bem como o de seus mecanismos, tendo em vista o papel que desempenham na articulação do texto, torna-se, então, importante para a análise de passagens como essas aqui exemplificadas.

Sabe-se que a coesão se refere aos meios lingüísticos pelos quais se consegue a textura, ou seja, o que distingue o texto do não-texto. Ela é, pois, um dos componentes da textualidade. O conceito de coesão, segundo Halliday & Hasan (1976), é semântico, uma vez que se refere às relações de significado que existem num texto e que o definem como texto. A coesão é uma relação semântica que se realiza através dos sistemas gramatical e léxico da língua. Ela ocorre quando a interpretação de um elemento no discurso depende da interpretação de outro, quando um pressupõe o outro, estando desse modo os dois elementos potencialmente integrados num texto.

Para Beaugrande e Dressler (op.cit.), a coesão "é a maneira como os constituintes da superfície textual se encontram relacionados entre si, numa seqüência, através de marcas lingüísticas; é a ligação entre os elementos superficiais do texto."

Widdowson (op.cit.) assinala que a coesão diz respeito ao modo como as frases ou suas partes se combinam, se ligam para assegurar um desenvolvimento proposicional. Ela é explícita, ou seja, é revelada por marcas sintáticas, formais, que permitem a interpretação do discurso.

Enfim, pode-se entender a coesão textual como a organização do texto, como o que estabelece as relações de significado existentes dentro do texto, as quais envolvem os elementos lingüísticos que o compõem. A coesão, assim, promove uma relação semântica entre elementos do texto; ela é explicitamente assinalada através de marcas lingüísticas de superfície, ou seja, de mecanismos formais da língua (pistas para o leitor/ouvinte). A coesão constrói-se através: de mecanismos gramaticais, que podem ser, por exemplo, os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, as conjunções, a concordância, a

correlação entre os tempos verbais; de mecanismos lexicais, que podem ser a reiteração, a substituição e a associação de itens lexicais; e ainda através da ordenação de palavras, de constituintes ou de sentenças nos enunciados produzidos.

É importante ressaltar o papel da ordenação dos enunciados no texto na construção da coesão - além do emprego dos mecanismos gramaticais coesivos ou da retomada de itens lexicais - uma vez que esse recurso é que estabelece a coesão em muitos textos. A ordem em que seus enunciados se apresentam é também elemento da materialidade lingüística do texto a partir da qual o receptor será capaz de calcular relações de sentido.

Van Dijk (1996:42) afirma que “um discurso não é apenas um conjunto de seqüências, mas uma seqüência ordenada com condicionamentos convencionais sobre as ordenações possíveis”. A ordem das palavras e a ordem das sentenças, assim como o uso de conectivos, advérbios sentenciais, pronomes ou tempos verbais, meios que “costumam ser subsumidos sob o conceito de coesão”, são algumas das condições do discurso coerente. Ao apresentar o exemplo que reproduzo abaixo, o autor mostra que a ordenação de sentenças pode resultar num discurso significativo:

(4) a. No próximo mês, estaremos em Berkeley.
b. Permaneceremos com amigos.

A inversão das sentenças desse exemplo resultaria num discurso menos significativo, já que devemos primeiramente apresentar uma informação mais global, para depois apresentar detalhes relacionados a essa informação. Nesse exemplo vemos que é apresentada na primeira sentença a informação sobre o lugar em que estaremos no próximo mês, e que a interpretação da segunda sentença é feita em relação à primeira: estaremos em Berkeley e lá permaneceremos com amigos. Pode-se ainda inferir, como assinala o autor, que os amigos com os quais permaneceremos moram em Berkeley.

Em outro exemplo, o autor mostra que a ordem na expressão das proposições pode ser exigida por uma ordem espacial entre fatos: introdução do objeto (casa) e depois introdução de sua característica (ter, pelo menos, 10 quartos):

(5) a. Eles têm uma casa grande na montanha.
b. Ela tem, pelo menos, 10 quartos.

Segundo Van Dijk, existem princípios ordenadores que exigem que a ordem das proposições possa refletir a ordem geral-particular dos fatos ou a ordem espacial entre eles.

A coesão textual, então, se manifesta explicitamente no texto, através de pistas utilizadas pelo autor a fim de possibilitar a seu interlocutor a produção de sentidos que ocorre nas situações de

interação. O uso de operadores e conectivos lógicos tem um importante papel na estrutura do texto e por isso tem sido pesquisado pelos estudiosos da organização textual-interativa, que consideram a língua como "fundamentalmente um instrumento de interação social" (Basílio, 1993: 10). Têm sido desenvolvidos trabalhos em que se estudam e se avaliam formas gramaticais como "agora", "então" (consideradas articuladores discursivos) (Risso, 1993, 1996), "mas" (Rodrigues, 1995), os conectores da disjunção (Oliveira, 1995), os modalizadores (Koch, 1987, 1992), os conectores interfrásticos (Koch, 1987a), etc., visando-se à reflexão sobre o estatuto semântico dessas formas, bem como sobre suas propriedades textuais no estabelecimento da coesão.

2. O item **onde**

Partindo desses estudos sobre a coerência e a coesão textuais, e da constatação de que, em textos acadêmicos (argumentativos formais), encontram-se muitas ocorrências nas quais o emprego de mecanismos coesivos contribui para a formação de períodos considerados mal estruturados, já que resultam muitas vezes em incoerências locais (nas palavras de Charolles), procura-se desenvolver, neste trabalho, uma análise de um conector interfrástico cujo emprego em textos produzidos por alunos de Graduação, matriculados em disciplinas oferecidas na Faculdade de Letras da UFMG, tem chamado a atenção. Trata-se do item **onde**.

Esse item é considerado pelas gramáticas do português padrão como advérbio de lugar - já que "indica o lugar em que se situa a ação verbal"- e ainda como pronome relativo (ou advérbio relativo) - que equivale a *em que*. Recomenda-se que seja empregado apenas com referência a lugar, estando seu antecedente expresso ou latente. No entanto, observou-se que esse ele tem sido diferentemente empregado, nos textos acadêmicos pesquisados. Foram encontrados nesses textos diversos trechos em que o **onde** não está empregado de acordo com o que prescrevem as gramáticas. Em alguns desses trechos, o uso do **onde** pode ser inclusive apontado como o responsável pelo comprometimento da legibilidade - definida como uma interação entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações do texto -, uma vez que ele não possui um referente expresso ou possui um referente não facilmente identificável no texto.

Entre os trechos selecionados, percebeu-se o **onde** atuando como advérbio relativo - elemento anafórico, ou seja, que recupera outro elemento numa sentença -, porém retomando um termo da sentença que o precede sem referência a *lugar em que*. Na tentativa de investigar sua atuação nesses casos, poder-se-ia pensar que ele está empregado ora no lugar de *em que*, ora no lugar de *quando*, como se exemplifica em (3), (4) e (5):

(3) *MC é uma estilista formada em arquitetura e administração de empresas que apresentou sua primeira coleção* ***onde*** *une audácia e sobriedade.*

(4) *O verso em Whitman, é feito de enumerações e paralelismos. Whitman inovou na poesia numa época* ***onde*** *tudo o mais já tinha mudado.*

(5) *A quarta ideologia surge no século XX,* ***onde*** *tem-se uma Universidade pluralista e massificada, com objetivo principal sendo o bem social.*

Nesses casos, a sua substituição por um desses itens solucionaria o problema relacionado à não obediência aos padrões estabelecidos pelas gramáticas.

(3') *MC é uma estilista formada em arquitetura e administração de empresas que apresentou sua primeira coleção* ***em que/na qual*** *une audácia e sobriedade*.

(4') *O verso em Whitman, é feito de enumerações e paralelismos. Whitman inovou na poesia numa época* ***em que*** *tudo o mais já tinha mudado.*

(5') *A quarta ideologia surge no século XX,* ***quando*** *tem-se uma Universidade pluralista e massificada, com objetivo principal sendo o bem social.*

Encontraram-se também exemplos, como os apresentados abaixo, em que se poderia interpretar que o **onde** estaria atuando como um conector que, além de item anafórico, responsável pela retomada de um referente, pudesse exprimir explicação/justificação, ou relações de proporcionalidade e de mediação entre as proposições.

(6) *A saúde no Brasil está deficitária,* ***onde*** *o governo não apóia os profissionais da área de saúde.*

(7) *A mesa seria o termômetro da família* ***onde*** *dependendo da comida ou das atitudes das pessoas ela seria um ponto de união ou discórdia familiar.*

(8) *A intertextualidade foi outro critério adotado,* ***onde*** *se pudesse observar em que medida o conhecimento ou não de outros textos interferiria na leitura.*

Nesse trechos, pode-se interpretar que o **onde**, na condição de item remissivo, retoma não um elemento mas a idéia expressa na sentença que o precede e, ao mesmo tempo, na condição de conector, relaciona-a com a informação da sentença que se lhe segue, estabelecendo entre as sentenças dos enunciados relações semânticas e/ou pragmáticas.

Percebeu-se, ainda, em outros trechos, o **onde** atuando sem um referente, explícito ou latente, ou com um referente ambíguo, ou seja, que não é facilmente identificável no texto, e por isso ocasiona ao leitor/receptor uma dificuldade na leitura ou compreensão do texto. Nestes exemplos a substituição do **onde** por outro item ou por alguma expressão (locução conjuntiva ou locução adverbial, por exemplo) não tornaria estas passagens mais bem articuladas:

(9) *Geralmente são três os entrevistados* ***onde*** *cada entrevista é separada pelo tempo comercial e ao final do programa há quase sempre uma apresentação musical.*

(10) *Gama Cury reconhece que estes verbos tem predicação incompleta, se completa com um adjunto adverbial, isto é que faz o papel de complemento,* ***onde*** *deveriam ser chamados de transitivos, mas ele não vai contra a nomenclatura tradicional e os classifica como intransitivo, isto é incoerente.*

(11) *Qualquer comunicação é feita mediante regras naturais interior dos falantes* ***onde*** *as regras cultas são dispensáveis.*

(12) *Outro ponto importante é a oportunidade do público participar do programa seja através de fax ou do diálogo direto; oportunidade criada pela produção e pelo próprio Jô Soares. Além disso cabe ressaltar a banda, ou melhor, o quinteto presente no show,* ***onde****, além de tocar, é presente em comentários, e alguns deles são os mais esdrúxulos, realizados em momentos do programa.*

Em (9), percebe-se que o **onde** não está sintaticamente integrado à sentença a que pertence, tanto que a sua exclusão não prejudicaria a frase numa perspectiva sintática, o que parece apontar para o fato de que ele está atuando não como advérbio relativo, mas como articulador, que estabelece uma relação coesiva entre proposições. Em (10) e (11), poder-se-ia dizer que ele sequer possui um referente expresso ou latente. Em (12), poder-se-ia interpretar que ele, na sua condição de conector, estaria relacionando segmentos do texto e, na sua condição de forma remissiva, estaria referindo-se tanto a *quinteto* quanto a *show*, causando uma ambigüidade.

O uso do **onde** então, como se pode verificar através desses exemplos, parece apontar para uma ampliação no seu campo de atuação. Em casos como esses exemplificados neste trabalho, o **onde** parece atuar no plano textual e não somente no plano frástico, uma vez que ele, em diversos

enunciados, não está funcionando apenas como elemento de delimitação ou restrição, o qual restringe a extensão de um termo (que faz referência a lugar ou não) que pertence à outra sentença, função exercida pelo pronome relativo, mas atua numa estrutura mais ampla, como elemento que faz o encadeamento dos enunciados, e estabelece relações textuais/discursivas entre eles.

Essa atuação do item **onde**, observada em textos escritos, é também encontrada em textos orais, como se exemplifica abaixo[5]:

(13) *A indústria brasileira, especificamente a mineira, atingiu determinado estágio **onde**, sem dúvida nenhuma, podemos ser considerados atores importantes no cenário do mercado mundial industrial.*

(14) *Temos, portanto, um triângulo que já não diria mais desacoplado, mas bastante maduro, onde o próprio Governo, hoje, consolidou mecanismos, como a Lei nº 8.661, que é a chamada "pesquisa cooperativa", **onde** nenhum dos lados, ainda, explorou positivamente: nós, porque não nos organizamos para mostrarmos o que temos a fazer; as empresas, na realidade, também perdidas no processo, sem condições, inclusive, de fazer seu PDTI, que é o Plano de Desenvolvimento Tecnológico Integrado, que deve ser gerado via um documento, mas que, em sua maioria, não o têm.*

(15) *O trabalhador vai ganhar um salário mínimo? E ele é que vai sustentar a aposentadoria dos professores, **onde** algumas são cortadas em função do teto. E quem vai pagar? Então, digo: temos que pensar um conjunto de problemas.*

Nos exemplos (13) a (15), percebe-se que o **onde** está funcionando na organização e no seqüenciamento do discurso e não, conforme a descrição das gramáticas do português padrão, relacionando duas orações, representando um item já referido na oração anterior.

Considerar esse uso do **onde** como erro, ou seja, "aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem"(Possenti, 1996: 78), é uma abordagem normativa, reducionista, que só focaliza o produto, o enunciado, e não o processo de sua produção.

A constatação desse fenômeno nas duas manifestações lingüísticas - na fala e na escrita - conduz à afirmação de que o item **onde** vem desempenhando outras funções além da de advérbio de lugar e da de advérbio relativo. Como se viu através dos trechos aqui exemplificados, ele tem também

[5] Esses trechos foram extraídos da transcrição de debates realizados no Congresso Universitário/UFMG, em novembro de 1995.

atuado como um encadeador discursivo, “responsável pelo encadeamento de enunciados, dando-lhes uma orientação discursiva e estruturando-os em textos” (Koch, 1987a: 89). Pretende-se investigar ainda, num trabalho posterior, que papel ele teria na estrutura do texto escrito, quais seriam as suas propriedades textuais no estabelecimento da coesão e como poderia ser analisada a sua atuação no discurso.

A análise do comportamento de itens que atuam na organização discursiva “constitui um campo extraordinariamente fértil para a investigação de fenômenos da estruturação textual-interativa e, portanto, para o tratamento de questões gramaticais que transcendem o âmbito da frase” (Risso, 1996: 447).

Referências Bibliográficas:

BASÍLIO, Margarida. As Abordagens e o Objeto de Estudo no Projeto Gramática do Português Falado. In: CASTILHO, Ataliba T.(org.). *Gramática do Português Falado*. Vol III: As Abordagens. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1993.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1985.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). *O Texto: leitura e escrita*. organização e revisão técnica da tradução Charlotte Galves, Eni P. Orlandi, Paulo Otoni. Campinas: Pontes, 1988.

CASTILHO, Ataliba T. de. A teoria da linguagem e a teoria gramatical. São Paulo, Departamento de Lingüística da USP, 1993 (versão preliminar, inédita).

COSCARELLI, Carla V. & DILLINGER, Mike. Um Modelo de Leitura. *Revista Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, UFMG, ano 4, v.2, jul./dez. 1995.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London and New York: Longman, 1976.

KOCH & TRAVAGLIA. *Texto e Coerência.* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Linguagem e Argumentação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Dificuldades na leitura/produção de textos: Conectores interfrásticos. In.KIRST, Marta, CLEMENTE, Ivo (orgs.). *Lingüística Aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987a .

OLIVEIRA, Hélio F. Os Conectores da Disjunção. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, UNICAMP, n. 28, jan./jun. 1995.

PIRES, Maria Sueli de Oliveira. *Estratégias de negociação Discursiva entre Adolescentes*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

RISSO, Mercedes S. “Agora ... o que eu acho é o seguinte”: um aspecto da articulação do discurso no português culto falado. In: CASTILHO, Ataliba T. (org.). *Gramática do Português Falado*. Vol III: As Abordagens. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1993.

_____ . O Articulador discursivo “então”. In: CASTILHO, Ataliba T. & BASÍLIO, Margarida. (orgs). *Gramática do Português Falado*. Vol IV: Estudos Descritivos. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1996.

RODRIGUES, Andréa. Os Níveis da Atuação do *Mas* no Discurso. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, UNICAMP, n. 28, jan./jun. 1995.

VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1996.

Título do trabalho: ***Leitura de poesia: um direito assegurado***
Autor: Alice Áurea Penteado Martha
Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Resumo

A fruição da arte e da literatura, como bem incompressível, na acepção de Antonio Candido, é um direito que não pode ser negado a ninguém, sob pena "de desorganização pessoal ou pelo menos de frustração mutiladora". Isto posto, este trabalho procura, de um lado, observar como a escola, outro bem incompressível, tem propiciado o consumo da arte literária, no caso a poesia, notadamente no ensino de primeiro grau, apontando as relações perigosas entre literatura e ensino; de outro, oferecer subsídios, ou atividades que, na prática, permitam ao professor pensar em modos de produção de leitura de poesias na sala de aula que possibilitem, efetivamente, estimular a criatividade e liberar a fantasia de seus pequenos leitores.

Palavras-chave: Leitura, poesia, ensino de 1º grau

Abstract

Poetry Reading: na assured right

The enjoyment of art literature as na incompressible good, in Antonio Candido's expression, is a right that should be denied to no one. Otherwise, "personal disorganisation or, at least, a mutilating frustration" occurs. This research work endeavours to analyze how schooling, another incompressible good, helps in the consumption of literary art, specifically poetry, with reference to the first grades. The dangerous relationships between literature and teaching are also identified. On the another hand, the paper offers activities and suggestions so that the teacher may think in terms of ways of production of poetry reading in the classroom. The creative faculty will be stimulated and the imagination of the young readers will be given free rein.

Key words: first grades; poetry; reading

Leitura de poesia: um direito assegurado

Alice Áurea Penteado Martha

Em ensaio já clássico – *A literatura e a formação do homem* – publicado em 1972, na revista **Ciência & Cultura**, Antonio Candido aponta três funções da literatura: a psicológica, a formadora e a integradora. Pela primeira, ficamos sabendo que todo ser humano tem necessidade de ficção e fantasia; pela segunda, que a literatura, como a vida, forma integralmente o homem, sem qualquer ligação com a pedagogia tradicional, com valores morais, políticos ou ideológicos; pela terceira, finalmente, que, através da literatura, o homem pode chegar ao conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca, humanizando-se, na acepção mais ampla da palavra. Quinze anos mais tarde, refletindo sobre a relação entre direitos humanos e literatura, o crítico compensa a visão desalentadora, que vê esta época apenas como da *barbárie* e que busca a utopia do estado ideal, por uma ótica mais otimista, que almeja, de forma mais consciente, o máximo viável de igualdade e justiça. E, para ele, isso fica muito claro, justamente, pela discussão sobre aspectos relativos a *direitos humanos*. De modo bastante simples, mas decisivo, indica que pensar em direitos humanos implica reconhecer que "aquilo que consideramos essencial para nós e para os nossos deve ser também indispensável para o próximo" (**Candido**,1989, p.110).

Sob esse aspecto, segundo o crítico, todos parecem concordar que o outro, o próximo, tem direito a bens fundamentais e, inclusive, lutam por isso, demonstrando acreditar que os desvalidos da sorte têm direito à moradia, à saude e à educação; mas não lhes passa pela cabeça que eles possam ter direito, também, às sonatas de Beethoven, à pintura de Renoir, à literatura de Dostoiévski ou aos versos de Drummond. Por quê? Para explicar este desacerto, Candido busca o empenho do sociólogo francês, o padre dominicano Louis-Joseph Lebret, que atuou no Brasil entre 1940 e 1960. Fundador do movimento Economia e Humanismo, Lebret estabelecia distinção entre *bens compressíveis* e *bens incompressíveis*, reconhecendo a tenuidade da fronteira entre ambos. Entre os primeiros, podem ser arrolados os cosméticos, os enfeites e atavios da vida; entre os incompressíveis, o alimento, o teto e a roupa, a instrução, a saúde, a justiça e o lazer, por exemplo, bens que não apenas garantam, com decência, a integridade

física, mas, também, a integridade espiritual dos indivíduos em uma sociedade justa. Em vista da fragilidade da fronteira entre as categorias compressíveis e incompressíveis, Candido lança mão da teoria da "utilidade marginal" que, em síntese, valoriza os bens de acordo com a necessidade relativa que temos deles:

> O fato é que cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra. (**Idem**, idem, p.111)

O reconhecimento de que a fruição da literatura é um direito inalienável do homem decorre, sobretudo, da concepção que se tem dela como manifestação universal de todos os homens e em todos os tempos. Para Candido, assim como sonha todas as noites, o homem não é capaz de passar seu dia sem se entregar, mesmo que por alguns minutos, ao universo fabulado, ainda que por meio de uma piada, de uma canção ou de uma novela. Reelaborando o conceito sobre o mito, o crítico considera a literatura uma necessidade universal, o sonho acordado das civilizações e acredita que, do mesmo modo que o homem necessita do sonho para seu equilíbrio psíquico, talvez ele também não consiga o equilíbrio social sem a literatura:

> Deste modo [porque não há equilíbrio social sem a literatura], ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as

> suas crenças, os seus sentidos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. (**Idem**, idem, p.113)

Poesia e escola

Entendida a literatura e, conseqüentemente, a poesia, como fator de equilíbrio psíquico e social, é preciso pensar como estabelecer relações satisfatórias entre esse gênero e a escola, dois bens incompressíveis, pois a leitura e interpretação de poemas tem sido, ao longo do tempo, a pedra no meio do caminho de muitos estudantes, não só de 1º e 2º graus, mas, sobretudo, e o que é mais sério, de acadêmicos dos Cursos de Letras. A dificuldade torna-se mais evidente quando, no contato com professores, se constata também o receio e a insegurança que eles demonstram ter em propor atividades com poesia na sala de aula, configurando-se, desse modo, o círculo vicioso, responsável pelo distanciamento entre os bancos escolares e o gênero. Assim, se indagássemos "quem tem medo da poesia na escola?", acabaríamos concluindo que todos têm: o aluno, porque vê no poema barreiras intransponíveis, construídas por fenômenos como métrica, rimas, onomatopéias, aliterações, entre outros, transformados em instrumentos de tortura pela escola; o professor, porque também se aflige só em pensar em escansão, em metáfora (ou alegoria? ou metonímia? ou...?), angustiado porque não encontra saída para um bom desempenho com a poesia na sala de aula.

A explicação para esse estado de coisas parece residir, mesmo, nas relações estabelecidas, ao longo do tempo, entre a escola e a poesia. Relações perigosas, mas fecundas e necessárias, e que podem ser transformadas quando se reconhecem as simplificações e os equívocos enfrentados pelo gênero nos bancos escolares. Desde sempre, a poesia foi vista como aliada imbatível na conquista do conhecimento e, por esta razão, se viu ligada indissoluvelmente à educação. A preocupação dos manuais de leitura em direcionar a propensão, o encanto que os jovens têm pela poesia, pode ser observada entre muitos outros exemplos, na apresentação que Fernandes Pinheiro faz da seleção de poemas, endereçados à juventude, no livro **Meandro poético**, publicado em 1864:

> Reconhecido é por todos o encanto que acham os meninos na leitura de versos; cumpre porém que, em proveito seu, seja guiada essa propensão. [...].
>
> Havendo observado que muitas vezes desgostam-se os meninos dos livros de poesia por falta de conhecimento de muitos termos pouco comezinhos, adicionamos à nossa selecta a sua explicação; e para que fosse satisfeita a natural curiosidade de conhecer o autor antes de ler suas obras, fizemos preceder aos extratos breves notícias biográficas.
>
> É este mais um livrinho elementar que dedicamos aos nossos jovens compatriotas, sobre cujas louras cabeças adejam as esperanças do Brasil. (**Pinheiro**, 1864, s/n)[*]

Mas não é necessário retroceder tanto no tempo para compreender que a leitura de textos que aludem a questões relativas à função da literatura pode revelar a origem dos entraves criados pela relação entre escola e poesia. Em 1904, Olavo Bilac reclamava da sintaxe e da carência de metrificação nos versos dirigidos às crianças, como se pode ler na apresentação de seu **Poesias infantis**; em 1912, no Prefácio a **Alma infantil**, Francisca Júlia e Júlio C. da Silva orgulhavam-se da utilidade do volume, pois não havia, segundo eles, sequer um texto supérfluo, todos continham edificantes lições de moral, além da máxima elegância na forma. As reclamações de Bilac e as considerações de Francisca Júlia refletiam, sobretudo, um projeto educacional, pois, com seus poemas, pretendiam contribuir para a educação das crianças brasileiras:

> Em certos livros de leitura que todos conhecemos, os autores, querendo evitar o apuro do estilo, fazem períodos sem sintaxe e versos sem metrificação. Uma poesia infantil conheço eu, longa, que não tem um só verso certo! Não é

[*] Excerto de texto copiado do "site" **Projeto Memória da Leitura**, coordenado pela Profª Drª Marisa P. Lajolo, da UNICAMP.

> irrisório que, querendo educar o ouvido da criança, e dar-lhe o amor da harmonia e da cadência, se lhe dêem justamente versos errados, que apenas são versos porque rimam, e rimam quase sempre erradamente?
>
> Não sei se consegui vencer todas essas dificuldades. O livro aqui está. É um livro em que não há os animais que falam, nem as fadas que protegem ou perseguem crianças, nem as feiticeiras que entram pelos buracos das fechaduras; há aqui descrições da natureza, cenas de família, hinos ao trabalho, à fé, ao dever; alusões ligeiras à história da pátria, pequenos contos em que a bondade é louvada e premiada. (**Bilac**. Apud. **Lajolo; Zilberman**, 1986, p.275)

Bem mais tarde, no final dos anos 50, mas ainda fazendo ecoar o pensamento bilaqueano, Bárbara Vasconcelos de Carvalho publicava seu **Compêndio de literatura infantil** (Edições Leia), onde lamentava a indiferença com que textos infantis eram recebidos pelo público, apontando, mesmo, uma prevenção contra a poesia na formação de crianças e adolescentes. Reconhecendo a poesia como *veículo educativo*, desde a alfabetização, conclamava os professores para que a difundissem entre as crianças, afim de evitar uma perigosa lacuna na educação. Essa postura afina-se com os demais textos produzidos no período, no cenário em que se cruzam educação e literatura.

Dentre outras publicações, um dos livros que desperta a atenção do pesquisador voltado para as questões do ensino da literatura, pelo pioneirismo, inclusive, é **O ensino da literatura**, de Nelly Novaes Coelho, publicado em 1966, pela F.T.D., aproximadamente dois anos após o golpe militar de 31 de março de 1964, período em que a política de repressão encarregava-se de elaborar as reformas de ensino que seriam implantadas nos anos posteriores, através das leis 5.540/68 e 5.692/71. A autora, acompanhando o movimento reformista por que passava a escola brasileira, propunha-se a repensar o ensino de literatura como importante instrumental educativo e a buscar a sistematização de alguns procedimentos metodológicos e determinadas técnicas de abordagem literária, restritas à ficção. No entanto, como o programa da 4ª série do Curso

Ginasial (correspondente à 8ª série do 1º Grau de hoje) previa o estudo da versificação, apresenta uma análise do poema *Banzo*, de Raimundo Correa, estabelecendo fases de estudo que acabariam por explicitar um método de trabalho. Segundo suas orientações, o primeiro passo seria o da *leitura lúdica*, ou de leitura de contato com o texto, a partir de três etapas: leitura do professor, em voz alta; leitura dos alunos, silenciosamente e, finalizando o processo, novamente a leitura do professor. A conclusão óbvia é que não havia qualquer traço lúdico nesse contato inicial, mas salta aos olhos a atitude de submissão e impossibilidade de emissão de voz por parte dos alunos-leitores, que recebiam uma primeira leitura do professor, tida como *certa*, em detrimento do incentivo à descoberta das possibilidades lingüísticas e lúdicas do poema pelo aluno. Nas orientações subseqüentes, percebe-se a intenção da escolarização da poesia e do aprimoramento da imaginação e da fantasia por meio de métodos e apetrechos despoetizantes. Depois da *leitura lúdica*, vinha o *esclarecimento lógico do texto*, que visava especialmente o reconhecimento do sentido literal do poema; em seguida, a *leitura lógica*, ou a organização do texto na ordem direta e, finalmente, a *análise interpretivo-estilística*, que deveria levar o leitor ao reconhecimento do assunto e do tema, trabalhando a estrutura interna e externa do poema.

Entretanto, em **A literatura infantil**, publicado quase vinte anos depois, a autora dedica um capítulo especial à poesia destinada às crianças e, ao introduzi-lo, observa que poesia é mal amada pelos leitores em geral, mas, alterando, significativamente, sua postura, ressalta que o poema deve, basicamente, falar aos instintos da criança, e não ao seu intelecto:

> A partir dessa correlação [a ligação com o transcendente, a partir do convívio lúdico das crianças com a sonoridade e o ritmo das palavras], é de se compreender que o poeta para crianças (tal como poesia para o povo) deva basicamente atuar sobre seus sentidos. E não, querer "falar" ao seu intelecto, ao seu pensamento racional, afim de lhe transmitir conselhos acerca da Vida ou dos Valores de Moral ou de comportamento humano em geral, como era

> comum na poesia “infantil” que se divulga a partir dos primeiros anos do século, e que já não se pode aceitar. Da mesma forma, já não se aceita uma poesia que só repita clichês ou não consiga ultrapassar o nível de “ingenuidade” literária (instintivamente repudiada pela criança). (**Coelho**, 1982, p.149)

Como se vê, equívocos e simplificações de conceitos podem comprometer o professor bem intencionado. O primeiro deles, a concepção da literatura como instrumento educativo, não só no aspecto moral e patriótico, mas, ainda, como meio de aprendizagem da língua, acaba gerando problemas com a metodologia e com a seleção de textos para as diversas faixas etárias. Assim, se o professor quer fazer de seu aluno um consumidor de poesia, deve ter, em primeiro lugar, ele mesmo, uma concepção muito clara do que é e para que serve o poema. E, para isso, uma atualização bibliográfica constante sobre aspectos de literatura e ensino é sempre muito produtiva.

Felizmente, embora as concepções a respeito de literatura e do trabalho com o texto literário, anteriormente explicitadas, sejam ainda bastante difundidas, outros textos podem servir de orientação para professores interessados em promover, na prática, a interação entre seus alunos-leitores e o texto poético. Novamente, remontando ao século XIX, encontramos texto significativo de Sílvio Romero sobre as leituras das classes primárias, publicado em 1885 e responsável por uma visão dissonante daquela predominante à época, apesar de sua formação intelectual sabidamente positivista e cientificista. Comentando a tradução de **Robinson Crusoé,** por Carlos Jansen, Romero observa que a leitura, além da formação, muito cara à época, deve privilegiar, também, a imaginação e o senso estético como fonte de prazer:

> Era o ler por ler sem incentivo, sem préstimo, sem estímulos nenhuns. Hoje esta face da educação provoca um cuidado especial. Ministram-se às crianças leituras que lhes desenvolvem o senso moral e estético, o raciocínio e a imaginação, o coração e o espírito.

> Acho, porém, que vai-se talvez neste ponto caindo em um extremo que deve ser combatido.
>
> Refiro-me à exclusiva leitura de trechos técnicos, utilitários, práticos, capazes por certo de fornecer, desde a primeira infância, algumas noções positivas, adequadas aos usos da vida: mas esterelizantes para a imaginação e o senso estético, fontes de prazeres espirituais de puríssimo quilate e de influência decisiva sobre a inteligência e o caráter. (**Romero**, Sílvio. Apud. **Lajolo**; **Zilberman**, 1986, p.265)

Mas não é preciso retroceder tanto no tempo para encontrar a valorização do lúdico nas atividades relacionadas à literatura, especialmente naquelas dedicadas à criança. É ler Lobato para compreender o quanto o escritor entendeu a alma infantil, não só na prática de produção, satisfazendo-lhe a necessidade fundamental de fantasia como também em suas reflexões acerca do *quê e como* se lê na escola, como se observa em sua crítica às leituras conformadoras, instrumentos de suplício para as crianças:

> O menino aprende a ler na escola e lê em aula, à força, os horrorosos livros de leituras didáticas que os industriais do gênero impingem nos governos. Coisas soporíferas, leituras cívicas, fastidiosas patriotices. Tiradentes, bandeirantes, Henrique Dias, etc. Aprende assim a detestar a pátria, sinônimo de seca, e a considerar a leitura como um instrumento de suplício. (**Lobato**. Apud. **Lajolo**; **Zilberman**, 1986, p.290)

Entre os textos mais atuais, mas já clássicos sobre as relações entre poesia e ensino, destacam-se *Jogo e iniciação literária*, de Lígia Cadermatori, *A poesia na escola*, de Lígia Morrone Averbuck, *Poesia, uma frágil vítima da escola*, de Marisa Lajolo, **Poesia infantil**, de Maria da Glória Bordini, **Na sala de aula**, de Antonio Candido, *Poesia e consciência lingüística na infância*, de Maria da Glória Bordini, *Poesias para*

crianças, de Fanny Abramovitch e *Poesia para crianças*, de José Paulo Paes, entre outros. Esses textos, além de veicularem, claramente, os postulados de seus autores a respeito da natureza e das funções da poesia, expõem, ora de forma mais explícita, ora menos, certas etapas de abordagem de texto, ou passos para que o professor possa encaminhar, de maneira produtiva, a leitura de poemas, como atividade escolar, sem prejuízo do prazer sempre invocado pelos manuais didáticos, mas tão pouco usufruído por seus leitores.

Em suma, o que faz a diferença entre as atitudes de Fernandes Pinheiro, Olavo Bilac, Francisca Júlia, Bárbara Vasconcelos e uma primeira Nelly Novaes Coelho (sempre considerando as diferenças oriundas de coordenadas ideológico/temporais) frente a um texto poético e as propostas mais atuais é, sobretudo, uma concepção diferenciada do objeto em pauta, reconhecendo-lhe natureza e função, bem como a busca de suportes didático-pedagógicos para a sistematização de uma metodologia de trabalho, coerente com sua natureza artística. Por essa razão, tais propostas podem, enfim, promover o encontro entre a poesia e seus leitores, em um espaço tão pouco liberador como a escola, sem provocar traumas irreparáveis. Inicialmente, o professor deve refletir sobre a natureza do objeto que pretende oferecer a seus alunos. O que é poesia? Uma das mais belas respostas pode ser dada pelo poeta e ensaísta Octavio Paz, que apanha, de maneira profundamente bela, o modo de representação do real que é, em síntese, a poesia:

> A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão

> histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu anseio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior, linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras. (**Paz**, 1982, p.15)

Interligando idéias e imagens opostas, Octavio Paz veicula não só uma concepção de literatura, marcada pelo jogo entre o real e o ilusório, como superação de conflitos, como permite ao leitor inferir que a arte literária e, por extensão, a poesia, possui determinadas funções. Desse modo, é possível promover o embricamento das vozes do criador e do teórico. Embora o poeta e ensaísta mexicano não explicite, sistematizadamente, as funções da poesia, elas podem ser levantadas em seu texto, a partir da perspectiva de Antonio Candido, revelada no artigo citado anteriormente, *A literatura e a formação do homem*, de 1972. Quando Paz nomeia a poesia como filha do acaso, emoção, intuição, pensamento não-dirigido, reconhece-lhe, por certo, o caráter de gratuidade, inerente a todo ato criador; considerando-a como convite à viagem e, ao mesmo tempo, regresso terra natal, avalia sua natureza ambígua, oscilante entre o imaginário e a realidade. Por meio da arte, o homem elabora seu método de libertação interior, exorciza seus demônios, sublima e compensa suas carências. De modo semelhante, Candido concebe a literatura como força humanizadora, como algo que exprime o homem, atuando, ao mesmo tempo, em sua formação.

A tensão entre fantasia e realidade, que perpassa toda concepção de arte, conduz à questão relativa ao modo como a literatura pode exercer a chamada função *formativa*. No texto do poeta mexicano, o paradoxo representado pela afirmação de que a poesia é a expressão histórica das raças, nações e classes, negando, todavia, a história, dá a medida do inusitado caráter formador da arte. Candido, por sua vez, ao abordar esse aspecto, indaga se a literatura possui uma função formativa tradicional, pedagógica, moralizadora, refletindo em seu questionamento a dúvida de todos aqueles que trabalham com textos literários na escola. Como resposta, considera a complexidade dessa função na arte

literária, diferenciando-a de pressupostos estritamente pedagógicos, observando, inclusive, que a literatura não é uma arte inofensiva, já que, como a própria vida, é uma aventura que tanto pode trazer o bem como o mal:

> Isto significa que ela [a literatura] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria, antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (**Candido**, 1989, p113)

Uma terceira função, denominada por Candido de *conhecimento do mundo e do ser*, ou integradora, também pode ser observada no texto de Paz. Para o poeta, a poesia leva o homem a reconhecer a si mesmo e aos outros como seres-no-mundo, na medida em que *adquire a consciência de ser algo mais que paisagem*; além disso, poesia é conhecimento, *operação capaz de transformar o mundo; é revolucionária por natureza.* Candido, de forma mais objetiva, mas não menos contudente, observa que a obra literária é objeto autônomo, mas que essa automomia não a desliga de suas fontes inspiradas na realidade e, tampouco, inviabiliza a capacidade que a obra tem de atuar sobre o real que a motiva.

O reconhecimento da natureza do texto literário requer uma concepção de leitura que respeite suas peculiaridades artísticas, permitindo a interação entre leitor, texto e contexto. Essas relações têm sido amplamente discutidas por teóricos da leitura, pedagogos e pesquisadores da didática da literatura. Mas é interessante registrar como o criador, no caso o poeta, discute e propõe tais relações. Em texto bastante recente, publicado no caderno *Mais*, da **Folha de São Paulo**, de 09 de agosto de 1998, José Paulo

Paes, tratando de questões relativas à leitura de poesia, observa que a escola, com a adoção de livros de leitura, cria um consumo compulsório que acaba tornando ínfima a leitura livre e individualmente buscada. Segundo o poeta, a utilização da poesia como instrumento pedagógico, ainda predominante na escola, pode provocar dois tipos de deformação, igualmente prejudiciais:

> A primeira é a deformação espontaneísta, que confunde gosto natural pela poesia com inata capacidade de criação, como se toda criança nascesse poeta. Da obrigação escolar de escrever poesias só resultam habitualmente composições canhestras que acabam por embotar o poder de discriminação estimulado pela leitura de boa poesia. [...].
>
> O outro tipo de deformação é a deformação pragmática, que consiste em a escola usar a poesia como simples auxiliar no ensino de noções de gramática e outras disciplinas, deixando em plano subalterno seus valores propriamente estéticos. Não que um poema não possa ter eventuais aplicações pedagógicas. Pode, sim, mas só depois de a atenção das crianças se haver voltado, de moto próprio ou por instigação do professor, para a fruição lúdica da forma e do sentido do poema, uma e outro tão intimamente correlacionados. O importante é fazer do contato com a poesia antes fonte de prazer gratuito que de obrigações escolares. (**Paes**, 1998, p.8)

Palavras de poeta, quem pode contestar? Na verdade, as considerações de José P. Paes, resumem, com a autoridade do criador, a atitude questionadora do pensamento mais atual sobre as relações entre poesia e escola.

Oficina de leitura de poemas

A partir das premissas anteriormente explicitadas e com o intuito primeiro de tornar a leitura de poesia, como *bem incompressível*, um direito assegurado na escola e, sobretudo, com prazer, propõe-se aos professores o oferecimento de *Oficinas de leitura de poemas*.

A concepção de oficina relaciona-se intimamente ao fazer, à ação concreta, como instrumento capaz de propiciar o desejado desenvolvimento do sujeito, que só pode ocorrer pelo processo existencial, ou seja, vivendo. O papel do professor, ao oferecer oficinas a seus alunos, é o de criar situações estimulantes, conduzindo o jogo da aprendizagem. O ponto de partida da prática de oficinas nas salas de aula deve ser, portanto, a descoisificação tanto do professor como do aluno, uma vez que não são meros espectadores do que se passa na escola, devendo, ambos, interferir consciente, construtiva e ativamente no processo de aprendizagem. Com base na experiência da vida, a aquisição de conhecimento deixa de parecer algo inatingível ou caído do céu:

> A oficina tem valor na medida em que todo o grupo é capaz de produzir conhecimentos, adquirir habilidades e refletir. Nesse grupo, o que coordena não encarna o saber mas propõe trabalhos, apresenta problemas e relaciona respostas. Trata-se, portanto, de um modo de funcionamento de grupo que pede a todos – tanto aos integrantes como aos coordenadores – para abandonar hábitos inveterados. Exige a duplicação da carência que toda situação de aprendizagem cria. Reconhece-se que não se sabe – primeira carência – e rompe-se a dependência de esperar que haja outro que nos leve pela mão e nos cumule de conhecimentos, como um recipiente vazio. Para o coordenador, significa descer do pedestal onde seu saber o colocaria, pôr-se de lado e conseguir que os outros sejam os protagonistas. (**Pampillo**, 1990, p.25)

Como forma de incentivar professores a uma prática mais interessante com a poesia na escola, sugere-se um roteiro para montagem de uma oficina de leitura de poemas para o Ensino Fundamental, apoiado no Método Recepcional. Esse método é proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar em **Literatura: a formação do leitor** (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988), a partir das concepções da Estética da Recepção, especialmente dos postulados propostos por Wolfang Iser e Hans Robert Jauss, da Escola de Constança, responsáveis pela valorização do papel do leitor no processo literário.

Segundo as autoras, o primeiro passo do método seria determinar o *horizonte de expectativas* da classe, ou seja, detectar valores e juízos introjetados por cada indivíduo, ao longo de sua formação, e que se responsabilizam pelas percepções que esse indivíduo possui do meio que o circunda:

> O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. (**Bordini**; **Aguiar**, 1988, p.87)

Após detectar os valores e as preferências de seus alunos, as preocupações do professor se voltarão ao *como* vai atender a essas expectativas, levando para a sala de aula não só o tipo de texto desejado pelo leitor como também uma estratégia de leitura que lhe seja familiar. Já, num terceiro momento, textos e atividades deverão ser propostos de modo a romper o *horizonte de expectativas*, provocando novos desafios à classe; entretanto, deverá haver um vínculo com a etapa anterior, seja em relação à temática, seja em relação à forma do texto, para que o aluno não se sinta totalmente desamparado, podendo rejeitar a nova situação de leitura. Frente às novidades propiciadas pela ruptura de seu horizonte de expectativas, o aluno vai poder refletir sobre semelhanças e

diferenças entre as suas potencialidades iniciais e as novas, procedendo a um auto-exame para detectar tanto suas conquistas quanto as dificuldades e percalços no processo de conhecimento. Dessa reflexão resulta, segundo Bordini e Aguiar, a última etapa do método, a *ampliação do horizonte de expectativas*, o que ocorre, concretamente, quando os alunos, ao compararem o horizonte inicial e seus novos interesses, podem perceber diferenças significativas em seus níveis de exigência e de capacidade de deciframento do mundo.

Para facilitar a prática da oficina de leitura de poemas, são propostas, a seguir, algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo professor em cada momento do método. Naturalmente, no desenvolvimento da atividade, cada um poderá enriquecer o trabalho com suas próprias experiências, procurando, entretanto, programar e atingir os objetivos de cada etapa.

1-Determinação e atendimento de expectativas dos leitores

Nesta fase inicial, ao reconhecer que, nas culturas primitivas, a *poesia nasceu durante o jogo e enquanto jogo* e, mesmo em seu caráter sagrado, sempre buscou os limites da alegria e do divertimento, (**Huizinga**, 1980, p.136), o professor deve propor atividades que lhe permitam explorar a relação entre o gênero poético e o ludismo, criando o clima para a leitura de textos e, ao mesmo tempo, possam determinar e atender ao gosto poético das crianças. Essas atividades podem ser:

1.1-Resgate de versos

Ao perguntar às crianças “Quem sabe um verso?”, o professor pode iniciar o resgate de lembranças das brincadeiras sonoras, tão de agrado de seus alunos, mas ignorada pelas atividades escolares:

Brincos: “Era uma vez um ratinho que passou por aqui...”

Acalantos: “Boi, boi da cara preta...”

Trava-línguas: “O quero-quero quer /pro quati/o que o quati quer/pra ti”. (E. José)

Canções de roda: “A canoa virou, por deixar ela virar ...”

Parlendas: “Um, dois, feijão com arroz...”

Adivinhas: “O que é, o que é: quanto mais se perde mais se tem?”

Lenga-lengas: “Amanhã é domingo, pé de cachimbo...”

Nesse momento é importante que o professor incentive as brincadeiras sonoras e imagéticas, propondo jogos sonoros, com a repetição e recriação de rimas e de estruturas, bem como a exploração das formas das palavras, ou seja, como o vocábulo “montanha”, por exemplo, ao ser escrito, pode tomar uma forma montanhosa. Deve também insistir na marcação do ritmo dos versos, incentivar as crianças a cantar e a bater palmas, propondo, inclusive, a realização de coreografias e bailados.

1.2- A urna poética

O professor solicita aos alunos que tragam para a sala de aula outros versos. O critério da escolha deve ser sempre o do gosto, para que se verifique o atendimento do horizonte de expectativas dos leitores: versos engraçados, tristes, produzidos por eles mesmos, por um amigo, pelo pai; versos novos; versos antigos. O professor, inclusive, deve contribuir com poemas, pois será uma forma de promover, posteriormente, a ruptura do horizonte de expectativas de seus alunos. O importante é que esses versos sejam copiados ou recortados, para que possam ser depositados em uma urna (uma caixa atraente e fechada), estrategicamente colocada na sala de aula.

1.3-O varal de poemas

Após um número considerável de contribuições, que deve ser constantemente instigadas, os alunos retiram poemas da caixa, leêm-nos e, se gostarem deles, devem dependurá-los em um varal (ou afixá-los em um mural) já preparado, também em destaque na sala de aula. As atividades de escolher/trazer/ler/dependurar o poema podem durar algum tempo, que deve ser determinado pelo professor, conforme o volume de poesias depositados na urna. Enquanto perdura a atividade, os poemas do varal estão

sendo lidos, pois há sempre novidades expostas e, mesmo os já conhecidos, podem ser relidos. Depois dessa fase de leitura, determinada pela dinâmica de cada classe, é possível que todos os poemas tenham ido para o varal, ou que um número considerável deles permaneça na caixa. O professor deve, então, iniciar a discussão:

-“Por que alguns poemas permaneceram na caixa?”
-“Quem leu tal poema?” Por que você o rejeitou?”
-“Todos gostaram de todos os poemas do varal?”
-“Quais são os mais interessantes?”

Com questões desse tipo, e outras ditadas pelo exercício em sala de aula, pode-se, concretamente, observar, despertar e discutir a propalada formação do **gosto** pela leitura da poesia. É possível que um poema, trazido por um aluno apenas para cumprir a tarefa, sem nenhum interesse real de sua parte, permaneça na urna. Pode ser, inclusive, que a escolha tenha sido da mãe, do pai ou de um irmão mais velho. Comparando sua contribuição com os demais da caixa, nem mesmo ele gostou dela... É provável que, da próxima vez, para evitar o constrangimento de não ter seu poema no varal, procure um texto que atenda, no mínimo, às suas expectativas.

As atividades, nesta primeira fase, devem propiciar condições ao professor não só de observar a sensibilidade das crianças aos jogos verbais, aos ritmos diferenciados, às particularidades sonoras das palavras como, também, de determinar os horizontes de expectativas dos pequenos leitores em relação à poesia. Após o envolvimento inicial e individual, eles poderão escolher, entre os poemas do varal, aqueles que mais lhes agradaram, formando, então, grupos motivados pelo mesmo interesse.

1.4-**A discussão coletiva**

Agora, em grupos, os alunos discutirão, assistematicamente, a respeito dos aspectos que mais gostaram nos poemas escolhidos: jogos sonoros, imagens, ritmo, idéias. Ainda não é necessário discutir significados dos textos, apenas as sensações, uma vez que o objetivo é somente o contato, até mesmo físico, com o poema. O trabalho em

grupo deverá suscitar atividades com gestos, mímicas, pantomimas, jograis, danças, desenhos, painéis, teatro, música, entre outras que a classe julgar interessantes.

Os alunos deverão, então, ser incentivados a trazer novos poemas com a mesma temática para a sala e para o grupo. A repetição desta atividade contribui para que os próprios alunos sejam responsáveis pela ruptura de seus horizontes de expectativas, na medida em que acabam trazendo poemas que abordem o mesmo tema, mas de forma diferenciada, seja na estrutura ou no tratamento temático.

2-Ruptura das expectativas

Após as atividades com os poemas, pelas equipes, o professor pode, agora, conduzir o processo de modo que os leitores discutam os assuntos veiculados pelos poemas e o tratamento dado a esses assuntos, bem como reconheçam a estrutura e os elementos dos textos poéticos, sempre de modo assistemático, sem a preocupação de regras e conceitos. Os alunos devem levantar semelhanças e diferenças entre os poemas que escolheram. O professor, então, tendo em mãos um considerável acervo de poemas, poderá escolher determinado gênero para romper o interesse dos leitores. Se os textos lidos privilegiaram as emoções das crianças, ou suas relações e afetos com bichinhos de estimação, o professor poderá, com novos textos, propor poemas narrativos, ou humorísticos, por exemplo. Enfim, como participante ativo do processo, encontrará a melhor forma de introduzir textos e propor atividades que instaurem novos interesses e desejos em seus alunos.

A discussão sobre o fazer poético poderá ser ampliada com atividades diversificadas, como entrevistas com poetas cujos textos tenham sido lidos em sala de aula, enviadas por Correio ou por Fax. Os poetas da cidade, conhecidos por um ou por outro aluno do grupo, ainda que não tenham sido os autores lidos em sala, poderão ser entrevistados.

3-Questionamento e ampliação do horizonte de expectativas

Após as várias leituras e as inúmeras atividades (que poderão ser ampliadas a critério das necessidades e do grau de cada sala), o professor, sempre respeitando as possibilidades e competências de seus alunos, procurará levá-los à observação da eficácia do trabalho, enfatizando que o objetivo foi sempre, em primeira instância, a busca do prazer de ler e de sentir o poema. A reflexão oriunda da discussão em equipes poderá ser verbalizada para toda classe, revelando, inclusive, as necessidades de novas leituras para a transformação do centro de interesses. Para finalizar a oficina, cuja duração dependerá do interesse dos alunos pelas atividades de cada etapa, poderão ser feitas apresentações dos trabalhos resultantes das leituras das leituras de textos pelas equipes.

Considerações finais

Neste trabalho, em síntese, procurou-se, a partir da concepção de literatura como bem incompressível, como fator indispensável para o equilíbrio psicológico e social do ser humano, oferecer ao professor uma alternativa para a prática da leitura de poesia na escola. Em um primeiro momento, foram apontadas tanto as visões equivocadas que, ao longo do tempo, têm marcado as relações entre a arte literária e sua fruiçao e ensino como aquelas que, respeitando a natureza artística do texto literário podem ser capazes de promover a desejada interação entre texto e leitor; depois, com base no Método Recepcional, proposto por Bordini e Aguiar e sustentado pelas diretrizes da Estética da Recepção, foram sugeridas atividades para o oferecimento de uma *Oficina de leitura de poemas*, cuja aplicação poderá assegurar ao aluno o direito de fruição prazerosa da poesia.

Aplicada como aqui está proposta, adaptada ou refeita de acordo com as necessidades de cada sala, a *Oficina de leitura* poderá contribuir para abalar e destruir os preconceitos que têm comprometido as relações, geralmente tensas, entre leitores, gênero e escola, tornando-as produtivas e humanizadoras.

De modo geral, pode-se dizer que, hoje, a maioria dos professores já não acredita que a poesia , notadamente a infantil, deva ser moralizadora, bobinha, pequenina e que deva ser declamada em datas comemorativas. Entretanto, embora compreendam a natureza estética e lúdica do gênero, muitos ainda não conseguem saber, com clareza, o

que fazer com poemas em sala de aula. Para começar, por que não uma *Oficina de leitura?*

Referências bibliográficas

Abramovich, Fanny. *Poesias para crianças*. In: **_____. Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

Averbuck, Lígia. *A poesia e a escola*. In: **Zilberman**, Regina (org.). **A leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Bilac, Olavo. **Poesias infantis**. 23.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

Bordini, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1982.

_____; Aguiar, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

Cadermatori, Lígia. *Jogo e iniciação literária*. In: **Zilberman**, Regina (org.) **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

Candido, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. **Ciência e Cultura** (São Paulo), v.24, nº 9, p.806-9, set. 1972.

_____. Na sala de aula. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Direitos humanos e literatura*. In: **Fester**, Antônio C. R. (org.). **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

Carvalho, Bárbara de. **Compêndio de literatura infantil**. 2.ed. São Paulo: Leia, 1961.

Coelho, Nelly Novaes. **O ensino da literatura**. São Paulo: F.T.D. 1966.

_____. A literatura infantil. 2. Ed. São Paulo: Quírno/Global, 1982.

Francisca Júlia; **Silva**, Júlio César da. **Alma infantil**. Rio de Janeiro, s/e, 1912.

Huizinga, Johan. *O jogo e a poesia*. In: **_____**. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. de João Paulo Monteiro. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

Lajolo, Marisa. *Poesia: uma frágil vítima da escola*. **Leitura: teoria & prática**, 4, Porto Alegre: Mercado Aberto, dez., 1984.

_____; **Zilberman**, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira – história, autores e textos.** São Paulo: Ática, 1986.

Paes, José Paulo. **Poesia para crianças: um depoimento.** São Paulo: Giordano, 1996.

_____. *Infância e poesia*. **Folha de São Paulo**. Caderno *Mais*, p.08, Domingo,09/ 08/1998.

Pampillo, Glória. *Novas propostas para a oficina de escritura.* In: **_____; Alvarado**, Maite. **Oficinas de criação literária. Com as mãos na massa.** Buenos Aires: Coquena Grupo Editor. Libros del Quirquincho, 1990.

Paz, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

Pinheiro, J.C.Fernandes. **Meandro poético**. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1864.

EM QUE LÍNGUA DEVEMOS ENSINAR PORTUGUÊS?

Maria Angélica Massena
Elaine Costa
Débora Silva Stein
Sabrina Pacheco
(UFRGS)

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de servir como uma contribuição para a discussão sobre o modo de se encarar a variação lingüística no ensino da Língua Portuguesa que, via de regra, enfatiza a gramática tradicional e o uso da norma culta, ignorando completamente a diversidade sociolingüística e geolingüística e seus fenômenos dialetais.

*Nossa argumentação está baseada em dados dos questionários fonético-fonológico e morfossintático coletados pelo Projeto Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS), tais como os casos de palatalização das oclusivas alveolares, o tempo passado de alguns verbos irregulares (*dar, trazer, saber *e* poder*) e a variação diatópica dos pronomes pessoais para a segunda pessoa do singular (*tu/você*) e sua repercussão na escola.*

Palavras-chave: **Geografia Lingüística**
Ensino de Língua Portuguesa
Variação Lingüística

ON WHAT LANGUAGE LEVELS SHOULD PORTUGUESE BE TAUGHT?

This paper was written whit the objective of to be useful as a contribution to the old discussion about how to face linguistic variation in Portuguese language teaching which emphazises traditional grammar ignoring almost completely sociolinguistic and geolinguistic diversity.

Our argumentation is based on phonetic and morpho-syntactic data from the questionnaries prepared and collected for the Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS) such as cases of palatalization, the past tense of some irregular verbs (dar, trazer, saber, poder) and the use of personal pronouns for the second person singular (tu/você) and its repercussion on the school.

Keywords: **Geolinguistics**
Portuguese Language Teaching
Linguistic Variation

EM QUE LÍNGUA DEVEMOS ENSINAR PORTUGUÊS?

Maria Angélica Massena
Elaine Costa
Débora Stein
Sabrina Pacheco
(UFRGS)

O presente trabalho apresenta-se, inicialmente, como uma releitura de vários trabalhos onde já foi discutida, de maneira ampla, a questão de como tratar a diversidade lingüística em sala de aula, quer dizer em condições de pluridialetalismo, envolvendo um caráter tanto social quanto cultural.

Um dia, em uma aula, surgiu a seguinte pergunta que nos deixou intrigadas: “Por que a diversidade cultural é valorizada quando expressa na literatura, sendo, porém, estigmatizada quando aparece na linguagem usada em sala de aula?” Seria porque nas aulas de gramática são ignoradas as variantes que ocorrem na língua falada? Enquanto, na elaboração de dicionários, se costuma consultar os mais variados textos, desde literários a jornalísticos, grande parte das gramáticas ainda estabelecem regras preconceituosas e autoritárias baseadas em clássicos da literatura, regras essas consideradas como normas de correção para a expressão do pensamento.

Nossa sociedade reconhece um tipo especial de competência para o ensino de língua materna que se caracteriza fundamentalmente pelo domínio de certos conteúdos, uniformemente distribuídos pelas diversas regiões independentemente das características dessas regiões e de suas especificidades socioculturais.

Um dos princípios que regem as gramáticas é o de que o “bom português é aquele que se usava nas épocas de ouro da literatura". Percebemos que há, aqui, dois grandes equívocos: o de limitar-se o português à variante escrita, e outro de prender-se a uma linguagem de épocas passadas, sem levar em consideração a diversidade da língua que está em constante evolução.

Uma prova desse equívoco está nos recentes acordos ortográficos em que se reconhece a diversidade lingüística entre os países de língua portuguesa, resultantes dessa evolução. Mas, ao mesmo tempo em que esses mesmos países reconhecem sua diversidade

no nível internacional, não reconhecem a sua diversidade regional, dentro do seu próprio território.

Não negamos que o ensino de língua portuguesa deve dar ao aluno acesso à língua padrão. Mas devemos ensinar a língua dentro da realidade sociocultural do aluno, descrevendo-a como ela é. O que queremos, num primeiro momento, é que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, ou seja, que ele consiga fazer-se entender diante de qualquer situação de comunicação – seja com o diretor da escola, seja com um amigo da rua – na variante social ou regional que lhe é familiar. A reflexão sobre o ensino de português deve dirigir-se de maneira sensata e coerente para os conteúdos considerados relevantes para o interesse do aluno.

Ensinar português é ensinar como a língua funciona nos seus diferentes usos. O maior problema das nossas aulas de português está na valorização da norma culta como a única admissível e correta no uso da língua. A proposta ideal talvez seja que a escola não se limite a ensinar apenas a variante culta, mas que se trabalhem as diferentes variedades da língua e suas adequações situacionais, em atividades que levem o aluno a perceber a necessidade e a relevância de determinados usos da sua língua conforme o contexto social.

É preciso levar em consideração a língua que os alunos conhecem para que não se crie um efeito negativo do tipo "nós falamos errado", que inibe a expressão espontânea do pensamento e, com isso, seu desenvolvimento comunicativo. Aqui, então, entramos na famosa questão "O que é certo ou errado?" Muito já se falou sobre isso. Não existe certo ou errado lingüisticamente, mas apenas o diferente com relação ao uso, ou seja, usos diferentes em função da situação da fala. Diríamos, por exemplo, que um "menino nordestino" falou errado ao dizer *macaxera*, ao invés de *abóbora*, em uma sala de aula de Porto Alegre? Ou que um "guri do Rio Grande" que disse *tu me empresta um lápis?* em uma turma de São Paulo, errou?

Por essas pecularíedades é que se torna importante o trabalho desenvolvido pelos atlas lingüísticos, como o ALERS[1] (Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil), que fazem levantamentos das variedades lingüísticas de cada região em todos os

[1] O projeto ALERS conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

níveis de análise, seja ele fonético-fonológico, morfossintático ou semântico-lexical. Através dos mapas fornecidos por um atlas lingüístico dispomos de um mecanismo mais apropriado para a compreensão da diversidade e percepção de que o uso do dialeto não é erro, mas um traço da fala de uma região ou grupo sociocultural.

A realidade, contudo, mostra um quadro bem diferente. A variação lingüística é vista, na escola, como uma questão de valores, isto é novamente em termos de "certo ou errado". Constatamos o exemplo de uma gramática que se diz "pedagógica", a qual manda os alunos corrigirem o "erro" de uma expressão de língua oral. Neste caso, se seguíssemos à risca esse raciocínio, também os contos de Monteiro Lobato teriam de sofrer muita correção. Onde estaria a lógica?

A escola desconsidera a relação entre a língua e os grupos sociais, passando por cima das questões socioculturais e das mudanças lingüísticas que surgem ao longo do tempo. O conceito de erro, deste modo, age como um fator de exclusão social, tornando-se insustentável na nossa visão lingüística. O verdadeiro erro nada mais é do que uma inadequação da expressão verbal àrealidade que se pretende exprimir.

A escola exige um nivelamento que acaba obrigando os alunos, muitas vezes, a apagar a variedade do seu grupo de origem ou a substituí-la por uma mais prestigiosa. Esse nivelamento acaba gerando um conflito de identidade no aluno, que não sabe mais se se identifica (no nível da fala) com seus familiares e amigos ou com aquilo que a escola lhe impõe. Lembremos, aqui, a situação dos descendentes de imigrantes vindos a partir do século XIX, sobretudo alemães e italianos, que, vivendo em comunidades bilíngües sujeitas à interferência (natural) da língua exógena, falam por exemplo ['koɾidɐ], ['moɾω] e ['ɾuɐ], usando portanto formas normalmente estigma-tizadas pelos professores ou mesmo colegas de aula.

Para ilustrar os pontos de vista que acabamos de expor e, assim, contribuir para uma melhor compreensão da relação entre variação lingüística e ensino do português, apresentaremos a seguir três casos específicos que evidenciam as diferenças dialetais do português brasileiro. Os dados utilizados pertencem, como já foi dito, ao Projeto ALERS e foram obtidos a partir da aplicação dos questionários fonético-fonológico e morfossintático, em 275 pontos de inquérito localizados nas zonas rurais da Região Sul do Brasil. As análises dos fenômenos enfocados serão feitas na base de cartas lingüísticas que evidenciam a variação

diatópica dos mesmos. O primeiro caso refere-se à estigmatização do fenômeno da palatalização; o segundo discute a variação diatópica de *tu* e *você* e como encará-la na sala de aula; o terceiro enfoca os verbos irregulares, sua conjugação e os motivos pelos quais ocorre tão grande variação deste fenômeno, bem como sua repercussão no ensino em sala de aula.

1. As diferentes realizações de /t/ e /d/ diante das vogais /e/ e /i/

O primeiro caso, que tratará da variação da palatalização das oclusivas alveolares /t/ e /d/ diante das vogais /e/ e /i/, serve muito bem ao nosso propósito de analisar seu tratamento no âmbito escolar, considerando a estigmatização ou não dos falantes conforme a variante que realizem.

A palatalização é um fenômeno lingüístico que alcançou o *status* de forma prestigiada. No entanto, existem comunidades lingüísticas em que esta forma não se impõe ou se impôs, ainda. O presente trabalho tem como um dos objetivos abordar esse aspecto da linguagem, tendo como base evidências empíricas do fenômeno enfocado: as diferentes realizações das oclusivas dentais /t/ e /d/ diante das vogais /i/ e /e/ em posição átona e tônica na área de estudos do ALERS. A outra proposta é fazer algumas considerações sobre como o professor poderia tratar esse aspecto em sala de aula. As respostas obtidas referem-se às questões de números 03 e 22 do questionário fonético-fonológico (QFF) cuja formulação é a seguinte: “O que é seu o irmão de seu pai ou de sua mãe?”, para o lema *tio*. Para o lema *dia*, perguntou-se “Quanto tempo é uma semana?” Para a obtenção dos numerais *sete*, *dezessete* e *vinte* foi solicitado ao informante que contasse de 0 a 21. Concluídos os levantamentos e as transcrições fonéticas dos dados levantados, já se conta com um número significativo de cartas lingüísticas, em vias de publicação em três volumes iniciais do ALERS.

Para os objetivos deste trabalho, distinguiremos três casos específicos de realização de /t/ e /d/ (v. figura 1):

A) /t/ seguido de /i/ em sílaba tônica: a palatalização é generalizada, é caso mais extenso diatopicamente, ao ponto de se poder estabelecer como regra, para toda a região Sul, a

palatalização de /t/ neste contexto. Contudo, há regiões específicas nas quais não ocorre a palatalização; além do Paraná e da faixa litorânea correspondem às zonas de colonização alemã e italiana. Nessas comunidades, os falantes são bilíngües e não palatalizam sob a influência de sua primeira língua. No entanto, essa explicação não se aplica a uma área da Região Oeste do Rio Grande do Sul onde os falantes também não palatalizam. Uma vez que eles não sofrem a influência de uma língua de imigrantes como no caso dos falantes das zonas de colonização não-lusa, não conseguimos aferir o porquê desse fato. Talvez isso ocorra pela proximidade do espanhol, como defende, por exemplo, F. Hensey (1969), o qual verificou a ausência de palatalização nas zonas fronteiriças e associou este fato à influência do espanhol vizinho. Porém, este caso merece estudos mais detalhados para que se possa confirmar, refutar e possivelmente somar mais hipóteses (v. figura 2).

B) /d/ seguido de /i/ em sílaba tônica: Neste caso, a ocorrência mais difundida na Região Sul é a da palatalização de /d/. Em oposição ao caso anterior, onde a palatalização é regra, verifica-se forte resistência à variante mais prestigiada no centro do país. A palatalização ocorre apenas em lugares bem específicos. Curiosamente, a sua difusão segue as antigas rotas de tropeiros paulistas, hoje as atuais estradas federais (BR 116, BR 285 e BR 293) e estaduais (RS 509). Em se tratando de um fenômeno relativamente recente, ele estará mais ligado ao intenso trânsito que modernamente se observa ao longo destas vias de comunicação, sem que esteja ligada à presença histórica dos paulistas (v. figura 3).

C) /t/ seguido de /i/ em final átono: para este caso, recorre-se à mesma hipótese utilizada no item (A). As áreas que palatalizam no sul do Rio Grande do Sul são de ocupação anterior ao século XIX. Depois de então, fixam-se as colônias de imigrantes alemães e italianos onde a palatalização não se impõe. O mesmo ocorre com o Paraná, onde a palatalização só ocorre na faixa setentrional ocupada neste século por paulistas e mineiros. No estado de Santa Catarina, as áreas de não-palatalização correspondem às zonas de imigrações alemãs e italianas vindas do Rio Grande do Sul. Essas colônias correspondem às colônias secundárias da imigração alemã e italiana no Rio Grande do Sul ocupadas também somente neste século por imigrantes, sobretudo, de origem não-lusa. Novamente, também não ocorre palatalização no açoriano-catarinense, como no item (A).

Vale observar que este fenômeno de palatalização não abrange toda a Região Sul como no caso do conjunto /tʃi/ em sílaba tônica, ocorrendo apenas sob a condição prévia do alçamento do /e/ final original, sem que este, necessariamente, leve à palatalização.

No que concerne ao âmbito escolar, vimos que a variação lingüística é um fator que influencia as relações entre professor/aluno e conseqüentemente interfere no processo de aprendizagem. Ora, no caso da não-palatalização de /t/ e /d/ diante de /e, i/, por exemplo, não haverá provavelmente problemas se o aluno não sair da sua comunidade lingüística. Porém, a sua maneira de falar não passará despercebida caso ele freqüente uma escola em outra região, onde a palatalização é a forma prestigiada. Considerando o pressuposto de que o professor age como se na sua sala de aula não existisse diversidade lingüística, fica a pergunta sobre como reagem seus alunos em relação a esse colega que fala diferentemente deles. Juízos de valor do tipo "colono", entre outros adjetivos, rotularão esse novo falante. Nesse caso, esse aluno estigmatizado, ou desistirá de freqüentar a escola, ou, como é mais comum, assumirá uma atitude que podemos chamar de "auto-proteção", retraindo-se para ocultar o seu modo de falar. Qual, então, o procedimento didático mais adequado do professor, considerando que o aluno não assume a posição referida acima? Na nossa opinião, o fenômeno abordado serve para reforçar a posição de que o professor, em hipótese alguma, deve ignorar fenômenos da diversidade lingüística que surgem nas aulas. Ele deve dispor de toda informação possível, para que possa esclarecer aos seus alunos a fala "diferente" daquele colega está ligada ao fato de ele proceder de um lugar onde o traços de sua fala são a norma mais difundida e que isso se deve a diversos fatores, como os expostos acima, ligados por sua vez à história de ocupação da sua região de origem. Os dados do ALERS apresentados aqui constituem-se, deste modo, em subsídio de grande valor para o trabalho do professor.

2. A variação de *tu* e *você* na Região Sul do Brasil

O segundo caso a ser analisado envolve a variação diatópica no uso dos pronomes de tratamento *tu* e *você* na Região Sul do Brasil, seu tratamento pelas gramáticas e sua aplicação na sala de aula. Em si, as gramáticas reconhecem apenas a forma *tu* como integrante do sistema de pronomes pessoais, atribuindo à forma *você* o caráter de pronome de

tratamento. Sabemos, por outro lado, que esta última é a forma corrente na referência à segunda pessoa do singular em quase todo o Brasil, excetuando-se o extremo sul e alguns pontos do norte-nordeste. A partir do registro, organização e análise de banco de dados lingüísticos do ALERS, obtivemos uma análise bastante significativa da amplitude do fenômeno, como se verá a seguir.

A maioria das gramáticas tradicionais do português continuam referindo os pronomes singulares da seguinte maneira:

1ª. pessoa: eu, me, mim, (co)mi(go).
2ª. Pessoa: tu, te, ti, (con)ti(go).

Essa maneira de listar os pronomes singulares recupera uma regularidade da sentença latina que já não sobrevive no português brasileiro. Na maioria dos dialetos do português brasileiro, a correspondência entre pessoas do pronome e pessoas do verbo foi desfeita pela adesão, em lugar de *tu*, ao pronome *você*, que, embora faça referência àpessoa a quem se fala, e seja, portanto, do ponto de vista nacional, um pronome de segunda pessoa, leva o verbo para a terceira, e co-ocorre com possessivos e pronomes átonos de terceira pessoa.

E. Bechara (1975) observa que se emprega "*vocês* como o plural de *tu*" por ter caído o pronome *vós* em desuso. Apoiando tal posição, segundo o comentário de A. M. de Matos Guimarães (1979), "Gama Kury diz que retos seriam os pronomes que servem de sujeito; oblíquos, os que servem de complemento do verbo; de tratamento, formas de segunda pessoa do discurso criadas pela necessidade de um tratamento mais ou menos cerimonioso que, pela sua própria estrutura, levam o verbo para a terceira pessoa. Nesta última classificação dos pronomes pessoais, estaria incluído o pronome *você*". Indo mais longe, Celso Cunha (1972) observou, por sua vez, que *tu* foi substituído por *você* em quase todo o território nacional.

Contudo, notamos que há falta de unidade de critérios de classificação da parte de nossos gramáticos. Ainda, o tratamento dispensado pelos estudiosos da língua ao pronome *você* não dá conta da realidade. A maior parte dos autores se inclina para a classificação *pronome de tratamento*. Porém, nós sabemos que são usados em situações

bem diferentes. Os outros pronomes de tratamento exigem um determinado contexto, ou seja, fogem à linguagem corrente; enquanto que *você* faz parte da linguagem do dia-a-dia, assim como o pronome *tu*.

Temos que ter consciência de que *você* perdeu a conotação inicial que tinha *vossa mercê*, expressão da qual evoluiu. É interessante notar esta evolução, segundo Lima Coutinho:

VOSSA MERCÊ – VOSSE MECÊ – VOSMECÊ – VOCÊ

Poderíamos acrescentar que a redução segue adiante com formas como *ocê* ou simplesmente *cê*, já ouvidas com certa freqüência, sobretudo no centro do país.

Por outro lado, não é possível aceitar o rótulo inicial de pronome de tratamento para o pronome *você* que tem a mesma função do pronome *tu*. Tanto *tu* como *você* são, na realidade, pronomes pessoais retos. Definição de *pronome reto*: pronomes que servem de sujeito, o que se adapta perfeitamente ao caso de *você*.

Os dados coletados pelo ALERS dão um quadro bastante representativo da distribuição do *tu/você* no sul do Brasil. Observamos na figura 4 que *tu* predomina no extremo sul do Rio Grande do Sul e em boa parte de Santa Catarina. Podemos atribuir a predominância de *tu*, no extremo sul, à colonização açoriana vinda do litoral de Santa Catarina. Também é interessante notar a forma *você* ilhada em uma região onde predomina a forma *tu*. Podemos atribuir a causa deste fenômeno ao bilingüismo (alemão-português) existente nos pontos de inquérito das regiões destacadas e, com isso, ao processo de escolarização em que ocorre o primeiro contato entre o aluno e a língua nacional. Tal processo é de grande relevância na escolha do pronome, visto que se comprova nos livros didáticos e gramáticas (talvez com exceções que não pudemos constatar) uma certa predominância da forma *você*. As gramáticas são omissas com relação a fatos usuais da língua. O pronome é um problema que não tem merecido tratamento adequado nas gramáticas tradicionais. Os pronomes têm uma dimensão pragmática ligada à situação do discurso; os que se reportam ao texto têm uma dimensão sintática. É interessante acrescentar que estes livros normalmente são editados em regiões onde há predominância da forma *você* no português falado.

Sistematizando tudo o que foi dito, chegamos a uma carta básica como na figura 5 que, *grosso modo*, estabelece os limites setentrional e meridional da ocorrência de *você* e *tu* respectivamente. Vale ressaltar que o extremo sul está cercado de influências da forma *você* (gibis, jornais, meios de comunicação, músicas, etc). Assim, a tendência é de que, no futuro, provavelmente tenhamos uma supressão de *tu* em todo o Brasil, inclusive em nosso Estado.

Concluindo, poderíamos dizer que o paradigma do português do Brasil está sofrendo uma mudança com o desaparecimento da flexão do pronome *tu*, substituída pela flexão dita de terceira pessoa ou, em outras palavras, pelo desaparecimento do próprio pronome *tu*, substituído pelo pronome *você*, da mesma forma que o pronome *vós* desapareceu, sendo substituído pelo plural de *você-vocês*, ou por uma expressão de tratamento (*o senhor*, *os senhores*). No âmbito escolar, fica claro que o conhecimento da dimensão areal (diatópica) do fenômeno presta uma contribuição importante para o professor saber lidar com a problemática da variação dos pronomes *tu* e *você* no Brasil.

3. Formas verbais e seu tratamento em sala de aula

Ao observar a variabilidade na conjugação verbal do português rural do Brasil, constatamos a insegurança dos falantes da língua no emprego de tempos e modos verbais. Essas variações estão correlacionadas com aspectos extralingüísticos. São especialmente numerosos os problemas enfrentados pelo professor de língua portuguesa ao se defrontar, em sala de aula, com o desafio de "ensinar" a conjugação verbal aos seus alunos.

O presente trabalho visa apresentar a ocorrência de variações diatópicas na conjugação verbal do português rural do sul do Brasil. Os verbos escolhidos para análise estão representados nas cartas sintéticas 12c (*poder*), 12d (*saber*), 12e (*trazer*) e 12g (*dar*) do questionário morfossintático (QMS) do banco de dados do ALERS. Trata-se das respectivas formas verbais para o pretérito perfeito do indicativo da primeira pessoa do singular. A sua escolha deve-se ao fato de estas apresentarem uma variação considerável. É importante ressaltar que estes verbos classificam-se como *verbos irregulares* e sofrem alterações em

suas terminações, afastando-se do paradigma regular. Por esta razão, oferecem via de regra dificuldades maiores para suas conjugações.

Na interpretação das respectivas cartas do ALERS, damos especial atenção a aspectos extralingüísticos como zonas de colonização, áreas de imigração e fronteiras geográficas, utilizando-se de correspondentes cartas sintéticas que visualizem melhor as relações no espaço geolingüístico. Começaremos pelo verbo *dar*.

A forma predominante *dei* é a correta segundo a norma culta. Porém, destacam-se ainda as formas *di* e *dava*, sendo a primeira de largo uso em áreas bilíngües de influência de imigrantes alemães, italianos e poloneses. Uma outra justificativa para a ocorrência de *di* é o contato com a língua espanhola, na zona fronteiriça do Rio Grande do Sul, visto que *di* corresponde também à forma do espanhol para o pretérito perfeito da primeira pessoa do singular do verbo *dar*.

Seguimos com a análise do verbo *poder*. Predomina a forma pude, seguida das variantes *podia/pudia*. Estas últimas ocorrem, no Rio Grande do Sul, em áreas de colonização de imigrantes alemães e italianos, embora também sejam encontradas em regiões monolíngües de predomíniuo do grupo luso. É possível explicar a ocorrência da forma *podia/pudia* nesse grupo, pelo contato com as fronteiras geográficas. A cidade de Quaraí, no Rio Grande do Sul, por exemplo, apresenta influência da língua espanhola pela proximidade que tem com o Uruguai.

Os próximos verbos *trazer* e *saber*, diferem dos já citados por não apresentarem como forma predominante a correta segundo o padrão culto. A maior freqüência é a do uso de *trusse* e *sube*, formas pelas quais se desfaz a homofonia com *trouxe* e *soube* da terceira pessoa do singular. Já no caso de *trôsse* tem-se a forma culta como ponto de partida, seguindo a monotongação de /ou/ uma tendência geral do português falado no Brasil. Curiosamente, *trôsse* ocorre com mais freqüência nas zonas de imigração; pode refletir, assim, um traço do modo de aquisição do português, por meio da escola. O contato com o português falado por muito tempo permaneceu bastante escasso, em determinadas regiões de colonização de imigrantes. Hoje, a maioria dessas localidades estão em contato com a língua falada, somando-se a isso a maior difusão dos meios de comunicação, como a televisão e o rádio.

Por outro lado, no sul do Rio Grande do Sul, esta forma também se apresenta. Porém, esses informantes estão isolados dos grupos étnicos citados, não falam uma segunda língua. Um exemplo disso, são as cidades de Santana do Livramento e Jaguarão. Podemos interpretar, então, a forma *trôsse* como uma sobrevivência da forma culta portuguesa, existente nessas localidades.

O verbo saber, por sua vez, apresenta um comportamento parecido ao de poder. Depois da forma mais freqüente *sube*, verifica-se uma grande incidência do pretérito imperfeito *sabia*. É possível relacionar este fato, mais uma vez, ao fator colonização, já que os grupos étnicos aí existentes (sobretudo alemães) não possuem no sistemas de sua primeira língua a distinção entre o pretérito perfeito e imperfeito. Mais difícil de explicar é a ocorrência da forma do imperfeita na zona fronteiriça do Rio Grande do Sul, provavelmente vinculada à proximidade com o espanhol.

Nos casos do verbo *saber* e *poder*, por exemplo, em que a segunda forma predominante é *sabia* e *podia/pudia* é interessante analisar que a preferência por essas formas pode ser uma tentativa de esquivar-se da correspondente forma do pretérito perfeito. O informante reage à pergunta do inquiridor com dúvida, especialmente quando se posiciona com certa reserva frente à irregularidade da forma do pretérito perfeito. Em virtude disso, omite-se do compromisso de "arriscar uma conjugação", usando uma forma de analogia com o tempo pretérito imperfeito que é regular.

Na pesquisa feita sobre a variação verbal, observamos que, muitas vezes, as variações fonético-fonológicas, apesar de serem estigmatizadas o são menos que as variações morfossintáticas, uma vez que estas podem, também, na maioria das vezes, ser estigmatizadas pelo seu caráter social, por exemplo. É possível que o fenômeno da palatalização seja encarado principalmente pela sua variação diatópica, já o caso de um informante que fale "eu di" ou "nóis vai", além da variação diatópica pode ser considerado também por fatores diastráticos, ou seja, as classes sociais.

Ao observar a variabilidade dessas formas verbais, as quais explicamos dando atenção aos aspectos extralingüísticos, são notáveis as dificuldades e a insegurança dos

falantes no emprego de tempos e modos verbais, o que também constitui um dado de grande relevância para a pesquisa lingüística.

4. Concluindo: a variação lingüística e o ensino de português

A variação lingüística encontra-se no cerne de toda a comunicação. Há que compreeender, assim, o contínuo que caracteriza o aluno, desde a forma mais popular e desviante do padrão ao extremo mais formal da norma culta. O Projeto ALERS, ao registrar variações como as que apresentamos acima, não só faz um recorte da realidade lingüística regional como também fornece subsídios para o professor de língua portuguesa. Ao ter acesso a essa variabilidade, o professor pode ajudar o seu aluno, sem repressão, a aprender o dialeto de prestígio, mostrando a ele, que num universo de discurso formal, o seu dialeto é inadequado. Pois a função da escola não deve ser de impor a substituição de um dialeto por outro, mas sim de um bidialetismo.

Por esses motivos, pensamos que o ensino ideal deveria ser mais voltado para a descrição dos fenômenos variacionais do que para a prescrição das normas gramaticais a serem seguidas. Voltando à questão do desenvolvimento da competência comunicativa, o ensino descritivo, ao nosso ver, não será encarado como um fim, mas como um meio para auxiliar no processo de desenvolvimento da capacidade de uso efetivo da língua. Concordamos com Travaglia (1996) quando ele sugere que precisamos abrir a escola para todos os discursos possíveis. Travaglia lança, então, a pergunta: por que achamos natural que se ensine a norma culta aos falantes de um dialeto estigmatizado e achamos estranho quando alguém pensa em trazer esse dialeto estigmatizado para a aula de falantes de norma culta?

Queremos reforçar a idéia de que não somos, em hipótese alguma, contrários ao ensino da norma culta, mas achamos que a gramática normativa não é um instrumento tão capaz quanto se julga para levar o aluno ao domínio da sua língua. Impor essa sistemática de regras e normas de certo e errado ao aluno representa, de certo modo, um ato de inibição, porque se está reiterando a limitação social do aluno, entrando numa questão político-social (que não é o nosso objetivo): a escola inibe o aluno e contribui para a manutenção das

desigualdades sociais e, consequentemente, para o fracasso escolar e para o analfabetismo, que são conflitos provenientes dessa estigmatização a que as variantes “menos-cultas” estão expostas.

Concordamos com Ilari (1992) quando ele afirma que, apesar de não ser contrário ao ensino da variante padrão, reconhece que a gramática normativa é uma estratégia ruim. E também quando afirma que a ciência da linguagem só pode ser descritiva, explicitando e propondo leis ou regras que se descobrem na análise lingüística. Seu exemplo é claro: a gramática normativa chamaria de erro a expressão “A gente fomos”, pelas regras de concordância. Mas a gramática descritiva se preocuparia em saber se este é um fenômeno sistemático da língua em algum dos seus estratos.

Segue ainda Ilari dizendo que a atitude descritivista do professor contribuirá para que ele identifique as dificuldades reais dos seus alunos. Seu exemplo é fantástico: digamos que o aluno que, em seu dialeto use a palavra “calipe”, mas consegue chegar à grafia e à pronúncia padrão “eucalipto”. Para que isso ocorra, exige-se uma análise reflexiva, que leva a uma comparação e uma avaliação social muito mais proveitosa do que tratar a primeira como uma vergonhosa forma errada.

Para analisar essa questão do tratamento descritivo da língua, aceitamos as propostas de Travaglia, que sugere, entre outros, dois tipos básicos de gramática que interpretamos como subdivisões da gramática descritiva: a gramática de uso e a gramática reflexiva da língua.

Entendemos como gramática de uso aquela que desenvolve um trabalho ligado ao conhecimento da língua. É a gramática internalizada pelo falante que se estrutura em atividades que buscam desenvolver o uso dos mecanismos da língua, o uso dos recursos das diferentes variedades da língua. A gramática reflexiva preocupa-se mais com os conhecimentos sobre a língua, a observação das características de cada dialeto e a valorização do uso das formas adequadas para diferentes tipos de situação.

Os exercícios que atenderiam a essas finalidades aqueles de produção e compreensão de textos, exercícios com as variedades da língua que buscassem uma reflexão sobre a linguagem, levando à formulação de hipóteses. Travaglia sugere como atividades para

se trabalhar com as variedades. Exercícios em que se mostre a existência de variedades e os tipos de variação existentes que interessam ao ensino, por exemplo, exercícios de passagem do oral para o escrito, ou seja, exercícios em que se peça para o aluno passar de um dialeto para outro. Essas atividades caracterizam exercícios de gramática de uso, enquanto que exercícios que proponham a observação e análise de cada um dos diferentes dialetos constituirão a gramática reflexiva.

Para concluir, pensemos na possibilidade levantada por Geraldi (1991) de se perguntar a um professor de português por que se ensina gramática, ele certamente responderia que o conhecimento da gramática é um pré-requisito da expressão correta, o que significaria, então, que um indivíduo que conhece gramática tem maiores condições de controlar sua expressão do pensamento do que um analfabeto? Acreditamos que não.

Retomando, então, a pergunta inicial, diríamos que o ensino de português deveria revelar-se em toda sua plenitude, como um diassistema vivo, em constante evolução, abrangendo subsistemas sociais e regionais tão válidos quanto a variante padrão nas diversas situações de comunicação.

Queremos, por fim, encerrar este trabalho, resumindo-o com uma frase de Gnerre (1985): “A língua dos gramáticos é um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade”.

BIBLIOGRAFIA

ALERS = *Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil.* Sob a coordenação de Walter KOCH (geral), Mário Silfredo KLASSMANN (Rio Grande do Sul), Oswaldo FURLAN (Santa Catarina, até 1996), Hilda Gomes VIEIRA (Santa Catarina, a partir de 1996), José Luiz da Veiga MERCER (Paraná), Cléo Vilson ALTENHOFEN (editoração), Basílio AGOSTINI (pesquisador). [vol. I e II no prelo]

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 19. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1975.

CAGLIARI, L. C. *Lingüística e Alfabetização*, São Paulo, Scipione, 1989.

CARVALHO, J. A. *Por uma política do ensino da língua*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Belo Horizonte, Bernardo Álvares, 1972.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GNERRE, M. *Língua, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

GUIMARÃES, Ana M. de M. *A ocorrência da 2ª pessoa, estudo comparativo sobre o uso de TU e VOCÊ na linguagem escrita*. Porto Alegre, UFRGS, 1979.

HENSEY, F. *Sociolingüismo na fronteira sul*. In: LETRAS DE HOJE nº 3. Porto Alegre, PUC/RS, 1969. p. 107-116

ILARI, Rodolfo & POSSENTI, Sírio. *Lingüística aplicada ao ensino de Português*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1992.

KURY, A. G. *Português Básico*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1961.

LUFT, C. P. *Língua e Liberdade*. São Paulo, 1995.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. São Paulo, 1989.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: Uma proposta para ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

A ORALIDADE INTERFERINDO NA ESCRITA DA CRIANÇA: fato lingüístico ou erro ortográfico?

AUTORA: **Maria Assunção Silva Medeiros**
UFRN/DCSH - Campus de Currais Novos

ABSTRACT: When the children are learning to write, they have a very reflexive work. They use rules based on the portuguese written. According to Cagliari (1996) the children try to aply the relation between and letter that is neither precise, nor random. This works has its main purpose to show that the interference of children speech in their written prodution does not have to be understood as an error; instead et must be seen as linguistic fact. Regardless the social bakground they have, children convert to writing the sounds heard. Thus, instead of **cantaram** they write **cantarão**, instead of **disse**, we find **diçe** or **dise.** However, these mistakes must be considered as linguistic facts.

RESUMO: As crianças, ao aprenderem a escrever, empregam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se envolvem com regras que revelam usos possíveis do sistema da escrita do português. Segundo Cagliari (1996: 137) “essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas também não é aleatória”. Essa pesquisa tem por objetivo comprovar que a fala interferindo na escrita da criança não deve ser considerado um erro de grafia e sim um fato lingüístico. Isso se deve ao fato de que toda criança, não importa o seu meio social, ao se apropriar da escrita escreve da maneira que ouve os sons das palavras. Ela escreve *cantarão* em vez de *cantaram, diçe/dise* em vez de *disse*, o que deve ser considerado um **fato lingüístico**, não um **erro de grafia**.

KEY WORDS: writing, orality, graphic error.
Palavras-chave: **escrita oralilidade erro gráfico**

INTRODUÇÃO

O caráter seletivo do sistema escolar é um fenômeno já constatado por vários modelos teóricos e pesquisas empíricas, pelo menos nas duas últimas décadas, tornando-se objeto de estudo de pesquisadores de várias áreas do conhecimento. Dentre os fatores que contribuem para a permanência deste caráter seletivo, tem merecido destaque as dificuldades apresentadas na aprendizagem da língua materna, pelos alunos da escola pública, com origem social concentrada nas camadas da população, que, em sua grande maioria, estão excluídos do acesso aos bens materiais e culturais, produzidos na sociedade contemporânea. Durante as décadas de 60/70, grande parte da produção científica, que investigava as causas deste caráter seletivo e o papel que a linguagem nele desempenhava, foi subsidiada pelos modelos de Bernstein (1971), - códigos restrito e elaborado -, Bourdieu e Passeron - teoria da violência simbólica -, e pela postulação da escola dualista de Baudelot e Establet (Oliveira, 1987). Esses modelos, de modo geral, apontavam como causas principais do insucesso escolar, a origem sócio-cultural dos alunos e conseqüentemente a forma de linguagem por eles utilizada, centrando sua crítica à concepção de língua adotada pela escola, à natureza autoritária dessa instituição, e ao papel do professor enquanto agente de reprodução da ideologia dominante.

Esses estudos realizaram um diagnóstico da escola e de suas limitações ao lidar com uma clientela social e culturalmente heterogênea, principalmente, quando se tratava de questões de natureza lingüística, evidenciando a necessidade da superação de uma concepção de linguagem na qual apenas o nível estrutural era considerado, e, mais especificamente, a identificação da língua com uma de suas variantes, no caso, a norma culta, Drieman (1962). No entanto, o fenômeno do fracasso escolar, como diz Arroyo (1992), apesar de relegado a um segundo plano, no âmbito das pesquisas, não foi superado, está presente com todas as suas forças. A cultura do fracasso, afirma, instalado no ensino público, hoje também presente no ensino privado, faz parte de uma cultura de exclusão, que permeia a lógica política e institucional do país, materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Essas

considerações, de certo modo, apontam, na direção da necessidade de continuar a pesquisa nesta área temática, embora com outros olhos, no sentido de ultrapassar os níveis de diagnóstico, visando contribuir para a elaboração de propostas curriculares e práticas pedagógicas direcionadas à formação do cidadão.

Nesse sentido, os dados de pesquisa sobre o ensino/aprendizagem da língua materna têm revelado as dificuldades concretas que os alunos encontram para se apropriar e ter domínio sobre a língua, em todos os níveis de escolaridade. Ademais, os modelos lingüísticos contemporâneos evidenciam que o conceito de língua, utilizado pela escola, com base apenas nas gramáticas prescritivas ou mesmo estruturais e gerativas que priorizam as descrições e/ou explicações lingüísticas, limitadas aos níveis estruturais, são insuficientes para fundamentar as estratégias discursivas necessárias à produção textual, seja esta de natureza oral ou escrita.

FALA/ESCRITA

A língua escrita, sua história, suas características, sua especificidade tem sido objeto de estudo de vários autores, sob óticas diversas. De acordo com Gnerre(1985), a história da escrita pode dividir a história da humanidade em dois grupos: de um lado a história dos povos que possuíam um sistema da escrita do tipo alfabético, e de outro, a pré-história, a história dos outros. Bottero (1991), também investiga essa temática e em um estudo sobre a escrita ideográfica, afirma que esta possibilita a realização de sumários, resumos, porém torna-se inapta para ensinar o novo. Segundo ele, a passagem do oral para o escrito, entre os mesopotâmicos, significou um salto qualitativo, na medida em que estes descobriram que desenhando um signo não evocavam apenas a realidade que este representa, mas também a palavra pela qual ela (a realidade) é denominada. Desta forma é que a principal contribuição da escrita à civilização mesopotâmica resultou em permitir-lhes a categorização e uma visão mais abstrata das coisas desse mundo.

Com esse breve histórico sobre a origem da língua escrita, afirma-se que o objetivo dessa pesquisa tem sido comprovar que tanto a criança da escola particular quanto a da escola pública cometem, em seus textos escritos, os mesmos erros de grafia, principalmente a interferência da oralidade.

Para quem já domina a escrita, numa determinada língua, pode achar que o processo de sua aquisição é muito simples, principalmente por ser a escrita derivada da fala que é primária. Segundo Marcuschi (1995), a escrita por ser institucionalizada é muito mais prestigiosa do que a fala. Ninguém vai à escola para aprender a falar, visto que a fala é uma aquisição informal e acontece no âmbito familiar, ao passo que a escrita é aprendida num contexto formal, na escola. Ele faz uma distinção muito relevante entre "duas dimensões de relações no tratamento da língua falada **versus** língua escrita" nas quais ele mostra que oralidade x letramento são duas práticas sociais distintas, enquanto que fala x escrita são duas modalidades de uso da língua.

Segundo, ainda, o pensamento do mesmo autor (1995) a **oralidade** seria uma prática social que se apresenta sob várias formas ou gêneros de textos que vão do mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso. O **letramento** é o uso da escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, a exemplo do indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, sabe o ônibus que vai tomar, distingue as mercadorias pelo(a) rótulo/marca, porém não escreve cartas nem lê jornais, até o indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática.

A **fala**, por sua vez, continua Marcuschi (1995), seria uma forma de produção textual discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo ser humano. A **escrita,** além de uma tecnologia de representação abstrata da fala, seria um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades.

Entretanto, o que se percebe é que a escola ensina a escrever sem ensinar à criança o que é escrever. No processo de aquisição da escrita tem-se observado que as crianças do último ano da chamada "pré-escola" até à quarta série do 1º grau, passam pelas mesmas

dificuldades ao escrever **fora dos padrões da escola.** Um fato que tem chamado a atenção é que tanto as crianças da escola particular, que têm acesso a livros, jornais, revistas, computadores, enfim, todo material didático possível, cometem os mesmos **erros de grafia** (interferência da fala na escrita) como as crianças da escola pública, da periferia da cidade, por exemplo.

As crianças, ao se apropriarem da escrita, escrevendo textos espontâneos, empregam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se envolvem com regras que revelam usos possíveis do sistema da escrita do português. Segundo Cagliari (1989: 137) "essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca nem previsível, mas também não é aleatória". Esse conjunto de possibilidades de uso se limita aos usos da língua e aos fatos da produção da fala.

Quando a criança escreve *cantarão* em vez de *cantaram,* acredita-se que o fato de utilizarem **ão** em lugar de **am** revela que sabe que em português se escrevem palavras terminadas em **am** cuja pronúncia é **ão**; daí, passa a achar que **ão** também pode representar **am**, já que são valores relacionados no sistema. Entretanto ela ainda não aprendeu que esse relacionamento opera apenas num sentido pois **am** é usado em sílabas átonas e **ão** em sílabas tônicas e não em ambos.

A escola passa uma concepção de que a escrita é transcrição da fala, partindo do princípio de que a criança/aluno deve somente conhecer a estrutura da escrita, sua organização em unidades e seus princípios fundamentais, incluindo basicamente algumas das noções a respeito da relação entre escrita e oralidade, para que possua os pré-requisitos, aprenda e desenvolva as atividades de leitura e produção da escrita. (Cf. Matêncio (1994: 16-17)

A escrita, porém, ultrapassa sua estruturação, e a relação entre como se escreve e o que se escreve demonstra a perspectiva de onde se enuncia e a intenção das formas escolhidas. Muitos, ainda presos a uma visão tradicional da leitura e da escrita, vêem o aprendizado dessa práticas como o acesso do conhecimento das sílabas, palavras e frases, que

em conjunto, formariam os textos, e, após o seu (re)conhecimento a criança estará apta a ler e escrever..

O ADULTO, APRENDENDO A ESCREVER, PASSA PELAS MESMAS DIFICULDADES DA CRIANÇA?

Comparando a escrita da criança com a de um adulto que está aprendendo a "ler e escrever", percebe-se que o adulto apresenta os mesmos "erros de grafia" cometidos pelas crianças. Isso faz com que se pense que a interferência da fala na escrita (a transcrição fonética, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, juntura intervocabular e segmentação etc.) no início do processo de sua aquisição, pode ser considerado um fato lingüístico, pois tanto acontece com crianças de todos os níveis da sociedade, quanto com adultos. Até à 4ª série do 1º grau, a criança ainda não se apropriou do sistema normativo da língua. À medida que vai conhecendo as normas gramaticais, vai percebendo, o que não é nenhuma novidade, no caso da Língua Portuguesa, que não se escreve da maneira como se fala. Entretanto, para o adulto, que apenas aprendeu a ler e a escrever e não avançou no conhecimento sistemático da língua, os chamados "erros de grafia" irão se perpetuar. Nesse caso, não se pode considerar fato lingüístico e sim a fossilização de uma grafia fora dos padrões normativos, o que não impede dessa escrita exercer o seu papel na sociedade.

Algumas inquietações surgiram quando se percebeu que professores das séries iniciais do primeiro grau, recém saídos de escolas do magistério a nível de 2º grau, solicitados a redigirem textos espontâneos, apresentaram em seus textos os mesmos "erros" cometidos pelas crianças que estão ainda no processo de aquisição da escrita. Nesse caso, o que dizer a respeito dessa variável? Que esse professor, na condição de mediador da aprendizagem do aluno, reforça a permanência desse aluno na aquisição de uma escrita fora dos padrões exigidos pela escola? Já começa a partir daí o processo da fossilização do erro ortográfico?

Subentende-se que esse professor não domina os conhecimentos lingüísticos próprios a sua língua materna. Então, como terá condições de mostrar para seus alunos outras formas de escrever determinadas palavras, traçar letras maiúsculas e minúsculas, coordenar frases dentro dos padrões da concordância verbal e nominal etc.? Como será a evolução da escrita de uma criança, cujo professor não evoluiu nesse processo?

E com relação a um outro grupo de adultos, hoje, que deixaram de freqüentar à escola nas séries iniciais, na infância, e escrevem da mesma forma como na 2ª ou 3ª série do 1º grau, pode-se afirmar que a sua escrita realmente já se encontra totalmente fossilizada?

De início, a criança tenta escrever fazendo rabiscos cujo significado somente ela conhece, pois é uma escrita cifrada e às vezes tenta escrever algo que pensou. Nesse ponto é importante perguntar à criança o que quer dizer o seu escrito e anotar as respostas, acompanhando o seu desenvolvimento.

Na sua tentativa de escrever, a criança não procura copiar, mas representar o que ela imagina que seja a escrita. Muitas vezes essa etapa é superada a partir da 1ª série. O mais importante é deixar que a criança experimente como escrever as letras. Muitas escolas, ainda não permitem que a criança faça o seu aprendizado como fez o da fala, dando-lhe liberdade para tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir.

A estruturação de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão e coerência, de argumentação, de organização das idéias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto. Existem várias formas para escrever um texto. Escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relatório etc. Cada texto tem sua função e todas essas formas devem ser trabalhadas na escola.

Para começar a escrever, a criança não precisa estudar gramática, ela já domina a língua portuguesa na sua modalidade oral. a dificuldade está simplesmente no fato da

criança não conhecer a forma ortográfica das palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto. Se se tiver que ensinar a forma ortográfica para depois permitir que a criança escreva, usando apenas palavras aprendidas, isso bloqueará a sua linguagem, trazendo sérias conseqüências para suas atividades. Esse método faz com que o aluno se sinta impedido de escrever o que acha que deve e como gostaria, colocando-o em situações complicadas na produção de textos escritos.

Após os primeiros contatos com a escrita de palavras incentiva-se a criança a produzir textos da maneira que achar melhor, usando espontaneamente a língua que sabe, isso a estimulará a escrever do modo que lhe parece fácil, correto e apropriado nas mais diversas situações. A escola, às vezes, assume atitudes negativas com relação à produção de textos. O que se aconselha é que a criança deve escrever o que quiserem, como quiserem. O professor deve orientar quanto à forma do vai ser escrito, se é um bilhete, uma história, uma carta etc. A partir da produção de textos da criança é que se pode fazer comentários a respeito de tudo o que se achar relevante desde a ortografia à análise discursiva do texto produzido. Essa prática sendo freqüente é um excelente ponto de partida para as outras atividades escolares.

Quando se faz uma reflexão sobre as características básicas do sistema de escrita do português, pode-se constatar de imediato a distância que separa os métodos de alfabetização, em geral, e algumas práticas tradicionais, em especial, das características do nosso sistema de escrita, pois a escrita continua, em alguns casos, sendo entendida como o espelho da fala, e um texto bem escrito ainda continua a ser considerado como aquele que não tem erro ortográfico.

Associando-se a essa postura o desconhecimento da realidade lingüística da criança, pode-se entender melhor por que a escola custa tanto a ensinar e o aluno sofre tanto para aprender. A escola continua não respeitando os conhecimentos que a criança traz, as hipóteses que tem sobre o que é escrever e como isso pode ser feito, não se considera que ela está em contato permanente com essa forma de representação do mundo. Ela vê cartazes nas ruas, identifica nomes de produtos nos rótulos, vê jornais e revistas nas bancas. Mesmo sendo

uma criança oriunda de um meio em que pouco se usa a leitura e a escrita, não se pode considerar que ela nunca tenha visto nada escrito, que não tenha tido nenhum contato e nem tenha uma idéia do que significa a escrita.

Escrevendo palavras que nunca foram estudadas o aluno lançará mão de seus conhecimentos para escrever. Pode escrever palavras como *dici* (disse), *sima* (cima), *caza* (casa), *brazio* (Brasil) etc. O que vem se constatando através da análise da produção de textos espontâneos de crianças do último ano da pré-escola a 4ª série do primeiro grau é que elas não cometem “erros” de maneira irrefletida, pois todos os enganos demonstraram um uso inadequado de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico de escrita. Com o tempo essas crianças vão se autocorrigindo e já no final da 4ª série, poucos erros de ortografia aparecem em seus textos, os quais são mais ou menos comuns a todos os usuários do sistema de escrita do português, nessa fase de escolaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, as crianças, ainda em fase de alfabetização, demonstram capacidade para produzir textos espontâneos. Ao enfrentar, nesse processo, o desafio de novas palavras, constróem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a facilidade de expressão que já adquiriram oralmente. Deixá-las que escrevam suas redações espontaneamente, sem dar muita atenção aos erros ortográficos e apostando na sua capacidade de escrever e se autocorrigir com relação à ortografia é sem dúvida um estímulo e um desafio que elas sentem no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Com isso a escola está valorizando as atividades de seus alunos.

Controlar as formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, porém um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso lingüístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. O controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança. Não se quer, com isso, dizer que o aluno não precise aprender a ortografia. É lógico que sim, mas no momento certo, sistematicamente, pois a apropriação da norma ortográfica se dá à medida que a criança avança no processo de aprendizagem como um todo.

Para se constatar a interferência da oralidade na escrita da criança, foram realizadas 03 coletas de textos de em 03 escolas municipais, 03 estaduais e 03 particulares,

sendo uma coleta no início do período letivo, outra no meio do ano e a última no final do 4º bimestre. Foram analisados 900 textos e o que vem se comprovando através dessas análises é que os chamados erros de grafia estão presentes em todos os textos tanto de crianças da rede pública de ensino quanto da rede privada. A presença desses erros no escritos dessas crianças só vem corroborar a nossa tese de se trata de **um fato lingüístico** e não de um **erro de grafia**.

A única variável, já previsível no início dessa pesquisa, é a de que a criança da escola particular se apropria mais 'satisfatoriamente' (mais rápido) do sistema de escrita da sua língua materna, porque entra na escola mais cedo e começa a ter contato com esse processo desde o maternal, jardim I, jardim II e aos seis anos faz o último ano da chamada pré-escola - alfabetização. A criança da escola pública, por sua vez, só toma conhecimento desse processo aos sete anos, quando vai à escola pela primeira vez e muitas delas não sabem nem segurar um lápis.

Finalmente, para a criança que mesmo entrando tarde em contato com a escrita, se ela permanecer na escola tendo um conhecimento sistematizado desse processo mecânico que é escrever, com certeza esta escrita irá evoluir, diferentemente daquele que é adulto hoje e passou apenas pelo processo da alfabetização não continuando a estudar, ele não terá condições de se autocorrigir, como também de superar essa primeira fase do processo de aquisição da escrita, terá, pois a sua grafia *fossilizada*, ou seja os erros que cometia quando criança, no momento que deixou de freqüentar a escola, vai continuar praticando-os pela vida inteira.

BIBLIOGRAFIA:

Abauerre, M. B "***Linguagem oral, linguagem escrita:*** interessam à Lingüística os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? Texto apresentado no IX Congresso Internacional da ALFAL. Campinas: mimeo, . 1990.

Almeida, Milton José de. ***Imagens e sons*** - a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, (Coleção questões da nossa época, v. 32), l994.

Auroux, Sylvain. *A revolução* ***tecnológica da gramática;*** trad.: Eni Pulccinelli Orlandi. Campinas-SP: UNICAMP, (Coleção Repertório), 1992.

Azenha, Maria da Graça. ***Construtivismo*** - de Piaget a Emília Ferreiro. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

Brandão, Helena H. Nagamini. ***Introdução à análise do discurso.*** 4. ed. São Paulo: UNICAMP, 1995.

Buarque, Lair Levi & REGO, Lúcia L.Browne (orgs.). ***Alfabetização e construtivismo*** - teoria e prática. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1994.

Cabral, Leonor Scliar. ***Introdução à psicolingüística.*** São Paulo: Ática, 1991.

Cagliari, Luiz Carlos. ***Alfabetização & lingüística.*** São Paulo: Scipione, 1989.

Carvalho, Marlene. ***Guia prático do alfabetizador.*** São Paulo: Ática, 1994.

Chartier, Anne-Marie, CLESSE, Chirstiane e HÉBRARD, Jean. ***Ler e escrever:*** entrando no mundo da escrita. Trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Citelli, Adilson. ***O texto argumentativo.*** São Paulo: Scipione, 1994.

Colello, Sílvia Mattos Gasparian. ***Alfabetização em questão.*** Rio de Janeiro, Paz e Terra. Fávero,
Leonor Lopes & KOCK, Ingedore G. Villaça. 1983. ***Lingüística textual:*** introdução. São Paulo: Cortez, 1995.

Fiorin, José Luiz. ***Elementos de análise do discurso.*** 2. ed. São Paulo: Contexto, . 1990.

Franchi, Eglê Pontes. ***E as crianças eram difíceis ...*** a redação na escola. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Franchi, Eglê Pontes***Pedagogia da alfabetização*** - da oralidade à escrita. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
Geraldi, João Wanderley (org.). ***O texto em sala de aula:*** leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

Ilari, Rodolfo. ***A lingüística e o ensino da língua portuguesa.*** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Kato, Mary A. ***No mundo da escrita*** - uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, Série Fundamentos nº 9, 1989.

Kleiman, Ângela (org.). ***Os significados do letramento:*** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

Kleiman, Ângela. ***Texto & leitor*** - aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 1995.

Kleiman, Ângela. ***Oficina de leitura*** - teoria & prática. 4. ed. Campinas- SP: Pontes, 1996.
Lemle, Miriam. ***Guia prático do alfabetizador.*** 3. ed. São Paulo, Ática, 1988.

Lima, Renira Lisboa de Moura. ***O ensino da redação*** - forma de expressão imperativa. Curitiba: HD Livros, 1995.

Macedo, Alzira Tavares de, RONCARATI, Cláudia & MOLLICA, Maria Cecília (orgs.). 1996.***Variação e discurso.*** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

Maia, Maria Eleanora Motta. ***No reino da fala*** - a linguagem e seus sons. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

Marcuschi, Luiz Antônio. ***Análise da conversação.*** São Paulo: Ática, 1986.

Marcuschi, Luiz Antônio. ***L'oralité e L'écrit.*** Conferência apresentada por ocasião do II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO - Éducacion & Langage, realizado no período de 26 a 28 de junho de 1995, na UFRN.

Martins, Maria Helena (org.) et alii. ***Questões de Linguagem.*** São Paulo: Ática. (Coleção

Repensando o Ensino), 1991.

Martins, Maria Helena. ***O que é leitura.*** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, (coleção primeiros passos,
nº 74), 1994.

Matêncio, Maria de Lourdes Meirelles. ***Leitura, produção de textos e a escola:*** reflexões sobre o
processo de letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1994.

Meserani, Samir. ***O intertexto escolar:*** sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

Moita Lopes, Luiz Paulo. ***Oficina de lingüística aplicada*** - a natureza social e educacional dos professores de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas-SP: Mercado Aberto, (Letramento, Educação e Sociedade), 1996.

Oliveira, M.B.F. de. *A natureza autônoma e explícita da língua escrita:* um estudo da produção textual de alunos do primeiro grau de ensino. UFRN - Departamento de Ciências Sociais e Humanas, 1997.

Organon 18. ***A variação no português do Brasil.*** Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vol. 5, nº 18, 1991.

Orlandi, Eni Puccinelli. ***A linguagem e seu funcionamento*** - as formas do discurso. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 1996.

Orlandi, Eni Puccinelli. ***Interpretação*** - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**.** Petrópolis:
Vozes, 1996.

Paschoal, Maria Sofia Zanotto e CELANI, Maria antonieta Alba orgs. ***Lingüística aplicada*** - da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**.** São Paulo: EDUC, 1992.

Perini, Mário A. ***Gramática descritiva do português.*** São Paulo: Ática, 1995.

Recasens, Margarita. ***Como jogar com a linguagem.*** Lisboa: Plátano, 1990.

Revista dos alunos do Programa de Mestrado e Doutorado em Letras. ***Escrita.*** Rio de Janeiro: PUC, nº 1, 1996.

Serafini, Maria Tereza. ***Como escrever textos.*** Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 6. ed. São Paulo: Globo,1994.

Silva, Lilian Lopes Martin da et alii. ***O ensino da língua portuguesa no 1º grau.*** São

Paulo: Atual, 1986.

Tarallo, Fernando. ***A pesquisa sociolingüística.*** São Paulo: Ática, 1985.

Tasca, Maria et alii. ***Desenvolvendo a língua falada e escrita.*** Porto Alegre: Sagra, 1990.

Teixeira, Elson Adalberto & MACHADO, Andréa Monteiro de Barros. ***Leitura dinâmica e memorização.*** São Paulo: Makron Books, 1993.

Teles, Gilberto Mendonça. ***A escrituração da escrita -*** teoria e prática do texto literário. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996..

Terzi, Sylvia Bueno. ***A construção da leitura:*** uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas-SP: Pontes, 1995.

Travaglia, Luiz Carlos. ***Gramática e redação:*** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º
graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Vanoye, Francis. ***Usos da linguagem:*** problemas e técnicas na produção oral e escrita. Trad. e adaptação de Clarice Madureira Sabóia et alii. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Currais Novos, 28 de agosto de 1998
MARIA ASSUNÇÃO SILVA MEDEIROS

Uso de imagens mentais precedendo mapas conceituais em Ensino de Língua Estrangeira

Marli Merker Moreira
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Centro de Ciências Humanas
Fax: (051)590-1611 r.138
e-mail: mausi@nh.conex.com.br

Abstract

This paper deals with concept maps as an instructional tool to foster the construction of knowledge in Foreign Language Education classes in an attempt to help students organize and share meanings derived from their reading of literary texts. The theoretical foundation for this work with concept maps includes meaningful learning theory (Ausubel 1963,1968; Novak, 1977; Novak and Gowin, 1984), the monitor hypothesis (Krashen, 1981; 1995) and Gowin's views on education (1981). It also examines mental images within the framework of Jackendoff, 1995 and Pinker,1995, 1997 The subjects of this study were twelve college students of languages taking their seventh semester of English as a Foreign Language--American literature in this case. The teacher-researcher wanted to see whether: 1.Concept mapping preceded by activities involving imagery could help these students in their reading comprehension of texts by William Carlos Williams, Carl Sandburg, and Emily Dickinson; 2. Imagery would make the drawing of concept maps easier because of the meanings students would have already assessed through their analogical and/or symbolic mental images; 3. These activities would help students'interactions in the target language; 4. Knowledge representation would help students connect the new concepts--or old ones in new contexts-- to their personal experience, or prior knowledge, in order to make the learning of poems and literature more meaningful to them.

1.Problema

Alunos sempre trazem para a tarefa de aprendizagem algo de sua própria visão de mundo que desejam compartilhar com colegas e professores. Novos conceitos podem ser difíceis de relacionar ao que os alunos já sabem, de tal forma que atividades mediadoras, tais como mapas conceituais e imagens, podem auxiliar a promover aprendizagem significativa, uma vez que facilitam ligações ao que o aluno já sabe e, por isso, podem propiciar a expressão ou externalização do conhecimento que já havia sido organizado na estrutura cognitiva do ser que aprende.

No caso específico deste trabalho, a idéia subjacente é de envolver os alunos em exercícios de sentir+pensar+ partilhar significados sobre os poemas, utilizando, para tal, a língua alvo (no caso, Inglês) como veículo dessas interações. A comunicação e interação em língua estrangeira têm sempre constituído dificuldade importante, tanto para o professor que se esforça para motivá-los a interagir, como para os próprios alunos que ou se monitoram, constantemente, ao tentar estabelecer um vínculo comunicativo com seus colegas e com o professor , ou mudam de código e passam a usar sua língua materna ao lidar com seus sentimentos pessoais. Ou, muitas vezes, preferem ficar calados e guardar seus significados para si mesmos, evitando, desse modo, cometer erros (Krashen,1981).

Como a professora-pesquisadora já havia realizado anteriormente estudos sobre o emprego de mapas conceituais em situações semelhantes (Moreira, 1994), com resultados bastante promissores, em termos de redução do uso do monitor e do filtro afetivo (Krashen, 1981; 1995), ela decidiu testá-los novamente, desta vez associados a atividades envolvendo a formação de imagens e sua externalização verbal, através de suas descrições detalhadas.. Acreditava que, engajando os alunos em pensar sobre seus sentimentos e sensações e em repartir com outros o que haviam visto, ouvido, percebido ou sentido com os olhos da mente, poderia auxiliar os alunos a buscar significados--originados pelos textos e relacionados a suas próprias vidas--que já haviam construído e organizado em sua estrutura cognitiva.

Os doze alunos participantes desse estudo nunca tiveram qualquer experiência com a língua estrangeira fora da sala de aula. Por ocasião da pesquisa, já haviam assistido a, aproximadamente, quatrocentas horas-aula de Inglês como Língua Estrangeira, distribuídas ao longo da escola secundária e da universidade. Essa quantidade de horas poderia nos levar a inferir que os referidos alunos pudessem apresentar comando razoável da língua-alvo, mas suas aulas de língua estrangeira haviam sido espalhadas em programas semestrais compartimentalizados, cujo objetivo básico eram itens discretos de gramática descontextualizada. Assim, embora estivessem no sétimo semestre de Língua Inglesa, não tinham fluência, isto é, apresentavam dificuldades ao expressarem-se em sala de aula, e, além disso, sentiam-se por demais conscientes das possibilidades de cometer erros ao verbalizar pensamentos e sensações/sentimentos sobre um assunto qualquer. Um objetivo deste trabalho foi configurar uma sala de aula centrada no aluno, na qual os estudantes interagissem com seus pares e professor empregando a língua-alvo para compartilhar e negociar significados derivados dos poemas e de suas representações mentais.

2.Discussão

2.1 Representações mentais e mapas conceituais.

A professora-pesquisadora decidiu trabalhar com representações mentais, principalmente analógicas, tais como imagens visuais, auditivas e táteis, que os alunos construíram ao ler ou pensar sobre os poemas. Essas imagens, embora não sejam veículos adequados e ideais do pensamento, incorporam o que dissemos a nós mesmos, em nossas mentes, e podem ser usadas como meios de manifestação consciente do pensamento (Jackendoff, 1994;1995). Produzir imagens mentais é mais ou menos como produzir a fala, sendo que, muitas vezes, experimentamos imagens lingüísticas, isto é, ouvimos frases na mente que podem ser paralelas à imagem visual. Assim, os alunos liam os poemas, pensavam sobre o que haviam lido, e descreviam as imagens que podiam ver com os olhos da mente. Após essa interação com seus pares sobre o imaginado--o que viram, ouviram, experimentaram--ao refletir sobre sua leitura, expressavam individualmente sua visão sobre o poema com um mapa conceitual--uma representação externa que é uma combinação símbolos lingüísticos(com elos proposicionais) e pictóricos ou diagramáticos empregados para re-presentar algo para alguém (Eisenk e Keane, 1990 , p. 182) .

O processo de reflexão sobre o texto a partir da construção, elaboração e externalização de imagens foi utilizado em combinação com mapas conceituais para auxiliar os alunos a buscar, em suas mentes, significados ligados aos poemas lidos. A hipótese era de que a formação de imagens em conexão às leituras poderia levar os alunos a tornarem-se mais confiantes sobre conteúdo e forma dos textos literários. Poderiam chegar mais facilmente aos arquivos de informação de palavras, imagens e de proposições armazenados em sua memória enquanto estariam envolvidos em pensamento representacional (Sternberg, 1996).

Mapa conceitual é um heurístico que auxilia a estruturação hierárquica do conhecimento contido em um texto. Conceitos e suas relações podem ser hierarquicamente estruturados com a finalidade de organizar o conhecimento, que é um construto (Gowin, 1981), e tem atrelado à sua estrutura a idéia de todo o trabalho já realizado para chegar a tal conhecimento.

Como instrumentos instrucionais, esses mapas oferecem a alunos e professores um modo de ajudar os alunos a perceber o significado de materiais de aprendizagem"(Novak e Gowin, 1984, p.2). Os alunos podem sentir-se à vontade para aprender, sem ansiedades usuais causadas pela dicotomia de situações em que ou algo está certo ou errado, ou é verdadeiro ou falso, mas onde podem testar suas hipóteses, enfatizando um processo de construção criativa (Brown, 1994.

2.2 Trabalhando com mapas conceituais e imagens.

Três poemas são apresentados aqui para exemplificar como essas atividades de sala de aula foram abordadas nesse ambiente de Inglês como Língua Estrangeira: "The Red Wheelbarrow" (William Carlos Williams), "Fog"(Carl Sandburg) e "To Make a Prairie" (Emily Dickinson). Para cada poema, a professora-pesquisadora escolheu, aleatoriamente, dois mapas com suas respectivas explicações, de tal maneira que o leitor poderá notar as diferenças na representação de uma realidade oriunda de um mesmo texto. Cada mapa, então, está acompanhado dos comentários descritivos do aluno sobre a construção de imagens e a organização hierárquica dos conceitos apresentados no mapa conceitual.

Os alunos leram os poemas individualmente e, então, em grupos, discutiram seus significados (denotação, objetivo, social) e intensionais (conotação, subjetivo, pessoal) (Postman e Weingartner, 1969, p.107) . Falaram sobre as representações mentais que haviam construído para/sobre os poemas, descrevendo-as até com detalhes. Algumas eram analógicas e constituídas de imagens sensoriais: cores em contraste, cheiros da terra fresca e macia logo após a chuva, aromas de madeira molhada, ruídos de gotas de chuva pingando nos telhados de casas e galinheiros, barulhos das rodas de um carrinho de mão ou de uma carroça de bois ou cavalos, as vozes das galinhas, o cheiro das penas ("The Red Wheelbarrow"), a ausência de som em relação às patinhas do gato e a seus movimentos, a umidade do ar e os sons abafados do porto/cais/ancoradouro e da cidade ("Fog"), uma pradaria, trevos em flor, abelhas, os aromas de campo, flores e abelhas, os sons e as sensações de calor do sol e da brisa cheirosa de verão/primavera ("To Make a Prairie"). Além disso, havia imagens que constituíam representações pessoais e singulares que iam muito além dos limites do poema: os cheiros de chuva conduziam a recordações

de infância (jardins das mais diversas flores em casas de parentes já falecidos, panelas das quais se elevava um vapor carregado de aromas saudosos, bichinhos de estimação, a procura de ovos de galinhas caipiras pelos campos após uma chuva de verão).

Algumas eram proposicionais e lidavam com o conteúdo ideacional dos poemas (proposições que possuíam em suas mentes e que se relacionavam às imagens, criando, às vezes, instâncias novas de um mesmo poema). Estavam ocupados em ver/perceber coisas com os olhos da mente e em verbalizar, para os outros, essas percepções sensoriais da realidade representada nos poemas e em sua estrutura cognitiva. Após as discussões, os alunos traçavam mapas individuais e compartilhavam-nos com seus pares. Essas negociações de significados eram resultado da externalização das representações mentais sobre os conceitos que compõem os poemas.

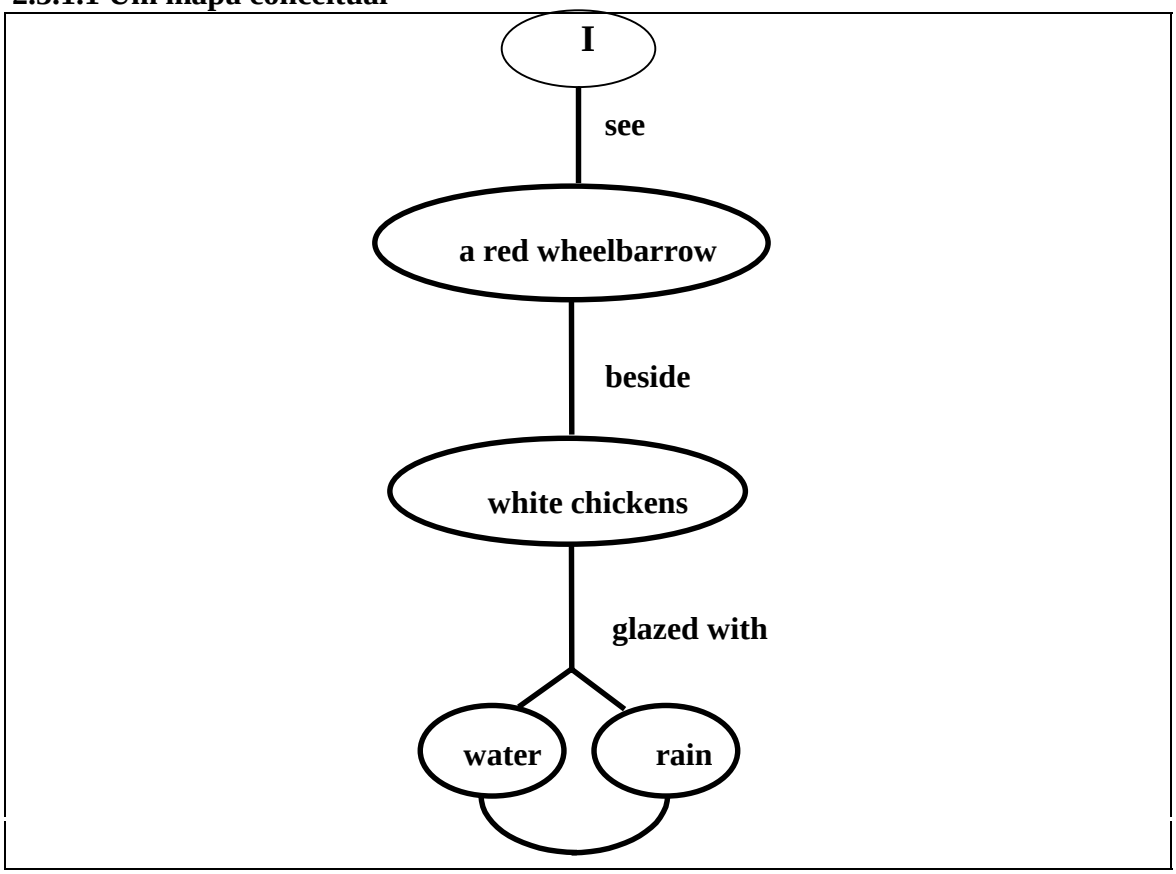
2.3 Uma amostra dos mapas conceituais.

Os seis exemplos de mapas conceituais foram selecionados aleatoriamente pela professora-pesquisadora que os retirou de uma pilha, contendo os trinta e seis mapas da turma. Os poemas foram escolhidos pela simplicidade de seu vocabulário, número de versos e, principalmente, por sua capacidade de gerar representações imagéticas variadas.

2.3.1 The Red Wheelbarrow de William Carlos Williams

So much depends/upon/a red wheel/barrow
glazed with rain/water/beside the white/chickens

2.3.1.1 Um mapa conceitual



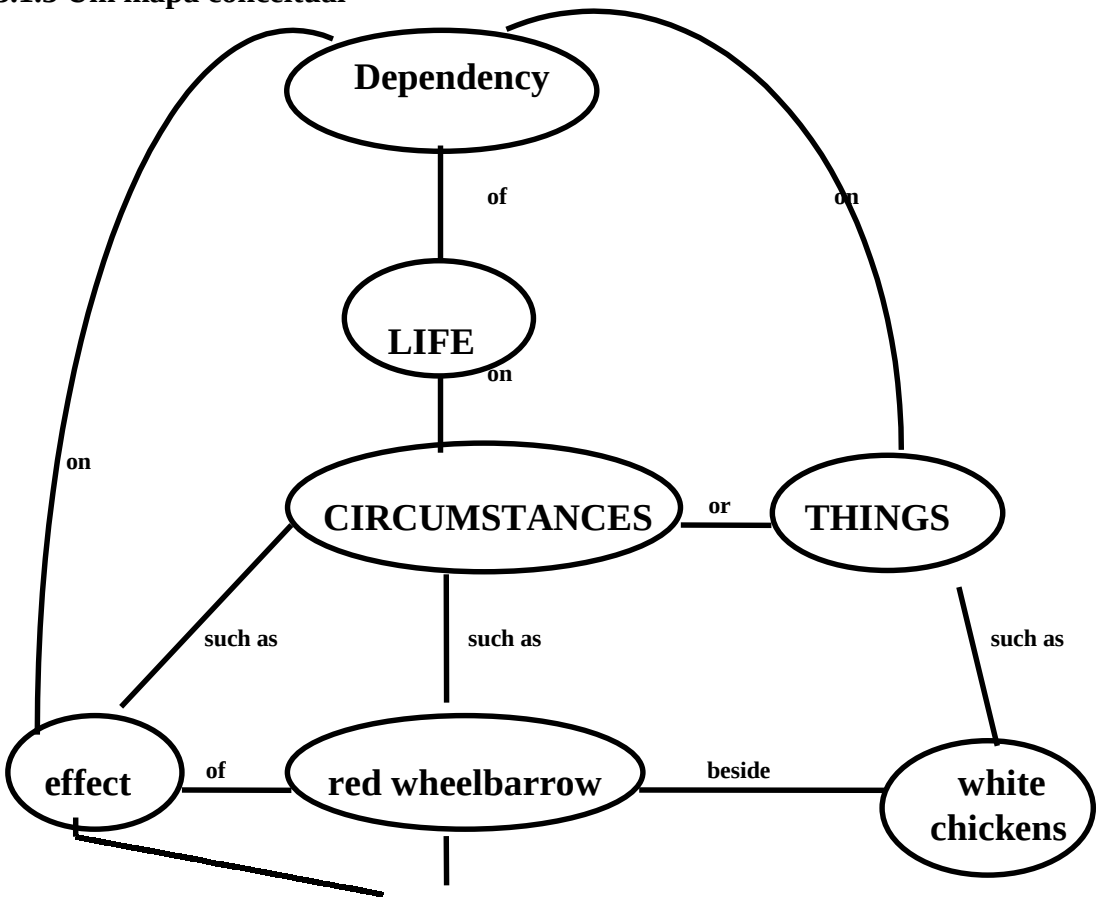
from

Fig. 1 : Um mapa conceitual para “The Red Wheelbarow” (W.C. Williams) pelo aluno A. Inglês VII, Unisinos, 1994.

2.3.1.2 Comentários

A aluna A introduziu seu mapa dizendo que, embora não houvesse referência a qualquer pessoa, explicitamente, no poema, empregara o pronome pessoal “EU” que a representaria como leitora e ‘vidente’ desse texto. Descreveu algumas imagens a partir dos traços mais importantes do poema, classificando-o como um quadro de um pintos primitivo, com cores marcadas e fortes. Não personalizaria mais seus sentimentos e emoções sobre o poema porque, na sua opinião, o que havia de mais importante nele eram a imagem visual e o impacto gerado no leitor (“Eu”), o qual também podia vê-lo e senti-lo. Mencionou os elementos da vida diária presentes nessa quase fotografia: o carrinho de mão, algumas galinhas e a chuva. Esses passariam desapercebidos não fosse por suas cores e o brilho de verniz da chuva , a qual acrescentava novo significado ao carrinho de mão vermelho. Conforme essa aluna, a água e a chuva, embora menos importantes do que carrinho de mão e galinhas, conferem ao poema--uma pintura de um mundo determinado--um toque de maciez e alguma nebulosidade ou, ao contrário, uma acentuada nitidez, dependendo da disposição emocional do “Eu “ que percebe e sente o poema.

2.3.1.3 Um mapa conceitual



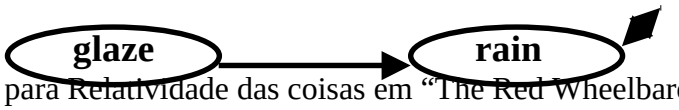


Fig. 2 : Um mapa conceitual para Relatividade das coisas em “The Red Wheelbarow” by Aluna D. English VII, Unisinos, 1994.

2.3.1.4 Comentários

A aluna D introduziu seu mapa aos colegas, explicando que o m.c. representava sua compreensão do poema com seus elementos básicos: carrinho de mão, galinhas, água da chuva e vitrificado--nos últimos dois planos horizontais do mapa. Isso devia-se ao fato de, para ela, estarem ali presentes, para criar uma imagem, ou uma profusão delas(celeiros na zona da colônia alemã, galinhas em liberdade fora das prisões dos galinheiros, vida simples longe da agitação e artificialidade da cidade, com seus edifícios, ruas movimentadas, imagens dicotômicas da cidade e da colônia, levando aos antepassados), nas quais um objeto absolutamente desprovido de qualquer sofisticação e muito primitivo, como o carrinho de mão(em relação à tecnologia das cidades), um animal muito humilde(feio e mal-cheiroso em dias de chuva, com suas penas molhadas) e um fenômeno comum da natureza (a chuva leve ou pesada de verão, mas passageira) colocados juntos produziriam efeito portentoso. Acrescentou que o conceito “vida” talvez parecesse mais inclusivo e importante do que “dependência”, porém é o permanente estado de dependência ou relatividade das coisas e dos seres humanos que determinará a possibilidade de uma vida miserável ou maravilhosa. A falta dessa justaposição das cores vermelha e branca, de algo vivo com algo sem vida, de brilho com opacidade tornariam, talvez, a vida diferente, mais sem graça, quem sabe. Representam, assim, “circunstâncias” a partir das quais estabelecemos perspectivas de vida ou de mundo que estão no âmago dos significados que construímos. O mapa externaliza a representação de vida e suas dependências cotidianas, visualizadas, anteriormente nas reflexões e imagens construídas pela aluna após pensar+sentir+agir sobre o poema.

2.3.2 Fog de Carl Sandburg

The fog comes/on little cat feet./ It sits looking/over harbor and city/ on silent haunches/and then moves on.

2.3.2.1 Um mapa conceitual

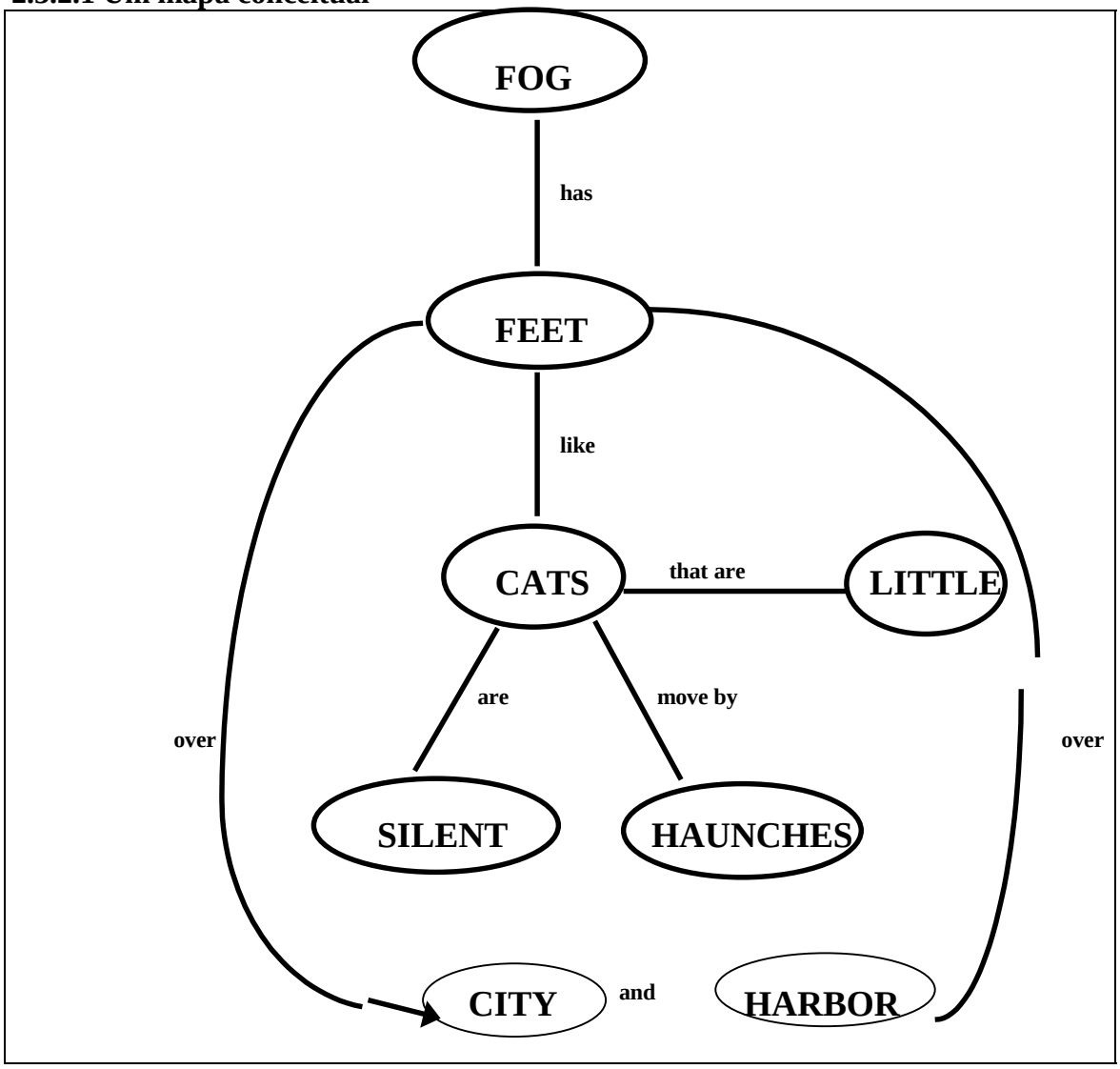


Fig. 3 : Um mapa conceitual para “Fog”(C. Sandburg) pela Aluna A. English VII, Unisinos, 1994.

2.3.2.2Comentários

A aluna A afirmou que, em suas imagens sobre o poema, vira gatos pequeninos em função da distância em que os ‘vira’, imersos na neblina da manhã. Tinha certeza, entretanto, que C. Sandburg referira-se ao tamanho das patinhas dos gatos. Todavia, os gatos emergentes do poema, em suas imagens mentais, eram pequenos. A neblina, ou cerração, move-se silenciosamente, como felinos. Apesar de não incluir em seu mapa um conceito para representar um corpo de água--lago, rio, mar--ela chamava atenção para a existência de uma idéia forte de água embutida no conceito “porto”, e que podia sentir, também, a presença de barcos e navios ancorados no porto, ou aproximando-se entre o silêncio e a imprecisão da neblina. Além disso, sob tal perspectiva de neblina, o poeta

estaria retratando uma cidade grande às margens da água, mas que esse retrato de neblina, cidade e ancoradouro poderia aplicar-se à visão/imagem de outras cidades, mesmo que não tivessem porto nem grandes fossem.

2.3.2.3 Um mapa conceitual

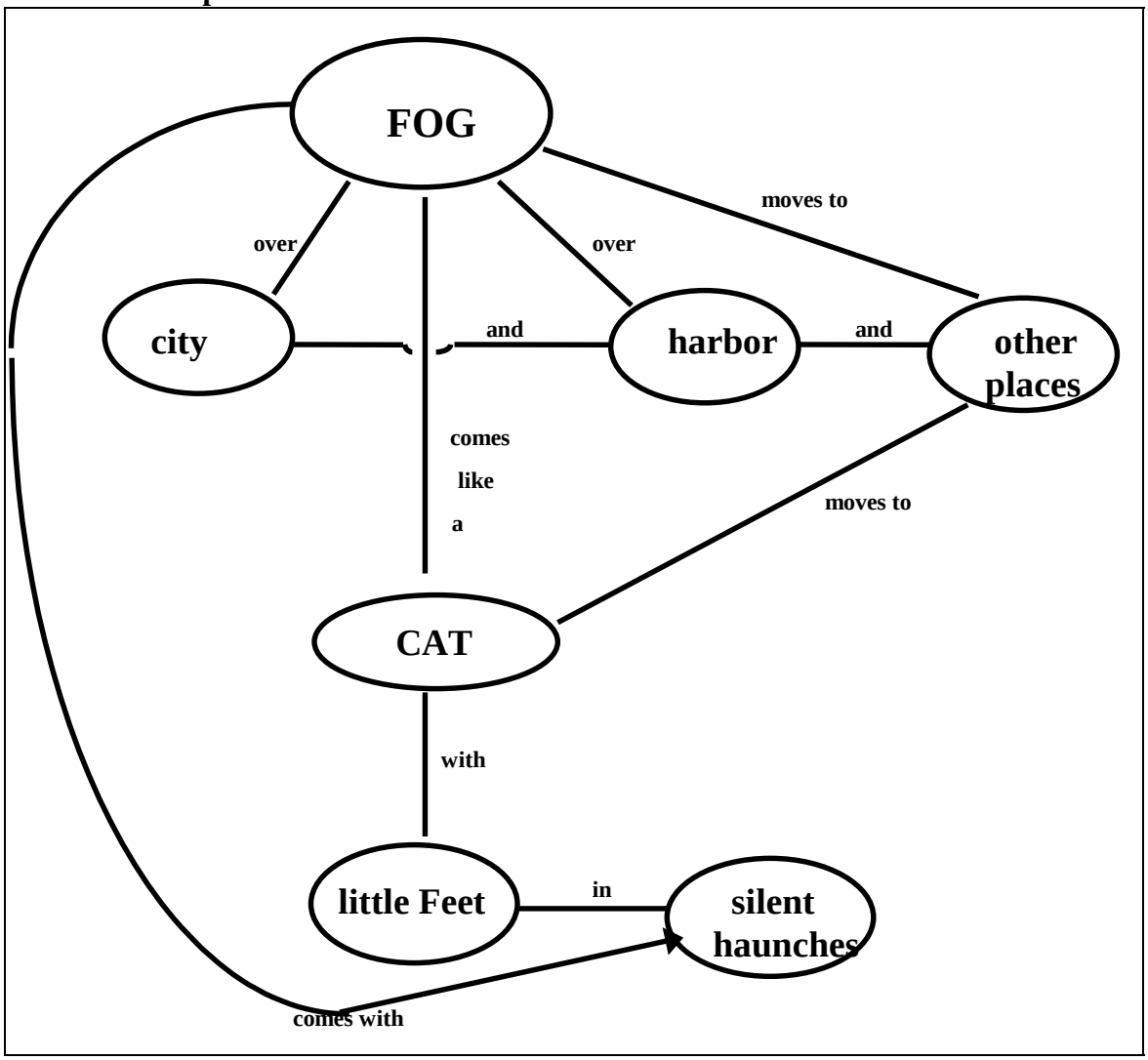


Fig. 4 : Um mapa conceitual para "Fog"(C. Sandburg) pela Aluna D.English VII, Unisinos, 1994.

2.3.2.4 Comentários

Sem dúvida, "neblina" está no centro do poema e é o mais importante e inclusivo conceito nesse mapa, conforme a aluna D. É ela que perpassa não apenas o ancoradouro e a cidade, mas outros lugares também. Nesses "outros lugares", a aluna se inclui, numa manhã de inverno, parada sobre uma ponte, situada acima de sua cidade, e deixando a cerração entrar dentro de suas emoções e sentidos para trazer de volta sons ou vozes e aromas do passado. Afirmou que a comparação com "gato" era relevante para as imagens que o poema poderia gerar no leitor uma vez, que todos os gatos se movem, com leveza, em silêncio. Quando a cerração chega, na sua percepção, ela abafa sons quotidianos fazendo-os menos presentes e vívidos. A neblina transforma, visual e auditivamente,

nossa percepção da paisagem ou entorno. Pode, na opinião dessa aluna, significar, também, algo que chega em nossas vidas e que, pelo menos por algum espaço de tempo, não nos permite ter uma percepção clara de nossa realidade e de nossa paisagem interna e externa.

2.3.3.1 To Make a Prairie de Emily Dickinson

To make a prairie it takes a clover and one bee,--
One clover, and a bee,/ And revery,/ The revery alone will do/If bees are few.

2.3.3.2 Um mapa conceitual

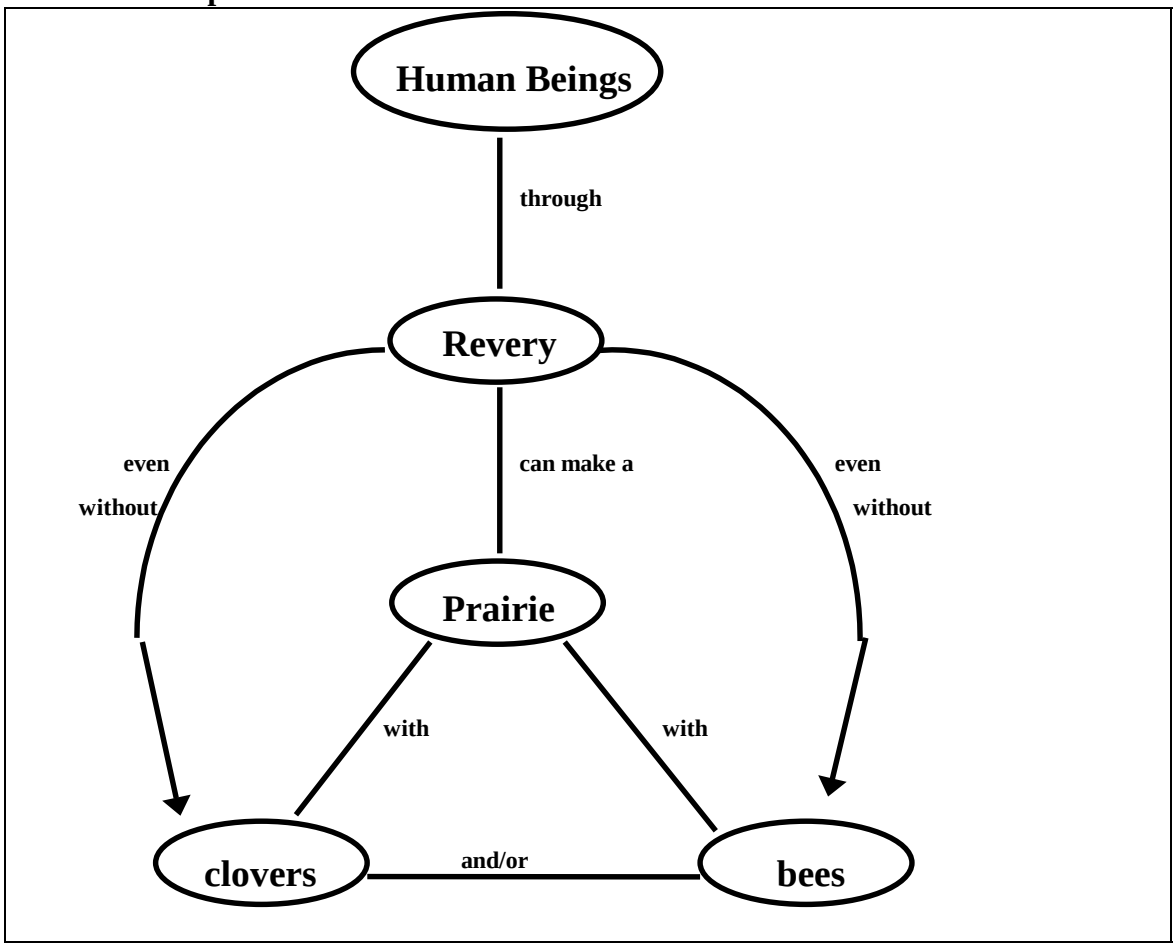


Fig. 5 : Um mapa conceitual para "To make a Prairie"(E. Dickinson) por Aluna D. English VII, Unisinos, 1994.

2.3.3.3 Comentários

A aluna D iniciou sua apresentação com alguns comentários sobre o conceito "seres humanos" que não está explícito no poema. Entretanto, é um dos mais inclusivos e subjaz a todos os outros. "Devaneio"(revery) é um substantivo que designa um estado mental através do qual pessoas podem criar novas realidades e imagens de realidade. Continuou acrescentando que é através desse estado de sonho que somos capazes de sobreviver às durezas da vida diária e que, até mesmo, na ausência de trevos em flor e de abelhas, conseguimos encontrar um espaço mental de paz e harmonia, como a pradaria. Há uma relação muito estreita entre "pradaria", "trevos" e "abelhas" porque, juntas,

representam primavera e verão, bem como os movimentos e as alegrias da vida no mel originado pela convergência desses três elementos. A mensagem, aqui, é que há sempre a possibilidade da quimera, não importa quais as intempéries já sofridas ao longo da vida. As imagens que ela produziu ao ler o poema estavam relacionadas às cores verde, amarelo e azul e a visões de campos e espaços abertos, céu, flores, abelhas e o sol.

2.3.3.4 Um mapa conceitual

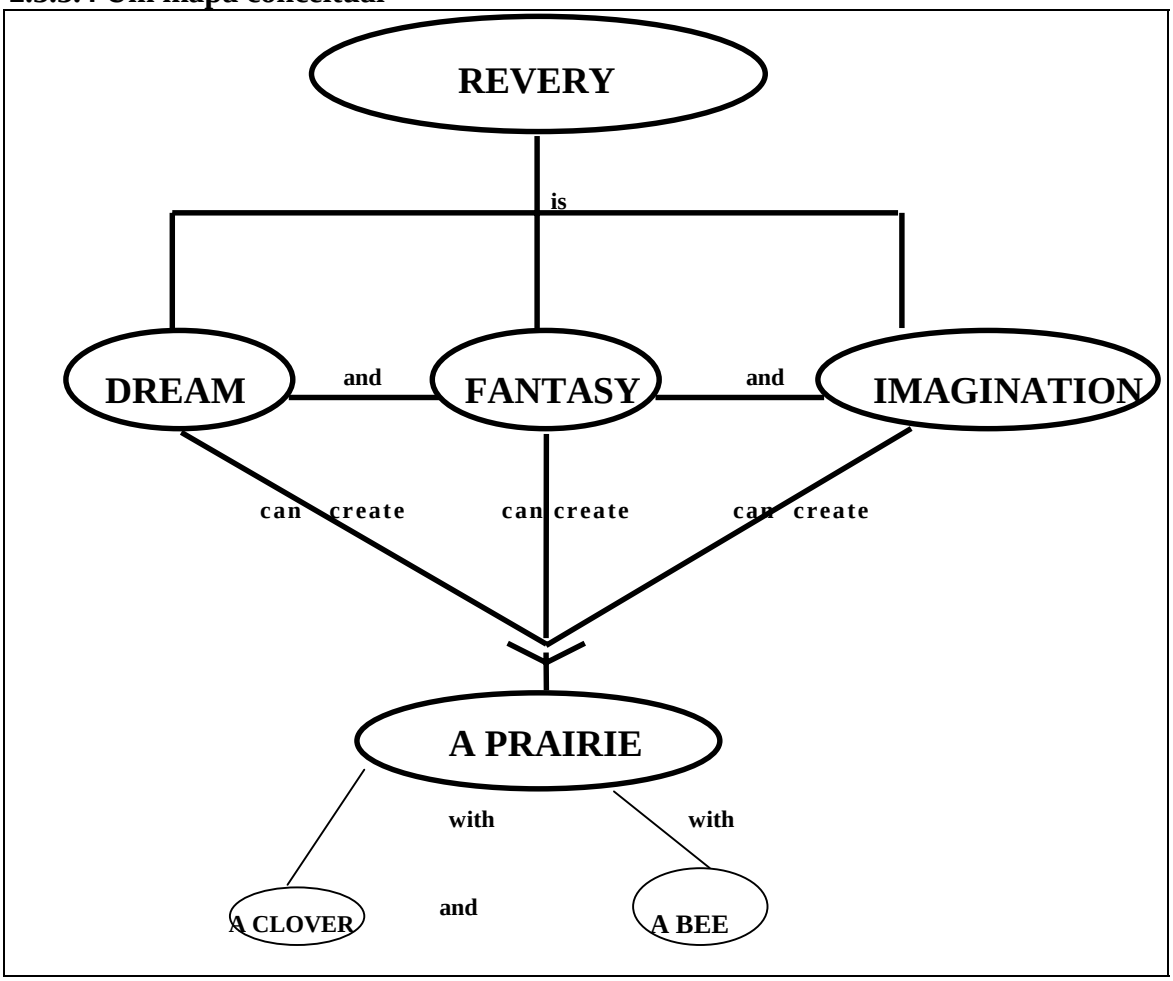


Fig. 6 : Uma mapa conceitual para “To Make a Prairie” pela Aluna B. EnglishVII,Unisinos, 1994.

2.3.3.5 Comentários

Falando sobre suas imagens de devaneio, a aluna B mencionou estados psíquicos em que se está nem dormindo nem acordado e nos quais se imagina a realização de nossos anseios mais profundos. Colocou “devaneio” (revery) no topo do mapa e explicou que “sonho”, “fantasia” e “imaginação” eram extensões do conceito “devaneio”. Emily Dickinson emprega-o como um aglomerado de significados que o leitor já possui em seus arquivos de conhecimentos aos quais buscaria na memória e, então, aplicaria ao poema. “Devaneio” pode ser um sonho que o leitor tem, quase que inconscientemente, ou uma fantasia construída conscientemente a partir dos dados da experiência pessoal, ou, ainda, pode ser resultante do engenho da imaginação do leitor, sem vínculos tangíveis com a

realidade. “Pradaria”, “trevos” e “abelha” constituem a paisagem da pradaria, e são tão corriqueiros quanto as abelhas. São, portanto, um exemplo metafórico do que são capazes imaginação e sonho para tornar a vida melhor, ou pior.

Conclusão

A maioria das perguntas que nos fizemos sobre a realidade que nos circunda e envolve respondemos utilizando uma ou várias imagens mentais. Através delas, distinguimos formas, visualizamos objetos, animais e pessoas, eventos com suas cenas que passam pelas nossa mentes como uma projeção cinematográfica. Imagens mentais constituem a máquina que dirige nosso pensamento sobre objetos no espaço . Imagens conduzem não apenas as emoções mas, principalmente, o intelecto, sendo que sensações e sentimentos como covardia, pânico, ambição, ansiedade, ciúme podem ser deflagrados através de representações imagéticas de uma realidade que não está presente, em um dado momento. A imaginação dá vida a grande quantidade de experiências, fazendo uma simulação vívida do real percebido(Pinker, 1997, p.284), mesmo através das representações simbólicas da linguagem que compõe qualquer texto—no nosso caso, os poemas . Essas imagens que são figuras, quadros na mente, construídas por intermédio das percepções e experiências com o real ou com representações desse real, através do aparato visual e cerebral. Possuímos um arquivo de proporção extraordinária das imagens que armazenamos ao longo da vida e que refletem nossas relações com o mundo (real e simbólico). A pergunta básica do experimento foi, então, relacionada à utilização deste arquivo para auxiliar os alunos a pensar+sentir+agir sobre um poema e para favorecer a interação em língua estrangeira na sala pela externalização das imagens, em descrições que levavam ao diálogo com os colegas que comparavam essas imagens com as suas próprias.

Já havíamos trabalhado com mapas conceituais durante muitos anos, sempre com resultado razoável, em relação à reflexão, pensamento crítico e interação. Nunca nos ocorrera acrescentar a construção de imagens ao processo de desenho e explicação dos mapas. Foi uma tentativa bem-sucedida que deverá ser repetida.

A mecânica de funcionamento resumiu-se, basicamente, ao seguinte: os textos (poemas) eram lidos e discutidos em aula, logo após, os alunos concentravam-se no que estavam vendo com “os olhos da mente” e, a seguir, descreviam essas imagens mentais , as quais eram compartilhadas com as dos colegas em uma interação natural. Em seguida à discussão e comparação das imagens produzidas pelos alunos, tendo como base o texto e relacionando-o com suas experiências pessoais, eram traçados os mapas conceituais para auxiliar os alunos a externalizar suas representações ligadas ao poema. Após, os mapas eram apresentados e explicados em seus conceitos e hierarquia, motivando, deste modo, outra oportunidade de comunicação. Buscou-se, em todos os momentos do processo, propiciar o desenvolvimento de atitudes propícias a um pensar sobre as instâncias do aprender por esses alunos. Aprender a aprender os processos de leitura e compreensão de textos literários constituiu a meta primeira do experimento, para que esta aprendizagem consciente e significativa fosse transferida para muitos outros tempos e espaços de leitura e de vida.

A professora-pesquisadora apresentou, aqui, seis exemplos de mapas, cada um deles com um pequeno relato de comentários dos alunos sobre seus próprios mapas conceituais, derivados de externalização de suas representações mentais e da observação de suas próprias ações e reflexões antes de os traçar. Observações de sala de aula, durante o semestre (1994/1), sugerem que atividades, em torno de textos literários, envolvendo mapas conceituais, parecem tornar-se mais significativas para os alunos quando associadas com trabalho em grupo que estimule a externalização das imagens mentais geradas por esses textos.

Os alunos relataram que se sentiram mais seguros e à vontade ao expressarem-se, tanto oralmente como por escrito, e, também, mais prontos para interagir com seus pares após discussão, no grupo, sobre o que haviam experimentado (visto, sentido, ouvido) em suas mentes, pois haviam, assim, se dado conta de cenas, eventos e objetos que poderiam ter ligação com os poemas. Além disso, haviam resgatado dados relevantes armazenados na memória que, de acordo com eles, lhes supriam de um maior número de elementos sobre o assunto, conceitos, léxico, sintaxe, semântica e pragmática, os quais os auxiliavam a verbalizar pensamentos, percepções e sentimentos. Essas observações levam a acreditar que mapas conceituais associados a atividades com processos de formação de imagens parecem facilitar interações em língua estrangeira, já que os alunos se mostram mais conscientes de conhecimentos e sentimentos que desejam compartilhar, bem como daquilo que sabem e sentem sobre a forma e conteúdo dos textos. Em conseqüência, fazem uso optimal do monitor (Krashen, 1981; 1995), isto é, apresentam maior fluência e não fazem tantas correções, falsos inícios e pausas ao expressarem-se oralmente.

Acreditamos que na base desse trabalho com mapas conceituais está a idéia que situações de aprendizagem devem auxiliar o aluno a refletir sobre sua própria experiência e a construir significados novos e mais profundos a partir daquilo que já sabem e que já fazem parte de sua estrutura cognitiva. Cremos que, ao criarmos, em sala de aula, oportunidades para que os alunos trabalhem com formas analógicas e/ou simbólicas de representação do conhecimento e lhes oferecemos situações para externalizar aquilo que construíram em sua estrutura cognitiva, os alunos parecem mais desejosos e prontos para engajarem-se em sua aprendizagem. Mapas conceituais, especialmente quando precedidos de trabalho de construção de imagens mentais em associação às representações lingüísticas e, portanto, simbólicas, que constituem os textos, parecem auxiliar os alunos a adquirir maior confiança em sua habilidade de utilizar conceitos recém-adquiridos ou aprendidos em contextos novos. Podem, além disso, servir de recurso ou estratégia para o professor motivar e orientar os alunos na resolução de seus em relação à estrutura e significado do conhecimento que desejam compreender e construir. Este trabalho sugere que mapas conceituais, precedidos de atividades de processamento e externalização de imagens mentais, favorecem a ocorrência do aprender a aprender, através de pensar, sentir e interagir, em aulas de língua estrangeira.

Referências

AUSUBEL, D.P.*The psychology of meaningful learning*. N.Y.:Grune & Straton,1963.

AUSUBEL,D.P. et al. *Educational psychology:A cognitive view*. N.Y.:Holt, Rinehart & Winston, 1968.

BROWN, H.D. *Teaching by principles*. N.Y.:Prentice Hall, 1994l.

EISENK, M.W. & KEANE, M.T. *Cognitive Psychology: A student's handbook.* London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1990.

GOWIN, D, B. *Educating*. Ithaca: Cornell University Press, 1981.

JACKENDOFF, R *Patterns of the mind*. N.Y.: Basic Books,1994.

JACKENDOFF, R. *Languages of the mind.* Cambridge: MIT Press, 1995.

KRASHEN, S.D. *Principles and practice in Second Language learning*. N.Y.: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S.D. *Principles and practice in Second Language acquisition*. N.Y.: Phoenix ELT, Prentice Hall, 1995.

MOREIRA, M. M. In the search of the foreign language learner's autonomy: Concept maps and learning how to learn. In: LEFFA,V. (Ed*.) Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da universidade – UFRGS, 1994.

NOVAK, J.D. *A Theory of Education*. Ithaca: Cornell University Press, 1977.

NOVAK, J.D. and GOWIN, D.B. *Learning how to learn*. N.Y.: Cambridge University Press.

PINKER, S. *The language instinct*. N.Y.: Harper Perennial, 1995.

PINKER, S. *How the mind works*. N.Y.:W.W.Norton & Company, 1997

POSTMAN, N. and WEINGARTNER, C. *Teaching as a subversive activity.* N.Y.: Dell Publishing Co., Inc., 1969.

STERNBERG, R.J.*Cognitive Psychology*. N.Y.: Harcourt Brace College Publishers, 1996.

SINALIZADORES METALINGÜÍSTICOS NA ÁREA MÉDICA COMO ELEMENTOS AUXILIARES DE LEITURA E REDAÇÃO

Désirée Motta-Roth ((LabLer/UFSM)
Graciela Rabuske Hendges (LabLer/UFSM)
Ilana Bertagnoli (Pibic/LabLer/UFSM)
Rodrigo E. Cabral (FAPERGS/LabLer/UFSM)

Abstract

An increasing need of improving writing and reading abilities has been observed in the last decades. In order to inform ESP practices, this study examines the genre *abstract* in relation the use of three categories of metadiscoursive markers: textual markers, attitude markers and validity markers, according Vande-Kopple (1985). The corpus is constituted by 15 medical *abstract*s published in English and 15 medical *abstract*s published in Portuguese, which were analysed based on a descriptive model proposed by Motta-Roth e Hendges (1996:68). The results indicated that 1) attitude markers were absent in the corpus; 2) textual markers were more frequently used to situate research in the field and to summarise results; and 3) validity markers were used more frequently do discuss the research's results. Thus, this dada suggest that metadiscoursive markers may work as auxiliary devices in the *abstract*'s writing and reading processes.

KEY-WORDS: Genre; Metadiscourse; Abstracts

Resumo

Verifica-se, cada vez mais, uma necessidade de aperfeiçoamento das habilidades da produção e leitura de textos que possam disseminar o saber produzido no contexto acadêmico. Visando fornecer algum tipo de subsídio para as pesquisas de Inglês para Fins Específicos, o presente estudo examina o gênero *abstract* quanto ao emprego de três categorias de marcadores metadiscursivos: de estrutura textual, de atitude e de validade. O *corpus* compreende 30 *abstracts* da área médica, igualmente divididos em inglês e português, examinados com base no modelo descritivo proposto por Motta-Roth e Hendges (1996:68). Os resultados evidenciaram 1) a ausência de marcadores de atitude no *corpus*; 2) maior freqüência no emprego de marcadores de estrutura do texto para situar a pesquisa na área e para apresentar os resultados; e 3) maior recorrência dos marcadores de validade para discutir os resultados da pesquisa. Essas dados sugerem que os marcadores metalingüísticos podem auxiliar a leitura do *abstract*, sendo que cada tipo de marcador parece estar diretamente vinculado ao tipo de informação que está sendo apresentada.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros Discursivos - Metadiscurso - *Abstract*s

1 Introdução

Nos últimos anos, tem-se observado uma inundação de publicações científicas na forma de periódicos e livros publicados não só por meios tradicionais, mas também por meios informatizados. A rapidez com que as publicações no meio eletrônico são atualizadas demanda que pesquisadores aperfeiçoem, cada vez mais, suas estratégias de seleção de material de consulta.

Por outro lado, o ensino de leitura e redação acadêmicos tem se alimentado das pesquisas na área de Análise de Gênero que explicitam os textos utilizados no ambiente acadêmico, tanto em termos de macroestruturação, quanto em relação à questões microestruturais.

Conforme tem sido argumentado na literatura (ver, por exemplo, Kuhn, [1962] 1970; Bazerman, 1988; Swales 1990), existem práticas retóricas inerentes a cada uma das diversas comunidades discursivas que compõem a cena acadêmica, envolvendo aspectos tão variados quanto o objeto de estudo, terminologia, uso de linguagem metafórica. O desconhecimento dessas práticas acabam, muitas vezes, negando o acesso de novatos à esfera acadêmica de divulgação de conhecimento, uma vez que parece haver um descompasso entre as habilidades argumentativas trazidas pelos neófitos e as expectativas da comunidade acadêmica na qual ingressam (Spack, 1988; Leki, 1991; Swales, 1990; Motta-Roth, 1995). Nesse contexto, o entendimento das práticas discursivas usadas internacionalmente na ciência é condição básica para a participação no debate central da academia.

Em se tratando especificamente do gênero acadêmico *abstract*, diversas têm sido as pesquisas que descrevem e discutem a organização da informação desse tipo de texto (Graetz, 1985; Ventola, 1985; Bittencourt, 1996). Especificamente no caso de *abstract*s da área

médica, foco do presente estudo, pesquisas como as de Salager-Mayer (1990) e Hartley & Sydes (1997) têm investigado questões relacionadas à estruturação desse gênero textual, tendo em vista a facilitação da leitura e da redação.

No caso de *abstracts* de medicina em inglês, Salager-Mayer (1990) sugere a indicação explícita dos tipos de informações que serão apresentadas por meio de subtítulos, tais como 'contextualização', 'métodos', 'resultados' e 'conclusão' (Figura 1). Por sua vez, Hartley & Sydes (1997:136) consideram que essa sinalização explícita de seções por subtítulos ou 'sinalizadores do esquema do texto' (idem:131) pode ocorrer concomitantemente `a sinalização explícita de cada uma dessas seções por meio de recursos lingüísticos localizados no interior das sentenças do *abstract*. Isso significa, por exemplo, que, além de marcar o estágio textual 'objetivos' do *abstract* com um sinalizador correspondente, o autor ainda indica o tipo de informação a ser apresentada com marcadores como "Objetivou-se no presente estudo...", ou "Pretende-se investigar no presente estudo...", ou ainda, de forma mais explícita e até mesmo repetitiva, "Os objetivos do presente estudo são...".

[AJM #5]

BACKGROUND: Systemic sclerosis (SS) encompasses a wide spectrum of clinical presentations. Antiendothelial cell antibodies (AECA) in patients with primary Raynaud's phenomenon (PRP), limited SS (ISSc), or diffuse SS (dSSc) may help to determine the long-term prognosis of the disease.
METHODS: Twenty-seven normal controls, 13 pi-t7en-ts with PRP, 36 with ISSC, and 31 with dSSc were included in the study. Sera were examined for the presence of AECA, using a cellular enzyme-linked immunosorbent assay (ELISA). Angiotensin-converting enzyme (ACE) activity, plasma von Willebrand factor antigen (vWfAg), and thrombomodulin (Tm) concentrations were also evaluated. The medical records of 50 of the ISSC and dSSc patients were reviewed and the organ system involvement noted.
RESULTS: Antiendothelial cell antibodies were present in 3 patients with PRP, 16 patients with ISSC, and 26 patients with dSSc. These autoantibodies were mainly of the IgG isotype. There was no difference in ACE activity between patients and controls. In contrast, vWfAg and Tm concentrations were higher in patients with PRP relative to

controls, and higher in patients with ISSC compared with those with PRP. The presence of AECA was associated with digital scars and ulcers ($P < 0.004$ and $P < 0.003$, respectively), severe RP ($P < 0.01$), grade 3 tortuosity of vessels ($P < 0.0004$), and lung involvement ($P < 0.02$).
CONCLUSIONS: The significant trend for AECA to increase with disease severity across the three groups of patients studied suggests that the AECA test can identify subsets of SSc with differing prognoses.

Figura 1 *Abstract* da área médica subdividido em subtítulos

Nesse sentido, o presente trabalho investiga *abstracts* na área médica, buscando estudar a ocorrência da sinalização metadiscursiva não só em *abstracts* da área publicados em inglês como também em *abstracts* publicados em português, considerando-se a hipótese de que haja diferença entre as duas línguas.

Parte-se do pressuposto de que, mesmo pertencendo à mesma área, os *abstract*s em português com seções marcadas por sinalizadores de esquema do texto não apresentarão marcas lingüísticas no interior das sentenças. Esse pressuposto encontra base em pesquisa prévia que analisou resumos publicados em português e inglês, nas áreas de Economia, Lingüística e Química (Motta-Roth & Hendges, 1998). Nessa pesquisa, verificou-se mesmo pertencendo a uma mesma área, os *abstracts,* nas diferentes línguas, apresentavam disparidades em termos de estruturação retórica.

Em vista disso, o presente trabalho busca oferecer subsídios a escritores acadêmicos, realizando um mapeamento dos marcadores metadiscursivos de maior incidência na área Médica, nas duas línguas.

2 Revisão da literatura

O gênero *abstract* de artigos científicos tem uma configuração específica que lhe permite resumir a informação que se sucede dentro do artigo acadêmico (Graetz, 1985). De

modo geral, localizado abaixo do título do texto, entre o nome de seus autores e o início do artigo em si, o *abstract* geralmente configura-se num bloco único de texto, sem paragrafação.

Caracterizado como sendo um gênero sintético, é fundamental que as informações apresentadas nesse tipo de texto sejam expostas de forma concisa, clara e precisa. Conforme apontado por Hartley & Sydes (1997:123-4), *abstracts* com estruturação bem sinalizada podem ter mais qualidade, sendo mais informativos, mais fáceis de ser lidos por pareceristas, e geralmente melhor aceitos em congressos. Nesse sentido, o uso de marcadores metadiscursivos irá colaborar para uma estruturação adequada do *abstract*, cooperando para sua leitura e escritura. De acordo com Kennedy (1987:78), "um bom número de marcadores [lingüísticos] são suficientemente comuns a ponto de serem aprendidos por quem deseje usar o inglês para fins acadêmicos".

Pesquisadores como Crismore (1989) e Vande Kopple (1985) tentam definir uma taxionomia de palavras ou expressões que não têm função essencialmente ideacional, ou seja, não representam o conteúdo proposicional do enunciado, mas intermediam a interação entre leitor e escritor na produção de significado, realizando as funções textuais e interpessoais da linguagem (conforme definidas por Halliday, 1985). Assim, num exemplo como "These results **indicated that** a variety of exercise modes **can be** used to develop fitness, **but** jogging **may** induce a **slightly** more favorable VO_2-to-RPE relationship", as expressões destacadas em negrito não dizem respeito diretamente ao conteúdo da mensagem, embora afetem a construção do significado pelo leitor em termos de:

1. mais certeza sobre a validade do que é dito: 'These results **indicated that'** se comparado com 'Data from the two experiments **suggest that** text complexity'); ou
2. relações lógicas, envolvendo o argumento do texto: 'These results indicated that a variety of exercise modes can be used to develop fitness, **but** jogging may induce a

slightly more favorable VO_2-to-RPE relationship' em oposição a 'These results indicated that a variety of exercise modes can be used to develop fitness, **therefore** jogging may induce a favorable VO_2-to-RPE relationship'.

Conforme Vande Kopple (1985), os **Marcadores de Estrutura Textual** funcionam como indicadores da organização dos diferentes blocos de informação no texto, em termos de a) seqüencializadores (first, next, in the third place); b) conectores lógicos/temporais (however, thus, again, at the same time...); c) lembretes (as I noted earlier) e d) antecipadores (I will now develop the idea that, as we shall see in Chapter Six...).

Os **Marcadores de Atitude**, por sua vez, são aqueles que revelam a postura do autor em relação ao conteúdo proposicional do seu texto (*surprinsingly, it is fortunate that*). E, por último, os **Marcadores de Validade** evidenciam o grau de comprometimento do autor no que se refere à veracidade desse conteúdo proposicional. Esses marcadores podem funcionar como a) modalizadores (*perhaps, may, might, seem, tends*), b) enfatizadores (*clearly, undoubetedly, it's obvious that, certainly*) e c) atribuidores (*According to Einstein*) (Vande Kopple,1985:84).

No presente trabalho busca-se verificar até que ponto existe um padrão de ocorrência de marcadores metadiscursivos nos estágios textuais dos *abstract*s em português e inglês. Para realizar essa investigação são considerados três tipos de marcadores - Marcadores de Estrutura Textual, Marcadores de Atitude e Marcadores de Validade.

3 Metodologia

O *corpus* do presente trabalho está constituído por 30 *abstracts*, 15 publicados em revistas internacionais em inglês e 15 publicados em revistas brasileiras em português. O grau de relevância das revistas 6 revistas selecionadas foi fornecido por especialistas da área

médica da Universidade Federal de Santa Maria. Dentre as revistas selecionadas estão *American Journal of Medicine* (AJM), *The Lancet (*LANCET*)* e *The New England Journal of Medicine* (NEJM) para a coleta dos *abstracts* em inglês, e *Revista da Associação Médica do Brasil* (AMB), *Jornal Brasileiro de Medicina* (JBM) e *Revista da Associação Médica do Rio Grande do Sul (*AMRIGS) para a seleção dos *abstracts* em português.

A análise desses 30 exemplares estará concentrada basicamente na identificação de três categorias básicas de sinalização lingüística, conforme propostas por Vande-Kopple (1985), ou seja, marcadores de estrutura do texto, marcadores da atitude do autor e marcadores da validade dos conteúdo proposicional que esta sendo apresentado. Para investigar tais questões relativas ao tipo e à freqüência de marcadores metadiscursivos nos *abstracts* escolhidos, considera-se as seções normalmente encontradas nesse gênero conforme a descrição esquemática proposta por Motta-Roth & Hendges (1996:68), representada na Figura 2.

MOVIMENTO 1 SITUAR A PESQUISA		
Subfunção 1A	estabelecer interesse profissional no tópico	ou
Subfunção 1B	fazer generalizações no tópico	e/ou
Subfunção 2A	citar pesquisas prévias	ou
Subfunção 2B	estender pesquisas prévias	ou
Subfunção 2C	contra-argumentar pesquisas prévias	ou
Subfunção 2D	indicar lacunas em pesquisas prévias.	
MOVIMENTO 2 APRESENTAR A PESQUISA		
Subfunção 1A	indicar as principais características	ou
Subfunção 1B	apresentar os principais objetivos	e/ou
Subfunção 2	levantar hipóteses	
MOVIMENTO 3 DESCREVER A METODOLOGIA		
MOVIMENTO 4 SUMARIZAR OS RESULTADOS		
MOVIMENTO 5 DISCUTIR A PESQUISA		
Subfunção 1	elaborar conclusões	e/ou
Subfunção 2	recomendar futuras aplicações	

Figura 2 Extensão do modelo de Bittencourt (1996:485) proposta por Motta-Roth e Hendges (1996:68)

Esse modelo prevê cinco momentos diferentes de apresentação da informação no *abstract*, de acordo com os objetivos dessa informação. O primeiro movimento trata da localização da pesquisa dentro de um contexto específico, abordando ainda questões gerais relacionadas ao tema que vai ser tratado na pesquisa a ser apresentada.. O Movimento 2 apresenta características ou objetivos da pesquisa em questão, descrevendo o estudo em si. Já no terceiro movimento serão apresentados os procedimentos metodológicos empregados, bem como os sujeitos que participaram da pesquisa ou objeto de estudo que foi investigado, sendo que referências ao tempo em que foi realizada a pesquisa e o local são freqüentemente definidos. O Movimento 4 trata da sumarização dos resultados, ou seja, enumeração dos dados objetivos encontrados na análise. E por último, o quito movimento vai ser constituído por uma discussão dos dados, incluindo-se nesse ponto interpretações subjetivas do autor da pesquisa em relação aos seus achados.

4 Freqüência dos marcadores metadiscursivos nos abstracts em Inglês

4.1 Marcadores de Estrutura Textual

A freqüência dos **Marcadores de Estrutura Textual** foi calculada e, a partir da análise, foi possível verificar que pelo menos um dos movimentos em todos os exemplares analisados apresentava um marcador dessa categoria, conforme se vê na Tabelas 1.

Tabela 1 Freqüência dos marcadores da estrutura textual em cada movimento dos *abstracts* em inglês

Movimentos	**Movimento 1**	**Movimento 2**	**Movimento 3**	**Movimento 4**	**Movimento 5**
Freqüência	50%	12,5%	33,33%	46,15%	23,07%
Sub-tipo	Lógico	Lógico	Temporal	Lógico	Lógico
Exemplos	"Nasal intermittent positive pressure ventilation (...) has been used successfully (...), **but** the outcome of treatment (...) is less well known." LANCET#1	"... We **therefore** undertook a UK nationwide (...) study to describe the natural history (...) of the syndrome..." LANCET#3	**Between** June, 1993, and May, 1995, we studied 171 consecutive patients with CHF (mean age 60 years [SD 1.1; range 27-86]; 17 female). LANCET #5	"**In contrast**, vWfAg and Tm concentrations were higher in patients with PRP relative controls..." AJM#5	" **Thus**, *H. pylori* infection status must be determined in patients ..." AJM#4

Conforme a Tabela 1, o Movimento 1 apresentou a maior incidência de marcadores de estrutura textual (conectores lógicos). Isso talvez se justifique devido à necessidade do autor de situar sua pesquisa em relação ao estado da arte, normalmente conectando seu estudo por oposição ou similitude às pesquisas prévias na área.

O Movimento 2 (Apresentar a Pesquisa) exibiu uma freqüência menor de marcadores textuais do que o primeiro movimento. Essa menor freqüência talvez seja compensada por uma maneira formulaica de introduzir o estudo através de lexemas explícitos (marcadores que indicam qual seção do artigo - Objetivos, Métodos ou Resultados - está sendo 'refletida' no *abstract* naquele momento, tais como ***The purpose of this study*** *is to consider/investigate/ discuss/compare*).

Já no Movimento 3 (Descrever a Metodologia) foi verificada a incidência exclusiva de marcadores textuais do sub-tipo temporal, fundamentais para marcar o encadeamento

cronológico dos procedimentos, uma vez que a descrição da metodologia supõe uma narrativa precisa das ações realizadas na pesquisa, não dando abertura para afirmações modalizadas, uma vez que o pesquisador deve estar certo do material e dos procedimentos utilizados em seu estudo.

Assim a utilização de outros tipos de marcadores parece desnecessária, conforme mostra o Exemplo 1:

Exemplo 1

[NEJM #4]
BACKGROUND. Pulmonary function may improve after surgical resection of the most severely affected Jung tissue (lung-reduction surgery) in patients with diffuse emphysema. The basic mechanisms responsible for the improvement, however, are not known.
METHODS. We studied 20 patients with diffuse emphysema **before** and at least three months **after** either a unilateral or a bilateral lung-reduction procedure. Clinical benefit was assessed by measurement of the six-minute walking distance and the transitional-dyspnea index, which is a subjective rating of the change from base line in functional impairment and the threshold for effort- and task dependent dyspnea. Pressure-volume relations in the lungs were measured with static expiratory esophageal-balloon techniques, and right ventricular systolic function was assessed by echocardiography.
RESULTS. The patients had significant improvement in the transitional-dyspnea index after surgery (P<0.001). The mean (±SD) coefficient of retraction, an indicator of elastic recoil of the lung, improved (from 1.3±0.6 cm of water per liter before surgery to 1.8±0.8 after, P<0.001). Sixteen patients with increased elastic recoil had a greater increase in the distance walked in six minutes than the other four patients, in whom recoil did not increase (P = 0.02). The improved lung recoil led to disproportionate decreases in residual volume as compared with total lung capacity (16 percent vs. 6 percent), but the decreases in both values were significant (P<0.001). Forced expiratory volume in one second increased (from 0.87±0.36 to 1.11±0.45 liters, P<0.00.1). End-expiratory esophageal pressure also decreased (P = 0.002). These improvements in lung mechanics led to a decrease in the partial pressure of arterial carbon dioxide from 42±6 to 38±5 mm Hg (P=0.006). Furthermore, the fractional change in right ventricular area, an indicator of systolic function, increased from 0.33±0.11 to 0.38±0.10 (P = 0.02).
CONCLUSIONS. Lung-reduction surgery can increase the elastic recoil of the lung in patients with e emphysema, leading to short-term improvement in dyspnea and exercise tolerance.

No Exemplo 1, os sinalizadores de estrutura temporal 'before' e 'after', inseridos na seção de metodologia, indicam o momento no tempo em que um determinado procedimento metodológico foi aplicado na pesquisa em questão, ou seja, um momento do estudo foi realizado '**antes** de um procedimento de redução pulmonar unilateral ou bilateral', enquanto que o outro momento compreendeu uma etapa '**depois** do procedimento de redução pulmonar unilateral ou bilateral'.

No Movimento 4 (Sumarizar os Resultados), há uma tendência do emprego de seqüencializadores visualmente marcados tais como '**a) b)** e **c**)', numa clara tentativa de ordenação visual dos dados obtidos a fim de facilitar a leitura, mantendo a economia de espaço. No entanto, conectores que sinalizam contraste (*In contrast, however, but*) também se destacaram, visto que, nessa seção, os materiais e procedimentos empregados na pesquisa são comparados e contrastados.

O uso de conectores lógicos foi também verificado no Movimento 5 (Discutir a Pesquisa):

Exemplo 2

[AJM#1]
Oxidative mechanisms are believed to play an important role in the pathogenesis of age-related eye disease, in particular, cataract and macular degeneration, the two most important causes of visual impairment in older adults. For this reason, there is considerable interest in determining whether vitamins and o trace minerals with antioxidant properties can be of benefit in preventing the onset or progression of disabling eye disease Basic research studies have shown that antioxidants can protect against the cumulative effects of oxidative stress in animal models of cataract and macular degeneration. Data from observational epidemiologic studies in humans, however, are inclusive. While results from several studies, primarily cross-sectional and case-control, are compatible with a possible protective role for micronutrients in cataract and macular degeneration, data for specific nutrients or, specific disease types have often been inconsistent Further, these observational studies are limited because of the inherent imprecision of dietary .exposure data and the likely effects of uncontrolled confounding. **Thus**, reliable data regarding a potentially important benefit of vitamin supplementation in eye disease will emerge mainly from well-

> designed, large-scale., randomized trials. Such data are already being collected in the 'National Eye Institute-sponsored Age Related Eye Disease Study, as well as in the Physicians' Health Study and Women's Health Study.

O Exemplo 2 - [AJM#1]- ilustra a presença destacada de um marcador coerente com o tipo de informação apresentada nessa seção do *abstract*: *´thus´* é um conector lógico que tipicamente sinaliza conclusão, informação veiculada no último movimento do modelo.

4.2 Marcadores de Atitude

Diversamente à acentuada ocorrência de marcadores textuais nos *abstracts* examinados, os marcadores de atitude apresentaram-se em geral ausentes. Isso pode ser explicado pela grande incidência (68,57%) de *abstracts* redigidos em 3ª pessoa, recurso que geralmente imprime um tom de "objetividade" e distanciamento do autor em relação ao texto. Em contrapartida, mesmo os *abstracts* escritos em primeira pessoa do plural (pronome *We* - 28,57%) ou do singular (pronome *I* - 2,85%) não apresentaram o uso de marcadores de atitude. Essa ausência marca a característica básica do *abstract* enquanto gênero sintético: economia de palavras: o argumento deve ser compacto, auto-explicativo, refletindo a estrutura básica do artigo.

4.3 Marcadores de Validade

Considerando a análise dos *abstracts* em relação à freqüência dos **Marcadores de Validade**, destacou-se o Movimento 5, que trata da discussão da pesquisa, uma vez que verificou-se um emprego intenso de marcadores de validade/modalidade nesse movimento - 66,66 dos resumos em inglês apresentavam esse tipo de marcador metadiscursivo (Exemplo 3 - [LANCET #2]).

Exemplo 3

[LANCET #2]
Pregnancy-induced hypertension affects at least 10% of all pregnancies. An association with first pregnancy or a change in paternity for subsequent pregnancies has been suggested. We studied the duration of sexual cohabitation with the father prior to conception and the incidence of pregnancy-induced hypertension. During a five-month period, 1011 consecutive women who delivered in an obstetric unit were interviewed about paternity and duration of sexual cohabitation before conception. Obstetric charts were *abstract*ed to identify those with pregnancy-induced hypertension, chronic tension, and normal blood pressure The pregnancy-induced hypertension was 11.9% among primigravidae, 4.7% among same- paternity multigravidae, and 24.0% among new-paternity multigravidae. For both primigravidae and multigravidae, length of sexual cohabitation before conception was inversely related to the incidence of pregnancy-induced hypertension ($p<0.0001$). Similar results were observed after control for race, education, maternal age, marital status, and number of pregnancies. Pregnancy-induced hypertension **may be** a problem of primipaternity rather than primigravidity Furthermore, an extended duration of sexual cohabitation before conception **may** protect against pregnancy-induced hypertension.

Isso pode ser interpretado como uma necessidade dos autores não definirem seus resultados como verdade absoluta, visto que, muitas vezes, as conclusões de uma pesquisa podem ser incipientes ou virem acompanhadas de comentários sobre as limitações da pesquisa. Conforme mostra o exemplo 3, o verbo modal 'may' ilustra um descomprometimento em relação às informações que serão apresentadas como interpretação dos dados.

5 Freqüência dos marcadores metadiscursivos nos abstracts em Português

5.1 Marcadores de Estrutura Textual

Assim como nos resumos em inglês, o marcador mais freqüente nos *abstracts* em português foi o **Marcador de Estrutura Textual,** uma vez que pode-se afirmar também que, em geral, pelo menos um dos movimentos em todos os exemplares analisados apresentava um marcador dessa categoria, conforme ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 Freqüência dos marcadores da estrutura textual em cada movimento dos *abstracts* em português

Movimentos	**Movimento 1**	**Movimento 2**	**Movimento 3**	**Movimento 4**	**Movimento 5**
Freqüência	40%	20%	30,7%	50%	14,2%
Sub-tipo	Lógico	Lógico	Temporal	Lógico	Lógico
Exemplos	"Pressão negativa no ouvido médio é um achado freqüente . O seu significado clínico, **entretanto**, não está ainda perfeitamente conhecido..." AMRIGS#1	"..comentando-se inovações em termos de técnicas propedêuticas complementares e, **por fim**, discutindo-se inovações... " JBM #1	"Os mesmos parâmetros eram avaliados **após** oxigeno-terapia via máscara facial aberta..." RAMB#5	"**Por outro lado**, exclusiva-mente com esfregaços citológicos..." RAMB#2	"...esta alteração só raramente poderá ser suficiente para prejudicar a aprendizagem, **visto que** a maioria das crianças..." AMRGS#1

Em português, os maiores índices de marcadores de estrutura também foram verificados no primeiro e quarto movimento, com maior incidência no Movimento 4. As prováveis razões para tais freqüências parecem ser as mesmas dos *abstracts* em inglês, ou seja, estabelecer uma conexão entre a pesquisa e um campo de conhecimento através do uso de conectores lógicos - em se tratando do Movimento 1; e, contrastar e comparar resultados no Movimento 4.

A incidência dos Movimentos 2 e 5 também se apresenta invertida de uma língua para outra. Enquanto que entre os *abtrascts* em inglês o Movimento 5 mostrou maior incidência (23,07%) de marcadores de estrutura textual em relação ao *abstracts* em português. Entre estes, observou-se que o Movimento 2 recebeu mais destaque, mostrando um número maior de marcadores de vão caracterizar a estrutura textual estrutura.

Em relação ao Movimento 3 ([RAMB #4]), não só a porcentagem de ocorrência é semelhante a do inglês, como também o tipo de marcador de estrutura textual identificado restringe-se ao sub-tipo temporal.

Exemplo 4

[RAMB #4]
OBJETIVO. Determinar a fração de pacientes com insuficiência renal crônica (IRCT) tratada por meio de diálise no Município de São Paulo e investigar a influência da idade em relação ao acesso a diálise.
MATERIAL E MÉTODOS. Foram estudados todos os pacientes que receberam diálise para IRCT **durante** o ano de 1991, registrados junto à Secretaria de Saúde do Estado. No mesmo ano, foram também coletadas informações dos indivíduos que morreram tendo com causa básica de óbito doença relacionada a insuficiência renal crônica. Estes últimos dados foram obtidos do Serviço Funerário da Prefeitura de São Paulo. Cruzando-se os dados destes bancos de dados foi possível descobrir os pacientes que morreram de IRCT sem ter realizado diálise e calcular a fração tratada nas diversas faixas etárias. RESULTADOS. De forma global, 25,6% dos pacientes com IRCT não receberam tratamento. A partir da idade de 40 anos, houve redução progressiva e significante (p<0,001) da fração de pacientes trata. dos conforme aumentou a idade. Até os nove anos de idade a percentagem de tratamento também foi reduzida (29%). Indivíduos nas faixas etárias de 60-69 e 70-79 anos apresentaram chance cerca de 5 e 11 vezes maior, respectivamente, de morrer sem receber tratamento dialítico do que aqueles no grupo etário de 20-29 anos.
CONCLUSÕES. Os autores estimam que pelo menos 5 1um quarto dos pacientes com IRCT morreram em São Paulo, em 1991, sem ter recebido tratamento dialítico. Idade é um fator importante de discriminação para aceitação em programas de diálise crônica.

No Exemplo 4 pode-se observar o uso de 'durante' como forma de sinalizar o período em que vou realizada a pesquisa. O termo por si só não denota seqüência de eventos, mas sim refere-se a um período temporal específico em que foi para o desenvolvimento dessa pesquisa.

5.2 Marcadores de Atitude

Em se tratando da investigação relacionada a presença de **Marcadores de Atitude** nos *abstracts* em português, verificou-se que estes mostraram-se totalmente ausentes, conforme já verificado também nos exemplares em inglês. Como 93,33% dos *abstracts* estão redigidos em 3ª pessoa, essa inexistência de sinalização de atitude parece estar justificada. Nos restantes 6,66% (1 *abstract*- AMRGS #1) a pessoa não estava bem definida, verificando-se ora o

emprego da passiva no Movimento 2 ("Uma amostra ... foi submetida..."), ora o emprego da 1ª pessoa do plural na sumarização dos resultados ("Encontramos..."). Nesse caso, apesar de sugerir o provável emprego de marcadores de atitude, o fato de a 1ª pessoa do plural ser usada em um movimento que simplesmente enumera dados objetivos, já parece pre-indicar que lexemas que denotem atitude não estarão presentes.

5.3 Marcadores de Validade

Da mesma forma como ocorreu com os *abstracts* em inglês, os **Marcadores de Validade** foram identificados com freqüência maior no Movimento 5, sendo que 45,91% dos *abstracts* que apresentavam esse Movimento, continham algum tipo de sinalizador, modalizando a discussão dos resultados (Figura). Essa freqüência acentuada exatamente no último movimento do modelo se justifica claramente por ser esse movimento responsável pelas interpretações subjetivas do pesquisador em relação aos dados da sua pesquisa: para descomprometer-se com a verdade absoluta dos seus resultados, o autor do *abstract* se utiliza dos recursos modalizadores.

Exemplo 5

[JBM #3]
A repercussão mecânica ventricular é comum na doença isquêmica do miocárdio, exibindo amplo espectro neste sentido, porquanto abrange desde a morte súbita até quadro de disfunção ventricular variável, cuja tradução clínica freqüet7te é a insuficiência cardíaca. Assim, o reconhecimento do envolvimento funcional do coração, na abordagem da cardiopatia isquêmica deve refletir meta importante de sua avaliação propedêutica, considerando que a mesma, quando precocemente realizada, **pode** possibilitar o emprego de medidas terapêuticas em tempo hábil, visando a preservação da capacidade funcional ventricular..

Conforme ilustra o Exemplo 5, o uso do verbo 'pode' denota, no contexto desse *abtracst*, o grau de verdade ou de validade do conteúdo que está sendo exposto.

6 Semelhanças e diferenças

Com base na análise dos *abstracts*, parece que algumas questões merecem destaque. Em se tratando de semelhanças entre os *abstracts* na duas línguas, observou-se:

1. Presença uniforme de Marcadores de estrutura textual;
2. Ausência de Marcadores de Atitude tanto nos *abstracts* em inglês quanto nos *abstracts* em português.
3. Freqüência maior de Marcadores de Validade no movimento 5.

Tais semelhanças indicam características marcantes do gênero:

Pore ser um gênero sintético, econômico, o *abstract* deve ter uma organização textual de fácil compreensão, explícita e legível. Nesse caso, os marcadores de estrutura textual contribuiriam significativamente para a rapidez da consulta por parte de pesquisadores. Por outro lado, a ausência de marcadores de atitude reforça a idéia de economia e objetividade d gênero. O autor ocupa o espaço do texto para veicular apenas as informações primordiais, sem preocupar-se em fornecer comentários subjetivos. O movimento 5, por sua vez, recebe mais marcadores de validade por ser o estágio no texto que encerra a interpretação dos resultados propriamente dita. Nesse ponto, o autor argumentará em favor da validade de seus resultados para a área e portanto utilizará recursos retóricos para convencer o leitor ou para evitar comprometer-se com resultados não conclusivos.

Por outro lado, há diferenças entre os *abstract*s em português e inglês em relação a:

1. menor ocorrência de *abtracts* em português sinalizados por sub-títulos;
2. em *abstracts* em português, sinalizados por subtítulos, não se verifica sinalização no interior das sentenças;
3. os *abstracts* em inglês apresentam, em geral, de três a quatro movimentos, enquanto que a maioria dos publicados em português apresenta de dois a três movimentos.

Essas disparidades confirmam a hipótese de que textos em inglês apresentam um maior índice de sinalização metadiscursiva. No caso dos itens 1 e 2, esse maior índice pode ser correlacionado a uma maior legibilidade e informatividade dos *abstract*s em inglês (Hartley & Sydes, 1997:123). Em relação ao item 3, pode-se pensar que os textos em inglês apresentam uma maior estabilidade de estágios característicos do gênero, bem como a formulação de textos retoricamente mais eficazes.

Essas diferenças podem ainda sugerir que o uso de determinados gêneros pela academia nacional e internacional ainda não é homogêneo e, portanto, a comunicação entre pesquisadores trabalhando no país e no exterior pode ser expandida.

7 Considerações finais

Considerando-se a dificuldade de separação e classificação dos marcadores metadiscursivos em categorias, verificada neste estudo e enfatizada por Crismore (1989), nota-se a necessidade de se pesquisar mais sobre o metadiscurso. Um recente estudo realizado na UFSM (Zago, 1998) confirma o papel importante que marcadores metadiscursivos desempenham na leitura e na redação para fins acadêmicos. Um classificação mais precisa desses marcadores pode ser aproveitada em materiais didáticos para cursos de leitura e redação acadêmica, por exemplo, de forma a desenvolver um controle mais apropriado da linguagem acadêmica por parte de pesquisadores brasileiros. No ensino de línguas para fins acadêmicos, buscam-se explicitar, para o aprendiz, as peculiaridades retóricas de cada área, visando possibilitar o acesso de acadêmicos brasileiros ao discurso científico internacional, amplamente disseminado em língua Inglesa.

Pode-se sugerir, para futuras pesquisas, especificações internas a cada um dos tipos de marcadores metadiscursivos discutidos no presente trabalho e a preparação de material didático e sua utilização em cursos de línguas para fins acadêmicos.

8 Referências bibliográficas

BAZERMAN, C. (1988) *Shaping written knowledge.* Madison: The University of Wisconsin Press.

BITTENCOURT, M. (1996) The textual organization of research paper abstracts. *Text* **16**(4):481-499.

CRISMORE, A. (1989) *Talking with readers - metadiscourse as rhetorical act*. Peter Lang.

GRAETZ, N. (1985) Teaching EFL students to extract structural information from abstracts. In J. M. Ulijn and A. K. Pugh. *Reading for professional purposes*. Leuven: ACCO. pp. 123-35

HALLIDAY, M. A.K. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford: Oxford University Press, 1985.

HARTLEY, J. & SYDES, M. Are structured abstracts easier to read than traditional ones? *Journal of Research in Reading* **20**(2): 122-136, 1997.

KENNEDY, G. D. Expressing temporal frequency in academic English. *TESOL Quartely,* **21** (1):69-86, 1987.

KUHN, [1962] *The structure of scientific revolution.* Chicago: The University of Chicago Press,1970.

LEKI, I Twenty-five years of contrastive rhetoric: text analysis and writing pedagogies. *TESOL Quartely*, **26** (1):123-43, 1991.

MOTTA-ROTH, D. *Rethorical features and disciplinary cultures.* A genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics. Florianópolis: PGI/ Universidade Federal de Santa Catarina, Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

MOTTA-ROTH, D. & G. R. HENDGES. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (*abstract*s) em Economia, Lingüística e Química. *Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM*, 1996.

MOTTA-ROTH, D., G. R. HENDGES & R. E. CABRAL. Uma análise transdisciplinar do gênero *abstract*. *Intercâmbio,* **7**: 117-2, 1998.

SALAGER-MAYER Discoursal flaws in Medical English abstracts: A genre analysis per research and text-type. *Text,* **10** (4):365-84, 1990.

SPACK, R. Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? *TESOL Quartely*, **22** (1):29-51, 1988

SWALES, J. *Genre Analysis: English in academic and research settings.* Cambridge University Press, 1990.

VANDE KOPPLE, W. J. Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication,* **36** (1):82-93, 1985.

VENTOLA, E. From syntax to text - Problems in producing scientific abstracts in L2. In S. Cmejrkova e F. Sticha (eds.). *The syntax of sentence and text* (A festschrift for Frantisek Danes on his 75th birthday). Amsterdam: John Benjamin, 1985.

ZAGO, N. *Leitura de textos acadêmicos em inglês: uma questão de léxico ou de conhecimento prévio?* Santa Maria. Mestrado em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

A VARIAÇÃO NO USO DA CONCORDÂNCIA VERBAL NA ESCRITA DE NARRATIVAS INFANTIS

(Variation in the use of verbal agreement in the writing of children's narrative)

Denilda Moura
UFAL

ABSTRACT: According to the order Subject-Verb-Object (SVO) in the standard language of Brazilian Portuguese, agreement occurs between the subject and the verb. In our study of concord phenomenon in the writing of children's narratives, we found evidence that we have, in this case, a variable phenomena, as has been shown in previous studies on spoken Brazilian Portuguese (Naro, 1981; Scherre & Naro, 1991; Scherre & Naro, 1993; Naro & Scherre, 1996; and others). For the purpose of this analysis, we distinguish three cases to show the use of subject-verb agreement: a) the type of subject affecting the use of verbal agreement; b) the inversion verb-subject as a factor that has an influence to the lack of agreement; c) the distance and the position of the subject with respect to the verb. Starting from results obtained, we will try to show how the analysis of gradation of difficulties can contribute to the treatment of children's writing difficulties in the classroom activities.

RESUMO: Segundo a ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO) na língua padrão do português do Brasil, a concordância verbal é estabelecida entre o sujeito e o verbo. Em nosso estudo sobre o fenômeno da concordância na escrita de narrativas infantis, nós encontramos evidências de que nós temos, nesse caso, um fenômeno variável, como foi mostrado em trabalhos anteriores sobre o português falado no Brasil (Naro, 1981; Scherre & Naro, 1991; Scherre & Naro, 1993; Naro & Scherre, 1996; e outros). Para essa análise, nós distinguimos três casos para mostrar o uso da concordância sujeito-verbo: a) o tipo de sujeito afetando o uso da concordância verbal; b) a inversão verbo-sujeito como um fator que tem influência na falta de concordância; c) a distância e a posição do sujeito com relação ao verbo. A partir dos resultados obtidos, nós vamos procurar mostrar como a análise da gradação das dificuldades pode contribuir para o tratamento das dificuldades da escrita das crianças, através de atividades na sala de aula.

Key words: written language/ variation/ teaching of language

Palavras-chave: língua escrita/ variação/ ensino de língua

1. A Concordância Verbal no Português Brasileiro

Segundo a ordem sujeito-verbo-objeto (SVO) na gramática do português, a concordância verbal é estabelecida entre o sujeito e o verbo.

Para Cunha (1970: 339), "o verbo concorda em número e pessoa com o seu sujeito, venha ele claro ou subentendido". Para ele, ainda, a ordem SVO " é a forma de relatar preferentemente adotada nos atos diários de comunicação e nos estilos literários narrativos ..." (Idem, p. 450).

Nessa perspectiva, de acordo com a ordem preferentemente adotada, temos o sujeito como o elemento básico da concordância verbal.

Bittencourt (1980), com base na teoria gerativo-transformacional, tal como exposta em Chomsky (1965), parte do pressuposto de que o sujeito é, na estrutura profunda, o primeiro SN da oração. Essa posição é definida numa estrutura de base do tipo: S → SN SV. Para ela, ainda, a regra de posposição do sujeito é opcional e pós cíclica. [1]

Em sua análise, ela considera o tipo de verbo (transitivo, intransitivo, de ligação), em frases declarativas simples, com uma curva entonacional normal. Tendo como objeto de análise as condições sintáticas da posposição do sujeito em português, ela afirma que " a regra de posposição do sujeito em português aplica-se, opcional e pós-ciclicamente, a estruturas contendo verbo intransitivo ou de ligação, deslocando o SN sujeito para depois do Sintagma Predicativo" (cf. p. 83).

Citaremos alguns exemplos por ela apresentados para ilustrar os tipos de verbo utilizados em sua análise. A numeração dos seus exemplos aparecerá entre parênteses, após a numeração que adotaremos. A fim de facilitar a identificação dos tipos de verbo, utilizaremos a mesma ordem por ela utilizada para a apresentação das estruturas.

I. Ambiente sintático em que se processa a posposição do sujeito (PS)

I.1. PS em estrutura com verbo intransitivo

(1) a O professor de História chegou (2 a)
b Chegou o professor de História (2 b)
(2) a Um balde d'água caiu na minha cabeça (3 a)
b Caiu um balde d'água na minha cabeça (3 b)
(3) a Um ladrão entrou no meu quarto (4 a)
b Entrou um ladrão no meu quarto (4 b)

Em sua análise os verbos intransitivos não impõem nenhuma restrição à regra de posposição do sujeito. Para ela, ainda, alguns verbos intransitivos que aparecem com um SN representado por um nome próprio ou um pronome pessoal, podem provocar interpretação estranha, no entanto essa estranheza pode estar relacionada a um outro fator - desempenho, por exemplo, ou de natureza semântica. E, ainda, se houver bloqueio, ele será efetuado em nível superficial.

I.2. PS em estruturas com verbo transitivo

(4) a Os garotos comeram o bolo de chocolate (13 a)
b * Comeram os garotos o bolo de chocolate (13 b)
(5) a Os torcedores beberam toda a cerveja (14 a)
b * Beberam os torcedores toda a cerveja (14 b)
(6) a O jardineiro de minha sogra cuidou de minhas plantas (18 a)
b * Cuidou o jardineiro de minha sogra de minhas plantas (18 b)

Segundo a autora, " a agramaticalidade das sentenças (b) parece constituir evidência de que o verbo transitivo bloqueia a aplicação de PS". Para ela, ainda, o mesmo bloqueio ocorre em estruturas com verbo transitivo cujo objeto não aparece especificado na estrutura superficial, como nos exemplos abaixo.

(7) a Os garotos já comeram (19 a)
b * Já comeram os garotos (19 b)
(8) a Os torcedores beberam (20 a)

[1] Considerar a regra de posposição do sujeito como uma regra pós-cíclica significa dizer que ela ocorre depois da regra de Concordância Verbal. Apesar de essa afirmação não ser pertinente para a nossa análise, consideramos que ela ratifica, não apenas a ordem sujeito-verbo, mas também a sua aplicação, ou seja, a concordância sujeito-verbo.

b * Beberam os torcedores (20 b)

I.3. PS em estruturas com verbo de ligação

(9) a A cozinha da fazenda era enorme (28 a)

b Era enorme a cozinha da fazenda (28 b)

(10) a O seu vestido de casamento está pronto (29 a)

b Está pronto o seu vestido de casamento (29 b)

(11) a Alguns dos grevistas mais animados tornaram-se covardes (30 a)

b Tornaram-se covardes alguns dos grevistas mais animados (30 b)

Para a autora, a ocorrência de sentenças desse tipo revelam que a regra de posposição do sujeito pode-se aplicar a estruturas contendo verbo de ligação. Outros exemplos por ela apresentados, em que ao verbo de ligação se segue Predicativo constituído de Sintagma Nominal (diferentes dos exemplos acima, em que Predicativo se constitui de Sintagma Adjetivo) são mais um argumento a favor da regra de posposição do sujeito com verbos de ligação.

Voltaremos a esses casos de posposição do sujeito (ou de inversão verbo-sujeito) no item 2 de nossa análise, quando verificaremos esses tipos de verbo nos nossos dados.

Saraiva e Bittencourt (1990) analisam a Concordância Verbal em Estruturas com um SN complexo no Português como um Caso de Interferência de Fatores Metonímicos e Metafóricos, utilizando em sua análise " um *corpus* constituído de dados de língua oral e de língua escrita. Os de língua oral resultam tanto de entrevistas informais gravadas quanto de coletas espontâneas, feitas no momento em que os exemplos eram enunciados. Os de língua escrita foram colhidos de redações e trabalhos de alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras de Minas Gerais" (cf. p. 94).

As autoras, realizando um exame crítico da regra postulada por Decat (1983), segundo a qual a concordância verbal no português é controlada pelo SN tópico da oração, apresentam uma taxonomia dos sintagmas nominais complexos ocorrentes no *corpus*, com base em sua constituição formal, e, a partir dos dados examinados, propõem uma ampliação da regra propugnada por Decat (1983).

É "da perspectiva do discurso que Decat (1983) reexamina a regra de concordância verbal (CV) no português. Partindo de um *corpus* de dados de língua oral e de língua escrita (colhidos estes em redações de alunos de 1º, 2º e 3º graus), conclui a referida autora que o processo de concordância verbal no português é muito mais bem descrito levando-se em conta a relação tópico/comentário, ao invés da relação sujeito/verbo, conforme tem sido defendido até então pela tradição gramatical" (cf. p.94).

"Atentando especificamente para (...) orações com SN complexo, coletados tanto da língua oral (que passaremos a indicar por L O) quanto na língua escrita (identificada como L E) procuraremos agrupá-las de um modo mais sistemático, a partir dos seguintes parâmetros: configuração formal do SN complexo; classe de palavra que figura como núcleo desse SN. Com isso, estaremos mostrando uma gama maior de possibilidades de construções com SN complexo, atestadas na língua portuguesa contemporânea (oral e escrita), algumas das quais desconsideradas pela tradição gramatical" (cf. p. 100).

Apresentaremos a seguir exemplos analisados pelas autoras, e, para efeito de ilustração, selecionamos em cada um dos grupos propostos apenas dois exemplos, um de

língua oral e outro de língua escrita. Dando prosseguimento à ordem numérica do nosso texto, indicaremos entre parênteses, no final de cada exemplo, a numeração dada pelas autores.

Grupo I - Estruturas contendo SN complexo cujo núcleo substantivo (concreto ou abstrato) no singular tem como complemento um SN no plural.

(12) Neste supermercado a venda de bebidas alcançaram mais de Cz$ 100.000,00 (L O) (27)

(13) A ordem linear destas palavras nunca poderiam ser colocadas de outra maneira na frase. (L E) (29)

Grupo II - Estruturas contendo um pronome relativo sujeito que tem como antecedente um SN complexo cujo núcleo, substantivo (concreto ou abstrato) de número singular, tem como complemento um SN no plural.

(14) O cara falou da relação entre as pessoas que são muito difíceis de manter (LO) (31)

(15) Essa carga adicional de informações, que vêm como que "grudadas" a uma determinada situação (...) (L E) (33)

Grupo III - Estruturas com SN complexo cujo núcleo, coletivo (partitivo ou não) tem como complemento um SN plural.

(16) Esse monte de besteiras não vão me pegar nunca mais. (L O) (35)

(17) O grupo de orações adverbiais não entram nesta classificação. (L E) (37)

Grupo IV - Estruturas com SN complexo cujo núcleo, constituído de pronome indefinido ou termo equivalente, de número singular, tem como complemento um SN no plural.

(18) Daqui a pouco um deles morrem. (L O) (39)

(19) Tudo deles acabam dando errado. (L E) (42)

Segundo a análise das autoras, "em todos esses exemplos, conforme se pode notar, o elemento que comanda a concordância verbal não é o núcleo do SN complexo, mas sim o sintagma nominal que vem posicionado imediatamente antes do verbo. Isso se torna ainda mais evidente naqueles tipos de construção que portam mais de um encaixe de sintagma preposicionado, como se dá em:

(20) Geralmente o fenômeno da especificação da matriz semântica dos elementos anafóricos não são levados em consideração (L E) (43)

ou, então, nas estruturas em que o SN complexo tem como complemento um SN oracional:

(21) A preocupação em introduzir os participantes são feitas num momento certo. (L O) (44b)

A partir do exame desses dados, as autoras concluem que a hipótese de descrição do processo da concordância verbal nos moldes propostos por Decat deixaria de lado estruturas como as que acabaram de examinar, cujo índice de ocorrência, conforme disseram, é muito alto no português atual. E acrescentam que "em tais estruturas, não é o tópico por inteiro que determina a CV, mas um de seus membros integrantes. E ainda que o SN desencadeador do processo faça parte de um tópico de âmbito mais amplo, há uma regularidade em todos os casos aqui considerados que deve ser captada por uma análise preocupada com a descrição dos fatos reais do português: a de que não é esse tópico de configuração formal complexa que controla a concordância, mas um de seus componentes" (cf. pp. 101-102).

E, a partir da análise realizada, as autores postulam, para o português "uma regra que prediz o seguinte: no discurso oral e escrito o SN anteposto, linearmente mais próximo ao verbo, independentemente de seu nível hierárquico, é o candidato mais provável a comandar o processo de concordância verbal". E estabelecem uma outra generalização: "ainda que se

verifiquem casos de concordância com um SN mais proximamente anteposto ao verbo, SN este no singular, o plural prevalece" (cf. p. 103).

As autoras, enveredando pelos caminhos da metáfora e da metonímia como possíveis explicações para as estruturas analisadas, afirmam que "é possível detectar no processo de concordância como o aqui descrito a interferência de fatores de caráter metonímico e metafórico. O relevo dado à parte (o SN mais próximo) em detrimento do todo configuraria um mecanismo de natureza metonímica; a força da proximidade estaria associada à metáfora, se entendemos que 'o princípio da motivação icônica representa uma instanciação da metáfora'" (cf. p. 111)

A breve apresentação da análise de Saraiva & Bittencourt possibilita a verificação da regra de Concordância Verbal, em especial os casos de inversão do verbo-sujeito, segundo os tipos de verbo examinados. Mais adiante retornaremos aos dados dessa análise, tendo em vista sobretudo que os dados por elas analisados referem-se à língua falada e à língua escrita.

Na perspectiva da Teoria da Variação, diversos estudos têm sido realizados sobre a Concordância Verbal, em especial sobre a língua falada. Apresentaremos de forma resumida a análise de Scherre & Naro (1993) - Duas dimensões do paralelismo formal na concordância verbal no Português Popular do Brasil.

Com base no paralelismo formal, que designa a tendência de formas semelhantes co-ocorrerem no uso lingüístico real, Scherre & Naro (1993) apresentam evidências de que há correlação entre o tipo de marca existente no sujeito, o sintagma controlador da concordância, e o tipo de marca existente no verbo (Guy, 1981, apud Scherre & Naro, 1993: 4). Os autores mostram que o paralelismo formal desempenha papel central no uso das marcas lingüísticas, nos fenômenos de concordância, tanto no nível clausal, quanto no nível discursivo.

Apresentaremos, de forma resumida, a análise dos autores, com base nos dados provenientes do banco de dados do programa de Estudos do Uso da Língua (PEUL), da UFRJ.

Os autores analisam o paralelismo formal no nível clausal a partir das marcas do sujeito, e no nível discursivo a partir das marcas do verbo. Para efeito de ilustração, utilizaremos o mesmo esquema organizacional por eles utilizado.

1. O paralelismo formal

1.l. Nível clausal: marcas do sujeito

"Partindo do princípio de que formas gramaticais particulares tendem a ocorrer juntas, esperamos que um sujeito com marcas explícitas de plural influencie a presença de marcas explícitas no verbo. Inversamente, esperamos que um sujeito com marca zero de plural se correlacionará a um verbo com marca zero de plural. É importante que só estamos trabalhando com construções que tenham um sujeito formalmente plural. Sendo assim, todos os sujeitos devem ter uma marca formal de plural, exceto os casos de numeral ou de marcas neutralizadas que foram devidamente controlados" (pp. 4-5).

Fatores e Exemplos

1) Presença da forma de plural explícita (-S) no último elemento não inserido em um sintagma preposicional (sprep)

... que eles falam, aí ...

... os professores não perceberam isso

2) Presença da forma de plural zero no último elemento não inserido em um sintagma preposicional (sprep)

... as professora∅, né?, eram muito rigorosa ...

... as criança∅ aqui em casa, por exemplo, tão muito ...

... tem umas pessoa∅ que gosta∅ de ...

3) Presença da forma de plural explícita (-S) no último elemento inserido em um sintagma preposicional (sprep)

... meus filhos abaixo de quinze anos num pagavam ...

4) Presença da forma zero (plural ou singular) no último elemento inserido em um sintagma presposicional (sprep)

... as palavras dos padre∅ era∅ igual à palavra do pastor ...

... os cara da rua fica∅: O' Gretchen

5) Presença de numeral no último elemento

... os dois trabalham ...

... tem duas que estuda∅ ...

... todos dois são universitários ...

6) Presença de neutralização no último elemento

... elas já começam desde cedo ...

... meus irmãos são legal ...

Os autores analisam os resultados apresentados numa tabela, e afirmam "podemos verificar que, se o último elemento flexional do SN sujeito apresentar uma marca explícita de plural, o verbo correspondente tende também a exibir marca explícita de plural (0,56 e 0.61) e, se o último elemento do sujeito apresentar um zero plural, o verbo correspondente tende também a exibir um zero plural (0,17 e 0,24), independentemente de este elemento ser o núcleo do sujeito (cf. Saraiva e Bittencourt, 1990). Se o último elemento do sujeito for um numeral, que não tem marca formal de plural depreensível, a concordância fica, relativamente aos casos anteriores, numa faixa intermediária. Os sujeitos que têm a última marca neutralizada apresentam, por sua vez, comportamento estatístico semelhante (0,58) aos casos que apresentam a marca de plural explícita (0,56 e 0,61)" (cf. p.8).

1.2. Nível discursivo: marcas no verbo

Os autores afirmam que a variável apresentada em (1.l) tem a sua influência no nível da cláusula, enquanto a que vai ser apresentada mostra uma forte influência do que tem sido denominado de paralelismo formal no nível do discurso (cf. Omena, 1978; Weiner & Labov, s/d, apud Scherre & Naro, 1993: 8). Para trabalhar com essa variável, os autores separam, por um lado, todas as construções seriadas e, por outro, todas as construções isoladas. Para definir se uma construção estava ou não em uma série, foram estabelecidos dois critérios: (1) a construção analisada deveria ter o sujeito com a mesma referência que o sujeito da construção anterior e (2) não deveria estar separada da construção anterior por mais de dez cláusulas e nem pelo discurso do interlocutor.

Fatores e Exemplos

1) verbo precedido de verbo com marca formal de plural explícita no discurso do falante ou do interlocutor;
2) verbo precedido de verbo com marca zero de plural no discurso do falante ou do interlocutor;
3) verbo isolado ou primeiro de uma série.

Nos exemplos a seguir eles colocaram à direita de cada exemplo o número que o correlaciona à numeração dos três fatores considerados relevantes para a análise.

Texto 1

... e parece que os professores não perceberam(3) isso (...) Um pulítico que manda aqui na área, tirou o diretô do culégio pra colocá uma pessoa indicada pur ele pra fazê pulítica den+do colégio, uma pulitícage, E os alunos num aceitaram(3) isso. Nós organizamos uma passiata, um... uma greve, né, uma manifestação que repercutiu muito, né? (...) nos iscalões superiores. E o.. E o diretô voltô. A parti disso, os alunos cumeçaram(1) a questioná o próprio (...) movimento do culégio, né? A relação professô aluno. E parece que eles num... num perceberam,(3) num, viram(1) assim da mesma forma que os alunos tavam(1) colocano ...

Texto 2

... por exemplo, essas novelas que acontece(3) no Rio e São Paulo, geralmente, é(2) levada pra todo lugar do Brasil ...

Texto 3

... a oitenta no carro durmino no volante (...) Acho que foi o maió perigo ... Não eu que tivesse passado e sim eles, que tiveram(3) mais medo que chegaram(1) a virá quase uma vara verde ...

Texto 4

... eu acho que negócio de guerra, isso aí, eles deve(3) cabá cum isso, eles deve(2) fazê muita guerra é de amor ...

Os resultados apresentados numa tabela são analisados pelos autores. “Podemos constatar que há uma forte correlação entre o aparecimento de um verbo marcado e a presença de marcas explícitas no verbo subseqüente (0,66). Da mesma forma, podemos verificar que o surgimento de um verbo não marcado provoca a ausência de marca na ocorrência verbal seguinte (0,18). Diferentemente, o fato de um dado verbo ocorrer isolado ou ser o primeiro de uma série não provoca aumento ou diminuição de marcas em relação à média global da concordância. O peso relativo associado ao verbo isolado ou primeiro de uma série (0,48) fica entre os dois extremos. Verifica-se, portanto, que o mesmo efeito detectado no nível clausal se reflete também no nível discursivo” (cf. p. 11).

Os autores concluem a análise afirmando que “os resultados apresentados (...) mostram que marcas conduzem a marcas e zeros conduzem a zeros no nível clausal e no nível discursivo, evidenciando-se indubitavelmente a tendência de formas gramaticais particulares ocorrerem juntas. (...) O comportamento dos sintagmas por nós analisados constitui, portanto, evidência adicional para se levantar a hipótese a respeito da existência de um novo princípio de natureza universal associado ao funcionamento da variável paralelismo formal nas línguas naturais, ao lado de outros universais lingüísticos já conhecidos” (cf. pp. 11-12).

Na perspectiva do modelo de Princípios e Parâmetros, elaborado a partir de Chomsky (1981), Galves (1993) constata que “é nos documentos do século XIX, em particular da segunda metade, que surgem os fenômenos que caracterizam a sintaxe do português falado atualmente no Brasil “ (cf. p.387). Para a autora, a partir desse referencial teórico, é possível “interpretar esses novos fatos como decorrentes de mudança paramétrica, isso é, de novo valor atribuído a um parâmetro pelas crianças adquirindo sua língua, originando uma nova gramática” (cf. p. 388).

Analisando o enfraquecimento da concordância no português brasileiro, especialmente com relação ao sistema de pronomes, ela afirma que “... as mudanças morfológicas afetando os sistemas flexionais das línguas estão na origem de grandes seísmos sintáticos. Nesse

sentido, não é de estranhar que a origem do surgimento de uma nova gramática no Brasil esteja numa mudança na concordância".

Para Kato (1993: 19) "entre os aspectos mais extraordinários do PB estão o progressivo empobrecimento de sua morfologia flexional, o uso extensivo de categorias vazias cuja identificação não pode ser feita através da flexão (...). Por outro lado, mesmo quando a morfologia é capaz de identificar um pronome nulo, é o pronome lexical que se manifesta. O 'sujeito', seja como a categoria que concorda com o verbo, seja como tópico, pede realização fonológica".

Tarallo & Kato (1989: 5) propõem uma linha de investigação, para o estudo do português no Brasil, que "resgata a compatibilidade entre as propriedades paramétricas do modelo gerativo e as probabilidades do modelo variacionista". Eles defendem um "direcionamento mútuo entre a variação intra- e inter-lingüística, enfim: na harmonia trans-sistêmica" (Idem, pp. 5-6). Para esses autores, a harmonia trans-sistêmica "indica, sob maneiras várias e variadas, o alcance dos resultados e a generalização e poder explanatório das análises via propriedades e/ou probabilidades, todas compatíveis entre si" (cf. p. 6.).

Defendendo o poder explanatório contido nas análises projetadas pela lingüística das probabilidades, os autores afirmam que "uma detalhada análise de levantamento de fatores condicionadores, que, mesmo sem apresentar probabilidades (ou exatamente por isso), demonstra que também o variacionista (isto é, aquele que trabalha com variação intra-lingüística) está interessado em projetar, antecipar e afiançar resultados cujo valor exceda os limites do intra-lingüístico para o universo do inter-lingüístico" (cf. p. 7).

As várias perspectivas de análises apresentadas sucintamente acima comprovam que nós temos no português brasileiro (a exemplo do que ocorre com outras línguas românicas) uma regra de concordância verbal. E na gramática do português brasileiro, ela se apresenta como uma regra variável, detectada, em especial, através das marcas visíveis da morfologia flexional, ou através da ausência dessas marcas. E, nesse sentido, as análises variacionistas têm demonstrado quais os fatores lingüísticos e/ou extralingüísticos que interferem no uso dessa variável.

Por outro lado, cumpre destacar que a identificação dessa regra variável (assim como de outras regras variáveis em uso na língua) só tem sido possível através do confronto entre a norma culta da língua e outras normas. Sabemos ainda, que, apesar de algumas teorias lingüísticas não valorizarem uma norma em detrimento de outra, é a língua padrão (ou norma culta da língua) que é tomada como referencial para detectar a(s) variação(ões).

"As línguas diferem umas das outras, pura e simplesmente, e gostaríamos de saber de que maneira diferem. Uma é a escolha dos sons, que variam no interior de um determinado leque. Outra é a associação de som e sentido essencialmente arbitrária. Estas possibilidades de diferença entre línguas são fáceis de ver, e não precisamos nos deter nelas. Mais interessante é o fato de que as línguas diferem nos sistemas flexionais: sistema de caso, por exemplo. Verificamos que estes são muito ricos em latim, ainda mais ricos em sânscrito ou finlandês, mas mínimas em inglês, e totalmente invisíveis em chinês. Ou assim parece; considerações de adequação explanatória sugerem que também aqui as aparências podem ser enganosas, e de fato trabalho recente indica que esses sistemas variam muito menos do que parece quando se olha para as formas superficiais. O chinês e o inglês, por exemplo, podem ter o mesmo sistema de caso que o latim, mas diferir tão somente na sua realização fonética. Além disso,

parece que muita coisa da variabilidade das línguas pode ser reduzida a propriedades dos sistemas flexionais. Se isso for correto, então a possibilidade de variação entre as línguas está localizada numa parte diminuta do léxico" (Chomsky, 1997, p. 61).

Essa é uma questão que nos interessa e que provavelmente abrirá perspectivas para o tratamento da variação no interior de uma mesma língua. Mas essa linha de investigação ultrapassa os limites desse trabalho, que visa essencialmente evidenciar a variação da concordância verbal no português brasileiro, a fim de sugerir aos interessados pelo ensino de língua, formas de tratamento dessa variação, na sala de aula.

É a partir dos resultados obtidos através de análises variacionistas e/ou de mudança paramétrica que tanto o fenômeno da ordem SVO como o fenômeno da concordância verbal sinalizam para o que está ocorrendo no português brasileiro.

Em nosso estudo sobre a concordância verbal na escrita de narrativas infantis, encontramos evidências de que nós temos, também nesse caso, a concordância verbal como um fenômeno variável, assim como foi demonstrado em estudos anteriores sobre o português falado no Brasil (Naro, 1981); Scherre & Naro, 1991; Scherre & Naro, 1993; Naro & Scherre, 1996; e outros), realizados na perspectiva da Teoria da Variação.

2. Influência da regra variável de concordância verbal na escrita de alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau, com relação à norma culta da língua.

Os estudos sobre a língua falada já demonstraram que a variação não ocorre de forma aleatória , ela é condicionada por fatores internos à própria língua e/ou por fatores externos (extralingüísticos), o que demonstra o grau de sistematicidade das regras nessa modalidade da língua.

No entanto, é importante considerar, ainda, que formas diferentes de dizer a mesma coisa não impedem a compreensão entre os falantes de uma mesma língua. A compreensão ou a intercompreensão independem da variação utilizada.

Consideramos que a linguagem possibilita não apenas a aquisição de uma língua particular, mas também a interação entre indivíduos que se comunicam, e consideramos, também, que a criança ao entrar na escola já possui o domínio de sua língua materna, pois a mesma fala e entende essa língua, não só em suas relações com outras crianças, mas também em sua relação com adultos, sobretudo no seu mundo mais próximo, o familiar.

Consideramos, ainda, que o ensino de língua não pode se basear em um conteúdo pré-fixado ou predeterminado, mas deve ser visto como um processo de construção e reconstrução do saber lingüístico da criança. E esse conhecimento é adquirido através do uso e da compreensão da língua, tanto em sua modalidade oral como escrita. Nesse sentido, o ensino de língua nas séries iniciais do 1º grau deve ter como um de seus objetivos desenvolver o potencial lingüístico, crítico e criativo dos alunos, através da leitura e da produção escrita, considerando estas como essenciais na construção do conhecimento da criança. Dessa forma, acreditamos que a compreensão do aluno sobre a sua fala, sobre o que ele lê, assim como o fato de que ele escreve alguma coisa para ser lida por alguém devem fundamentar a prática pedagógica na escola, nesse nível de ensino.

Apresentamos a seguir exemplos extraídos de narrativas infantis que foram agrupados segundo os fatores que influenciam (+/-) a aplicação da regra de concordância verbal. Os casos de não concordância estão representados pela marca zero (∅) à direita da palavra, e os

casos de concordância indevida, de acordo com a norma culta da língua, estão representados por um ponto de interrogação (?).

Fatores e exemplos

1) Sujeito imediatamente anterior ao verbo
   (22) Os peixes são pequenos, grandes de todos os tamanhos.[2]
   (23) Essas crianças não são felizes
   (24) Muitos animais bonito∅ tinha∅ pelo muito colorido [3]
   (25) Eles queria∅ namorar com ela.
   (26) Um serto dia João e Antônio chegou∅ ...
   (27) Nós falou∅ também sobre (...) nós devia∅ ...
   (28) Agente conversamos(?) falamos(?) de escola ...
2) Sujeito posposto ao verbo
   (29) Todo mundo feliz porque nasceram novas plantas e nova vida.
   (30) Tomavam sol a beira de um brejo uma rã e uma saracura ...
   (31) Come-come era um peixe esperto (...) junto com ele viviam outros peixinhos.
   (32) Como vai∅ nossas escolas?
   (33) ... isso sem falar que falta∅ livros didáticos ...
3) A distância e a posição do sujeito com relação ao verbo
   (34) Nós como todos aqueles envazores também sabemos nos defender e além do mais (nós) temos dentes duros e bons ...
   (35) ... essas crianças não são felizes e mesmo que (elas)[4] se mostre∅ feliz ...
   (36) ... mais do que nunca precisamos de escolas que[5] nos dê∅ ensino de qualidade

De acordo com a análise quantitativa dos casos referentes a esses três fatores, os resultados são significativos em termos de avaliarmos o grau de dificuldade dos alunos para a aplicação da regra, segundo a norma culta da língua.

Com relação ao primeiro fator, foi verificado que o sujeito anteposto ao verbo é preferentemente utilizado (...) significando uma percentagem de 77% de aplicação da regra de concordância, e um grau de probabilidade de .63 (cf. Santos, 1998, p. 24).

Para o segundo fator, o resultado foi surpreendente, pois todos os casos analisados por Santos (1998) foram de não concordância sujeito/verbo, o que gerou um knockout, quando da utilização do VARBRUL

Para o terceiro fator, de 31 casos detectados, houve 22 casos de concordância sujeito/verbo e 9 de não-concordância. Tendo em vista esses números, o percentual de aplicação da regra foi de 71% e o de não-aplicação foi de 29% (cf. Santos, 1998, p. 29).

Os resultados apresentados acima comprovam os níveis de dificuldades detectados nas narrativas infantis por nós analisadas, em consonância com os percentuais de aplicação da regra de concordância, segundo a norma culta da língua.

---

[2] Os exemplos utilizados pertencem ao Banco de Dados do Projeto "A Língua Usada em Alagoas-LUAL", da Pós-Graduação em Letras da UFAL. Eles foram coletados em escolas públicas da cidade de Maceió por Maria Benedita dos Santos e Ilka de Carvalho Cedrim, de alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau.

[3] Não consideraremos, no momento, as questões de ortografia lexical.

[4] O sujeito referencial encontra-se na frase matriz e, na frase encaixada, a sua posição está vazia.

[5] O termo referencial para a concordância encontra-se na frase matriz e o pronome relativo "que", não marcado, influencia a não aplicação da regra de concordância.

Retornando às análises apresentadas no item 1, podemos verificar que muitos dos resultados obtidos são comprovados pelos nossos dados, e confirmam, ainda, a concordância verbal como um fenômeno variável, tanto na modalidade falada da língua quanto na modalidade escrita.

Tendo em vista o objetivo desse estudo - o de sugerir um trabalho cooperativo entre o professor e o(s) aluno(s), na sala de aula, possibilitando uma ajuda importante para o acesso dos alunos à modalidade culta da língua escrita, apresentamos a seguir formas de organização desse trabalho.

Procuramos, dessa forma, contribuir para o tratamento das dificuldades na escrita das crianças, através de sugestões de atividades, pois como sabemos "o Brasil apresenta (...) um caso extremo de 'diglossia' entre a fala do aluno que entra para a escola e o padrão de escrita que ele deve adquirir" (Corrêa, 1991, apud Kato, 1993).

3. Atividades cooperativas na sala de aula

O desconhecimento ou a não observância dos diferentes usos da língua, por parte dos professores, com relação à fala e à escrita de alunos de diferentes níveis de escolarização, especialmente em escolas públicas, pode ser apontado como uma das causas do fracasso escolar. Essa não observância ou desconhecimento tem gerado a não aceitação, por parte dos professores, das variações da língua ou da gramática da língua do aprendiz, em nome de uma língua nacional, homogênea e uniforme, imposta pela instituição escolar. E isso tem gerado, em conseqüência, problemas de diversas ordens, por exemplo na produção escrita dos alunos.

Acreditamos ser importante considerar o processo de aquisição e de desenvolvimento da escrita pela criança, e, nesse processo, o papel desempenhado pela língua falada, ou a sua influência na escrita, o que geralmente ocorre sobretudo nas séries iniciais do 1º grau. Acreditamos, ainda, ser necessário que o professor desse nível de ensino acompanhe as evoluções que ocorrem na fase de aquisição e de desenvolvimento da escrita de seus alunos, a fim de encontrar os caminhos que melhor se prestem a intermediar esse processo (cf. Moura, 1997b, p. 41).

Com o objetivo de fornecer informações para reflexão, apresentamos uma forma de organização do trabalho do professor, a partir das produções escritas dos alunos, com o objetivo de dar-lhes acesso à variação culta da língua, pois a outra ou as outras os alunos já dominam. Dessa forma, busca-se o enriquecimenro progressivo dos textos produzidos pelos alunos, desde a construção de pequenas narrativas até os textos que apresentem um maior nível de complexidade, em termos lingüísticos e organizacionais. E, como dissemos acima, acreditamos que este deve ser o ponto de partida para o estudo dos fenômenos lingüísticos, na sala de aula, considerando-se a realidade oral e escrita da língua, a variante lingüística do aluno e a variação culta da língua, em especial com relação à escrita.

Sobre o conhecimento que as crianças têm da escrita, Blanche-Benveniste (1987, p. 195) afirma que " os sujeitos no decorrer da aprendizagem esperam aprender a escrever uma linguagem que já **conhecem**, independentemente de qualquer manifestação gráfica". Ocorre, ainda, segundo a autora, que "o que os sujeitos que aprendem a linguagem querem escrever não se encaixa nas noções habituais de linguagem escrita como oposta à linguagem oral. É uma linguagem que conhecem antes de aprender a escrever; que é diferente da transcrição da linguagem habitual". A explicação apontada pela autora para o fato de que as crianças em fase de aprendizagem conhecem a linguagem formal antes de saber escrever, ou seja, conhecem os traços formais ainda que não conheçam estritamente as pautas normativas, deve-

se ao conhecimento que deve ter sido incorporado ao que se denomina habitualmente de "competência lingüística".

Um trabalho com a escrita dos alunos requer necessariamente uma série de atividades para o tratamento de questões como a organização textual, envolvendo aspectos como a seqüenciação de idéias (o que pode contribuir para evitar a circularidade), assim como a questão da escolha e do uso de itens lexicais, questões de coerência e de coesão textuais, que são aspectos importantíssimos a serem tratados pelo professor, objetivando uma reflexão com os alunos, para a constituição do sentido dos textos por eles produzidos. Acreditamos que questões como essas podem ser tratadas pelo professor, a partir dos textos produzidos pelos alunos ou a partir da análise de textos diversos - o informativo, o literário, o científico, assim como as cartas pessoais, as correspondências oficiais, e outros. Questões de pontuação constituem outra dificuldade já detectada em produções dos alunos, e devem merecer um cuidado especial, por parte do professor, para o seu tratamento junto aos alunos (cf. Moura, 1997 a, p. 18).

No momento, não nos deteremos nessas questões, mesmo reconhecendo a sua importância, pois estamos priorizando o fenômeno da concordância verbal, por considerar esta uma questão importante que, sem dúvida, pode influenciar o enriquecimento progressivo das produções dos alunos, sobretudo com relação à modalidade escrita da língua, em função da norma culta.

E, nesse sentido, fazemos referência à proposta de Catach (1988, p. 112) "é preciso fazer a volta pela fala, enraizar os hábitos da escrita nos hábitos da fala, o que não é perder tempo: isso é motivar o aluno, apelar para o que lhe interessa, para o que ele conhece melhor" (tradução nossa).

Nas sugestões que apresentamos a seguir para o trabalho cooperativo entre professor e aluno, na sala de aula, consideramos de fundamental importância (1) uma análise cuidadosa entre a fala e a escrita, comparando-as termo a termo, em suas organizações mais essenciais e mais úteis (cf. Catach, 1988, p. 111); (2) uma atitude não preconceituosa por parte do professor, com relação aos usos da língua, pelos alunos, renunciando aos julgamentos de valor sobre os fenômenos lingüísticos detectados tanto na língua falada quanto na língua escrita, de seus alunos.

Uma primeira questão a ser considerada é a influência da fala na escrita. A percepção de que a ausência de marcas (ou traços) na fala pode levar à ausência de marcas na escrita parece constituir uma forma pertinente para comparar essas duas modalidades da língua. Nesse sentido, é possível que o auxílio de uma gravador, na sala de aula, possa contribuir para aproximações entre a fala e a escrita. Essas aproximações devem possibilitar, ainda, o monitoramento do professor com relação à ortografia lexical. Um recurso auxiliar, nesse sentido, será a motivação dos alunos para a reelaboração de seus textos. O importante nesse tipo de atividade é a não discriminação da variante do aluno, mas o acesso deste à norma culta da língua. Dessa forma, além de dominar a variante que ele já possui passará a dominar uma outra.

Num segundo momento, o monitoramento do professor, na sala de aula, poderá ser concentrado em análises sobre o uso da língua, a fim de identificar, nas produções escritas dos alunos, as dificuldades constatadas entre a variação que ele usa e a variação culta da língua. Dessa forma, o acesso à norma culta da língua será motivado pelo interesse despertado no aluno para conhecer outra norma, além da que ele já domina.

Especialmente sobre o nosso tema - a variação no uso da concordância verbal na escrita de narrativas infantis, propomos uma atividade baseada nas produções dos alunos. A

partir das dificuldades constatadas nos textos analisados, e agrupadas de acordo com o grau dessas dificuldades, comprovado nesse caso através de percentuais quantitativos, uma atividade produtiva, na sala de aula, para motivar o aluno quanto ao acesso à norma culta da língua, pode ser a comparação entre o uso da concordância verbal na sua produção escrita e a concordância verbal em uso na norma culta da língua.

Para a organização do material para análise junto aos alunos, devem ser vistos casos em que as construções dos alunos coincidam com a norma culta da língua e os casos em que não coincidam. Esse estudo comparativo, caso a caso, deve possibilitar aos alunos um maior domínio dos usos da língua.

Apresentamos a seguir os Fatores e Exemplos vistos no item anterior, e a cada exemplo extraído das produções dos alunos, quando necessário, será acrescentado o mesmo exemplo, de acordo com a norma culta da língua. Informamos que esses exemplos são os mesmos do item anterior, alterando-se apenas a ordem numérica, em função da ordenação do nosso texto.

1) Sujeito imediatamente anterior ao verbo
   (37) a Os peixes são pequenos, grandes de todos os tamanhos
   (38) a Essas crianças não são felizes
   (39) a Muitos animais bonito tinha pelo muito colorido
        b Muitos animais bonitos tinham pêlo muito colorido
   (40) a Eles queria namorar com elas
        b Eles queriam namorar com elas
   (41) a Um serto dia João e Antônio chegou ...
        b Um certo dia João e Antônio chegaram ...
   (42) a Nós falou também sobre (...) nós devia
        b Nós falamos também sobre (...) nós devíamos
   (43) a Agente conversamos falamos de escola
        b A gente conversou, falou de escola

2) Sujeito posposto ao verbo
   (44) a Todo mundo feliz porque nasceram novas plantas e nova vida
   (45) a Tomavam sol à beira de um brejo uma rã e uma saracura
   (46) a Come-come era um peixe esperto (...) junto com ele viviam outros peixinhos
   (47) a Como vai nossas escolas?
        b Como vão nossas escolas?
   (48) a ... isso sem falar que falta livros didáticos
        b ... isso sem falar que faltam livros didáticos

3) A distância e a posição do sujeito com relação ao verbo
   (49) a Nós como todos aqueles envazores também sabemos nos defender e além do mais temos dentes duros e bons
        b Nós como todos aqueles invasores também sabemos nos defender e além disso temos dentes duros e bons
   (50) a ... essas crianças não são felizes e mesmo que se mostre feliz ...
        b ... essas crianças não são felizes e mesmo que se mostrem felizes ...
   (51) a ... mais do que nunca precisamos de escolas que nos dê ensino de qualidade
        b ... mais do que nunca precisamos de escolas que nos dêem ensino de

qualidade

Para concluir, gostaríamos de destacar que atividades como essa privilegiam o uso da língua, e não o uso da terminologia gramatical normativa. É através do uso, sobretudo nesse nível de escolarização, que os alunos poderão, mais tarde, a partir do seu conhecimento sobre as regras do uso, chegar às regras gramaticais normativas, segundo a variação culta da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, V. de O Considerações sobre as condições sintáticas de posposição do sujeito em português. Ensaios de Lingüística. Belo Horizonte, M.G.: UFMG, Ano II, nº 3: 72-86, dezembro 1980.

BLANCHE-BENVENISTE, C. A linguagem domingueira. In: FERREIRO, E. & PALÁCIO, M.G. (Orgs) Processo de Leitura e Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987

CATACH, N. (Org) Pour une Théorie de la Langue Écrite. Paris: Éditions du CNRS, 1988.

CHOMSKY, N. Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. D.E.L.T.A. PUC-SP, Vol. 13, Nº Especial, 1997: 49-72.

CUNHA, C. Gramática do Português Contemporâneo. Belo Horizonte: Bernardo Guimarães S/A, 1970.

GALVES, C. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS & KATO (Orgs) Português Brasileiro. Uma viagem diacrônica. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP. 1993.

MOURA, D. Variação e Discurso. In: MOURA, D. (Org) Variação e Discurso. Maceió: EDUFAL, 1997 a .

____. O Ensino de Língua. Diversidade Lingüística x Diversidade de Textos. In: GREGOLIN & LEONEL (Orgs) O que quer o que pode esta língua? Brasil/Portugal: O ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: UNESP-Ar, 1997 b.

NARO, A . J. The social and structural dimensions of a syntact change. Language, 57: 63-98, 1981.

NARO, A . J. & SCHERRE, M. M. P. Disfluences in the analysis of speech data. Language Variation and Change. Volume 8, number 1: 1-12, 1996.

ROBERTS, I. & KATO, M. A . (Orgs) Português Brasileiro. Uma viagem diacrônica. Campinas, SP: ed. da UNICAMP, 1993.

SANTOS, M. B. dos. A Variação da Concordância Sujeito/Verbo na Língua Falada na cidade de Maceió. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Letras/UFAL, 1998.

SARAIVA, M. E. F. & BITTENCOURT, V. de O . A Concordância Verbal em Estruturas com SN complexo no Português. In: PONTES, E. (Org) A Metáfora. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1990.

SCHERRE, M. M. P. Duas dimensões do paralelismo formal na concordância verbal no Português Popular do Brasil. D.E.L.T.A .PUC-SP, vol. 9, nº 1, 1993.

SCHERRE, M.M.P. & NARO, A . J. The serial effect on internal and external variables. Language Variation and Change. Volume 4, number 1: 1-13, 1992.

____. Marking in discourse: “Birds of a feather”. Language Variation and Change. Volume 3, Number 1: 23-32, 1991.

____. Duas dimensões do paralelismo formal na concordância verbal no português popular do Brasil. D.E.L.T.A . PUC-SP, Volume 9, nº 1: 1-14, 1993.

TARALLO, F. & KATO, M. Harmonia trans-sistêmica: variação intra- e interlingüística. Campinas, SP. Preedição-5.

Título : *As manifestações discursivas do professor sobre a língua escrita : teoria e prática*

Autora: Maria Bernadete F. de Oliveira

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

RESUMO

Este artigo trata do processo de apropriação da língua escrita no âmbito do espaço institucional da escola, relacionando as diretrizes para o ensino da língua escrita, a formação do professor e seu desempenho em sala de aula, quando do ensino da produção textual. Analisamos, comparativamente, a concepção de linguagem presente nas Diretrizes para o Ensino do Primeiro Grau, documento elaborado pela Secretaria de Educação do Município de Natal, o desempenho em sala de aula dos professores neste grau de ensino e sua formação acadêmica.

Palavras-chaves: língua escrita, aprendizagem, formação de professores

ABSTRACT

The subject of this paper concerns the process of written language learning in formal school. It relates the contents of a document on learning and teaching in elementary school, elaborated by the Educational Office in Natal, teacher's performance in classroom and their academic formation.

Key words: written laguage, learning, teachers academic formation

As manifestações discursivas do professor sobre a língua escrita : teoria e prática

Maria Bernadete F. de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

1. Introdução

No bojo da discussão sobre o processo de produção, apropriação e transmissão do conhecimento no âmbito da instituição escolar formal, a linguagem assume papel relevante e complexo na medida em que esta é ao mesmo tempo objeto e agente mediador daqueles processos.

A pesquisa relatada neste artigo assume a perspectiva da investigação do ensino da produção textual, trazendo este debate para um patamar no qual a qualidade é vista como um atributo indispensável à formação do cidadão crítico, consciente e participante. Nesta visão a qualidade é interpretada como um ensino que vise possibilitar o acesso ao conhecimento à uma clientela que, na escola pública, em sua maioria, emerge das classes subalternas, e que pelas suas condições de vida dificilmente tem acesso aos bens culturais que funcionam como complementos ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

É , portanto, a nosso ver, imperativo, nos dias de hoje, buscar caminhos que possibilitem o enfrentamento dos problemas relativos ao processo ensino/aprendizagem, no contexto institucional formal, em particular, a questão de uma educação que atenda aos desafios colocados à sociedade contemporânea pelos avanços tecnológicos.

Neste sentido, concordamos com Kohl (1995) quando esta autora afirma que " *...A escola é um lugar social onde o contato com o sistema da escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção do conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos dessas outras conquistas culturais sobre os modos de pensamento..."(p.63)*

A problemática desta pesquisa centrou-se no questionamento de quais saberes o professor dispõe e utiliza em sala de aula para atender a uma clientela originária das camadas populares, e que vem tendo acesso à escola, de forma massiva, em função da expansão do ensino, promovida pela política educacional do período ditatorial (Germano, 1993, Cruz, 1998). Esta discussão ganha fôlego e uma nova dimensão, nos anos 90, com a chegada das novas tecnologias, trazendo ao centro do debate a figura do educador e sua formação.

Os estudos sobre a formação de professores nas últimas décadas oscilam entre aqueles que adotando os pressupostos das correntes crítico-reprodutivistas atribuíam aos docentes o papel de mero agentes reprodutores de uma estrutura social injusta, passando pela influência gramsciana, na qual os docentes assumem o papel de atores, colaboradores no processo de construção de identidades culturais e sociais, chegando aos dias de hoje, quando, a idéia da escola eficiente é presença hegemônica nas propostas educacionais governamentais, e, são os professores chamados a desempenhar um papel neste cenário, caracterizando-se desta vez pelo atributo de serem eficientes.

Um dos problemas daí derivados, a nosso ver, diz respeito à conceituação de eficiência, que na contemporaneidade surge sempre associada a idéia de que “aquilo que é novo é sempre o melhor”, e suas conseqüências para o processo ensino e aprendizagem. Ou seja, seguindo este raciocínio tenta-se adaptar o ritmo das substituições de modelos e teorias e até mesmo de procedimentos metodológicos no campo educacional ao ritmo acelerado do processo de substituição que ocorre no âmbito das inovações tecnológicas, esquecendo as diferenças de natureza entre estes dois domínios.

De acordo com Apple(1993), quando se visa estudar os fatores determinantes dos processos de seleção /estruturação e transmissão dos saberes escolares, assume relevância no campo pedagógico a investigação da estrutura curricular dos cursos de formação de professores, que, segundo ele, deveriam responder as indagações seguintes, *o que é o currículo, como este se constituí, que conteúdos reproduz, quem os seleciona e porque*.

A “Anfope”, associação de educadores e pesquisadores voltada para questões da formação de professores, propõe que as propostas curriculares de cursos que visem a formação destes profissionais devem ser formuladas em torno de eixos, entre os quais

destaca, *a relação teoria e prática*, definida como núcleo articulador da formação do profissional da educação, sendo a teoria vista como elemento de reflexão da prática e a prática como interrogadora da teoria; e a *interdisciplinaridade*, suporte do eixo curricular que visaria superar a fragmentação e o etapismo do currículo. Estes eixos, orientadores das propostas curriculares, trazem subjacente a questão do saber, do conhecimento, foco de interesse desta nossa pesquisa.

2. Os saberes docentes e a construção do conhecimento

De acordo com Penin (1996), a Teoria do Conhecimento distingue como modalidades do conhecimento, aqueles que se processam através do senso comum, da ciência, da filosofia e da religião. O conhecimento científico é aquele que se apresenta estruturado sob a forma de conceitos, proposições e teorias, são os conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas dos diversos campos dos saber. Lefebvre (1970) afirma que o acesso ao conhecimento científico é processado principalmente através do signos verbais, definindo o conceito, a unidade de estudo e de análise neste tipo de conhecimento, como *"...um objeto e um produto privilegiado que reflete o processo geral através do qual toda a atividade humana se realiza..."* (Lefebvre, 1970, p.69),.

No paradigma sócio-interacionista, que encontra em Vygotsky um de seus maiores nomes, os conceitos são entendidos como pertencentes a um sistema de relações e generalizações, contidos nas palavras e determinados por um processo de natureza histórico-cultural. Para Vigotsky (1930), a formação de conceitos é entendida como a apropriação, pelo sujeito, do conhecimento acumulado pela humanidade, ao longo de sua história social, através de processos mediacionais e interativos. Este autor distingue entre conceitos espontâneos, construídos a partir das vivências cotidianas, e conceitos científicos, sistematizados, ordenados exigindo um grau de percepção generalizante. Segundo Vygotsky (1934), a apropriação dos conceitos científicos parece ser o caminho de trazer à criança a consciência reflexiva.

A problemática da construção do conhecimento coloca, pois, em pauta a distinção entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, muitas vezes denominado de

“senso-comum”. Esta diferenciação está presente no debate nos dias de hoje, de um lado com base na concepção gramsciana que propõe a superação do senso comum, concebido como portador de uma visão de mundo fragmentária , incoerente, desarticulada, mecânica, passiva e simplista (Oliveira, 1992), de outro, na visão de autores que ressaltam a positividade dos estudos do cotidiano, como propõe Maffesoli (1988), ao discorrer sobre a necessidade de se valorizar o imaginário e o discurso da vida de todos os dias. De um outro ângulo, Vygotsky retoma a discussão ao tratar dos conceitos científicos e espontâneos, e Bakhtin (1929) no âmbito da filosofia da linguagem, quando se refere aos níveis de possibilidade de manifestação da “ideologia do cotidiano”.

O conhecimento escolar, objeto principal deste nosso estudo, portanto, situar-se-ia no campo do conhecimento científico, caracterizando-se por ser um conhecimento que assume a forma de um processo sistematizado, elaborado, e organizado de apropriação, transmissão e construção do real, contendo uma determinada visão de mundo, e que tem na escola seu espaço institucional privilegiado.

Neste nosso estudo, colocamo-nos ao lado daquela concepção que considera a historicidade da produção do conhecimento, postulando que toda produção cultural do homem, seja de natureza material ou simbólica, é histórica e social , no sentido de que o homem e a realidade não são fragmentos e sim resultantes de condições materiais e ideológicas.

Contudo é bom ter claro que esta interpretação do processo de produção e apropriação do conhecimento não pode ser visto de uma perspectiva reducionista que interpreta o conhecimento escolar apenas como reflexo dos interesses de classe, transformando hierarquias de classe em hierarquias acadêmicas, obscurecendo o papel ativo do sujeito no processo de produção cultural (Agosti, 1984) . Compreender a relação entre estes dois tipos de conhecimento e suas origens, de um lado o processo do conhecimento científico centrado na apropriação do conhecimento acumulado historicamente e representado através dos avanços da ciência, e de outro o processo de conhecimento espontâneo, que obedece a outra lógica, a outros procedimentos, mas nem por isso assistemático, é tarefa indispensável à construção dos saberes docentes

viabilizados através de propostas curriculares, de forma a permitir a interdisciplinaridade não apenas entre conteúdos mas entre os diferentes tipos de saberes.

Pensamos que Kramer(1994), ao definir o saber no seu sentido mais amplo, como aquele que se configura enquanto um conjunto de conhecimentos adquiridos metodicamente, organizados de forma mais ou menos sistemática e suscetíveis de veiculação/transmissão por meio de um processo de educação qualquer, fornece as pistas para esta intedisciplinaridade de saberes ou conhecimentos, ultrapassando inclusive o domínio da interdisciplinaridade entre áreas do conhecimento. Segundo esta autora, sendo objeto de estudo das ciências humanas um sujeito que fala, a interdisciplinaridade torna-se uma exigência.

Entendemos, portanto, que é necessário superar a visão dicotômica no campo das ciências humanas que opõem os estudos das macroestruturas àqueles que pesquisam as práticas concretas do cotidiano. As práticas sociais apenas podem se configurar em sua dimensão plural na medida em que se construam no bojo de uma sociedade que também se postula ou se realiza de forma plural. Se, de um lado, pode-se dirigir críticas aqueles que tratam as relações entre estes dois níveis como uma relação de dependência mecânica, da mesma maneira a crítica deve ser endereçada à visão que concebe a autonomia entre práticas do cotidiano e a macroestrutura social. No campo da pedagogia, é tão ilusório conceber professores e alunos apenas em função de sua classe social como também concebê-los apenas em função de seu contexto imediato, deixando de lado sua inserção na história social e a interferência que os fatores macroestruturais exercem sobre eles.

E, neste sentido, é que reafirmamos nossa concordância com as abordagens que consideram a importância do conhecimento sistematizado como fundamental à superação do senso comum considerando que a escola é o lugar privilegiado da socialização do saber, na medida em que divulga e socializa o saber nela e por ela produzido, pensando juntamente com Bakhtin(1981) que a produção do conhecimento se dá a partir e pelas vozes dos outros.

Uma outra questão que diz respeito ao conhecimento escolar, trata-se da relação teoria e prática. Em trabalho anterior (Oliveira, 1998) analisando as manifestações

discursivas de professores licenciados para o ensino das primeiras séries do Primeiro Grau, no que dizia respeito à relação entre o conhecimento teórico - saberes disciplinares -, e o conhecimento prático - saberes profissionais -, percebemos que a voz dominante nos discursos daqueles professores era aquela que atribuía importância fundamental à prática - em geral identificada com conhecimento da situação extra-escolar dos alunos -, silenciando ou as vezes menosprezando a "voz" do conhecimento específico, também necessário ao seu desempenho profissional.

Em relação aos resultados encontrados naquele trabalho, questionamos a visão hegemônica, revelada na análise discursiva, de que a prática seria o único critério a ser adotado como índice de um bom desempenho do professor na sala de aula, ainda mais quando esta prática fundamentava-se apenas no conhecimento da situação extra-classe do aluno.

É certo que, estamos de acordo com Soares (1993), quando esta autora considera que a formação do professor não deve ser vista apenas como uma qualificação teórica e metodológica para ensinar determinados conteúdos, ainda mais porque, segundo também esta autora, cabe ao ensino recompor a totalidade do objeto de estudo, vez que o processo de produção do conhecimento é por natureza fragmentador deste objeto. Mas, questionamos os modelos e pesquisas que desvalorizam e subestimam o papel do conhecimento escolar, manifestado sob forma de saberes disciplinares, nos currículos dos cursos de formação de professores, privilegiando outros saberes, que ilusoriamente, seriam os únicos responsáveis pela formação do cidadão. Pensamos como Tardif e colaboradores(1991) que o saber docente é um saber plural, e, neste sentido, tanto os saberes que são transformados em disciplinas quanto aqueles que orientam a prática e os procedimentos metodológicos são igualmente importantes para a formação do profissional. Ainda mais porque, dados de pesquisa sobre o saber disciplinar dos professores principalmente aqueles obtidos em observações de sala de aula vêm revelando que este saber, em qualquer nível do ensino, apresenta-se como fragmentado inconsistente e pouco atualizado.

No dizer de Moll(1996), as instituições escolares constituem-se em cenários sociais especialmente desenhados para modificar o pensamento, isto é, seriam instituições

que teriam como finalidade particular a “organização social da instrução”. Além disso, diz ele, o discurso escolarizado representa uma forma de comunicação qualitativamente diferenciada, na medida em que nas interações em sala de aula o professor dirige a atenção das crianças para os significados e definições da palavra , bem como para as relações sistemáticas entre elas, elementos essenciais à construção de um sistema organizado de conhecimento

A pesquisa na sala de aula vem se desenvolvendo, privilegiadamente, do ponto de vista da investigação dos processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende (Cavalcanti e Lopes 1991).

De nosso ponto de vista, portanto, consideramos fundamental para que os profissionais do ensino possam intervir na realidade, ou mais especificamente na sala de aula, o domínio de conhecimentos teóricos, vez que só com o domínio da técnica não iremos muito longe, pelo contrário, entramos na roda viva das eternas substituições, sem saber o que se deixou de fazer, nem o que se está fazendo, e muito menos o porque, atitude característica da modernidade instauradora de valores pragmáticos do descartável, tão preciosos à sociedade de consumo dos nossos tempos.

3. Concepções de linguagem e o ensino da produção textual

Referindo-se aos cursos de formação de professores na área da linguagem, Moita Lopes(1996)afirma que embora estes incluam, ainda que em graus e níveis diferenciados, estudos sobre a competência lingüística e literária ressentem-se, de outro lado, de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. Segundo ele, a formação téorico-crítica do professor de línguas envolve dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela, e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimentos, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas.. Diz ele, que “*... Ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado...*” .(p.182)

O ensino da produção textual, no âmbito da instituição escolar, historicamente, tem seus fundamentos em uma pedagogia centrada no ensino da gramática, limitando-se,

de uma forma geral, a exigir dos alunos a tarefa de elaboração de um texto sobre determinado tema. Este ensino da redação escolar pressupõe um conceito de escrita enquanto representação gráfica da língua, que por sua vez é definida como um sistema de signos, cujo significante é de natureza oral. A natureza do significante do signo lingüístico e suas conseqüências para a língua escrita encontram respaldo em F. de Saussure, quando este afirmava que *"língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro" (p. 34).* É, portanto, esta compreensão do signo verbal que impede a escrita de assumir o estatuto de uma modalidade da língua, reservando-lhe apenas o papel de um código substitutivo. Não é, pois, por acaso, que, o ensino da produção textual tem como núcleo predominante exercícios escritos cujos objetivos últimos seriam o domínio da estrutura de tal código lingüístico.

Este ensino da redação pressupõe um conceito da língua escrita como uma representação gráfica da língua falada, visando exercitar o domínio da norma culta, enfatizando o uso correto da regência, ortografia, concordância , e, segundo Geraldi (1996) é com base nesta concepção que se processa também a avaliação das redações.

Embora a escola valorize a palavra escrita, transmite uma concepção desta modalidade de língua apenas como uma transcrição da oralidade, partindo do princípio que se o aprendiz conhecer a estrutura da língua escrita, sua organização em unidades, torna-se apto para desenvolver as atividades de produção da escrita. Esta concepção de ensino apoia-se nas gramáticas prescritivas, e , ainda que, com outra formulação, podemos dizer que o surgimento de modelos lingüísticos descritivos, sejam baseados nos princípios do estruturalismo, sejam naqueles do gerativismo, não acrescentaram grandes contribuições ao ensino da produção textual (Oliveira,1988).

No Brasil, nos anos 70, as pesquisas que privilegiavam as relações entre linguagem e fracasso escolar questionaram o ensino da língua materna, surgindo as primeiras propostas de mudanças no ensino da língua escrita, qual sejam a de considerar aspectos semânticos no processo da produção textual. Contribuíram para tanto, modelos teóricos diversos, desde as teorias do déficit, apoiadas em Bernstein, ou em um referencial behaviorista, até as teorias da diferença, a partir das afirmações labovianas

sobre o caráter sistemático da variação lingüística, ou ainda na visão da sociologia da educação, a partir das formulações de Bourdieu e de Baudelot e Establet, sobre a teoria da violência simbólia e da escola dualista. (Oliveira, 1987). Ora, quando se considera que o objetivo principal do ensino de língua é formar um usuário competente e, que saiba utilizá-la como instrumento para a reflexão e a ação, torna-se necessário um outro suporte teórico. De início, foi na Lingüística Textual, especialmente no que diz respeito aos fatores de coesão e coerência, que as novas considerações sobre o ensino da escrita se apoiaram. Em seguida, percebeu-se que dar conta dos níveis de organização textual era insuficiente face à complexidade da atividade da produção textual escrita, ganhando espaço outros referenciais, entre os quais destaque especial vem sendo conferido às formulações de M.Bakhtin (1929, 1952), e de Vygotsky (1934).

Vygotsky (1934) considera a escrita um função lingüística distinta da modalidade de língua falada, seja quanto à sua estrutura, seja quanto ao seu funcionamento. Segundo este autor, o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala, além do que, as características de voluntariedade e consciência desse tipo de atividade lingüística exigem um nível de abstração implicando na necessidade de que o aspecto sensorial da fala seja substituído por imagens de palavras, o que significa atribuir ao signo lingüístico um significante com outra natureza que não apenas a fônica. Por outro lado, é esta natureza abstrata da escrita, que dificulta seu processo de aprendizagem uma vez que esta modalidade de língua não é controlada pela situação imediata de produção, mas sim pela representação abstrata de uma situação e ainda por um destinatário ausente ou imaginário, fato este que conduz à necessidade do autor em adotar uma relação meta-textual com seu próprio texto.

A escrita, para Bakhtin, inscreve-se em sua compreensão do funcionamento dialógico da linguagem, afirma este autor que *"...em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários, mas também pelos gêneros primários"* (Bakhtin,1952, p.285), colocação esta que, de início, afasta uma possível interpretação de que a língua escrita seria do domínio apenas do gênero secundário.

Para Bakhtin, pois, o processo de escritura pressupõe um interlocutor, ainda que este seja uma representação, uma imagem, ou para fazer uso de seus próprios termos, o auditor médio do grupo social a quem o enunciado se dirige (Bakhtin, 1929). Por outro lado, a formulação de que todo enunciado pressupõe uma "compreensão responsiva ativa" (Bakhtin, 1952) implica na necessidade de se entender como esta compreensão manifesta-se na língua escrita, vez que sua ocorrência na conversação face a face é sempre "on-line", isto é de imediato.

Em nosso entendimento, na modalidade da língua escrita este "eco" seria sempre uma "resposta" retardada, independentemente do gênero de discurso primário ou secundário, e esta forma de funcionamento da díade compreensão / resposta por constituir-se elemento essencial ao conceito dialógico da linguagem deve estar presente no horizonte dos procedimentos metodológicos de um ensino da produção textual que pretenda assumir uma abordagem comunicativa.

A compreensão responsiva ativa, categoria diretamente relacionada a uma das característica do enunciado - a alternância de interlocutores - pode se manifestar no texto escrito de duas formas, não excludentes. De um lado, o modo de alternância clássica do texto escrito, que denominaríamos de alternância retardada, fazendo uma analogia com o conceito de compreensão retardada, no sentido de que esta apenas ocorre quando o outro parceiro do processo comunicativo toma conhecimento do enunciado em sua formulação final. Na sala de aula, por exemplo, haveria um tal tipo de alternância, quando o professor ou um colega, assumisse o papel de "leitor" do texto produzido pelo aluno/par. E, neste sentido dar-se-ia início, a realização do primeiro momento da dialogia, implicado no dizer de Bakhtin, de que a palavra sempre dirige-se para o outro, momento este que deve ser complementado com o estudo das estratégias enunciativas que atendam ao fato de que a palavra também varia em função do outro. Em outras palavras, isto significa dizer que a relação social e institucional entre interlocutores é constitutiva da forma do enunciado, e desta forma tornando-se condição necessária a sua organização textual. Levar em consideração este primeiro momento da dialogia conduz a uma funcionalidade inexistente no ensino das "redações escolares", exigindo uma revisão nas abordagens

conceituais e metodológicas subjacentes ao processo ensino/aprendizagem desta modalidade de língua.

O segundo momento da dialogia, aquele que afirma a presença do outro - vozes alheias- nos nossos enunciados, mais comumente designado como o funcionamento polifônico do enunciado, seria a outra forma de alternância, manifestando-se na interioridade do próprio texto. Configura-se esta alternância pela representação de uma pluralidade de idéias, valores, predominantes em uma dada época, em uma dada situação, que dialogam(ou não) entre si, e que podem ser objetivados por personagens, como por exemplo, no caso do discurso literário, ou pelo discurso citado nos artigos científicos, ou até na reprodução de enunciados, cujos efeitos de sentido já se cristalizaram e passam a pertencer à esfera do público, manifestando-se em formações discursivas que variam do senso comum ao conhecimento científico (Bakhtin, 1981). Estes tipos de alternâncias manifestam-se objetivamente naquilo que Bakhtin considera como sendo uma outra característica do enunciado , o acabamento, e que trata do querer dizer do autor do texto, da seleção e da escolha das estruturas lingüísticas; e das relações entre o enunciador, seu enunciado e o destinatário, definindo a organização textual, em função dos gêneros de discurso.

4. A concepção de escrita da proposta curricular e o discurso do professor em sala de aula

Um "olhar" preliminar no documento "*Diretrizes para o ensino fundamental"*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Natal, datado de 1995, indica, como característica primeira, o fato deste documento pretender constituir-se em alternativa pedagógica, no sentido explícito de um projeto que seja pautado no novo, sintetizado na idéia de um ensino "*aberto à criatividade e à ação coletiva e ...buscando atender às expectativas da sociedade contemporânea*".

O discurso, revelado pela análise, é portanto aquele que afirma à necessidade da escola atender às exigências da contemporaneidade, e para tanto, os conteúdos curriculares devem pautar-se em uma postura interdisciplinar, "*... relacionando-se com*

*os problemas contemporâneos brasileiros e do mundo ocidental, tais como : inflação, desemprego, subemprego, reforma agrária, tecnologia, ciência, comunicação, educação sanitária, turismo, política, racismo, questões de preconceitos com a mulher, o índio e outras" (*pag.18).

A contemporaneidade é apresentada em um verdadeiro amálgama de enunciados, uma colcha de retalhos, que na intenção de inovar, de ser alternativa resulta apenas em listagem de problemáticas do mundo moderno, pretensamente transformada em diretrizes para o conteúdo do ensino do Primeiro Grau.

Na busca ainda de se inserir em um contexto que propugna por uma escola e por uma teoria da educação crítica, a proposta refere-se à necessidade de uma *"nova abordagem para o ensino da língua"*, que se pautaria em conceber a escola como "*promotora do uso social da escrita"* .

Considera o documento que a Língua Portuguesa é a "*disciplina capaz de dotar o aluno de instrumentos necessários ao domínio das demais áreas do conhecimento..."* e esta nova abordagem estaria fundamentada em pesquisas desenvolvidas pela Psico e pela Sociolingüística, na tentativa de "*compreender o processo de aprendizagem da leitura e escrita"*, e de optar por *"uma abordagem fundada sobre as práticas sociais da escrita"*, em oposição às metodologias tradicionais , identificadas como sendo aquelas que tinham como base as "*cartilhas e livros didáticos..."*.

Nesta nova abordagem, o texto escrito seria considerado como "*sistema de linguagem paralelo e equivalente à linguagem oral, portador direto de significado..."*, e a perspectiva metodológica a ser adotada é "*a pesquisa como fundamento de nossa prática pedagógica"* . A prática da escrita na sala de aula *"resulta da interação entre professor e alunos..., a finalidade última da escrita é a comunicação com o outro, ou seja, escreve-se para dizer alguma coisa a alguém... os conteúdos ou temas da escrita não são determinados arbitrariamente pelo professor - são as vivências , as experiências... aqui, o papel do professor é de mediador entre seu alunos e as questões relacionadas ao cotidiano destes..."* .

Afirma ainda o documento que a "*aquisição da língua escrita ocorre por um processo de construção do conhecimento que se dá num contexto discursivo de*

interlocução e interação, através de um desvelar crítico da realidade", e que "*...aprender a língua escrita...*" constitui-se no verdadeiro significado da alfabetização, definindo o texto como a unidade de sentido da língua, em uma referência explícita ao conceito de texto presente na Lingüística Textual.

Ao elencar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com vistas à produção textual, percebe-se que a proposta busca aproximar-se de atividades que estariam condizentes com os modelos ou vertentes da Lingüística Contemporânea , principalmente aquelas que se definem pelo estudo do texto como unidade significativa. No entanto, na busca deste novo, a questão do conhecimento prévio é descuidado e as atividades listadas apresentam níveis bastante diferenciados. Por exemplo, desde atividades que dizem respeito à aprendizagem de formas de representação gráfica (desenho, ilustração, rabiscos) da oralidade, o que implica em um nível de "autonomia" da língua escrita, até a sugestão de comparação de textos entre os pares, no sentido de que os pares sejam os interlocutores/leitores, passando pela referência a diferentes gêneros textuais.

O que se pode apreender é que estas diretrizes constituem enunciados genéricos sobre a importância do estudos da linguagem e sobre a língua escrita, conceituada como uma sistema lingüístico e não como uma modalidade de língua. Além disso, pode-se também afirmar que com relação à escrita e aos procedimentos de ensino são sugeridas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, sem que haja uma preocupação com o tipo de conhecimento escolar que subjaz a este ensino, priorizando-se desta forma o "fazer" do professor.

As referências ao conhecimento científico limitam-se à citação da necessidade de apoio nos pressupostos da Psicolingüística e da Sociolingüística, sem uma definição precisa de qual a concepção de linguagem a ser utilizada. Na aparência o discurso contém elementos, como por exemplo, os conceitos de "interação" e "mediação", que apontam para determinados modelos lingüísticos, sugerindo sua inscrição em uma formação discursiva que incorpora subsídios dos modelos da Lingüística Contemporânea, embora de de uma forma fragmentada, evidenciando o caráter do "mito do novo", tão grato à

modernidade, como dissemos anteriormente, para quem, “aquilo que é novo é sempre o melhor”.

Em seqüência, este nosso estudo pretendeu identificar, no processo discursivo da sala de aula, quais as vozes que predominam nos discursos do professor, e que evidenciem sua concepção de escrita. Os dados foram coletados em sala de aula do Primeiro Grau de ensino da escola pública da cidade de Natal.

A professora A (aula da 4ª. série)tem formação do magistério (nível médio), e conta com larga experiência, no Primeiro Grau menor (1ª. a 4ª. séries) tendo participado de um curso de atualização para professor de 1ª. a 4ª. séries, na área específica de Português. Considera que seu desempenho é bom e não menciona dificuldades cujas origens possam ser atribuídas à sua formação. A professora B possui licenciatura em Letras (Universidade Particular)e experiência com Pré-Escola, Primeiro e Segundo Graus. Tem cursos de atualização em literatura infanto-juvenil. Considera que nem o curso do magistério, nem a licenciatura em Letras preparam o aluno para a prática de ensino e para o desempenho do futuro profissional. Segundo ela, ensinar a escrever significa estimular o ser humano a registrar os seus conhecimentos, pensamentos, idéias e manifestar sua linguagem oral obedecendo a regras que fazem parte da gramática normativa. Afirma ainda que nunca lhe ensinaram a “ensinar a língua escrita”. A Professora C (aula da 8ª.série) é formada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, frequentou alguns cursos de atualização e apresenta larga experiência no magistério. Entende que escrever é expressar idéias, narrar fatos, registrar algo, e que o ensino da escrita deva ocorrer a partir dos exercícios de leitura e interpretação de textos e do ensino do emprego correto de ortografia e gramática.

Esta primeira aproximação com as professoras sugere que estas possuem uma concepção de ensino da escrita centrada na organização interna do texto destacando elementos de natureza formal, além de críticas à sua formação acadêmica. Estes dados são semelhantes aqueles relatados por Silva (1966) em sua dissertação de Mestrado , e aqueles encontrados por mim, há dez anos atrás, em pesquisa realizada para minha tese de doutorado, autorizando-nos a afirmar que, quanto à concepção de língua escrita, parece não ter ocorrido grandes alterações, durante pelo menos uma década, no que tange à

formação dos professores. As observações e gravações da sala de aula, realizadas para esta pesquisa, vêm reforçar estes dados.

Na 4ª. série do primeiro grau, a professora A utilizou várias estratégias para estímular à produção textual escrita de seus alunos, visando todas elas a produção de um texto com características narrativas. O primeiro exemplo diz respeito às instruções que esta professora dirige a seus alunos após haver contado-lhes uma história oralmente.

... o que é que vocês vão fazer? Todo mundo ouviu a estória não foi? Vocês vão contar a minha estória mas com as palavras de vocês... vão contar a minha história que saiu da minha imaginação, certo?... tira uma folha do caderno e vai contar a história do jeito que compreenderam ... botem o cabeçalho completo. ... Vai contar o que lembrar da estória que eu contei. ... Olha o começo , o meio e o fim da estória.... olha tem que criar o título. O título cada um cria o seu, mas a história vai ser a que eu criei. O título vocês vão inventar...Vamos colocar parágrafo e letra maiúscula onde for preciso (professora da 4ª . série)

A preocupação principal da professora é com a reprodução da história relatada oralmente, sem no entanto apontar as possíveis diferenças estruturais e organizacionais entre as duas modalidade da língua. As instruções dizem respeito aos aspectos da forma do texto escrito, tais como, *"...cabeçalho completo... o começo, o meio e o fim da história... com parágrafos e letras maiúsculas..."*. Em nenhum momento da aula foi enunciado para os alunos qual a função daquele exercício ou mesmo referências à instauração do outro no processo de escritura, enfim nenhuma pista que pudesse fazer o aluno atentar para a escolha do seu querer-dizer, levando em consideração o destinatário, nem qual a função deste tipo de atividade lingüística.

Em outra situação, na qual os alunos deveriam escrever um texto, a partir da leitura silenciosa de uma história, seguida de uma leitura em voz alta, feita pela professora, as instruções são praticamente as mesmas da aula anterior, com ênfase nos mesmos aspectos formais do texto.

...vocês vão criar um texto... vocês vão tirar uma folha grande... a partir do texto que vocês leram e ouviram vocês vão imaginar como teria sido a história se " a coruja tivesse aparecido" ... vocês vão criar um texto com as palavras de vocês , certo? ... Pegue a folha de papel, coloca o cabeçalho completo e inventa a história... vocês compreenderam ? e repete, ... vocês vão fazer uma história, peguem a folha de papel, escrevam o cabeçalho e vão pensando na história que vão escrever... a partir da mudança vocês vão imaginar como teria sido a história...entenderam? vocês vão criar outra história... vocês podem utilizar as palavras de vocês

Na situação seguinte, a professora apresenta três cartazes aos alunos e solicita que eles digam o que estão vendo, e em seguida fornece as instruções, para que os alunos escrevam sobre as imagens dos cartazes.

...observe bem, nós temos três gravuras aí,... cada um vai pegar o papel e vai montar uma estória com estas gravuras,.. cada um vai criar sua história do jeito que entendeu... lembre-se que a história tem começo, meio e fim. ... vamos tentar fazer a estória com três parágrafos porque tem três figuras. ... mas se conseguir fazer mais tudo bem... pense , pense na história. ... as figuras são as mesmas mas como cada estória vai sair do pensamento de vocês vai ser diferente, certo? ... pense, então pense e o pensamento de cada um a gente não passa para o colega... o pensamento que cada um tiver passa para o papel, tá certo? .. . olha cuidado com a folha e faça o cabeçalho completo ... A professora distribui papel com os alunos e diz ... pronto, façam primeiro o cabeçalho, dêem título para a estória, preste atenção, observem os parágrafos, as letras maiúsculas onde for preciso escrever

Nestes últimos dois exemplos o discurso da professora não apresenta diferenciação, a preocupação mantém-se em relação à organização do texto, à distribuição espacial, ao uso de letras maiúsculas e aos parágrafos. Embora, de um lado, procure estimular os alunos à "criatividade" e a reflexão, quando afirma "*...pense...pense... a*

estória vai sair do pensamento de vocês..”, não se refere ao fato de que este “*pensamento”* deve ter um destinatário. O discurso da professora sugere um ensino da produção textual que segundo Geraldi é gerador da tradicional “redação escolar”, isto é, escreve-se sem saber para que, porque, ou para quem. As instruções da professora revelam uma concepção de escrita apenas como uma forma de reproduzir a língua em sua modalidade oral, sem função social, sem dialogicidade.

Estas mesmas observações podem ser feitas às outras professoras, portadoras de Graduação em Letras, e que ministram aulas nas 6ª. e 8ª. séries. Suas manifestações discursivas não diferem daquelas da professora da 4ª. série, divergindo apenas quanto à estimulação para a produção dos textos , por parte dos alunos, assim como a temática, face ao nível e à faixa etária dos alunos. Vejamos alguns fragmentos da aula da professora B, da 6ª. série, ao discutir a temática que vai funcionar como orientação para a produção textual dos alunos

professora: ... é um assunto bem interessante... a leitura falava de que? ... separação dos pais, certo? É a abordagem da leitura, ela é diferente da tradicional porque sempre é o pai que deixa a mãe...e a professora continua discutindo a temática. Após cerca de quinze minutos, ela diz aos alunos

... vamos fazer o seguinte... abra o caderno... bota o nome de vocês na folha...agora vocês vão passar 5 minutos pensando em 5 palavras que possam lembrar o que é uma separação... vocês vão lembrando dessas palavrinhas e vão colocando na folha....., é prá nota... eu quero saber o que vocês pensam em relação à separação(idéia de comunicar para o outro) ...construam um texto... não é difícil.. vocês vão criar uma história, inventar, certo? .... vinte linhas... você vai dar um título prá sua redação, certo? .... o título vai ficar livre, o tema quer dizer, vai ficar livre... você vai dar um tema para a sua redação (era título mesmo, pois o tema já estava dado)... preste atenção você vai dar um título, um tema para sua redação... e vai desenvolver ela, utilizando as palavras que você colocou no caderno, tá certo? ... agora silêncio, porque a gente só consegue produzir alguma coisa se estiverem bem calmos.. (6ª. série)

Evidencia-se, no exemplo acima, a mesma preocupação com a organização formal do texto, já observado na aula da professora A, a escrita sendo associada a uma

atividade de manifestação do pensamento, o que conforma a idéia de que o ensino da escrita respalda-se na concepção de linguagem como expressão do pensamento, predominando a função representativa .

No caso da professora C, na 8ª. série, esta solicita aos alunos a produção textual a partir de um texto que estes haviam lido anteriormente e que se intitulava "Um terrível engano". Ao iniciar a aula, a professora solicita que um dos alunos repita rapidamente o conteúdo do texto, e em seguida propõe...

> *Espera aí não fale não...hoje eu tenho uma proposta para vocês... vocês vão dizer, se expressar, falar,... vocês escrevem "O terrível engano" ... vocês contam uma história, se você dizer, professora, não foi comigo..., mas você sabe se aconteceu com alguém que você conhece, ... Você tem alguma coisa...é ...lá na cabeçinha de vocês que foi computada aí na lembrança de vocês... não se preocupem porque eu não vou mostrar a ninguém...fiquem livres para escrever...Então vocês vão ficar em silêncio absoluto, faz de conta que vocês estão numa redoma de vidro assim e ninguém se comunica com ninguém e vai escrever isso que tem no quadro "Um terrível engano". Fiquem a vontade, dêem asas não a imaginação, mas a expressão, escreva um desabafo, conte aí aquela mágoa, aquela experiência que vocês passaram... (8ª. série)*

Percebe-se a repetição da idéia de que escrever é expressar sentimentos, idéias, conforme a concepção de linguagem anteriormente mencionada, e, no caso desta professora, há um reforço da noção de que a escrita é uma atividade solitária, sem destinatário, a não ser a própria professora, evidenciada no dizer "*não se preocupem porque eu não vou mostrar a ninguém...fiquem livres para escrever ...*".

A análise destes dados, ainda que em uma primeira aproximação, sugere que o ensino da escrita ainda não tem como parâmetro a função social desta modalidade de língua, vista como uma forma de reprodução da oralidade, como um exercício da estrutura da língua, e não como uma forma de comunicação de natureza dialógica. Esta ausência de visão da dialogicidade da escrita conduz a que não se considere no ensino da

produção textual a instauração do outro e consequentemente não se enfatize a necessidade de adequação da escrita ao seu destinatário, não possibilitando a "alternância" nem a compreensão responsiva ativa, segundo formulações de Bakhtin, prejudicando desta forma a realização da outra característica do enunciado - o acabamento -, na medida em que não há um destinatário a quem o "querer-dizer" deva se adequar. .

Esta pesquisa visava identificar os saberes do professor, no que diz respeito à sua concepção de escrita, e sua compatibilidade com as diretrizes veiculadas na proposta da Secretaria de Educação do município de Natal. Conclui-se que tanto as diretrizes quanto o discurso do professor estão longe de apresentar mudanças significativas no ensino da produção textual, independentemente da formação acadêmica do professor. Neste sentido, mais que nunca, torna-se importante ter clareza e questionar a forma como o saber produzido pelas pesquisas tem sido divulgado aos professores e como está inserido na formulação das propostas curriculares. Ainda mais quando, em geral, a lógica das propostas curriculares tem sido aquela de negar a experiência acumulada em troca daquilo que se chama moderno, sem que se questione se este moderno contempla os contextos nos quais serão adotados, entre eles, as condições dos profissionais que vão "praticar" estas novas propostas. E, para finalizar, consideramos ainda, em conjunto com vários autores, que a escola deva assumir o seu lugar de instituição responsável pela socialização do saber nela e por ela produzido. De nosso ponto de vista, a sala de aula deve ser considerada como um momento de organização deste saber, espaço de aprendizado de novos conhecimentos, de outros universos de referência. Cabe ao professor realizar a "transposição didática" do conhecimento produzido pelas pesquisas para o conhecimento escolar, e aos cursos de formação de professores adequar seus currículos aos os diversos tipos de saberes a serem apropriados pelos docentes.

BIBLIOGRAFIA

Agosti, H. *Ideologia e Cultura*. Lisboa: Livro Horizonte. 1984

Apple,M. Official knowledge.Democratic education in a conservative age. N.York, Routledge,1993.

Bahktin,M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.São Paulo, Hucitec, 1969 (obra original de 1929)

Estética da Criação Verbal. São Paulo,Martins Fontes, 1992. Original, 1952

Problemas da Poética de Dostoiévsky. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1981

Cavalcanti, Marilda e Lopes, L.P. de M. - Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17 -1991.

Cruz, V.V. Rationalité Technologique et Modernisation de l'Éducation: le cas du Brésil(1964/1984).Tese de doutorado. Université de Caen - France. 1998

Geraldi,J.W. *Linguagem e Ensino.* Campinas, Mercado de Letras, 1996.

Germano, J,W. Estado Militar e Educação no Brasil. São Paulo, Cortez Editora, 1993

Kramer, S. A formação do Professor como leitor e construtor do saber. In A .F.B.Moreira(org) *Conhecimento Educacional e Formação de Professores*.Campinas, papirus, 1994.

Kohl. M. *Pensar a Educação : contribuições de Vygotsky*. São Paulo, Ática, 1995.

Lefebvre.H.- Problemas atuais do marxismo . Portugal, Editorial Fronteira,1977. (trad. do orig. francês, 1970)

Maffesoli,M O conhecimento comum.São Paulo,Brasiliense, 1988

Moita Lopes, L.P . Oficina de Lingüística aplicada. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

Moll. L.C (org) *Vygotsky e a Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. Original. 1990.

Oliveira, M.B.F. de. A concepção de língua na escola: origens e limitações. *Educação em Questão*.Cortez/Ed.UFRN,2(2):88-113,1988.

Notas sobre a organização da cultura: uma leitura de A.Gramsci. *Vivência*,Natal, Edfurn,vol 5.no.2,1992

As vozes e os efeitos de sentido da "prática" no discurso de professoras sobre sua formação. *Linguagem e Ensino* ,2. Pelotas, Editora da Universidade, 1998

Penin,S. T. de S. - O Ensino como “Acontecimento”. *Cadernos de Pesquisa*, 96 , p. 14-23. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1996.

Saussure, F. de. *Curso de Lingüística Geral.* Sâo Paulo, Cultrix.1952. Original, 1916

Silva, F. P. da. A Produção de Textos na Escola: um estudo sobre a concepção de texto do professor e procedimentos de ensino. *Dissertação de Mestrado,* apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. UFRN, Natal, 1996.

Soares M.B. - As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *Cadernos ANPES*, 5, 1993. 103-118

Tardif, M.; Lessard, C.; Lahaye, L.Os professores face ao saber. *Teoria e Educação,* 4. 1991. 215-233

Vygotsky, L *Pensamento e Linguagem*. Lisboa, Antídoto. 1979. Original publicado em 1934

O QUE O PROFESSOR "SABE" E "NÃO SABE" NA TAREFA DE ENSINAR/APRENDER A NARRAR

Maria do Socorro Oliveira (UFRN)

INTRODUÇÃO.

O propósito básico deste trabalho é discutir o que o professor "sabe" ou "não sabe" na tarefa de ensinar/aprender a narrar. Com vistas a este propósito, julgamos interessante destacar inicialmente, a relevância teórica e prática atribuída ao discurso narrativo dentro e fora da escola, para, em seguida, refletir sobre as verbalizações dos professores, contidas em um questionário, e sobre procedimentos de avaliação textual efetivados por professores na prática do discurso textual.

1. Estudiosos que se preocupam em verificar a importância dos diversos gêneros textuais na educação formal afirmam que a linguagem narrativa é particularmente relevante para o desenvolvimento do letramento e para tarefas comunicativas posteriores às iniciativas da escola, exigidas em outras instituições de poder.

No que se refere ao contexto institucional de ensino, a relevância teórica atribuída ao discurso narrativo, como gênero textual estritamente ligado a empreendimentos de letramento, vem sendo discutida por vários estudiosos cujas pesquisas demonstram que:

1) crianças cujas narrativas correspondem a formas esperadas (p. ex., são explícitas quanto ao tempo, ambiente e personagens, mantém-se num único tópico) são avaliadas pelos professores como melhores alunos, prometendo ser melhores escritores (v. Snow e Dickinson, 1990);

2) crianças que entendem e produzem narrativas do tipo favorecido pelo professor participam mais efetivamente do discurso da sala de aula (Michael e Cazden, 1986);
3) quando o estilo narrativo da criança é uma variante das expectativas do professor, o processo colaborativo entre professor/criança se dá sem sucesso, afetando a performance e a avaliação escolares. (v. Michael e Collins, 1984).

Nos chamados encontros "gatekeeping" – situações típicas de sociedades escolarizadas, nas quais os indivíduos são chamados a revelar proficiência lingüística (v. Erickson, 1975 e Gumperz, 1976), a competência narrativa é um dos fatores determinantes do acesso às oportunidades educacionais e ocupacionais, de tal modo que a não utilização de estratégias discursivas esperadas pela instituição afeta a avaliação do indivíduo, podendo negar-lhe o acesso a oportunidades sociais.

Se por um lado, estes achados evidenciam a importância do discurso narrativo, face às oportunidades educacionais e sociais, por outro lado revelam a necessidade de se investigar os mecanismos interativos processados na relação professor/aluno para a estruturação de um discurso "apropriado" na escola e fora dela.

Este trabalho, que ora apresentamos, desenvolve-se nesta direção. Tem como objetivo depreender o conhecimento teórico que o professor detém a respeito do gênero narrativo e as práticas de ensino/aprendizagem, efetivadas em sala de aula pelo professor, com vistas à aquisição desse discurso pelo aluno. Julgamos que o "saber" e o "fazer" do professor, certamente, nos dão a chance de refletir sobre esse processo de aquisição da linguagem narrativa (escrita).

Os dados que orientam nossa reflexão são provenientes de verbalizações escritas contidas em um questionário, versando sobre 10 pontos: 1) a inclusão da narrativa como um tipo de "modalidade" lingüística; 2) a organização estrutural da narrativa; 3) a consideração da narrativa como um ato solitário ou dialógico; 4) o tipo de contribuição que o professor oferece quando co-autor do texto do aluno; 5) o tipo de instrução de escrita oferecida ao aluno quando da "avaliação" das narrativas escritas; 6) a concepção de escrita que orienta o trabalho com narrativas; 7)

implicação da relação estabelecida entre “escrita produto” e “escrita processual” com o ensino/aprendizagem da narrativa; 8) tipos de narrativas trabalhados em sala de aula; 9) tipos de atividades desenvolvidas e 10) tipo de habilidade desenvolvida pelo aluno através do trabalho com a narrativa.

Responderam a esses questionários 31 professores, estando 18 deles vinculados a 03 escolas da rede privada de ensino e 13 a uma escola pública municipal. Para uma análise preliminar da questão eleita como foco de atenção neste trabalho, examinamos apenas as verbalizações escritas, fornecidas por 10 professores, mesmo estando alertas para o fato de que, numa análise global do corpus, os resultados poderão variar. Evidente está que, dependendo do tipo de formação em serviço que esses professores recebem (ou da não-formação) variarão os seus “saberes” e as suas “práticas pedagógicas” relativas ao desenvolvimento da linguagem narrativa. É importante, assim, que se esclareça que os professores cujos questionários foram analisados pertencem a duas escolas particulares que se preocupam em fornecer capacitação contínua aos professores e que possuem coordenador pedagógico

Passemos então, a analisar as suas respostas !

2. Entre as dimensões lingüísticas caracterizadoras do discurso narrativo, apontadas pelos professores, destacam-se os traços personagem, tempo, conflito, desfecho, ambiente que correspondem, de forma aproximada, à estrutura geral da narrativa, proposta por Labov (1972), que é formada por seis elementos: resumo, orientação, complicação da ação, avaliação, resolução (desfecho), coda. Observa-se, entretanto, que certas categorias apontadas apresentam-se de forma ambígua. O que significa para o professor a categoria tempo? Significa dizer que as “ações narrativas” obedecem a uma seqüência lógico-temporal? Significa dizer que as ações do narrador ocorrem no tempo passado ou se manifestam linguisticamente em várias modalidades temporais, p. ex., perfeito, imperfeito, presente? Que diferença estabelece o professor entre narrador e personagem? Personagem é um traço definidor (ou típico) do gênero narrativo? Constituem formas sinônimas os itens: ambiente, lugar, cenário, descrição de ambiente? Desconhecem os professores

as categorias avaliação e cada? Por que elas não foram referidas? Ao lado destas questões, verificamos que noções de ordem gramatical, p. ex., parágrafo, pontuação, relações subordinadas, e de outra ordem, p. ex., idéias do autor, são entendidas como fazendo parte da estrutura da narrativa. A confusão ou a falta de explicitude das respostas do professor conduz-nos à conclusão de que o conhecimento que o professor tem acerca da organização estrutural da narrativa é bastante intuitivo e pouco fundamentado especialmente se apoiado em noções do tipo: começo, meio (desenvolvimento) e fim, que me parecem categorias muito pouco explícitas.

Diante da variação dos gêneros narrativos e dos diversas formas através das quais eles são estruturados (p. ex., narrativas sem começo), a propósito perguntaríamos: como explicar narrativas que começam na complicação? Ou não são introduzidas pela fórmula “Era uma vez”.

3 e 4 A crença de que a escrita é um ato monológico, já que escritor e leitor estão distanciados no tempo e no espaço, leva muitos professores a não interferirem no processo de escritura do aluno, o que revela que o texto é para ser escrito pelo aluno, cumprindo ao professor a tarefa de avaliá-lo, conforme o caráter por motivo narrativo da língua. Esta foi a prática a prática que perdurou durante o ensino tradicional. Atualmente, os procedimentos do professor, tais como: fazer indagações, levantar hipóteses sobre o que o aluno está escrevendo, ler o texto para identificar equívocos, dar “dicas” para corrigir, oferecer ajuda quando solicitado, indicam que a tarefa de escrever não é uma atividade solitária. Quanto mais compartilhada, mais rapidamente chegar-se-á a uma elaboração “apropriada”. O fato é que embora os professores (mesmo aqueles que recebem orientação pedagógica) opinem sobre o texto do aluno ou monitorem a sua produção textual, ainda há um ranço da antiga orientação que gostaria de dizer “Eu estou ajudando, mas... o texto é seu”. O que as respostas dos item 3 e 4 parecem indicar é que a idéia de escrita como um ato monológico ou dialógico não está bem definida, estando relacionada a condições de produção e/ou outros aspectos que nada tem a ver com a questão. É necessário lembrar que tal indefinição está estritamente associada com a falta de clareza (sobre), ou mesmo, o desconhecimento da concepção de língua escrita que rege (ou deve reger) o processo de produção textual ou de aquisição da língua escrita (v.

item 6). Se olharmos, inclusive, as respostas de cada professor relativas ao item 4, de forma isolada, constataremos que as contribuições são pobres e pouco revelam acerca dos inúmeros mecanismos de que a língua dispõe num dado modo textual.

Cotejando-se as verbalizações dos professores, verificados nos questionários, com as suas "censuras" ao textos escritos pelo alunos, (v. item 5), verificamos que há um descompasso entre o que eles afirmam e "o que" eles avaliam, afetando, inclusive, o "como" as narrativas são julgadas. Embora os professores afirmem fornecer instruções de escrita ligados aos aspectos de macroestrutura e superestrutura textuais, as notas feitas ao final dos textos são de natureza microestrutural, destacando principalmente os "erros" de ortografia, pontuação e acentuação e outros aspectos pontuais (p. ex., letra maiúscula ou minúscula). Ficam marginalizados, assim, os problemas de ordem superestrutural ou relativos à estrutura textual da narrativa e de ordem macroestrutural ou ligados ao conteúdo semântico global da narrativa (p. ex., coerência semântica, sintática, temática e temporal). No tipo de avaliação focalizado neste estudo, a regulação pedagógica dos "erros" termina com as notações do professor no texto do aluno, que nem possibilitam procedimentos de auto-correção (conforme uma dos professores desejava- rever o erro sozinho), nem o refazer contínuo do texto, já que estes não são elaborados em várias versões, revelando, inclusive, as atitudes do professor frente ao "erro" e uma prática, institucionalizada pela escola, que vê a escrita como produto acabado. Enquanto o professor não desfizer este mito, o aluno resistirá a proceder qualquer modificação em seu texto, imaginando-o como uma criação individual e não como um exercício de linguagem socializado, que possa por um trabalho contínuo de (re)facção.

6. As representações que professores (e aprendizes) fazem do ato de escrever resultam das concepções de língua que lhes forem incutidas durante o processo de escolarização, o que quer dizer que a toda orientação de letramento subjaz uma concepção de língua, mesmo que o professor não tenha consciência dela ou não saiba expressá-la verbalmente, como indicam, por exemplo, os nossos dados. Solicitados a apontar qual a concepção de língua que orienta o trabalho deles com narrativas, a maioria dos professores não respondeu ou o fez de maneira equivocada, o que não quer dizer que

eles não possuam uma representação do que seja a língua escrita ou como ela pode ser ensinada. As afirmações do tipo: “escrever é colocar em prática um *dom* que apenas alguns possuem”; “para escrever é preciso organizar o pensamento”, ditas por um professor ou não, já são reveladoras de uma concepção de linguagem. O problema é que nem sempre a escola junto com o professor refletem sobre as crenças e opiniões que advogam acerca de fenômenos de linguagem (e de outros) para que possam redimensionar o “fazer” pedagógico.

Neste sentido, merecem ser avaliadas ou repensadas as três concepções de desenvolvimento de escrita que a seguir discorreremos.

A primeira diz respeito aos estudos desenvolvidos pela vertente associacionista do conhecimento que dá à escrita o estatuto de transcrição da oralidade, o que pressupõe que para cada fonema na língua oral existe um grafema correspondente na língua escrita. Assim sendo, aprender a escrever significa adquirir a mecânica da codificação na qual estão em jogo aspectos de ordem motora, visual e perceptual (v. Ajuria guerra, 1982). A partir dessa noção de escrita, o aprendiz é apenas o receptor, ocupando o professor o lugar de quem detém conhecimento.

A segunda concepção está associada à perspectiva cognitivista do conhecimento (v. teoria de Piaget) na qual a escrita é entendida como um sistema de representação. Os estudos de Ferreiro & Teberosky (1981), representantes desta vertente teórica, introduzem o objeto escrita como fruto de uma construção individual. Noutras palavras, no contato solitário com o objeto escrita, o sujeito cognoscente (a criança) estabelece hipóteses sobre esse objeto (a partir do que Piaget chama de conflito cognitivo) e constrói *seu* conhecimento acerca da escrita. Nesta vertente, a criança é um ser ativo que promove o seu conhecimento sobre a linguagem a partir da modificação de seus esquemas assimiladores.

A terceira vertente está representada pelos estudos sócio-construtivistas de inspiração vygotskyana para os quais a escrita é fruto de uma construção social – a criança constrói seus conhecimentos na interação com o mundo, exercendo o *outro* um papel fundamental, uma vez que a apropriação da escrita pela criança se dá pela mediação de alguém mais experiente (o adulto) ou de

colaboradores mais capazes (os pares). Nesta perspectiva, a interação professor/aluno permite a construção de andaimes (scaffold), estratégias potencializadoras para a aquisição do conhecimento (no caso o da escrita).

A tomada de consciência ou o despertar para a questão dessas concepções de língua escrita dá ao professor o discernimento para optar por uma prática monológica ou dialógica de linguagem, dotando-se, inclusive, de uma maneira mais viável e justa de olhar o "erro" nas produções escritas da criança. Note-se que na primeira concepção o "erro" é entendido como algo indesejável, que representa "déficit" e, por isso, deve ser corrigido. Na segunda, o "erro" tem o estatuto de hipótese, de um conflito cognitivo que deve ser resolvido individualmente. Na terceira, o "erro" evidencia um ponto dentro da chamada "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP) – um estágio no processo de desenvolvimento da linguagem, que deve ser resolvido na interação com os mais variados portadores de texto, nas mais heterogêneas parcerias.

7. Pensar sobre essas concepções de língua escrita oferece também ao professor a oportunidade de refletir sobre a escrita "produto" ou a escrita "processo". Se o professor acredita que a escrita é uma atividade solitária, de natureza essencialmente cognitiva e individual, o texto do aluno constituir-se-á num produto que deve ser avaliado segundo a norma gramatical. Frente a estes textos o professor aponta "erros" e gradua desempenhos, não solicitando dos alunos a reconstrução textual. Se, de outra forma, a escrita for concebida como um processo dialógico, o texto do aluno representará uma busca contínua da significação pretendida, devendo o professor envolver-se nesse "trabalho" que não depende apenas da habilidade reflexiva do aluno. Quanto mais intensas e de maior clareza forem as contribuições do professor no processo de (re) elaboração textual, mais rapidamente o aprendiz se apropriará dos mecanismos da língua escrita.

Sobre a questão 7, os dados indicam que o professor não sabe o que quer dizer escrita "produto" ou "processual". Eles argumentam que o texto do aluno deve ser respeitado e que o professor deve mediar ou monitorar a produção textual do aluno, todavia tecem considerações, do tipo, "Através da escrita produto analisa se houve avanços"; "Quanto a escrita processual vejo a

necessidade de retrabalhar tanto a gramática quanto a ortografia". Além de estas colocações estarem equivocadas quanto às noções de "produto" e "processo, ficamos nos perguntando: em que ocasião serão retrabalhados os elementos estruturais da narrativa? Se o professor considera que nas séries iniciais as questões maiores a serem trabalhadas devem ser ortografia e pontuação (ou os chamados aspectos gramaticais), quando serão efetivadas mudanças, no texto do aluno, que reordenem o todo ou atinjam segmentos do discurso – aquelas que dizem respeito ao desenvolvimento das idéias?

8 e 9. Solicitados a apontarem os tipos de narração trabalhados em sala de aula, os professores revelam ter preferência por aquelas contidas nos livrinhos de literatura infantil. A escolha justifica-se em razão de estes textos serem curtos, favorecendo um bom trabalho, especialmente nas 1ªs séries. Além destas narrativas, são lembrados também os relatos de experiências pessoais. Embora se observe, pelas respostas dos professores, que estas narrativas são ricamente exploradas via a utilização de jornais, gravuras, músicas, textos não-verbais, é interessante que o professor se lembre de trabalhar outros gêneros narrativos tais como fábulas, contos, crônicas, estejam eles vinculados ou não aos "temas geradores" das unidades de ensino. Além disso, é oportuno lembrar que a narrativa é um tipo de texto básico capaz de realizar qualquer tipo de discurso, i. é., a argumentação, a exposição, a descrição, a instrução, além do próprio discurso narrativo (v. a respeito Tuija Virtanen, 1992)

10. A narrativa é um tipo de atividade reconhecida como importante pelo professor em razão, sobretudo, de desenvolver a habilidade verbal. Não obstante os professores terem afirmado que o trabalho com narrativas desenvolve a criatividade e o raciocínio lógico, além de estimular a leitura, a relevância desta atividade apoia-se no fato de que ela "abre caminho para a escrita com outros textos, no dizer da maioria dos professores.

Considerações finais

A análise das respostas, fornecidas pelos questionários, leva-nos a destacar alguns pontos:

1. o professor sabe pouco ou de forma intuitiva sobre o discurso narrativo;
2. o professor carece de informações teóricas acerca de questões de linguagem, incluindo a questão dos gêneros textuais;
3. não há um ponto de encontro entre o discurso do professor (ou o que ele revela "saber") e o seu "fazer" pedagógico. Destacamos o conhecimento do professor sobre a noção de superestrutura, p. ex., e o que ele observa (a título de avaliação) nas narrativas escritas pelos alunos.

BIBLIOGRAFIA

ERICKSON, F. Gatekeeping and the melting pot. *Havard Educational Review*, **45**: 45 – 70, 1975.

GUMPERZ, J. J. Language, communication, and public negotiation. In Peggy Sanday (ed.) Anthopology and the public interest. New York: Academic Press, 1976.

HEAT, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. Language and Society, **11**: 49 – 76, 1982.

MICHAEL, S. and COLLINS, J. Oral Discourse Styles: Classroom Interaction and the Acquisition of Literacy. In Deborah Tannen (ed.) Coherence in Spoken and Write Discourse, vol. XII, Norwood, N. J.: Ablex, 1984.

MICHAEL, S. and Cazden, C. B. Teacher/Child Collaboration as Oral Preparation for Literacy. In Bambi Schieffelin and Perry Gilmore (eds.) *The Acquisiton of Literacy: Ethnographic Perspectives*, vol. XXI. Norwood, N. J.: Ablex, 1986.

MICHAEL, Sarah. “Sharing time”: Children’s narrative styles and differential acces to literacy. Language and Society, **10**: 423 – 442, 1981.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. A Díade professor – aluno na produção do texto escrito. *Vivência*, EDUFRN, 12 (**1**): 105 – 112, 1998.

PRADO, Patrícia. “Isso tá errado, é assim ó: do lugar da falta ao sentido do “Errar”. *Intercâmbio*, 6: 209 – 221, 1997.

SNOW, Catherine E. Literacy and Language: Relationships during the Preschool yers. Havard Educational Review, **53** (2): 165 – 189, 1983.

SNOW, C. E. & DICKINSON, David K. Social Sources of Narrative skills at home and at school. *First Language*, **10**: 87 – 103, 1990.

VIRTANEN, Tuija. Issues of text typology: Narrative – a “basic”type of text? *Text*, **12** (2): 293 – 310, 1992.

QUADRO 1

Questões	Categorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1		D	a	d	d	d	d	d	d	c	a/c
2	Desenvolvimento	X									
	Desfecho	X	X	X	X			X			
	Narrador	X	X				X				
	(presença de) personagem		X	X	X	X	X	X	X		X
	acontecimento		X								
	ambiente, lugar			X			X				X
	cenário					X					
	descrição de ambiente				X			X			
	Tempo			X	X			X			X
	seqüência lógica dos fatos; ordem				X		X	X	X		
	conservação do foco narrativo				X			X			X
	Conflito			X	X			X			
	complicação					X			X		
	avaliação								X		
	resolução					X			X		
	relações subordinadas									X	
	parágrafo			X							
	pontuação			X							
	idéias do autor	X									
	conto, fábula, novela	X									
	época			X							
	clímax			X	X			X			X
3	respeitar as idéias dos alunos	X									
	levantar hipóteses sobre o que está escrevendo	X									
	deve escrever sozinho		X								
	fazer indagações p/ avivar a memória		X								
	ato dialógico				X						
	ato dialógico (co-autor)			X					X		
	dialógico porque tem trama, cenário, desfecho					X					
	individual e solidário (depende das condições de produção)						X	X		X	
	resposta equivocada										X
4	caracterização de personagem	X	X								
	ambientes	X									
	orientar na coerência										X
	o que gostam/o que não gostam		X								
	pontos confusos			X							
	lê o texto para identificar equívocos ou conquistar avanços			X	X	X		X			
	dá dicas para corrigir				X			X			

	questionamentos					X					
	procuro não interferir						X				

Questões	Categorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	deixar claro, quem, onde, quando, porque									X	
	a ajuda é dada quando solicitada						X				
	outros								X		
5	rever o erro sozinho		X								
	macroestrutura				X	X				X	
	microestrutura				X	X				X	
	superestrutura				X						
	pontuação			X							X
	ortografia			X			X				X
	letra maiúscula										X
	coerência			X							X
	idéia central						X				
	começo, meio e fim								X		
	seqüência de idéias						X		X		
	fala dos personagens						X				
	criação de suspense						X				
	repetição						X				
	frases longas						X				
	acentuação						X				
	promover situações para sanar dificuldades	X									
	coerência do foco narrativo						X				
6	produto – ver se obedeceu a seqüência				X						
	processual – retrabalhar conteúdos gramaticais				X						
	para se comunicar						X				
	não respondeu	X	X	X		X		X	X		
	respondeu equivocadamente										X
	atividade sócio-interacional									X	
7	produto – avaliação/constatação de aspectos	X				X					
	produto – analisa avanços			X							
	processual – (replanejar, saber dificuldades dos alunos, ponto de partida para planejamento futuro	X	X								
	respondeu de forma equivocada				X			X		X	X
	processual – trabalhar gramática e ortografia			X							
	ver o texto com respeito						X				
	mediar a aprendizagem						X				
	não respondeu	X							X		
8	temas propostos	X									

	literatura infantil	X	X	X	X	X	X	X	X		X
	narrativas de 1ª e/ou 3ª pessoa					X		X			X
	dê seqüência a uma proposta desenvolvida		X								

Questões	Categorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8 (cont.)	situações vivenciadas, fatos do dia a dia ou não			X					X		
	relatos orais/escritos				X					X	
	conto, novela, crônica						X				
	fábulas								X		
	gravuras, jornais, músicas, quadrinhos			X					X	X	X
9	textos livres	X	X						X		
	tema trabalhado	X									
	livro trabalhado		X								
	acontecimentos do dia a dia, excursão, festas	X	X						X	X	
	conversas			X							
	relatos (orais ou escrito)			X	X	X		X	X		
	dramatizações					X			X		
	literatura infantil				X				X		
	produções textuais			X	X	X	X				
	comentários, questionários										X
	produções coletivas, individuais, reescritas, escrita em dupla						X	X			
	jornais, livros, fita, notícias, filmes			X				X		X	
10	estimula a leitura								X		
	abre caminho para a escrita de outros textos	X	X		X		X	X			
	não respondeu			X							
	compreensão dos fatos da vida					X					
	criatividade								X		
	raciocínio lógico						X		X		
	desenvolve habilidade de relato							X			

QUESTIONÁRIO

Os estudos sobre as práticas de letramento revelam que a narrativa é uma das atividades mais relevantes no processo de escolarização e fora dele. A indicação deste dado justifica, então, a preocupação que educadores e pesquisadores manifestam sobre o que o professor "*já sabe*" e/ou "*espera compreender*" acerca do evento narrativo na sala de aula, com vistas a apoiar ações pedagógicas que objetivem desenvolver no aluno a competência narrativa.

Este questionário destina-se, deste modo, a coletar informações do professor sobre a questão da atividade narrativa na escola. Para tanto, contamos com a sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo relacionadas.

Desde já agradecemos pela sua colaboração, esperando poder contar, em ocasião posterior, com a oportunidade de discutir os resultados evidenciados neste instrumento de informação.

1) Marque a resposta que lhe parece adequada

A narração é:

( ) um tipo de texto
( ) uma atividade discursiva
( ) um gênero textual
( ) todas as respostas anteriores

Se sente dificuldade em responder, justifique por que motivo

_____
_____
_____
_____

2) Que aspectos de ordem estrutural e gramatical caracterizam a narrativa? Ou seja, o que define um texto como sendo narrativo?

_____
_____
_____
_____

3) A narrativa escrita é um ato solitário ou dialógico? Ou seja, você é de opinião que se o aluno é autor do texto, ele deve escrevê-lo sozinho ou você se coloca como co-autor do texto do aluno?

_____

_____

_____

_____

4) Se você oferece contribuições ao aluno no momento em que ele escreve, qual o tipo de "*ajuda*" ou informação você presta? Liste-as, abaixo:

_____

_____

_____

_____

5) Que tipo de instrução de escrita você dá ao aluno quando da "*avaliação*" das narrativas escritas por eles? Que aspectos de "*correção*" ou "*incorreção"* você olha?

_____

_____

_____

_____

6) Qual a concepção de língua escrita que orienta o seu trabalho com narrativas escolares?

_____

_____

_____

_____

7) Qual a implicação que a "*escrita produto*" ou a "*escrita processual*" estabelece com o ensino/aprendizagem da narrativa?

_____

_____

_____

_____

8) Que tipo de narração você trabalha com os seus alunos? Que material didático é por você selecionado?

_____

_____

_____

_____

9) Que tipo de atividade você desenvolve em sala de aula com vistas a desenvolver a competência narrativa dos seus alunos?

_____

_____

_____

_____

10) Qual a importância da narrativa em sala de aula? O trabalho com a narrativa favorece o desenvolvimento de que tipo de habilidade no aluno?

_____

_____

_____

_____

Registre o nome se desejar:_____
Indique a escola e a série com que trabalha:_____
_____

Muito obrigada!

Profª Maria do Socorro Oliveira

ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E GRAMATICAIS DO USO DA ADJETIVA

Mariangela Rios de Oliveira - Universidade Federal Fluminense

RESUMO: Este trabalho trata dos distintos usos da oração adjetiva desenvolvida, em termos de freqüência e de funcionalidade, verificados no português padrão atual. Orientada pela perspectiva teórica funcionalista, a análise toma como *corpora* textos em modalidade escrita, editoriais e cartas de leitores do Jornal do Brasil, e em modalidade falada, o Inquérito 20 - D2 (diálogo entre dois informantes) do Projeto NURC/RJ. Partindo dos diversos níveis de vinculação semântico-sintática das adjetivas, entendidos como etapas de um processo de gramaticalização, procuram-se apontar motivações discursivas, ligadas a pressões de natureza pragmático-comunicativas, e estratégias mais sistemáticas e regulares de seu processamento, no âmbito gramatical. Os resultados e as considerações que se apresentam poderão fornecer subsídios ao ensino-aprendizagem de português, que tem na análise das estruturas oracionais um de seus capítulos de maior relevância e, ao mesmo tempo, de dificuldade analítica.

ABSTRACT: In our research, with theoretical support of givonian functionalism, we investigate semantic and syntactic integration of adjective clauses in Portuguese. We found that the level of integration of these clauses with the matrix one depends either of grammatical factors, or pressures of discourse nature. Under control of the grammatical pattern, there is room for the restrictive clause. There is a stronger tie between the two clauses, in semantic terms, and more proximity in syntactic aspects: less informativity of the previous clause, more informativity of the restrictive one, absence of pause or insertions between the matrix and the dependent clause, or between the relative pronoun and the clause. The research we are performing, with data of speech and writing of Carioca informants, shows patterns of regular usage of restrictive clauses. Nevertheless, there are interferences of discourse nature that alter this strong regularity. Certain kinds of texts, as far as the modalizing mechanisms act against restriction; among these results, one can list more informativity in the previous clause, less informativity on the adjective clause, presence of pause, or insertion, between the previous referent and the clause, or between the relative pronoun the adjective clause. This deviant pattern is present in texts of personal opinion, or didactic ones, in segments of modalizing discourse and in some cases of syntactis paralelism. With the development of this research we intend to bring support for the activities of teaching and studying Portuguese, wiith a special contribution in what concerns new ways for semantics and syntax, discourse and grammar to be present, in a more confortable way, in the classes of mother language.

Palavras-chave: discurso; gramática; sintaxe; oração adjetiva; gramaticalização.

Key words: discourse; grammar; syntax; adjective clause; grammaticalization.

INTRODUÇÃO

A integração semântica e sintática das estruturas oracionais, um dos conteúdos mais trabalhados em salas de aula de língua portuguesa em todos os graus de ensino, tem sido objeto de nossas pesquisas atuais. Estamos mais especificamente analisando,

sob a orientação funcionalista (Hopper & Traugott, 93; Givón, 95; Martelotta et alii, 96), o tipo e o grau de vinculação da adjetiva desenvolvida à chamada oração principal.

Dos diversificados *corpora* com que temos trabalhado, selecionamos aqui materiais mais representativos do uso padrão, em sua modalidade oral e escrita. A escolha deve-se ao fato de o ensino-aprendizagem em língua materna centrar-se tradicional e fundamentalmente na análise e produção de estruturas lingüísticas desse tipo. Para a pesquisa da fala, utilizamos o inquérito D2 (diálogo entre dois informantes), de número 20, do Projeto Norma Urbana Culta (NURC) da cidade do Rio de Janeiro; nessa entrevista de 1h e 20 min. gravada na década de setenta, um médico (H) e uma bibliotecária (M), ambos acima de quarenta e cinco anos, dialogam, num debate acalorado, acerca dos temas *casa, família, ciclo da vida – saúde*. Para a análise da modalidade escrita, investigamos 20 editoriais e 20 trechos de cartas de leitores, materiais publicados pelo Jornal do Brasil nos meses de agosto e setembro de 97. No levantamento, tabulação e análise preliminar dos dados, contamos com colaboração dos bolsistas PIBIC/UFF Alessandra Santiago e Eduardo Kenedy.

Dentre os resultados até agora obtidos, dois se destacam, em função do que a tradição gramatical informa sobre as adjetivas.

Em primeiro lugar, temos observado que restrição e explicação possuem freqüência e motivação distintas. Quando prepondera o padrão mais regular e informativo, há tendência ao modelo restritivo. Estreita-se o vínculo de sentido e a proximidade linear entre a oração núcleo e estrutura adjetiva. Tal integração no plano da função e da forma se observa por intermédio de marcas do tipo: menor informatividade do antecedente, maior informatividade da restritiva, ausência de pausas ou inserções entre o antecedente e a restritiva ou entre o relativo e a restritiva, dentre outras. Nossas análises empíricas apontam a sistematização do uso da restrição.

A tendência ao uso restritivo é comprometida, contudo, pela interferência de motivações no âmbito do discurso, concernentes à organização textual ou à necessidade pragmática. Fatores como *tipo de texto* e *modalização* podem diminuir o uso restritivo, comprometendo a proximidade funcional e formal característica da restrição face à oração núcleo ou principal. Essas ocorrências são verificadas, por exemplo, em textos de manifestação de opinião ou de cunho didático, em seqüências de modalização ou de convencimento. Enfim, as chamadas *orações explicativas*, de produtividade mais baixa na comunidade lingüística em relação às restritivas, conforme têm apontado nossos

dados, surgem em contextos mais marcados, nos quais a ritualização da gramática parece comprometida pela imprevisibilidade do discurso.

Temos observado ainda que os usos adjetivos, tomados tais como se apresentam nos *corpora* em análise, superam a classificação binária restrição x explicação. Eles apresentam um *continuum* de integração, cujos pólos se situam, respectivamente, na restritiva categórica (mais integrada à principal) e na explicativa categórica (menos integrada). Em meio a tais orações prototípicas, portadoras do maior número de traços definidores de cada classe, temos encontrado significativo contingente de estruturas em posição marginal, a meio caminho da restrição e da explicação.

UMA DEFINIÇÃO PARA DISCURSO E GRAMÁTICA

Segundo a perspectiva teórica funcionalista, o conceito de *discurso* tem sua origem em Sankoff & Brown (76), a partir de seu estudo a respeito da "origem da sintaxe no discurso". Nessa obra, em que analisam a passagem do pidgin Tok Pisin à língua crioula de Papua, Nova Guiné, verificam os autores a tendência à regularização de algumas altenativas ou arranjos da expressão lingüística, que, uma vez sistematizados, passam a representar não mais uma das opções, mas a forma regular de comunicação dos usuários.

Assim, estamos assumindo *discurso* como o modo individual de organização da língua, relativo a necessidades de natureza pragmática, passível de sujeição a toda sorte de interferência (tipo de texto, intencionalidade, modalidade, variáveis sociais, dentre outras). A esfera discursiva é o âmbito da escolha, da seleção das alternativas mais capazes e adequadas de comunicação. É no discurso que se expressa a individualidade, que sobressai aquilo que nos difere lingüisticamente uns dos outros.

No outro extremo da fortuidade discursiva está a gramática, entendida como o conjunto das regularidades da língua. Se o discurso é o eventual, a gramática é o sistemático, o padrão. Situam-se nesse conjunto as formas e expressões que, pela freqüência de uso e alta convencionalização, surgem como o modo social compartilhado de comunicação, menos sujeitas aos fatores pragmáticos. Haiman (94) refere-se às formas gramaticais como processos de ritualização, que, à semelhança de outros modos comportamentais da cultura humana, são automatizados, utilizados repetida e mecanicamente por toda a comunidade.

Na abordagem funcionalista, a questão da freqüência e rotinização é vital para a fixação de padrões gramaticais. Os usos lingüísticos são entendidos, assim, como um conjunto de procedimentos não-estabalizados e estabilizados, como a combinação de estratégias discursivas e gramaticais, do domínio individual e do social, da fortuidade e da convenção.

Em sua versão mais madura e refinada (Givón, 95), o funcionalismo "leva a sério" as pressões estruturais, admitindo a importância e a influência da convenção gramatical. Discurso e gramática são entendidos como faces da mesma moeda, em interferência recíproca – o discurso molda a gramática e é, ao mesmo tempo, moldado por ela. A intermediar o discurso e a gramática situa-se o processo de gramaticalização, ou seja, o caminho unidirecional que engloba as motivações e o desenvolvimento das estruturas gramaticais em geral; esse processo se dá do léxico para a gramática e de itens ou construções gramaticais para outros mais gramaticais ainda. Pela amplitude que encerra em sua conceituação, podemos situar os fenômenos de combinação oracional dentre os processos de gramaticalização.

NÍVEIS DE COMBINAÇÃO ORACIONAL

Entendemos o período composto como uma estrutura integrada de mais de um núcleo, uma unidade formada por orações que, num estágio anterior da trajetória da mudança da língua, funcionavam de maneira separada e autônoma. Essas orações, através de estratégias retóricas de produção na comunidade lingüística, em algum momento e de alguma forma ainda por nós muito pouco conhecida, passam a se combinar, constituindo estruturas mais complexas do ponto de vista do sentido e da forma.

Os períodos assim compostos integram um conjunto hierárquico, como apontam Hopper & Traugott, 93. Esse conjunto, considerado processo de gramaticalização em termos oracionais, pode ser representado por um *continuum* de vinculação cujos *pontos de aglomeração* assim se resumem:

	Parataxe >	**hipotaxe** >	**subordinação**
Semântica	- dependente	- dependente	+ dependente
Sintaxe	- encaixada	+ encaixada	+ encaixada

- integração ----------→ + integração

Dos três estágios de integração, a parataxe, ou independência relativa, é o que se compõe de estruturas mais autônomas; incluem-se nesse grupo os períodos compostos por justaposição ou coordenação assindética. Na hipotaxe, ou interdependência, verifica-se um núcleo e margens compostas por uma ou mais orações que, embora apresentem vinculação conectiva maior, não se incluem completamente nesse núcleo, não funcionam como termos essenciais ou integrantes do núcleo; organizam-se por processo hipotático, por exemplo, as coordenadas sindéticas e a maioria das adverbiais. A subordinação, ou encaixamento, é a dependência completa, tanto em termos de sentido quanto em termos de forma; nesse ponto, o mais extremo da escala proposta pelos autores, há perda de autonomia da oração marginal, que se integra total e absolutamente ao núcleo; as subordinadas substantivas, em grande parte, situam-se nesse grupo.

Na escala assim definida e dividida, as adjetivas encontram-se em pontos distintos. Historicamente, teria havido a derivação funcional *atribuição* > *definição*, acompanhada da derivação estrutural *explicação* > *restrição*. Essa mudança, que não anula a produtividade da forma originária, seria responsável pela distinção de freqüência e de funcionalidade de tais estruturas no estágio atual do português. Teríamos assim uma expressão categórica hipotática mais antiga e esporádica, de motivação discursiva, menos integrada à oração núcleo do ponto de vista semântico-sintático - a explicativa; e outra mais recente, articulada por subordinação, derivada da explicativa, uma organização sintática mais integrada ao antecedente, de maior ocorrência e sistematização - a restritiva. Em meio às duas expressões básicas, conforme o já mencionado, estariam situadas cláusulas no trânsito da mudança lingüística, em posição marginal.

A distinção funcional adjetiva tem relação com a distinção do papel do relativo nesse processo. Combinações oracionais de menor elo semântico-sintático, ou explicativas, tendem a se organizar por intermédio de conectivos mais explícitos e de maior autonomia; já os arranjos de vinculação acentuada, ou restritivos, utilizam-se de dispositivos mais gramaticalizados, menos autônomos do ponto de vista conceitual e formal. Nesse sentido, o chamado *pronome relativo*, rótulo tradicional que informa sua dupla e complexa funcionalidade (refere-se ao antecedente e estabelece conexão), atua conforme o tipo de vinculação estruturada. Nas adjetivas menos integradas, seu papel é

basicamente pronominal; nas cláusulas de maior integração, a função relacional prepondera.

MARCAÇÃO E COMPLEXIDADE

A questão dos níveis de integração das adjetivas remete-nos para a os graus de complexidade da hipotaxe e da subordinação, tendo em vista o que preconiza o princípio de marcação, tal como o define e caracteriza Givón (95).

De origem estruturalista, esse princípio trata da oposição marcado x não-marcado em relação às categorias lingüísticas. Desdobrado em três critérios, assim estabelece para os termos marcados: a) complexidade estrutural: tendem a ser mais extensos estruturalmente do que o não-marcados; b) freqüência de distribuição: tendem a ser mais raros e, assim, cognitivamente mais salientes, do que os não-marcados; c) complexidade cognitiva: tendem a demandar mais esforço mental, atenção e maior tempo de processamento do que os não-marcados.

Aplicados às adjetivas, os critérios de marcação apresentam alguns problemas, principalmente em relação aos níveis de complexidade oracional. Se a oração restritiva é mais complexa, uma vez que se encontra em estágio de integração semântico-sintática mais avançado do que a explicativa, então sua ocorrência, como forma marcada em relação à hipotática correspondente, deveria ser através de uma estrutura mais extensa, rara e de maior dificuldade de processamento. Mas assim não ocorre; os dados apontam a restritiva como a forma mais regular, ritualizada e freqüente de articulação da função atributiva em língua portuguesa. Desta forma, torna-se mesmo incoerente tratá-la como estrutura marcada.

Assim posto, deparamo-nos com um aparente impasse teórico: como lidar com marcação e complexidade em relação às adjetivas? A resposta parece estar na esfera discursiva, no domínio pragmático-comunicativo. Podemos interpretar distintamente o momento da gênese de uma construção cognitiva e formalmente mais complexa, num estágio lingüístico há muito decorrido, e o uso dessa mesma construção no momento atual, como artifício sistemático e convencionalizado pelo uso. Desta forma, estaríamos atribuindo ao princípio de marcação dimensão histórica, ao admitirmos que arranjos originariamente marcados, conforme a regularidade de uso na comunidade lingüística ao longo do tempo, perderiam esse *status*, passando a funcionar como estruturas não-marcadas (como as restritivas). Em sentido inverso, estruturas não-marcadas

inicialmente, das quais se derivariam aquelas, passariam a se comportar como marcadas, mais sensíveis às condições discursivas, por exemplo (como as explicativas). Além de atribuir traço histórico à marcação, tal como o exposto, o princípio passa ser considerado também como categórico prototípico, no sentido de que se assume a possibilidade de inversão de marcação (o que é marcado numa fase da língua pode não o ser noutra) e de ocorrência de termos situados no *continuum* da marcação, no espaço intermediário do dois pólos categóricos.

Uma outra alternativa teórica propõem Dubois & Votre (94). Ao estudar as seqüências de enumeração do francês falado de Montréal, os autores, diante da insuficiência do princípio de marcação na interpretação das séries enumeradoras, formularam um princípio discursivo, complementar àquele – o de *expressividade*. Segundo o princípio de marcação expressiva, estruturas mais freqüentes, menos elaboradas, mais breves ou que demandam menor esforço de processamento cognitivo podem ser marcadas em termos discursivos. Além da enumeração, a expressividade pode auxiliar na interpretação de outros fenômenos sintáticos no nível textual, tais como a repetição, a parataxe, a correlação, a explicação, dentre outros.

Givón (95), ao admitir a motivação discursiva como um dos fatores determinantes para marcação, confirma a proposta de Dubois & Votre (94). Segundo Givón, o princípio de marcação é *contextualmente dependente*, influenciado pela modalidade, pelo registro e pelo tipo de texto em elaboração. Embora o autor não informe ou dê pistas de como investigar a marcação em sua dimensão contextual, a simples referência à motivação discursiva na determinação de formas marcadas pode ser considerada um significativo avanço teórico, no sentido de refinamento de um dos princípios mais preciosos para a análise funcionalista.

Ao relacionarmos a ocorrência das explicativas a fatores de natureza discursiva, estamos admitindo e confirmando a interferência do domínio textual para a classificação das estruturas oracionais adjetivas.

CATEGORIAS PROTOTÍPICAS ADJETIVAS

Em geral, ao folhearmos as gramáticas tradicionais e os compêndios escolares, não encontramos maiores informações acerca de tendências e estratégias de organização das orações adjetivas. Pelo contrário, o que lá está, via de regra, é a apresentação da

clássica distinção *explicação x restrição*, apoiada em exemplificação literária, seguida de uma lista de relativos possíveis para a articulação dessas estratégias oracionais.

A orientação normativa apresenta a seguinte descrição do que chama *orações subordinadas adjetivas* do português: "vêm normalmente introduzidas por um pronome relativo, e exercem a função de adjunto adnominal de um substantivo ou pronome antecedente." (Cintra & Cunha, 85: 586).

Ainda conforme a tradição, pode haver uma pausa entre o antecedente e o pronome relativo - fenômeno graficamente representado por vírgula. Essa pausa resulta numa diferenciação semântica entre a estrutura adjetiva que a apresenta e a que não a apresenta. *Oração subordinada adjetiva explicativa* é a nomenclatura atribuída às estruturas que apresentam pausa. Essas estruturas "acrescentam ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarecem melhor a sua significação" (Cintra & Cunha, 85: 589). *Oração subordinada adjetiva restritiva* é o nome das estruturas em que a pausa não acontece. As orações restritivas "precisam a significação do substantivo (ou pronome) antecedente. São, por conseguinte, indispensáveis ao sentido da frase" (Cintra & Cunha, 85: 589).

Ao optarmos pelo tratamento categórico não-discreto das adjetivas, as duas classes – explicativas e restritivas – passam a ser interpretadas como eixos centrais em torno dos quais se situam, em menor em maior grau, o vasto contingente das adjetivas. Numa tentativa de refinamento categorial, estamos propondo e testando algumas variáveis que têm se mostrado relevantes para a classificação das adjetivas nos dois grupos.

Assim, no que concerne à fixação dos padrões da oração explicativa, temos observado, em termos de freqüência, algumas tendências salientes: alta taxa de informatividade do antecedente, em contrapartida, menor informatividade da própria adjetiva, que passa a funcionar como comentário de fundo, em posição de segundo plano em termos do conteúdo veiculado pela oração nuclear. Via de regra, a explicativa é acompanhada por pausa, que, em termos funcionais, atua como quebra de integração semântico-sintática, a comprometer o princípio de proximidade funcionalista, segundo o qual quanto mais próximos estiverem dois conteúdos, mais próximas também estarão as formas que os representam. É o que ocorre em (1):

(1) *Ao delegado Manoel Vidal* – ***que ora assume a chefia da Polícia Civil e não tem culpa dos desmandos do governador*** – *nossos sinceros votos de felicidade*. (Carta *Hélio Luz*)

Esse trecho é prototípico de estrutura explicativa hipotática: o antecedente é bem recortado e definido – **o delegado Manoel Vidal**; as informações veiculadas nas duas adjetivas possuem informatividade de menor relevo, a segunda, inclusive, se trata de uma opinião; a separação formal por travessão acentua a quebra de vínculo em relação à oração principal, evidenciando a maior independência semântica das estruturas oracionais assim articuladas.

Além da pausa, a presença de inserções entre o antecedente e o relativo ou entre o relativo e a adjetiva concorre ainda para a menor integração da explicativa, como se verifica em (2):

(2) *As suas frases, a um tempo nebulosas e simplórias* – ***que ele justifica pela saudável simplicidade do interiorano*** – *compõem um constrangedor rol de gafes homéricas.* (Editorial *Erro de pessoa*)

No exemplo (2), a intercalação da seqüência **a um tempo nebulosas e simplórias** acentua a autonomia da explicativa em relação ao antecedente **as suas frases.** Segundo a orientação teórica aqui assumida, a distância na ordem linear é reflexo da distância no plano conceitual; a separação de sentido motiva a separação formal.

Por outro lado, temos observado um conjunto de traços que marcam freqüentemente a prototípica subordinada restritiva. Nesse modo de articulação, o antecedente é menos definido, trata-se em geral de um nome genérico, abstrato ou plural. A restritiva, portanto, como parte da significação de tal antecedente, apresenta-se mais recortada, definida e com maior *status* informacional – ela se torna parte fundamental do conteúdo de seu referente. Essa proximidade no plano conceitual é acompanhada pela maior vinculação formal à oração núcleo, o que faz com que não seja margeada por pausa e dificulte inserções comprometedoras da seqüência *antecedente + restritiva*. O período (3) representa o tipo de articulação ora referida:

(3) *O descaso é tamanho, que a população menos esclarecida sequer sabe que há limites legais, ou que haja códigos* ***que regulamentem atividades e práticas nos logradouros***. (Editorial *Cidade sem lei*)

No exemplo (3) encontramos o modelo mais regular de uso da adjetiva no português atual. O antecedente plural **códigos** se especifica e recorta pela restritiva, que assume, desta forma, relevância informacional. O fluxo textual contínuo, evidenciado pela ausência de pausa e de demais termos entre antecedente e relativo, confirma a maior integração conceitual da seqüência assim organizada. Dados da língua falada apontam a mesma tendência geral:

(4) H: ... *há certas oliveiras* ***que têm mais de mil anos... quase dois mil anos****...*

USO GRAMATICAL DA ADJETIVA

Classificamos o padrão generalizado, não-marcado, de uso corrente e sistemático na comunidade lingüística, como a estratégia gramatical da adjetiva. É a ela que recorrem sistematicamente os usuários para a articulação da função atributiva em língua portuguesa.

Nossos dados, obtidos através de levantamento exaustivo nos *corpora* em análise, têm comprovado a regularização da subordinada restritiva. Das 168 orações adjetivas desenvolvidas de nossa mostra de língua falada - o Inquérito 20 do Projeto NURC/RJ, 142 representam processos de maior subordinação ou restrição. Em relação aos materiais escritos, a situação se assemelha: das 108 seqüências adjetivas dos editoriais do JB, 80 seguem o padrão mais integrado, e nas cartas de leitores, em 41 orações adjetivas encontradas, 32 se articulam por intermédio do modelo restritivo. O padrão subordinado da restrição supera, em muito, o uso hipotático da explicação. Essa organização mais regular representa cerca de 80% das adjetivas levantadas, conforme demonstra a tabela que se segue:

Tabela 1: Freqüência e distribuição das adjetivas

FONTE	RESTRIÇÃO	EXPLICAÇÃO
INQUÉRITO 20	142/168	26/168
EDITORIAIS	80/108	28/108
CARTAS	32/41	9/32

Além da tendência ao encaixamento, à maior vinculação semântico-sintática, os dados apontam outras regularidades do modelo gramatical adjetivo. Uma dessas

sistematizações está no uso do relativo. Gramáticas e manuais escolares, em geral, listam os relativos como se tais elementos tivessem idêntica produtividade, como se tudo não passasse de simples *escolha* dos usuários. Nosso levantamento confirma a maciça articulação adjetiva através do conectivo **que**. Sua utilização é tamanha que chega quase a anular, em alguns contextos lingüísticos, os demais relativos. O levantamento de nossos *corpora* de língua padrão resultou nos seguintes índices:

Tabela 2: Freqüência e distribuição dos conectivos

FONTE	QUE	ONDE	EM QUE	DE QUE	CUJO(A)	QUAL	DA QUAL
INQUÉRITO 20	154/168	8/168	4/168	2/168	-	-	-
EDITORIAIS	93/108	7/108	5/108	-	3/108	-	-
CARTAS	36/41	-	2/41	1/41	-	1/41	1/41

Como se depreende pela tabela 2, o conectivo **que** articula cerca de 90% das orações adjetivas; os demais elos ocorrem esporadicamente. Desses, merece atenção especial **cujo**, somente encontrado nos editoriais, textos de maior registro de formalidade. Acreditamos que a baixa produtividade de **cujo** deva-se, sobretudo, à sua complexidade cognitiva e formal, na terminologia de Givón (95). Na estrutura da adjetiva, esse conectivo desempenha função de modificador dentro da própria oração, como se encontra em (5):

(5) ... grafiteiros devem ser enquadrados no artigo 165 (dano ao patrimônio público), crime inafiançável ***cuja pena varia de seis meses a dois anos de prisão***. (Editorial *Pais e filhos*)

Na adjetiva de (5), o relativo **cuja** concorda em gênero e número com seu sucessor **pena**, estabelecendo não só conexão oracional como também relação de posse ou pertença. Estruturas deste tipo demandam maior trabalho cognitivo, tanto em termos de codificação quanto de decodificação. São processo mais marcados, pouco freqüentes, engendrados em contextos mais complexos e específicos.

Ainda em termos de uso conectivo, dentre as funções sintáticas possíveis de desempenho pelo relativo, verificamos sensível tendência à função de sujeito. Esta se

configura, portanto, como a funcionalidade padrão, ou mais gramatical, do relativo. A tabela 3 sintetiza nossos achados:

Tabela 3: Freqüência e distribuição da função do relativo

FONTE	SUJEITO	OB DIR	OB IND	AD ADV	AD ADN	COM NOM
INQUÉRITO 20	122/168	41/168	-	5/168	-	-
EDITORIAIS	91/108	5/108	-	9/108	2/108	1/108
CARTAS	39/41	1/41	1/41	-	-	-

Em todos os *corpora*, o papel de sujeito representa mais de 80% da totalidade funcional dos relativos. Em escala bem inferior, surge a função de objeto direto e, mais esporadicamente ainda, as demais funções sintáticas. Nos exemplos até aqui apresentados, os de número (1), (3) e (4) ilustram o uso regular, promovendo a articulação da adjetiva por meio do **que** em função de sujeito. Como objeto direto o conectivo surge em (2) e, num arranjo estrutural muito marcado, **cuja** funciona como adjunto adnominal em (5). Dentre os materiais em análise, é nas cartas dos leitores do JB que encontramos maior incidência da função sujeito, como em (6):

(6) *Não se trata aqui de salvar a Encol, mas socorrer as pessoas* ***que investiram no sonho da casa própria***. (Carta *Encol*)

USO DISCURSIVO DA ADJETIVA

Tratamos, nessa seção, do seguinte questionamento: se o modelo oracional restritivo é tão regular, se a comunidade lingüística o elege como a forma básica para a expressão da função atributiva, que fatores concorrem para que, em certos contextos, ocorra a hipotaxe explicativa? Em outras palavras: que interferências são capazes de *abalar* a sistemática integração semântico-sintática das adjetivas, motivando estruturas oracionais menos vinculadas?

Dada a complexidade inerente da esfera discursiva, condicionada por razões de natureza pragmático-comunicativas, abordaremos em linhas gerais algumas variáveis

que têm se mostrado mais salientes enquanto promotoras de diminuição ou anulação do encaixamento gramatical adjetivo.

A primeira dessas motivações diz respeito aos planos de relevância textual figura / fundo, conforme se encontram em Hopper (79). As explicativas tendem a ocorrer em seqüências de fundo ou segundo plano, veiculando informações subsidiárias, fora da cadeia tópica, do fluxo informacional nuclear. Elas atuam como comentário paralelo, menos vinculadas conceitual e formalmente à oração núcleo, tal como ocorre em (7):

(7) *São Paulo passou a se defrontar com as três formas do "custo" Brasil: o peso dos impostos, dos encargos sociais e do atraso da infra-estrutura (**que ganha um relevo especial no caso do Porto de Santos**)...* (Editorial *Novo Perfil*)

Na seqüência assim articulada, o plano secundário da adjetiva se verifica tanto ao nível do sentido, por se tratar de um comentário adicional a respeito de uma das formas do "custo" então referidas, quanto no nível da expressão, através da acentuada separação marcada pelos parênteses.

A posição secundária e menos integrada da explicativa relaciona-se também ao princípio de *baixa tensão* proposto por Votre & Naro (89). Segundo esse princípio, constituintes altamente tópicos, situados no âmbito da densidade informacional, tendem a ocorrer em orações-figura, enquanto os não-tópicos, ocupando posições de menor relevo, ou baixa tensão comunicativa, não se fixam no fluxo textual – aparecem e desaparecem, cumprindo tão somente a tarefa imediata para a qual foram processados. As adjetivas explicativas, via de regra, ocorrem em trechos de baixa tensão:

(8) *... nosso movimento está fazendo um grande esforço, em todo o planeta, para substituir o calendário gregoriano, **que tem 12 meses irregulares, de 28, 29, 30 e 31 dias**, pelo calendário maia, de 13 luas, todas de 28 dias,...* (Carta *Treze luas*)

Na carta cujo trecho se exemplifica em (8), a informação veiculada pela explicativa não faz parte da cadeia tópica central – trata-se de uma oração-fundo. A adjetiva assim articulada funciona como um artifício discursivo de que o usuário lança mão para, durante a defesa da proposta do calendário maia em substituição ao gregoriano, referendar seu ponto de vista com a inserção de um comentário pertinente e ilustrativo a seu favor.

Na modalidade oral, confirma-se a relação da explicativa ao plano de fundo e à seqüência de baixa tensão comunicativa:

(9) H: *... a diferença de educação que têm os meus filhos... do mais velho...* ***que tem vinte e cinco anos****... pro menor...* ***que tem quinze****... completamente diferente...*

Ao defender a tese segundo a qual a educação dos jovens na atualidade é muito diferente daquela de alguns tempos atrás, o informante utiliza como exemplo sua própria família, através do filho mais velho e do mais novo. Nesse contexto, as explicativas veiculam informações acerca da idade de cada um deles, destacando a diferença de dez anos que os separa. Esse conteúdo, que não compõe o eixo central da cadeia tópica e, desta forma, não mais será retomado durante a conversação, atua subsidiariamente, como suporte argumentativo do turno então articulado.

Outro fator que, conforme têm demonstrado nossas análises, concorre para a promoção da explicativa refere-se ao tipo de texto. É nos materiais de opinião, como os aqui tratados, que encontramos maior contingente de adjetivas menos vinculadas, em contraste com os textos descritivos, narrativos e de procedimento. Parece que expor e defender pontos de vista, trabalhar com juízos de valor e entidades abstratas motiva o surgimento da explicativa.

Exemplos aqui apresentados confirmam a menção. Em (1), na coordenação adjetiva **que ora assume a chefia da Polícia Civil e não tem culpa dos demandos do governador**, a segunda estrutura oracional resume a opinião do leitor; em (2), na explicativa **que ele justifica pela saudável simplicidade do interiorano,** a marca opinativa se confirma pelo atributo **saudável** anteposto ao nome; em (7), cabe também ao atributo **especial** a tarefa de acentuar a marcação de ponto de vista na seqüência **que ganha um relevo especial no caso do Porto de Santos**; o mesmo ocorre em (8) com a adjetiva **que tem 12 meses irregulares, de 28, 29, 30 e 31 dias**, através do termo **irregulares**.

Afora a exposição do ponto de vista mais direto, como em (1), e a utilização de qualificadores, como em (2), (7) e (8), atribuímos à interferência do modelo textual de opinião a ocorrência de termos modalizadores como forma de diminuição do vínculo semântico-sintático da explicativa. Esses recursos lingüísticos, além de contribuírem para a maior independência da adjetiva, transportam para o texto marcas de sua produção e da perspectiva daquele que o elabora. O período seguinte ilustra o comentário:

(10) *A Justiça Militar,* ***que absolve praticamente todos os PMs acusados de crimes,*** *deixou de ser necessária há muito.* (Editorial *Deveres e direitos*)

Em (10), o termo **praticamente**, em meio à explicativa, é indício da opinião do autor acerca dos julgamentos militares.

Em algumas seqüências, registramos o uso da modalização ainda mais acentuado:

(11) *Longe de mim pôr sob suspeição a julgadora,* ***que pode até ter decidido a desclassificação do crime baseada em absoluta convicção técnica***. (Carta *Pataxó*)

Na carta em que defende punição exemplar para os jovens que atearam fogo num índio da tribo Pataxó, em Brasília, o leitor utiliza o período ilustrado em (11) para salvaguardar a juíza responsável pelo caso. Para tanto, em plano de relevância secundário e trecho de baixa tensão, ele se utiliza da explicativa, aí inserindo o sintagma modalizador **pode até** e os atributos **absoluta** e **técnica**, numa arranjo que sugere a isenção da autoridade judiciária.

No *corpus* de língua falada, as estratégias de modalização se processam de diversa maneira. Nesse contexto específico, cabem aos operadores ou marcadores discursivos o cumprimento da função modal:

(12) M: *... se você vê um povo como o sueco...* ***que é.... um... dos... vamos dizer... países mais civilizados do mundo****...*

Em (12), além das sucessivas pausas, próprias do modo organizacional do texto falado, a explicativa é intermediada por **vamos dizer**, marcando a responsabilidade da informante para com o exemplo sugerido – o povo sueco/ a Suécia são ótimo exemplo de primeiro mundo, de civilização.

Além dos casos de hipotaxe explicativa referidos nessa seção, temos registrado um outro procedimento, motivado também por fatores de ordem pragmático-comunicativa dos textos de opinião, a envolver as restritivas. Trata-se de um arranjo sintático, situado em plano de fundo, no qual se justapõem seqüências do tipo *antecedente + restritiva*. A série assim organizada cria um interessante e inusitado efeito acentuador do ponto de vista expresso. Verificamos a ocorrência de dois tipos desse arranjo. No primeiro, a adjetiva contradiz o antecedente, alterando seu papel gramatical – o recorte definidor que lhe é característico se faz às avessas., tal como ocorre a seguir:

(13) *O "rating", isto é, a classificação de riscos, pode evitar que espertalhões montem arapucas para saquear a poupança doméstica vendendo seguros* ***que não***

***cobrem sinistros**, contratos **que não entregam casas** ou planos de saúde **que não abrem as portas dos hospitais**.* (Editorial *Fugitivos da falência*)

Em (13), através da sucessão de adjetivas, se reforçam e detalham as **arapucas** montadas pelos **espertalhões**. Os termos **seguros**, **contratos** e **planos de saúde**, que já constituem especificações, são mais definidos ainda por intermédio do recorte das orações adjetivas negativas. Trata-se, pois, de um procedimento discursivo de efeito contrastivo e intensificador. À declaração inicial, que porta a opinião, segue-se, como um comentário subsidiário, a série restritiva, que tem no gerúndio **vendendo** sua origem.

O segundo modelo discursivo de justaposição restritiva se organiza com a utilização da afirmativa:

(14) *O motorista de ônibus escolar do CEL (Centro Educacional da Lagoa) ... no dia 25/08, às 6h50 da manhã, avançou o sinal do cruzamento da Rua Igarapava com Avenida Visconde de Albuquerque, colocando em risco a vida das crianças **que estavam no ônibus**, de pedestres **que atravessavam o sinal** e dos veículos **que aproveitavam o sinal verde**.* (Carta *Ônibus escolar*)

Como ocorre no exemplo (13), a seqüência (14) tem numa forma de gerúndio – **colocando** – seu ponto inicial. Após a informação do ocorrido (o avanço do sinal pelo motorista), apresentada como o fato principal, em primeiro plano, articulam-se as adjetivas em plano secundário, integrantes do comentário ratificador da imprudência do motorista.

A funcionalidade discursiva da séria assim organizada pode ser confirmada ainda pela pouca informatividade que encerram as restritivas em tais contextos. Ao contrário do uso mais gramaticalizado próprio da restrição, com seu papel definidor, as adjetivas nesse processo atuam mais no sentido de reforçar, de confirmar a opinião do leitor do que propriamente informar. A partir da notícia do avanço do sinal do ônibus escolar num cruzamento movimentado durante a semana pela manhã, seria de esperar que houvesse risco para a vida das crianças do ônibus, dos pedestres e para a segurança dos demais veículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que tentamos aqui apresentar, a partir da fundamentação teórica funcionalista e de materiais representativos do português padrão sincrônico, é a distinção de

processamento das estruturas oracionais adjetivas no que concerne à freqüência de uso (mais e menos recorrentes) e aos níveis de vinculação semântico-sintática (maior e menor integração) em termos do binômio discurso - gramática.

Procuramos, tomando as subordinadas restritivas e as hipotáticas explicativas como as categorias prototípicas cumpridoras da função de atribuição a uma oração núcleo, defender a tese de que esses arranjos são processados no fluxo textual segundo motivação distinta e específica.

As subordinadas restritivas, representantes do modo de articulação gramatical, configuram-se como o padrão regular, não-marcado, através do qual a comunidade lingüística expressa sistemática e ritualizadamente a função atributiva. Fazem parte do processamento convencional adjetivo o recurso regular ao relativo **que** em função de sujeito.

Por outro lado, as hipotáticas explicativas são mais sensíveis a fatores de natureza pragmático-comunicativa, ocorrendo com menor freqüência em relação ao modelo gramatical restritivo. As explicativas situam-se, em geral, em trechos de pouca relevância informacional e de baixa tensão, ocupando posição de fundo, veiculando informação subsidiária, fora da cadeia tópica central. A presença de qualificadores e modalizadores, de inserções entre o antecedente e a adjetiva e a ocorrência de pausa (vírgula, travessão ou parênteses) tendem a marcar formalmente a explicativa.

Acreditamos que a distinção funcional e formal aqui apresentada possa lançar alguma luz ao ensino-aprendizagem de sintaxe do período composto em língua portuguesa. Nossa análise não invalida o que a tradição nos legou em termos de conhecimento das orações que cumprem função atributiva. Pelo contrário, o que pretendemos é, a partir do conhecimento normativo, refinar a categorização discreta que separa tão contrastivamente a restrição da explicação e, como procuramos aqui fazer, identificar e descrever os contextos capazes de propiciar a articulação preferencial de cada um dos arranjos adjetivos.

Assim, sugerimos que o ensino-aprendizagem dessas estruturas oracionais leve em conta a dimensão textual, a macrossintaxe, principalmente no que concerne às explicativas, mais vulneráveis às motivações de ordem discursiva. Devem ser considerados os tipos textuais – descrição, narração, procedimento, dissertação, dentre outros – e sua articulação em termos de uso adjetivo. Torna-se necessário ainda que seja dada atenção à distinção de freqüência e função das adjetivas no uso atual: o que é

regular e o que é fortuito; o que é sistemático e gramatical e o que é pragmático e discursivo; o que é convenção e o que é motivação. Acreditamos que, assim orientada, a tarefa pedagógica possa se revestir de outro sentido e relevância, distinguindo usos e níveis de produtividade de uma das funções mais precípuas da articulação lingüística – a atribuição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985.

DUBOIS, Sylvie & VOTRE, Sebastião. *Análise modular e princípios subjacentes do funcionalismo lingüístico: à procura da essência da linguagem*. Rio de Janeiro. 1994. Inédito.

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: Benjamins. 1995.

HAIMAN, John. Ritualization and the development of language. IN: PAGLIUCA, William. *Perspective of grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins. 1994.

HOPPER, Paul. Aspect and foregrounding in discourse. IN: GIVÓN, Talmy. *Syntax and semantics*. V. 12. New York: Academic Press. 1979.

HOPPER, Paul. & TRAUGOTT, Elizabeth. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press. 1993.

MARTELOTTA, Mário. et alii (org). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1996.

SANKOFF, Gilian. & BROWN, Penelope. The origins of syntax in discourse: a case study of Tok Pisin Relatives. IN: *Language* 52. 1976.

VOTRE, Sebastião & NARO, Anthony. Mecanismos funcionais do uso da língua. IN: *DELTA* 6, nº 2. São Paulo: EDUC. 1989.

UNA APROXIMACIÓN AL ESPAÑOL -COMO L2- HABLADO POR SORDOS PROFUNDOS

Psic. Lic. Leonardo PELUSO

Facultad de Psicología
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Facultad de Medicina. Escuela Universitaria de Tecnología Médica: Fonoaudiología
Universidad de la República Oriental del Uruguay

Resumo

Neste trabalho apresentaremos algumas das concluçoes de uma investigaçao que tinha como propósito o estudo do espanhol falado por adultos surdos profundos. Para eles, a LSU (Lìngua dos Sinais Uruguaia) era a L1 e o espanhol funcionaba como L2. Todos eles estavan integrados à Comunidade Surda de Montevideo.

Tentamos demostrar que o espanhol dos surdos é uma variedade nao nativa e pidginizada. Suas caraterísticas nao sao exclusivamente dependientes das particularidades psicofisiologicas dos surdos; mas, pelo contrario, elas sao altamente dependientes da situaçao diglósica da Comunidade Surda e dos modelos de ensino do espanhol que tinham sido utilizados com eles.

SURDO - ADQUISIÇAO DA L2 - BILINGUISMO

Summary

In this paper we intend to present some of the conclusions arrived at in the course of a research aimed at studying the Spanish Language as spoken by completely deaf adults, for whom LSU (Uruguayan Sign Language) was L1 and Spanish acted as L2. All of them were integrated to de Deaf Community of Montevideo.

We wanted to demonstrated that Spanish, as spoken by the deaf, is a non native pidginized variety with characteristics that do not depend exclusively on their psycho-physiological peculiarities. On the contrary they depend to a great extent on the diglossic situation of the Deaf Community and on the approach used to teach them Spanish.

DEAF - L2 ACQUISITION - BILINGUALISM

Introducción

En este trabajo mostraré algunas conclusiones a las que arribé, conjuntamente con Juan Andrés Larrinaga, en una investigación destinada a estudiar el español hablado por sordos profundos adultos, para quienes la LSU (Lengua de Señas Uruguaya) era la primera lengua (L1) y el español funcionaba como la segunda lengua (L2), limitado a las interacciones exogrupales. Asimismo plantearé nuevas interrogantes e hipótesis que he venido desarrollando luego de la presentación del informe final (Peluso y Larrinaga, 1996).

Esta investigación se realizó durante 1995 y 1996 en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. En dicha investigación fueron estudiados aspectos morfo-sintácticos y dialógicos del español hablado por sordos a efectos de determinar si existen rasgos sistemáticos y recurrentes y los factores determinantes y productores de los mismos. En este trabajo, colocaré algunas cuestiones generales de este análisis, para luego profundizar en algunos aspectos teóricos que no habían sido completamente trabajados en aquella ocasión. Por una visión más detallada de los aspectos concernientes a la descripción de los resultados, recomiendo consultar el informe final de la investigación.

Parece importante señalar la inexistencia, en Uruguay, de descripciones lingüísticas acerca del español de los sordos. Esta carencia no ha permitido que surgiera, tampoco, la interesante discusión que pueden colocar dichas descripciones acerca de si es posible hablar, en el caso de este español, de una variedad (y en el caso de serlo, cuáles serían sus características), o si simplemente estamos ante un habla patológica. A lo largo de este trabajo trataré de problematizar estas cuestiones y presentaré la hipótesis de que el español

hablado por estos sordos estudiados no es un habla patológica sino, por el contrario, una variedad no nativa y pidginizada del mismo.

¿Por qué estudiar el español de los sordos?

En la actualidad, las ciencias sociales, fundamentalmente la lingüística, han permitido deslizar los estudios de la sordera desde una conceptualización de la misma en términos de patología comunicacional hacia su conceptualización en términos culturales y socio-lingüísticos e inclusive algunos autores han llegado a homologar la sordera a una etnia (Erting, 1982; Erting y Woodward, 1979).

En este marco de estudios de la sordera parece interesante comenzar a investigar al español de los sordos no ya como una modalidad de habla carente y patológica, sino como una variedad propia de un grupo sociolingüístico minoritario dentro de una situación de contacto entre la LSU (Lengua de Señas Uruguaya) y el español. Es decir, se comenzaría a tener en cuenta que estamos ante una Comunidad que si bien es hablante natural de una lengua de señas no puede dejar de estar en contacto con la lengua oral, lengua hablada por el grupo mayoritario con que interactúa (en un altísimo porcentaje de los casos aún dentro del propio hogar), lo que la transforma en la lengua de la cultura mayoritaria, la lengua de la educación, del Estado y de la escritura. Así, las diferentes disciplinas que se han visto afectadas por el estudio de las lenguas de señas deberían recomenzar también a estudiar las lenguas orales desde esta nueva visión, como una lengua particularmente afectada por una situación de bilingüismo –que en esta caso es diglósica- y por un proceso de artificialización, tanto en su modalidad de producción -en la medida que implica una forma diferente de materialización de los significantes-, como en su modalidad de adquisición de acuerdo con las características psico-físicas de los sordos.

Así, por ejemplo, la neurolingüística y la neuropsicología, si bien han dado respuesta consistente sobre las lenguas de señas (cf. Wilkins y Wakefield, 1994; Bellugi,

Poizner y Klima, 1989, entre otros), deberían responder, en la actualidad, a las particularidades neurológicas implicadas en el dominio de una lengua oral desnaturalizada de su canal y vinculada con el nervio óptico. La teoría de la adquisición del lenguaje, por su parte, también deberá dar respuesta a los múltiples interrogantes que surgen del estudio del niño sordo, sus familias de origen (que constituyen muy diferentes ámbitos de socialización primaria según la lengua hablada en los mismos) y la adquisición del lenguaje (cf. Volterra, 1985).

En síntesis, creemos que la revalorización de los estudios del español hablado por los integrantes de la Comunidad Sorda no solo permitirá arrojar luz sobre la situación de contacto, enriqueciendo los propios estudios sobre la LSU, sino que también será un instrumento muy importante en las concepciones de planes bilingües de educación en dos niveles. En un nivel sociolingüístico será de importancia porque permitirá realizar una mayor comprensión de la situación de bilingüismo inherente a toda educación bilingüe, y en un nivel pedagógico su importancia radicará en el hecho de que permitirá instrumentar metodologías adecuadas de enseñanza del español como segunda lengua, dejando atrás metodologías como el oralismo tradicional.

Características de la muestra

La investigación fue realizada sobre una población de tres sordas profundas. En dos de los casos eran sordas de nacimiento y en el otro era una persona que había quedado sorda antes de la aparición del habla léxico-gramatical. Todas ellas son hablantes de LSU y de español, para quienes la LSU funciona como la primera lengua aunque no era la hablada en el ámbito familiar (son todas hijas de familias oyentes), y educadas bajo una pedagogía oralista tradicional. Las tres sordas asistieron a la misma Escuela para Discapacitados Auditivos de Montevideo y sus edades se ubican en un rango que va de los cuarenta a los cincuenta años. Las tres hicieron el curso de instructores de LSU dictado por un Instituto Oficial que rige las especializaciones en la Carrera de Magisterio (IMS), curso que las habilita para trabajar en Escuelas para Sordos enseñando/trasmitiendo la LSU en planes bilingües de educación. Dos de ellas están actualmente integradas a la escuela trabajando como instructoras.

Si bien el estudio de tres casos no es una muestra representativa de toda una Comunidad, creemos que igualmente resulta válido para plantear algunas hipótesis sobre la Comunidad Sorda de Montevideo, hablante de LSU y bilingüe LSU-español, así como también puede ser interesante para pensar ciertos aspectos de la variedad de español que es hablada por los sordos adultos del plantel docente que trabajan en la escuela bilingüe de Montevideo (la muestra es representativa de esa población).

Recolección de datos

Los datos acerca del español oral se recabaron a través del registro de entrevistas entre un sordo y un oyente adulto, que no había tenido contacto previo con sordos ni con su Comunidad. Las entrevistas fueron en español y estaban divididas en dos partes, en una parte el oyente entrevistaba a la informante sorda y en la otra la informante sorda entrevistaba al oyente. Cabe señalar que si bien las sordas eran las mismas en ambas modalidades, los oyentes eran distintos. Esto permitió obtener, de parte de estas tres sordas, seis entrevistas, dos con cada una, en las cuales en una tenían un rol más activo y en la otra uno más pasivo. En ambos casos pedíamos al entrevistador que preguntara aspectos que le interesara conocer del otro (para facilitar la tarea se daban ejemplos: nombre, edad, trabajo, intereses, vida familiar) a efectos de dirigir la entrevista hacia un estilo más informal de conversación. De cualquier forma el grado de espontaneidad no afectaba particularmente nuestro estudio. Como planteamos en el informe publicado de los resultados de la investigación, "la escasa espontaneidad, propia de este tipo de entrevistas, no fue considerada como un factor de disturbio. Se buscaban, fundamentalmente, las distorsiones que sufre la lengua oral en su modo visoarticulatorio, sin importar en qué tipo de situación interactiva estuviera ésta inmersa. Lo importante era procurar una situación en la que participaran un sordo y un oyente para promover la emergencia de la lengua oral. Por otra parte nosotros creemos que toda interacción de un sordo con un oyente en español siempre presenta una gran tendencia a lo formal" (Peluso y Larrinaga, 1996: 43).

Los datos acerca del español escrito se recabaron mediante el llenado del siguiente cuestionario:

Edad:

Estudios:

Lees revistas, diarios o libros?:

Escribes a menudo?:

Cuéntanos detalladamente cómo fue tu día ayer y lo que hiciste

En la aplicación del cuestionario se trató explícitamente que el investigador no ingresara en intercambios interactivos con el entrevistado en relación a las preguntas concretas que debía contestar a efectos de romper con la esperable tendencia, por parte de las sordas, de dialogizar la lengua escrita.

Metodología de análisis

El estudio de los datos obtenidos se realizó mediante una metodología de "error analysis" (cf. Richards, 1971). A través de la misma tratamos de entender la causa de la producción de los distintos errores que predominan y que aparecen de forma sistemática en el español de estas tres sordas, procurando visualizar algunas tendencias generales de este español hablado por sordos. Desde este marco teórico llamaremos "error" a las producciones lingüísticas que se apartan de la norma estándar o de cualquier norma reconocible empleada por un grupo minoritario generando enunciados agramaticales en relación a dicha norma. Lo que caracterizaría al error es su carácter idiolectal y el tener soporte en un determinado conocimiento de la lengua que se aleja del estándar. Es decir, desde una concepción cercana a los planteos chomskyianos, un error sería una construcción creativa a partir de un análisis parcial de la lengua de acuerdo con un conocimiento particular de la misma. Es decir, un error no se ubica en el plano de la actuación ni del azar y por lo tanto resulta particularmente interesante estudiarlo ya que devela un estado del conocimiento del lenguaje en aquel hablante que lo produce.

Para llevar a cabo el análisis de los errores se realizó, por un lado, dentro del análisis morfo-sintáctico, el recuento del grado de aparición de subordinadas, pasivas, verbos conjugados en modos diferentes al indicativo, la primacía de algunos tiempos sobre otros, la formación del plural, el uso de los artículos y la concordancia, el uso preposicional y los procesos de topicalización; y por otro lado, se efectuó un análisis de los significados que se estaban negociando a través de la modalidad gestual y que en muchos casos sustituían fragmentos del enunciado que debía aparecer en español para que la frase fuera gramatical.

Los errores fueron descriptos desde su perspectiva morfosintáctica según la siguiente lista (se analizaron por separado los errores en la lengua oral y los errores en la lengua escrita):

a) OMISIONES: de constituyentes mayores y de morfemas gramaticales
b) ADICIONES
c) SOBREGENERALIZACION
d) RUPTURAS AGRAMATICALES DEL ORDEN DE LOS CONSTITUYENTES.

Se plantearon cuatro criterios explicativos para entender los errores:

a) Los errores que son producto de las interferencias entre el español y la LSU. Estos errores son típicos de toda gramática de aprendiz, de cualquier variedad pidginizada de una lengua y en general de toda situación de contacto lingüístico. En el caso de los sordos este tipo de error reviste cierta especificidad en la medida en que están en contacto dos lenguas que actualizan sus significantes a través de canales diferentes, lo que habilita a una suerte de simultaneidad diferente a los casos en que las lenguas en juego se actualizan por el mismo canal.
b) Los errores que son producto de las metodologías de enseñanza del español al sordo. En el caso de nuestra muestra la metodología de enseñanza fue el oralismo más tradicional, que es una metodología muy vinculada a enfoques clínicos y que tiende, por sí misma y por la visión patológica del sordo que implica, a proponer un español muy simplificado (para que sea más fácil para enseñar/aprender).
c) Los errores propios de los diferentes estadios de aprendizaje en que cada hablante se ubica frente al español. Se supone que a lo largo del proceso de adquisición de una L2 se van a ir cometiendo cada vez menos errores sistemáticos, evolución que supone el cambio que se produce del conocimiento del lenguaje.

d) Los errores que son propios de la acomodación viso-articulatoria a la que se ve forzado el español cuando es hablado por sordos. Por las importantes interferencias que sufre el canal auditivo en los sordos, el español y toda otra lengua oral, va a tener siempre un alto nivel de artificialidad cuando no es escrito. Con esto queremos decir que, si bien el español mantiene las características articulatorias pierde el sonido desde la perspectiva del sordo y se apoya en el plano visual, apoyatura que crece proporcionalmente con el grado de profundidad de la sordera. De esta forma el español se reorganiza, en el nivel fonológico, en una lengua viso-articulatoria, dependiente de tecnologías que se enseñan como la lectura labial y esto sería la causa de numerosos errores que pueden surgir en relación a la norma estándar. Lo que acabamos de plantear muestra que el español nunca podrá ser una lengua natural para el sordo en la medida en que no se ajusta espontáneamente a sus características psico-físicas y por lo tanto es una lengua que nunca podrá hablar fluidamente, aún cuando sea monolingüe de la misma.

Resultados

Presentaremos aquí una síntesis de los datos a los que se arribó en el trabajo de análisis.

- Morfología de número. En la modalidad oral se constató una tendencia a la desaparición del morfema plural, si bien no por ello desaparecía la marcación del número. Se pudo observar que básicamente el número se construye de forma analítica, por medio de adverbios o de numerales, en general en la modalidad sígnico/gestual[1], o por la aparición de un morfema gramatical de número en alguno de los constituyentes de la oración, en general en el verbo. En la modalidad escrita se pudo constatar, en dos de los casos, una tendencia a la hipercorrección. En el tercer caso la desaparición de la morfología de número es sistemática tanto en el plano oral como el escrito.

- Preposiciones. En todos los informantes aparecen errores en el uso preposicional, tanto por su uso no gramatical de acuerdo con la norma estándar como por su ausencia también no gramatical. Los errores fueron de similar índole tanto en el corpus oral como en el escrito.

- Los artículos. En general aparece un uso bastante gramatical de los artículos tanto en la oralidad como en la escritura, a pesar de que era posible sostener la hipótesis de que pudieran aparecer errores en este plano ya que los artículos no tienen correlato en LSU, además de que en general son elementos que pueden sufrir importantes alteraciones cuando estamos ante una variedad simplificada y reducida con respecto a la norma estándar. En el

[1]Hablamos aquí de sígnico/gestual porque como era una conversación entre un sordo y un oyente que desconocía por completo la LSU era imposible determinar si las producciones en el plano visomanual eran gestos o señas. Por un lado creemos que no se puede sostener que se hacían exclusivamente señas porque en general se hacían gestos que son comprensibles para cualquier oyente montevideano, pero, por otro lado, tampoco es posible plantear que se hacían exclusivamente gestos porque en muchos casos había una total coincidencia morfológica con la seña. Optamos entonces por considerarlos señas/gestos en la medida en que probablemente, por las características del diálogo, tuvieran propiedades de ambos.

caso de los artículos fue posible constatar tres tipos de error: 1) Problemas de concordancia con el sustantivo, fundamentalmente en aquellos casos en que el sustantivo termina en “a” pero la palabra es de género masculino: por ejemplo “problema”. 2) Inconsistencia en la diferencia de uso entre artículos determinativos y no determinativos. 3) Uso de una seña/gesto de numeral uno en lugar del artículo en español, lo que mostraría la construcción de una frase bilingüe.

- El verbo. En dos de las informantes no aparecen errores en el uso de la morfología verbal, ni en el corpus oral ni el escrito. En la otra informante no se constata el uso de morfología verbal, ya que solo aparecen verbos en infinitivo tanto en las entrevistas como en el cuestionario. En los casos en que existe morfología verbal, se observa, en general, una muy marcada propensión al uso de las formas simples del modo indicativo: presente, pasado y futuro analítico (“ir a”) y al uso de verbos sin conjugar. Asimismo pareciera que gran parte de la información referida al tiempo, aspecto y modo se sostiene mediante adverbios, confirmando la hipótesis de una tendencia a la construcción analítica. En el caso del verbo “ser”, como verbo copulativo, se comprobó una propensión, tanto en la construcción oral como escrita, a su desaparición. Los planteos que realiza Ferguson (1968: 146-147) sobre la tendencia a la caída de la cópula en los pidgins mantiene plena vigencia para el tratamiento de los casos estudiados en esta investigación. Comprobamos que la tendencia a la elisión de la cópula se produce entre nombres, entre nombres y adjetivos predicativos, en contextos en que es gramatical y en contextos en que es agramatical. Esta propensión, que es mucho más acentuada en el corpus oral, no solo involucra al verbo “ser” sino también, pero en menor grado, a los verbos que están en posición de vincular un nombre con un adjetivo en posición predicativa y asimismo, pero aún en menor grado, a muchos verbos que cumplen otras funciones gramaticales, con mayor contenido semántico. No parece existir una regla

estable que permita entender las elisiones, ya que muchas veces ni siquiera se logra mantener la inteligibilidad del enunciado.

- Las perífrasis verbales. Las perífrasis verbales encontradas tanto en el corpus oral como en el escrito son “ir a + infinitivo” como forma del futuro analítico, “tener que + infinitivo” y “estar + gerundio”. La primera perífrasis es de uso más frecuente y la última se emplea dos veces en todo el corpus. Muchas veces en la perífrasis “ir a + infinitivo” aparece la preposición elidida. El uso de perífrasis por parte de estas sordas es muy rudimentario en la medida en que se circunscribe a su modalidad más simple en tanto que la perífrasis del futuro analítico es ya parte de la conjugación verbal para el futuro, sustituyendo, en la variedad estándar, a la forma sintética del futuro. Por otra parte, las perífrasis mantienen las características generales ya observadas en los verbos que se asemejan a las simplificaciones y reducciones descritas en los procesos de pidginización. Salvo en un caso en una de las informantes, se observa también una generalizada ausencia del uso de verbos modales. Esto estaría indicando las limitaciones funcionales de este español tanto en la oralidad como en la escritura.

- Los adjetivos. Hay una tendencia general en todo el corpus al poco uso de adjetivos. Resulta significativo señalar que en el caso de las informantes que usaron adjetivos su uso fue marcadamente predicativo y no atributivo, y en los pocos casos en que aparece un uso atributivo es utilizado en forma errónea. Asimismo se observó un número importante de errores en la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo.

- Cohesión. Se constata una importante simplificación en los mecanismos cohesivos tanto inter como intraoracionales, similares a ciertos mecanismos descritos como propios de procesos de pidginización. En el caso de la cohesión intraoracional analizamos especialmente a las oraciones compuestas. Tanto en el corpus oral como en el escrito

encontramos una extrema dificultad para establecer los nexos oracionales, si bien es posible concluir que el mecanismo de unión empleado en casi todos los casos es la yuxtaposición, que sería la forma más simple de cohesión y la que prevalece en las variedades pidginizadas. La propia simplificación y reducción de la sintaxis hace que desaparezcan importantes elementos cohesivos por lo que muchas veces los elementos restantes (por ejemplo varios sustantivos que podrían aparecer gramaticalmente vinculados a través de varias oraciones separadas o compuestas) son colocados de forma yuxtapuesta. En general no se observan oraciones subordinadas, y en solo una informante las pocas que aparecen están bien construidas. En síntesis, en ambos corpus encontramos una tendencia, casi absoluta, a construcciones oracionales simples con pocos elementos de cohesión al interior de las mismas, ya que prima la yuxtaposición de nombres y verbos. En el caso de la cohesión interoracional pudimos observar que, en general, se mantiene por la yuxtaposición, tanto en el corpus oral como en el escrito y en algunos casos por la coordinación. En el modo oral la cohesión es altamente dependiente de los elementos no verbales que se van construyendo simultáneamente y que permiten dar sentido a lo dicho, ya que la mera yuxtaposición no hace posible su completa inteligibilidad. En el caso de los textos escritos, la cohesión estaría dada fundamentalmente por la marcación temporal mediante adverbios de tiempo. La deixis está prácticamente ausente tanto en el modo oral como en el escrito y en el caso de los pronombres clíticos, la deixis aparece funcionando fundamentalmente de modo intraoracional. Una de la informantes, que no utiliza deixis en el texto escrito, usa fundamentalmente el mecanismo de comenzar cada oración con un marcador temporal para dar cohesión al texto, en tanto que dichos marcadores funcionarían como el único nexo interoracional.

- La escritura se ubica en el polo pragmático. En los tres textos escritos hay una importante tendencia a la aparición de los rasgos descritos como propios del modo pragmático (Givón, 1979: 227-228) y no de los niveles más formales y descontextualizados del modo sintáctico. Este hecho puede ser interpretado en dos niveles. Por un lado se puede pensar que este tipo de construcción en el texto escrito fue estimulado por el tipo de consigna (se les pidió a los informantes que escribieran sobre su propia cotidianeidad) y por el hecho de que todos los entrevistados conocían personalmente al investigador lo que podía alentar una modalidad dialógica. Pero por otro lado es posible pensar que este es el único registro que estos sordos alcanzan en la modalidad escrita, lo que sería propio de individuos que pertenecen a una Comunidad que aún no accedería a los registros y funcionalidades que nuestra cultura oyente asigna a la escritura.

- La puntuación. La puntuación que aparece en los textos escritos por los informantes sordos merece una particular consideración. Si bien en ningún caso estaríamos frente a la ausencia completa de puntuación, sin embargo es posible sostener que el uso que se hace de la misma es alejado de la norma estándar y que sus errores no parecen ser de similar tipo en todos los informantes. Por un lado se puede atribuir el uso bizarro de la puntuación a cierto desconocimiento, por parte de los informantes, de las reglas que rigen dicho sistema. Pero también se podría pensar que en los errores en la puntuación había también huellas de la oralidad. Por ejemplo, creemos que en los extensos períodos en que no aparece puntuación, donde las oraciones se yuxtaponen o a veces se coordinan unas con otras, se mostraría una modalidad de puntuación fonológica y no gramatical de acuerdo con los planteos de Halliday (1989:37), es decir muy ligada a los rasgos orales. Asimismo es posible suponer que esta modalidad de puntuación fonológica también esté interferida, en el caso del sordo,

por su construcción del español en el modo viso-articulatorio. Sin embargo no tenemos instrumental metodológico que permita corroborar dicha hipótesis.

Análisis de los resultados

- Se constató una importante presencia de procesos de simplificación y reducción, con la consiguiente agramaticalidad de muchos de los enunciados. Dichos procesos aparecen tanto en la oralidad como en la escritura. Este hecho permitiría deducir que no son producto exclusivamente de las dificultades fonológicas inherentes al pasaje de una lengua al modo viso-articulatorio, ni de la necesidad de que el otro entienda mejor lo que se dice en el diálogo, ya que dichas dificultades no tienen aparente justificación para mantenerse en la modalidad escrita.

- Pudimos observar tendencias a la hipercorrección en el modo escrito lo que estaría mostrando conciencia, por parte de las informantes, de un supuesto manejo deficitario del español según la norma estándar.

- Existe una gran inestabilidad y variabilidad en cada informante y en las informantes entre sí en relación a los errores y a los mecanismos de simplificación y reducción en la construcción de los enunciados que aparece sistemáticamente a lo largo del corpus oral y del corpus escrito. Así, a nivel morfosintáctico, por ejemplo, es posible encontrar en un mismo informante caídas de morfemas gramaticales y/o de preposiciones en algunos contextos, pero su conservación en otros. No parece posible establecer una norma que permita predecir en qué contextos no se utilizarán los morfemas gramaticales de número, o las preposiciones, o ciertos verbos, ni en cada informante ni en el grupo de informantes en general. Lo único que aparenta ser predecible es la tendencia de la gramática a simplificarse y a reducirse, produciendo en la mayoría de los casos construcciones agramaticales, con respecto de la norma estándar, sin embargo no puede predecirse de qué forma se producirá esta simplificación ya que varía de informante en informante y dentro de cada uno.

Similares rasgos de simplificación y reducción son encontrados en situaciones en las que se involucran procesos de pidginización .

- Como planteamos en el informe de la investigación: “La simplificación que se constata en el español de estos sordos se vincula estrechamente con la tendencia marcada a lo analítico (fundamentalmente por la pérdida de las desinencias a nivel morfológico). Sin embargo, paradojalmente, se constata también la pérdida de ciertos elementos analíticos como son las preposiciones. Esta aparente contradicción podría vincularse con la tensión a que es llevada la lengua oral en su pasaje a lo viso-articulatorio: tensión entre una economía austera de elementos y una máxima visibilidad. Si aceptamos la conocida distinción entre "content words" o palabras-contenido (aquellas palabras que tienen todo el peso semántico del enunciado) y "function words" o palabras-función (aquellas palabras que tienen más importancia morfo-sintáctica que semántica), en el caso de la muestra estudiada, es posible constatar que las palabras-función tienden a caer y permanecen las palabras-contenido, que son las más acentuadas. Creemos que esta dicotomía contenido-función es la más adecuada, como marco explicativo, para el tratamiento de la muestra estudiada. El aumento en la dificultad de intercomprensión obliga a las personas a comunicarse interpretando segmentos claves de significado y adivinando el resto a través de movimientos de la cara y gestos. Esto lleva, como ya expusimos, a la simplificación de la sintaxis y al uso casi exclusivo de esos segmentos claves, acompañados de elementos no verbales ya que el resto (muy necesario en todo uso sonoro de la lengua oral y que responde a que la sintaxis es propia de una lengua oral, no prevista para su uso exclusivamente viso-articulatorio), se vuelve un estorbo en la comunicación, pues dificulta la decodificación de esos segmentos claves. Por otra parte, todos los elementos entonacionales, básicos en la construcción de los significados en las lenguas orales, se deben reestructurar a fin de adecuarse al modo viso-

articulatorio. Esto dificulta bastante la comprensión y, en general, dichos elementos son suplantados por gestos y/o señas aisladas, que apoyan a las palabras-contenido, promoviendo la caída del resto, lo que incluye, entre otros elementos, a los morfemas gramaticales. De esta forma, las palabras-contenido en general aparecen acompañadas por un gesto marcadamente icónico y negociado en la propia interacción. Esto ayuda a que las palabras-contenido puedan ser mejor comprendidas y a vehiculizar los elementos paraverbales. Por ejemplo, como se puede observar en el corpus, la aparición simultánea de: uno y el gesto/seña de uno, casa y el gesto/seña de casa, televisión y el gesto/seña de televisión, escribir y el gesto/seña de escribir." (Peluso y Larrinaga, 1996: 60).

- El estudio de los textos orales y escritos no permitió discernir claramente cuál de los cuatro factores explicativos posibles productores de error podía estar incidiendo en cada caso. Nos referimos a la hipótesis metodológica de que los errores puedan ser tanto producto de las interferencias entre el español y la LSU, de las metodologías de enseñanza del español al sordo, de los diferentes conocimientos de la lengua según el grado de adquisición de la misma, como de la acomodación viso-articulatoria a la que se ve forzado el español cuando es hablado por sordos. Creemos que habría que sostener que es probable que estos cuatro aspectos estén coimplicados en la producción de la mayoría de los errores que se constatan en el corpus.

De cualquier forma creemos que el nivel de incidencia de uno u otro factor merece cierta discusión a efectos de justificar nuestra posición de que los errores que aparecen en el español de estos sordos son multicausados.

Pensemos en la hipótesis de que el español de los sordos exclusivamente oralizados tiene similares características que el español de los informantes estudiados. Si bien no podemos corroborar esta hipótesis en la medida que no existen registros de su habla en

nuestro corpus, pensamos que esta hipótesis puede ser fuertemente sostenida si tomamos en cuenta las descripciones de habla patológica que sistemáticamente han realizado los profesionales oralistas acerca del habla del sordo. Estas descripciones, aún cuando no presentan rigor lingüístico, constituirían un claro indicio de que en los sordos exclusivamente oralizados también podría encontrarse una modalidad de español muy alejada de los patrones estándar y fuertemente atravesada por mecanismos de simplificación y reducción. A partir de lo antedicho se podría sostener la hipótesis de que, tanto en sordos exclusivamente oralizados como en aquellos que hablan la LSU, aparecerían las mismas características del español a nivel más profundo (simplificación y reducción); pero se diferenciarían en un nivel más superficial en el hecho de que en el caso de los sordos bilingües hay un sistemático apoyo del español en elementos morfosintácticos y léxicos de la lengua de señas (aún los gestos usados estrían atravesados por esta lengua); en cambio en el caso de sordos hablantes de español monolingües los gestos que se usen, probablemente muchos al igual que en el caso de las bilingües estudiadas, no estarán vinculados con ninguna lengua de señas. Si aceptamos esta hipótesis se podría pensar que, en lo referente a la multicausalidad de los errores tal como sosteníamos para el caso del español hablado por estas sordas, la acomodación a otro canal y los métodos educativos estarían jugando un papel más central en la conformación de las características del habla del sordo –en la medida en que son comunes a ambos grupos- que las interferencias y calcos producidos por el contacto del español con la LSU, dado que solo afectan a un grupo.

Sin embargo, creemos que sostener que uno de los principales factores para la presencia de una variedad simplificada y reducida del español en los sordos sea la reacomodación de la lengua al canal viso-articulatorio, puede tener dos contra argumentos.

Por un lado la exclusividad de este factor no parece poder mantenerse en relación a la variedad de español escrito, ya que en este caso no existe una reacomodación que justifique la presencia de algunos errores constatables en la producción oral. Por otro lado, la desnaturalización del significante debería, en principio, correlacionarse con una total homogeneidad en el habla de los sordos profundos, ya que podría vincularse a las características psicofísicas de éstos. Sin embargo dicha homogeneidad no se encontraría en los casos estudiados.

Estos planteos muestran la alta complejidad de la situación y cómo ninguno de los cuatro elementos etiológicos que presentamos al comienzo puede aisladamente explicar la aparición de los errores. Creemos que los cuatro estarían entrelazados y conformarían la matriz psico-físico-social y pedagógica que estaría en la base de la aparición de la variedad de español que presentan las informantes.

En esta investigación no estudiamos el español hablado por sordos monolingües ya que no pertenecen a la Comunidad Sorda, en tanto que para ser miembro de la misma es imprescindible ser hablante de la lengua de señas que la constituye (cf. Schlesinger y Meadow, 1972; Erting, 1982, entre otros). Creemos que un estudio de dicho español y su comparación con el hablado por la Comunidad Sorda no solo permitiría arrojar interesantes datos sobre los procesos de adquisición/aprendizaje del español en el sordo, sino también sobre los propios procesos de pidginización del mismo ya que, en la medida en que posibilita contrastar una variable, permitiría deducir rasgos esenciales comunes a sordos monolingües y bilingües.

Conclusiones

De acuerdo con los datos obtenidos, se podría plantear la hipótesis, que puede inspirar estudios más profundos con una muestra representativa, que el español de estas tres informantes sordas profundas hablantes nativas de LSU, en tanto L2, puede ser definido como una variedad no nativa y pidginizada, con una fonología, morfología y sintaxis marcadas en relación al español estándar hablado por la comunidad oyente. Con esto queremos decir que estamos ante una variedad no nativa que en comparación con la variedad considerada estándar de dicha lengua presenta un vocabulario significativamente más reducido, una sintaxis y una morfología considerablemente simplificadas y reducidas y presenta elementos de dos lenguas, el español y la LSU. Asimismo tendría la particularidad de ser una variedad idiolectal altamente inestable y que tiende a modificarse a efectos de parecerse a la variedad estándar que le sirve como modelo.

Así, en el caso de las informantes estudiadas nos parece más adecuado plantear que su español no es el producto de un habla patológica sino que es una variedad no nativa. Por otra parte también nos parece más adecuado sostener que es una variedad pidginizada y no un pidgin o una gramática de aprendiz, gramática propia de una variedad no nativa que también se podría considerar pidginizada.

- El español es una variedad no nativa y no el efecto de un habla patológica

Cuando planteamos que estamos ante una variedad no nativa estamos implicando ciertas consideraciones teóricas. Para ello nos apoyamos en el concepto de variedad no nativa que introduce Saville-Troike. Siguiendo a esta autora (1989:104) las variedades no nativas engloban las formas marcadas y los patrones usados por hablantes en una lengua

extranjera o en una segunda lengua.. Esta definición, al llevarla al territorio de los estudios de las lenguas orales habladas por sordos bilingües, conlleva algunos elementos de problematicidad que trataremos de aclarar.

Por un lado creemos que en el caso de los sordos estamos apelando al sentido más extremo de la expresión "no nativo", ya que en general al hablar de otras variedades no nativas éstas no implican su reestructuración en otro canal con una forma diferente de materialización de los significantes.

Por otro lado creemos que resulta imprescindible distinguir si estas formas marcadas y patrones que aparecen en los sordos y se diferencian de la norma estándar son producto de un habla patológica o de un estadio de adquisición de una segunda lengua; al tiempo que habría que establecer si estas características que aparecen en esta habla son errores asistemáticos desde la perspectiva individual o son formas marcadas sistemáticas en el plano individual y/o social. En el caso de que sean asistemáticos carecen de interés para nuestro trabajo en tanto no reflejarían ni una situación sociolectal ni un conocimiento particular del lenguaje. En el caso de que sean sistemáticas en el plano social ya estamos hablando de una variedad propia a un grupo y por lo tanto dejaría de ser una variedad no nativa y sus formas marcadas no podrían considerarse errores tal como fueron definidos anteriormente. Creemos dudoso que el español hablado por estas sordas pueda ser conceptualizado de esta manera en la medida en que no existen suficientes rasgos comunes en esta habla que sostenga dicho planteo, más allá del plano acústico, ni tampoco conciencia, por parte de estas sordas de que esos rasgos sean un elemento de cohesión grupal, de pertenencia, o de identidad. Por el contrario, tratan de que su español se aproxime lo más posible al español estándar. En el caso de que las formas marcadas sean sistemáticas exclusivamente en el plano individual, éstas pueden ya considerarse errores y se corresponden con un específico conocimiento de esta lengua particular, sin afectar el

conocimiento del lenguaje en un sentido más general (que se mantendría sin alteraciones en su conocimiento de la LSU). Por ejemplo, el habla patológica de un afásico o de un esquizofrénico no podría ser considerada una variedad no nativa, en la medida en que es la lengua materna y no existe un entorno social que habilite a dicha consideración. Sin embargo, a diferencia estas hablas patológicas, creemos que, como ya planteamos, en el caso del sordo bilingüe las características diferentes que tiene su habla con respecto a la norma estándar pueden ser conceptualizadas como una variedad no nativa. Nos apoyamos para hacer este planteo en las particularidades sociales que atraviesan a la sordera en la medida en que tiene su lengua natural y una Comunidad nucleada en torno a ésta y en la afirmación de que el español es una segunda lengua para estos sordos por lo que se supone que existe una lengua en la que son fluentes. Si utilizamos los criterios acerca del concepto de lengua materna que introduce Skutnabb-Kangas (1981: 14-17), la LSU se puede considerar como la lengua materna de los sordos bilingües según los criterios de competencia, función y actitud y el español como una segunda lengua, aún cuando sea la lengua hablada en el hogar y por ello pudiera decirse que es la lengua materna según el criterio del origen. Sin embargo, puede sostenerse que aún en este caso dicha afirmación sería discutible en la medida en que no resulta evidente que por ser la lengua hablada en el hogar ésta funcione como la lengua materna ya que no puede ser escuchada por estos niños. En síntesis, podemos argumentar que el español de los sordos es una variedad no nativa en la medida en que podemos sostener que no existe un habla patológica porque todos los informantes son perfectamente competentes en una lengua, en este caso la LSU y por lo tanto se pueden atribuir los errores del español a los propios de una competencia no completamente desarrollada producto de los procesos de enseñanza/aprendizaje de una L2.

Esta decisión acerca de la consideración del español como una variedad no nativa parece ser más difícil de tomar en el caso de sordos monolingües, educados exclusivamente bajo una pedagogía oralista, vistos como patológicos en su habla y para quienes el español funciona como la única lengua.

- El español hablado por estos sordos no es una gramática de aprendiz

En cuanto a las razones que se esgrimen para plantear que la variedad no nativa del español hablada por los sordos no es una gramática de aprendiz, nosotros creemos conveniente reservar el término gramática de aprendiz para aquellos casos en que los procesos de pidginización son producto de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, en los que se observa una tendencia a su desaparición, para dejar lugar a una variedad cercana a la estándar de la segunda lengua, en virtud de la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que una de las características más sobresalientes de una gramática de aprendiz sea, a nuestro criterio, la de estar siempre en evolución hacia la norma estándar de la lengua. En el caso de los sordos nosotros observamos que el español se presenta como una variedad que sería el "producto final" de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El español hablado por los sordos es una variedad pidginizada, no un pidgin

A continuación plantearemos las razones por las que creemos que el español de estos sordos es una variedad pidginizada y no un pidgin. Por un lado es evidente, de acuerdo con el análisis de nuestro corpus, que no todas las particularidades morfosintácticas del español hablado por los sordos estudiados tienen la características de alta simplificación y reducción que se suponen de un pidgin. A lo largo del corpus se encontraron oraciones

subordinadas, vínculos deícticos mediante el uso de pronombres clíticos, uso de adjetivos y perífrasis verbales. Todos estos elementos sintácticos son muy sofisticados e implican niveles de cohesión textuales poco usuales dentro de un pidgin. Por otro lado los mecanismos de pidginización, en el caso del español de los sordos, tienen sus particularidades en la medida en que no son el producto de situaciones de contacto de tres lenguas o variedades, al tiempo que implican la acomodación de una lengua a otro canal (el canal viso-articulatorio) y la existencia de un vínculo particular con la lengua escrita.

Es importante hacer notar que la lengua de señas no tiene modalidad escrita por lo que la Comunidad Sorda necesita del español para actualizar las funcionalidades propias de la escritura. Es decir, los sordos que escriben lo pueden hacer exclusivamente en español y esto imprime sus características no sólo en esta particular situación de contacto, sino también en lo que se pueda considerar un pidgin. Si seguimos los planteos de Givón de la ubicación extrema de los pidgins en el modo pragmático, parecería imposible sostener que la variedad de español escrito que presentan los sordos sea un pidgin, en la medida que es la única lengua que poseen en el modo escrito y porque parece una contradicción la existencia de un pidgin escrito (aún cuando se pueda sostener que la escritura, en el caso de las informantes, se aproximaría al polo pragmático).

Para realizar estas consideraciones nos apoyamos en algunos autores (cf. Ferguson, 1968; Andersen 1983; Romaine, 1988; entre otros) que plantean que no todos los procesos de simplificación y reducción de una variedad estándar considerados como pidginización tienen como resultado un pidgin. En general los procesos de adquisición tanto de una L1 como de una L2 involucran estados de lengua, en las primeras etapas, que han sido descritos como similares a pidgins. Cuando el proceso de aprendizaje de una segunda lengua está en sus etapas más avanzadas (tanto sea por aprendizaje mediante inmersión en

el caso de los inmigrantes o por el pasaje por procesos de enseñanza/aprendizaje) no puede considerarse que estemos ante un pidgin en la medida en que los procesos de reestructuración son mucho menores, aún cuando persistan importantes rasgos de simplificación y reducción con respecto a la variedad estándar que se pretende aprender. Por otra parte, esta reestructuración es parte de un proceso que tiende a que el conocimiento de la lengua que se adquiere evolucione hacia estados más estabilizados cada vez más cercanos a la norma estándar.

Por todo lo dicho, nos parece más adecuado llamar a ese estado de lengua una variedad pidginizada y no un pidgin.

La imposibilidad de seguir aprendiendo una L2 más allá de una variedad pidginizada, tal como sucede en el caso del español de las tres informantes estudiadas, implica la aparición de un "techo" en dichos procesos de adquisición; el que ha sido descripto por numerosos autores (Nemser, 1971; Schumann, 1976; Andersen, 1983).

En relación a la aparición de límites en el proceso de adquisición de una L2, J. Schumann plantea que "*La hipótesis de la pidginización predice que donde prevalece la distancia psicológica y social encontraremos pidginización persistente en el habla de los que aprenden una L2*" (1976: 138-139). Así, las distancias psicológica y social serían, para Schumann las principales causas de la imposibilidad de, un hablante de una L2, de acceder a una variedad de dicha lengua más cercana al modelo estándar que tiene de la misma. De acuerdo con Andersen (1983: 19), además de estos dos factores, en toda situación de adquisición de lenguaje estarían en juego otros factores: físicos (fundamentalmente el tipo de acceso al input), lingüísticos (fundamentalmente las características del input y la lengua materna que habla el aprendiz), cognitivos y neurológicos (fundamentalmente la edad de adquisición).

Siguiendo estos planteos nosotros propusimos la hipótesis en el informe de la investigación (Peluso y Larrinaga, 1996: 71-78) de que, en el caso de las sordas estudiadas, serían cuatro los factores que estarían influyendo en la pidginización persistente de esta variedad y en la consiguiente aparición de un "techo" en el proceso de aprendizaje del español. Estos factores, altamente co-implicados, son: la distancia psicológica, la distancia social, la forma de enseñanza del español y la pérdida auditiva. Creemos que la adición de estos dos últimos factores a los dos que plantea Schumann es necesaria, en el caso de la situación del sordo, en la medida en que la pérdida auditiva y el oralismo le confieren especial especificidad con respecto a otras situaciones de adquisición de una L2 en las cuales ésta no "choca" con las particularidades psicofisiológicas de sus aprendices ni es impuesta en contextos educativo-clínicos.

Reflexiones finales

La hipótesis que propusimos anteriormente acerca de que el español de estos sordos es una variedad no nativa y pidginizada no se sostiene siguiendo criterios inmanentistas al propio lenguaje, sino, por el contrario, se sostiene mediante criterios de tipo psicolingüístico, sociolingüístico y de identificación psico-social. Así, para plantear esta hipótesis, por un lado, consideramos que en estos casos el español es una L2 dentro de una situación de bilingüismo y que por lo tanto los procesos de adquisición del lenguaje se han llevado a cabo en una L1 en la que son completamente fluentes; y por otro lado que el español es una lengua que queda reducida a situaciones exclusivamente de contacto y no se erige como un marco de identificación cultural y social. Resulta interesante hacer notar que en el caso de los sordos hablantes de español monolingües, el español tampoco logra constituirse completamente como un elemento de identificación sociolingüística en la medida en que el sordo no podrá dejar de sentirse como un hablante poco fluente del mismo y por tanto diferente al resto de los hablantes de español, diferencia que se construye como una discapacidad en nuestras sociedades. No parece existir un sentimiento, por parte de los sordos, de que los elementos comunes a su habla en español pueden constituirse en elementos propios de su grupo minoritario y de identificación endogrupal. Esto ocurre, en parte, porque el español no funciona como catalizador de cultura minoritaria en el caso del sordo en la medida en que es la lengua de señas la que fundamentalmente toma esa función, y, en parte, porque la inestabilidad es tan grande que se torna difícil establecer otros rasgos comunes a la misma que no sean la reducción y la simplificación, rasgos que al ser tan generales hacen difícil el establecimiento de una variedad de tipo sociolectal. A su vez

todos los hablantes sordos de español se ubicaran de forma diferente en relación a éste en la medida en que hay hablantes más fluentes que otros.

Tal vez sea en el nivel estrictamente acústico en el que existe la mayor cantidad de rasgos estables y comunes al habla del sordo en español. Sin embargo tampoco en este nivel la variedad de español que hablan estas sordas puede ser identificada como un sociolecto. Si bien estos rasgos hacen a los sordos identificables por parte de los oyentes, es evidente que carecen de valor (en la medida en que no pueden escucharlos) para los sordos en cuanto a sus posibilidades de constituirse en los elementos nucleares de una variedad propia al grupo. Estos rasgos acústicos solo podrían tener valor identificatorio de forma indirecta en la medida en que los vuelve identificables por el otro grupo, i.e. el grupo oyente.

Nos parece importante finalizar planteando la necesidad de seguir profundizando en esta línea de investigaciones sobre las lenguas orales en el sordo que tiendan a alejar a la sordera de visiones patologicistas y clínicas y que la sitúen, también desde la visión de la lengua oral (y no solamente desde la perspectiva de la lengua de señas), como una situación de bilingüismo y de grupos minoritarios. Creemos que estos estudios son un insumo fundamental para el desarrollo de pedagogías de enseñanza de las lenguas orales y su escritura, consistentes con una concepción bilingüe de la sordera; e imprescindibles en toda propuesta seria de educación bilingüe para el sordo.

Referencias bibliográficas

ANDERSEN, R. "Introduction: a Language Acquisition Interpretation of Pidginization and Creolization". En R.ANDERSEN (Ed.), **Pidginization and Creolization as Language Acquisition.** London: Newbury House Pub, 1983: 1-56.

BELLUGI, U., H. POIZNER y E.S. KLIMA. "Language, modality and the brain". En **Trends in Neurosciences**, No. 12, 1989: 380-388.

CORINA, D.P., J. VAID y U. BELLUGI. "The linguistic basis of left hemisphere specialization". En **Science**, No. 255, 1992: 1258-1260.

ERTING, C. **Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool**, PHD dissertation, the American University, 1982.

ERTING, C. & J. WOODWARD. "Sign Language and the Deaf Community. A Sociolinguistic Profile". En **Discourse Processes**, No. 2, 1979: 283-300.

FERGUSON, Ch.A. "Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, and pidgins" en Hymes, D., Ed., 1968: 141-150.

GIVON, T. **On understanding grammar.** New York: Academic Press, 1979.

HALLIDAY, M.A.K. **Spoken and Written Language**. London: Oxford University Press, 1989.

HYMES, D. Ed. **Pidginization and Creolization of Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

LICERAS, J.M. (Ed). **La adquisición de las lenguas extranjeras.** Madrid: Visor, 1992.

NEMSER, W. "Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas", 1971. En LICERAS, J.M. (Ed), 1992: 51-61

OCHS, E. "Planned and unplanned discourse". En GIVON, T (Ed.) **Syntax and Semantics, Vol 12, Discourse and Syntax.** New York: Academic Press, 1979: 51-80.

PELUSO, L. y J.A. LARRINAGA. **Los sordos y la lengua oral. Una aproximación al español de la Comunidad Sorda de Montevideo**. Montevideo, Departamento de Publicaciones de la FHCE de la Universidad de la República, 1996.

RICHARDS, J.C. "Error analysis and second language strategies". En **Language Sciences**, No. 17, 1971: 12-22.

ROMAINE, S. **Pidgin & Creole Languages**. New York: Longman, 1988.

SAVILLE-TROIKE, M. **The Ethnography of Communication**. Oxford: Basil Blachwell, 1989.

SCHLESINGER, H. Y K. MEADOW. **Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health.** Washington D.C.: University of California Press, 1972.

SCHUMANN, J. "La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización", 1976. En LICERAS, J.M. (Ed), 1992: 123-141.

SCHUMANN, J. "Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition". En RICHARDS, J.C. (Ed.), **Understanding Second and Foreign Language Learning**. Rowley-Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc, 1978: 163-178.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or Not: The Education of Minorities**. Clevedon-Avon: Multilingual Matters Ltd., 1981

STOKOE, D.C. "Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf". **Studies in Linguistics, Occasional Papers,** No.8, 1960.

VOLTERRA, V. “What sign language research can teach us about language acquisition”. En TERVOORT, R. (Ed.), **Signs of Life. Proceeding of the Second European Congress on Sign Language Research**. Amsterdam: The Institute of General Linguistics of the University of Amsterdam, 1986: 158-163.

WILKINS, W. y J. WAKEFIELD -1994- **Brain Evolution and Neurolinguistic Preconditions**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

DOIS PADRÕES CULTURAIS BRASILEIROS DE ATOS DE FALA DE ATRIBUIÇÃO DE IDENTIDADE SOCIAL

Profa. Dra. Maura Penna (UFPB)*

Resumo

Os enunciados que atribuem identidades sociais através de uma predicação podem ser considerados como atos ilocucionários, na medida em que realizam uma ação, pois **fazem** uma demarcação social. Analisamos dois padrões culturais brasileiros de atribuição de identidade: os ritos do “Você sabe com quem está falando?” e “Você não passa de ...” -, que contam com marcadores textuais de força ilocucionária convencionalmente estabelecidos. Em ambos, pretende-se estabelecer um **contraste**, em termos de prestígio e poder, entre a identidade social do emissor e a do destinatário. Estes dois ritos buscam efeitos perlocucionários, que dependem diretamente do redirecionamento das ações com base nas identidades atribuídas. Suas condições de felicidade envolvem o oferecimento de evidência adequada, além de elementos sócio-culturais (posições e papéis sociais), interacionais e de poder. A análise evidencia que o tratamento proposto pode ser produtivo na investigação dos processos lingüísticos envolvidos na organização simbólica do mundo social.

palavras-chave: identidade social; atos de fala; ato ilocucionário.

Abstract

The utterances that assure social identities through a predication can be considered as illocutionary acts, as they perform an action, a social demarcation. We investigate two Brazilian cultural standards of identity attribution: the rites of "Do you know whom you are speaking to" and "You are nothing but ..." which have conventionally established textual illocutionary force indicating devices. In both cases we intend to establish a contrast, in relation to prestige and power between the speaker's social identity and that of the receiver. These two rites search perlocutionary effects, depending directly on a new orientation for the actions based upon the attributed identities. The felicity conditions of these rites convey the offer of adequate evidence, besides socio-cultural, interactional and power elements. The analysis shows that the proposed treatment can be efficient for the investigation of the linguistic processes involved in the symbolic organization of the social world.

key words: social identity, speech acts, illocutionary act

* Professora Adjunto I do Departamento de Artes da Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Ciências Sociais pela UFPB.

Num trabalho interdisciplinar, entrecruzando contribuições da lingüística – especificamente da pragmática – e das ciências sociais, propomos um tratamento da atribuição de identidade social como ato de fala[1].

Inicialmente, cabe esclarecer que, afastando-nos de uma concepção essencialista de identidade, consideramos a identidade social como uma representação relativa à posição no mundo social: enquanto uma construção simbólica, não é decorrência automática de alguma condição, mas envolve processos de percepção, pensamento e linguagem, cujas coordenadas são geradas social e culturalmente. Enfocamos o nível de aplicação individual, ou seja, a ação do indivíduo que, no jogo de reconhecimento social, atribui identidades, reapropriando-se de referenciais disponíveis e selecionando traços capazes de fundamentá-las. Neste quadro, concebemos a possibilidade de múltiplas identidades sociais, assim como de disputas em torno de sua atribuição [2].

Desde as colocações pioneiras (e clássicas) de Austin[3], muito foi produzido a respeito dos atos de fala, que são objeto de intenso debate. Explorando diversas proposições deste vasto campo de estudo, sem adotar *a priori* uma ou outra concepção, pretendemos, a partir da idéia básica da fala como ação, retomar e redimensionar nossas reflexões sobre identidade social. Neste sentido, interessa-nos sobretudo a possibilidade de ultrapassar a abordagem da língua em termos da sua relação lógica com o mundo:

> "A abordagem do significado que diz que os fenômenos lingüísticos são basicamente ações tem uma vantagem sobre as abordagens baseadas na verdade, pelo fato de nos convidar a ultrapassar a limitada preocupação dos lógicos com o significado declarativo ou **proposicional**." (Leech e Thomas, 1993, p. 3)

Desta forma, levantaremos alguns pontos concernentes ao tratamento das atribuições de identidade social como atos de fala - mais especificamente, como atos ilocucionários -, analisando particularmente dois padrões culturais brasileiros de atribuição de identidade: os ritos do “Você sabe com quem está falando?” e “Você não passa de”.

Atribuição de Identidade: Constativo ou Performativo?

[1] Trata-se de um tópico específico, aqui apresentado de forma condensada, de nossa tese de doutorado (Penna, 1997), que investiga a questão das identidades sociais, tomando como material empírico o discurso jornalístico acerca da campanha presidencial de 1994. No entanto, na presente discussão, fazemos uso também de exemplos construídos.

Agradecemos ao Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi suas valiosas contribuições.

[2] Essa concepção de identidade social foi originalmente desenvolvida na área das ciências sociais (em Penna, 1992).

Para a concepção de Austin (1990) dos atos ilocucionários, é essencial ultrapassar a oposição inicial entre constativos e performativos [4]. Entretanto, para nossa discussão, é produtivo considerar as suas características, para melhor compreender as atribuições de identidade social como atos de fala. Afinal, a noção de **performativo** - proferimento cuja emissão **constitui** a realização de uma ação (Austin, 1990, p. 24-25) - continua a ser fundamental para a teoria dos atos de fala (TAF), ao menos como "protótipo" do ato ilocucionário (explícito).

[1]- "Sou Senador da República e candidato à Presidência". [5]

[2]- Lula é nordestino. [6]

Qualquer um dos exemplos acima é, à primeira vista, a declaração de um fato ou a descrição de um estado de coisas, podendo ser julgado em termos da sua verdade ou falsidade - e assim [1] e [2] são tomados no senso comum. Neste caso, são enunciados **constativos**, referindo-se à natureza das coisas, o que permite avaliá-los pela precisão com que "retratam" o mundo real, isto é, em função de sua correspondência aos fatos.

A enunciação das proposições [1] e [2] transmite ao ouvinte algum conteúdo descritivo. Consideradas enquanto declarações (constativos), o sujeito serve para designar um objeto (fazer referência), e o predicado para descrevê-lo ou caracterizá-lo (cf. Searle, 1981, p. 159)[7]. Caracterizar através de uma classificação/categorização resulta, todavia, em uma representação do objeto necessariamente marcada por seu caráter redutor[8]. Assim,

---

[3] **Quando Dizer é Fazer: palavras e ação**, que reúne conferências apresentadas por Austin na Universidade de Harvard, em 1955. A edição inglesa original é de 1962. Citaremos a edição brasileira consultada, de 1990.

[4] A distinção entre constativo e performativo, apresentada na 1ª conferência (Austin, 1990, p. 21-28), é superada quando, mais adiante, é formulada a noção de ato ilocucionário. Na última conferência, diz o autor:
"Ela [a noção da pureza dos performativos] se baseava, essencialmente, na crença na dicotomia performativos / constatativos [sic], que (...) tem que ser substituída pela idéia de que há **famílias** mais gerais de atos de fala relacionados e sobrepostos parcialmente"... (p. 122)

[5] Trecho de uma fala de FHC, apresentada em artigo da **Folha** em discurso direto: "Vivemos numa democracia, e não é porque **sou Senador da República e candidato à Presidência** que não devo responder [ao Tribunal Superior Eleitoral]." (**F.S.P.**, 20/09/94, p. Esp/1 - grifos nossos)
Esclarecemos que as referências nas citações de trechos publicados na **Folha de São Paulo** são feitas pelas iniciais, como acima. Na indicação da página, o primeiro número (antes da barra) refere-se ao caderno do jornal, usando-se "Esp." para caderno "Especial".

[6] Participaram da campanha presidencial de 1994 diversos políticos de naturalidade nordestina - Lula, Guilherme Palmeira e Marco Maciel (vices de FHC), além de Flávio Rocha, candidato pelo PL, que saiu da disputa antes das eleições. Por este motivo, são retomados, neste trabalho, questões e exemplos relativos à identidade regional, por nós estudada - inclusive em suas origens históricas - em Penna (1992).

[7] É de 1969 a edição original inglesa da clássica obra de Searle, **Os Atos da Fala**. Citaremos a edição portuguesa, de 1981.

[8] A respeito, ver Penna (1997 - cap. 3; 1998), em que é proposto um tratamento das atribuições de identidade como ato de categorização.

com relação a esses exemplos, que caracterizam socialmente pessoas, cabe investigar mais a fundo uma questão aparentemente óbvia ou pelo menos redundante: que acesso podemos ter à natureza das coisas para poder avaliar a relação de verdade destes enunciados para com ela?

O critério das condições de verdade pressupõe uma relação direta entre linguagem e mundo, ou pelos menos uma relação de adequação referencial. O nosso acesso ao mundo empírico, contudo, não é direto, mas antes mediado pela percepção e pelo pensamento, num processo de apreensão e organização significativa em que a linguagem tem papel primordial (cf. Penna, 1997 - cap. 5). Porém, no mundo expresso pelas palavras, estas nem sempre dizem as mesmas coisas.

Neste sentido, tomemos o exemplo [2]. O critério "oficial" para a atribuição da identidade regional é o local de nascimento, a naturalidade. Considerando-se "verdade" como o que é reconhecido como tal por um dado grupo, num determinado momento histórico, esse caráter institucional seria suficiente para configurar o reconhecimento social ou ao menos a "verdade" socialmente dominante. No entanto:

- O sentido da própria expressão predicativa esgota-se por esse critério de verdade? Que conteúdos carrega/transmite "nordestino" neste enunciado? Orgulho - o "sertanejo forte" -, para outros nordestinos. Rejeição ao migrante nordestino - invasor, parasita, sem educação, etc. - para alguns paulistas [9]. No processo de significação, que interliga mecanismos semânticos e pragmáticos, traços distintos são extraídos do item lexical empregado na predicação, tanto em função da estrutura discursiva gerada, quanto em função do contexto, da relação entre emissor e receptor, ou ainda da intenção do ato de fala.

- É "fiel" à realidade caracterizar Lula pela sua "nordestinidade"? Podemos considerar "verdade" reduzi-lo a esta qualidade diferencial? Lula é pernambucano / nordestino / brasileiro[10]; é operário, torneiro mecânico; líder sindical, petista, candidato à Presidência... É tudo isso e muito mais, de modo que nenhuma atribuição de identidade, nenhuma forma de reconhecimento pode abarcá-lo.

Podem parecer falsas estas questões e argumentos, já que se supõe que impere

[9] Ver, a respeito, a análise do "caso Erundina" (Penna, 1992 - cap. III), onde encontramos "tanto a representação depreciativa do nordestino quanto a idealizada, ambas culturalmente construídas, oferecendo seus conteúdos à identidade nordestina atribuída a Erundina" (p. 101).

o critério da naturalidade. Vejamos então um outro exemplo:

[3] - Collor é um nordestino.

Para muitas pessoas e grupos, esta é a visão corrente (como verdade), e muitas vezes ele é assim caracterizado na imprensa[11]. Acontece que, para outros tantos, é um enunciado falso - inclusive para muitos nordestinos, que argumentam de pronto que ele nasceu no Rio. Neste caso, o critério da naturalidade falha. Mas há ainda outros critérios, correntes no senso comum, que permitem declarar que alguém é nordestino (cf. Penna, 1992, p. 50-51):

- A **vivência** na região - entretanto Collor, nascido no Rio, criou-se em Brasília.
- As **práticas culturais** - mas ele está mais para uísque e *jet-ski* do que para forró e carne-de-sol com macaxeira (ou qualquer outro hábito ou gosto considerado como tipicamente nordestino).

Está resolvida a questão? O enunciado [3], inclusive nas páginas da imprensa, é falso, pelos critérios de naturalidade, vivência ou práticas culturais. Lembremos, no entanto, como Austin (1990, p. 117), que, na vida cotidiana, "diferentemente das situações mais simples consideradas na teoria lógica, nem sempre podemos responder de maneira simples se a declaração é falsa ou verdadeira". Mesmo num julgamento deste tipo, devem ser considerados os objetivos, as intenções e o contexto do enunciado[12].

Examinemos o exemplo [3], então, sob a luz dos princípios conversacionais de Grice[13]. A segunda máxima de qualidade estabelece que não se deve dizer aquilo para o qual não se possa fornecer uma evidência adequada. E uma evidência adequada, capaz de sustentar a proposição [3], pode ser encontrada no fato de que a trajetória política de Collor

---

[10] "Lula é um brasileirão, que enche o povo de orgulho. (...) É aquele menino pobre de Garanhuns, lá do sertão de Pernambuco. É o torneiro mecânico (...) que enfrentou a ditadura"... - trecho de um panfleto de campanha da Frente Brasil Popular pela Cidadania.

[11] Um editorial da **Folha** refere-se a "o político alagoano Fernando Collor de Mello" (**F.S.P.**, 31/03/94, p. 1/2). Ou ainda: "depois de **dois nordestinos** seguidos na Presidência - **José Sarney e Fernando Collor** -, era a vez de um paulista [FHC] tentar a sorte na cabeça da chapa" (Studart, 1994, p. 50 - grifos nossos).

[12] A respeito, diz Austin (1990, p. 118): "O que se julga verdadeiro em um livro escolar pode não ser julgado do mesmo modo numa obra de investigação histórica."

[13] Grice (1982) concebe a conversação como regida pelo Princípio de Cooperação. Este princípio geral desdobra-se em máximas e submáximas, sob 4 categorias: Quantidade, Qualidade, Relação e Modo. Especificamente quanto à Qualidade:

"Sob a categoria de QUALIDADE encontramos a supermáxima 'Trate de fazer uma contribuição que seja verdadeira' e duas máximas mais específicas:

1. Não diga o que você acredita ser falso.
2. Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada." (p. 87)

se fundamenta numa história de poder familiar não apenas regionalmente localizado, mas que também corresponde aos padrões (oligárquicos e clientelistas) tidos como típicos do Nordeste. Tanto que, numa expressão (e representação) cunhada pela imprensa, ele é o líder da "República das Alagoas".

Como mostram Leech e Thomas (1993), as quatro (categorias de) máximas griceanas não são da mesma ordem: enquanto a de modo é textual[14], envolvendo critérios lingüísticos, a de qualidade pressupõe uma relação com o mundo real, implicando julgamentos de verdade e falsidade. No pensamento e no discurso do senso comum, entretanto, a evidência adequada requerida depende do **interesse em perceber**, em função do qual é possível selecionar evidências, apreendendo certos traços como capazes de fundamentar as atribuições de identidade social.

Segundo Bourdieu (1979, p. 544-545), os atos de classificação/categorização da prática cotidiana não são regidos pela lógica ou por qualquer uso "escolar" da linguagem; sua lógica é a do *parti-pris*, que opõe acusações e defesas, e onde o interesse fundamenta a percepção de determinados traços e a valorização que lhes é atribuída, o enquadramento em categorias e a definição de pertença a um conjunto - enfim, a delimitação de um grupo, de uma classe (ou uma categoria). Deste modo, os conteúdos predicativos dos enunciados apresentados (cf. [1] a [3]) são "atribuições interessadas", valendo lembrar que o interesse que "orienta" a percepção e a atribuição depende, por sua vez, dos "esquemas de classificação" culturalmente disponíveis[15], assim como dos possíveis ganhos simbólicos.

Sendo assim, a percepção - orientada pelo interesse e pelos referenciais disponíveis - pode ultrapassar o critério oficial da naturalidade, na atribuição de identidade social. É o que acontece em [3], e também no exemplo seguinte, uma fala (relatada) de FHC, onde prevalece a auto-atribuição da identidade paulista ao lado do dado da naturalidade carioca, em aparente contradição.

[4]- ..."sou senador por São Paulo e todo mundo pensa que sou paulista, ***eu sou paulista*** *e nasci no Rio."* (**F.S.P.**, 07/10/95, p. Esp/2 - grifos nossos)

Como expresso nas próprias páginas dos jornais, FHC, "apesar de nascido no

---

Sendo o "significado do falante", no quadro teórico de Grice, relativamente livre do significado convencional, é o conjunto de princípios conversacionais que permite inferir a intenção do falante (através de uma implicatura), em uma situação de fala específica.

[14] Sob a categoria do MODO, encontram-se a supermáxima "Seja claro" e várias máximas, tais como: 1) Evite obscuridade de expressão; 2) Evite ambigüidades; 3) Seja breve; 4) Seja ordenado (Grice, 1982, p. 87).

[15] Estes esquemas de classificação estão, muitas vezes, "fixados" em categorias fornecidas pela língua.

Rio", tem "os hábitos da cultura paulistana"; nessa cidade ele desenvolveu suas relações pessoais, acadêmicas e políticas, pois está "radicado em São Paulo desde os 11 anos" (**F.S.P.**, 04/10/95, p. Esp-A/3). É assim que, na véspera do primeiro turno, o colunista que declara que "São Paulo não faz um presidente desde 1961" (**F.S.P.**, 02/10/94, p. 4/1) pode considerar que agora o presidente será paulista, não importando qual dos dois candidatos mais cotados ganhe - FHC ou Lula, que chegou com sete anos ao Estado de São Paulo, onde construiu sua carreira política, iniciada na prática sindical.

Torna-se bastante claro, portanto, que a compreensão das atribuições de identidade social não se esgota numa avaliação de suas relações com a "realidade" do mundo - ou seja, ao "modo" como o mundo é. Isto porque "o mundo é de tantas maneiras quantas ele possa ser **corretamente** descrito, visto, retratado etc. e não existe uma coisa tal como o modo ou a maneira como o mundo é" [16] - podendo-se considerar "corretamente" em função da apresentação de evidências adequadas. Por conseguinte, esses múltiplos modos de retratar não devem ser julgados em termos de "verdade": são antes interpretações possíveis.

Por todo o exposto, descartamos o tratamento das atribuições de identidade como enunciados constativos. Este passo é importante para o estudo das identidades sociais, na medida em que permite desvendar o pensamento do senso comum, onde as características percebidas de cada um são **naturalizadas**[17], de modo que os exemplos [1] a [3] são tomados como constativos, pretendendo-se uma avaliação das suas condições de verdade.

A Atribuição de Identidade Social como Ato Ilocucionário

Em nossas sociedades industriais modernas, especialmente nos meios urbanos, o indivíduo interage em diferentes grupos e desempenha diversos papéis, distintos conforme o contexto institucional. Estamos, portanto, no mundo da **pessoa**, enquanto "personagem de si", com sua consciência, direitos individuais e enorme liberdade de ação, e não mais diante da **persona**, "personagem do grupo", com papéis rigidamente pré-traçados pela

[16] N. GOODMAN.*"The Way the World Is"*. ***Review of Metaphysics***, vol. 14 (1960), p. 48-56. *Apud* Guerreiro (1985, p. 91 - grifos nossos).
Na mesma direção, posiciona-se Bourdieu (1990, p. 159): "O mundo social **pode ser dito e construído de diferentes maneiras**, de acordo com diferentes princípios de visão e divisão"... (grifos nossos)
[17] Denomina-se de **naturalização** a passagem que integra o processo de produção das representações sociais, através da qual a abstração é tomada como a própria realidade (cf. Vala, 1986, p.15).

sociedade em que vive (Mauss, 1974). Desta forma, nas sociedades modernas, o indivíduo reveste-se/investe-se de múltiplas identidades, sendo inúmeros os traços disponíveis que permitem fundamentar atribuições de identidade social.

Diante da complexidade que o indivíduo ganha em nossas sociedades, o que significa reduzi-lo a uma determinada caracterização? Neste ponto, é clara a relação com o exemplo de Austin (1990, p. 117-118):

[5] - A França é hexagonal.

De acordo com Austin, este enunciado, na medida em que é uma descrição aproximada, constitui uma "declaração esquemática", que **não pode ser considerada nem falsa nem verdadeira**. No mesmo sentido, uma representação/atribuição de identidade social é uma construção esquemática e redutora. Em ambos os casos, propósitos e fins específicos são atendidos.

As atribuições de identidade estabelecem uma demarcação social e, por conseguinte, espaços de atuação, comportamentos e atitudes legítimas; em suma, as diretrizes que norteiam as interações e as próprias relações sociais. Neste quadro, os enunciados que atribuem identidades sociais através de uma predicação podem ser considerados como performativos (em oposição a constativos), na medida em que realizam uma **ação** (cf. Austin, 1990, p. 25): tais enunciados **fazem** uma demarcação, delimitam grupos, incluindo ou excluindo/discriminando, estabelecendo os pares e os "outros" (por vezes "inimigos"), etc. No mínimo, classificam, o que consideramos uma **ação** na medida em que uma categorização organiza significativamente o mundo, e não apenas reflete uma ordem preexistente (cf. Penna, 1998).

Tornando-se evidente que a atribuição de identidade social ultrapassa os critérios de verdade, é inevitável considerá-la como um performativo. Esta concepção apresenta, todavia, muitas dificuldades. De início, uma atribuição de identidade não é um ato de fala tão evidente e explícito quanto a aposta e a promessa - formas "puras" de manifestação performativa. Ou ainda batizar um navio, sentenciar um criminoso ou fazer um lance em um leilão, que são um tipo de "comportamento lingüístico convencionalizado e compartimentalizado" que constitui antes a exceção do que a regra (Leech, 1983, p. 179). Todos esses são atos bem delimitados, fundamentados sobre a força da convenção - lingüística, mas também social e cultural -, cujas regras partilhadas podem ser explicitadas com clareza (como fazem, p. ex., Austin, 1990 e Searle, 1981).

Sem dúvida, a atribuição de identidade social não é um performativo explícito, parecendo mais pertinente ultrapassar a oposição entre constativo e performativo para considerá-la como um **ato ilocucionário**, caracterizado pela "realização de um ato **ao** dizer algo, em oposição à realização de um ato **de** dizer algo" (Austin, 1990, p. 89). Entretanto, uma atribuição de identidade social pode também - conforme o momento histórico, o contexto ou a situação - ser um **ato perlocucionário** - que "produzimos **porque** dizemos algo", e onde "a resposta ou a seqüela" obtida é "conseguida adicionalmente ou inteiramente por meios não-locucionários" (Austin, 1990, p. 101). Basta um exemplo:

[6] - Ele é judeu.

- enunciado por um oficial alemão, no quadro do nazismo.

Concebemos o ato de fala de atribuição de identidade social como um ato com especificidade própria, que não se enquadra nas taxionomias propostas por Austin (1990) ou Searle (1981)[18]. Tampouco dispõe este ato de um verbo performativo para a sua realização - salvo em alguns casos de exceção, em que a identidade social é institucionalmente investida[19]. Uma vez alcançada a caracterização da atribuição de identidade como ato ilocucionário, não consideramos imprescindível o seu enquadramento nas classificações propostas pelos dois maiores expoentes da TAF. Na verdade, há limites nessas tentativas de classificação, e diversos autores (como Rajagopalan, 1992; Leech e Thomas, 1993) discutem os problemas envolvidos no estabelecimento de categorias discretas de atos de fala.

A abertura para a importância do uso, do contexto e da intenção, realizada por Austin (1990) ao conceber os atos ilocucionários, de alguma forma se enfraquece quando, ao final de seu trabalho, apresenta uma lista de verbos para a identificação e classificação desses atos. Consideramos que, neste ponto, há um redirecionamento significativo para o aspecto semântico, para o sentido literal das palavras - se não explícito, através da presença do performativo, subjacente -, como se a força ilocucionária da enunciação estivesse investida nos próprios termos (e portanto na estrutura da língua), o que é uma forma de "gramaticalizar" a força pragmática. Partilhamos, portanto, da crítica de Leech (1983, p. 174 ss.),

[18] Em Penna (1997, p. 54-64), dedicamos um item específico ao problema da classificação do ato ilocucionário de atribuição de identidade social. Através do "teste simples da primeira pessoa do singular do presente do indicativo da voz ativa" - proposto por Austin (1990, p. 122) - , os exemplos [1] a [4] e [6], aqui apresentados, são convertidos, na tentativa de explicitar a força ilocucionária de sua enunciação. A análise descarta, sucessivamente, a possibilidade de tratar o ato de atribuição de identidade como expositivo ou vereditivo (cf. Austin, 1990, p. 122-131), ou ainda como assertivo (cf. Searle, 1981, p. 88).

que denomina de "falácia do verbo ilocucionário" a pretensão de analisar adequadamente a força ilocucionária através da análise do sentido desses verbos:

> "Quando estamos analisando verbos ilocucionários, estamos lidando com gramática, enquanto quando estamos analisando a força ilocucionária dos enunciados, estamos lidando com a pragmática. (...) a força ilocucionária, particularmente por causa de sua indeterminação e variabilidade escalar, é mais sutil do que pode ser facilmente acomodado pelo nosso vocabulário cotidiano de verbos dos atos da fala." (Leech, 1983, p. 174-175) [20]

Esta crítica aplica-se também a Searle (1981), que pretende uma teoria da linguagem completa, enquanto Austin (1990) ressalta sempre, por sucessivos questionamentos e dúvidas, o caráter provisório de sua reflexão. Entronizando o aspecto convencional, Searle (1981, p. 52 e *passim*) adota uma perspectiva semântica em que considera os atos de fala como executados pela enunciação de expressões, de acordo com regras constitutivas. Esse autor postula a identidade entre a análise semântica dos enunciados e a investigação pragmática do uso da língua, pretendendo explicitar a força ilocucionária de um enunciado pela reconstrução de sua estrutura profunda, na forma de uma "hiper-sentença performativa" (Streeck, 1995, p. 6). Desta forma, a nosso ver, são ofuscados o contexto social e as relações que se estabelecem entre falante e ouvinte (tanto do ponto de vista interativo quanto social). Como mostra Streeck (1995, p. 7-8) em sua crítica, Searle, pressupondo que a comunicação humana é tornada possível por um "domínio compartilhado de regras", propõe-se a explicá-la exaustivamente pela "reconstrução das regras para **produção** dos atos de fala", numa clara "opção pelo foco exclusivo no lado do falante" [21]:

> "As regras a que Searle se refere são regras de linguagem; os significados tanto proposicionais quanto accionais são interpretados através do mesmo conjunto de regras. Searle vê, portanto, uma identidade entre linguagem e uso da linguagem na interação social." (Streeck, 1995, p. 8)

Para Streeck (1995, p. 8), portanto, a teoria de Searle é baseada em um **princí-**

---

[19] Como "eu o **nomeio** presidente" - enunciado pela autoridade competente, na situação institucional específica. Em casos deste tipo, a identidade social é investida através do Estado (ou seus representantes), que, segundo Bourdieu (1990, p. 165), detém "o monopólio da violência simbólica legítima".

[20] Na mesma direção, Schiffrin (1994, p. 53), discutindo os problemas da fórmula performativa (para explicitar o ato ilocucionário), aponta que é possível fazer algo através da fala - por exemplo, insultar -, sem dispor de um verbo performativo por meio do qual isto possa ser feito. Acreditamos que o mesmo acontece com a atribuição de identidade social.

[21] Estamos cientes de que as obras de Austin e Searle - ambos filósofos, que não trabalham com dados empíricos da conversação natural - não visam à interação, preocupando-se apenas com as condições de produção dos atos de fala. Se não se deve cobrar de uma teoria aquilo a que ela não se propõe, por outro lado interessam prioritariamente as contribuições que possa trazer para os estudos da área. Nesta medida, consideramos válidas as críticas e as tentativas de reapropriação.

pio semântico, que desconsidera a intersubjetividade do processo comunicativo, inclusive no que diz respeito aos processos de compreensão (p. 24).

Uma vez que tomamos o vínculo com o reconhecimento como característica fundamental da representação de identidade social, concebendo o jogo de reconhecimento como jogo de poder, precisamos ter em conta, na discussão do ato de fala de atribuição de identidade, outros elementos além da convenção lingüística. Por conseguinte, posicionamo-nos junto a Levinson (1981, p. 484-488), considerando que a organização do discurso - tanto na conversação face a face quanto em diversos outros usos da língua - é antes de natureza "estratégica" do que baseada em regras que governam seqüências de atos.

Deste modo, buscando indicações da força ilocucionária sem estabelecer, *a priori*, o modelo do teste do verbo performativo, passamos a examinar, no próximo item, dois "ritos" de atribuição de identidade social bastante consolidados na cultura brasileira, inclusive em termos lingüísticos. Como revela Leech (1983, p. 174-177), a força ilocucionária pode ser analisada em termos retóricos e não-categoriais, uma vez que diversos elementos podem funcionar como seus marcadores, inclusive a pontuação e a entonação.

"Você Sabe com Quem Está Falando?"

O antropólogo Roberto Da Matta (1983) analisa esse "rito" de atribuição de identidade, considerando-o uma dramatização de "revelação da identidade social". Utilizado em situações de conflito, "Você sabe com quem está falando?" é um instrumento de manobra da identidade e da própria interação social, sustentando-se sobre a possibilidade de múltiplas classificações sociais, sobre eixos variados disponíveis:

> ..."todos jogam com todas as suas identidades, vale dizer, com todos os eixos classificatórios possíveis, pois quem tem mais identidades e eixos classificatórios para utilizar, é certamente mais 'rico' e tem 'mais prestígio', ficando (...) mais difícil de ser classificado." (Da Matta, 1983, p. 150)

Situando-se, entre as duas possíveis direções do jogo de reconhecimento[22], como uma auto-atribuição de identidade, o "Você sabe..." é um mecanismo que revela que "eu não sou quem você está pensando, mas alguém muito mais importante". Através dele, procura-se reverter uma posição desfavorável ou subordinada numa determinada situação,

[22] O jogo de reconhecimento social desenvolve-se em duas direções, nem sempre coincidentes, que se articulam dinamicamente: a) a auto-atribuição de identidade, o auto-reconhecimento; b) a "alter-atribuição", a identidade que é atribuída por um outro.

pelo apelo a uma outra identidade disponível (no geral concernente a outro domínio ou espaço social), com vistas a assegurar o controle da interação. Desta forma, trata-se de um ato ilocucionário que busca claramente um efeito perlocucionário.

Estamos diante de um ato social - e simbólico - que se realiza discursivamente, e que apresenta marcas lingüísticas bastante claras. Vejamos alguns exemplos:

[7] - guarda de trânsito: - O Sr. estava acima da velocidade permitida. Vou ter que multá-lo.

- Você sabe com quem está falando? Eu sou um senador da República.

[8] - O Sr. não pode passar. A entrada só é permitida ao pessoal credenciado.

- Você sabe com quem está falando? Eu sou o filho do prefeito.

À primeira vista, as segundas falas de cada exemplo ferem a máxima de relevância de Grice[23]. A predicação introduzida pela fórmula "Você sabe..." é aparentemente inadequada, tanto como resposta às primeiras colocações quanto diante do contexto, já que a identidade social a que se apela não diz respeito à situação em curso. No entanto, os diálogos acima constituem, da parte do segundo falante, uma disputa pelo poder simbólico de impor uma definição social dos participantes mais adequada a seus interesses. Sua fala caracteriza-se como um ato ilocucionário de auto-atribuição de identidade, através do qual se classifica de modo mais favorável, estabelecendo uma demarcação social capaz de redirecionar a interação/relação social.

Na cultura brasileira, o caráter convencional do "Você sabe..." é fortemente estabelecido, tanto do ponto de vista social quanto lingüístico. Apesar de sua forma sintática e semântica, a interrogativa pela qual se inicia não constitui uma pergunta, na medida em que não conduz para uma resposta - que não teria qualquer relevância para o prosseguimento -, nem para uma tomada de turno, naquele momento. O enunciado "Você sabe com quem está falando?" é, assim, uma fórmula cultural e lingüisticamente estabelecida que **prepara** para a predicação, a revelação de identidade social. Poderia, portanto, ser analisado como similar a uma pré-oferta ou pré-convite, nos moldes de uma análise da conversação com base na TAF, com a vantagem de que o seu alto grau de padronização evitaria o perigo de se regredir indefinidamente a caracterizações de atos pré-pré...etc. (cf. Levinson, 1981, p. 476-477). No entanto, consideramos mais adequado tomá-lo como um marcador de força ilocucionária, que **integra** o ato de atribuição de identidade, não apenas o prepa-

[23]Sob a categoria da RELAÇÃO, Grice propõe uma única máxima: "Seja relevante" (Grice, 1982, p. 87).

rando, mas já o constituindo.

As condições de felicidade específicas deste rito dependem de diversos fatores:

a) **A possibilidade de o falante oferecer evidência** (caso solicitado) que sustente a identidade que se auto-atribui - ou seja, apresentar um dado capaz de fundamentá-la[24]. O emissor tem interesse em perceber este traço como central, e pretende que este interesse se imponha também para o destinatário, em detrimento daquele que se coloca de imediato pela situação em curso. Pois é fato que, em [7], tendo efetivamente desrespeitado as normas de trânsito, o senador é também um infrator.

b) **A identidade auto-atribuída é social e culturalmente forte** para poder se impor, ultrapassando as regras que são pertinentes à situação imediata. Em outros termos, dizem respeito a posições e papéis sociais que, num dado contexto sócio-cultural, têm (usualmente) este poder.

c) É necessário que **o ouvinte "acate" a identidade alternativa** que é colocada em foco pelo ato ilocucionário. A intenção do emissor é que o ouvinte também a coloque em foco, e passe a orientar as suas ações pela identidade social agora revelada. Nesta intenção há, portanto, um claro componente perlocucionário, visando uma mudança no curso da interação / relação social / relação de poder. Está em questão mais que a interação interpessoal, uma vez que o próprio rito do "Você sabe.." sustenta-se sobre posições e papéis sociais, envolvendo muitas vezes normas sociais ou institucionais - como as leis de trânsito - que se pretende "anular" ou ultrapassar. A aceitação, pelo ouvinte, da identidade invocada como orientadora da interação depende tanto de fatores sócio-culturais - como (b) -, quanto de decisão pessoal, pois sempre seria possível, em princípio, o apelo às próprias regras institucionais vigentes - por exemplo, o guarda utilizar a lei para preservar o seu papel (cf. [7]).

Neste ponto, lembramos de uma cena apresentada certa vez em um telejornal: um deputado foi multado por estar a 70 km/h, em uma área onde a velocidade máxima permitida era de 60 km/h. Diante da tentativa de entrevista pela repórter, ele mostrou-se furioso e revoltado: - "É um absurdo! Por uma diferença tão pequena..." Talvez (ou provavelmente) a cena era a seqüência de um "Você sabe..." infeliz. Aparentemente, o deputado

[24] Deste modo, a máxima conversacional de qualidade é atendida.

considerava inadmissível estar sujeito a isso - o que revela como a condição (b) pode ser diferentemente interpretada e valorizada.

Acreditamos que (a), em seu aspecto básico - a possibilidade de fornecer evidência para a identidade atribuída -, constitui uma condição de felicidade essencial para qualquer ato de atribuição de identidade social, mesmo que este se realize de forma diferente, implicando outras condições adicionais.

As demais condições de felicidade - (b) e (c) - do "Você sabe.." envolvem intenções e efeitos perlocucionários. Como mostra Levinson (1981) em sua análise, o desenvolvimento da conversação incorpora respostas que se baseiam em intenções perlocucionárias, mesmo que remotas. Desta forma, o "Você sabe..." revela-se claramente um ato de fala, simultaneamente locucionário, ilocucionário e perlocucionário (cf. Austin, 1990, p. 121).

"Você Não Passa de" e Suas Variantes

Correlato ao "Você sabe...", na medida em que seu enunciador típico também pretende uma posição superior na interação/relação social, é o "Você não passa de". Como aquele, tem sólidas bases culturais e fórmula lingüística convencional. Pode ser considerado também como um rito social, que visa demarcar espaços, direitos e deveres. Mas, enquanto "Você sabe..." é auto-atributivo, "Você não passa de" é uma atribuição dirigida ao outro, um caso de alter-atribuição:

[9] - Você não passa de um negrinho.

[10] - Você não passa de um operário despreparado.

E a identidade atribuída carrega atributos "negativos" (do ponto de vista das representações dominantes) e depreciativos, ou seja, de modo explícito ou não, desqualificadores.

Essa fórmula lingüística, entretanto, não é usada exclusivamente em atribuições de identidade social, embora pareça característica de desqualificações. Por vezes, estão em jogo apenas atributos "pessoais":

[11] - Você não passa de um idiota.

Como uma forma convencional de atribuição de identidade social, "Você não passa de" visa, do ponto de vista de quem fala, "reduzir" o outro à sua aparente "condição" - pois a identidade atribuída é naturalizada e, como diz Bourdieu (1982, p. 125), "as distin-

ções mais eficazes socialmente são aquelas que parecem se fundamentar em diferenças objetivas"[25]. Refutando "abusos" - ou seja, quebras de regras, na maior parte das vezes não escritas, mas que vigoram na relação entre grupos (ou que o emissor crê vigorarem) -, a atribuição de identidade pretende definir o que a pessoa é e, por conseqüência, como deve se comportar (cf. Bourdieu, 1982, p. 126).

[12]- "Cale a boca. Você não passa de uma empregadinha." (**Veja**, 07/07/93, p. 66)

[13]- Como ousa usar este elevador? Você não passa de uma empregadinha mulata.

O rito do "Você não passa de" está solidamente sedimentado na cultura brasileira, refletindo a estrutura social vigente e reproduzindo-a, nas práticas cotidianas, ao reforçar o modo como essa estrutura é percebida. Neste sentido, é expressiva a maneira como a revista **Veja** analisa a agressão sofrida, em 1993, pela filha do então governador do Espírito Santo, mulata, no elevador do edifício em que foi visitar uma amiga:

> "A loura empresária, dona de apartamento caro, acostumada a pairar sobre as cabeças de uma sociedade de párias, encontra um dia pela frente a negra magrinha que a contraria e lhe dispensa o tratamento de choque. Até aí, **nada que seja tão incomum no terreno dos usos e costumes nacionais**." (**Veja**, 07/07/93, p.67 - grifos nossos)

E o "tratamento de choque", entre agressões até mesmo físicas, inclui a enunciação de [12], aos gritos.

Muitas vezes, como nos exemplos [12] a [15], do ponto de vista perlocucionário, "Você não passa de" busca algum tipo de retificação, da parte do ouvinte, com respeito a um ato seu anterior, verbal ou não: um pedido de desculpas, a saída do ouvinte, etc. Para o falante, a demarcação social efetuada pelo ato de fala de atribuição de identidade envolve a exigência de comportamentos "adequados".

[14] - Como se atreve a me dirigir a palavra? Você não passa de um subalterno.

[15]- Como você pretende me contradizer? Você não passa de um porteiro.

Os exemplos acima - [12] a [15] - evidenciam que "Você não passa de" pode também ser introduzido por interrogações ou imperativos, bastante diferenciados. Como no "Você sabe...", as interrogações não se configuram como perguntas, pois não esperam resposta ou qualquer tomada de turno. A interrogação (ou o imperativo) que prepara a predicação pode, portanto, ser analisada como um marcador de força ilocucionária que reforça aquela já presente na expressão "Você não passa de". Pois a força pragmática é cumulativa:

---

[25] Interessante notar que Bourdieu (1982, p. 125) se refere à expressão francesa *"tu n'es qu'un"* ("você não é senão", equivalente a "você não passa de") ao discutir a "instituição de uma identidade", no caso, de um es-

"os participantes atribuem valor aos enunciados à luz do que veio antes" (Leech e Thomas, 1993, p. 22). A expressão "Você não passa de" - já em si, tanto por suas características semânticas[26] quanto pelas condições pragmáticas culturalmente convencionadas de seu uso - funciona como um marcador de força ilocucionária que torna a predicação claramente um ato ilocucionário de atribuição de identidade social, com carga depreciativa.

Uma dessas interrogações que, com um caráter convencional bastante forte, se interliga correntemente a "Você não passa de", reforçando a sua força ilocucionária, é "Quem você pensa que é":

[16] - Quem você pensa que é? Você não passa de um candidato derrotado, de um peão.[27]

Por vezes, conforme a situação, "Você não passa de" pode ser intercambiável com "Você sabe...", buscando o mesmo efeito ilocucionário de atribuição de identidade e demarcação social, e o mesmo efeito perlocucionário de reverter favoravelmente a relação. São possíveis, portanto, como variantes na situação de [8], os enunciados:

[17]-Como ousa me barrar? Você não passa de um subalterno.

[18] - Quem você pensa que é? Você não passa de um porteiro.

As condições de felicidade destes enunciados parecem incluir que a identidade do emissor - tida como "superior" à do ouvinte - e, conseqüentemente, a sua posição na relação de poder sejam "evidentes", quer dizer, conhecidas e reconhecidas. Em caso contrário, sendo necessária a revelação de identidade social, o "Você não passa de" pode articular-se ao "Você sabe...":

[19] - Como ousa me barrar? Você sabe com quem está falando? Eu sou o filho do prefeito e você não passa de um porteiro pé-rapado.

Neste caso, o ato ilocucionário que revela a identidade social (auto-atribuição) articula-se à alter-atribuição que desqualifica o outro. Com a mesma intenção e efeito, muitas outras variações são possíveis, combinando os elementos apresentados, e não pretendemos aqui esgotá-las. Destacamos aquela em que a fórmula lingüística culturalmente convencionada - "Você sabe..." -, que funciona como marcador de força ilocucionária na auto-

---

tigma.

[26] O **Novo Dicionário Aurélio** traz, no verbete relativo ao verbo passar, a expressão *não passar de*: "Não ser mais do que; não ser senão; ser apenas". Note-se, contudo, que a força ilocucionária original não se mantém nas expressões apresentadas como sinônimas.

atribuição, se torna elíptica; ou seja, não se explicita, na medida em que a força ilocucionária parece vincular-se ao conjunto discursivo, devidamente contextualizado:

[20] - Como ousa me barrar? Quem você pensa que é? Eu sou o filho do prefeito e você não passa de um porteiro.

Aqui, as interrogações iniciais podem ser consideradas como marcadores de força ilocucionária de ambos os atos de atribuição de identidade, agindo cumulativamente. Ou podemos ainda analisar [20] como um ato ilocucionário de demarcação social simultaneamente auto e alter-atributivo. Tais análises não são conflitivas, na medida em que preservam a função das interrogações como marcadores de força e a compreensão do ato ilocucionário de atribuição de identidade social que se realiza, embora este possa ser tomado em escalas diferentes - como dois atos que se articulam ou um único, de maior complexidade.

O fato é que a análise dos atos ilocucionários realizados em um discurso enfrenta problemas, não sendo possível dispor de um procedimento padrão, amplamente reconhecido. Levinson (1981) critica duramente os modelos derivados da TAF para a análise de diálogos, opondo-se ao princípio de que os enunciados possam ser segmentados em unidades, que correspondam cada uma a um ato de fala (*unit acts*) [28]. Diz ele:

> "Unidades de enunciado (*utterance units*) são muito variáveis, compreendendo desde conjuntos de frases a fragmentos de frase e até lexemas singulares, ações não-verbais e até mesmo silêncio. Qual unidade é a unidade relevante para a indicação de um ato de fala não pode ser determinado antecipadamente, uma vez que as unidades de enunciado parecem ser identificadas em bases funcionais." (Levinson, 1981, p. 479-480)

Voltando ao "Você não passa de" em suas formas mais "típicas" (exemplos [9], [10] e [12] a [18]), convém examinar as suas condições de felicidade. Estas são semelhantes às de "Você sabe...", com leves adequações, e dizem respeito a:

a) **A possibilidade de o falante oferecer evidência adequada** para a identidade social que atribui, caso necessário, seja referindo-se a um traço conhecido, seja apresentando um novo dado capaz de fundamentá-la.

b) **A "força" social e cultural da identidade reconhecida do emissor**, da qual depende o poder de impor (ao outro) uma demarcação social - com seus limites e regras de

---

[27] Exemplo construído a partir do texto seguinte, de uma peça sobre "o dia seguinte" do candidato Brizola, criada para o caderno **Mais: "**Não sou mais nada! Só um candidato derrotado que já está se acostumando a isso. Agora, não passo de um peão." (**F.S.P.**, 02/10/95, p. 6/9)

comportamento muitas vezes não escritas - através da atribuição de identidade social.

c) **A "aceitação" do ouvinte**, que por sua vez depende de diversos fatores. Ou seja, se este acata (ou é obrigado a acatar) a identidade social atribuída, não encontrando elementos para "desautorizá-la", através do apelo a seus direitos ou a seu papel social, por exemplo.

É interessante voltar ao caso, acima mencionado, da agressão sofrida pela filha do governador do Espírito Santo, para compreender a complexidade dessas condições de felicidade, assim como suas bases culturais e sociais. Quanto à condição (a), que diz respeito ao traço disponível para fundamentar a atribuição de identidade, vale notar que as características étnicas são muitas vezes apreendidas e interpretadas como indicadores de posição social, encontrando em bases históricas da cultura brasileira, ancorada em um passado escravagista, os mecanismos que permitem chegar ao "empregadinha" (cf. [12]). Neste sentido, outro momento do conflito (conforme relatado em **Veja**), que contextualiza a enunciação de [12], ajuda a elucidar aspectos relativos às condições de felicidade (a) e (b):

[21] - empresária: - "Você tem de aprender que quem manda no prédio são os moradores, ***preto e pobre*** *aqui não têm vez."* (**Veja**, 07/07/93, p. 66 - grifos nossos)

Entretanto, a interpretação dos traços disponíveis pode se mostrar totalmente "inadequada": "A mocinha que a loira [empresária] imaginava com os 'pés na cozinha', como talvez ela diria, é a filha do governador do Estado." (**Veja**, 07/07/93, p. 67). O que reforça nossa posição de que a condição (a), com relação a qualquer atribuição de identidade social, está intimamente vinculada ao **interesse em perceber**: "o interesse pelo aspecto percebido não é jamais independente do interesse em percebê-lo" (Bourdieu, 1979: 544) [29].

O referido episódio também evidencia que a condição de felicidade (c) não se reduz à vontade pessoal, pois uma reação de não-aceitação do ouvinte - "Eu perguntei se

---

[28] Também Streeck (1995: 12-14) faz esse tipo de crítica, opondo-se à "noção de que um enunciado constitui exatamente um ato de fala". Para o autor, esta noção - que chama de "implicação uma-forma-uma-função" - está implícita na teoria de Searle.

[29] Ressalte-se ainda, quanto ao caso citado nos exemplos [12] e [21], que, ao tomar conhecimento de que se tratava da filha do governador, a empresária reinterpreta o seu fenótipo: " 'Em primeiro lugar, para mim a Ana Flávia não é preta', diz. 'É só uma menina bronzeada'." (**Veja**, 07/07/93, p. 68) Embora no senso comum se considere que as características étnicas são "objetivas", insistimos que qualquer dado é apreendido e tornado significativo de acordo com os referenciais disponíveis e o interesse em perceber. No quadro da cultura brasileira, uma evidência da flexibilidade nas classificações relativas à "cor da pele" é a campanha promovida por entidades negras, no último censo populacional (pois o quesito "cor" é auto-atribuído), com o lema: "Tenha senso no censo: não deixe sua cor passar em branco".

eles me conheciam e insisti que me respeitassem" - pode ser "anulada" por diferentes ações de força do outro - "Se você falar mais alguma coisa, meto a mão na sua cara" (**Veja**, 07/07/93, p. 66). É claro, portanto, o conflito. Deste modo, as questões de identidade social e suas atribuições - estritamente vinculadas ao jogo de reconhecimento, enquanto jogo de poder - não podem ser reduzidas a meras relações de comunicação.

> ..."as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações"... (Bourdieu, 1989, p.11)

O rito do "Você não passa de" é eminentemente interativo, dialógico, mas apresenta variações que podem ser aplicadas à terceira pessoa, ou mesmo à primeira pessoa, inclusive no texto escrito. Assim, em comparação com o exemplo [10], é possível:

[22] - Lula não passa de um operário despreparado.

Na terceira pessoa, as condições de felicidade são levemente alteradas: a condição (a), oferecer (ou dispor de) evidência, é redimensionada, na medida em que se torna fundamental; a identidade social reconhecida do emissor, núcleo da condição (b), torna-se menos importante, mas a "autoridade" de quem fala (ou assina o texto) pode ter seu papel na aceitação da identidade que é atribuída; a condição (c), relativa à aceitação do ouvinte, é adaptada, enquanto a "concordância" do leitor ou do ouvinte com a identidade atribuída à pessoa de quem se fala.

Em "Ele não passa de", onde não há interação direta entre quem atribui a identidade social e a pessoa que é objeto dessa atribuição, não se pretende o efeito perlocucionário de redirecionamento da interação. Essa fórmula culturalmente estabelecida de atribuição de identidade, com caráter depreciativo, atua, então, no deslocamento do "julgamento social" - ou seja, centra-o na apreensão e apreciação de certos traços, que são colocados em foco, contra outros possíveis referenciais para a atribuição de identidade[30]. Neste caso, numa conversação, pode haver confronto entre diferentes modos de perceber e avaliar a terceira pessoa (de quem se fala), expressos nas identidades sociais (e seus conteúdos) que lhe são atribuídas. É o que acontece no exemplo seguinte, onde são evidentes tanto o caráter depreciativo de "Ele não passa de" quanto o deslocamento que promove, que visa a desautorizar a primeira apreciação apresentada:

[23] - Lula é um sindicalista experimentado.

- Ele não passa de um ex-metalúrgico pouco alfabetizado e falastrão [31].

Neste ponto, vale ressaltar que a idéia da atribuição de identidade como ato de fala não remete exclusivamente à oralidade. O próprio Austin, ao discutir os performativos explícitos, esclarece que:

> " 'Avisa-se que o touro é perigoso' equivale a 'Eu, João da Silva, o aviso que o touro é perigoso' ou equivale a
> Este touro é perigoso
> (Ass.) João da Silva." (Austin, 1990, p. 63)

Sendo assim, diante da clássica dicotomia saussuriana, a noção de atos de **fala** vincula-se à língua em uso e, portanto, a atos de discurso.

Atos de Fala no Jogo de Reconhecimento

Tanto no "Você sabe..." quanto no "Você não passa de" - dois padrões culturais de atos ilocucionários de atribuição de identidade -, busca-se estabelecer um **contraste**, em termos de prestígio e poder, entre a identidade social do emissor (auto-atribuída no "Você sabe...") e do destinatário (atribuída no "Você não passa de"). Uma dessas identidades é a princípio considerada como evidente, conhecida - ou seja, é pressuposta a partir de conhecimentos de mundo e do contexto, inclusive pela relação social que se estabelece na situação -, enquanto a outra é "revelada" ou "devidamente dimensionada" através do ato ilocucionário. O senador do exemplo [7], que faz uso do "Você sabe...", trata o guarda enquanto tal, tomando esta identidade social como evidente, e portanto não espera que ele tenha outra identidade alternativa disponível, capaz de "rebater" (ou "neutralizar") a sua revelação, como acontece em [24].

[24]- Ah, o Sr. é senador? Pois eu sou agente secreto do presidente, incumbido de investigar os parlamentares.

Para esta "contra-revelação", valem as mesmas condições de felicidade indicadas para "Você sabe...". No entanto, dependendo da entonação ou de outros elementos su-

---

[30] Este mesmo redirecionamento na apreciação acontece quando a expressão é "auto-aplicada", na primeira pessoa, conduzindo o foco da construção da representação de identidade social para um certo traço, pertinente em um dado momento ou situação.

[31] Exemplo construído a partir do seguinte material da imprensa: "Quando chegou sua vez de falar, Lula vestiu a pele do experimentado sindicalista, acostumado a esse tipo de embate." (**Isto É**, 13/07/94, p. 23) "O

pra-segmentais que também atuam como marcadores de força ilocucionária (cf. Leech, 1983, p. 177), esse enunciado pode ser uma ironia, significando **descrença** na revelação anterior feita pelo outro - em [7]. A ironia descrente pode ser uma forma de não acatar a auto-atribuição de identidade, não tendo, nesse caso, a função de uma contra-revelação.

Como foi visto, nos dois ritos de atribuição de identidade social são buscados efeitos perlocucionários, que dependem diretamente do redirecionamento das ações com base nas identidades atribuídas. A possibilidade social de reorientação das ações sustenta-se no fato de que a sociedade brasileira articula aspectos hierárquicos e igualitários, aqueles sustentando uma rede de dependência pessoal e estes presentes no aparato legal, que proclama a igualdade básica de todos os indivíduos (cf. Da Matta, 1983). Especificamente em relação ao "Você sabe com quem está falando?", diz Da Matta:

> "No caso do Brasil, tudo indica que a expressão permite passar de um estado a outro: do anonimato (que indica a igualdade e o individualismo) a uma posição bem definida e conhecida (que indica a hierarquia e a pessoalização); de uma situação ambígua e, em princípio, igualitária, a uma situação hierarquizada, **onde uma pessoa deve ter precedência sobre a outra**." (Da Matta, 1983, p. 170 - grifos nossos)

A sociedade brasileira revela-se, portanto, um universo social dual. Como expresso nas condições de felicidade (b) e (c) de cada rito, esta dualidade permeia as possibilidades tanto de felicidade dos atos ilocucionários quanto de concretização dos efeitos perlocucionários pretendidos. Vejamos, por exemplo, como possíveis seqüências de [7], os enunciados [25] e [26]:

[25] - Tudo bem, senador. Mas as leis são para todos e o Sr. vai ser multado como qualquer cidadão.

[26] - Neste momento, o Sr., senador, é um infrator como outro qualquer.

Ou então, como seqüências alternativas do rito "Você não passa de", em [9] ou [10], os seguintes exemplos:

[27] - Tenho tanto direito quanto qualquer pessoa.

[28] - Sou um cidadão como qualquer outro.

Note-se, em [26] e [28], a reação à diferenciação (hierárquica) através das expressões convencionais "como outro qualquer" e "como qualquer outro", que estabelecem uma homogeneização.

Com as seqüências dos exemplos [25] e [26], é possível considerar que o ato

---

Lula real é um ex-metalúrgico pouco alfabetizado, mas falastrão"... (**Jornal do Brasil**, 06/08/94, p. 11 - carta

ilocucionário de "Você sabe..." (em [7]) se realiza, na medida em que é estabelecida a "nova" forma de apresentação/representação simbólica. Mas podemos dizer que o rito é feliz? Pois resta em questão o **valor** da identidade atribuída: a identidade social de "senador" é reconhecida, mas não acatada como pertinente à situação específica - para esta, não tem valor.

O valor pode, portanto, ser objeto de discordância (conflito, disputa, interpretações diferenciadas) entre falante e ouvinte, o que influi diretamente na possibilidade (ou não) de os efeitos perlocucionários serem atingidos. Embora ancorado no sentido semântico dos itens lexicais escolhidos, o valor não se esgota nele, dependendo de fatores sociais e culturais envolvidos na própria prática lingüística. E, nas sociedades industriais modernas, não é possível falar de uma única e coesa visão de mundo, ou um único sistema simbólico, ou mesmo uma única prática lingüística - como tem demonstrado fartamente a sociolingüística. Gumperz (1972, p. 205), por exemplo, registra a disputa em torno dos termos (de tratamento) usados na relação entre negros e brancos (nos E.U.A.), tidos por uns como ofensivos e por outros não. Consideremos, neste sentido, possíveis seqüências da ocorrência de "Você não passa de" apresentada em [9]:

[29]- Sou negro, com muito orgulho. E isto não me tira o direito.

[30] - Sou afro-brasileiro, com muito orgulho.

Nestas ampliações do exemplo [9], a condição de felicidade (a) - fornecer evidência - não deixou de ser cumprida, uma vez que a origem étnica, que é o traço apresentado como fundamento da atribuição de identidade social, não é negada nem contraposta a outra evidência (como em [31] e [32]). Ela é antes reapropriada com outros conteúdos, com outro valor, caracterizando, por parte do ouvinte, a não-aceitação da atribuição de identidade depreciativa - condição (c) não satisfeita. Esta não-aceitação da desqualificação pode ainda se dar pelo apelo a uma outra identidade disponível, com base em outro traço: uma alternativa de "defesa" - como em [31] e [32], também possíveis seqüências de [9].

[31] - Mas sou doutor em Economia pela Sorbonne.

[32] - Sou deputado federal.

Nestes casos, a luta contra o estigma - a negritude, enquanto condição socialmente estigmatizada - revela-se como a tentativa de usar sua melhor propriedade (atributo) como eixo na construção da identidade social, impondo uma classificação mais favorável.

---

de leitor)

Nos exemplos [25] a [32], o efeito perlocucionário originalmente pretendido não se realiza. Ou, em outros termos, a intenção de que a identidade social atribuída implique uma posição mais favorável (de maior poder) para o falante, de modo a reorientar a relação, não é acatada. A intenção pode até ser percebida e reconhecida, através de processos inferenciais, mas não é aceita. Sendo assim, considerando-se as condições de felicidade anteriormente assinaladas, a reação do interlocutor (auto-atribuições de identidade, em [28] a [32]) torna infelizes os atos de fala dos emissores de "Você sabe..." e "Você não passa de". Deste modo, ficam claros os limites das análises com foco exclusivo no falante, ou que vinculam o ato de fala ao reconhecimento da intenção, apenas.

As condições de felicidade que propomos para os ritos do "Você sabe..." e "Você não passa de" não dependem exclusivamente do emissor, pois estão diretamente vinculadas ao desenvolvimento da interação, que por sua vez não é determinado apenas pelo reconhecimento das intenções. Isto acontece porque abordamos esses dois ritos sociolingüísticos como um todo, com seu significado social, que inclui necessariamente os efeitos perlocucionários. Acreditamos que esta abordagem global se encontra mais próxima do uso cotidiano e concreto da linguagem - uso este social e culturalmente situado -, que envolve aspectos que a pragmática não pode negar.

Considerações Finais

Se a nossa reapropriação dos referenciais teóricos da TAF para o tratamento das questões de identidade social se afasta das abordagens tradicionais dos atos de fala, ela esclarece muitos aspectos envolvidos no uso da linguagem para a realização de atribuições de identidade. A abordagem apresentada recusa o parâmetro lógico-semântico das condições de verdade, e tampouco se ancora no sentido literal, o que talvez até certo ponto relegue o papel da convenção, afastando-se de Austin e Searle. Contudo, se os atos não são definidos a partir de verbos, revela-se fundamental o caráter convencional - do ponto de vista sócio-cultural e também lingüístico - dos ritos culturais de atribuição de identidade social "Você sabe..." e "Você não passa de". Por outro lado, há de se considerar que, de um modo geral, o ato de fala de atribuição de identidade social é realizado na forma sintática predicativa (cf., p. ex., [1] a [4]), merecendo ainda investigações sua possível realização

sob outras formas lingüísticas[32].

Esperamos que, apesar de seus limites, nossa reflexão possa trazer alguma contribuição tanto para a lingüística quanto para as ciências sociais, por seu próprio entrecruzamento. Quanto à primeira, pela aproximação com a prática lingüística cotidiana concreta - apesar dos exemplos construídos -, ao considerar aspectos sociais envolvidos, inclusive as questões de poder. No caso das ciências sociais, pela busca de um instrumental que permita tratar mais diretamente dos mecanismos de cunho lingüístico que perpassam os processos simbólicos. Se, em comparação com as abordagens tradicionais da TAF, o nosso tratamento da atribuição de identidade social como ato ilocucionário pode ser tido como "divergente", talvez isto seja simplesmente inevitável dentro da concepção de identidade que temos desenvolvido - como resultante de um processo complexo de organização simbólica do mundo social.

Referências Bibliográficas

AUSTIN, J. L. **Quando Dizer é Fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. (edição inglesa: 1962)

BOURDIEU, Pierre. ***La Distinction: critique sociale du jugement***. Paris: Editions du Minuit, 1979.

----------. ***Ce que Parler Veut Dire: l'économie des échanges linguistiques***. Paris: Fayard, 1982.

----------**. O Poder Simbólico**. Lisboa/Rio: Difel/Bertrand Brasil, 1989.

----------. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DA MATTA, Roberto. "Você Sabe com Quem Está Falando? Um Ensaio sobre a Distinção entre Indivíduo e Pessoa no Brasil". In: **Carnaval, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 139-193.

GRICE, H. P. "Lógica e Conversação". In: Marcelo Dascal (org.). **Fundamentos Metodológicos da Lingüística - vol. IV - Pragmática: problemas, críticas, perspectivas da lingüística**. Campinas: ed. do organizador, 1982, p. 81-103. (conferência de 1967)

GUERREIRO, Mario A. L. **Problemas de Filosofia da Linguagem**. Brasília/Niterói: Proed/UFF-EDUFF, 1985.

LEECH, Geoffrey. ***The Principles of Pragmatics***. Londres/Nova Iorque: Longman, 1983.

[32] A respeito, ver Penna (1997, p. 85-98).

LEECH, Geoffrey e THOMAS, Jenny. "Linguagem, Significado e Contexto: Pragmática". Tradução de Marcos Bagno. dati., 1993. (extraído de N. E. COLLINGE, ed., ***An Encyclopaedia of Language***. Londres: Routledge, 1990)

LEVINSON, Stephen C. *"The Essential Inadequacies of Speech Act Models of Dialogue"*. In: Herman Parret *et alli* - ***Possibilities and Limitations of Pragmatics: proceedings of the Conference on Pragmatics***. Amsterdan: John Benjamins B.V., 1981, pp. 473-492.

MAUSS, Marcel. "Uma Categoria do Espírito Humano: a noção de pessoa, a noção do 'eu'". In: **Sociologia e Antropologia - vol. I**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, pp. 207-241.

PENNA, Maura. **O Que Faz Ser Nordestino: identidades sociais, interesses e o "escândalo" Erundina.** São Paulo: Cortez, 1992.

---------- **Questões de Identidade Social, Linguagem e Discurso**. Recife: UFPE, 1997. (tese de doutorado)

---------- "A Atribuição de Identidade Social como Ato de Categorização". Campinas, SP: XIII Encontro Nacional da ANPOLL, 1998. dati.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. "A Irredutibilidade do Ato Ilocucionário como Fator Inibidor do Êxito das Tentativas Taxionômicas". **D.E.L.T.A.**, vol. 8, nº 1, 1992, pp. 91-133.

SCHIFFRIN, Deborah. ***Approaches to Discourse***. Oxford: Blackwell, 1994.

SEARLE, John R. **Os Actos da Fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Coimbra: Almedina, 1981. (edição original inglesa: 1969)

STREECK, Jürgen. "Atos de Fala em Interação: uma crítica a Searle". Tradução de Maura Penna. dati. 1995. (extraído de: ***Discourse Processes***, vol. 3, nº 2, 1980, pp. 133-154.)

STUDART, Hugo (org.). **Os Presidenciáveis: vida, obra e promessas dos candidatos ao Palácio do Planalto**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1994.

VALA, Jorge. "Sobre as Representações Sociais: por uma epistemologia do senso comum". **Cadernos de Ciências Sociais** (Porto/ Portugal), nº 4, 1986, pp. 5-30.

FORMAS SÓCIO-CULTURALMENTE APREENDIDAS PELAS CRIANÇAS E SEUS PROVÁVEIS REFLEXOS NA SALA DE AULA.

Maria Ceres Pereira[1]

RESUMO

Este artigo apresenta aspectos interacionais de uma comunidade rural localizada em um município da região oeste do Paraná. Na mesma, os moradores têm comportamentos culturalmente apreendidos e aceitos, em decorrência, as crianças adquirem tais modos de interação a partir de suas experiências na comunidade. Ao ingressar na escola, levam consigo tais padrões. Para alguém estranho a essa realidade, em um primeiro olhar, tudo parece "muito estranho". O professor, no entanto, morador e do mesmo background das crianças, lida com essas questões de forma muito natural.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva apresentar alguns resultados de minha pesquisa em andamento no IEL/UNICAMP[2]. O contexto é rural, em um município localizado na região oeste do Paraná, cuja colonização ocorreu na década de 60, por agricultores de ascendência alemã.

Desde o início da colonização houve o interesse manifesto pelos colonizadores em conservar a língua de seus antepassados. Assim o fizeram, passando então, oralmente, a língua alemã aos filhos. Entretanto, decidiram desde o início da colonização, que a língua da escola deveria ser o português. Entendiam, pois, que esta língua daria a seus filhos condições de conquistarem outros lugares sociais, outros espaços.

Dada a complexa diferença entre estes dois sistemas lingüísticos em contato (Weinreich :1974) e em conflito (Hamel:1989, Heredia:1989 e outros)

---

[1] Doutoranda em Lingüística Aplicada IEL/UNICAMP, bolsista da CAPES

[2] Trata-se de uma tese em fase de escrita sob a orientação da profª Drª Marilda do Couto Cavalcanti, departamento de Lingüística Aplicada, área de concentração em Educação Bilíngüe.

surgiu o que chamam de *“brasileiro”*, hoje, *língua da solidariedade.* Língua usada na comunidade em situações em que o alemão “não deve” ser usado. Como exemplos podem ser referidas a escola, as reuniões sociais em geral, quando a conversa ocorre em grupos em que encontram-se pessoas não falantes de alemão. Há que se colocar que este *brasileiro* é marcado por *traços graduais* e alguns *descontínuos* (Bortoni :1995).

Na escola, em decorrência destas escolhas lingüísticas (o uso do alemão alternando diglossicamente com o brasileiro), as crianças se deparam com uma outra possibilidade lingüística, o português do livro didático. A sala de aula, consequentemente, se mostra um espaço bidialetal onde o português e o *brasileiro* devem servir a fins diferentes. O primeiro, na execução das atividades didáticas, nos exercícios de escrita, nas redações em geral. O segundo, servindo para as conversas sobre os exercícios, na discussão para compreensão dos enunciados. As crianças, por sua vez, apreendem através de suas vivências na comunidade, não somente a habilidade de transitar entre o alemão e o *brasileiro*, mas a como aplicar o conhecimento das formas interacionais sócio-culturalmente aceitas como pertinentes.

Retornando à comunidade, paralelamente a conservação da língua alemã, os ascendentes alemães mantiveram traços culturais peculiares; entre eles, durante a permanência no campo, evidenciou-se o não hábito de tocar fisicamente as pessoas. Mesmo em momentos de brincadeiras ou mesmo em situações de plena descontração, não é comum alguém tocar com a mão o braço do outro ou mesmo o ombro. Um traço que, provavelmente, assemelhe-se mais com a cultura germânica. Por outro lado, as pessoas mantém uma hierarquia em relação a tomada de turno. Em outras palavras, se pessoas mais velhas estão com a palavra, cabe aos mais jovens e mesmo as crianças ouvirem. Estes, por sua vez, não deverão interromper, usarão o turno quando este lhes for conferido.

Tendo apresentado esta breve contextualização, dividirei o artigo em duas seções. Na primeira, procurarei mostrar como ocorre a participação das crianças na família em relação a tomada de turno. Na segunda, procurarei mostrar como as

crianças transpõem suas experiências vividas na comunidade para a sala de aula e como tanto o professor quanto as crianças vêem isto.

1. Interação na Família

A metodologia adotada nesta pesquisa é etnográfica (Erickson:1990/92), deste forma, estive imersa na comunidade por aproximadamente três meses. Participei intensamente da vida das famílias das crianças. Fui convidada várias vezes para almoçar e jantar em suas casas. Participei das festas comunitárias e foram várias. Fui convidada para a missa de primeira comunhão das crianças, evento este que filmei e ofereci uma cópia do filme para uma das famílias. Desta forma pude entender um pouco da organização da vida naquela comunidade rural.

Para mostrar como as experiências interacionais vivenciadas pelas crianças ocorriam nas famílias, estarei trazendo exemplos das cinco crianças freqüentadoras da 3ª série na qual concentrei minha pesquisa em sala de aula.

As cinco crianças da classe bisseriada em questão estarão sendo chamadas de A1,A2,A3,A4, e A5. Destas, os alunos A3, A4 e A5 são de ascendência alemã e falam a língua alemã com seus familiares. As outras duas crianças não são da mesma ascendência. Dos três alunos inicialmente citados, as crianças A4 e A5 iniciaram sua escolarização no mesmo ano, passando pelas mesmas dificuldades lingüísticas uma vez que ingressaram, na escola, monolíngües em alemão. Passaram pelo pré-escolar onde a adaptação à língua portuguesa era esperada. Iniciaram a 1ª série sem apresentar satisfatoriamente o conhecimento prévio da língua da escola, consequentemente, reprovaram.

O aluno A4 passou por um problema familiar de significativa importância cujos reflexos se mostraram positivos em relação ao seu contato mais direto com a língua portuguesa. Em decorrência do problema ocorrido, o aluno passou a falar em sua casa o *brasileiro* concomitantemente com o período em que ingressara na primeira série.

O aluno A3 aprendeu alemão como 1ª língua também, mas segundo sua mãe, aprendeu "*brasileiro*" com os irmãos mais velhos, aprimorando sua proficiência ao ingressar na pré-escola. Ao entrar na escola, formalmente, não era mais monolíngüe e acabou por dar preferência ao *brasileiro*. Hoje, este menino é bilíngüe[3], falando as duas línguas em uma distribuição diglóssica. Contudo, somente fala alemão com quem efetivamente não usa o *brasileiro* como no caso de seus avós. Com os pais, mesmo que se dirijam a ele em alemão, responde-lhes em *brasileiro.*

Quanto aos modos interacionais (Phillips:1972, Hech:1992 e Dettoni:1995) presentes nas famílias das crianças foi possível observar o que se segue. Iniciando pela aluna A5, durante meu tempo de permanência no campo, tive várias oportunidades de freqüentar ambientes onde a menina e sua família estavam presentes. Na cultura de sua família se evidencia sempre uma hierarquia em termos das participações conversacionais. Assim, os mais novos somente usavam o turno quando uma pessoa mais velha concedia o mesmo. A família mora em uma propriedade rural bastante grande. Há, então, a casa onde mora com seus pais e irmãos e, ao lado, a casa de seus avós. Seu avô, um dos primeiros moradores de São Pedro, é uma pessoa muito respeitada na comunidade. Foi várias vezes eleito presidente e tesoureiro da comunidade, também foi o responsável pelos primeiros registros escritos da comunidade. Há um hábito estabelecido nestas famílias e que o repetem diariamente, após as lides domésticas e no campo, ao anoitecer, antes do jantar, reúnem-se para tomar "chimarrão"[4]. Nesta ocasião conversam sobre assuntos diversos, as crianças participam como ouvintes. No culto dominical toda a família participa conjuntamente (vão até a igreja em uma Kombi), chegando ao local, as crianças ficam ao lado da mãe, silenciosas mas atentas a tudo, conversam quando alguém se dirige a elas. A regra em jogo nas interações conversacionais familiares portanto, nesta família, parece ser: *enquanto um mais velho fala, o mais novo*

[3] Vários são os conceitos de ser bilíngüe, em meu trabalho, estarei chamando de bilíngüe *aquelas pessoas que são capazes de se comunicar satisfatoriamente em uma ou outra língua mesmo não sabendo ler e/ou escrever em uma ou outra das línguas por elas usadas.*

[4] Uma espécie de bebida feita sorvida em uma cuia na qual é depositada a erva-mate e água quente com algumas ervas medicinais ou aromáticas. Proporciona momentos de confraternização.

escuta. Esta regra ao ser transportada para a sala de aula poderá servir de respaldo para o comportamento da aluna A5; ou seja, aguardar a indicação do professor.

Os alunos A1 e A2 têm um “modelo” de participação conversacional familiar mais flexível do que a aluna anterior. Destes dois alunos, a menina A2, especialmente, participa ativamente em todas as situações interacionais. Essa aluna é filha única e os pais são proprietários do único estabelecimento público comercial da comunidade. Trata-se de uma espécie de bar/mercearia. A menina auxilia no atendimento aos fregueses e no controle do caixa. Nas ocasiões em que freqüentei a casa desta família, por vezes para jantar a convite dos mesmos, durante as conversas dos adultos, a menina A2 fazia intervenções. Este comportamento era bem aceito pelos pais que viam neste tipo de comportamento um sinal de “esperteza” da menina. Muitas vezes sua intervenção passava uma pitada de ironia. Talvez por ter este modelo interacional, a aluna A2 não se sinta intimidada em participar assiduamente em suas tomadas de turno na escola, mesmo não respondendo a contento as questões e, inclusive, não silenciando quando o professor lhe diz um “não” (situação ocorrida em uma aula típica analisada).

O aluno A3 em termos de organização conversacional familiar tem uma estrutura semelhante a da aluna A5; ou seja, há uma hierarquia estabelecida em que *os mais velhos devem falar e os mais novos devem ouvir*. Provavelmente este modelo tenha lhe permitido fazer somente três participações espontâneas durante a aula típica.

Finalmente, o aluno A4 por ter passado por problemas familiares confidenciais talvez tome esta atitude mais participativa no intuito de demonstrar um aproveitamento escolar satisfatório, que faça com que sua família se orgulhe dele. Segundo o professor, esse aluno carrega consigo alguns problemas emocionais que o tornam muito sensível e carente de atenção, assim participar na aula ativamente poderá ser uma forma de lhe devolver a auto-estima. Entre as suas participações, uma foi de concordar com o professor. Mas em outras

participações, colocou-se em tom de questionamento, comportamento não muito esperado por pessoas da comunidade, e mesmo na relação professor/aluno.

2. Na Sala de Aula – os modos de participação dos alunos e a visão do professor

Do ponto de vista do professor: *por que alguns alunos devem ser mais ratificados do que outros ?* Provavelmente a resposta parta da imagem feita pelo professor em relação aos seus alunos. Esta imagem, forjada na vivência do cotidiano lhe permite conhecer a seus alunos como conhece a sua família. Sabe desde os problemas de cada um até o tipo de árvore plantada em frente suas casas. Para o professor, os alunos que são tidos como brasileiros podem, eventualmente, apresentar dificuldades na escola, mas em menor grau do que os demais. E, na verdade, esses alunos têm se destacado em termos de participações na aula típica, mas isto tem relação com o modelo familiar.

A aluna A5 é tida como alguém com baixo rendimento escolar, aliás, imagem que parece fazer de si mesma. Em conversa sobre o início da escolarização, perguntei-lhe o seguinte: *"você rodou mais por questão da língua"?* Respondeu-me: "*Ah! Eu acho que era "fraca".* Ser fraca eqüivale a dizer: tenho baixo rendimento e o seu rendimento continua aquém do esperado pela escola. Obteve aprovação da terceira para a quarta série e mudou de escola por causa da política educacional vigente no município. Atualmente, retornou para a escola na comunidade rural e está na quinta série. Apesar destas promoções escolares alcançadas por ela, suas notas em LP mostram-se sempre mínimas suficientes para passar de ano. Ser "fraca" é uma imagem criada a partir do "baixo rendimento" mas isto não eqüivale a dizer que a aluna não vem fazendo progressos em direção à modalidade escrita.

O aluno A4, segundo sua mãe, não apresentou dificuldade em nenhum momento da escolarização. Para ela, este menino é ume excelente aluno. E, na visão do professor:

> *Ele é o mais ativo na escola (...) ele se destaca mais assim, ele tem mais facilidade de assimilar, em casa ele pega os livros mais, estuda, é mais interessante.* (P.C. 02/1997)

Em sua fala, o professor mostra uma avaliação positiva em relação ao aluno. Quando se refere a ele como o *mais ativo*, não está se referindo a tomadas de turno e às participações espontâneas, mas como o *mais perspicaz.* A causa do "melhor rendimento" deste aluno, na perspectiva do professor, fundamenta-se no fato de o mesmo dedicar-se ao estudo em casa, complementando a aprendizagem a que se expõe na sala de aula : *em casa ele pega os livros mais.* O procedimento do aluno A3 pode ser interpretado pelo professor como aluno disciplinado e que demonstra "mais interesse" (por que participa em aula). Pode-se aqui contrapor a situação da aluna A5, aluna que em casa também "estuda", ou melhor, dedica-se a fazer as tarefas escolares. A aluna em questão, conta com auxílio de seu pai quando a tarefa é considerada mais difícil. Sua mãe não tem escolarização, por isso o auxílio é dado pelo pai, atitude que vem sendo tomada desde o início da escolarização da filha:

> *Meu pai me ajuda bastante, né! Sempre cada noite quando chegava em casa ele pega os meus caderno e olha, até hoje ainda, daí ele explica às vez alguma coisa errada...* (J.R.H. 08/1996)

Apesar de a aluna estudar em casa, essa prática não ocorre com a mesma intensidade com que o aluno A3. Essa aluna, no entanto, assim como o aluno A4 vem experienciando promoção escolar. Do ponto de vista do professor, essa aluna era considerada "fraca".

Quanto aos demais alunos, que não são de ascendência alemã, são tidos como alunos de "bom rendimento escolar" e com os quais tanto o professor quanto os pais não demonstram maiores preocupações.

A participação das crianças em termos das tomadas de turno aparece de forma diferenciada entre um e outro. O quadro resumo das participações mostra quantitativamente como isto ocorreu em uma aula típica.

Alunos Participantes	***Número de vezes***	***Alunos indicados***
A1	6	A2 - 1 vez
A2	7	A4 - 2 vezes
A3	3	A5 - 4 vezes
A4	8	- -
A5	1	- -

Quadro das Participações

Ao olhar para este quadro resumo das participações, claramente pode-se perceber dois grupos, a princípio distintos de alunos em termos de suas participações voluntárias e/ou ratificadas pelo professor. No primeiro grupo, dos participantes voluntários, três alunos se destacam; no segundo grupo, dois alunos (A5 e A3) representam o menor número de participações voluntárias. O quadro também mostra que a aluna A5 cuja participação voluntária foi a mais baixa, por outro lado, foi a aluna com maior número de indicações a ouvinte/falante primária por parte do professor.

O aluno A4, destaque em participações voluntárias, recebeu duas indicações por parte do professor.

A aluna A2, segunda com o maior número de participações voluntárias, foi indicada a ouvinte/falante primária somente uma vez por parte do professor. Olhando para o que ocorrera com estas três crianças, pode-se arriscar uma interpretação possível. A aluna A5, provavelmente, tenha levado para a sala de aula as formas interacionais apreendidas em sua família assim, para ela, o professor é a figura do “mais velho”, figura esta investida do papel “daquele que está ali para ensinar”, sendo assim, provavelmente, a aluna tenha se colocado em uma posição de espera de que o turno lhe fosse concedido. Consequentemente, não praticava uma participação mais ativa, tomando o turno. Por outro lado, ela recebe o maior número de indicações pelo professor. Há que se recordar que ele vê essa aluna como uma “menina fraca” e essa imagem feita por ele,

provavelmente, faça com que lhe dê maior atenção no sentido de auxiliá-la a obter um aproveitamento mais satisfatório.

Quanto ao aluno A4 foi o que apresentou maior número de participações voluntárias embora ora oferecesse a resposta esperada, ora não. Apesar disto, este aluno se colocou como alguém questionador. Suas intervenções em formas de solicitação do confirmação de determinadas respostas, demonstravam sua insatisfação com relação ao dado como certo. Entretanto, nunca se colocava diretamente. Seu tom questionador se colocava indiretamente. Este aluno tem um hábito de transitar vários ambientes familiares, na verdade, pouco permanece na casa de sua família. Sendo assim, ele demonstra ter apreendido várias formas interacionais o que lhe permite tomar o turno sempre que julga necessário, não aguardando ser ratificado pelo professor.

O aluno A4, do ponto de vista do professor, também é um aluno “fraco” e teve duas ratificações. A princípio, parece um número baixo, mas foi o segundo mais indicado pelo professor a dar respostas. Há que se considerar, no entanto, que pelo fato de o mesmo tomar o turno e dar respostas, vai demonstrando seu aproveitamento nas aulas de LP, passando assim por uma “avaliação positiva” do professor que se sente, provavelmente, mais à vontade para se dedicar aqueles que se colocam mais “retraídos”.

A aluna A2, certamente, leva consigo para a sala de aula as formas interacionais apreendidas não só em sua família, mas de suas “experiências comerciais” uma vez que auxilia seus pais no atendimento do bar/mercearia. Ela é tida como uma aluna de bom aproveitamento escolar por parte do professor, considerando-se suas notas. Sendo assim, o professor lhe indica somente uma vez a falante primária. E, pelo fato de a mesma participar ativamente, o professor tem condições de observar seu aproveitamento nas atividades escolares.

Com o aluno A1 ocorre o mesmo que com a aluna A2, diferindo em relação as formas interacionais cujo padrão é vivenciado mais restritamente ao domínio familiar e suas relações com amigos da comunidade.

CONCLUSÃO

Não há como apresentar uma conclusão mais definitiva por tratar-se de um trabalho em andamento. Em relação a estas questões mais pertinentes às formas de participação, foi possível averiguar que as crianças levam para a sala de aula o que têm como padrão apreendido sócio-culturalmente em suas comunidades. O professor, por ser membro da mesma comunidade e ter também as mesmas formas interacionais das crianças, mostra-se habilidoso em lidar com os tons de perguntas e de dúvidas por vezes colocados na fala dos alunos. Esta postura do professor é significativa no sentido de que não se estabelece uma quebra entre o que as crianças levam para a sala de aula e o que elas passam a "adquirir" via LD nas aulas de LP.

Referências Bibliográficas

1. BORTONI, S.M. e LOPES, L.A – *A Interação Professora x Alunos x Texto Didático.* **Trabalhos em Lingüística Aplicada** (18) 39-60 (1991)
2. DETTONI, R. *Interação em Sala de Aula : As Crenças e as Práticas do Professor.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Brasília. (1995)
3. Erickson, F. *Methods in Research on Teaching.* In : WITTROCK – **Handbook of Research on Teaching.** 3 Nova York, Macmillan Publishing Company: 119-158 (1990)
4. HAMEL, R.E. *Determinantes Sociolingüísticos de la Educación Indígena Bilíngüe.* In: **Trabalhos de Lingüística Aplicada.** (14) : 15-66, Campinas julho/dezembro (1989)
5. HEREDIA, C – *Do Bilingüísmo ao Falar Bilíngüe.* In: VERMES, G. e BOUTET, J. **Multilingüísmo.** Editora da UNICAMP. Campinas (1989)
6. WEINREICH,U – **Language in Contact**. The Hauge (1974)

Estratégias de manutenção do poder de uma ex-chefe em uma reunião empresarial: entre a diretividade e a indiretividade

Maria das Graças Dias Pereira (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)

RESUMO
O estudo focaliza a utilização de estratégias de diretividade e indiretividade por uma ex-chefe em uma reunião de instruções, numa pesquisa de base etnográfica realizada em uma empresa pública brasileira do Estado do Rio de Janeiro. O arcabouço teórico consiste numa abordagem sócio-interacional do discurso, junto a estudos sobre linguagem, gênero e trabalho. Nas discussões sobre estas relações, pergunta-se sobre as influências do gênero na fala das mulheres em posição de autoridade bem como sobre as estratégias de manutenção do poder. Ccnstatou-se que a ex-chefe: (a) utiliza-se de atos de fala diretivos numa escala de indiretividade/ diretividade - pedidos, sugestões, instruções, asserções, ordens; (b) emprega recursos de atenuação dos atos diretivos mais fortes. Dois aspectos justificam o emprego das estratégias - o relacionamento com a audiência e o ponto/modo de focalização de sua fala, ao assumir a autoria do projeto e colocar-se ainda na posição de comando.

Palavras-chave: reunião empresarial, estilo gerencial, atos de fala, diretividade/ indiretividade, gênero.

ABSTRACT
The study focuses on the use of directivity and indirectivity strategies that were employed by an ex-(female)leader at an instruction-giving meeting. It is an ethnographic research that was undertaken at a Brazilian public company in the State of Rio de Janeiro. It is based on Socio-Interactional Discourse Analysis as well as on in studies on language, gender and work. The influence of gender on powerful women's talk and on strategies for the maintenance of power have been discussed. It has been observed that the ex-leader: (a) employs directive speech acts which have varied as to their level of directivity/indirectivity – demands, suggestions, instructions, assertions, orders; (b) employs mitigation strategies when performing stronger directive speech acts. Two aspects justify the use of these strategies – her relation to the audience and to the way of she focuses her speech, since she takes for granted to have been the author of the project and is still placing herself on a leading role.

Key-words: business meeting, managemental style, speech acts, directivity/indirectivity, gender

1.- Introdução

Nas discussões sobre as relações linguagem e gênero, vem se colocando que mulheres e homens usam a linguagem diferentemente. As características sobre a fala da mulher, que geraram estereótipos, colocam-na como alguém que se expressa de forma hesitante, frágil, trivial, educada e incerta (cf. Lakoff, 1975). Considera-se também que as mulheres privilegiam o objetivo relacional, buscando o acordo e revelando preferência pela solidariedade (cf. Tannen, 1994; Holmes, 1995), enquanto os homens tendem para a independência e focalizam o objetivo informacional nas interações.

Quando a questão se coloca nas relações de trabalho, pergunta-se como falam as mulheres em posição de autoridade, se reafirmando as características geralmente atribuídas ao estilo conversacional feminino, ou se aderindo ao estilo masculino (cf. Tannen, 1994). Um outro aspecto da discussão quanto ao uso da linguagem nas relações de trabalho na posição de chefia diz respeito a estratégias de manutenção do poder. Tornou-se interessante investigar se, em encontros de serviço, especialmente no gênero reunião empresarial, mantêm-se as características atribuídas ao gênero feminino, ou se há modificações em função de fatores como poder, status dos participantes e objetivo interacional (cf. Diamond, 1996).

Buscando discutir que elementos interferem na fala da mulher na posição de chefia, o estudo focaliza a utilização de estratégias de diretividade e indiretividade em atos de fala diretivos produzidos por uma ex-chefe de seção em uma reunião de instruções, em um serviço de seguro saúde de uma grande empresa pública brasileira do Estado do Rio de Janeiro. A reunião em questão, com duração de 1:20h, foi conduzida, em sua parte principal, pela ex-chefe da seção, que falou para os funcionários e o chefe atual a respeito da implementação do projeto de mudanças, que foi de sua autoria, junto aos funcionários. A ex-chefe encontrava-se em posição delicada, já que não ocupava mais o cargo na seção mas, ao mesmo, foi responsável pela elaboração do projeto que seria implementado pelo chefe atual. Como se comporta a ex-chefe nesta situação?

Iniciarei minha exposição pela colocação dos aspectos teóricos e metodológicos, para, então, passar à análise dos dados e à sua discussão.

2.- Aspectos teóricos e metodológicos

O arcabouço teórico consiste em uma abordagem sócio-interacional do discurso (Goffman, 1963, 1981; Gumperz, 1982; Schiffrin 1987, 1996) em relação de interface com pesquisas na área de linguagem, gênero e trabalho (cf. Lakoff, 1975, 1979; Holmes, 1995; Tannen, 1994; Barbosa, 1996). A abordagem sócio-interacional focaliza a análise micro do discurso, a fala contextualizada de membros de pequenos grupos em uma situação específica, em contexto de interação (cf. Bell, 1976:25-8.) . Gumperz (1982) adota a posição de que as convenções sócio-culturais afetam todos os níveis de produção e interpretação da fala (cf. p. 6-7). Os elementos de natureza social e cultural são extremamente significativos, mas procura-se verificar o que ocorre no contexto da interação. Os papéis sociais podem ser ratificados, mas os papéis interacionais podem determinar outra ordem de relação. Poder e posição entre os falantes são negociados na interação (cf. Diamond, 1996:11).

A pesquisa é de base etnográfica, com gravação em áudio e observação de atividade, e está incluída em um projeto integrado de pesquisa “Interações em situações de trabalho em uma instituição pública” no contexto de serviço de atendimento do seguro saúde da empresa. Os dados da reunião foram coletados em 03/10/95. O momento de realização da pesquisa coincidiu com a mudança de chefia na seção. As transcrições seguiram as

convenções, em anexo.

Estamos considerando a reunião como um evento de fala (Hymes, 1972), um tipo de interação centrada, considerada por Goffman (1963:83) como interação que diz respeito a grupos de indivíduos que desempenham um tipo especial de comunicação autorizada, um tipo especial de atividade mútua.

A reunião foi realizada em um círculo improvisado com cadeiras da seção. A ex-chefe, o chefe atual e o médico ficaram em um dos extremos; os funcionários ao redor (homens e mulheres); as pesquisadoras fora do círculo, mais ou menos próximas à chefia, com o gravador. A configuração física releva o caráter da estrutura de participação na reunião: a ex-chefe e o chefe atual conduzem a reunião, numa relação de disputa pelo domínio da palavra; o médico, funcionário com maior projeção, tem participação acentuada na colocação de perguntas; os outros funcionários têm participação mais limitada: alguns fazem também perguntas, mas a grande maioria fica em silêncio.

2.1- Relações Linguagem, Gênero e Trabalho

As pesquisas sobre as relações linguagem e gênero apontaram características sobre a fala da mulher da seguinte natureza: vocabulário tipicamente feminino, como cores e adjetivos vazios; declarações com entoação de pergunta e uso de *taq questions*; uso de *hedges* como *bem, você sabe, tipo de* - modificadores que permitem diminuir a força de uma asserção; emprego de advérbios de intensidade; dentre outros (cf. Lakoff, 1975; Barbosa, 1996).

Tannen (1986), ao estudar o estilo conversacional, estabelece relações entre gênero e características como envolvimento e independência. Ela considera que as mulheres tendem mais ao envolvimento, privilegiando o objetivo relacional, ao buscarem o acordo e revelarem preferência pela solidariedade. Apresentam assim sugestões, orientações, modalizações pessoais, cumprimentam mais as pessoas e também fazem mais elogios. Seu estilo é, sobretudo, indireto, seja em termos da indiretividade convencional, marcada lingüisticamente, ou da indiretividade por implicaturas (como em insinuações, ironiais, metáforas), em função da inferência conversacional (cf. Gumperz, 1982), em que a intenção não é explicitada, e o ato ilocucionário é realizado indiretamente por meio da realização de outro (cf. Searle, 1969; Brown & Levinson, 1987). Enquanto as mulheres usam a linguagem para estabelecer e desenvolver relacionamentos, os homens tendem a ver a linguagem mais como instrumento de obter e veicular informações, focalizam mais o conteúdo da fala, e buscam mais para a independência, a competição. Associa-se à linguagem do homem a diretividade. (Cf. Tannen, 1986; Tannen, 1994; Holmes, 1995.)

Há muitas discussões sobre o estabelecimento de tais diferenciações para a linguagem da mulher e do homem em função da cultura e subculturas, dos papéis que desempenham em suas profissões, dentre outros. Tannen (1994), ao tratar das relações linguagem/gênero no trabalho, coloca a complexidade da situação da mulher na posição de

chefia e, conseqüentemente, de autoridade. Por um lado, as expectativas em relação à mulher na posição de chefia são as do comportamento atribuído à mulher. No entanto, se ela usa tais características, pode ser mais amada mas menos respeitada, pode ser vista como alguém sem autoridade, ao colocar suas crenças como opiniões, ao buscar partilhar posições com os outros, ao ser polida em seus pedidos. Por outro lado, o contexto e a posição no trabalho exigem, na posição de autoridade, um estilo de fala adequado às normas do contexto. A mulher que fala com segurança usa asserções de fato e não de opinião, interrompe as pessoas, domina o turno por muito tempo e fala de forma agressiva, é menos amada e mais respeitada, mas com visão negativa dos interlocutores. Famosas são as comparações deste comportamento da mulher com os de mulheres do poder, como Margaret Thatcher, por exemplo, considerada a "dama de ferro" (cf. Tannen, 1994: 170). Percebe-se, portanto, que há relatividade de emprego das estratégias lingüísticas relacionadas à fala considerada como típica da mulher em função também do papel profissional desempenhado.

2.2- Diretividade e indiretividade na linguagem

Diretividade e indiretividade são termos de ampla utilização no campo de estudos da linguagem. No entanto, em que consistem? Quais são os critérios para se considerar que um dado enunciado é direto ou indireto?

Diretividade e indiretividade estão relacionadas à modalização do discurso, à clareza pragmática e à organização textual de um dado enunciado. Koch (1993), adotando o ponto de vista da pragmática lingüística, considera as modalidades "como parte da atividade ilocucionária, já que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz" (p.75). Modalizadores são considerados pela autora como "todos os elementos lingüísticos diretamente ao evento da produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu dicurso" (p.138). Estes elementos, por sua vez, "caracterizam os tipos de atos de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado" (id., ibid.).

A clareza pragmática relaciona-se às máximas conversacionais de Grice (1982 [1967]), da relevância, do modo e da qualidade; a categoria do modo - "seja claro", especialmente, está relacionada não a o que é dito, mas a "como o que é dito deve ser dito" (p.87). Pertencem a esta categoria as seguintes máximas: evite obscuridade de expressão, evite ambigüidades, seja breve e seja ordenado (cf. p.88).

Blum-kulka (1987), ao examinar as relações entre as noções de polidez e de indiretividade aplicadas a pedidos, em experimentos com falantes nativos de hebreu e inglês, constata que pedidos indiretos, com falta de clareza pragmática, são considerados como impolidos pelos falantes. A autora argumenta que, pelo menos para pedidos, a polidez parece estar associada à indiretividade convencional, mas não à indiretividade não convencional. O cerne do argumento é que uma certa aderência à clareza pragmática da

mensagem é uma parte essencial da polidez. Polidez é definida como o balanceamento interacional entre duas necessidades: a necessidade de clareza pragmática; a necessidade de evitar coerção.

A indiretividade, como concebida por Searle (1969), está relacionada ao rompimento das máximas da conversação (cf. Brown & Levinson, 1987). Para Searle (1969), um ato de fala é indireto quando o falante, ao pronunciar uma elocução, "significa o que ele diz, mas significa também outra coisa a mais" (cf. p.59). Ao proferir uma sentença como "Você pode me passar o sal", não se trata meramente de uma pergunta, mas do pedido de passar o sal (id., ibid.). Em atos de fala indiretos, o falante comunica ao ouvinte mais do que ele de fato diz, ao contar com o conhecimento partilhado da informação, de natureza lingüística e não lingüística. Um aparato para entender parte dos atos de fala indiretos seria composto da teoria dos atos de fala, de certos princípios de cooperação conversacionais, do conhecimento partilhado, da habilidade do falante para fazer inferências (cf. p.60-61).

Atos diretos são, segundo Brown & Levinson (1987) aqueles que carregam em sua estrutura indicações de sua força ilocucionária como:
. perguntas sintáticas - são usadas para para pedir informação;
. asserções - são usadas para fazer afirmações sobre o fato;
. imperativos - são usados para comandar.

Atos indiretos, por outro lado, podem ser do seguinte tipo:
. perguntas retóricas que podem ser usadas para fazer asserções;
. imperativos que podem ser usados para fazer oferecimentos;
. asserções que podem ser usadas para comandar.
(cf. Brown & Levinson, 1987)

Brown & Levinson (1987), ao elaborarem um modelo da polidez, tratam de dois tipos de indiretivide: a convencional e a não convencional. A convencional consiste em um dos recursos de polidez negativa. Este tipo de convencionalidade traz menor custo para o interlocutor porque já se encontra codificada na língua e, a partir de sua repetição, torna-se de certa forma bastante previsível. A indiretividade convencional, no entanto, é mais complexa: qualquer comportamento comunicativo, verbal ou não verbal, que veicula algo mais ou algo diferente do que literalmente significa (cf. p.134). Um gatilho pode indicar ao destinatário que uma inferência deve ser feita. Candidatos plausíveis para o gatilho são as violações às máximas conversacionais de Grice. A indiretividade não convencional pode funcionar, portanto, como estratégia de polidez positiva ou negativa, na medida em que depende do efeito de sentido sobre o interlocutor, pois este fará a leitura a partir de suas inferências.

A organização textual de uma unidade conversacional - um ato de fala ou um par adjacente - por exemplo, pode funcionar como um recurso de indiretividade. Pomerantz (1984) e Mulkay (1985), ao tratarem do formato de seqüências de concordância e discordância, consideram a noção de seqüências preferidas e não preferidas. Concordâncias,

por exemplo, são atos preferidos e ocorrem diretamente, sem preparação textual. Discordâncias, por outro lado, sendo atos não preferidos, ocorrem com prefácios. A razão, segundo Brown & Levinson, está em que concordâncias não ameaçam a face, enquanto discordâncias o fazem. Atos de fala prefaciados são indiretos por envolverem preparação na sua enunciação.

2.2.1- Escala de diretividade/ indiretividade em atos de fala diretivos

Atos diretivos, considerando o ponto ilocucionário, são atos pelos quais tentamos fazer com que as pessoas façam algo, de forma mais branda - convidar, sugerir ou mais agressiva - mandar, ordenar (cf. Searle, 1979, 1986). A ênfase no ponto ilocucionário é considerada por Searle, como força ilocucionária, em função da qual temos, portanto, as subclasses de atos diretivos.

A estrutura sintática assumida como manifestação direta do ato diretivo é o imperativo. Algumas subclasses dos diretivos são, por exemplo, perguntas e pedidos. Uma das diferenças entre os dois consiste na condição de conteúdo proposicional: uma pergunta abre uma proposição que deve ser preenchida com uma informação na ação de responder; um pedido abre a solicitação de um ato que deverá se realizar no futuro. Quem faz uma pergunta, deseja obter a informação. Quem faz um pedido, quer que B faça o que foi solicitado. (cf. cf. Searle, 1979:13, 14, 22; 1981:88; Levinson, 1979:390-1; Schiffrin, 1994:70). Diretivos, no entanto, seja em forma de pergunta ou de pedido, são atos potenciais de ameaça à face do ouvinte, por representarem um tipo de imposição, já que B deve se dispor a fazer algo que A deseja (cf. Brown & Levinson, 1987:66-7; Jones, 1992:429, 434-7). Por representarem ameaça, em determinados contextos tendem a ser atenuados.

Trosborg (1995) faz uma proposta de níveis de diretividade em estratégias de pedido.

Estratégias de pedido (com níveis de aumento de diretividade)

Situação	Pedido do falante para conseguir o carro emprestado
Cat. I - Pedido Indireto Sit. 1 - Insinuações (moderada) (forte)	 Eu tenho que ir ao aeroporto em meia hora. Meu carro quebrou. Você me deixa usar o seu carro à noite?
Cat. II - Indiretividade convencional (condições orientadas para o ouvinte) Sit. 2 - Estar em condições Disposição	 Você pode me emprestar seu carro? Você quer me emprestar seu carro?

Permissão Sit. 3 - Sugestão Formulaica	Posso levar seu carro emprestado? Que tal me emprestar o seu carro?
Cat. III - Indiretividade convencional (condições orientadas para o falante) Sit. 4 - Desejos Sit. 5 - Necessidades/ Obrigações	 Eu gostaria que você me emprestasse seu carro. Eu preciso de seu carro emprestado .
Cat. IV - Pedidos diretos Sit. 6 - Obrigação Sit. 7 - Performativos (com rodeio) (sem rodeio) Sit. 8 - Imperativos Frases elípticas	 Você tem que me emprestar o seu carro. Eu queria falar para você me emprestar seu carro. Eu digo para você me emprestar seu carro. Empreste-me seu carro. Seu carro, por favor.

(p.205)

3.- Análise dos atos de fala diretivos de Lisa: da indiretividade à diretividade

Os atos diretivos proferidos por Lisa, no decorrer da reunião, consistiram em pedidos, sugestões, instruções, ordens e asserções. As instruções foram as que mais ocorreram (17 casos), o que se justifica em função do próprio objetivo da reunião, que consistiu em mostrar como seria implementada a proposta de mudanças no serviço da seção. As instruções envolvem custos para o destinatário, considerando que ele deverá procurar segui-las. Os pedidos (7 casos) ocorreram em segundo lugar, representando os atos que envolvem menor custo para os funcionários, pois o que se pede é o acompanhamento e/ou sugestões de reformulação da proposta. As asserções (6 casos) ocorreram em terceiro lugar. Através delas, a ex-chefe procurava apresentar instruções para funcionários e para o chefe atual - recado indireto para quem não se pode falar diretamente. As ordens (5 casos), em função da própria força, ocorreram em menor quantidade. Sugestões (3 casos) , provavelmente por serem ineficazes, ocorreram em menor quantidade. Vejamos, a seguir, cada subclasse de ato diretivo.

3.1- Os pedidos

Em atos de pedidos, o falante assume uma posição mais baixa de controle de que o destinatário, permitindo ao outro mais opções para responder ao diretivo. A força é mais fraca de que em ordens, asserções e sugestões (cf. Koike, 1992:38). No pedido, o falante veicularia ao ouvinte o seu desejo de que seja realizado um ato que beneficiará o falante (cf. Trosborg, 1995: 187). Como são feitos os pedidos por Lisa no contexto da reunião?

Vejamos o exemplo 1.

Exemplo 1
(após explicações sobre o sistema de implementação do serviço)
Lisa **a única coisa que eu queria pedir pra vocês,**
É que vocês que tem (?)
no dia a dia do trabalho de vocês,
evidentemente que **eu tô falando só pros empregados antigos**,
que com **os novos**, (Rosa faz um comentário rindo)
não tão entendendo nada.
mas é bom, (toca uma campainha)
começar a lidar,
com esse tipo de coisa,
quer dizer.
isso tudo aqui,
foi coisa,
que nós lembramos,
mas pode ter havido uma omissão,
um esquecimento de alguma coisa,
e **eu gostaria que vocês**,
complementassem né,
até aprimorassem isso.
(Fita 3, lado B, p.3-4)

Percebemos que, na reunião, os pedidos visam o benefício dos funcionários e não o benefício de Lisa, já que o que está sendo veiculado é de interesse do próprio funcionário - ele deverá realizar as tarefas de mudança do serviço com eficiência. As condições são, portanto, orientadas para o destinatário.

Os pedidos envolveram, em geral, custo reduzido para os funcionários, cujas solicitações consistiram em ler, acompanhar o texto, dar sugestões de reformulação da proposta, como podemos ver, nos exemplos, a seguir.

Exemplo 2
Lisa [Existe,]
existe aí um cronograma..,
esse cronograma que tem lá no finalzinho..,
E **eu queria que vocês** (pulassem)...,
Péra aí.
Deixa eu entregar aqui,
(Paulo eu acho que está faltando alguma coisa,)
Paulo (tá não.)
Lisa (**eu queria que vocês começassem** por aqui.) (6 seg.)
É a penúltima folha. (vozes ao fundo, muito ruído) (10 seg.)

antes..,
(Fita 3, lado b, p.1)

Além de envolverem custo reduzido, os pedidos foram realizados com formas de atenuação: as condições eram centradas no locutor, que manifestava o pedido em forma de desejo "eu queria" no pretérito perfeito do indicativo. O locutor buscava apoio no interlocutor, com uso do marcador discursivo "né", como ocorreu no fragmento "e eu gostaria que vocês, complementassem né" (ex. 1). A organização textual funcionou na preparação do pedido em que foram dadas explicações sobre o funcionamento do sistema (ex. 1) e na menção à possível omissão de detalhes importantes (ex. 2), o que em si já justificaria a necessidade de participação dos funcionários.

Além dos elementos de atenuação, ocorreram também enfatizadores nos pedidos: "a única coisa" – minimizando o custo da ação; "evidentemente" e "só" para os funcionários antigos - selecionando a audiência primária; "até aprimorassem isso" – enfatizando a ação (ex. 1). Os enfatizadores têm, nestes casos, como vimos, ora o papel de minimizar o custo, ora o de selecionar a audiência, ora o de aumentar a força da ação.

3.2- As sugestões

Com as sugestões, segundo Koike (1992:40), o falante parece incluir o ouvinte no processo de tomada de decisão veiculado pelo diretivo ou coloca como opinião o que indiretamente expressa, permitindo ao ouvinte a opção de prosseguir ou não. Vejamos como ocorreram as sugestões.

Exemplo 3

Lisa É que vocês que tem (?)
no dia a dia do trabalho de vocês,
evidentemente que **eu tô falando só pros empregados antigos**,
que com **os novos**, (Ro faz um comentário rindo)
não tão entendendo nada,
mas é bom, (toca uma campainha)
começar a lidar,
com esse tipo de coisa,
(Fita 3, lado B, p.4)

Exemplo 4

Lisa Então, é o sistema, num todo,
Até alguma coisa que vocês,
pensarem um dia,
ou pensam,
que um sistema vai deveria fazer no futuro,
pode estar representado aí.

não quer dizer que,
vão ter que fazer de cara não.
mas, **se vocês lembrarem**,
de alguma coisa,
que vocês queiram criar,
no sistema,
Ou ou permiTIR que que:: dê alguma informação pra vocês,
vocês podem criar aqui,
que não é dever não.
mas ( ) (barulho agudo de microfonia)
dar as sugestões pro Paulo,
Porque eu acho que toda sugestão de quem trabalha,
É super interessante.
(Fita 3, lado B, p.4)

Consideramos que as sugestões envolvem custos médios para os funcionários - anotar, dar sugesões. Representariam um custo maior de que o dos pedidos, por estarem orientadas para a audiência. Há, no entanto, muitos elementos de atenuação. Os funcionários novos são selecionados como audiência secundária " não tão entendendo nada. mas é bom, (toca uma campainha) começar a lidar" (ex.3). Os funcionários antigos não têm dever, mas devem começar a aprender a criar (ex.4).

Há, no entanto, também recursos de ênfase que focalizam, sobretudo, a importância da ação a ser realizada, como em "mas é bom" (ex.1) e em "até alguma coisa que vocês pensarem..." e "Porque eu acho que toda sugestão de quem trabalha, é super interessante" (ex.2).

3.3- As instruções/ recomendações

As instruções indicam ações de mudanças de trabalho, que envolvem altos custos para os funcionários, mas todos em seu próprio benefício. Diminui-se, portanto, o grau de imposição, por indicação da razão, por ser de interesse do ouvinte (cf. Trosborg, 1995:189). Embora haja emprego de modalidade obrigatório, como em "vocês vão ter que fazer", "vai ter que criar alguma coisa,", há várias recursos de atenuação. Vejamos, a seguir.

Exemplo 5
Lisa- E esse sistema novo,
foi desenvolvido,
em cima,
de um novo instrumento de trabalho,
que é o micro através do windows.
Então,
vocês vão ter que fazer ,
UM treinamento,
porque e e ele te dá uma ferramenta de trabalho,

prá que a gente possa,
é:: se desligar, se desvincular,
do sistema de grande porte.
(Fita 3, lado B, p.1-2)

Exemplo 6

Lisa Então,
o enfoque que vocês vão ter,
do (nome do serviço),
vai ser diferente. (funcionária fala no telefone, incompreens.)
Cada um de vocês,
vai ter que criar alguma coisa,
(com aquele trabalho de serviço), (tosse masculina)
é diferente,
de trabalhar com papel,..
di:: di di recorrer ao ( ) né?
de tudo que aconte:ce.
(Fita 3, lado B, p.2)

A instrução é feita mediante prefácio com explicações sobre o novo sistema e parte pós textual com os benefícios com o treinamento que terá que ser feito ex.). Há ainda outras estratégias, como podemos ver nos exemplos a seguir.

Exemplo 7

Lisa o que eu queria passar pra vocês,
era exatamente,
a forma como a coisa tá sendo vista,
que a a **a gente tem que mudar a nossa mentalidade de trabalho mesmo**,
(a (nome do serviço)) é muito mal vista ( )..
então (Urge que mude),
Mas não adianta o sistema mudar,
se vocês não mudarem as cabeças de vocês... entendeu?
Então::
a a gente tem que se preparar mesmo pra esse tipo de mudança...
e contribuir PRINcipalmente contribuir.
Eu sei que é difícil ( ) documento..
Ma:s
é é importantíssimo,
pra vocês,
pro sistema,
pra empresa,
pro Paulo.. entendeu?
Isso é muito importante
a contribuição de vocês Nesse momento.
E depois do sistema pronto CONsertar..

é quase que impossível.
A gente já:
acompanha isso
a gente já viu né, Nádia?
(Fita 4. Lado A, p.30)

Exemplo 8

Lisa então qualquer coisa que vocês precisarem pedir no sistema,
vocês próprias terão e a razão da da Rosa,
e da: da Leda,
estarem aqui,
(se vocês pensarem na) presença delas,
foi exatamente em cima disso, (voz no fundo ao telefone)
quer dizer,
tudo o que vocês tiverem de fazer, (carimbo)
terá uma cópia que ser feita (barulho transferência interna de ligação telefônica)
através do sistema on line da Leda,
que vão dar esse apoio prá vocês. (o barulho de transferência se repete)
(Fita 3, lado B, p.2)

Lisa, incluindo-se nas mudança a ser realizada, busca, ainda, identificação com os funcionários ao dar as instruções (ex. 7) e busca apoio de 3ª parte para deslocar o motivo da tarefa a ser feita (ex.8). Por outro lado, mediante intensificadores eomo em ‘e contribuir PRINcipalmente contribuir”, “Isso é muito importante”(ex. 7). Lisa realça a importância de se mudar a mentalidade de trabalho.

Com atos de uma pessoa em comando, Lisa emprega diretivos em forma de recomendações e procedimentos de ação, incluindo, inclusive, amplas argumentações - são formas de direcionar o comportamento dos funcionários da seção:

Procedimentos de ação: vocês vão ter que fazer um treinamento; cada uma de vocês vai ter que criar alguma coisa; vocês é que vão ter que dominar isso; dar as sugestões para o Pedro; nós vamos mandar o documento prá informação; vai ter que ser inicialmente detalhada; vão ter que olhar o problema ... como resolver; com mais gente aqui na seção não pode é deixar o barco correr na hora de corrigir as coisas, entendeu?; depois vocês vão discutir com o Pedro.

Argumentação: então vai facilitar muito a análise dos médicos; vai facilitar a digitação; vai facilitar uma série de informações.

3.4- As ordens

As ordens consistem no tipo de ato diretivo com força mais forte; o falante encontra-se em uma posição de controle mais alta de que o destinatário e o diretivo é explícito (cf. Koike, 1992:38). Vejamos os exemplos.

Exemplo 9

Lisa Ãh.. Vâ:nia, Lúcia,
(incompreensível) Leonardo,
(continuar) em julho de noventa e seis **cês fiquem de olho,**
que vai começar (a tratar) do: assunto,
(da) (incompreensível) vocês.
(Fita 4., lado B, p.47)

Exemplo 10

Lisa E É coisa de FUTUro.. entendeu?
então Ela foi criada,
com Este objetivo.
Tudo que foi criado com esse objetivo foi transformado hoje num órgão.
então quando eles falarem em Ronald **você esquece o Ronald**,
porque o Ronald é isso que tá acontecendo hoje.
o que a gente tá se referindo: da Nádia.
são proBLEmas que acontecem hoje... tá?
[não há nenhum envolvimento,]
(Fita 4., lado B, p.46)

Exemplo 11

tá na cabecinha do Ronald.
um um papel como instrutor..
entendeu?
Então isso...
esQUE:ce,
apA:ga,
eu só tô falando de uma experiência que eu tive com ou:tro analista.
bom aí: eles fizeram o cronograma pra noventa e seis. (2 seg)
(Fita 4., lado B, p.46)

É interessante observar, em relação às ordens, que, se por um lado são intensificadas – com o emprego do imperativo, da entonação, no entanto, elas são também extremamente atenuadas. Embora ocorram na forma do imperativo em registro informal, focalizam aspectos como "tomar conta de uma dada situação" ou "esquecer alguém que apresenta problemas para a execução do serviço". Como nos coloca Jones (1991:434-435), a forma sintática não é uma forma suficiente para julgar a força de um diretivo - o contexto em que um diretivo é realizado aumenta ou enfraquece a força do diretivo. Nos casos em análise, o foco da ação não envolve custo elevado. A ênfase representa mais uma força de comando de que de imposição.

3.5- As asserções

Asserções, segundo Koike (1992:39), são declarações feitas pelo falante que usualmente expressa alguma vontade ou necessidade, ou simplesmente um fato que implica o diretivo. Vejamos os casos, a seguir.

Exemplo 12

né? Então..
não adianta::
eles vão migrar do jeito que está mas
vocês vão ter que
e agora Nádia,
co- com mais gente aqui na seção,
não pode é deixar o barco correr,
na hora de corrigir as coisas [entendeu?]
(Fita 4, lado A.p.35)

Caso 13

03- =Então NESSE momento...
apesar da Nádia estar indo pra lá..
em princípio **a Nádia não deve ir sozinha**
Paulo Não
Lisa Por esses motivos q/que eu falei agora.
Paulo Primeiramente ela vai em função até do trabalho DEla que vai ser aquela parte do=
=caDAstro,
Lisa É mas aí **ela deve ir com a Rosá:lia**,
entendeu? [(incompreensível)].. =
(fita 4, lado 2. p.47)

Exemplo 14

[então e] até porque:..
praticamente..
quando:
quando tira férias um ou dois tira férias,
o outro fica sozinho aqui fazendo [duas] coisas. =
Paulo [É] fazendo as duas coisas.
Lisa Entã:o..
e **a central de atendimento não pode ficar sem ninguém [(se não:)]**
(4.2.p.57)

Casos 15 .

Lisa A gente:

o Paulo tem que contar muito
com a contribuição:
de vocês médicos,
muito: em cima de (você e o Fábio).
porque tem uma visão,
dentro do sistema,
desde o início ( ) [a ( )] e o ( ) podem contribuir muito mais (pro=
Fm [ah tá:]
Lisa = começo educando) ((5seg)) (do) sistema (deles)
(Fita 4, lado A, p.21)

As asserções são feitas também no tom de instruções, destinadas a funcionários e a Paulo. Incluem a citação de pessoas individualmente, a menção a funcionários de maior prestígo, como os médicos, e decisões a serem tomadas apenas pelo chefe da seção. O custo, portanto, é alto, porque assemelham-se mais a ordens que devem ser cumpridas por todos. Nas asserções, de um modo geral, há mais intensificação da força da ação de que atenuação.

Apresentamos, no quadro a seguir, a síntese da ocorrência das subclasses de diretivos.

Emprego dos Diretivos

Natureza e condições do ato	**Recursos de atenuação**	**Recursos de intensificação**
Cat. I – Pedidos	(Centrados no locutor) . Modalidade da vontade . Emprego de tempos verbais (Centrados na ação) . Prefácio textual . "a única coisa" (Centrados na audiência= funcionários) . Marcador discursivo	(Centrados na audiência= funcionários) "evidentemente, sö"
Cat. II – Sugestões	(Centrados na audiência= funcionários) Modalidade . possibilidade . facultativo	(Centrados na ação) "mas é bom" "até" "é super interessante)
Cat. III – Instruções	(Centrados no locutor e na audiência) . Identificação e/ou inclusão (Centrados na audiência (Apoio em 3ª parte)	(Centrados na audiência= funcionários) Modalidade . Obrigatório

	(Centrados na ação) . Elementos textuais prefaciados e pós ato	(Centrados na ação) “PRINcipalmente” “Isso é muito importante
Cat. IV – Ordens	(Centradas na ação) Elementos textuais pós ato	(Cenradas na audiência= funcionários) Modalidade . Imperativo Entonação
Cat. V – Asserções	(Centradas na ação) Ação de baixo custo	(Centradas na audiência e na ação= funcionários e chefe atual) Modalidade . obrigatório Recursos entonacionais

É interessante observar, no quadro apresentado, que tanto há recursos de atenuação, que marcam, sobretudo, a indiretividade dos atos, e recursos de intensificação, que marcam a diretividade. O equilíbrio ou desiquilíbrio entre estas duas forças bem como a natureza do que é solicitado é que determinará a sua maior ou menor imposição:

- pedidos envolvem menor custo: ler, acompanhar o texto, dar sugestões de reformulação da proposta; são atenuados pela modalidade centrada no locutor, pelo prefácio textual centrado na ação, por marcador discursivo centrado na audiência; a ênfase de elementos centrados na audiência não aumenta o custo da ação;
- sugestões envolvem custos médios: anotar, dar sugestões; são atenuadas pela modalidade da possibilidade e do facultativo e ocorrem com elementos de ênfase, que também não aumentam o custo da ação;
- instruções envolvem altos custos, de mudanças no trabalho, mas todos em benefício dos funcionários; em função dos altos custos, várias são as formas de atenuação e a ênfase ocorre como forma de valorização da tarefa;
- ordens funcionam mais como instruções - o que não se deve fazer, ou quando Lisa se irrita com discussões infrutíferas; embora a modalidade seja de alto custo a natureza da ação é de baixo custo, o que diminui a imposição;
- as asserções são feitas também em tom de mais forte de comando, destinadas a funcionários com diferentes qualificações e ao chefe atual; são as que representam custo mais elevado, com ênfase na tomada de decisão ou na ação a ser realizada.

4.- Considerações finais

A partir da análise da reunião, constatou-se que a ex-chefe: (a) utiliza-se de atos de fala diretivos numa escala de indiretividade/ diretividade - pedidos, sugestões, instruções, asserções, ordens; (b) emprega recursos de atenuação dos atos diretivos mais fortes, principalmente mediante a modalização do discurso e preparação/ justificação textual; (c) emprega recursos de intensificação centrados na audiência ou na ação.

Que fatores influenciaram o emprego das estratégias de Lisa? Será o fato de ter uma fala hesitante ou de solidariedade com os funcionários, ou será uma estratégia de atingir seu objetivo de mostrar que é quem domina o conhecimento sobre a proposta e detém, por isto, mais poder na circunstância da reunião? Acreditamos que há um jogo, por parte de Lisa, ao focalizar, por um lado, a relação com os funcionários - sem imposição, reivindica identificação - , por outro, o objetivo pretendido, certamente, foi o que orientou o emprego de estratégias, visando a eficácia das instruções em função da implementação da proposta - a forma de mostrar poder é, portanto, não de posição mais, mas de conhecimento, que consiste em uma das principais formas de poder na organização empresarial.

Como os funcionários reagem? Aceitam ou não? Ficam, na maioria do tempo, em silêncio. Quando fazem perguntas, colocando suas dúvidas sobre o funcionamento do serviço, Lisa interrompe bruscamente e coloca ou a sua discordância ou a sua posição com assertividade - demonstrando conhecimento sobre o assunto bem como demonstrando saber todas as respostas. Quando Lisa busca partilhar a criação do sistema com os funcionários, uns aderem, outros não. Há uma funcionária que coloca explicitamente que não participou. Outros funcionários colocam que participaram. Percebe-se, portanto, uma divisão entre os funcionários na adesão a Lisa. Lisa, nesta circunstância, procura negociar e mostrar que houve participação dos funcionários, citando fatos, para finalizar dizendo que o resultado foi de todas as cabeças pensantes. Ela deseja assumir a autoria partilhada, junto aos funcionários

Referências Bibliográficas

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação.* Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

BARBOSA, Adriana Maria de. *Envolvimento e estilo conversacional: quando o sexo faz a diferença* - análise de estratégias de envolvimento nas cartas do(a) editor(a) em revistas masculinas e femininas. Rio, Departamento de Letras da PUC-Rio, 12 de março 1996 (Dissertação de Mestrado).

BELL, Rogers T. *Sociolinguistics: goals, approaches and problems.* N.Y., St Martin's Press, 1976.

BLUM-KULKA, S. Indirectness and politeness in requests: same or different? In: *Journal of pragmatics, 11*:131-46, 1987.

BROWN, Penelope. & LEVINSON, Stephen C. *Politeness - some universals in language usage.* Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

BROWN, Roger. & GILMAN, Albert. The pronouns of power and solidarity. IN: FISHMAN, Joshua A. (ed.) *Readings in the sociology of language.* The Hague, Mouton, 1968. p.253-75

DIAMOND, Julie. Status and power in verbal interaction. Amsterdam, John Benjamins Pub., 1996.

FRASER, B. Conversation Mitigation. In: *Journal of Pragmatics* , 4, 1980. pp. 341-50

GOFFMAN, Erving. *Behavior in public places.* New York, Free Press/Macmillan, 1963.

____ *Forms of talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1981.

GRICE, H. Paul. Lógica e conversação. [Logic and conversation, 1967] Traduzido por João Wanderley Geraldi. IN: DASCAL, Marcelo (org.) *Fundamentos da lingüística contemporânea.* Editora da UNICAMP, Campinas, 1982.v. IV p.81-103

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies.* Cambridge, Cambridge University, 1982.

HANDY, Charles B. *Como compreender as organizações.* Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

HOLMES, J. Modifying illocucionary force. In: *Journal of Pragmatics* , 8 (3), 1984. pp 345-65.

HOLMES, Janet. *Women, men an politeness.* London, Longman, 1995.

JONES, Kimberly. A question of context: directive use ate a morris team meeting. Language in Society **21**, 427-445, 1991.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 3.ed., S.P., Cortez, 1993.

KOIKE, Dale April. *Language and social relationship in Brazilian Portuguese*. The pragmatics of politeness. Austin, University of Texas Press, 1992.

LAKOFF, Robin. *Language and womans place.*New York, Harper & Row, 1975.

Levinson, 1979:390-1;

MULKAY, Michael. Agreement and disagrement in conversations and letters. *Text, 5* (3):201-27, 1985.

OLIVEIRA, Maria do Carmo Leite de. Polidez: uma estratégia de dissimulação. Análise da carta de pedido de empresas estatais. Rio, Departamento de Letras da PUC-Rio, 1992 (Tese de Doutorado).

POMERANTS, Anita. 4. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. IN: ATKINSON, Maxwell. & HERITAGE, John

(ed.) *Structures of social actions*. Studies in conversation analysis. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1984. p.57-101

SCHIFFRIN, Deborah. *Aproaches to Discourse*. Cambridge: Blackwell, 1994.

SCOLLON, Ron and SCOLLON, Suzanne Wong. *Intercultural communication.* A discourse approach. Oxford, Blackwell, 1995.

SEARLE, John. Indirect speech acts. IN:__ *Syntax and semantics.* Speech acts. Academic Press, 1969.v.4

___. A taxonomy of illocutionary acts. IN: -----. *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts.* Cambridge, Cambridge University Press, 1979. p.1-29

___ How performatives work. *Linguistics and Philosophy*, *12:*535-58, 1989

TANNEN, Deborah. *That's not what I meant!* N.Y., William Morrow & Company, 1986.

____ The relativity of discourse strategies. IN: ____ *Gender and conversacional interaction.* New York, Oxford University Press, 1993. p.165-188

TANNEN, Deborah. *Talking from 9 to 5*. How women's and men's conversational styles affect who who gets heard, who gets credit, and what gets done a work. New York, William Morrow and Company., 1994.

TROSBORG, Anna. Interlanguage pragmatics: requests, complaints and apologies. Berlin, Mouton de Gruyter, 1995.

YEUNG, Lorrita N. T. Linguistic forms of consultatives management discourse. *Discourse & Society*, **9**(1): 81-102, jan. 1998.

Anexo

Convenções de Transcrição	
Símbolos	**Especificação**
. .	pausa observada ou quebra no ritmo da fala, com menos de meio segundo
. . .	pausa de meio segundo, medida com cronômetro
. . . .	pausa de um segundo
(1.5)	números entre parênteses indicam a duração da pausa acima de um segundo durante a fala, medida com cronômetro
.	descida leve sinalizando final do enunciado
?	subida rápida sinalizando uma interrogação
,	descida leve, sinalizando que mais fala virá
- -	fragmentação da unidade entonacional antes da conclusão do contorno entonacional projetado
-	não é enunciado o final projetado da palavra
:	alongamento da vogal
:: ou **:::**	duração mais longa do alongamento da vogal
MAIÚSCULA	ênfase ou acento forte
- - - - -	silabação (letra a letra)
repetições	reduplicação de letra ou sílaba
( )	dúvidas, suposições, anotações do analista, observações sobre o comportamento não verbal (riso, tosse, atitude, expressão face, gestos, ruídos do meio ambiente, dentre outros)
eh, ah, oh, ih, hum, ahã, humhum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
/... /	indicação de transcrição parcial ou de eliminação
[[	colchetes duplos no início do turno simultâneo (quando dois falantes iniciam o mesmo turno juntos)
[	colchetes simples marcando o ponto de concomitância - sobreposições de vozes (quando a concomitância de vozes se dá apenas em um dado ponto, com apenas um dos falantes dando continuidade à fala)
[ ]	colchete abrindo e fechando o ponto da sobreposição, com marcação nos segmentos sobrepostos - sobreposições localizadas
=	dois enunciados relacionados, sem pausa na fala justaposta

. Apresentar dados sobre o contexto da coleta de dados.

. Participantes: usar nomes fictícios, indicando, no primeiro momento de emprego do símbolo, a função do participante. Nomes reais não podem ser empregados por questões éticas.

. Disposição da transcrição: seguir o ritmo da fala na mudança de linhas; evitar reproduzir de forma semelhante ao padrão da escrita.

. Indicar, a partir do marcador do gravador, a contagem de 10 em 10, ou como considerar necessário.

. Numerar as linhas.

Critérios estabelecidos a partir de:

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação.* S.P., Atica, 1986. Série Princípios

RIBEIRO, Branca Maria Teles. Papéis e alinhamentos no discurso psicótico. *Cadernos des estudos lingüísticos.(20):*113-38, jan/jun 1991.

TANNEN, D. *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversacional discourse.* Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

PC, SEXISM E SEUS DERIVADOS: UM ESTUDO DO SIGNIFICADO NO BANK OF ENGLISH DO COBUILD

Aleksandra Piasecka-Till
Doutoranda da UFSC, bolsista da CAPES

ABSTRACT
Applying the collocate programme (Clear 1993) to the corpus of 323 million words of COBUILD's Bank of English at the University of Birmingham, I tested three hypotheses about the PC related terms: the one of diachronic alteration in their occurrence; the other stating that their semantic fields embody negative assumptions; and the last one which predicts some overlapping between their semantic fields and those of the sexism related terms (since sexism is one of the forms of discrimination against which PC was created). The analyses of frequency, collocation and concordance confirmed the initial hypotheses and signalled a geographical shift in PC intensity.

KEY-WORDS: political correctness, sexism, corpus linguistics, lexis, meaning

RESUMO
O presente trabalho relata os resultados de um estudo lexical efetuado no Bank of English do COBUILD (um corpus de 323 milhões de palavras) na Universidade de Birmingham. Usando o programa de colocação de Clear (1993) para analisar a freqüência, colocação e concordância de dois grupos de palavras/frases - os termos associados aos conceitos de politicamente correto e de sexismo, comprovei a validade das seguintes hipóteses: 1. o uso dos termos do primeiro grupo (PC) muda diacrônicamente; 2. o campo semântico desse grupo incorpora conotações negativas; 3. existe uma interseção entre os campos semânticos dos dois grupos. Foi também detectado um deslocamento geográfico da intensidade do uso dos termos do primeiro grupo.

PALAVRAS-CHAVE: politicamente correto, sexismo, corpus, léxico, significado;

1.INTRODUÇÃO

Neste artigo apresento uma parte da pesquisa, que levará a elaboração da minha tese de doutorado com a qual gostaria de contribuir para a discussão sobre o politicamente correto (PC) no uso da linguagem da imprensa. Trabalhando sob a perspectiva de Análise Crítica do Discurso (ACD), investigo a interdependência entre o uso da linguagem e a prática social, com a atenção centrada nas mulheres, sua posição na sociedade e relações de gênero. Aqui, relato os resultados obtidos num estudo lexical no Bank of English do COBUILD em Birmingham, que me permitiram confrontar as expectativas sobre o uso de termos associados ao PC e sexismo, com seu uso fatual.

Essas expectativas, motor propulsor deste trabalho, foram moldadas primeiramente pela constatação de que na mídia brasileira as locuções *politicamente correto/-a* e *o politicamente correto* (equivalentes em português de *politically correct* e *political correctness*, respectivamente) apareceram bruscamente e o seu uso se intensificou no início dos anos noventa. Ao mesmo tempo, a literatura recente sobre o PC no mundo anglo-saxão indica a existência de uma campanha da mídia contra esse conceito. Neilson (1995: 60), por exemplo, escreve sobre o *Newsweek* que anuncia a chegada da 'polícia do pensamento', ou que chama o PC de 'filosofia totalitária', numa alusão clara ao fascismo. No *Time,* ele acha uma 'nova intolerância' (id.: 61), enquanto no *New York Times*, um 'McCartyismo da esquerda' (id.: 62), o que o leva a concluir que a mídia apresenta o PC como uma 'tirania da esquerda.' O tom dos comentários de Ohmann (1995: 11) sobre essas publicações e o *New York Magazine,* é semelhante. Cameron (1995) também afirma que a mídia parece fazer uma série de esforços concentrados para desacreditar o PC, o que resultou numa situação descrita assim:

> O PC agora tem conotações tão negativas para tantas pessoas que uma mera invocação da frase pode levar as pessoas rotuladas dessa maneira a elaborar repúdios, ou reduzi-las ao silêncio (id.: 123).

Formulações como *campanha* ou *esforços concentrados* fazem-nos pensar numa repetição persistente pela mídia de comentários negativos sobre PC durante um período razoável. Colocações explícitas, entretanto, do tipo mencionado acima (e.g., polícia do pensamento), aparentemente foram substituídas por sinalização mais sutil: um jogo de insinuações que constróem só uma conotação negativa.

Para testar essa hipótese, o Bank of English, o maior corpus do mundo dessa língua, é um instrumento adequado. Examinei as ocorrências das frases *politically correct* e *political correctness* para observar as freqüências geral e anual delas, o que me permitiu avaliar as modificações diacrônicas no uso dessas frases. Em seguida, através da análise dos colocados de *politically correct,* o meu objetivo foi definir o campo semântico dessa frase e verificar se ele incorpora as suposições negativas.

O próximo passo foi analisar a concordância das palavras *sexism*, *sexist* e *non-sexist*. Fiz uso do corpus geral para estabelecer os colocados de *sexism*, e do corpus composto de textos de jornais para determinar os colocados de todas as três palavras sob investigação. Assim pretendia descobrir uma certa interseção entre os seus campos semânticos e o de *politically correct*, visto que o sexismo é uma das formas de discriminação contra quais o PC se manifestou.

Além disso, a pesquisa foi projetada da maneira descrita acima para especificar as indicações lexicais destinadas à seleção futura de artigos completos para compor o corpus de dados da minha tese. A relevância de textos, selecionados tanto manual como eletronicamente, precisa ser identificável através de algum critério objetivo e não um escolhido arbitrariamente por mim. Eu esperava, que os conjuntos lexicais que formam os campos semânticos das frases e palavras analisadas providenciassem tal instrumento.

Uma vez que "a Análise Crítica do Discurso […] nem é um método homogêneo, nem uma escola ou paradigma mas, no máximo, uma perspectiva compartilhada de modo de fazer análise lingüística, semiótica ou de discurso" (Van Dijk, 1993: 131), decidi realizar este estudo de léxico explorando as possibilidades oferecidas pela Lingüística de Corpus para garantir as análises suficientemente imparciais, que não possam ser refutadas nem mesmo por pessoas contrárias à ACD.

2. ALGUMAS NOÇÕES FUNDAMENTAIS

O termo *sexism*, com os seus derivados (e.g., sexist language) e todos os termos associados com o PC são recentes e, por isso, controversos. Apresento a seguir as definições básicas desses conceitos, para enfatizar as inter-relações entre eles.

2.1 O Sexismo e A Linguagem Sexista

No dia 24 de junho de 1947 um estranho objeto apareceu no céu sobre uma cidadezinha dos Estados Unidos, atraindo a atenção não só dos moradores mas também das forças aéreas americanas. Graças a esse interesse militar podemos definir precisamente quando o termo *flying saucer* entrou para a língua inglesa: exatamente naquele dia ele foi gravado numa fita, quando usado por um dos pilotos para descrever um OVNI sobre Rosewell.

No caso de sexismo, as circunstâncias foram diferentes: apesar da prática social a qual esse termo se refere existir há séculos, nas sociedades patriarcais aonde só os homens eram considerados significantes, não houve urgência em dar um nome a ela. Não podemos ser exatos em datar a sua primeira aparição e a única saída é afirmar, que a palavra *sexism* entrou para o léxico inglês recentemente. Um dos neologismos criados em série pelas feministas na tentativa de descrever –ou melhor, rebatizar—o mundo de acordo com as perspectivas e necessidades das mulheres, o sexismo é definido como “as manifestações específicas do preconceito a favor dos machos” (Spender, 1987: 15). Essas manifestações podem ser encontradas em todas as áreas da atividade humana, inclusive na linguagem. A linguagem sexista então, é aquela que não se refere de maneira clara e justa a ambos os sexos (Martyna, 1983: 25), usando meios lexicais e gramaticais para refletir --mas, ao mesmo tempo, ativamente construir-- a realidade de ponto de vista do macho.

Segundo Firth (in Coulthard 1985: 1), “a linguagem é um meio de comportar-se e fazer os outros comportarem-se.” Essa concepção cria um campo em comum entre os estudos lingüísticos e a teoria social. Para nos relacionarmos com o mundo, precisamos de um código classificatório – uma língua (mesmo que muitos conceitos sejam adquiridos não-verbalmente (Carroll, 1964)). Quando a finalmente aprrendemos, a língua começa a nos limitar, porque a partir daí só conseguimos perceber e descrever o que vemos de acordo com os nomes arbitrariamente atribuídos aos objetos, fatos, pessoas ou eventos. O nosso comportamento social depende por isso da linguagem que usamos e, simultaneamente, o uso da linguagem depende da nossa prática social. Consequentemente, a pratica social do sexismo deve ser vista como uma causa de uso da linguagem sexista, e vice versa.

2.2 O Conceito de PC

O PC, segundo Cameron (1995: 127), é, para a maioria das pessoas não engajadas em movimentos políticos radicais, um neologismo cujo significado precisa ser inferido do contexto. Molyneux (1993: 43) o define como um fenômeno cultural, que abraça uma série de atitudes, resquícios dos movimentos pela libertação das mulheres, negros e homossexuais. Estendidas às outras áreas de discriminação, essas atitudes, sendo gradativamente transformadas na prática social, tentam mudar a sociedade, mudando a maneira de pensar e falar das pessoas. Tal interpretação de PC facilmente pode ser associada a idéia de Firth citada acima. Sendo adepta do PC, o entendo como um meio de defesa das minorias contra o preconceito, refletido no uso da linguagem e expresso através dele (*inter alia).*

Fora dos Estados Unidos (aonde a ênfase foi dada ao multiculturalismo e, por conseqüência, aos currículos universitários que consideram a herança cultural e literária (cf. Howe 1993, Ravitch 1993, Short 1993)), a promoção da reforma da língua constitui o aspecto mais visível do 'fenômeno PC', como ele é normalmente rotulado. A notoriedade, porém, que esse aspecto prescritivo adquiriu, especialmente na mídia (âmago do meu interesse profissional), desvia a nossa atenção da complexidade da reforma social e cultural cuja proposta é contida no conceito de PC.

Além disso, por causa da sua ligação com a Esquerda, o PC tem estatus pejorativo na compreensão popular. A nossa intuição nos diz que "o PC é um palavrão na Grã Bretanha dos anos noventa" (Dunant, 1994: vii) e as pessoas preferem não ser definidas como 'politicamente corretas.' Cameron (1995: 124) sugere, que "as pessoas que são caracterizadas como adeptas do 'movimento PC', negam veementementea existência de um movimento assim." Elas preferem se definir como defensoras da ação afirmativa, da linguagem não-discriminatória e de currículos multiculturais, sem uma referência explícita ao PC.

Uma vez que, como já foi mencionado, a mídia contribui para tal percepção de PC, decidi verificar nesse estudo que escolhas lexicais causam esse efeito.

3. PROCEDIMENTOS

3.1 Dados

Os meus dados, aos quais apliquei o programa de colocação (Clear 1993), foram constituídos pelo Bank of English do COBUILD na Universidade de Birmingham. Krishnamurthy (comunicação

pessoal) informa, que o COBUILD começou a colher seus dados de inglês moderno, escrito e falado, em 1980. No final de 1996 o Bank of English acumulou trezentos e vinte três milhões de palavras, organizadas em dezesseis sub-corpora, entre os quais, três exclusivamente falados (cf. a lista dos sub-corpora no Apêndice).

Além do tamanho, foi importante para a minha pesquisa o fato de que a língua do corpus de uso diário no COBUILD é basicamente uma amostra de dados da linguagem jornalistica; a grande maioria deles foi colhida de jornais e revistas, incluindo também transcrições de programas nacionais e internacionais de rádio. Os dados ilustram o inglês britânico, norte-americano e australiano, inclusive na parte remanescente do corpus, procedente de livros, conversas informais, reuniões, palestras, programas das rádios locais com a participação dos/-as ouvintes, etc. Esse tipo de organização de dados no COBUILD, me possibilitou abordar tanto o corpus geral, quanto um composto exclusivamente de textos de jornais.

3.2 Metodologia

A ACD é baseada na concepção da interdependência entre os fenômenos lingüísticos e sociais (Halliday 1978): visto que a maneira que pensamos –e, falamos/escrevemos e ouvimos/lemos—é socialmente determinada, esses fenômenos não podem ser separados. Então, a linguagem, o texto e o contexto estão estreitamente envolvidos no processo de representação da experiência humana. As escolhas lingüísticas, entre elas as lexicais, feitas pelos produtores de textos carregam significados sociais específicos.

No modelo tridimensional da ACD, Fairclough (1992) propoem abordar o texto, a prática discursiva e a prática social em três passos analíticos: a descrição, a explicação e a interpretação. O presente estudo do léxico, contido na dimensão do texto, tem basicamente caráter descritivo.

No estudo da língua auxiliado por computador, como Sinclair (1991: 4) explica,

> a habilidade de examinar os corpora grandes de textos de maneira sistemática permite alcançar uma qualidade de evidência que não era disponível até então. As regularidades do padrão são de vez em quando espetaculares, e, para contrabalançar a variação parece ilimitada. A freqüência crua de eventos lingüísticos diferenciados tem influência poderosa sobre avaliação. […] De fato, o contraste exposto entre as impressões do detalhe da língua notados por pessoas e a evidência compilada objetivamente de textos é grande e sistemático.

Na opinião dele, a intuição humana sobre o uso da língua é tão específica que não pode ser usada como um meio confiável para predizer o que acontece *de fato* quando essas mesmas pessoas usam a

língua realmente (id.). Stubbs (1996) indica que a intuição é freqüentemente usada para desacreditar os resultados obtidos através de métodos descritivos para a análise de texto. Entre as pessoas predispostas ceticamente a certos métodos de pesquisa,

> quando uma análise quantitativa sustenta uma convicção familiar, o comentário freqüente é que todos sabem disso. Quando ela proporciona uma descoberta inesperada, o comentário freqüente é, que você pode provar qualquer coisa com estatísticas (Burrows, 1992, p. 183 in Stubbs).

Poderíamos acrescentar, que tal ceticismo é estendido a certos objetivos de pesquisa.

Utilizando corpora de textos que ocorrem naturalmente como ponto de partida de pesquisa, estamos aptos a produzir as descrições comparativas que revelam de maneira mais clara as relações entre a lexico-gramática e o texto. Isso pode ativar a elaboração de metamétodos, um caminho para "separar o correto e útil do banal"(id.: 153), empenhando-se na busca da objetividade da pesquisa, cuja falta é o argumento central contra a ACD (cf. Frawley 1987 in Stubbs; Widdowson 1995).

3.2.1 O Programa de Colocação do COBUILD

As ferramentas computacionais que utilizei nessa pesquisa pertencem à esfera da lexicografia. Basicamente, o programa torna possível a identificação de novas combinações estereotipadas de palavras num corpus grande, o que constitui um dos mais importantes aspectos da lexicografia moderna. Os outros aspectos mais especializados desse programa concernem "a busca de palavras dentro de uma extensão […], a freqüência de co-ocorrência, o tratamento de formas flexionadas de um lema, e o calculo do valor de significância"(Clear, 1993: 276).

No caso das locuções investigadas, sua identificação como combinações estereotipadas de palavras já tinha ocorrido socialmente e é um fato reconhecido, então o programa me serviu para:

- observar a freqüência geral de ocorrência das combinações das palavras *politically + correct, political + correctness* e a sua distribuição entre os sub-corpora;
- observar a ocorrência anual das duas frases no período de 1990-1996;
- produzir a lista de colocados de *politically correct* na ordem decrescente de significância; e
- observar a freqüência geral da palavra *sexism*.

No corpus compilado de sub-corpora de jornais, o programa de colocação me ajudou a:

- observar a freqüência das palavras *sexism, sexist* e *nonsexist*;
- elaborar as listas de colocados dessas palavras.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 PC

4.1.1 Freqüência e Distribuição

Primeiramente, analisando a freqüência da ocorrência das frases investigadas, obtive as seguintes tabelas:

POLITICALLY+CORRECT: 1292 linhas

Corpus	Número Total de Ocorrências	Número Médio por 1 Milhão de Palavras
oznews	339	10.2
brmags	202	6.7
times	138	6.6
econ	74	6.1
guard	138	5.7
today	139	5.2
indy	66	3.4
npr	70	3.1
newsci	17	2.8
usbooks	60	1.8
brephem	5	1.1
usephem	1	0.8
brbooks	30	0.7
usnews	6	0.7
brspok	7	0.3
bbc	0	0.0

POLITICAL+CORRECTNESS: 965 linhas

Corpus	Número Total de Ocorrências	Número Médio por 1 Milhão de Palavras
guard	183	7.5
times	141	6.7
oznews	207	6.2
econ	56	4.6
brmags	132	4.4
indy	63	3.2
today	73	2.7
npr	43	1.9
newsci	11	1.8
usnews	7	0.8
usbooks	23	0.7
brbooks	17	0.4
brspok	8	0.4
beephem	1	0.2
usephem	0	0.0
bbc	0	0.0

Os últimos lugares das tabelas estão, basicamente, ocupados pelos sub-córpora britânicos de língua falada. Esse fato mostra que os termos associados ao PC são usados com freqüência muito menor por pessoas leigas durante as conversas gerais, ou pelos especialistas durante palestras e reuniões, do que pelos jornalistas. As posições do topo das tabelas ocupadas pelos sub-córpora de jornais (OZNEWS, TIMES, GUARD) e revistas britânicas confirmam essa interpretação. Tal distribução, que enfatiza a oposição entre a línguagem escrita e a falada, pode indicar uma associação do PC com o aspecto de formalidade/informalidade no uso dessas linguagens.

A mesma conclusão, porém, quando aplicada ao sub-corpus de BBC, que representa a linguagem jornalística falada, torna-se contraditória. Como já havia indicado (Piasecka-Till 1994), a maioria do assim chamado ‘discurso falado’ de rádio e televisão é de fato a leitura de um *script*,

consequentemente precisa ser visto como discurso escrito. Não há nenhuma razão para que a BBC World Service, de onde os dados foram transcritos, quebre essa regra. Então, a surpreendentemente baixa posição nas tabelas (nenhum instante de uso do PC) dessa amostra da línguagem sem dúvida formal, deve ser atribuída a uma outra característica da BBC: o World Service é reconhecido por causa de seu estilo 'objetivo' de relatar os fatos, em contraste com os 'subjetivos'comentários políticos de outras estações. Um fator adicional, que contribui para a baixa posição da BBC é o período da coleta de dados: este sub-corpus é finito de 1990-91, quando o Número Total de Ocorrências das frases investigadas foi baixo ou igual a zero (cf. Ponto 4.1.2).

Em termos de distribuição nacional, se olharmos os sub-córpora de jornais, o australiano aparece na mais alta posição, enquanto o norte-americano na mais baixa. Analisando esse fato da perspectiva diacrônica, podemos concluir que o interesse pelo fenômeno PC está se movendo no sentido oeste-leste: do país aonde ele adquiriu o seu rótulo, os Estados Unidos (os textos começaram a entrar no corpus em 1989), através do Reino Unido (os primeiros textos são de 1990), para Austrália (os textos colhidos entre 1994-1995). Essa afirmação, porém, exige uma investigação aprofundada.

O último comentário se refere ao inesperadamente alto lugar do sub-corpus TODAY, que contém os dados de um jornal-tablóide. A minha reação comprova a validade da posição de Sinclair sobre a intuição.Abordei os dados com certas ideías preconcebidas baseadas na oposição formalidade vs. informalidade da linguagem, e também com um certo preconceito contra os tópicos explorados pelos tablóides. Fui obrigada a revisá-los quando a evidência do corpus expôs meus erros. Hipoteticamente, se os dados de 1996 fossem incluídos no corpus finito de TODAY de 1991-1995, ele poderia ocupar uma posição mais alta nas tabelas, surpreendedo-nos ainda mais.

4.1.2 A Ocorrência Anual

Aqui obtivemos os seguintes resultados:

POLITICALLY+CORRECT 1292 linhas

Ano	Tamanho do Corpus (em Milhão)	Número Total de Ocorrências	Número Médio por 1 Milhão de Palavras
1990	24	0	0
1991	18	51	2,8
1992	23	64	2,8
1993	6	31	5,1
1994	14	80	5,7
1995	90	683	7,5

1996	14	76	5,4

POLITICAL+CORRECTNESS 965 linhas

Ano	Tamanho do Corpus (em Milhão)	Número Total de Ocorrências	Número Médio por 1 Milhão de Palavras
1990	24	0	0
1991	18	11	0,6
1992	23	31	1,3
1993	6	33	5,5
1994	14	51	3,6
1995	90	550	6,1
1996	14	108	7,7

Com exceção dos dados de 1996, o número absoluto de ocorrências e os índices médios em ambas as tabelas são progressivos. Levando em conta a interrupção na coleta de dados em julho de 1996, podemos confirmar a suposição inicial sobre o aumento de uso de termos associados com PC. Isso torna-se especialmente transparente no caso de *political correctness*: quando se compara os anos de 1994 e 1996, nota-se que, com os córpora do mesmo tamanho (14 milhões), o número médio por 1 milhão mais do que dobrou.

Para contrastar, no caso de *politically correct* a mesma comparação mostra índices menores, tanto de ocorrências absolutas, quanto de números médios referentes ao ano de 1996. Essa redução, porém, não parece ser estatisticamente relevante. De fato, estamos lidando com uma redução aparente, pois estamos comparando o ano inteiro de 1994 com meros sete meses de 1996. Devemos encarar esses índices como um aumento implícito.

A média por 1 milhão de palavras, significativamente maior em 1996 no caso de *political correctness* quando comparado com *politically correct*, sugere uma certa mudança nos interesses pelo conceito. A observação é relevante acima de tudo para a imprensa britânica, visto que todos os dados do COBUILD de 1996 vem do *The Times* e *The Sunday Times.* Essas ocorrências analisadas num contexto mais amplo poderiam confirmar essa hipótese.

4.1.3 A Colocação

Existem pelo menos três métodos estatísticos disponíveis no COBUILD para examinar a colocação: frequência, T-score e MI-score. Todos eles, separadamente ou num grupo comparável, são

relevantes e reveladores, mas aqui eu quero ilustrar as possibilidades oferecidas pela Lingüística do Corpus escolhendo a lista de colocados de *political correctness* composta através do uso de MI-score.

Na teoria de probablilidade, MI –que significa 'informação mútua'—é uma medida da força de associação entre dois eventos, no nosso caso – palavras. Optei pelo uso desse indicador porque esse instrumento organiza os colocados de modo muito claro: os que têm uma associação muito forte com a palavra-nódulo aparecem no topo da lista, enquanto, automaticamente, os mais freqüentes colocados de qualquer palavra inglesa (e.g., *the, of* ou *is*) são descartados. A lista produzida assim torna muito mais fácil a focalização das palavras mais significativas.

Em seguida, uma lista estandardizada de cinqüenta itens do COBUILD:

1. discriminator	26. advocates
2. tokenism	27. irrelevant
3. multiculturalism	28. bureaucracy
4. priestess	29. preference
5. fanaticism	30. mad
6. political	31. victim
7. campuses	32. climate
8. epitome	33. attitudes
9. correctness	34. era
10. fad	35. attacking
11. loony	36. pc
12. affirmative	37. minded
13. backlash	38. notion
14. feminism	39. intellectual
15. menacing	40. gender
16. rampant	41. extreme
17. inclusive	42. discrimination
18. feminist	43. kingdom
19. altar	44. intervention
20. trendy	45. crazy
21. accusations	46. speech
22. lobby	47. fallen
23. obsessed	48. gone
24. guilt	49. attacks
25. versus	50. hate

Mesmo sem uma análise semântica sofisticada, pode-se facilmente notar, que as palavras carregadas negativamente compõe um conjunto de razoável tamanho. Organizei-o em dois sub-grupos que confirmam a minha segunda expectativa - a do campo semântico dentro do qual o PC está encaixado na imprensa. O primeiro sub-grupo contém palavras como: *discriminator,*

fanaticism, menacing, accusations, obsessed, guilt, victim, attacks ou *hate*, que não deixam dúvidas. Os componentes do segundo conjunto pedem um olhar mais de perto no contexto deles, uma vez que são caracterizados só pela conotação negativa, o que pode ser ilustrado com os seguintes exemplos: *tokenism*, *fad*, *loony*, *backlash, trendy*, *lobby*, *bureaucracy* ou *intellectual* Por analogia ao último item, alguem poderia insistir em incluir nesse mesmo grupo as palavras *feminism* e *feminist.* Prefiro, entretanto, associa-las com *multiculturalism, campuses, climate* or *era,* os termos que definem lugar, momento e um dos conceitos-chaves do PC.

Assim obtivemos um pouco mais do que 10% (do total de 50 itens) de palavras neutras, somando aos últimos exemplos *epitome, priestess, notion, kingdom* e *speech.* Por outro lado, há na lista duas palavras definitivamente positivas: *affirmative* e *inclusive*, que ocupam lugares relativamente altos entre os colocados. A presença deles entre o um terço mais forte de colocados nos permite mais otimismo sobre o papel da imprensa na sociedade. Aparentemente, existe um setor na imprensa preocupado com a unilateralidade da sua cobertura. Oferecendo uma alternativa para tal abordagem, tentam atingir a diversificação e mostrar que há aspectos desejáveis no PC. Nesse tipo de análise lexical é impossível, porém, determinar quem são eles (ou elas) e por que valeria a pena expor o lado positivo do PC.

4.2 Sexism, Sexist and Non-sexist

4.2.1 A Freqüência

Já foi mencionado nesse trabalho que é impossivel definir o momento exato quando o termo *sexism* e suas inflexões foram usados pela primeira vez em inglês. Entretanto, olhemos as referências bibliográficas da antologia de Vetterling-Braggin (1981), essencial para a discussão sobre a linguagem sexista por tentar proporcionar uma análise filosófica inicial da declaração que “a linguagem comum é ‘sexista’ e que o uso dessa linguagem deve ser alterada ou eliminada” (id.: *Preface*): acharemos várias publicações do início e meados dos anos setenta. As publicações acadêmicas refletem interesses sociais e são produzidas normalmente depois de alguma consideração dada aos fenômenos dos quais elas tratam. Por isso, podemos estimar aproximadamente que as palavras do nosso interesse (enumeradas no título desta parte) estão sendo usadas há mais de três décadas, especialmente se as associarmos ao movimento feminista intensificado nos anos sessenta.

Isso não é muito, de ponto de vista histórico, mas eu esperava que essas palavras fossem muito mais freqüentes do que os termos associados ao PC, um recém-vindo ao debate. O número total de ocorrências de *sexism* no corpus geral do Bank of English foi de 1399, meros 8.3% a mais do que as ocorências do *politically correct*. A noção de super-lexicalização de Fairclough (1994: 193), um sinal de "intensa procupação que indica as peculiaridades na ideologia," me fez pensar no lado oposto do contínuo. O número tão baixo de uso da palavra *sexism* sugere que o problema do sexismo não ocupa um lugar proeminente entre os assuntos relatados e comentados nos anos noventa. (Se formos otimistas, poderemos tentar pensar que o problema foi resolvido; então por isso fala se nele somente tanto, quanto em PC!) Por outro lado, deve-se enfatizar o elemento da novidade no discurso da mídia (o Bank of English contém predominantemente dados jornalísticos) como uma causa provavel do uso comparativamente freqüente do *politically correct*.

4.2.2 A Colocação

Para iniciar, vou comparar/contrastar os colocados mais fortes da palvra *sexism* no corpus geral com os do corpus de textos dos jornais. Abaixo, apresento os dez mais significantes colocados:

	Geral	Jornais
1.	classism	ageism (3.)
2.	heterosexism	homophobia (4.)
3.	ageism	racism (5.)
4.	homophobia	misogyny (7.)
5.	racism	hating
6.	isms	stereotypes
7.	mysogyny	blatant
8.	racialism	rampant
9.	patriarchy	spender
10.	schoolroom	feminism

Na coluna da esquerda, encontram-se sete exemplos de formas diferentes de discriminação: *homophobia* e *misogyny*, e as cinco palavras que acabam em *-ism.* A forma do plural desse sufixo, o neologismo *isms*, sinaliza ironicamente o foco do último grupo. Segundo a explicação dada em *Collins Cobuild English Guides 2: Word Formation* (1994: 88),

> **-ism** ocorre em substantivos que se referem às convicções particulares, ou ao comportamento baseado nessas convicções. Por exemplo, 'feminismo' é uma convicção

que as mulheres deveriam ter os mesmos direitos, o mesmo poder e as mesmas oportunidades que os homens.

A palavra *patriarchy* não se alinha morfologicamente com as formas descritas acima. Mas, o sistema que ela define é de certo modo baseado numa convicção (aquela que os pais, i.e., os machos tem mais direitos do que o resto da sociedade), o que permite tratar essa forma de organização social como um fenômeno discriminatório: ela causou tratamento desigual entre os gêneros.

Resumindo, tal coleção mostra que os textos do corpus geral nos quais foi detectada a palavra *sexism* concentram a sua atenção nos conceitos ou nas questões para discussão.

Um gupo semelhante de fenômenos discriminatórios está na coluna da direita, mas menor: só cinco palavras se referem explicitamente às formas de discriminação, das quais, quatro iguais à primeira coluna. Apesar de ocuparem posições diferentes no ranking, elas preservam a sequência: *ageism* precede *homophobia*, e *misogyny* segue *racism*, o que reflete o mesmo grau de importância dado aos esses colocados. Ë interessante ver *feminism* entrando no foco da atenção, pode ser substituindo *patriarchy*, uma palavra que descreve o sistema criticado e confrontado pelo feminismo.

Enquanto a coluna da esquerda mostra um lugar, *schoolroom* (oxalá, de discussão dos assuntos agrupados acima e não a prática deles), a coluna dos jornais introduz palavras que implicam avaliação: *blatant, rampant* e *hating*. Essa última também pode ser vista como um processo, que, como uma expressão de sentimentos negativos, eu pessoalmente interpreto como uma forma de discriminação. O aspecto avaliativo dessas palavras ilustra um dos pressupostos teóricos da ACD que clama a habilidade do discurso da mídia de não refletir somente, mas também reforçar, criar e recriar a realidade social.

Agora vamos ver os colocados mais fortes de *sexism, sexist* e *non-sexist* no corpus dos textos dos jornais:

	Sexism	Sexist	Non-sexist
1.	ageism	misogynist	non
2.	homophobia	ageist	correct
3.	racism	homophobic	politically
4.	misogyny	underbelly	racist
5.	hating	racist	multicultural
6.	stereotypes	disrespectful	language
7.	blatant	dinosaur	provide
8.	rampant	claptrap	but
9.	spender	slob	be
10.	feminism	condescending	its

O primeiro traço nesse grupo de palavras é o fato de que os colocados do *sexism* são predominantemente substantivos, enquanto no caso de *sexist* os substantivos são contrabalançados pelos adjetivos. Isso sugere, que os termos da primeira coluna tendem a aparecer em cadéia ou em pares de palavras pertencentes à mesma classe, e.g., 'homophobia, racism and mysogyny'; enquanto os da segunda formariam as orações substantivas clássicas, e.g., 'mysogynist (and/or homophobic) claptrap.' Tal uso pode contribuir à percepção estereotipada do comportamento ou fenômeno a que se refere, especialmente quando constatarmos que âmbas as colunas concentram a nossa atenção nos significados negativos. A segunda coluna, se interpretarmos o significado de *dinosaur* metaforicamente, representa o negativismo puro.

Nada disso é verdadeiro com relação à analise do terceiro grupo de colocados: nele há as classes diferentes de palavras e a basicamente negativa conotação não envolve *non-sexist*. (O fato de que o seu colocado mais forte é o prefixo *non-* precisa ser ignorado como uma indicação do sentido negativo. Tendo em vista que a palavra analisada é composta de dois elementos, o programa de colocação escolheu um deles como o nódulo da pesquisa: *-sexist*.) O único termo negativo é *racist*, mas a amostra de concordância de *non-sexist* revela, que no texto esse termo aparece como *non-racist* numa simetria perfeita com *non-sexist*. Analogicamente às outras colunas, de novo podemos predizer uma cadeia ou pares de palavras mencionados recentemente.

A presença de verbos chama a nossa atenção. Um deles, *be*, pertence ao grupo de verbos mais frequentes em inglês. No entanto, a sua forma gramatical, um complemento de modais ou um imperativo, parece ser significante: sugere um uso prescritivo ou exortativo. Esse clima favoravel é reforçado pelo *provide*, que traz a ideía de preenchimento das necessidades de alguém, sugerindo a utilidade de objetos ou comportamento não-sexista – por exemplo, de *language*, um outro colocado importante nessa coluna.

O achado mais impolgante, porém, é a presença de *politically correct*. Mesmo separado e apresentado numa ordem invertida, permite criar uma ligação explícita entre os dois assuntos, que me interessam: o politicamente correto e sexismo. Pelo menos nesse caso obtive uma confirmação da interdependência tópica. Alem disso, a vizinhança lexical das palavras da terceira coluna é neutra.

A confrontação dos achados acima com os colocados de *politically correct* não produziu nenhuma combinação exata, quando levei em conta só os primeiros dez itens. Para reconhecer uma certa interseção, foi necessário analisar a lista inteira de cinqüenta itens. Assim foi possível organizar

alguns grupos de palavras de ‘temas-chave’, como os batizei. Aqui, apresento somente os grupos mais numerosos:

a) - discrimination, discriminator, oppression, prejudice e harassment;

b) - sexism, sexist, macho, machismo e chauvinism;

c) - language, speech, writing e terminology;

d) - racism, racist, racial e racialism;

e) - attitudes, connotations e climate;

f) - feminism, feminist e gender;

g) - attacks, attacking, accusations e critique.

Os itens lexicais contidos nos grupos acima confirmam as nossas expectativas: quando ouvimos ou lemos sobre o PC, são justamente eles que vem à nossa mente, sendo um clássico exemplo de superlexicalização. A existência do grupo c), entretanto, chama a nossa atenção para a questão de expressão (ou comunicação), um estímulo adicional para uma investigação linguística contínua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, tentei mostrar que a função do corpus definida por Sinclair (1991: 7) como “identificar o que é central e típico na língua,” pode ser adaptada a um objetivo específico de qualquer pesquisador/-a. No meu caso, um corpus extenso (indubitavelmente, os números convencem), serviu para obter os resultados quantitativos, considerados objetivos. Pretendo utilizá-los como uma complementação de análie de texto, porque vejo a língua como um sistema de significado potencial (Halliday 1978), o que me leva a explorar a evidencia quantitativa para sustentar os resultados qualitativos de análises do discurso.

Semelhantemente, a importância da colocação para qualquer estudo lexical foi reconhecida não só pelos lexicógrafos. Os analistas de texto, que baseiam as suas investigações na concepção de que a colocação demonstra as conotações e suposições das palavras, freqüentemente exploram esse instrumento. Eu gostaria, no entanto, de enfatizar a nacessidade de ver os colocados no contexto, pois é ele que realmente define o significado, como foi estabelecido nos principios da ACD.

Do mesmo modo, a confirmação da interdependência tópica entre o PC e sexismo, e a identificação de uma série de temas-chave entre os colocados, responderam afirmativamente uma outra pergunta feita por mim: a Lingüística de Corpus serve ao objetivo de definir os critérios para uma seleção de textos. De acordo com Sinclair (1991), um planejamento cuidadoso e uma composição cuidadosa de um corpus são essenciais para a credibilidade de nossos achados. Se os períodos de coleta de

dados no COBUILD fossem mais sistemáticos, os meus achados seriam mais conclusivos. Por outro lado, uma década na história de uma língua não é muito, até nos nossos tempos de fluxo intenso de informação. Um corpus tão grande que nem o Bank of English parece ser verdadeiramente representativo da língua usada pelos indivíduos ou pelas instituições diferentes nos lugares diferentes, mas nos períodos praticamente coincidentes.

O meu comentário sobre a amplitude de tempo não invalida os resultados que indicam uma mudança no uso dos termos associados com o PC nos anos recentes. O fator histórico na mudança da língua é uma questão complexa e será investigada posteriormente. *Per analogiam*, a deslocação georáfica da intensidade do PC merece um estudo complementar.

Finalmente, foi importante corroborar a ideía de que a mídia, através de escolhas lexicais específicas cria os campos semânticos negativos para envolver o PC. Os termos específicos não criam os fenômenos aos quais se referem, mas "nomear algo pode trazê-lo à conciência, dar-lhe uma identidade social e facilitar a sua identificação"(Stubbs, 1997: 370). É necessário investigar quem são os produtores de textos e quais são seus (verdadeiros) objetivos. Um dos principais objetivos da minha pesquisa é demonstrar que, tornando-se ciente de agendas institucionais ocultas, um indivíduo ficará menos submisso à manipulação. Como Cameron (1995: 165) diz, a assim chamada 'linguagem politicamente correta'

> não é mais ameaçadora para a liberdade de expressão do que qualquer outro conjunto de normas linguísticas […], nem ameaça a nossa habilidade de comunicar[…]. Ela só ameaça a nossa liberdade de imaginar que as nossas escolhas linguísticas são sem importância, ou de supor que qualquer grupo de pessoas, sob o pretexto de defender 'a língua', tem um direito inalienavel de prescrevê-las.

Nesses termos, um debate mais racional sobre a natureza de normas sociais para o uso da língua e as suas consequências, não só para as mulheres, mas para a sociedade como um todo, se faz necessário.

Agradecimentos:

Gostaria de expressar a minha gratidão à CAPES por financiar a minha pesquisa na Inglaterra e ao Ramesh Krishnamurthy, tanto por ajudar-me a achar caminhos no labirinto de palavras no COBUILD, quanto por discutir e esclarecer as ideías, o que enriqueceu o presente artigo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BECKWITH, Francis J. and Michael E. BAUMAN (eds.*). Are You Politically Correct? Debating America's Cultural Standards*. Buffalo, New York: Prometheus Books, 1993.

CAMERON, Deborah. *Verbal Hygiene*. London and New York: Routledge, 1995.

CARROLL, John B. *Language and Thought*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1964.

COULMAS, Florian (ed.). *The Handbook of Sociolinguistics.* Oxford: Blackwell, 1997.

COULTHARD, Malcolm. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman, 1985.

CLEAR, Jeremy. "From Firth Principles: Computational Tools for the Study of Collocation." An offprint from Mona BAKER, Gill FRANCIS and Elena TOGNINI-BONELLI. *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., pp. 271-292, 1993.

DUNANT, Sarah (ed.). *The War of the Words: The Political Correctness Debate*. London: Virago, 1994.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. London and New York: Longman, 1994.

----------. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HOWE, Irving. "The Value of the Canon." In BECKWITH, F. J. and M. E. BAUMAN (eds.), pp. 133-46, 1993.

MARTYNA, Wendy. "Beyond the He/Man Approach: The Case for Nonsexist Language." In THORNE, B. et al., pp.:25-37, 1983.

MOLYNEUX, John. "The 'Politically Correct' Controversy." In *International Socialism*, Winter 1993: 61, pp.: 43-74, 1993.

NEILSON, Jim. "The Great PC Scare: Tyrannies of the Left, Rhetoric of the Right." In WILLIAMS, J. pp.: 60-89, 1995.

OHMANN, Richard. "On PC and Related Matters." In WILLIAMS, J. pp.: 11-21, 1995.

PIASECKA-TILL, Aleksandra. *Power and Gender Relations in Brazilian Television Interviews*. Unpublished MA dissertation. Florianopolis, Brazil: UFSC, 1994.

RAVITCH, Diane. "Multiculturalism: E Pluribus Plures." In BECKWITH, F. J. and M. E. BAUMAN (eds.), pp.: 165-83, 1993.

SINCLAIR, John. (ed.) *Collins Cobuild English Guides 2: Word Formation*. London: Harper Collins Publishers, 1994.

---------. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SHORT, Thomas. "'Diversity' and 'Breaking the Disciplines': Two New Assaults on the Curriculum." In BECKWITH, F. J. and M. E BAUMAN. (eds.), pp.: 91-117, 1993.

SPENDER, Dale. *Man Made Language*. London and New York: Routledge & Kegan Paul, 1987.

STUBBS, Michael. *Text and Corpus Analysis: Computer-Assisted Studies of Language and Culture.* Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

----------. "Language and the Mediation of Experience: Linguistic Representation and Cognitive Orientation." In COULMAS, F. (ed.), pp.: 358-73, 1997.

THORNE, Barrie, KRAMARAE, Cheris and HENLEY, Nancy (eds.). *Language, Gender and Society.* Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc., 1983.

VAN DIJK, Teun. (ed.). *Discourse & Society.* London: Sage, vol. 4 (2), 1993.

VETTERLING-BRAGGIN, Mary (ed.). *Sexist Language: A Modern Philosophical Analysis*. Littlefield: Adams and Co., 1981.

WIDDOWSON, H.G. "Discourse Analysis: A Critical View." In *Language and Literature,* 4 (3): 157-72, Longman, 1995.

WILLIAMS, Jeffrey (ed.). *PC Wars: Politics and the Theory in the Academy.* New York / London: Routledge, 1995.

Discurso e relações de gênero: sob o signo da contrdição, o rompimento com o instituído e a instauração do sentido-outro

Vera Lúcia Pires
UFSM

***ABSTRACT**: Situated in the study field of a discoursive semantics, the French oriented discourse analysis aims at working the discourse as a production of sense effects among individuals. As a socio-historical process, the discourse is an experience of relationship among human beings. Therefore, it is collective and not individual.*

The material basis of the discourse, the formal system of analysis is language. This basis is related to the discourse process in which sense effects are produced.

In order to complete the analysis, it is important to integrate a theory of utterance to the discourse theory, which accounts for the discoursive partnership among individuals as well as the situation of each utterance production. And besides, a theory that encompasses the cultural and ideological aspects involved in the construction and representation of a feminine identity.
KEY WORDS: discourse analysis, sense effects, gender relationships

***RESUMO**: Situada no campo de estudos de uma semântica discursiva, a análise de discurso de orientação francesa (AD) tem por intuito trabalhar o discurso como produção de efeitos de sentido entre sujeitos. Como processo sócio-histórico, o discurso é uma experiência de relação entre indivíduos, sendo, portanto, coletivo e não individual.*

A base material do discurso, o sistema formal de análise é a língua. Essa base está em relação com um processo discursivo, que é o lugar da produção dos efeitos de sentido.

Para completar a análise, pensamos ser importante integrar à teoria do discurso uma teoria da enunciação, que dê conta da relação de parceria discursiva entre os sujeitos, bem como da situação de produção dos enunciados, além de uma teoria que some os aspectos culturais e ideológicos, envolvidos na construção e representação de uma identidade feminina.

***PALAVRAS-CHAVE**: análise de discurso, efeitos de sentido, relações de gênero.*

DISCURSO E RELAÇÕES DE GÊNERO: SOB O SIGNO DA CONTRADIÇÃO, O ROMPIMENTO COM O INSTITUÍDO E A INSTAURAÇÃO DO SENTIDO-OUTRO

Marcada por movimentos sociais reivindicatórios, a década de sessenta promoveu modificações em todas as áreas do pensamento, constituindo-se em campo fértil de estudos. O crescimento do movimento de liberação das mulheres, em sua luta contínua pela igualdade de direitos entre os sexos, coincidindo com a entrada da mão de obra feminina na economia pós-industrial, começou a modificar o panorama ocidental das relações sociais de gênero.

As teorias do discurso, inseridas, então, no estruturalismo lingüístico, enfocaram a situação pragmática que envolve o ato de linguagem: o indivíduo produtor, seu contexto de produção e o caráter ideológico do signo lingüístico, assumindo a linguagem como prática social, vinculada ao homem e, principalmente, determinada historicamente.

A análise de discurso (AD), tomada como prática de interpretação dos processos de produção de sentidos, é uma experiência de leitura. Ler é construir sentidos, estabelecendo uma relação de diálogo com o mundo, em que, como afirmava P. Freire ao longo de sua obra, é

necessário aprender a ler a palavra sem deixar de ler o mundo. A palavra não existe isoladamente, seu sentido só é no mundo, em contexto.

A partir dessas considerações, pretendemos desenvolver, neste artigo, algumas idéias que relacionam a AD com as teorias de gênero e, em seguida, analisar o discurso produzido sobre as mulheres, baseando-nos em anúncios publicitários, veiculados na imprensa.

Para completar a análise, pensamos ser de fundamental importância integrar à teoria do discurso da AD uma teoria da enunciação, que dê conta da relação de parceria discursiva entre os sujeitos, bem como da situação de produção dos enunciados, além de uma teoria que some os aspectos culturais e ideológicos, envolvidos na construção e representação de uma identidade feminina.

A ANÁLISE DE DISCURSO: DA ESTRUTURA AO ACONTECIMENTO NA TESSITURA DE SENTIDOS

Situada no campo de estudos de uma semântica discursiva, a análise de discurso de orientação francesa (AD) tem por intuito trabalhar o discurso como produção de efeitos de sentido. Para a realização de tal empreendimento, é necessário que se reflita sobre os sujeitos, o que produz e o que recebe a produção discursiva, e sobre os fatores internos e externos que determinam a produção. Os fatores internos dizem respeito à organização dos elementos sintáticos e semânticos do discurso, enquanto os fatores externos estão relacionados ao seu contexto de produção.

Ensejando a elaboração de uma nova teoria para os estudos da linguagem, que desse conta, ao mesmo tempo, da língua, da ideologia e do indivíduo que produz enunciados, Pêcheux (1969) situou o discurso - esse processo histórico e social de produção da linguagem no interior de um sistema de formações sociais - entre a língua e a ideologia, tomando-o como efeito de sentidos entre parceiros. Como processo sócio-histórico, o discurso é uma experiência de relação entre indivíduos, sendo, portanto, coletivo e não individual. Ele é, conforme Pêcheux (1988), um lugar de confronto e interação entre o lingüístico e o ideológico. A base material do discurso, o sistema formal de análise é a língua. Essa base está em relação com um processo discursivo, que é o

lugar da produção de efeitos de sentido. Para Gadet e Pêcheux (1981), o sentido constitui-se, exatamente, na relação entre sintaxe e semântica.

Por ser uma prática, uma experiência entre indivíduos, há um trabalho diferenciado sobre a mesma coisa, a língua, que produz, também, efeitos de sentido heterogêneos. O discurso não tem uma coincidência homogênea, devido às diversas determinações histórico-culturais que o constituem.

Anteriormente, dentro de uma teoria da enunciação, Bakhtin (apud Todorov, 1981) pregava a necessidade de se encontrar um elo entre a forma e o conteúdo, que os mantivesse em equilíbrio, o elemento exterior formal e o elemento semântico-ideológico interior. O elo seria a enunciação, por envolver, além dos participantes discursivos, um tempo histórico e um espaço social de integração.

Nosso ponto de orientação, no interior da AD, será a terceira época, quando, após críticas contundentes, tanto de Pêcheux, quanto de Courtine e Marandin[1], o primeiro começou a postular um novo procedimento, no sentido de a análise trazer à tona as contradições e diferenças, escondidas sob a linearidade intradiscursiva.

Sob a categoria da contradição e envolvendo a enunciação, começou-se a discutir conceitos como os de **heterogeneidade** e **acontecimento**. Reformulando a noção de **formação discursiva**, tomada de Foucault (1969) como *regularidade de uma prática* de discurso, a AD vai abordá-la, doravante, não como um "bloco homogêneo, idêntico a si mesmo, mas dividida, heterogênea, ou seja, no interior de uma mesma formação discursiva atuam forças contraditórias, que introduzem o pensamento-outro. Courtine (1981) afirma que uma FD é *constitutivamente freqüentada por seu outro* e que essa contradição inscreve-se em sua própria materialidade lingüística, ou **intradiscurso**.

Em meados de 81, Pêcheux[2] conclama os analistas de discurso a pesquisarem os discursos ordinários, via registro de discursos cotidianos, para daí fazer surgir um novo sujeito, deslocado dos espaços

[1] O texto de Pêcheux é *Remontemonos de Foucault a Spinoza*, apresentado em um simpósio na Universidade Nacional Autónoma de México em 1977. O texto de Courtine e Marandin aparece em *Matérialités discursives*, publicado em 1981, cujo título é *Quel objet pour l'analyse du discours?*

[2] No prefácio à tese de J.J. Courtine, *Analyse du discours politique*.

institucionais legitimados, bem como a possibilidade de sentidos não cristalizados. Descrever os discursos cotidianos, *registros do ordinário do sentido*, silenciados comumentemente e expô-los ao equívoco da língua, ou seja, *todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro* (Pêcheux, 1983: 53). A AD propõe-se, então, a analisar o enunciado como um **acontecimento** discursivo. A partir do acontecimento seria possível interromper o processo de repetição e fazer intervir a heterogeneidade.

Morin (1972) evoca a questão do acontecimento em relação à do sistema-estrutura, afirmando a nossa tendência em dissociar esses dois conceitos antagônicos. Deveríamos, entretanto, tentar perceber de que modo sistema e acontecimento estão, indissoluvelmente, ligados. As estruturas não evoluem, mas podem ser modificadas pela intervenção do acontecimento. Daí resulta que qualquer transformação é indissociável de uma relação estrutura-acontecimento. Haveria, garante o autor, uma relação dialética entre eles, que torna possível o desencadeamento do novo.

Neste mesmo rumo, seguiu a conclusão de Pêcheux (ibid.), ao postular para o discurso o estatuto tanto de estrutura como de acontecimento. Dois momentos integrariam o trabalho de análise: primeiramente, a descrição da "montagem lingüística", um fato ligado à forma e que coloca o discurso na ordem da estrutura; o momento seguinte abre espaço para a interpretação, que é da ordem do acontecimento, e para as transformações de sentido.

O acontecimento será enfocado, então, como da ordem do novo, singular e imprevisto em um contexto de atualidade. É um desvio do sentido de seu fluxo habitual. Tudo isso não exclui, entretanto, a opacidade, inscrita no jogo de alguns enunciados, que remetem ao mesmo fato, mas que têm sentidos diversos. *O confronto discursivo prossegue através do acontecimento* ...(Pêcheux, 1983:20) O confronto somente tornar-se-á visível via análise do interdiscurso, pois é nele que a contradição está manifesta.

Em conseqüência, houve uma redefinição do objeto a ser estudado, em termos de produção e interpretação (leitura) de enunciados cotidianos,, considerando: o **interdiscurso**, memória histórico-discursiva do dizer, como o conjunto sócio-histórico e material de traços discursivos, exteriores e anteriores à seqüência enunciada no momento;

a língua, não como um instrumento lógico, mas como *o espaço privilegiado de inscrição de traços linguageiros discursivos que formam uma memória sócio histórica* ; e uma análise lingüístico-discursiva, unindo a construção da significação e o processo de interpretação de sentidos. (Pêcheux, ibid.)

Ao superar a dicotomia forma-conteúdo, em sua última obra, Pêcheux enseja uma análise da seqüência discursiva que contemple dois níveis, a saber: o nível lingüístico, que remeterá a uma análise descritiva dos elementos da sintaxe; e o nível discursivo, que operará na interpretação dos elementos de saber, ligados à memória sócio-histórica, do interdiscurso.

O que é palpável, ao que nós temos acesso é a esta materialidade do dizer, a formulação lingüística (intradiscurso), que nos permite fazer uma consideração opaca do sentido do enunciado. Fundamental será a análise da relação desse dizer com a memória interdiscursiva, sua filiação a uma historicidade, que envolve um contexto, uma circunstância de enunciação. Esse tecido de sentidos, deslizando sobre aquele sentido da formulação ("pontos de deriva possíveis"), é o que vai, realmente, significar. A tarefa do analista de discurso é desvelar, pelo trabalho de interpretação, o processo discursivo, pelo qual um sujeito produz e provoca sentidos, quais são esses efeitos e o que eles provocam nos sujeitos atingidos por esse discurso.

Maingueneau (1984) discute o primado do interdiscurso, como gênese do discurso, inscrevendo-o na perspectiva de uma "heterogeneidade constitutiva"[3]: é em relação a outros ditos que todo o discurso define sua identidade. Já para Marandin (1993), a presença dentro de uma seqüência discursiva de outras seqüências, remete-nos para o exterior de um texto e define, irredutivelmente, os conceitos de intradiscurso e interdiscurso, sendo o primeiro a base lingüística, o "fio do discurso", lugar onde predominam a sintaxe e os funcionamentos enunciativos, enquanto este é o "exterior constitutivo" com que se tece o sentido do discurso, que é, assim, sempre "habitado", "ocupado" pela palavra do outro. Marandin defende o estudo da polifonia como tema fundamental da AD, aproximando-a, assim, da teoria da enunciação de

[3] O conceito foi tomado de Authier (1982): *Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours.*

Bakhtin, da mesma forma que Maingueneau (1987) ao apontar a sintaxe como "ferramenta" essencial da AD, pois é ela que *mediatiza toda a relação forma/sentido.*

A TEORIA DA ENUNCIAÇÃO EM BAKHTIN: DIALOGISMO E ALTERIDADE

No final dos anos vinte, Bakhtin já defendia a necessidade de uma teoria lingüística da enunciação, como único meio de dar conta da compreensão real das formas sintáticas. Em sua opinião, a análise sintática dos elementos do discurso constitui *análises do corpo vivo da enunciação*, (pois) *as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação*, além de estarem ligadas às condições reais da fala.(Bakhtin, 1986:139).

O fundamento de toda a discursividade é o dialogismo, esta relação com o outro. É o princípio dialógico que define a alteridade como constituinte do ser humano. Reconhecer a dialogia é encarar a diferença. Tudo o que me diz respeito, vem-me do mundo exterior por meio da palavra do outro. E, nesta rede dialógica que é o discurso, cruzam-se diferentes pontos de vista, instituindo sentidos diversos, os quais não tiveram sua origem no momento de sua enunciação, mas que fazem parte de um *continuum. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais ele é o primeiro a nomear.* (Bakhtin, 1979: 319) Todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Por isso é necessário pensar sempre no homem em relação aos outros homens, sendo nesse sentido que o social afeta a constituição dos sujeitos. O ser humano é social e somente constitui-se verdadeiramente humano na relação viva, ou seja social e cotidiana, com outros seres humanos.

Em relação ao diálogo entre discursos, o texto é um "tecido de vozes" ou de discursos que dialogam e polemizam entre si, resolvendo a relação no interior mesmo do texto. Ou, para uma melhor adaptação à teoria do discurso, ao nível do interdiscurso. Ao produzirmos discursos, não somos a fonte, mas intermediários que dialogam, polemizam com outros discursos, existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. A relação dialógica não é passiva, mas polêmica. Nessa relação, o discurso

é um jogo, é movimento, tentativa de transformação de sentidos, até subversão. A compreensão é uma relação entre culturas, portanto o sentido de um texto jamais é o último; a interpretação é infinita. O que faz evoluir um diálogo entre enunciados é essa possibilidade infinita de sentidos esquecidos, que voltam à memória e provocam a renovação de sentidos dentro de novos contextos. (Bakhtin, apud Todorov, 1981)

Quando Pêcheux volta seu interesse para a análise dos discursos cotidianos, é porque neles encontramos um corpo sócio-histórico de traços, que são coletivos e internalizados pelos indivíduos. Tal conjunto de traços compõe a memória social e está intimamente ligado à cultura. Por aqui, encontramos, uma vez mais, Bakhtin.

Segundo Todorov (81), Bakhtin esboçou uma nova interpretação da cultura, qual seja: *a cultura é composta de discursos que retem a memória coletiva (tanto os lugares comuns e os estereótipos quanto as palavras excepcionais), discursos em relação aos quais todo sujeito é obrigado a se situar.* (Todorov, 1981:8)

Sujeito e sentido, contudo, são constituídos no processo da enunciação. *Eu só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós.* (Bakhtin (1926), apud Todorov, ibid.:192) O suporte do sujeito é um "nós", pois ele (o sujeito) não coincide jamais consigo mesmo, sendo inesgotável em seu sentido. O ser humano não existe para si, senão na medida em que é para os outros. Quanto ao sentido, *o significado da palavra está também ligado à história através do ato único de sua realização...* (Bakhtin, apud Brait, 1997), que é a enunciação.

Encontramos, aqui, a noção de enunciação como um ato único e dependente de uma situação social e histórica em um dado momento e lugar, o que nos traz de volta o conceito de acontecimento[4]. Para Bakhtin (1979), *por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível* (...). *Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado).* (...) *O acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede nas fronteiras de* ***duas consciências****, de* ***dois sujeitos***. (Bakhtin, 1979: p.331/333). Há uma intersecção no acontecimento dialógico.

[4] Lembramos que Benveniste (1988) e Ducrot (1987) também firmaram a enunciação como acontecimento.

Estabelecida a alteridade, há o deslocamento do sujeito como figura central e a concepção clássica do sujeito uno cartesiano é abalada. O postulado segundo o qual o lugar de constituição da subjetividade do indivíduo é a linguagem não é aceito por Bakhtin, que defende o descentramento do sujeito, por meio de uma relação sócio-histórica e dialógica entre eu-tu.

> Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras **dos outros**. (Elas)introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (Bakhtin, 1979:314/318)

Pessoa de Barros (1994) também opina que o estabelecimento da relação eu-tu, que emerge da concepção dialógica, deve ser encarado como um deslocamento do conceito de sujeito. *O sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes* (...) *vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.* (Pessoa de Barros, 1994:3)

O sujeito de Bakhtin não é, no entanto, assujeitado pelo outro, tampouco inconsciente, uma vez que a relação dialógica estabelecida entre discursos, ou melhor, entre interdiscursos, não é passiva, senão polêmica. O sujeito que produz discursos, situa-se neles, avaliando e modificando, e até mesmo, ocasionamente, subvertendo seus sentidos. *Viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida.* (Bakhtin, 1979:201)

> qualquer que seja o sentido corrente e a significação do enunciado cotidiano, eles não coincidem com sua constituição puramente verbal. Os discursos enunciados são impregnados de subentendidos e não-ditos. O que chamamos de "compreensão" e de "avaliação" do enunciado (concordar ou discordar) engloba sempre o próprio discurso e a situação vivida extra-verbal.(Bakhtin, apud Todorov, 1981:199)

O último Pêcheux não acredita mais em um sujeito plenamente assujeitado, já que não existe dominação sem resistência. E, da mesma

forma que Bakhtin, ele considera que o fato de o discurso depender de "redes de memória" e de "trajetos sociais", onde é inserido, faz dele um *índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-*

históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamentos no seu espaço. (Pêcheux, 1983:56)

De suma importância para nosso trabalho, é o posicionamento de afirmação do sujeito dividido, mas que resiste, fazendo dessa resistência o sinal de uma transformação, que é consciente. Acreditamos que movimentos de revolta tenham origem na experiência concreta do cotidiano. A experiência constitui sujeitos e os constitui capazes de escolhas.

Concordamos que certos discursos, em certas ocasiões (equívocos, atos falhos), sejam atravessados por determinações inconscientes, que provocariam o deslocamento de cadeias estabilizadas de sentido. Mas rejeitamos que essa determinação pelo inconsciente seja a regra, pois o homem não é mero refém de si mesmo. Optamos pelos momentos de tomada de posição, do discurso determinado pela experiência sócio-histórica do ser humano, conscientemente assumido e não negado. Confiamos, com Chauí (1997), que a existência do inconsciente não leva ao abandono total da consciência, porém, ao contrário, conduz o sujeito a um tipo de autoconhecimento, impedindo-o de tornar-se um joguete do inconsciente.

MUDANDO O RUMO DA HISTÓRIA: DO SENSO COMUM À RUPTURA

Nesta parte do trabalho, desenvolveremos a análise de dois textos publicitários, com vistas à aplicação da teoria abordada anteriormente, mostrando os efeitos de sentido produzidos no discurso da propaganda.

Os textos contêm discursos sobre as mulheres, em que a representação do sujeito feminino manifesta, na maioria das vezes, práticas discursivas de gênero, onde as diferenças entre os sexos são organizadas, ideologicamente, inscrevendo-se em determinados padrões sociais. O discurso de gênero é retrógrado e discriminador, pois, ao falar sobre as mulheres, fala somente de suas questões específicas, ditas femininas, reservando-lhes, para atuar, o espaço privado do lar, ao mesmo tempo que exclui a presença feminina da esfera pública. As práticas discursivas de gênero são formas de silenciamento, pois ao dizerem determinadas coisas emudecem outras; são, da mesma maneira,

registros que contradizem a posição participativa que o sexo feminino alcançou na sociedade atual.

A partir da delimitação de dois espaços, público e privado, as diferenças biológicas entre os sexos tornaram "natural" o lugar social ocupado por homens e mulheres e delimitaram os espaços público e privado, além de explicarem e manterem as diferenças sociais e profissionais. *Esta desigualdade acarretou o sentido de inferioridade da mulher e produziu* (...) *a passividade feminina, que não parece ser um traço da "natureza feminina", mas, ao contrário, resultado de um longo processo histórico-social.* (COUTINHO, 1994:43)

Fairclough (1989) chama a atenção para a extensão com que a linguagem contribui para a dominação de algumas pessoas sobre outras, por meio de um discurso do senso comum e para o modo como esse discurso pode ser, ideologicamente, condicionado pelas relações de poder.

As relações entre os sexos são relações de poder, socialmente construídas, e o discurso de gênero, tentando encobrir suas desigualdades, torna-as invisíveis pela naturalização. As desigualdades não são questionadas, pois pertencem a um consenso que afirma ser natural o que foi, de fato, construído pela cultura. Por essa razão, o objetivo de todo movimento contestatório é quebrar o círculo do cultural, revelando o poder estabelecido que se encontra oculto, sem, contudo, transpor a alteridade e as experiências *e as observações ancoradas alhures, em* ***outros*** *lugares.* (de Certeau, 1974:157)

O discurso da publicidade caracteriza-se por ter uma orientação argumentativa, visando a influenciar e convencer seu destinatário. O texto publicitário emprega um raciocínio convencional que aponta para o senso comum, sendo esta a maneira de criar a identificação pelo reconhecimento com o que já é sabido. O discurso de gênero, na mensagem publicitária, abusa de estereótipos, a fim de enquadrar a imagem da mulher em parâmetros confirmadores de "verdades" consagradas. *Na propaganda, os estereótipos dos papéis sexuais-sociais reconhecidos, respeitados ou admirados, são reforçados: os produtos são anunciados de modo a manter e legitimar o que é "próprio de mulher", "próprio de homem"...* (CHAUÍ, 1984: 160)

Para Gramsci (1984), o senso comum é uma concepção de vida, que passa por uma filosofia primitiva do produto histórico, em que há uma certa dose de experimentalismo e de observação direta da realidade,

porém de forma empírica e limitada. Caracteriza-se por uma adesão e um conformismo irrestritos e age de forma eficaz sobre a mentalidade popular, por meio da repetição sistemática de seus valores e crenças.

Mas, a experiência do cotidiano focaliza sujeitos históricos contraditórios, ou seja, plurais. (...) *a existência humana, tal como é vivida, quer dizer, nunca completamente branca ou preta, mas matizada, mesclada. Esta mistura é o que se tem que descrever: um produto-produtor, um ativo-passivo,* (...) *ou seja, em todas estas figuras, um sujeito-objeto.* (DESCOMBES, 1979:83) De onde concluimos que, mesmo o discurso publicitário, reduto do senso comum, pode abrir para a resistência.

Nossa análise será realizada, atingindo dois níveis: o nível da descrição da "montagem lingüística", via intradiscurso, que lidará com os elementos formais; e o nível de interpretação do processo discursivo, via interdiscurso, que traduzirá as possibilidades de construção de sentidos. Estabeleceremos, a partir de tal procedimento, a relação do dizer intradiscursivo com o interdiscurso e veremos, então, se essa relação é de identificação, ou de ruptura.

Tentando propor uma leitura plural e crítica de nossa história e cultura, que legitime, também, as mulheres como produtoras de práticas culturais, é mister atentar para as teorias de gênero. Elas serão, aqui, engajadas, contribuindo para a nossa análise. A referência ao termo **gênero** define uma categoria de construção cultural, que distingue feminino e masculino a partir de relações sociais e econômicas, baseadas nas diferenças entre os sexos. Essas relações de gênero dividem e atribuem traços e capacidades diferenciadas, mas, principalmente, discriminatórias, entre homens e mulheres, determinando relações de poder e dominação, arraigadas e perpetuadas, ideologicamente, em nossa cultura. Hoje, no entanto, não mais sem resistência.

Resistência forjada, paradoxalmente, nas agruras do cotidiano, tão importante para nossa pesquisa, a partir das considerações de Pêcheux e Bakhtin. Conforme Berman (1986), as mulheres dos anos 60 tinham um domínio perfeito das estruturas e processos da vida cotidiana, porque sabiam o que era "ocupar", dia após dia, rua após rua, as suas cidades, muito mais que os homens que as planejaram e as construiram. Isso devia-se ao fato de terem passado anos *pilotando crianças (em carrinhos e depois em patins e bicicletas) através de águas turbulentas, enquanto procurava equilibrar sacolas de compras, trocar palavras com*

os vizinhos e cuidar da própria vida. (BERMAN, 1986:306) As mudanças começaram nessa época, e foi a partir dos anos setenta que uma nova visão crítica feminista iniciou o resgate da experiência feminina para a visibilidade, exatamente, por intermédio do relato de seu cotidiano.

Os dois anúncios a serem analisados foram veiculados pela imprensa local no dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher. O primeiro é a propaganda de um produto de limpeza, enquanto o segundo é a publicidade de uma marca de automóveis. Como o aspecto visual não interessa para a nossa análise, os textos não serão apresentados neste espaço. Eles estarão, contudo, impressos em anexo, no final do trabalho.

A data escolhida é um fator importante para o contexto de análise, pois ela simboliza, em todo o mundo ocidental, a luta histórica das mulheres, e as conquistas alcançadas, pela igualdade de direitos e afirmação das diferenças. A análise do discurso das propagandas selecionadas deveria comprovar as mudanças, visto que a linguagem *é o indicador mais sensível de todas as transformações sociais.* (BAKHTIN, 1986:95)

No anúncio do produto de limpeza, o dia 8 de março é visto como um índice da evolução feminina, conforme atestam os enunciados do texto, um deles, inclusive, literalmente. A publicidade apresenta, primeiramente, lado a lado, a imagem visual de dois lembretes, escritos de forma diversa, já comparando a dona de casa dos anos 70 e a dos anos 90. Tal comparação expressa as diferenças e as mudanças ocorridas nesse período de tempo.

A seqüência enunciativa (1) indica a atividade doméstica, em âmbito privado, a que estava sujeita a mulher dos anos 70.

(1) Limpar vidros e lavar cortinas. Dona de casa anos 70.

Comparativamente, o enunciado seguinte,

(2) Shopping e aula de ginástica. Dona de casa anos 90.

passa uma visão mais ampla da atividade feminina, abrangendo, dessa vez, um espaço público. À primeira vista, ocorreu uma ampliação significativa de horizontes.

O avanço, no pensamento do locutor, é, no entanto, relativo. O espaço público, permitido à mulher, o shopping e a aula de ginástica, continua limitado, sendo uma mera extensão de sua casa. Permanece, ainda, uma opinião preconceituosa, ou seja, a de que a dona de casa evoluiu apenas no sentido de ter saído de seu espaço privado, a fim de fazer algo para si mesma em termos de aparência física. Houve, apenas, uma emancipação física; a econômica foi ignorada. A mulher evoluída dos anos 90, tanto quanto a dos 70, é unicamente dona de casa.

A verdadeira evolução, promovida nos últimos vinte anos, que diz respeito à atividade profissional, sequer é mencionada. Nenhum espaço é concedido à mulher que conquistou seu espaço público, saindo de sua casa e emancipando-se economicamente, ao desempenhar uma profissão. Como se o papel exclusivo da mulher fosse o de dona de casa.

O sentido não se movimenta, o efeito provocado é o de sedimentação, silenciando qualquer outra possibilidade que não seja a do estereótipo. O silêncio, no entanto , provoca o eco de um sentido não mencionado. Um *outro* sentido, que negasse o estereótipo, reinvidicando uma nova posição para o feminino, que, realmente, representasse o cenário de lutas e conquistas alcançadas nestas duas últimas décadas. E é a sua ausência que nos leva à conclusão da manutenção de um sentido único no nível interdiscursivo.

A tentativa de marcar a evolução mostra-se meramente formal, uma vez que o sentido aponta para o mesmo, ou seja para a identificação com um interdiscurso, ideologicamente tradicional.

O enunciado final,

(3) No Dia Internacional da Mulher, a homenagem de Clorisol.
Um produto de limpeza que faz parte da evolução feminina.

afirma, literalmente, a transformação ocorrida nas últimas décadas, mas sabemos que ela é aparente. Seria, talvez, incoerência exigir outra significação de uma propaganda de produtos de limpeza.

A frase seguinte, qualificadora do produto, que diz:

(4) Ação poderosa, embalagem protetora.

parece-nos servir à confirmação de nossa análise, uma vez que referenda o senso comum, quanto à necessidade de um agente exterior que seja poderoso e proteja a figura feminina. No momento em que o anúncio transfere para o produto qualidades que pertencem aos indivíduos, está reforçando a identificação com o papel masculino.

Se, em um primeiro momento, as formas lingüísticas apontavam para uma possível mudança no sentido, a análise mais consistente do interdiscurso subjacente confirma a permanência de um sentido sedimentado. Nesse texto não há um diálogo de vozes dissonantes, não há polêmica, senão a aceitação do sentido homogêneo.

As vozes que ecoam no interdiscurso desse texto, como via de regra em toda a mensagem publicitária, são sempre já nossas conhecidas, reproduzindo o *status quo*.

Contraditoriamente, é a nossa experiência cotidiana, a responsável pela ruptura com o mesmo e a instauração do heterogêneo. É ela que nos faz encontrar o outro, afastando-nos do que é coincidente. *Interrogamos nossa experiência para que ela nos abra para o que não é nós.* (MERLEAU-PONTY, 1964:) A experiência possibilita-nos exercitar fazeres-outros e compreender a pluralidade.

O sentido de um texto jamais é completo, pois, como esclarece Bakhtin (apud TODOROV, 1981), a compreensão é uma relação entre culturas, fazendo com que a interpretação seja infinita. O que faz evoluir um diálogo entre enunciados é essa possibilidade de sentidos-outros, esquecidos, que voltam à memória e provocam a renovação da significação, dentro de novos contextos.

Compartilhando essas idéias, faremos a análise do próximo texto publicitário.

O texto é a propaganda de um tipo de carro da marca Fiat. Todos sabemos a visão estreita, que o senso comum difunde, em relação às mulheres no trânsito: elas não sabem dirigir. A partir dessa frase preconceituosa,

(5) Só podia ser mulher.

onde ressoam vozes tão conhecidas, e que tem toda uma carga de valores pejorativos, reforçados pelo advérbio “só”, operador restritivo, que orienta semanticamente para uma conclusão negativa, é possibilitada uma alternância de sentidos, indicando a ruptura com o sentido

instituído, tradicionalmente, que nos indicava serem as mulheres péssimas motoristas.

A seqüência seguinte,

(6) Uma pesquisa internacional provou que, em todo o mundo, as mulheres causam menos acidentes de trânsito que os homens.

apresenta uma contestação contra o consenso de que o sexo feminino não dirige bem e funda um novo sentido para o enunciado anterior.

Inversamente ao esperado, o enunciado (5) rompe a linearidade intradiscursiva de seu sentido tradicional. O locutor, empregando-o, não apenas refere uma atitude discriminatória habitual, mas, principalmente, define uma posição peculiar e inovadora em relação às mulheres, qual seja, a de que elas dirigem melhor do que os homens!

O fato de ser uma homenagem à data, marcadamente feminina, não impede à propaganda de abarcar, igualmente, o público masculino. A seqüência imperativa:

(7) Lembre disso quando você estiver dirigindo.

abrange todo o universo de motoristas, argumentando a favor de uma mudança de comportamento.

A relação dialógica, estabelecida entre os interdiscursos, foi polêmica, resolvendo-se dentro do próprio texto e evoluindo para a produção de um acontecimento discursivo que renovou os sentidos sedimentados.

O anúncio publicitário do carro da Fiat dirige-nos a uma conclusão que, contrariamente a todos os estereótipos, aponta para uma visão heterogênea da mulher como motorista.

Inversamente ao que ocorreu com o anúncio anterior, esse reconhece o verdadeiro significado da data que homenageia.

Como já frisamos, anteriormente, o sujeito não é uno. O sujeito feminino, por exemplo, ocupa várias posições na sociedade, conforme os papéis que desempenha, ou seja: profissional, mãe, companheira, filha, etc. Essas posições estão marcadas em suas relações discursivas com os

outros sujeitos, não sendo homogêneas, porém divididas entre diferentes interdiscursos, o que estabelece contradições. Sua identificação a eles não significa somente assujeitamento, mas também pode significar composição, solidariedade com as alteridades de seu discurso, bem como recusa. Os sentidos são constituídos nesse movimento.

Existe uma consciência e uma liberdade, não totais, mas possíveis. Possíveis escolhas e decisões tensionadas entre o que queremos e as condições - naturais, culturais e psíquicas - que nos determinam. *Minha liberdade pode desviar minha vida do sentido espontâneo que teria, mas o faz deslizando sobre este sentido, esposando-o inicialmente para depois afastar-se dele* ... (Merleau-Ponty, apud CHAUÍ, 1997:365)

Essas alternâncias de sentidos, no movimento de deslizamentos entre a linearidade e a descontinuidade, foi o que nos propusemos a mostrar e, também, como, resistindo a acomodamentos e subvertendo o mesmo, um acontecimento discursivo torna-se o lugar de sentidos heterogêneos.

PÊCHEUX (1990) afirmou que existem pontos de resistência e revolta, incubados sob a dominação ideológica, e que estes afloram a partir do questionamento de uma ordem, da transgressão do sentido de discursos dominantes. Essa forma de resistir é possível, no momento em que, subvertendo a língua, rompermos com o círculo da repetição e instaurarmos a diferença, a heterogeneidade. Isso fica marcado na superfície discursiva e na análise da identificação dessa superfície com o interdiscurso.

A luta pelo poder confronta-se na palavra. Uma atitude crítica, perante a realidade das relações sociais, pode ser demonstrada no discurso, por meio de uma postura de resistência a significados convencionais, como ficou evidenciado na análise do segundo texto.

O reconhecimento das diferenças, não só entre os sexos, mas também entre as próprias mulheres é de fundamental importância, pois são precisamente essas diferenças que constróem a identidade feminina e foi por intermédio delas que o poder foi distribuído, desigualmente, ao longo da história e de cada cultura. As teorias de gênero abordam esses aspectos e, se pensamos que as questões de gênero são também a base de nossa cultura, é necessário, conforme Heilbrun (1990), colocar a questão das diferenças no centro do discurso, a fim de fazer da condição de opressão não um mero fato no estudo da dominação, mas também um

exemplo de resistência no legado da civilização ocidental. E a AD pode, através de seu trabalho teórico e prático, comprovar ambos os movimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem.* 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

___. (1979). *Estética da criação verbal.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

___. (1926). Le discours dans la vie et le discours dans la poésie. In: TODOROV, T. *Le principe dialogique.* Paris: Éditions de Seuil, 1981.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CERTEAU, M. de. (1974) *A cultura no plural.* Campinas: Papirus, 1993.

CHAUÍ, M. *Repressão sexual:* essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

___. *Convite à filosofia.* 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COURTINE, J.-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages 62*. Paris: Larousse, 1981.

COUTINHO, M. L. R. *Tecendo por trás dos panos:* a mulher brasileira nas relações familiares. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DESCOMBES, V. (1979) *Lo mismo y lo otro.* 2. ed. Madrid: Cátedra, 1988.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. Essex: Longmann, 1989.

FOUCAULT, M. (1969) *A arqueologia do saber.* 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GADET, F. & PÊCHEUX, M. *La langue introuvable.* Paris: Maspero, 1981.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história.* 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HEILBRUN, C. G. The politics of mind: women, tradition and the university. In: GABRIEL, S. L. & SMITHSON, I. *Gender in the classroom:* power and pedagogy. Illinois: Illini Books Edition, 1990.

MAINGUENEAU, D. (1987) *Novas tendências em análise do discurso.* Campinas: Pontes, 1989.

___. *Genèses du discours.* Bruxelas: Pierre Mardaga, 1984.

MARANDIN, J.-M. (1993) Sintaxe, discurso: do ponto de vista da análise do discurso. In: ORLANDI, E. P. (org.) *Gestos de leitura.* Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. (1963) O olho e o espírito. In: *Os pensadores.* São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MORIN, E. Le retour de l'événement. *Communications,* 18. Paris: Seuil, 1972.

PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours.* Paris: Dunod, 1969.

___. L'étrange miroir de l'analyse de discours. In: COURTINE, J.-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages 62*. Paris: Larousse, 1981.

___. (1983) *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

___. *Semântica e discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

___. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Caderno de estudos lingüísticos,* 19. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

PESSOA DE BARROS, D. L. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: PESSOA DE BARROS, D. L. & FIORIN, J. L. (org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade.* São Paulo: Editora da USP, 1994.

TODOROV, T. *Le principe dialogique.* Paris: Éditions du Seuil, 1981.

A SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COM ADULTOS DA TERCEIRA IDADE

CARLOS EDUARDO PIZZOLATTO

(Professor da **Universidade São Francisco** em Itatiba, SP e do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria - **SENAC** em Águas de São Pedro, SP)

RESUMO: Este trabalho pretende mostrar os resultados apresentados em minha dissertação de mestrado (1995) junto ao departamento de Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) onde busco compreender a construção do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com esse público adulto da terceira idade. Para realizar esse estudo foi necessário analisar as manifestações dos fatores neurobiológico, lingüístico-cognitivo, afetivo e sociocultural envolvidos no processo.

A análise dos dados revela que a busca de contato social por parte dos alunos-sujeitos, a diminuição da sua acuidade auditiva e da sua capacidade de memória e a necessidade de externar as suas emoções e os seus problemas pessoais são indicadores de que a abordagem de ensino do professor, além de refletir os reais objetivos e interesses dos alunos, deve conter um forte elemento de empatia.

O estudo propõe, portanto, que através da abordagem comunicativa o professor busque na dimensão afetiva a otimização possível do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo com alunos da terceira idade.

Palavras-chave: língua estrangeira; terceira idade; ensino-aprendizagem.

SUMMARY: This paper aims to improve our understanding of the construction of the foreign language teaching-learning process with learners from an age group that has often been stigmatized by the society: older adults. In order to carry out this study, it was necessary to analyse the manifestations of the neurobiological, the linguistic-cognitive, the affective and the sociocultural factors involved in that process.

The data analysis has revealed that the older learners' desire for social contact, the decrease of their auditory acuity and memory capacity and their need to express their emotions and personal problems indicate that the teaching approach, besides reflecting the students' real goals and interests, must carry a strong element of empathy.

Thus, we propose that through the communicative approach the teacher seek in the affective dimension ways of optimizing the target-language teaching-learning process with older students.

Key-words: foreign language; older adult learners; teaching-learning process.

1. INTRODUÇÃO

A camada mais idosa da população vem recebendo cada vez mais a atenção da sociedade brasileira como um todo. A mídia, em geral, vem dando gradativamente um tratamento mais cuidadoso à questão do idoso no Brasil , procurando ouvir os especialistas sobre o assunto, tais como gerontólogos, geriatras, psicólogos e educadores entre outros.

De fato, muitas instituições de ensino em todo o país têm-se mostrado bastante avançadas em iniciativas de superação do estigma sofrido pela camada mais idosa da população. Desde o início de 1998, por exemplo, a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) vem oferecendo um curso em nível de pós-graduação em Gerontologia.

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) também vem desenvolvendo um trabalho pioneiro a partir da fundação da Universidade da Terceira Idade em 1990. Desde então, centenas de adultos com mais de 45 anos têm freqüentado os mais diferentes cursos oferecidos pela universidade. Dentre eles está o de língua estrangeira (inglês) mantido pelo seu Instituto de Letras.

Seguindo o exemplo da PUCCAMP, outras instituições públicas e privadas também vêm oferecendo, entre outros cursos, o de estudos em língua estrangeira para a terceira idade onde, sem dúvida, a língua inglesa é a mais difundida.

Se, por um lado, a oferta de cursos de língua estrangeira (LE) para a população mais idosa representa um avanço no ensino brasileiro, existe, por outro lado, o risco de comprometimento do trabalho se o planejamento e execução desses cursos forem conduzidos apenas com base no bom senso e intuição experiente, já que hoje não há disponível um número suficiente de iniciativas de pesquisa sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas com sujeitos da terceira idade.

Neste artigo procuro descrever algumas características da construção do processo de ensino e aprendizagem de LE com adultos da terceira idade, tendo como base a minha dissertação de mestrado defendida em 25 de agosto de 1995 no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

2. A AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NA IDADE ADULTA

A maioria das pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira (L2, doravante) com adultos focaliza aprendizes jovens, principalmente alunos universitários das próprias instituições onde atuam os pesquisadores.

Uma primeira frente de estudos iniciada na década de 50 apresenta uma discussão acerca do fator biológico (neurológico) que poderia limitar a aquisição de L2 após uma determinada idade. Esses estudos defendem a existência de um período crítico para a aquisição de línguas e, em sua maioria, estão bastante atrelados às pesquisas sobre a aquisição da língua materna (L1, doravante). Dentre os autores estão Penfield e Roberts (1959) e

Lenneberg (1967), sendo que este abre um precedente para a aquisição de L2 por adultos ao afirmar que *uma pessoa pode aprender a se comunicar em uma língua estrangeira aos quarenta anos*[1] (op. cit. : 176).

Mais adiante, Krashen (1973) argumenta que a lateralização das funções no cérebro ocorre por volta de 5 anos de idade e, considerando que crianças com 7 ou 8 anos, por exemplo, conseguem atingir um desempenho na língua-alvo semelhante ao de um falante nativo, a hipótese do período crítico deve ser vista com reservas. Para Krashen (1973, 1981, 1982, 1985) e Krashen, Long e Scarcella (1979), as limitações emergentes na puberdade para a aquisição de L2 são de ordem não neurológica, ou seja, são prioritariamente de ordem cognitivo-afetiva (c.f. Krashen, 1981, 1985).

Em um tom mais conservador, Seliger (1978) considera que a perda da plasticidade do cérebro implica em uma aprendizagem mais "enciclopédica" de L2 (encyclopedic learning) após a puberdade, onde são valorizadas práticas "behavioristas" de aprendizagem tais como exercícios exaustivos de memorização e repetição.

Contudo, diferentemente da fala enquanto atividade psicofísica, o discurso não está circunscrito apenas à questão da plasticidade do cérebro. Assim, propostas de ensino de L2 que reconhecem a contextualização e a comunicação como essenciais à aquisição de uma nova língua (cf. Wilkins, 1976; Widdowson, 1978; Krashen, 1981, 1982, 1985; Omaggio, 1986 e Almeida Filho, 1993) também podem encontrar suporte teórico em estudos mais recentes da Neurolingüística (cf. Statz, Strauss e Whitaker, 1990; Paradis, 1991 e Danesi, 1994). Aliás, Danesi (op. cit. : 207) defende a existência de um modelo inter-hemisférico do cérebro, onde a linguagem possui uma modalidade dupla:

> *Sua **forma** e **funções motoras** são programadas em centros específicos do hemisfério esquerdo; mas seu **conteúdo** e **expressividade** são controlados pelas funções sintéticas do hemisfério direito.* [2]

Uma outra hipótese atestando a dificuldade de adultos em aprender uma L2 partiu de Selinker (1972). Segundo sua hipótese, conhecida como fossilização, o aprendiz de L2 tende a buscar parâmetros sintáticos, semânticos e fonológicos entre a língua-alvo e a L1. Com isso, impropriedades e erros podem ser internalizados e tornar-se permanentes na produção dos aprendizes de L2, mesmo no caso de alunos que já se encontram em níveis mais avançados na aprendizagem.

Uma das manifestações mais conhecidas de fossilização na aprendizagem de L2 na idade adulta é o sotaque. O próprio Selinker (op. cit.) apresenta uma estimativa na qual apenas 5% dos adultos conseguem aprender uma L2 sem marcas de sotaque. Entretanto, Selinker não apresenta qualquer evidência empírica que possa corroborar a sua estimativa.

Segundo Scovel (1988:62), a pronúncia exige uma programação neuromuscular do cérebro por ser a única parte diretamente física da língua.

---

[1] (...) a person can learn to communicate in a foreign language at the age of forty.

[2] Its *form* and *motor functions* are programmed in specific centers of the LH; but its *content* and *expressivity* are controlled by the synthetic functions of the RH.

A pronúncia exige uma espécie de mapeamento sensório dos articuladores da fala.

Brown (1994) acredita ser possível encontrar falantes adultos não-nativos com ótima pronúncia, ou seja, comparável a de um falante nativo, mas, segundo ele, isso ocorre somente em casos excepcionais. Brown (op. cit.) atribui essa dificuldade fonológica de adultos à coordenação psicomotora dos músculos da fala. Sabe-se que a fala exige um enorme esforço conjunto de diversos orgãos dos aparelhos digestivo e respiratório, a saber: lábios, língua, garganta, laringe, pulmões e cordas vocais, entre outros. Embora flexíveis, quanto mais um sujeito vive, mais os músculos envolvidos na fala vão acostumando-se com as articulações dos sons da língua materna.

Além disso, devemos lembrar também que a perda gradativa da acuidade auditiva após os 30 anos de idade pode prejudicar a aquisição de uma competência fonológica plena na L2.

Se neurobiologicamente a maioria dos estudos parece apontar uma superioridade da criança em relação ao adulto quanto a aquisição de línguas, o quadro não é diferente no campo lingüístico-cognitivo. O consenso, salvo exceções, é de que o adulto apresenta um desempenho maior a curto prazo, mas a longo prazo é a criança quem se sobressai (cf. Krashen, 1985).

Segundo Rosansky (1975), a maturidade cognitiva do adulto pode atuar como uma faca de dois gumes no processo de aprendizagem de L2. Por um lado, essa maturidade permite ao adulto usar uma série de estratégias de aprendizagem que pode assegurar-lhe vantagens em relação a criança quanto aos aspectos morfológicos, sintáticos e lexicais da L2. Porém, esse desenvolvimento cognitivo pode induzir o adulto a um tipo de aprendizagem extremamente consciente, onde a aquisição de L2 passa a ser uma espécie de problema a ser resolvido através de uma lógica hipotético-dedutiva. A criança, em contrapartida, pode beneficiar-se de um tipo de aprendizagem mais natural, isto é, mais indutivista.

Seguindo ainda essa linha de pesquisa que compara o desempenho na língua-alvo de aprendizes mais jovens com aprendizes adultos, podemos destacar o trabalho de C. Brown (1985). Esta pesquisadora realizou um interessante estudo sobre os tipos de pedidos de insumo feitos por adultos em seus diários. Foram pesquisados dois grupos de adultos das seguintes faixas etárias: 18 jovens adultos (18-25 anos) e 18 adultos mais velhos (acima de 55 anos). Ambos os grupos haviam se matriculado em um curso de imersão de espanhol como L2 oferecido pela Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Igreja Mórmon) para missionários voluntários no estado de Utah, Estados Unidos.

A partir dos diários desses sujeitos, C. Brown (op. cit.) organizou uma lista contendo 76 fatores direta ou indiretamente ligados ao processo de aprendizagem de espanhol como L2. Surpreendentemente, o insumo foi citado pelos jovens adultos quatro vezes mais do que pelos adultos mais velhos. Além disso, enquanto os mais jovens se mostraram mais preocupados com a utilização de estratégias de aprendizagem que pudessem ajudá-los a lidar com a quantidade de insumo recebida, os mais velhos se preocuparam mais em como descobrir maneiras de alterar o modo como o insumo era trabalhado em sala de aula, de forma a viabilizar sua aprendizagem. Estes alunos chegaram até mesmo a propor mudanças no currículo e na metodologia de ensino de línguas do professor:

> *Os tipos de mudanças requisitadas variam desde simples desejos de obter mais exemplos sobre o conteúdo de uma certa página do livro didático até pedidos para que os professores apresentem todo o conteúdo do curso em uma ordem diferente.*[3]
>
> (C. Brown, op. cit. : 277)

Esse tipo de atitude dos aprendizes mais velhos revela, até certo ponto, uma disposição pouco favorável à passividade em sala de aula. Há aí um desejo dos alunos de adaptar o ensino às suas dificuldades, às suas reais necessidades.

Embora esse comportamento seja questionador, o grau de negociação do ponto de vista interacional não deve ser comparado com a aparente rebeldia de aprendizes adolescentes (cf. Macowski, 1993: 11-18), já que o adulto da terceira idade, obviamente, traz consigo uma maturidade, uma auto-consciência e uma segurança muito mais sólidas do que o adolescente.

Uma outra característica dos alunos mais velhos destacada por C. Brown (op. cit.) e que merece ser ressaltada é a suscetibilidade dos mesmos à interferência de fatores externos no processo de aprendizagem de L2, dentre os quais ela destaca os problemas de saúde e de família. Na verdade, esse dado apenas serve para ilustrar uma dentre as várias características socioculturais dos adultos da terceira idade.

Preti (1991), por exemplo, realizou um interessante estudo sobre o discurso dos idosos. Segundo o autor,

> *Os valores do passado se manifestam, não apenas na linha discursiva, mas também no léxico, com muitos vocábulos que refletem os tempos de antes. Mas, a esse propósito, é preciso lembrar que a linguagem de idosos não constitui, de forma alguma, uma linguagem arcaica, perdida no tempo, porque a interação desses falantes com os mais jovens ou com o ambiente social (através, por exemplo da televisão, rádio, jornais etc) permite que ocorra, em geral, um processo contínuo de atualização.*
>
> (Preti, op. cit. : 125)

Preti (op. cit.) e também Bosi (1994) mostram que ao se deparar com uma oportunidade de engajamento social, o sujeito da terceira idade, sobretudo aquele já aposentado ou deixado à margem da sociedade, procura compartilhar as suas vivências, as suas experiências de vida com seus interlocutores. Esta característica de cunho afetivo-sociocultural constitui um dos eixos da minha pesquisa que é apresentada a seguir.

3. A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LE COM ADULTOS DA TERCEIRA IDADE

[3] The kinds of changes requested ranged from simple desires to have more examples on a particular page in the textbook to having the teachers present the entire course content in a different order.

Descrever as características do processo de aprendizagem de L2 por adultos da terceira idade implica, necessariamente, analisar a construção do processo no seu ambiente mais natural: a sala de aula (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991). Dado o caráter etnográfico da minha pesquisa, contudo, a análise da construção desse processo aqui apresentada não se limita a esse ambiente.

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, realizei a coleta de dados em dois contextos de ensino, um primário e o outro secundário. Os dados do corpus principal (CP) foram colhidos entre agosto de 1993 a julho de 1994 em uma escola de idiomas de Campinas (EI, doravante) onde atuei como professor-pesquisador (PP).

Os instrumentos para a coleta de dados na EI foram: anotações de campo/ diários do PP, gravações das aulas em áudio e/ou vídeo, posteriormente transcritas conforme Marcuschi (1986) e Preti (1991), e entrevistas individuais com os alunos-sujeitos. Estas entrevistas foram conduzidas bimestralmente pelo PP e, eventualmente, gravadas em áudio e/ou vídeo mediante a autorização dos próprios alunos-sujeitos.

Além de um questionário inicial (Q1) sobre suas motivações e atitudes em relação a língua-alvo, os alunos-sujeitos também responderam a três outros questionários de auto-avaliação e avaliação do curso.

Devo ressaltar que os alunos-sujeitos da EI não faziam parte do quadro de alunos regularmente matriculados no estabelecimento. Os sujeitos de pesquisa foram recrutados mediante uma relativamente ampla divulgação do curso em diversos locais e orgãos de imprensa da cidade de Campinas. A EI gentilmente cedeu o espaço físico e seus equipamentos de áudio e vídeo para que eu pudesse conduzir a pesquisa. Isto conferiu-me independência e total liberdade de atuação.

Assim, pude oferecer o curso gratuitamente aos treze alunos (dois homens e onze mulheres com média de idade de 64 anos) selecionados para formar a classe de inglês para iniciantes. A carga horária semanal perfazia três horas ministradas em duas vezes, às terças e quintas.

Esses alunos foram selecionados entre aproximadamente trinta candidatos às vagas oferecidas conforme os seguintes requisitos: ter no mínimo 55 anos de idade e ter preferencialmente nenhum ou quase nenhum conhecimento da língua inglesa.

A abordagem de ensino pretendida (ou declarada) foi uma aproximação da Abordagem Comunicativa em suas vertentes interacionista e integradora de habilidades (cf. Widdowson, 1991 e Almeida Filho, 1993).

Para a elaboração do material didático fiz uma pesquisa com os alunos-sujeitos para saber quais os temas que mais lhes interessavam. Os alunos manifestaram interesse em abordar tópicos relacionados ao seu cotidiano, tais como, família, televisão, viagens, comida etc. Alguns alunos também mostraram interesse por aspectos culturais dos países de língua inglesa.

Os dados que constituem o corpus secundário (CS) foram colhidos em um Instituto de Letras de uma Universidade Particular do Estado de São Paulo (ILUPESP) entre novembro de 1993 e julho de 1994 onde atuei como

pesquisador-observador (PQ). As aulas eram ministradas por uma aluna do segundo ano do curso de Letras da própria universidade e que será denominada neste artigo por PN.

O grupo de 6 alunos do ILUPESP (1 homem e 5 mulheres com média de idade de 63 anos) também era iniciante em língua inglesa. A carga horária semanal perfazia duas horas ministradas em apenas um dia da semana (terça-feira).

A abordagem adotada pelo ILUPESP também era a Comunicativa. O material didático utilizado foi basicamente o primeiro volume da série INTERCHANGE de Richards, Hull e Proctor (1991).

A coleta de dados do CS foi realizada através de gravações em áudio e/ou vídeo também posteriormente transcritas, e através de anotações de campo que passaram a contituir os diários do PQ.

Finalmente, é importante ressaltar que o tipo de pesquisa por mim pretendido foi definido com base nos estudos de Erickson (1986) sobre a pesquisa interpretativa, onde as maiores preocupações são

> *(...) as especificidades do sentido e da ação na vida social que acontece em situações concretas de interação face-a-face e na sociedade mais ampla que circunda o cenário da ação.*[4]
>
> (Erickson, op. cit.: 125)

Obviamente, em se tratando de uma pesquisa de caráter etnográfico, não poderia ater-me somente a julgamentos de ordem quantitativa, ou seja, partindo de um estudo que apenas verificasse o produto, o desempenho lingüístico dos alunos-sujeitos. Procurei sim considerar dados quantitativos mas com um tratamento predominantemente qualitativo.

Os dados do CS também fornecem um respaldo maior à minha tentativa de traçar algumas generalizações acerca das características do processo de aprendizagem de L2 por adultos da terceira idade. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991: 139),

> *Investigar outras salas de aulas é, portanto, crucial, pois possibilita examinar como outros alunos e professores se comportam, de modo que a elaboração de teorias seja concretizada.*

Embora eu não pretendesse realizar um estudo essencialmente comparativo entre os dois contextos de pesquisa aqui mencionados, os dados podem ser perfeitamente inter-relacionados. É a partir desse cotejo dos dois contextos de ensino que procuro tecer algumas generalizações acerca do processo de aprendizagem de L2 por adultos da terceira idade.

3.2 MOTIVAÇÕES E ATITUDES DOS ALUNOS

[4] (Interpretive research is concerned with) the specifics of meaning and of action in social life that takes place in concrete scenes of face-to-face interaction and in the wider variety surrounding the scene of action.

Antes de iniciar o curso de inglês para a terceira idade, foi aplicado um questionário com o propósito de explicitar as motivações e atitudes dos alunos (CP e CS) em relação a aprendizagem da língua inglesa. Os motivos pelos quais os alunos se interessaram em aprender o idioma foram os seguintes, por ordem decrescente do número de menções:

- intenção de usar o idioma em viagens ao exterior;
- gosto pelo idioma;
- preenchimento do tempo livre;
- auto-desafio;
- expansão dos conhecimentos gerais;
- manutenção da saúde mental.

Com o passar do tempo, no entanto, pude constatar o real motivo pelo qual os alunos se engajaram em um curso de inglês como LE. As aulas estavam surtindo nos alunos uma espécie de efeito terapêutico, socializador. Embora alguns deles já tivessem mencionado que gostariam de aprender uma nova língua para poder ocupar o tempo livre e/ou manter a saúde mental, pude constatar que todos os alunos estavam ali, na sala de aula, primordialmente buscando uma socialização:

DL: *Falta agora a gente marcar um chazinho, né?*
(Trecho de entrevista com o PP - CP)[5]

DL: *isso...mas pra mim isso aqui é terapia*
PP: *que bom...que bom*
DL: *sair da minha casa...vir pra cá...conviver*
PP: *dar umas risadas...né?*

DL: *((risos)) isso...pra mim é uma terapia...eu venho*
PP: *que bom...*
vamos continuar
pra cá...tentar aprender...então pra mim...isso aí
PP: *que bom...é importante*
é o meu lazer...é o meu espaço...muito importante
(TAG-CP)

Assim, além do aspecto aprendizagem, pode-se notar que as aulas de inglês para a terceira idade servem aos alunos como uma tentativa de eles não ficarem à margem da sociedade, isto é, restritos aos cursos que a sociedade julga como os mais adequados a eles, tais como pintura, bordado,

[5] Como foi mencionado na descrição da metodologia, as transcrições foram feitas com base em Marcuschi (1986) e Preti (1991). Abreviaturas: TAG - trecho de transcrição de aula gravada, CP - corpus principal/contexto de ensino principal, CS - corpus secundário/contexto de ensino secundário, PP - professor-pesquisador, PN - professora do contexto de ensino secundário, ALS - todos os alunos. Quaisquer duas outras letras maiúsculas nos trechos de transcrições das aulas gravadas, que não as aqui citadas, servem para designar as iniciais dos nomes dos alunos-sujeitos.

culinária etc. É claro que não cabe aqui qualquer desmerecimento destes cursos, pois é evidente que eles também são potencialmente terapêuticos e socializadores. Mas, é inegável o apelo de modernidade, de instrumento tecnológico que a língua inglesa exerce nas pessoas hoje em dia.

RD: Ih meu filho...hoje em dia quem não sabe inglês tá por fora.
(Entrevista com o PP - CP)

TR: é...porque a língua internacional é o inglês
.....
TR: agora é tu::do em inglês aqui
(TAG - CP)

3.3 A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

3.3.1 A POSTURA DO ALUNO

Na idade adulta a obrigatoriedade da aprendizagem de línguas deixa de partir de instituições como família e escola e passa a existir por motivação interna, não raramente ligada ao mercado de trabalho, por exemplo. Na terceira idade, essa obrigatoriedade, se não deixa de existir, seguramente torna-se mais tênue. É natural, portanto, que pela sua não-obrigatoriedade as aulas de inglês sirvam aos alunos aqui focalizados também como local de lazer, de bate-papo, conforme apontado anteriormente.

Para esses alunos-sujeitos, há sempre uma estória a ser contada, uma lembrança a ser desfiada. O passado, o nostálgico "ontem" é constantemente evocado e comparado com o presente, com o "hoje" (Preti, op. cit.):

MM: yes I go...I went to Lisboa
PP: LISBON
TR: LISBON
MM: Lisbon it is sympathique ((pronunciado como no francês))...like Brazil...I like...Lisboa...remember me...Santos...é...nineteen fif/fifty...cinqüenta

PP: ok...Santos in the fifties...Santos in the fifties
TR: | Lisboa is a very beautifulcity...it's very beautiful city
PP: I don't know...I just know Spain and Denmark
MM: I liked the bondes...como é...tramway?
PP: yes...tramway or also CABLE CAR...yeah?
DL: ( )
MM: like the...one and the other...like Santos cinqüenta anos atrás
(TAG - CP)

A vontade de dividir com os colegas e professores suas reminiscências, observações e inquietações causam um efeito de aparente

indisciplina na sala de aula. As conversas paralelas são geralmente muitas e freqüentes. Em decorrência desse tipo de postura em sala de aula, os alunos, às vezes, são tratados pelo professor como se fossem crianças ou adolescentes "mal educados" .

Embora o aluno da terceira idade mostre-se ocasionalmente "indisciplinado" como um aluno adolescente, a rebeldia, o sarcasmo e a agressividade deste (cf. Macowski, 1993) não são elemntos típicos do seu comportamento e tampouco do seu discurso. Aliás, em vários momentos os alunos-sujeitos criticam e ironizam a sua própria postura em aula:

ND: *a RT...chorou pra comprar um carro...ganhou...e anda com...anda que nem uma coisa e não aparece na aula*
.....
ND: *só na hora de aainar...mas é um barato*
MJ: *quando alguém não assina pra ela...né?*
ND: *eu acho isso TÃ::O engraçado...isso é coisa de criança...imagina...e é da TERCEIRA IDADE*
.....
LL: *no intervalo que é pra vim historinha...meninas*
ND: *essas meninas são desatentas ((risos))*
PN: *vou colocar de castigo...hein?*
.....
ND: *nós somos muito criancinhas*
(TAG - CS)

É interessante notar também como essa auto-ironia de alguns alunos reflete, na verdade, uma expectativa que a sociedade tem em relação ao comportamento do idoso de um modo geral, como se a velhice fosse, de fato, uma segunda infância. Nos trechos acima transcritos podemos verificar como os alunos cobram dos próprios colegas e de si mesmos uma postura mais "adequada" à idade.

3.3.2 DIGRESSÃO NO FOCO DA INTERAÇÃO

Como pudemos ver acima, a interação entre os alunos da terceira idade na sala de aula é muito freqüente e, na grande maioria das vezes, ocorre na própria língua materna. A reação do professor, então, se constitui em chamar a atenção dos alunos para si, tratando-os, às vezes, como crianças indisciplinadas.

Essa aparente indisciplina e a conseqüente reação do professor podem ser interpretados como resultados de um certo conflito de objetivos e interesses entre alunos e professor. Vejamos alguns excertos das aulas gravadas:

PN: *que chique...o..SS is a new student*

SS: digue-me...olha o português...digue-me
PN: yes ((risos))...it's her first day...what do you do on Fridays?
ML: xi::
PN: Fridays
SS: sexta-feira?...como é que eu falo pra ela que eu faço QUITUTES?
PN: quitutes?
.....
SS: bolo...pudim...doces...pães
PN: snacks
SS: eu tiro o dia pra fazer isso
PN: I make
SS: sexta-feira
PN: I make
SS: eu me dedico à cozinha pra fazer QUITUTES

(TAG - CS)

PP: right?...so we have...our father...and our mother...ok?...and then we have...a brother...a sister...right?...yeah?...and IF our mother has a brother...ok?...oops...wrong place ((o professor desenha na lousa o irmão da mãe ao lado do marido))...ok? ((desenhando a figura ao alado da mãe))
NR: aquela moça na novela das seis...ela tem dois maridos vivos ((referindo-se à novela "Sonho Meu" exibida pela Rede Globo de Televisão em 1994))
RP: não...mas um casou na igreja e outro no civil...é por isso
NR: dois maridos
MM: é...(dá na mesma)
PP: ANYWAY...father mother...ok?...so...and then suppose...the mother...my mother has a brother...ok?...so he is MY?

(TAG - CP)

Podemos observar em ambos os trechos que há uma digressão quanto ao foco da interação entre professor e alunos. O professor deseja que os alunos se concentrem na forma e no uso da língua-alvo. Entretanto, a atenção dos alunos está essencialmente voltada para o tópico da conversação. Logo, está criado o conflito: o professor quer cumprir a sua função de gerenciador de insumos da língua-alvo na sala de aula; os alunos querem socializar, conversar na própria língua materna.

Obviamente, esse tipo de conflito não ocorre em todos os momentos onde há interação, mas, certamente, ocorre em maior ou menor escala em praticamente todas as aulas. Os alunos demonstram compreender os insumos na língua-alvo dados pelo professor. Suas competências comunicativas, embora incipientes, poderiam permitir-lhes arriscar suas respostas ou comentários na língua-alvo, dada a insistência do professor para que eles assim procedessem. Apesar disso, os alunos privilegiam o tópico da interação discorrendo sobre o assunto na língua materna.

O que parece existir, na verdade, é um confronto entre os objetivos e interesses declarados pelos alunos em aprender o inglês como LE e os seus objetivos e interesses desejados de fato. Soma-se a isso uma certa

insegurança do professor quanto ao seu papel em sala de aula diante de um público com o qual ele não está acostumado. Ao perceber que seu papel de "provedor" de insumos da língua-alvo está sendo inócuo, o professor parece reincindir na posição de que a melhor forma de trabalhar com os alunos talvez seja através da manutenção da assimetria em sala de aula. Uma assimetria, aliás, que ele inconscientemente nunca abandonou e que, provavelmente, não precise necessariamente abandonar para garantir a aprendizagem dos alunos.

3.3.3 A QUESTÃO DA DIMINUIÇÃO DA MEMÓRIA

Antes do início do curso, vários alunos mostraram-se preocupados em como aprender um idioma diante da evidente diminuição de suas capacidades de memorização. Essa preocupação mostra-se tão acentuada entre os alunos que, durante o curso, vários deles chegam a sugerir ao professor a utilização de técnicas de ensino que possam estimular a memorização:

LD: *eu acho que a gente teria que estudar mais um pouco essas pronúncia...eu não tô entendendo nada*
.....
LD: *não...ela falava e a gente gravava...mais...vezes*
PN: *LD...é assim mesmo que você grava*
LD: *não...assim não grava não*
PN: *sim senhora*
LD: *melhor você colocar aí de um a dez e a gente gravar...o som...aí depois...ver como é que escreve...aí tudo bem*
(TAG - CS)

Um primeiro julgamento poderia sugerir que a melhor maneira de garantir a memorização de conteúdos ensinados talvez fosse através de técnicas audiolingualistas de ensino de línguas, como sugere o aluno acima. No entanto, embora válidas em situações específicas, essas técnicas nem sempre parecem garantir aos alunos da terceira idade a compreensão de um insumo predominantemente fonético.

A memorização de sons em aprendizagem de línguas passa diretamente pela questão da compreensão, da acuidade auditiva ligada à memória sensória. Como vimos anteriormente, a partir de 30 anos de idade ocorre no homem uma diminuição gradativa de sua acuidade auditiva (Miller, 1979). Na terceira idade há uma queda também no desempenho da memória de curto prazo, memória esta que é essencial para a aprendizagem de sons da LE. Por exemplo, havendo uma codificação acústica satisfatória, o insumo é transferido da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, tornando-se, portanto, permanente.

Para que o insumo recebido em sala de aula percorra satisfatoriamente o caminho mais produtivo (memória sensória → memória de curto prazo → memória de longo prazo), os alunos da terceira idade precisam receber uma quantidade de informações relativamente menor do que os alunos mais jovens.

Nos contextos de ensino aqui abordados, a dificuldade dos alunos-sujeitos em internalizar o insumo de caráter fonético mostra-se bastante freqüente nas aulas, como podemos verificar abaixo no ditado dado pela professora (PN) aos alunos:

PN: FIFTY-FIVE...SIXTY...SEVENTY...EIGHTY-EIGHT
SS: ( ) acho que eu misturei tudo
PN: NINETY-SEVEN
ML: ninety?
PN: NINETY-SEVEN...NINETY-SEVEN...ok?...ninety-seven
SS: tô prestando atenção na pronúncia...eu tenho dificuldade em pronúncia...então eu tô de ouvido aqui pra ver se
PN: ok...ah::...FIVE...ZERO
.....
ML: como?...repete...por favor
PN: repeat...please?
ML: eu não entendi
PN: eu sei...repeat...please
ML: repeat...please
PN: FORTY-FOUR
ML: forty-four...forty-four
PN: THIRTY
ML: péra um pouquinho ((risos))...sorry ((risos))
(TAG - CS)

Já no longo trecho abaixo, além da dificuldade com a pronúncia os alunos apresentam também uma certa dificuldade quanto aos significados dos itens lexicais apresentados:

DC: antes de você começar...eu tenho ainda uma dúvida que ficou da aula passada
PP: sure...go ahead
DC: é::...aquela diferença de pronúncia de viúvo...viúva
MC: window né?
PP: wait a minute...wait a minute...viúva é WIDOW...WIDOW
TR: viúvo é diferente...num é?
MC: aí que é window?
PP: widower...widower
TR: é só botar E ERRE
PP: widow...widower ((o professor escreve as palavras na lousa))
MM: viúvo é embaixo?
TR: é...viúvo é embaixo
PP: ok?...aí pra falar enviuvado ou enviuvada...widowed...widowed
TR: widowed
PP: ok?...não vai por o ene...não é WINDOW...não é WINDOWED

DC: olha...então eu perdi...desculpa eu perdi...o de cima é wi/widow...é o quê?...janela?...não
TR: ai Jesus ((risos))
PP: no...janela... WINDOW...window ((escrevendo a palavra na lousa))
DC: window...certo
PP: ó...WIDOW
DC: widow
PP: widower
DC: certo
PP: ok?...and for both...enviuvado...digamos assim...WIDOWED
MC: como que é a pronúncia?...não vai ficar brava outra vez...viu TR?...quando a gente dá uns fora...a TR fala assim "ai meu Deus"
TR: NO...imagina

PP: ela tá brincando ((risos))...ó...class ((os alunos
MC: mas agora como é que é viúva?
falam ao mesmo tempo))...ó...WINDOW...WIDOW
MC: wi/ peraí...deixa ver se eu peguei
PP: WIDOW...everybody...WIDOW
ALS: WIDOW
PP: WIDOW
ALS: WIDOW
PP: WINDOW
ALS: WINDOW
PP: WINDOW
ALS: WINDOW
PP: WIDOWER
ALS: WIDOWER
PP: é a mesma coisa ó...WIDOW
ALS: WIDOW
PP: agora faz assim...ER...ER
ALS: ER...ER
PP: lá da terra da dona RP...lá de Piracicaba ((referindo-se ao fonema retroflexo /r/))... widowER
ALS: WIDOWER
PP: COME IN ((pedindo para a aluna que chegou atrasada entrar))
NN: excuse me
PP: don't worry...please...have a seat
MM: lá embaixo...enviuvar?
PP: just a second
MM: I have a doubt
PP: you have a doubt?...just a second ((caminhando em direção a aluna))

MM: enviuvado? ((mostrando a palavra "widow" escrita em seu caderno))
PP: no no...WIDOWED é enviuvado...enviuvada
(TAG - CP)

No trecho acima podemos observar ainda que a apresentação desnecessária de um quarto item lexical ("widowed") por parte do PP causa uma certa confusão entre os alunos. Diante dessa inquietação, o professor apela para a repetição em coro dos itens lexicais a fim de garantir que os alunos finalmente compreendam e internalizem o insumo dado. A estratégia parece funcionar no tocante à disciplina. Quanto à internalização do insumo, não se pode dizer que a técnica do professor tenha, de fato, funcionado para todos os alunos:

RD: ó((a aluna levanta-se e caminha até a lousa))...viúva ((apontando para a palavra "widow"))...viúvo((apontando para a palavra "window"))... e o outro é...janela((apontando para a palavra "widowed"))
PP: ((risos)) AH:: PAY ATTENTION THEN...WIDOW
RD: [como é que pronuncia?
ALS: ((alguns alunos dizem "window" e outros dizem "widow"))
PP: WI...não tem ene não...não nasaliza...WIdow
ALS: widow
PP: WIDOW
ALS: WIDOW
PP: aqui ó ((apontando para a palavra "window" na lousa))...WINdow
ALS: WINDOW
PP: WINDOW
ALS: WINDOW
PP: aqui ó ((apontando para a palavra "widow" na lousa))...não nasaliza ó...WIDOW...WIDOW
ALS: ((alguns alunos repetem a palavra "window"))
PP: não nasaliza...é como "oui" em francês...OUI...OUI...WIdow
DC: widow
PP: aqui...WIN::dow
ALS: window
PP: right?
MM: por falar em francês...hoje saiu um artigo...a França está em pé de guerra com...com a
PP: [ah::...o inglês invasão do inglês...toda propaganda deverá ser em francês e nada de inglês...e é isso...deve-se conservar a língua nacional
(TAG - CP)

O professor parece ficar impaciente diante da dificuldade dos alunos quanto às diferenças de pronúncia e de significado dos itens lexicais, uma vez que são gastos mais de setenta turnos com a questão. O que ele parece não entender é que o problema não está exatamente nas diferenças, mas sim nas semelhanças fonéticas entre quatro vocábulos até então descontextualizados, desprovidos de sentido.

Vimos anteriormente que o insumo deve ser altamente relevante e significativo para que ele passe da memória de curto prazo (memória temporária) para a memória de longo prazo (memória permanente). Mas, antes de atingir a memória de curto prazo, onde é analisado e interpretado, o insumo precisa passar pelo estágio de codificação acústica, isto é, pela memória sensória (memória imediata). Se há falhas nesta, todo o processo de memórização ou pode ficar comprometido ou pode simplesmente não acontecer.

Dentre os treze alunos-sujeitos do contexto de ensino primário (CP), três abandonaram o curso de inglês alegando dificuldades em acompanhar as aulas. Coincidentemente, os três alunos desistentes foram aqueles que mencionaram na entrevista inicial estarem sofrendo uma diminuição acelerada da acuidade auditiva. Esses três alunos também estão entre os cinco alunos do CP que alegaram possuir problemas com a memória.

Portanto, não devemos nos esquecer que na terceira idade, além da diminuição do desempenho da memória curta, há também a questão da diminuição da acuidade auditiva, como vimos mais acima. São fatos que precisam e devem ser levados em conta pelo professor na sua prática em sala de aula. Exercícios de repetição em voz alta, embora aparentemente práticos, devem ser conduzidos com moderação. Do contrário, o aluno da terceira idade pode cansar-se e/ou sentir-se excessivamente frustrado, chegando até mesmo a abandonar o curso.

Se observarmos atentamente a transcrição da aula gravada do CS, por exemplo, veremos que a professora passa praticamente a aula toda trabalhando com os dias da semana e os números em inglês. Os alunos são bombardeados (e cobrados) do começo até o final da aula (1502 turnos !) com exercícios de compreensão de linguagem oral (ditados, repetições etc). Vejamos alguns trechos:

PN: people...you should know the weekdays...cês deveriam saber o dia da semana DE COR já...não?...não deveria não?
LV: deveríamos
PN: quantas vezes eu já dei os dias da semana?
LV: várias vezes
.....
PN: ok...eighty...now people...I'd like everyone to read the numbers...I'm gonna put some numbers here on the board and I'll call up some students...seu MJ...read this number ((apontando para um número na lousa))
.....
PN: ok?...já memorizaram como que escreve o número ?
LV: no

PN: não? ((risos))
ML: ainda não
.....
PN: ó...vão estudando os number aí...porque o exercise agora é de number...ele vai falar aqui...cê tem que escrever o number que falar aí...study the numbers
.....
PN: people...let's repeat...ó ((batendo palmas))...come on...let's repeat ((tentando atrair a atenção dos alunos))...ONE
ALS: ONE
.....
PN: people...olha...pra lição de casa eu já vou falar antes que eu esqueça...vocês vão fazer o seguinte...vocês vão passar isso aí no caderno...vocês vão fazer uma cópia de numbers pra aprender a escrever...tá?...senão não aprendem
.....
PN: number...não é pra ir por extenso...number... dez...quinze...nember...yes?...ãhan...you have to practice this very very...much
LD: meu amor...aqui não vai ser fácil
.....
LD: eu acho que a gente teria que estudar mais um pouco essas pronúncia...eu não tô entendendo nada
.....
ND: eu tenho a impressão...que a gente que fixasse...nós já não sabemos muito...nada...né?...nós sabemos...se você falasse...por exemplo...números...cê falou então a gente veria...se acerta...você escreveria...a gente fixava mais...nós que tamo atrasados
.....
PN: ok people...next class...do you remember?...como vocês reclamando aí que não gostaram do number...já falei pra fazer uma cópia em casa...né? ((risos))...então...pra próxima aula eu quero uma cópia do bingo
.....
LL: não é fácil não
.....
LD: mas o som que é diferente...é difícil guardar o som
PN: thirty...yes...you have to repeat the numbers
ND: sabe o que que é?...a gente tem que guardar o som...cê tem que aprender a escrever...é é muita coisa
PN: yes...é por isso que a gente tem que praticar...isso aqui é uma prática...ok?

(TAG - CS)

Também no CP os alunos apresentam uma grande dificuldade em relação aos números em inglês:

> *DC: ai...número...também é um negócio que eu tenho que treinar mais...até vinte tudo bem ((risos))*
> (TAG - CP)

Na Primeira Entrevista de Auto-Avaliação e de Avaliação do Curso (EA1), um dos alunos, FR, consegue definir bem como a maioria dos alunos se sente em relação às técnicas audiolinguistas de memorização empregadas pelo professor em sala de aula:

> *(...) em aula até dá pra repetir...entender...mas eu sinto que sozinho não vai sair...entende?...se eu tiver que usar aquilo eu acho que não sai*
> (EA1 - CP)

Essa fala acima transcrita traz uma palavra chave para o professor refletir sobre a sua prática em sala de aula: *uso*. Ao privilegiar o uso ao invés da forma, os professores PP e PN estariam, no mínimo, sendo coerentes com a abordagem de ensino de línguas que eles declaram adotar nas suas práticas em sala de aula.

Além disso, como foi discutido anteriormente, até as pesquisas mais recentes na área da Neurociência confirmam que o insumo para ser compreensível (Krashen, 1985) deve ser contextualizado de forma a permitir que as funções sintéticas do hemisfério direito do cérebro, responsáveis pelo conteúdo e pela expressividade da linguagem, executem o seu trabalho de interpretação adequadamente (Danesi, 1994).

3.3.4 A QUESTÃO DA AFETIVIDADE EM SALA DE AULA

A aparente indisciplina, a auto-ironia, a digressão no foco da interação, enfim, todas as características da postura dos alunos da terceira idade vistas até o momento são, na verdade, manifestações de um importante aspecto psicossociológico que precisa ser levado em conta pelo professor na sala de aula: a afetividade. Segundo Vygotsky (1989a: 129),

> *O pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras (...) é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções (...) Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras - temos que compreender o seu pensamento.*

Além de ver a sala de aula como um lugar propício para o contato social, para a formação de novas amizades, os alunos-sujeitos também apresentam fortes indícios de que necessitam da empatia do professor, ou seja, eles esperam que o professor compreenda os seus problemas, as suas

necessidades e seja solidário com eles. Não é por acaso que em ambos os contextos de ensino aqui tratados, constantemente os alunos expõem os seus problemas pessoais, as suas emoções em sala de aula.

Em vários momentos os alunos demonstram ter incorporado a imagem negativa que a sociedade possui em relação ao envelhecimento. Nesses casos, nota-se no discurso de alguns alunos manifestações de uma auto-estima relativamente baixa:

PP: did you go ALONE?
MM/MC: ALONE?
MM: no...I went/ I went with a friend
PP: good
MM: two two...two...two velhas...duas velhas como que é?
PP: two old ladies
(TAG - CP)

RP: não é que eu não quero também...eu sei daqui a um mês...eu num sei se eu vou viver um ano
(TAG - CP)

PN: people...is it possible to do the exercise now?...dá pra fazer agora?...ãhn?...or no?...ah:: seu MJ ((em resposta à expressão de frustração do aluno))
MJ: ( )...velho é assim mesmo minha filha...ó...não dá
PN: que desânimo é esse...seu MJ?...cheer up...seu MJ...cheer up...please
(TAG - CS)

Ao contrário do adolescente, por exemplo, que teme se expor diante dos colegas da classe, da turma (Macowski, 1993), os alunos da terceira idade, em sua maioria, demonstram uma atitude de quem não tem nada a perder, por isso não temem a exposição diante dos próprios colegas e do professor .

Aliás, no CP, há um fato bastante curioso que ilustra muito bem o grau de exposição da afetividade dos alunos-sujeitos. Antes de inicar cada sessão de avaliação oral individual com os alunos, o professor perguntava se o aluno consentia ou não a gravação em áudio e vídeo da sessão. Nenhum dos alunos mostrou quaisquer objeções a respeito da gravação. Apesar da câmera de vídeo estar localizada visivelmente defronte à mesa onde se encontravam aluno e professor, nenhum dos alunos demonstrou sentir-se intimidado ao falar de seus problemas pessoais:

PP: really?...why...are you a little bit down because you're gonna talk to your doctor?
TR: yes...sad
PP: you're sad...but everything will be ok...you know...and how are you feeling?...I mean...does your back ache?
TR: yes ((faz uma expressão de dor))
PP: it's aching
TR: well...my legs

PP: and the heart? how is the heart?
TR: I think that... no is good
(TAO - CP)[6]

PP: well...tell me...you said you were not fine today
MM: yes...I don't know...I have...tensa
PP: you're tense
MM: yes...tense...why I don't know...bom...we go
(TAO - CP)

DL: então eu sei que eu fiz um progresso...mas eu ainda...eu tenho esses probleminhas que vêm assim...eu sei que eu tento fazer um esforcinho pra manter o teto alto...mas às vezes
.....
DL: eu estou sem condições...justamente quando eu tô com problemas...quando eu tô cansada também...eu tenho dificuldade pra raciocinar...quando eu estou cansada também
(TAO - CP)

DC: AI...hoje eu tô PÉSSIMA ((risos))...( ) a minha cabeça tá assim...tão pintando lá em
PP: [hm::
casa...aquele cheiro de tinta me dá uma enxaqueca...mas tudo bem
PP: ok...and how about you
DC: eu fico assim...esqueci::da...parece assim que eu fico no mundo da lua
(TAO - CP)

PP: how are you today...NN?...how are you?
NN: deixa eu entrar em sintonia ((risos))
PP: how are you?...you know
NN: meu Deus do céu...eu tô com a cabeça assim
PP: you can say...I am?
NN: verdade...eu eu eu tô cansada mesmo...eu ainda vim mais cedo pra...eu tive que deixar o DN lá no centro...depois eu ainda tenho que ir buscar
(TAO - CP)

PP: how are you...NR?
NR: I am calm

[6] Os trechos das avaliações orais serão doravante designados pelas iniciais TAO.

PP: calm today?
NR: I want...to ask you...excuse me...in the another class
PP: last class?...why "excuse me? "
NR: I was very nervous
PP: I understand
NR: I have problems...other problems...with my...brother-in-law
.....
NR: ele briga com todo mundo...ele não trabalha...é um ordinário...sabe um tipo que não tem correção?
PP: don't worry...NR...don't worry...mas a sua irmão tinha dez por cento de chance
.....
NR: veio um médico de São Paulo...um cardiologista...chamou até um colega de São Paulo...tava um esquadrão lé...a última aula eu ta::va don't worry...I noticed you were not fine...don't worry
NR: foi tur-bu-len-to...você imagina
PP: ok...NR...that's all
NR: desculpa
PP: imagina...see you on Tuesday
NR: desculpa...obrigada por ouvir o meu desabafo aí
(TAO - CP)

Podemos notar nas falas dos alunos uma espontaneidade que muitas vezes chega a ser desconcertante para o professor que, por sua vez, teme fugir do escopo da sua função na sala de aula: ensinar a língua-alvo.

Na realidade, esse temor não se justifica, pois essa exteriorização dos sentimentos dos alunos, dos seus anseios, pode também configurar uma oportunidade ímpar para o professor explorar o potencial comunicativo dos alunos na língua-alvo, ainda que suas competências comunicativas se mostrem incipientes. Em alguns dos trechos acima transcritos, por exemplo, podemos notar como alguns alunos conseguem se expressar na língua-alvo de forma autêntica, isto é, sem assumir papéis que, eventualmente, não estejam de acordo com os seus atuais estados emocionais.

3.4 AVALIANDO O DESEMPENHO DOS ALUNOS

A avaliação é sempre uma importante e polêmica questão dentro do ensino de um modo geral. Os alunos a temem e os professores, diferentes em seus estilos, encaram os seus resultados de diferentes maneiras.

Para o professor atuante e consciente de sua abordagem, a avaliação pode funcionar como um termômetro que vai indicar o que vai bem e o que precisa ser mudado na operação global de ensino vigente . Em outras palavras, para esse professor a avaliação possui um valor retroativo importante que pode apontar que mudanças precisam ser promovidas nas fases anteriores da operação de ensino, a saber : no planejamento do curso, no material didático produzido/selecionado e no método de ensino. Obviamente, há casos em que os próprios instrumentos de avaliação são

inadequados ou incoerentes com a abordagem adotada em sala de aula (Almeida Filho, 1993).

Para o professor que vê o aluno como mero receptor de insumos e que super-valoriza a sua prática em sala de aula, sem ao menos estar consciente da sua abordagem de ensino, a avaliação funciona para julgar o aluno. Nesse caso, se o aluno vai mal na prova é por sua própria incompetência. Nada há de errado com o ensino: os bons alunos são aprovados e os maus alunos são reprovados.

A avaliação pode, portanto, ser crucial para todo o processo de ensino. No caso do ensino de línguas não vinculado às redes de ensino pública e particular, é comum haver desistências de alunos por causa de seus desempenhos na avaliação. O aluno que é avaliado como estando abaixo da média da classe pode sentir-se desmotivado, ferido em sua auto-estima e abandonar o curso de línguas.

Uma outra opção, nesses casos, é a não aplicação dos instrumentos tradicionais de avaliação. Essa foi exatamente a decisão tomada pelo contexto secundário de pesquisa aqui focalizado (ILUPESP). Essa decisão partiu dos próprios professores em comum acordo com a coordenadoria do curso após uma série de reclamações dos alunos.

Segundo esses professores, inicialmente os alunos da terceira idade queixavam-se muito da obrigatoriedade de haver um instrumento escrito de avaliação. Os alunos ficavam tensos e temiam ser reprovados, embora eles soubessem que esse não era o objetivo da avaliação. Em um segundo momento, as professoras substituíram a malfadada “prova “, tão temida pelos alunos, por uma espécie de exercício de verificação de rendimento. Novamente houve resistência por parte dos alunos que achavam esse tipo de exercício injustificado no dado contexto.

Finalmente, a partir do primeiro semestre letivo de 1994 as provas e os exercícios de verificação foram abolidos do curso. No entanto, isso atualmente não impede que o professor converse com os alunos a respeito de seus desempenhos em sala de aula.

Em alguns casos, onde há uma distância muito grande entre um determinado aluno e a classe no que tange o desempenho em sala de aula, o professor tem liberdade para conversar com esse aluno e aconselhá-lo a mudar-se para uma outra classe mais próxima do seu nível. Em casos extremos, um aluno pode ser aconselhado a cursar novamente o estágio. De qualquer forma, a decisão final de mudar de turma ou de repetir um estágio cabe sempre ao próprio aluno.

Já no contexto de ensino principal (EI), foram aplicados dois intrumentos escritos de avaliação, dois instrumentos orais de avaliação e três instrumentos de auto-avaliação (dois orais e um por escrito).

Os alunos foram avisados antes do início das aulas que seriam aplicados esses intrumentos de avaliação em dados momentos do curso. Contudo, não haveria reprovação. Os resultados da avaliação serviriam aos alunos como índices de seu desempenho no curso.

Ao final do curso, portanto, foi atribuída uma nota de **rendimento geral** para cada aluno, sendo que:

- 1/3 da nota correspondeu à média obtida nas provas escritas (nota da 1a. prova + nota da 2a. prova : 2);

- 1/3 da nota correspondeu à média obtida nas sessões de avaliação oral (nota da 1a. sessão + nota da 2a. sessão : 2);
- 1/3 correspondeu à participação e contribuição do aluno na sala de aula.

No dia 07/07/94, houve o encerramento do curso com a entrega dos resultados das provas. A maioria dos alunos mostrou-se satisfeita com o índice de acertos obtidos. Novamente houve algumas reclamações quanto aos exercícios da prova. Os alunos protestaram por a mesma não ter trazido nenhum exercício de composição. Protesto feito, protesto aceito. O professor falhou ao deixar de lado justamente um tipo de exercício no qual os alunos teriam de usar sua criatividade. Exercício, aliás, que havia contribuído com o maior índice de acertos entre os alunos no primeiro instrumento escrito de avaliação.

Além disso, ambos os instrumentos escritos de avaliação não se mostraram muito coerentes com o método de ensino adotado na sala de aula. Apesar de sua roupagem comunicativa, as questões das provas ainda puseram mais ênfase na forma do que no uso da língua-alvo.

As médias finais obtidas pelos alunos, conforme apresentadas no quadro abaixo, foram calculadas somando-se os valores obtidos em cada prova e dividindo-os por 2 (dois):

MÉDIAS DOS ALUNOS NA AVALIAÇÃO ESCRITA									
NN	DC	MC	DL	NR	RD	TR	MM	MG	RP
4,0	4,3	7,1	5,2	7,7	7,9	8,9	9,3	8,9	2,2

No caso das alunas que não fizeram a primeira prova, MC e MM, a nota obtida na segunda prova foi mantida como sendo a média final. A segunda casa decimal depois da vírgula foi desprezada.

Já as sessões de avaliação oral pareceram ter sido encaradas pelos alunos como sessões para “bater papo” com o professor. Aliás, essa era exatamente a intenção do professor, isto é, fazer com que os alunos se sentissem à vontade para tentar interagir com ele na língua-alvo.

Como vimos anteriormente o aluno da terceira idade busca primordialmente na sala de aula o contato social. Ele sente necessidade de falar. Falar de si, lembrar o passado, falar de seus problemas pessoais, de sua rotina familiar etc. Só que essa fala acontece predominantemente na língua materna.

Logo, buscar na dimensão afetiva a motivação para a interação na língua-alvo foi uma decisão acertada do professor que já havia funcionado em algumas aulas . O roteiro de cada avaliação foi praticamente o mesmo. O professor iniciava a sessão perguntando como o aluno estava se sentindo naquele dia e a partir da sua resposta procurava um “gancho” para prosseguir a interação de uma maneira bastante informal.

Entendo que o desempenho oral do aluno é mais difícil de ser quantificado por estar à mercê de um julgamento subjetivo do professor. É

por isso que criamos um quadro contendo **faixas de desempenho** para esse tipo de avaliação, conforme apresentado abaixo:

CONVERSÃO	FAIXAS DE DESEMPENHO
4,6 a 5,0	**Muito Bom**. O aluno conseguiu manter uma interação com o professor predominantemente na língua-alvo. Os tópicos da fala foram negociados como em uma situação de conversa informal. Os turnos do aluno apresentaram uma duração igual ou superior aos turnos do professor.
3,6 a 4,4	**Bom**. O aluno conseguiu manter aproximadamente 2/3 dos seus turnos na língua-alvo. Houve negociação dos tópicos da fala, mas o discurso apresentou ainda uma certa assimetria típica de entrevista, isto é, com o professor perguntando e o aluno respondendo.
2,6 a 3,5	**Regular**. O aluno conseguiu manter aproximadamente 50% dos seus turnos na língua-alvo. Quase não houve negociação dos tópicos da fala. Assimetria clara com o professor perguntando e o aluno respondendo.
1,6 a 2,5	**Fraco**. O aluno conseguiu manter aproximadamente 1/3 dos seus turnos na língua-alvo. Não houve negociação dos tópicos da fala. Assimetria evidente com o professor determinando a estrutura de participação dos falantes.
Abaixo de 1,6	**Insuficiente**. O aluno conseguiu manter menos de 1/3 dos turnos na língua-alvo com respostas monossilábicas às perguntas do professor.

Como foi mencionado anteriormente, ambas as sessões de avaliação oral foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas pelo PP. A média final foi calculada somando-se as notas obtidas nas duas sessões. Para as alunas que não puderam comparecer à primeira sessão de avaliação, MC e MM, a nota obtida na segunda sessão foi multiplicada por 2 (dois).

Apresento abaixo um quadro com as **notas obtidas nas duas etapas da avaliação oral** e as respectivas **médias** dos alunos:

	NN	DC	MC	DL	NR	RD	TR	MM	MG	RP
1a.	2,0	3,5	-	2,5	4,5	3,6	4,0	-	4,0	1,5
2a.	1,5	3,0	4,0	3,0	4,5	4,0	4,5	4,6	4,5	2,0
Média Final	3,5	6,5	8,0	5,5	9,0	7,6	8,5	9,2	8,5	3,5

Se nós fizéssemos um julgamento de ordem quantitativa sobre o desempenho dos alunos, isto é, baseado nos resultados dos instrumentos orais e escritos de avaliação, possivelmente concluiríamos que vários alunos não foram bem sucedidos no curso de inglês. Isso porque alguns sujeitos obtiveram médias inferiores a 5,0 nesses dois instrumentos de avaliação.

Contudo, pareceu-me imprescindível avaliar também a participação e a contribuição de cada aluno em sala de aula, inclusive a sua assiduidade ao curso. Algumas das questões que fundamentaram esse tipo de avaliação foram as seguintes:

- O aluno compareceu à maioria das aulas? Houve interesse por parte do mesmo em justificar as suas faltas?
- O aluno procurou participar das atividades propostas na sala de aula com interesse?
- O aluno efetuou as tarefas para casa que foram propostas pelo professor?
- O aluno trouxe contribuições pessoais para a sala de aula (ex: sugestões de atividades, tópicos para discussão/apresentação...)?
- O aluno realizou progressos na sua participação oral na língua-alvo em sala de aula?

As **notas de participação e contribuição** em sala de aula foram as seguintes em valores decimais:

NN	DC	MC	DL	NR	RD	TR	MM	MG	RP
6,0	8,5	9,0	7,5	8,5	8,5	9,5	9,0	9,5	5,0

Assim, somando-se as médias acima às médias obtidas pelos alunos nas avaliações escrita e oral e dividindo-as por 3 (três), temos o seguinte quadro:

RENDIMENTO GERAL INDIVIDUAL DOS ALUNOS DO CP									
NN	DC	MC	DL	NR	RD	TR	MM	MG	RP
4,5	6,4	8,0	6,0	8,4	8,0	8,9	9,1	8,9	3,5

Considero esses resultados acima bastante satisfatórios. Afinal, seis alunas obtiveram média acima de 8,0 (oito). É importante lembrar que os resultados, as médias apresentadas até este ponto trazem essencialmente a leitura do professor a respeito do desempenho dos alunos no curso.

Mas, pelo fato de a análise empreendida neste trabalho ter focalizado a construção do processo de aprender línguas na terceira idade, as impressões, a auto-avaliação final de cada aluno sobre o seu desempenho global no curso também foram levadas em conta. E, aliás, contrariando até algumas expectativas do PP em relação à auto-avaliação dos alunos, a grande maioria julgou-se bastante satisfeita com o seu rendimento geral.

4.5.4 - O QUESTIONÁRIO FINAL DE AUTO-AVALIAÇÃO E DE AVALIAÇÃO DO CURSO

Ao final do curso de inglês para a terceira idade, apliquei um questionário aos alunos do Contexto Principal de Ensino (CP) o qual chamei de Questionário Final de Auto-Avaliação e de Avaliação do Curso (QF). Todos os dez alunos-sujeitos remanescentes responderam ao questionário cujos resultados apresentamos mais abaixo.

As perguntas de avaliação do curso como um todo são basicamente questões de múltipla escolha, cujos resultados apresento no Bloco A. Já algumas das questões de auto-avaliação do aluno permitiram várias respostas de caráter subjetivo não estimuladas. Os resultados destas questões são apresentadas no Bloco B.

BLOCO A :

1-) NA SUA OPINIÃO, O CURSO DE INGLÊS PARA A TERCEIRA IDADE FOI:			
Muito Bom	Bom	Satisfatório	Fraco
10	0	0	0

2-) COMO VOCÊ AVALIARIA:	MUITO BOM	BOM	RAZOÁVEL	SOFRÍVEL
a-) O desempenho do professor em aula?	10	0	0	0
b-) O material didático utilizado em aula?	09	01	0	0
c-) O espaço físico da sala de aula?	04	05	01	0

3-) NA SUA OPINIÃO, A FREQÜÊNCIA E A CARGA HORÁRIA DAS AULAS FORAM :		
Mais do que suficientes	Suficientes	Insuficientes
03	07	0

Podemos verificar que a avaliação do curso como um todo foi bastante positiva. Quatro alunos elogiaram a paciência do professor para com os alunos. Isso, de certa forma, ressalta também a absorção por parte desses alunos de uma imagem negativa que a sociedade possui em relação à velhice e o seu potencial quanto à aprendizagem de um modo geral. Dois dos comentários feitos por escrito para a questão 2-a, por exemplo, foram:

O professor mostrou ter muita calma com os idosos .
(aluno MG - QF)

O professor foi sempre compreensivo com os nossos problemas. (aluno NR - QF)

O material didático também recebeu vários elogios. Os alunos, em geral, acharam o material preparado pelo professor adequado aos seus interesses. É interessante notar também que todo o material foi produzido em branco e preto e com poucas gravuras. Durante o curso, por diversas vezes o próprio professor inquiriu os alunos quanto a efeitos na sua aprendizagem e interesse da falta de estímulos visuais do material utilizado, ao que os alunos responderam não haver problemas. Questões como economia e praticidade prevaleceram entre os alunos-sujeitos, mesmo entre aqueles de classes média-alta e alta.

Embora essa questão possa parecer superficial, acreditamos que ela nos serve para reiterar a impropriedade da imagem criada e passada pela sociedade que associa a velhice a uma segunda infância. Os alunos da terceira idade, ao contrário das crianças e adolescentes (cf. Baghin, 1993), não atendem necessariamente com força ao apelo visual do livro didático. É

necessário considerar, no entanto, que um material didático com esmerada apresentação gráfica e sonora poderia ter contribuído ainda mais para o sucesso da construção do processo de ensino e aprendizagem com os adultos da terceira idade.

Voltando ao QF, é interessante notar que mesmo o aspecto do curso menos elogiado foi considerado bom pela maioria dos alunos: o espaço físico da sala de aula. Apenas um dos alunos achou o local relativamente pequeno. Também ao contrário das crianças e dos adolescentes, os alunos da terceira idade em ambos os contextos permanecem em suas carteiras todo o tempo de aula. A mobilidade só ocorre quando requisitada pelo professor para as tarefas em pequenos grupos. Assim, apesar de pequena a sala de aula da EI foi adequada ao número de alunos do curso.

BLOCO B :

1-) COMO VOCÊ AVALIARIA A SUA FREQÜÊNCIA ÀS AULAS ?				
Excelente (100%)	Muito Boa (80% a 90%)	Boa (70% a 80%)	Razoável (60%)	Sofrível (50% ou menos)
02	04	02	01	01

A maioria dos alunos-sujeitos foi bastante assídua durante os dois semestres do curso. Apenas duas alunas tiveram várias faltas durante o segundo semestre letivo. Uma delas, MM, esteve ausente por dois meses em viagem à Europa. Devido a problemas de saúde, uma outra aluna, NN, também precisou se ausentar das aulas de inglês por mais de um mês.

2-) COM QUE FREQÜÊNCIA VOCÊ PROCUROU ESTUDAR FORA DA AULA?	
Três ou mais vezes por semana	03
Duas ou mais vezes por semana	03
Uma vez por semana	03
Não estudou fora da sala de aula	01

Com exceção de uma aluna, NR, todas as demais também procuraram estudar o idioma em casa. Dentre as estratégias de estudo praticadas em casa, os alunos destacaram as seguintes:

- Escutar a fita cassete com gravações de diálogos de livros didáticos variados e alguns monólogos gravados pelo professor;
- Passar a limpo as anotações feitas em sala de aula;
- Auto-ditado (ouvir trechos de diálogos e/ou monólogos gravados em fita cassete e tentar transcrevê-los);
- Escrever parágrafos e/ou composições sobre temas livres.

Vale lembrar que essas práticas de estudo foram sugeridas aos alunos pelo PP logo no início do curso. Alguns alunos também adotaram espontaneamente outras formas de estudo, tais como a leitura e a tradução de trechos de artigos publicados por revistas norte-americanas. Alguns alunos também procuraram transcrever letras de músicas dos anos 40, 50 e 60.

É interessante observar também que tanto os alunos do CP como os alunos do CS pediam para os professores que estes lhes passassem tarefas para casa. Em algumas classes do CS, por exemplo, os alunos só se

levantavam para ir embora ao final da aula depois que os professores tivessem passado as tarefas.

A aprendizagem da língua-alvo é encarada como um desafio pelos alunos da terceira idade e, confirmando o que foi dito mais acima, uma queixa constante dos sujeitos refere-se à questão da memória. Nesse sentido, as tarefas são encaradas seriamente como estratégias potenciais de memorização dos insumos trabalhados em sala de aula. Alguns alunos do CP, por exemplo, mostravam ao professor cópias manuscritas exaustivas de alguns itens lexicais focalizados em aulas anteriores.

Apesar de os alunos parecerem encarar a memorização como condição sine qua non para a aprendizagem de línguas, as suas respostas (CP) para a pergunta abaixo sinalizam uma possível mudança dessa postura ao final do curso:

3-) NA SUA OPINIÃO, O SEU PROGRESSO DURANTE O CURSO FOI :	
Bem maior do que você esperava	05
Um pouco maior do que você esperava	04
De acordo com o que você esperava	0
Um pouco abaixo do que você esperava	01
Muito abaixo do que você esperava	0

Ao final do curso, talvez por estarem satisfeitos com os resultados, os alunos parecem ter compreendido que memorização não é sinônimo de aprendizagem, mas apenas uma de suas inúmeras estratégias. A maioria dos alunos se mostrou satisfeita com o seu rendimento geral no curso. Apenas uma aluna, DL, considerou que o seu desempenho havia ficado abaixo de sua expectativa.

4-) LISTE TRÊS TAREFAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA QUE LHE PARECERAM MAIS INTERESSANTES E PRODUTIVAS DURANTE TODO O CURSO:	
Tarefas em grupos simultâneos com eventual apresentação para a classe	07
Interações professor-aluno (professor pergunta - aluno responde)	05
Exercícios de compreensão de linguagem oral com o uso de fita cassete	04
Ditados (de itens lexicais ou de frases)	03

Alguns alunos-sujeitos ainda trazem consigo resquícios da cultura de aprender de quatro ou cinco décadas atrás. Nas respostas dadas para a questão acima, no entanto, podemos encontrar apoio à asserção de que os alunos da terceira idade buscam hoje um método de ensino que seja diferente daquele por eles experienciado no seu tempo de ginásio.

Agora tudo é diferente, já que os seus objetivos e as suas necessidades mudaram. Não há necessidade de memorizar listas de verbos e suas conjugações e tampouco saber de cor regras e exceções da gramática inglesa. Simplesmente não há mais a obrigatoriedade de se estudar uma língua estrangeira. Os alunos estão na sala de aula porque assim desejam, ainda que exista também uma motivação extrínseca por trás desse desejo. Parece-nos natural, portanto, que os sujeitos tenham julgado as tarefas que privilegiam a interação, o contato social como sendo as mais interessantes e produtivas no curso:

5-) DENTRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA, QUAIS VOCÊ CLASSIFICARIA COMO SENDO AS MAIS FÁCEIS / SIMPLES ?

Trabalho simultâneo em grupos com eventual apresentação para a classe	07
Exercícios escritos (preenchimento de lacunas, composições)	04
Aulas expositivas do professor sobre aspectos culturais de outros países	02

6-) DENTRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA, QUAIS VOCÊ CLASSIFICARIA COMO SENDO AS MAIS DIFÍCEIS ?	
Exercícios de compreensão de linguagem oral com o uso de fita cassete	06
Ditados (de números, de frases ou de itens lexicais)	05
Interações professor-alunos (prof. pergunta - aluno responde - prof. avalia)	03
Trabalho simultâneo em grupos com eventual apresentação para a classe	02

Se compararmos os resultados do quadro da questão 4 com os resultados do quadro da questão 5, veremos que o trabalho simultâneo em grupos obteve o mesmo número de respostas (07) em ambos os quadros. Isso não ocorre por coincidência. Os sete alunos que julgaram essas tarefas mais produtivas também as julgaram como sendo as mais fáceis. Por outro lado, os quatro alunos que julgaram as atividades de compreensão de linguagem oral com o uso de fita cassete como sendo umas das mais produtivas também as julgaram como sendo as mais difíceis.

Por mais trivial que essa constatação acima possa parecer, através dela podemos verificar os diferentes graus do desafio que a aprendizagem de inglês representa para os alunos. As quatro respostas coincidentes nos quadros 4 e 6 sobre as atividades de compreensão de linguagem oral foram dadas por alunos que explicitaram no início do curso querer provar para si mesmos que poderiam aprender uma língua estrangeira na terceira idade.

No final do QF havia um espaço para que os alunos anotassem seus comentários e sugestões a respeito do curso. Os dez alunos-sujeitos foram unânimes em pedir a continuidade do curso para o semestre seguinte. Entrementes, o PP já estava se empenhando em garantir que a escola de idiomas desse prosseguimento ao curso e isso, de fato, aconteceu. Infelizmente, dos dez alunos-sujeitos apenas seis puderam prosseguir. Uma das alunas não pôde dar continuidade ao estudo por problemas sérios de saúde. As demais alegaram não poder continuar por problemas financeiros, uma vez que a condição imposta pela EI para dar continuidade ao programa seria a cobrança de uma mensalidade.

O PP conseguiu junto à direção da escola uma promessa de desconto nessas mensalidades para os alunos que tivessem problemas financeiros. Infelizmente, esse desconto não foi suficiente para que as três alunas com menor poder aquisitivo pudessem dar prosseguimento ao curso. Assim, em agosto de 1994 a EI iniciava a segunda etapa do curso com oito alunos: seis remanescentes e dois novos. Uma nova professora assumiu a regência do curso com orientação do PP e supervisão da cordenadoria pedagógica da escola.[7]

Concluo este capítulo considerando que os alunos-sujeitos desta pesquisa foram, em sua maioria, bem sucedidos no processo de

[7] Infelizmente, poucos alunos mostraram-se interessados em continuar o curso de inglês como LE em sua terceira etapa na escola (EI). A escola, por sua vez, nada fez para incentivar os alunos a não interromper os estudos. Segundo o diretor do estabelecimento, o público da terceira idade não se mostrava financeiramente promissor. Aqueles alunos que decidiram continuar a estudar acabaram procurando professores particulares.

aprendizagem de língua estrangeira. Contudo, é importante explicitar aqui a nossa concepção de “aprendizagem” de LE.

Em momento algum pensamos em aprendizagem como busca de uma competência lingüística plena na língua-alvo. O direcionamento por nós dado ao ensino de LE aos alunos da terceira idade do CP pautou-se mais pelo conceito de competência comunicativa.

As minhas projeções, as minhas expectativas iniciais eram de que os alunos pudessem desenvolver uma competência comunicativa mínima na língua inglesa nessa primeira etapa do curso. Esperávamos que os alunos, após as 75 horas do curso, fossem capazes de desempenhar as seguintes ações de interação, entre outras, na língua-alvo (Almeida Filho, 1993; Carroll, 1980) :

- Cumprimentar, despedir-se;
- Socializar, isto é, pedir e dar informações pessoais (nome, endereço, telefone, profissão etc), convidar;
- Descrever a rotina familiar, dar opiniões pessoais sobre assuntos diversos (comida, cinema, televisão, música etc);
- Pedir e dar informações sobre localizações, direções;
- Exprimir sentimentos (simpatizar), fazer e sustentar julgamentos e pontos de vista (concordar / discordar).

Considero os resultados obtidos pelos alunos bastante positivos. E embora os resultados dos intrumentos de avaliação apontem uma distância relativamente grande entre alguns alunos, essa diferença não chegou a prejudicar o andamento das aulas.

4. CONCLUSÃO

Como pudemos ver na análise acima, ensinar uma língua estrangeira para adultos da terceira idade pode requerer um pouco mais do que as respectivas práticas dos professores (PP e PN) em sala de aula de língua estrangeira.

Obviamente, seria um grave erro de nossa parte generalizar que as aulas de inglês para a terceira idade nos contextos aqui apresentados estão totalmente equivocadas. Há falhas sim, mas há também acertos, momentos verdadeiramente ricos na construção do processo de ensino e aprendizagem com os adultos da terceira idade em ambos os contextos.

São esses momentos que comprovam que aprender uma LE na terceira idade é possível. Para isso, não basta que o filtro afetivo do aluno esteja positivamente configurado (Krashen, 1985). É imprescindível que o filtro afetivo do professor também esteja positivamente configurado (Almeida Filho, 1993), isto é, que o professor saiba canalizar de forma positiva em sala de aula as suas emoções, a sua ansiedade, as suas próprias atitudes em relação à língua-alvo, as suas projeções para os alunos e, inclusive, as suas manifestações de empatia pelos alunos.

Em termos práticos, considerando os contextos de ensino aqui abordados, quero dizer que o professor também precisa saber controlar a sua ansiedade em obter a produção (output) dos alunos na língua-alvo. Exigir

dos alunos as já mencionadas repetições em coro do insumo dado ou ignorar or reais objetivos dos alunos apenas criará um distanciamento afetivo entre quem ensina e quem quer aprender na sala de aula.

Uma sugestão para futuras pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de LE para adultos da terceira idade pode ser o estudo mais detalhado das estratégias de aprendizagem de línguas utilizadas por alunos dessa faixa etária.

Outro tema de relevância é o planejamento de cursos de línguas para esse público-alvo. Neste campo, poderíamos já adiantar algumas considerações, tais como a elaboração de materiais didáticos mais apropriados aos objetivos e interesses dos sujeitos na idade mais madura (cf. Pizzolatto, 1998).

Enfim, muitas são as possibilidades de se criar frentes de pesquisas sobre esse tipo de ensino. Trata-se de uma vertente de investigação recente, ainda carente de estudos na área de Lingüística Aplicada. Embora o público seja ainda modesto, o futuro promete um mercado cada vez mais demandante para os lingüistas aplicados.

Contudo, é preciso que os profissionais interessados em trabalhar com o público da terceira idade procurem, acima de tudo, desconstruir o mito do envelhecimento criado e, ainda, nutrido pela sociedade. Envelhecer não pode ser apenas um sinônimo de declínio físico-mental. Descobrir novas formas de se desenvolver a capacidade intelectual na idade mais avançada, seja qual for a natureza do estudo, pode ser a alternativa mais construtiva para profissionais ligados à educação nesta virada de milênio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BAGHIN, D.C.M. *A Motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BROWN, C. Requests for Specific Language Input: Differences Between Older and Younger Language Learners. In: GASS & MADDEN (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House, pp. 272-281, 1985.

BROWN, D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.

CARROLL, B. J. *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon Press, 1980.

CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro . In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 7. Campinas, pp. 133-144, 1991.

DANESI, M. The Neuroscientific Perspective in Second Language Acquisition Research: A Critical Synopsis. In*: International Review of Applied Linguistics*, Vol. XXXII/3: 201- 228, 1994.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK (ed.) *Handbook of reaearch on Teaching*. New York: Macmillan. pp. 119-161, 1986.

KRASHEN, S. Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence. In: *Language Learning* 23: 63-74, 1973.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisiton and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications***.** New York: Longman, 1985.

KRASHEN, S. , LONG, M. & SCARCELLA, R. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. In: *TESOL Quarterly* 13: 573-582, 1979.

LENNEBERG, E. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons, 1967.

MACOWSKI, E. B. *A Construção do Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira com Adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.

MILLER, E. Memory and Ageing. In: GRUNEBERG & MORRIS (eds.) *Applied Problems in Memory*. London: Academic Press, pp. 127-149, 1979.

OMAGGIO, A. C. *Teaching Language in Context - Proficiency-Oriented Instruction*. Boston: Heinle & Heinle, 1986.

PARADIS, M. Language Lateralization in Bilinguals: Enough Already. In: *Brain and Language*, 39: 576-586, 1991.

PENFIELD & ROBERTS . *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum Press, 1959.

PIZZOLATTO, C. E. *Características da Construção do Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) Com Adultos da Terceira Idade*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1995.

PIZZOLATTO, C. E. Learning a FL at 55. Why not? *5th BRAZ-TESOL National Convention - Proceedings*. São Paulo: BRAZ-TESOL, pp. 196-201, 1998.

PRETI, D. *A Linguagem dos Idosos*. São Paulo: Contexto, 1991.

RICHARDS, J. C., HULL, J. & PROCTOR, S. *Interchange 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ROSANSKY, E. The critical period for the acquisiton of language: some cognitive developmental considerations. In: *Working Papers on Bilingualism* 6: 10-23, 1975.

SCOVEL, T. *A Time to Speak - A Psyclolinguistic Inquiry into the Critical Period Human Speech***.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SELIGER, H. Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In: W. RITCHIE (ed.) *Second Language Acquisition Research*. New York: Academic Press. pp. 11-19, 1978.

SELINKER, L. Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231, 1972.

STATZ, P. , STRAUSS, E. & WHITAKER, H. The Ontogeny of Hemispheric Specialization: Some Old Hypotheses Revisited. In: *Brain and Language*, 38: 596-614, 1990.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2a.ed, 1989a.

WIDDOWSON, H. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, H. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.

A P Ê N D I C E

SINAIS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES DAS GRAVAÇÕES

( )	Incompreensão do enunciado
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
((aguardando))	Comentário do pesquisador
([fo.'ne.mas])	Transcrição fonética do vocábulo
/	Truncamento de vocábulos
?	Pergunta ou entoação ascendente
MAIÚSCULAS	Ênfase no enunciado
::	Prolongamento de vogal ou consoante
...	Qualquer pausa
ligando as | linhas	Sobreposição de vozes
"citação"	Citação literal, reprodução de discurso direto, leitura ou gravação
PQ	Pesquisador

PP	Professor-pesquisador (Corpus Principal)
PN	Professora (Corpus Secundário)
?AL	Aluno não reconhecido durante a transcrição
ALS	Todos os alunos

Um exemplo de aplicação da teoria dos tempos verbais de Weinrich junto a alunos de ensino fundamental

Maria Luci de Mesquita Prestes – Faculdade Porto-Alegrense / RS

Resumo

Objetivando colaborar para um ensino/aprendizagem de língua materna visto sob uma perspectiva pragmática (visando ao uso da língua em textos, portanto) procura-se relatar, nesta comunicação, uma experiência inicial de aplicação da teoria dos tempos verbais de Weinrich em textos de tipologias diferentes junto a alunos de 7ª série do ensino fundamental.

Conforme Weinrich (1974), os tempos verbais devem ser examinados levando-se em consideração três características: a atitude comunicativa, a perspectiva e o relevo.

Consideradas essas características, ao trabalhar os tempos verbais com alunos de 7ª série de uma escola pública municipal de Porto Alegre-RS, em 1997, ao invés de ficar apenas na "decoreba" de paradigmas de conjugações, trabalhou-se o emprego de tempos verbais em textos narrativos, descritivos e dissertativos. De maneira intuitiva, esses alunos foram levados a observarem essas características e a chegarem às suas próprias conclusões com relação a elas. É lógico, não se utilizou a metalinguagem de Weinrich, mas se falou, por exemplo, sobre a predominância do uso de determinados tempos verbais nos diferentes tipos de textos analisados ou sobre o uso do pretérito imperfeito e do perfeito no texto narrativo.

Palavras-chave: tempos verbais, ensino/aprendizagem de língua, tipologia textual.

Abstract

In na attempt to contribute towards a pragmatic to the teaching and learning of the mother tongue, which may be understood as designed to the use of the language in texts, this lecturette presents the report of na experience with primary school pupils (in their seventh year) in which Weinrich's verbal tenses theory is applied to texts of different typologies.

According to Weinrich (1974), the verbal tenses have to be examined taking into consideration three characteristics: the communicative attitude; the perspective, and the relevance.

Instead of memorising conjugation paradigms (which has been the traditional practice), the students were asked to read narrative, descriptive and dissertative texts. By doing this, they were intuitively led to observe the characteristics mentioned above and to arrive at their own conclusions about the verbal tenses. Of course, Weinrich's metalanguage was never used, although we did mention the use of certain verbal tenses in different types of texts, as for instance the use of past perfective and imperfective in narrative texts.

Keywords: verbal tenses; language teaching/learning; textual typology

Introdução

Seguindo nosso propósito de trabalhar com o ensino de língua numa perspectiva pragmática, procurando proporcionar aos alunos um domínio da linguagem que sirva para eles como um instrumento consciente de interação social (Prestes, 1992, 1995, 1996-a, 1996-b, 1997), em 1997, na Escola Municipal Grande Oriente do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre-RS, ao abordarmos o conteúdo *verbos* junto a alunos de 7ª série, primeiramente procuramos identificá-los nos textos que estávamos analisando – cuja unidade temática era o *amor* – , verificando sua função – não confundir aqui com função sintática – nesses textos. Depois procuramos trazer algumas informações mais sistematizadas sobre o emprego dos verbos, utilizando-nos de algumas questões teóricas encontradas em Infante (1989, p. 106-124) relativas aos tempos e aos modos verbais, como, por exemplo, o uso do tempo presente também para indicar um fato futuro não muito distante ("Amanhã eu te *encontro*, meu amor.") ou mesmo incerto; o futuro do pretérito para assinalar um fato presente, indicando polidez ou ironia ("*Daria* para você 'largar o pé' do meu namorado?"), entre outras. Na seqüência, procuramos levar os alunos a perceberem como predominantemente os tempos verbais são empregados em diferentes tipos de textos. Para tanto, valemo-nos da teoria dos tempos verbais de Weinrich (1974) – sobre a qual falaremos a seguir um pouco mais, já que é nela que centramos o trabalho que ora apresentamos – e das questões relativas à modalização discursiva (Koch, 1987), sem, é lógico, utilizarmos com os alunos a metalinguagem própria a elas, conforme exemplificamos na segunda parte deste trabalho.

1 – A teoria dos tempos verbais de Weinrich

Koch (1987, p. 48) observa que a teoria dos tempos verbais proposta por Weinrich (1974) em *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje* pode trazer novas luzes tanto para a análise e a interpretação de textos como para a tipologia dos discursos. Assim, se entendemos que o ensino de gramática só tem sentido se trabalhado numa perspectiva textual, essa teoria também vai auxiliar-nos em tal tarefa, quando damos uma atenção especial aos verbos. E para nos situarmos na teoria, trazemos a seguir alguns pontos que julgamos ser interessante expor com relação a ela.

1.1 – O conceito de tempo verbal para Weinrich

Salienta Weinrich (p. 14-15) que idiomas como o alemão e o inglês dispõem de uma palavra (*Tempus, tense*) para designar os *tempos* e outra (*Zeit, time*) para designar o *Tempo* – marcada esta pelo autor com letra maiúscula para estabelecer a diferenciação entre os referentes por elas designados – o que não acontece no mundo grego e latino, que não faz essa distinção.

Conforme o autor, "os tempos verbais devem constituir parte do sistema medular da linguagem" (p. 36). Eles devem concordar: um tempo que se encontra em uma oração e em um contexto – seja falado, seja escrito – não é ilimitadamente combinável com outros tempos. Algumas combinações são preferidas em um contexto próximo ou distante, ao passo que outras são limitadas ou até não são admitidas. Isso se mostra claramente quando se forma um período composto, em que o tempo da oração principal pede, na oração subordinada, determinados tempos e rejeita outros.

Segundo Weinrich, o sistema temporal se divide em dois grupos: o grupo temporal I e o grupo temporal II. Ele define então o tempo verbal como sendo “uma forma verbal que se deseja adscrever ao grupo temporal I ou ao grupo temporal II”(p. 53) – sobre os quais veremos mais no próximo subitem.

1.2 – A atitude comunicativa

Tanto o grupo I como o grupo II têm a ver com as situações comunicativas, que são aquelas em que atualizamos a linguagem. Essas situações são tão diversas como podem sê-lo as situações de vida, e nenhuma é igual à outra, o que não exclui a possibilidade de tentar enquadrá-las em tipologias. Tal enquadramento é uma tarefa própria da lingüística, pois a linguagem não se atualiza no vazio, mas em situações concretas nas quais se encontram e condicionam mutuamente comportamentos tanto lingüísticos quanto extralingüísticos.

No grupo II é relativamente fácil perceber que os tempos verbais são comuns a situações comunicativas em que narramos. Os tempos desse grupo II são os tempos do mundo narrado, ou tempos da narração.

> “Mundo’ não significa aqui outra coisa que o possível conteúdo de uma comunicação lingüística. Assim, há que se entender os tempos do mundo relatado como marcas lingüísticas segundo as quais o conteúdo da comunicação lingüística que leva consigo há de ser entendido como relato.”(Weinrich, 1974, p. 67)

Salienta o autor que na situação narrativa há uma atitude mais relaxada.

Conforme Koch (1989, p. 53), em português, o pretérito perfeito simples, o pretérito imperfeito, o pretérito mais-que-perfeito e o futuro do pretérito do indicativo são os tempos do mundo narrado.

Já os verbos do grupo I são utilizados para comentar, para tratar das coisas. São os tempos do mundo comentado, no qual há uma atitude mais comprometida, mais tensa, de opinião, de valoração, de proposição de uma emenda ou coisa parecida.

Em nosso idioma, de acordo com Koch (1989, p. 53), o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo, (tanto o simples quanto o composto) e o futuro do presente do indicativo são os tempos do mundo comentado.

1.3 – A perspectiva

Os tempos verbais, em seus grupos correspondentes, têm também a função de mostrar a *perspectiva comunicativa* com a qual nos orientamos tanto no mundo narrado como no mundo comentado.

No mundo comentado, conforme Weinrich (p. 97), o presente é o tempo fundamental, que pode muito bem ser concebido como *arquitempo* ou tempo *com perspectiva zero*. A partir dele a perspectiva pode ser retrospectiva ou prospectiva.

Em português, de acordo com Koch (1989, p. 53), o tempo-zero do mundo comentado é o presente do indicativo. O pretérito perfeito é o retrospectivo, e o futuro do presente é o prospectivo.

Já no mundo narrado, existem, em nosso idioma, dois tempos-zero: o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito do indicativo. O retrospectivo é o pretérito mais-que-perfeito, e o prospectivo é o futuro do pretérito do indicativo.

1.4 – O relevo

Os tempos verbais têm ainda, de acordo com Weinrich, a função de marcar o *relevo*, o qual divide o texto em dois planos: o primeiro e o segundo, fornecendo ao ouvinte instruções sobre a informação julgada como principal ou como secundária. Em português, assim como em outras línguas românicas, apenas no mundo narrado se indica o relevo por meio do tempo verbal, sendo que o pretérito perfeito indica o primeiro plano e o pretérito imperfeito, o segundo – ou pano de fundo, conforme Koch (1989).

Ex.:

"Numa floresta morava um pobre lenhador com sua mulher e os filhos, João e Maria. Passavam sérias necessidades para se manter e, então, a madrasta exigiu que o lenhador deixasse as crianças na floresta, alegando que era burrice esperar até que todos morressem de fome. Com menos gente em casa, poderiam sobreviver mais tempo.

Os dois ouviram a conversa da madrasta com o pai, mas nada disseram. Foram deixados na floresta."

Fragmento de João e Maria, dos Irmãos Grimm, adaptada por PONTES, Edna Maria et al. Linguagem e interação – 3ª série. Curitiba: Módulo, 1996.

Neste exemplo fica bem clara essa perspectiva em dois planos: quando é feita a apresentação, o tempo usado é imperfeito (segundo plano); quando se dá o conflito, o tempo é o perfeito (primeiro plano).

1.5 – As metáforas verbais

Em textos narrativos, quando aparece a fala de personagens, no discurso direto, os verbos utilizados são os do grupo I (do mundo comentado), o que demonstra uma outra atitude comunicativa. Ao utilizar o discurso direto, o narrador consegue uma presença mais íntima do leitor, conferindo um estilo mais vivo à narração. Tal utilização é denominada por Weinrich de metáfora temporal.

Uma outra metáfora citada pelo autor é o chamado presente histórico, o qual, quando utilizado, faz o enunciado parecer mais manifesto e fidedigno, mais tenso, pois, graças a essa utilização, a narração participa da tensão do mundo comentado. A utilização do presente também pode constituir uma outra metáfora temporal: é o presente das chamadas "verdades eternas". Também são metáforas temporais o uso do imperfeito para indicar modéstia e do futuro do pretérito para indicar cortesia.

Essas utilizações também são analisadas por Koch (1987) quando trata da modalização discursiva.

1.6 – Os conceitos de categorias verbais considerados desprezáveis por Weinrich

Destoando da grande maioria dos estudos sobre os verbos, Weinrich tem objeções quanto a duas categorias verbais: o modo e o aspecto. Procuraremos esclarecer a seguir quais são as suas objeções e traçar um paralelo com o que é considerado corrente em outros estudos com relação a essas duas categorias.

1.6.1 – O modo

1.6.1.1 – As objeções de Weinrich

Para Weinrich (p. 348), “o conceito de modo é inutilizável, molesto e enganoso, porque atravessa todas as estruturas da linguagem.” Segundo ele, por exemplo, o indicativo não é um modo, mas um tempo. Já “os outros modos são formas verbais de espécies diferentes, mas, de maneira alguma, as formas verbais em sua totalidade.” Por *outras formas verbais* o autor designa todas as formas verbais que para ele não são tempos, que poderiam ser chamadas *não-tempos*: o subjuntivo, o imperativo, bem como o particípio e o gerúndio (pelo menos em algumas línguas). Aqui é interessante observar que o autor coloca no mesmo nível formas verbais que tradicionalmente têm classificações diferenciadas: os modos e as formas nominais do verbo.

O tempo, reforça Weinrich, é “uma forma verbal que se deixa adscrever manifestadamente (atendendo, sem embargo, ao sistema metafórico temporal) a um dos dois grupos temporais.” (p. 348-349) Os modos e outras formas verbais por sua vez, são *indiferentes* à distinção entre mundo comentado e mundo narrado. A estas formas verbais ele chama de *semitempos*. “Um semitempo é, pois, uma forma verbal que não se deixa adscrever manifestadamente a um dos dois grupos temporais.”(p. 349)

Os semitempos não fornecem informações completas sobre pessoa e tempo; portanto, não esclarecem a situação comunicativa, não têm uma categoria oracional. E a oração, segundo Weinrich, “é um verbo em clara situação comunicativa.” (p. 360)

Os semitempos não estão sós: a fala não se dá em séries de infinitivos, particípios ou subjuntivos, mas, geralmente, com formas pessoais que fornecem informação completa sobre a situação comunicativa. Esclarecida essa situação, então pode seguir-se um semitempo, que poupa algum aspecto da informação por estar esse aspecto subentendido. A informação do verbo oracional precedente segue valendo ou é substituída pelo verbo oracional seguinte. Os

semitempos, então, são dependentes de outros elementos da linguagem, geralmente outros tempos.

Considerando a divisão entre mundo narrado e mundo comentado, Weinrich ressalta que

> "os semitempos não deixam fora de sua massa informativa simplesmente os tempos ou o Tempo, mas precisamente a atitude narrativa, o relevo ou a perspectiva comunicativa. Nos semitempos se podem *ouvir* as dimensões do sistema temporal." (p. 363)

1.6.1.2 – Os posicionamentos de outros estudos

De acordo com Câmara Júnior (1986, p. 169), o modo é a "propriedade que tem a forma verbal de designar a nossa atitude psíquica em face do fato que exprimimos". Diz o autor que em português existem três modos essenciais: o indicativo, em que se assegura um fato; o subjuntivo, ou conjuntivo, em que se enuncia um fato com dúvida, e o imperativo, em que se quer que um fato se dê.

Câmara Júnior destaca que o modo indicativo tornou-se tão predominante que interfere nos outros dois modos: ele pode ser utilizado em enunciados que expressem dúvida ou vontade, cabendo essa expressão a advérbios ou ao tipo e sentido de toda a construção frasal. (Ex.: Ele partiu talvez ontem. Não sei se ele partiu ontem. Exijo a sua partida.) Ao fazer tal afirmação – resguardadas as diferenças teóricas – esse autor se aproxima um pouco de Weinrich, para quem o indicativo é um tempo e os outros modos são semitempos.

Voltando ao conceito de Câmara Júnior para modo, podemos perceber que ele está topicalizado na propriedade das formas verbais para designar a atitude do falante. Já Castilho (1968, p. 16) enfatiza essa *atitude* do falante: "O modo indica a atitude do sujeito em relação ao processo verbal, que pode ser encarado como algo real (Indicativo), eventual (Subjuntivo) ou necessário (Imperativo)."

Conforme Dubois e colaboradores (1986, p. 415), além da atitude do falante em relação a seus enunciados, o modo também traduz uma relação entre o falante e seu interlocutor.

Campos (1997), Vilela (1995), Mateus e colaboradoras (1994) e Travaglia (1994) utilizam a expressão *modalidade* em lugar de modo. Segundo estes três últimos autores, tal utilização é preferível porque o modo, categoria gramatical própria do verbo, é apenas um dos meios para exprimir a modalidade.

As noções modais podem ser de certeza e incerteza, suposição, condição, necessidade, exigência, possibilidade ou impossibilidade de algo acontecer, etc. Elas podem ser expressas não só pelos modos verbais como por advérbios (talvez, provavelmente, certamente, etc.), adjetivos (certo, possível, impossível, etc.), orações (é certo ..., é provável ..., etc.) e determinadas entonações.

Voltando a Câmara Júnior (1986), é interessante observar que, ao falar sobre a predominância do indicativo, interferindo no subjuntivo e no imperativo através de advérbios e de construções frasais, ele está falando, conforme a perspectiva de outros autores mencionados, de modalidade.

Sob o ponto de vista da pragmática lingüística, recomendamos, para maiores esclarecimentos sobre modalidades, a leitura do capítulo III de Koch (1987).

1.6.2– A aspecto

1.6.2.1 – As objeções de Weinrich

O aspecto, de acordo com Weinrich, é “um conceito infeliz” (p. 197). Conforme o autor, os tempos não existem em função do Tempo. Assim:

> “Já que sem tempos pode-se determinar muito bem a qualidade formal de um processo e só com eles muito mal – ou não se pode determinar em absoluto – , haverá que se supor que os tempos têm tão pouca relação com a qualidade formal dos processos – ou inclusive menos – como com o Tempo. O que, com outras palavras, quer dizer que não existem aspectos lingüísticos e que temos que eliminar da ciência da linguagem a doutrina do aspecto sem deixar rastro dela. (...) A doutrina do aspecto é, ao menos nas línguas românicas, falsa e enganosa. É tão falsa como a doutrina do tempo.” (p. 202)

Concebendo o tempo verbal como o comportamento do falante articulado nos dois grupos temporais: o do mundo comentado e o do mundo narrado, o autor diz que essa teoria sustenta também, por exemplo, a explicação para o par imperfeito/perfeito simples: segundo ele (p. 203), nas línguas românicas, há mais tempos narrativos do que comentadores, e esse par, que até agora se ajuda do conceito de aspecto, só aparece no grupo temporal do mundo narrado. Assim, a diferença entre imperfeito e perfeito simples tem algo a ver com o fenômeno do narrar, tem que se referir a algo que só é peculiar à narração, e não ao comentário. O aspecto, então, fica excluído, pois, quaisquer que sejam as caraterísticas das ações e dos processos, elas não afetam a narração. Não há nada que não se possa relatar, por mais durativo ou pontual que seja, porém, naturalmente, se pode relatar de formas diversas.

Os tempos narrativos aparecem mesclados: não há relato que esteja construído com base só no imperfeito ou só no perfeito simples, sendo este o tempo do primeiro plano e aquele, do segundo. O par imperfeito/perfeito simples, então, para o autor, não se explica pelo aspecto, mas pelo relevo.

Observa Weinrich (p. 210) que o imperfeito serve como tempo da descrição, mas só dentro do relato. Nos demais casos, os tempos do mundo comentado são os tempos da descrição.

1.6.2.2 – Os posicionamentos de outros estudos

Koch (1989, p. 54) discorda de Weinrich, dizendo que há nuances aspectuais que não são abrangidas pela teoria dos tempos verbais deste autor, fazendo-se, assim, necessária a manutenção da noção de aspecto. A autora, porém, não cita quais são essas nuances. Traremos, então, o posicionamento de outros autores sobre essa categoria verbal.

De acordo com Castilho (1968, p. 14), "o *aspecto* é a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a idéia de duração ou desenvolvimento." Esse caráter durativo também é observado nas conceituações de Câmara Júnior (1980 e 1986), Dubois e colaboradores (1986), Crystal (1988), Travaglia (1994) e Vilela (1995).

Travaglia (1994, p. 42) ressalta que o aspecto é uma categoria verbal ligada ao TEMPO. Esclarece o autor que utiliza o termo *tempo* em três acepções: (1) categoria verbal (correspondente a épocas: presente, passado e futuro), grafada como *tempo;* (2) flexão verbal (correspondente à conjugação verbal: presente do indicativo, pretérito perfeito do indicativo, futuro do subjuntivo, etc.), grafada como *tempos flexionais*; (3) idéia geral e abstrata de tempo sem consideração de sua indicação pelo verbo ou qualquer outro elemento da frase, grafada como TEMPO. Exemplificando: em "Amanhã te encontrarei.", o tempo é o futuro, e o tempo flexional, o futuro do presente; em "Amanhã te encontro.", o tempo é o futuro, e o tempo flexional, o presente do indicativo.

Ainda segundo o autor (p. 430), tanto o *tempo* quanto o *aspecto* são categorias de TEMPO, mas o *tempo* é uma categoria dêitica, pois indica o momento da situação com relação à situação de enunciação (datação), ao passo que o *aspecto* não é uma categoria dêitica, já que se refere à situação em si. Nesse sentido, citando Comrie, Travaglia diz que o aspecto "são as diferentes maneiras de ver a *constituição temporal interna da situação*, sua duração", podendo-se

dizer que “o *tempo* é ‘um TEMPO externo à situação’ e o *aspecto* é ‘um TEMPO interno à situação’ ” (p. 43). Essa diferenciação também é referida em Costa (1990), Mateus e colaboradoras (1994) e Vilela (1995).

Em português, como em outras línguas românicas, o sistema verbal é organizado em torno do eixo temporal. Contudo, conforme Câmara Júnior (1980, p. 143) não se suprimiu o aspecto em proveito do tempo: “Trata-se apenas de uma predominância da categoria de tempo para a classificação e distribuição das formas verbais, isto é, para o sistema de conjugação.”

Como se pôde perceber, não há diferenciação quanto à caracterização da categoria aspecto. Contudo, ao classificar os aspectos do português, elas começam a surgir. Para exemplificar, vamos mostrar quatro das tantas possibilidades de classificá-los.

Castilho (1968, p. 51) apresenta um quadro do aspecto português, o qual reproduzimos a seguir, tomando a liberdade de acrescentar-lhe subdivisões do inceptivo e do cursivo que só aparecem em outra parte do corpo do trabalho desse autor, mas que julgamos oportuno mostrar neste resumo.

VALORES	**ASPECTOS**
1. Duração	Imperfectivo Inceptivo Inceptivo propriamente dito Inceptivo incoativo Cursivo Cursivo propriamente dito Cursivo progressivo Terminativo
2. Completamento	Perfectivo Pontual Resultativo Cessativo
3. Repetição	Iterativo Iterativo imperfectivo Iterativo perfectivo
4. Negação da duração e do completamento	Indeterminado

Exemplos:

Imperfectivo inceptivo propriamente dito (começo puro e simples da ação): E daqui começou a sua adversidade.
Imperfectivo inceptivo incoativo (começo seguido de mudança de estado): Ele empalideceu.
Imperfectivo cursivo propriamente dito (duração de que se ignoram os limites): Essa luta prossegue.
Imperfectivo terminativo (ação terminada após ter durado): Ele acabava de consolidar sua vitória.
Perfectivo pontual (processo acabado tão logo começado): Fecho os olhos para não ver.
Perfectivo resultativo (completamento total da ação implicando um resultado desse completamento): Quem morreu, morreu.
Perfectivo cessativo (noção de acabamento perfeito e total da ação implicando a noção de negação que se reporta ao presente): A cidade esteve ocupada.
Iterativo imperfectivo (repetição de ações durativas): D. Fausta brigava com o pai.
Iterativo perfectivo (repetição de ações pontuais): Tens tomado o remédio?
Indeterminado (ação pura e simples, sem a atualização que as formas verbais trazem): A terra gira em torno do sol.

Travaglia (1994, p. 85) também apresenta um quadro aspectual do português, o qual reproduzimos a seguir, na íntegra.

NOÇÕES ASPECTUAIS				ASPECTOS
I DURA-ÇÃO	1 Duração	A Contínua	A Limitada	Durativo
			B Ilimitada	Indeterminado
		B Descontínua	A Limitada	Iterativo
			B Ilimitada	Habitual
	2 Não-Duração ou Pontualidade			Pontual
II FASES	1 Fases de Realização	A Por Começar		Não-começado
		B Não-Acabado ou Começado		Não-acabado ou começado
		C Acabado		Acabado
	2 Fases de Desenvolvimento	A Início (No ponto de início ou nos primeiros momentos)		Inceptivo
		B Meio		Cursivo
		C Fim (No ponto do término ou nos últimos momentos)		Terminativo
	3 Completamento	A Completo		Perfectivo
		B Incompleto		Imperfectivo
Ausência de noções aspectuais				Aspecto não-atualizado

Ressalta Travaglia que “os aspectos mantêm entre si certas tendências de relacionamento.” (p. 105)

Já Mateus e colaboradoras (1994, p. 96) apresentam um esquema para sistematizar os valores aspectuais:

Valores aspectuais[1]

PONTUAL	INCOATIVO (~p T p)1 CAUSATIVO (X CAUSA (~p T p)) INCEPTIVO (~p[p) CONCLUSIVO (p]~p) CESSATIVO (p T ~p)
DURATIVO	CURSIVO ([←p→]) PERMANSIVO (p T p) ITERATIVO ([p .. p .. p ..]) FREQUENTATIVO (pn em It, em que n= número significativo de ocorrências) HABITUAL (a propriedade expressa por p é característica do individual x em It)
GNÔMICO	(∀It, p ocorre em It) (∀It, p ocorre em It)

ACABADO ([P])	p.r.
INACABADO (] p[)	p.r.

Por último, reproduzimos o quadro em que Costa (1990, p. 38) resume uma proposta para a constituição e as possibilidades semânticas de atuação da categoria aspecto em português.

[1] – Notas das autoras:
It: intervalo de tempo
M, n, p, x: proposições lógicas
∀ : quantificador universal
∈: pertence a
~: negação
T: operador de dois lugares introduzido por VON WRIGHT 63, 68, que caracteriza uma versão do cálculo proposicional clássico, o cálculo T. Este operador (que se lê "a seguir") define uma relação de ordem entre as

1. *Aspecto:* Categoria lingüística que marca a referência ou não à estrutura temporal interna de um fato. Apresenta duas possibilidades:
   1.1. *Perfectivo:* Fato referido como global. Não-marcado para as nuances da constituição temporal interna.
   1.2. Imperfectivo: Fato referido com marca de sua constituição temporal interna. Semanticamente restringido a lexemas que incluam o traço [+ *durativo*]. Apresenta as seguintes possibilidades:
      1.2.1. Imperfectivo em curso
      1.2.2. Imperfectivo de fase inicial
      1.2.3. Imperfectivo de fase intermediária
      1.2.4. Imperfectivo de fase final
      1.2.5. Imperfectivo resultativo

E para finalizar este apanhado sobre o aspecto, é interessante observar que, conforme Castilho (1968, p. 58), ele é na língua portuguesa "maiormente representado pelo sentido próprio do verbo, pela flexão temporal, pelos adjuntos adverbiais e pelos tipos oracionais." Então, "o aspecto é uma categoria léxico-sintática."

Reforçando o que diz Castilho e ampliando para o nível discursivo, Campos (1997, p. 183) observa que

> "o valor aspectual de uma situação só pode ser estabelecido pela integração progressiva de todos os constituintes que participam na sua definição, a saber, verbo lexical, predicado (SV), sujeito, tempo verbal, adverbial temporal-aspectual, contexto discursivo."

Travaglia (1994) e Costa (1990) acrescentam ainda que também adjetivos e substantivos podem expressar o aspecto.

---

proposições que funcionam como seus argumentos, sobre o conjunto de momentos de tempo em que cada uma delas

2 – Uma amostra da aplicação da teoria no trabalho com textos

Os textos que apresentamos a seguir foram bem mais explorados em sua análise, mas nos limitaremos a mostrar em especial as questões relativas aos tempos verbais na perspectiva de Weinrich (1974) e alguma coisa relativa à modalidade.

TEXTO 1 (Fragmento)[2]

Um presente para Ana

Todo mundo passava apressado por Ana. Avenida Paulista, hora do *rush*. E mais motivos de pressa: a ventania. A escuridão que precede tempestade, deixando as ruas com jeito de quase-noite, deixando medo e pressa, muita pressa nas pessoas.

Mas Ana não acelerou os passos. Vinha leve e magrinha, cabelo curto sem medo de ser arrepiado, parando às vezes para encarar as folhas que o vento carregava, sorrindo dentro de si mesma do ridículo das pessoas terem medo da chuva.

"Sempre que acontecia alguma coisa importante para Ana Terra, estava ventando". Onde ela havia lido isso? Claro, no romance de Érico Veríssimo. Gostara muito do livro. Não só porque a personagem se chamava Ana, mas porque havia uma história de amor. Um trágico amor, mas intenso, por Pedro Missioneiro. Um amor denso como o que Ana queria para si. Mas onde achar namorado? E ironias de todos os destinos, lembrar de namorado fez com que lembrasse do dia 12 de junho, Dia dos Namorados.

Os pingos de chuva começavam a cair, redondos e grandes como pires. Uma gorda quase escorregou, correndo para a proteção dos ônibus. Passou também por ela um *office-boy*, a toda velocidade. Ana apenas sorriu. Não tem mesmo alguma coisa de ridículo, ver tanta gente se matando para escapar de uma inocente chuva?

Cinco passos, dez. Sem pressa, Ana foi chegando a uma lanchonete, já de toldo arriado, protegendo os pedestres. Duas gotas grandes de chuva arrebentaram nos seus cabelos – ah, que bom! O vento...

E naquele segundo que pode criar as tragédias, o automóvel saiu da garagem. Barulho forte de freada, um grito de alguém, e a chuva, com toda a violência.

- Você está bem? Pelo amor de Deus, o que...

A mancha debaixo do joelho provavelmente ficaria muito, muito roxa. Mas o acidente ficou apenas naquilo.

- Não foi nada, pode deixar ... – Ana ergueu os olhos e não pôde continuar. Era ele, tinha certeza. Nos olhos claros e no rosto bronzeado do moço, descobriu Pedro Missioneiro.

(...)

- Essa chuva ... Quer uma carona? É o mínimo que eu posso fazer por alguém que quase atropelei. Onde você vai?

(...)

O farol acendeu (verde, sempre verde) e eles seguiram. Se disseram os nomes: o dele não era Pedro, mas Gabriel. Continuava um nome de índio, Ana acreditou que todo índio se chamaria Pedro, ou Gabriel.

Olhou sem querer para o banco de trás, um susto: cuidadosamente embrulhada, uma caixa. Um presente. E era Dia dos Namorados. O seu Gabriel podia ser lindo e gentil, mas. Aquele *mas* tinha que aparecer!

- Escute, se você está passeando e não quer voltar logo para casa ... bem, eu tenho um assunto para tratar. É rápido, logo ali na Jabaquara ... depois, te convido para um sorvete. Ou um chope?

Um presente. Disfarçadamente, Ana voltou a encarar o pacote: a caixa era pequena demais para ser de sapato. Grande para conter uma bijuteria. Talvez uma camiseta. Um maiô. Calcinha e sutiã? Ficou encabulada,

---

se verifica.

[2] Para os alunos, o texto foi apresentado na íntegra.

imaginar Gabriel já tão íntimo da namorada, os dois indo a motéis? Talvez até fossem casados!

(...)

No sinal fechado, Pedro-Gabriel fez um comentário qualquer sobre o trânsito ruim. Ana se sentia envergonhada, como se só naquele instante se percebesse no carro de um estranho, um cara bonitão, mas que só podia ser muito mal-intencionado, já que ofereceu carona tão depressa. Levava presente para a namorada e ainda convidava outra para jantar! Traidor. E Ana fixou os olhos na chuva, gotas lacrimejando devagar pelo vidro.

- É aqui. Prometo que não demoro. – Brecou diante de um sobrado. Estendeu a mão, agarrou o presente, e como ainda estivesse chuviscando, foi depressa até o portão.

Uma mulher atendeu, beijos no rosto do rapaz, fechou a porta.

(...)

A porta do sobrado se abriu antes que tivesse decidido. Novos beijos entre os dois, Gabriel se aproximou depressa. A mulher continuou à porta, acenando, sorridente ... para Ana?

- Tchau, mãe. Até mais.
- Mãe?
- É, mãe. Você não tem mãe?
- Mas o presente?

Ele ligou o carro, foi esterçando.

- O pacote. Ali atrás. Hoje não é Dia dos Namorados?
- Dia dos ...? Sabe que eu nem lembrei disso?
- Então o pacote era para sua mãe?
- Aniversário da velha. Também se pode fazer aniversário no Dia dos Namorados, ou está proibido? Ei, o que você pensou que era?

Mas Ana não se preocupou em responder. Riu alto, feliz, contagiou Gabriel com sua risada, e o vento parece que voltou, vento gostoso de depois de chuva. Cheiro gostoso de terra no ar – Ana Terra ...

KUSPTAS, Márcia. Eu te gosto, você me gosta. 12. ed. São Paulo: Atual, 1993. P. 38-42.

- De que tipo é este texto? Justifique.
- Genericamente, qual é o tempo verbal que predomina no texto?
- Você vê alguma relação entre essa utilização de tempo verbal e o tipo de texto: narrativo? Comente.
- Em que parágrafos temos uma espécie de apresentação no texto?
- Em que parte está a história propriamente dita, o principal da história?
- Mais especificamente, que tempo verbal predomina em cada uma dessas partes?
- Em que tempo verbal foi utilizado o verbo *gostar* (linha 8)?
- Que relação há entre essa utilização e o tempo verbal predominante no parágrafo em que ela aparece?
- Em que tempo verbal foi empregado, na primeira ocorrência, o verbo *ficar* (linha 21)?
- Que relação há entre essa utilização e o tempo verbal predominante na parte do texto em que ela se encontra?
- O uso de *provavelmente* antes deste verbo confere-lhe um caráter de dúvida ou de certeza? Comente.
- A que conclusão você chega quanto ao emprego de tempos verbais em textos narrativos como este?
- Comente sobre o emprego do verbo *convidar* na linha 33.
- Observe o uso do verbo *poder* nas linhas 18, 23, 25 e 39. Em que situação(ões) ele pode ser interpretado como significando (a) *ter a possibilidade de,* (b) *ter autorização para,* (c) *ter força, ter capacidade para?* O que você pôde perceber com relação à utilização deste verbo?

- O tempo em que foi empregado o verbo *ser* na linha 36 tem algo a ver com a palavra *talvez*, que aparece antes dele? Comente.

TEXTO 2

O Amor

"O amor é uma coisa que faz duas pessoas acharem que elas são muito engraçadinhas mas ninguém mais acha. Amor é uma coisa só pra gente moça porque é preciso muitos nhé-nhé-nhés e nhô-nhô-nhôs e a gente velha gosta mais de passas o tempo comendo. Também é o amor que faz as duas pessoas de que eu estou falando ficarem muito paradinhas quando tem gente vendo e também quando não tem gente vendo mas só que de maneira bem mais atroz. O amor também é bom pra economizar espaço no banco do jardim e dizer uma porção de coisas incompreensíveis que é porque eu não vou amar ninguém não, quando crescer, a não ser que eu descubra certas coisas que eu ainda não descobri."

FERNANDES, Millôr. Compozissões Imfãtis. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1976. p. 23
Retirado de
CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Ler e redigir. 3. ed. São Paulo: Atual. 1988. v. 4. P. 4.

- De que tipo é o texto?
- Qual é o tempo verbal predominante no texto?
- Você vê alguma relação entre esse predomínio e a tipologia do texto?
- Em que tempos verbais foram empregados a locução verbal *ir amar* (linha 6) e o verbo *descobrir* (linha 7)?
- Que relação há entre esses empregos e o tempo verbal predominante no texto?

TEXTO 3

Na *orelha* do livro de Márcia Kupstas, encontramos uma pequena biografia feita por ela mesma:

Nasci em São Paulo em 1957. Filha de Elisabeth e Vytalius Kupstas, formei-me professora pela Universidade de São Paulo. Sempre gostei de Literatura, seja como matéria a lecionar ou histórias a criar. Ganhei alguns concursos literários, mas foi com a publicação de *Crescer é perigoso*, em 1986, que minha carreira ganhou novas dimensões.

Atualmente, dedico algumas horas para lecionar e escrever. Tenho vários livros editados; entre eles *A maldição do silêncio* e *O primeiro beijo.*

- De que tipo é o texto?
- Qual é o tempo verbal nele predominante?
- Que relação há entre essa predominância e o tipo de texto?

TEXTO 4

Veríssimo, Érico

Escritor gaúcho (1905-1975). Considerado um dos grandes escritores modernos do Brasil. Nascido em Cruz Alta, em 1930 fixa-se em Porto Alegre, onde se torna secretário da *Revista do Globo*, da antiga Editora Globo, e mais tarde, seu presidente. Em 1932 publica a série de contos *Fantoches*. Com o romance *Clarissa* (1933) conquista popularidade nacional. Seu livro seguinte, o romance *Olhai os Lírios do Campo* (1938), tem tiragem recorde para a época: 62 mil exemplares. De duas viagens que fez aos Estados Unidos resultam *Gato Preto em Campo de Neve* (1941) e *A Volta do Gato Preto* (1945). De 1953 a 1956 é diretor do Departamento de Assuntos Culturais da União Pan-Americana, órgão da organização dos Estados Americanos (OEA). O apogeu de sua obra é a trilogia *O Tempo e o Vento: O Continente* (1949), *O Retrato* (1951) e *O Arquipélogo* (1961), em que recria, do ponto de vista genealógico e social, o Rio Grande do Sul. Morre em Porto Alegre.

Almanaque Abril 97. São Paulo: Ed. Abril, 1997.

- De que tipo é o texto?
- Que tempo verbal é predominantemente utilizado nele?
- Esse tempo verbal é o geralmente utilizado em textos narrativos? Comente.
- Tanto este texto como o analisado anteriormente são biografias, contam a vida de escritores, mas há uma diferença quanto ao emprego de tempos verbais e quanto à pessoa do discurso em que foram escritos. Que efeito esses recursos causam nos textos?

Produção textual:

a) Reescreva o texto 3 em terceira pessoa.
b) Reescreva o texto 4 no pretérito.

Responda: Que efeito tais reescrituras provocam nos textos?

Conclusão

Esperamos, com este trabalho, poder ter dado uma amostra de como é possível ultrapassar os portais da academia e aplicar na prática, na escola, questões teóricas de lingüística.

Quanto às questões teóricas que pesquisamos, gostaríamos de ressaltar que, em obras destinadas aos ensinos fundamental e médio no Brasil, desconhecemos uma abordagem sobre os dois grupos temporais de Weinrich e percebemos que o aspecto ou é ignorado ou é visto de maneira bastante superficial, apenas em uma pequena nota, e que o modo só é visto como

categoria verbal, sem levar em conta a modalidade. Já em Portugal isso não acontece, como podemos comprovar em Figueiredo e Bizarro (1996).

Quanto às questões práticas, ressaltamos que elas são algumas dentre as tantas possibilidades de o professor trabalhar em sala de aula fazendo os alunos deixarem de estudar verbos como mera "decoreba" de paradigmas e passarem a analisá-los (construindo seus próprios conceitos) e a empregá-los em uma perspectiva pragmática.

Referências Bibliográficas

CÂMARA, Júnior, Joaquim Mattoso. Princípios de lingüística geral. Rio de Janeiro: Padrão, 1980.

_____ . Dicionário de lingüística e gramática. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CAMPOS, Maria Henriqueta Costa. Tempo, aspecto e modalidade: estudos de lingüística portuguesa. Porto: Porto Ed., 1997.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa. Alfa. N. 12., p. 7-135, set. 1967 [1968].

COSTA, Sônia Bastos Borba. O aspecto em português. São Paulo: Contexto, 1990.

CRYSTAL, David. Dicionário de lingüística e fonética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DUBOIS, Jean et al. Dicionário de lingüística. São Paulo: Cultrix, 1986.

FIGUEIREDO, Olívia Maria, BIZARRO, Rosa Porfíria. Da palavra ao texto. Porto: Asa, 1996.

INFANTE, Ulisses. Gramática contemporânea da língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Argumentação e Linguagem. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____ . A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989.

_____ . A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto: 1992.

MATEUS, Maria Helena Mira et al. Gramática da língua portuguesa. 4. ed. Lisboa: Caminho, 1994.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A relação leitura/escritura: um processo interativo a ser repensado na escola. Ciências & Letras. Porto Alegre: FAPA, n. 12, p. 93-99, 1992.

_____ . A leitura comentada e a elaboração de organizadores gráficos no ensino e na produção de textos expositivos de causação. Letras de Hoje. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 30, n. 2, p. 155-179, jun. 1995.

_____ . Leitura e produção de textos na 4ª série do 1º grau (I, II, III, IV, V, VI). Palavra Como/Vida. São Leopoldo: UNISINOS, n. 37, 38, 39, 42, 43, 44, mar, abr, mai, ago, set, out, 1996- a.

_____ . Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto. Ciências & letras. Porto Alegre: FAPA, n. 17, p. 189-198, 1996-b.

_____ . O ensino do adjetivo com textos: uma proposta para a 5ª série do 1º grau. Palavra Como/Vida. São Leopoldo: UNISINOS, n. 47, mar, 1997.

VILELA, Mário. Gramática da língua portuguesa. Coimbra: Almeida, 1995.

WEINRICH, Harald. Estructura y función de los tiempos en el lenguaje. Madri: Gredos, 1974.

Rachael Anneliese Radhay
País: Trinidad e Tobago
Professora Visitante (área de inglês e tradução); mestranda em lingüística (área – bilingüismo/análise do discurso),
Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, (LIV),
Universidade de Brasília.
Para contato:
Trabalho:
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Universidade de Brasília
Tel.: (061) 348-2356, Fax.: (061) 273-8912,
e-mail: rachael@guarany.cpd.unb.br
Res.: SCLN 113 Bl. 'A' Apt. 218
CEP: 70763-510 Brasília DF
Tel.: (061) 349-6975

Power and Advertising

Advertising, power and the viewer

This paper is essentially an extension of a cross-cultural study of advertisements and the universal elements that give them a point of commonality in spite of cultural idiosyncracies. It is a case study of three Trinidadian television advertisements. It looks at particularities of Trinidadian culture within these advertisements and at a more global level addresses the issue of power and the advertisement as discourse. It observes/deals with how power is constructed in and around the advertisement and pinpoints specifically the power of the viewer.

The paper adopts Fairclough's (1992) approach to discourse analysis, analysing elements of intertextuality and interdiscursivity through the triangular axis of social identity, the relational and the ideational. The advertisement is perceived/viewed therefore as a hybrid genre that evolves into a discourse-text of its own. Reference is also made to Kress' and van Leuwen's work (1986) vis à vis techniques employed in analysing images.

The methodology employed in this paper was a simple one given the fact that it was basically an analysis of specific advertisements. These advertisements were chosen because they were particularly constructed around their socio-cultural context and yet at the same time possessed those universal elements that made them no different from advertisements in other countries. As aforementioned, concepts presented in Fairclough's work as well as in that of Kress and van Leeuwen were used to carry out the analysis of the advertisements.

The paper being a continuation of previous work on advertisements served to reinforce the thinking that there are a universal array of factors that form the input of advertisements. Moreover, it reinforced the importance of the viewer's role and the power he/she holds in reading between the lines to interpret the various voices that represent and construct the advertisement. The viewer himself/herself is a crucial voice, without this voice the impact of advertising would be nill. For, it is the dialogic leimotif that lies at the heart of the advertising genre – it relies upon the power of the other's (the viewer's) response to exist as a social phenomenon.

O PODER E A PROPAGANDA

Análise do Discurso: O PODER E A PROPAGANDA

1.1 Introdução

Comecei meu trabalho com propagandas em setembro de 1996, quando fiz uma análise comparativa das propagandas das edições britânicas e brasileiras das revistas *Marie Claire* e *Vogue*. A análise teve um enfoque cultural e lingüístico e visou principalmente ao ensino de línguas e tradução, ou seja, não foi um estudo dentro do contexto específico da Análise do Discurso Crítica e do mundo do discurso e suas implicações práticas e sociais. Esse primeiro projeto questionou, mas não aprofundou a relação entre imagem verbal e não verbal. Levou em conta as diferenças entre as duas formas e levantou um questionamento de dominância de uma sobre a outra. Este trabalho atual é, de certa forma, uma continuação do anterior porque quando recebi o material (as propagandas) tinha intenções de usá-lo simplesmente como material didático nas minhas aulas de conversação e de tradução porém, terminei visualizando o mesmo material de outro ângulo para poder analisá-lo da linha da Análise do Discurso Crítica. Essa mudança de perspectiva surgiu não só por causa de eu ter iniciado estudos na análise do discurso crítica mas também da minha preocupação com a interpretação de discurso e do texto por parte de alunos(as) de língua estrangeira e tradução – trata-se da importância de despertar a consciência crítica entre pessoas que sejam alunos(as) ou não no tocante à construção do texto e práticas sociais. Eis a questão de que não se pode apresentar ou ler material ou informações sem um olhar crítico. Ou seja, o discurso como texto significa uma interação com o 'outro' que não é meramente descritiva ou funcionalista. Portanto, o 'outro' não pode manter uma posição passiva frente ao texto – ele/ela deve ser uma voz ativa para discriminar a realidade apresentada no texto.

1.2 Objetivo

Neste sentido, este novo projeto visa a analisar a propaganda de uma perspectiva mais crítica em termos de uso de linguagem em todas suas formas. Eu decidi também utilizar um corpus diferente para continuar coletando dados na área de textos publicitários para mostrar como este tipo de texto, independentemente do país, se constrói a partir de uma hierarquia intercambiável de elementos intertextuais e interdiscursivos. Na minha análise destas relações de hierarquia adoto basicamente as perspectivas de Fairclough (1992) e até de certa forma as técnicas mostradas no livro *Reading Images: A Grammar of Visual Design* (Kress & van Leuwen, 1986). Além disso, o projeto visa a explorar as relações de poder na construção de um texto – a tensão entre coerência e coesão – e como essa construção textual influencia a correlação entre poder, discurso e prática social. Por conseqüência, chega-se ao objetivo deste trabalho: uma análise de como funcionam a intertextualidade e a interdiscursividade nas propagandas de televisão de Trinidad e Tobago. En sumo, o projeto levanta as seguintes questões:

1. Como se constrói o discurso publicitário?
2. Qual é o papel do leitor (telespectador) na construção do discurso publicitário?
3. Como definir o papel do discurso publicitário na sociedade pós-moderna, pós-colonial e híbrida?
4. Como se define a prática sociocultural em relação ao discurso publicitário?

2. Pressupostos Teóricos

O discurso, no sentido genérico, é uma forma de comunicação – é a interação com o outro. O discurso e o texto discursivo não são construídos simplesmente para o outro, mas com o outro; ou seja, o texto não é escrito

meramente da perspectiva do 'eu', seja ele individual ou institucional. É um processo de inter-relação com o outro. Para melhor explicar isso pode-se fazer uma comparação com o processo de aquisição de uma segunda língua. Quando um indivíduo está aprendendo outra língua, ele só começa a assimilar esta língua quando começa a pensar como o outro – quando se dá conta de que a única maneira de lidar com o outro (de ter um 'domínio' relativo) é dominando a língua, a cultura, o modo de viver do outro. Faz-se esta comparação essencialmente para ressaltar a idéia de que o texto não se constrói só. O texto, segundo o modelo de Fairclough se encaixa dentro de um modelo sociocultural.

O texto publicitário se constrói desta maneira. A construção do texto publicitário não é um processo linear, mas em desenvolvimento circular, ou seja, o estabelecimento de correlações: o texto se forma por sintagmas interligados. Aparentemente não existem relações de poder ou sistemas de hierarquias. Parece que não existem relações verticais produtor-empresário e cliente-consumidor. O texto publicitário não é meramente um texto informativo do século 15/16. Não é mais um gênero homogêneo e uníssono. O consumidor, além disso, não está perdido na época moderna de produção massiva. O outro agora tem uma voz, uma identidade, talvez detenha poder. Ele tem uma função. Importa para a sociedade – importa na construção do texto como prática discursiva e social. A sociedade pós-moderna não é tão linear como se imagina. Será que é ainda possível uma relação semiótica como a seguinte: vendedor (empresário) → vende = produto / cliente → compra simples de compra e venda. Será que este relacionamento hegemônico mudou? As aparências não necessariamente refletem uma semiótica simples – a verdade não fica apenas na superfície. Fairclough no seu livro *Discourse and Social Change* (1992) descreve da seguinte maneira o consumerismo:

> *Consumerism has been seen as entailing a shift in the relative power of producer and consumer in favour of the latter, though it is arguable to what extent this shift in power is substantive as cosmetic...*(p.117, Fairclough, *Discourse and Social Change).*[1]

A visão do empresário busca aproximar o consumidor – a questão da distância, ou seja, perceber o consumidor como um sujeito (*sistema capitalista*) parece que tem mudado nesta época pós-modernista.

A venda, como prática social, está em evolução. O texto publicitário, como gênero discursivo se modifica, portanto, para refletir esta mudança social:

> *A genre implies not only a particular text type, but also particular processes of producing, distributing and consuming texts.* (op. cit., p. 126).[2]

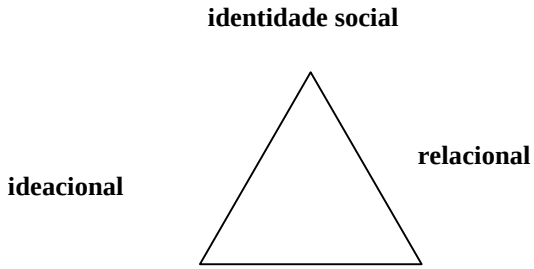
O gênero publicitário assume, de certa forma, uma nova identidade. Torna-se um gênero híbrido – evidencia a heterogeneidade do discurso pós-moderno, ou seja, as relações sociais aparentemente prísmicas. O gênero publicitário se compõe de vários discursos com a finalidade de criar um discurso triangular:

> *Discourse is a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning.* (op. cit., p. 64).[3]

[1] Minha tradução: O consumerismo inclui em si uma mudança no poder relativo entre o produtor e o consumidor, favorecendo o último. Porém, deve-se questionar até que ponto essa mudança no poder é substancial ou cosmética (Fairclough, op. cit.).

[2] Minha tradução: Um gênero significa não só um tipo de texto particular mas também processos particulares de produzir, distribuir e consumir os textos (op. cit.).

Veja o seguinte diagrama: TEXTO e DISCURSO



O texto, portanto, como expressão do discurso, é uma reflexão de diálogos sociais. E estes diálogos sociais se manifestam no texto por meio de vários elementos que podem ser descritos como instrumentos. Enfim, estes elementos pertencem ao bojo da intertextualidade e interdiscursividade.

3. Metodologia

3.1 A seleção do corpus

Há dois motivos para seleção do corpus. Primeiro, é importante variar o tipo de texto trabalhado para melhor desenvolver e aprofundar meu estudo de textos publicitários. Desse modo, pretendo estudar propagandas gravadas de televisão – todas as propagandas foram gravadas de dois canais nacionais de Trinidad e Tobago. Elas foram gravadas aleatoriamente por meu pai que sabia que eu queria oferecer aos meus alunos e às minhas alunas a possbilidade de ter material autêntico de inglês falado em outra parte do mundo fora dos Estados Unidos e a Inglaterra e que também queria trabalhar com cultura, imagem e tradução. O segundo motivo é o interesse pessoal em analisar textos publicitários do meu próprio país, Trinidad e Tobago. Portanto, a escolha do corpus desta vez é circunstancial dado o que expliquei na introdução e ao mesmo tempo intencional desde que eu como autora deste trabalho é de Trinidad e Tobago e me vejo como ainda mais observadora e participante em sociedades diferentes[4], entretanto com práticas socioculturais muito semelhantes. Para limitar o 'leque' do trabalho, somente três propagandas serão analisadas, uma de cerveja, outra de lotto (jogo de loteria), e a última de uma promoção de um supermercado. Escolhi essas três porque embora sejam temas universais exploram e constróem em seus textos elementos socioculturais pressupostamente pertencentes a Trinidad e Tobago. Além disso, as primeiras duas provocaram bastante interesse por parte dos meus alunos e das minhas alunas brasileiros(as).

2.2 Macro-contexto do corpus

Para melhor contextualizar essas propagandas é essencial descrever brevemente seu macro-contexto: Trinidad e Tobago são duas ilhas ao este da Venezuela e fazem parte da cadeia de ilhas que compõem o Caribe ou as Antilhas. As duas ilhas formam uma nação, a qual recebeu sua independência da Inglaterra (país colonizador) em 1962. Também, se tornou uma república em 1978 e tem presidente cuja função é emblemática e não política. A base econômica do país é petróleo, gás natural, indústria metalúrgica, indústrias de serviços e a agricultura. A população é de aproximadamente 1.3 milhões de habitantes. O perfil étnico é heterogêneo por causa do hibridismo da historia colonial que levou à presença de vários grupos étnicos: povos indígenas (hoje em dia, uma população mínima), os euro-trinitários (de

[3] Minha tradução: O discurso não é só uma prática de representar o mundo mas é uma prática de significar o mundo, constituindo e construindo o mundo através do significado (op. cit.).

descendência espanhola, inglesa, francesa, portuguesa), afro-trinitários, indo-trinitários, chineses, libaneses e grupos mistos (resultado do processo de miscegenação). Apesar do processo de miscegenação e a harmonia geral existente no país, existe a discordância racial por causa de interesses políticos, ou seja, partidos políticos que provocam hostilidades entre grupos étnicos, especificamente entre afro- e indo-trinitários(as). Também, diferenças econômicas e classcistas subjazem ao racismo latente na sociedade trinitária e tobaguense. A língua oficial e materna de mais do que a maioria é inglês. Porém, existe a língua crioula cuja base lexical é de inglês mas também inclui empréstimos de outras línguas: línguas africanas, espanhol, francês, português, e hindi. O crioulo existe a três níveis: o acroleto (falado pelos(as) mais escolarizados(as), ou pelas classes mais altas), o mesoleto (falado por pessoas das cidades mas não tendo necessariamente um alto grau de escolaridade) e o basoleto (falado mais nas áreas rurais e por pessoas que não têm um alto grau de escolaridade e que têm a língua crioula praticamente como língua materna), (Youssef, 1996). Portanto, o quadro lingüístico mostra a coexistência de duas línguas. Mesmo assim, é o inglês que é a língua de escolarização, da mídia, da imprensa, de processos oficiais e assim por diante. Por outro lado, a mudança de código é uma prática natural e contextualizada, o crioulo sendo usado para dramatizar estórias, ou para relatar situações divertidas ou para melhor interagir com outros (particularmente se o(a) interlocutor(a) for de origens mais humildes e fala o crioulo como primeira língua). Além disso, o crioulo é uma língua usada muito mais na fala do que na escrita (embora alguns autores escrevessem seus romances ou trechos de seus romances em crioulo). O crioulo faz parte ou representa o ser trinitário(a) e tobaguense porque reflete o processo de miscegenação entre os vários grupos étnicos. Serve como elemento identitário chave da identidade sociocultural de trinitários(as) e tobaguenses. Ao mesmo tempo, o crioulo ocupa um espaço ambivalente: é menosprezado por alguns, ou seja, é visto como inglês errado e, é valorizado por outros por causa de seu papel intrínseco em termos de identidade, sendo representativo de 'nós' e opondo-se à língua do colonizador. Desse modo, a escolha de uma língua como código de comunica não é só uma questão pragmática mas é ligada a questões de poder, prestígio e identidade sociocultural . Trata-se do hibridismo de identidade sociocultural (Bakhtin, Trad. 1997, Hall, Trad. 1996).[5] Enfim, faço esta descrição do perfil lingüístico de Trinidad e Tobago para enquadrar as propagandas analisadas e para reforçar certos elementos implícitos na análise: o uso de linguagem pode funcionar para fortalecer aspectos positivos identitários mas por outro lado, pode servir para fortalecer e manter estereótipos em relação a certos grupos sociais.

2.1 Metodologia e a análise

O projeto deve ser visto simplesmente como um estudo preliminar que pode ser elaborado para aprofundar a análise dos fenômenos de intertextualidade e interdiscursividade no gênero publicitário; ou para desenvolver um trabalho comparativo de textos publicitários de diferentes países. Este trabalho serviria para criar um panorama com o fim de ressaltar a diversidade e a unicidade do gênero publicitário na época pós-moderna. Funcionaria para mostrar que o gênero publicitário é mais do que um simples texto – é um discurso cuja esfera transcende os limites de um mundo multilíngue. Em outras palavras, a heterogeneidade do discurso de propagandas é universal. A análise seguirá principalmente a perspectiva de Fairclough (op. cit.); mas, ao mesmo tempo, explicará as técnicas de desconstrução

[4] Refiro-me aqui ao Brasil e a Trinidad e Tobago.

[5] Ter uma vivência que envolve o uso de duas ou mais línguas é uma experiência que vai além da prática de variação lingüística numa só língua. O uso de uma língua não é uma mera prática gramatical ou lingüística – é um processo de escolhas interativas que é determinado ora por fatores pessoais, psicológicos, sociais, contextuais, ora por questões de papéis, identidades, culturas, enfim, pode ser uma combinação de todos estes elementos. É uma escolha híbrida, e é este hibridismo que caracteriza o discurso o a fala, e que demonstra o caráter polifônico no jogo de palavras e na língua. (Trabalho de mestrado em andamento: *Narrativas de casais internacionais: identidade, voz e o outro*. Radhay, 1998.).

desenvolvidas no livro *The Grammar of Visual Design* (op. cit.), haja vista que a imagem não-verbal representa uma técnica, senão um discurso muito preponderante nas propagandas de televisão. O próprio Fairclough diz:

> *Contemporary commodity advertising typically consists of a mix of language and visual images, and the trend is for images to become more salient...* (op. cit., p.210).[6]

A análise das propagandas implica naturalmente um .processo de desconstrução. Não pretendo porém, realizar a análise de uma forma separada entre descrever, explicar e interpretar[7], considerando que:

> *A rigid oppositon between 'content' or 'meaning' and 'form' is misleading because the meanings of the text are closely intertwined with the forms of the texts, and formal features of texts at various levels may be ideologically invested...* (op. cit., p.89).[8]

A idéia é de explorar como a propaganda, por um lado, cria, reforça mitos sociais e, por outro lado, reflete e até mesmo inventa práticas e relações sociais. Qual exerce poder sobre o outro: a prática social ou o discurso? Será que este discurso particular é mesmo uma prática social visto que a propaganda tem 'progredido' como texto informativo e 'levemente' persuasivo que tornou-se uma forma artística e até mesmo cultural?

> *It is the business of constructing 'images' in the other sense – ways of publicly presenting persons, organisations, and commodities, and the construction of identities or personalities for them.* (op. cit., p.211).[9]

A propaganda como texto/ discurso, evoca uma harmonia que talvez possa ser considerada falsa:

> *Producer, product, and consumer are brought together as co-participants in a life-style, a community of consumption which the advertisement constructs and simulates...* (p. 211, Fairclough, *Discourse and Social Change*).[10]

A propaganda originou-se de uma prática socail concreta – a ideologia capitalista de comprar e vender – a necessidade de sobreviver contra a competição; e agora? Será que é muito mais do que uma prática econômica? O que é evidente é que a propaganda como texto/discurso destaca a possibilidade de criatividade – o discurso nunca é estático.

> *...There is a consequential space for creative play, for combining discourse elements in ever new ways to achieve momentary impact, for pastiche...*(op. cit., p. 223).[11]

---

[6] Minha tradução: A propaganda contemporânea de comodidades é tipicamente uma mistura do verbal com o não verbal com a linguagem não verbal tornando-se mais proeminente (Fairclough, op. cit.).

[7] Refiro-me aqui ao quadro tri-dimensional de Fairclough em seu livro Critical discourse analysis (1995, p. 98). Por meio desse quadro ele mostra os diferentes processos embutidos e envolvidos na produção e na leitura do dicurso, ou seja, o texto não é uma mera construção lingüística mas é uma construção da prática discursiva e sociocultural.

[8] Minha tradução: Uma oposição rígida entre 'conteúdo' ou 'significado' e 'forma' é ilusória porque os significados de textos são estreitamente interligados com as formas desses textos e características formais de textos podem possuir em vários níveis elementos ideológicos (op. cit.).

[9] Minha tradução: É o processo de construir 'imagens' pelo outro sentido – modos de apresentar publicamente pessoas, organizações e comodidades e a construção de identidades ou personagens para eles (op. cit.)

[10] Minha tradução: O produtor, o produto e o consumidor são unidos como co-participantes num modo de viver, uma comunidade de consumerismo que a propaganda constrói e incentiva (op. cit.).

[11] Minha tradução: Portanto, há espaço para criatividade, ou seja, para combinar elementos discursivos de novas maneiras para atingir um impacto momentâneo, para *pastiche* (op. cit.).

3. Análise

> ... *todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis*...(Roland Barthes p.32 *Intertextualidade, Norma e Legibilidade.* Vigner, Gerard In: Galves, Charlotte et al. *O texto: escrita e leitura*. Campinas, S.P.: Pontes, 1988, pp. 31-37)

CARIB: é uma propaganda de cerveja. É a cerveja nacional de Trinidad e Tobago e basicamente tem um monopólio no mercado[12]. Na propaganda, existem vários níveis de interdiscursividade e intertextualidade. Todos os elementos servem não só para promover a cerveja em si, mas para estabelecer uma correlação entre tomar Carib (não qualquer outra cerveja) e ser trinitário. A mensagem implícita senão explícita é que se você não bebe Carib você não é trinitário. A cerveja Carib, então, 'identifica' o trinitário.

A propaganda começa sem som, e com uma pergunta enquadrada num *backdrop* azul (uma das cores da garrafa de Carib). A pergunta é:

How do you spot a Trini?[13]

O inglês padrão é usado, mas o uso da forma diminutiva *Trini* ao invés de *Trinidadian* pertence tanto ao inglês quanto ao crioulo e, é considerado uma forma de tratamento carinhosa (o orgulho de ser trinitário). A pergunta, então, já evidencia de uma maneira sutil a interdiscursividade pois trata-se dois discursos (dois códigos diferentes). Depois da pergunta, começa a música, cantada em crioulo e ao ritmo do *calypso* enquanto são transmitidas imagens típicas de Trinidad e Tobago. Todas as imagens são enquadradas num azul. Em todos os cenários há pessoas tomando cerveja. O tema da música é *Identify Yourself*. Este tema expressa um duplo sentido: Não seja teimoso, beba Carib e tenha orgulho de ser trinitário. Ao mesmo tempo, outros discursos e outros temas de filmes ilustram a sociedade moderna onde todas as pessoas assumem suas identidades sem temor. Esta frase *Identify Yourself* aparece no final da propaganda como parte do logotipo da cerveja. O objetivo é de que na forma escrita apareça em inglês padrão, mas não na pronúncia – o grito dos cantores é em crioulo. Esta mudança de código de inglês para crioulo expressa, de certa forma, um logotipo do que é ser trinitário. O uso predominante do crioulo na propaganda de fato demonstra a associação semiótica entre diversão, música, língua crioula e tomar cerveja. A propaganda, porém, vai além de sintagmas semióticos. Existem vários níveis de intertextualidade e interdiscursividade.

Em termos de linguagem e mudança de código, a intertextualidade se encaixa com a interdiscursividade. A interdiscursividade é muito desenvolvida, pois existe o discurso da música (linguagem de som), a imagem não-verbal, a linguagem corporal, e a linguagem verbal (escrita e a fala). Neste caso, os elementos intertextuais são aplicados mais na construção da imagem não-verbal por meio dos cenários e do uso de cores brilhantes e vivas que refletem a 'joie de vivre' caribenha; os closes dos protagonistas e sua linguagem corporal (seus olhos, gestos, etc.) parecem mais

[12] O fato de que a marca Carib possui o monopólio do mercado de cerveja é interessante porque existe a venda livre de cerveja importada e a diferença entre os preços não é muito marcante. Digo isso porque em países do Terceiro Mundo em geral há uma tendência de considerar o 'importado' como sendo melhor.

[13] As seguintes notas (trechos das propagandas) são traduções livres. Não pretendo aderir à rima das versões originais no caso da música da propaganda. A maior parte dos trechos são escritos em língua crioula de base inglesa falada em Trinidad

contundentes; neste caso então são os elementos intertextuais da construção visual. Será que existe uma hierarquia nesta construção? Qual é a relação hegemônica? Qual é o elemento que exerce mais poder ou que mais seduz o telespectador? Talvez a música, o ritmo, talvez as imagens, a letra. Esta interpretação é subjetiva.

Mas qual é a voz que o 'consumidor' escuta? Parece ser a voz do 'povão' que se diverte tomando Carib e fazendo tudo o que seja 'tipicamente' trinitário. E a voz do produtor? Será que essa voz é inexistente?

A voz ainda é clara e forte ressoando pelas imagens de Carib em cada flash, e a música Carib... Esta voz se escuta na música, nos retratos de nacionalismo, de harmonia racial, um povo unido. Parece ser uma voz amada por um consumidor feliz. Além disso, essa voz evidencia-se nos pronomes de 'you' e 'we'. A interligação – a fusão entre o 'você' e o 'nós' abraça o telespectador, ou seja, ele/ela se torna membro. Ele/ela é o igual do produtor e dos trinitários e tobaguenses. Não há nenhuma distinção ou discriminação. É uma imagem positiva – não existe nenhum tipo de conflito. A propaganda se constrói de fato de um conjunto de vozes que falam pelas imagens – vozes de cultura, mulheres, paqueras, homens másculos. São vozes que se entendem e que o consumidor entende – ele/ela se interage com elas porque é membro. As vozes o(a) chamam *Identify Yourself*. Talvez, então, as imagens dominem nessa correlação de sintagmas - e aquele ritmo contagioso da música?

Música: *Identify Yourself*

It's in the...

The way we walk along...

The way we think...

That's by the beer we drink.[14]

É difícil determinar o sintagma dominante - é uma hierarquia equilibrada de imagens de felicidade e a música envolvente que fala de 'nós'. A propaganda é uma construção de envolvimento. Não existe uma tensão entre os sintagmas que formam um mosaico de poder - um poder que engaja o 'leitor' sem que ele perceba. Ele se engaja num mito que é mais mito que realidade.

LOTTO: Esta propaganda também se compõe de vários quadros discursivos. Há o quadro que focaliza o objetivo da propaganda - jogar na lotto e ganhar milhões de dólares. O cenário é enfeitado com dinheiro. Existe dentro desse quadro outros quadros que têm uma voz igual e quiçá mais poderosa. O cenário não é feito apenas de notas, mas também de homens quarentões, gordinhos, que a princípio não teriam chance de ter mulheres sedutoras em trajes carnavalescos *'au brésilien ou au trinidadien'* se não tivessem ganho na lotto. São homens conquistadores e a letra da música (outro texto/ discurso) reflete isso: *Yes, I have it*[15]... Trata-se do 'eu' masculino que conquistou o dinheiro e por vez a mulher. Além do mais, o uso de 'it' possui um duplo sentido, isto é, não só ganhei – *sou vencedor na vida* – mas meu triunfo principal é que ganhei 'ela'. Desse modo, 'ela' – a mulher - é objeto de aquisição – objeto premiado do homem. Percebe-se então, a objetivação da mulher em traje carnavalesco – a boneca do homem, tendo ele os recursos financeiros.

---

e Tobago. A primeira: *How do you spot a Trini? – Como se reconhece um trinitário (trinidadense).* A palavra 'trini' é a forma diminutiva para o adjetivo 'trinitário' – 'Trinidadian'.

[14] O nome da música chama-se *Identifica-se.* O trecho começa assim: *"É o jeito no qual andamos ao longo da praia...É na maneira na qual pensamos...É na cerveja que bebemos."* Ou seja, é a marca de cerveja pela qual se identifica como sendo trinitário/trinitária.

Os textos da música e das imagens não-verbais constróem uma mensagem (voz) subliminar, ou melhor, clara de uma cultura machista - o estereótipo de homens que sempre querem ser 'garanhões'. Dessa maneira, a voz do produtor não é só aquela de *Play the Lotto and win*,[16] mas é aquela voz implícita que busca engajar o leitor numa prática (num mito) social. O leitor neste caso é particular - ele é o sujeito macho que se identifica com os dois homens que parecem estar em êxtase na propaganda. As *entrelinhas* gritam: ele seria um sujeito fracassado entre as mulheres se não tivesse dinheiro.

Nas duas propagandas, a prática machista é representada pela voz implícita - a imagem não-verbal que enuncia o poder sedutor da cerveja, dinheiro e da paquera. Sonho e realidade. Apesar do foco direto sobre o produto - a cerveja, os bilhetes de lotto, dinheiro - os cenários de prazer possuem uma voz forte e apelativa e, embora fosse dito na análise da Carib que não existe uma relação de hegemonia entre os elementos de intertextualidade e interdiscursividade, parece, por outro lado, que é possível argumentar que os quadros de outros discursos e textos dentro do quadro básico do texto publicitário impõem um diálogo - uma relação vertical - que abraça o produto - o engrandece - para que ele se torne um elemento intrínseco de prática social. O poder da propaganda do produto, assim, se encontra na hegemonia sutil e subjacente à construção da interdiscursividade e da intertextualidade.

Transcrição (terceira propaganda):

A - But your wife leave yuh

B - Listen! Wife o no wife

I does always shop when it come to price at Anand's Supermarket

where have the lowes' price anywhere in Trinidad
and a chance to win a new car
On top a dat dey have real prices
Well my wife leave mim...
Ah come to buy bread an' cheese
Ah could come buy you for lunch
erm... I ain' learn to cook yet...
Shop at Anand's Supermarket[17]

Esta propaganda se compõe de várias camadas. É uma propaganda de um supermercado de classe média-baixa num distrito rural de Trinidad. Dois comediantes populares 'estréiam' nesta propaganda; o código principal é o crioulo dado o público-alvo e o fato de que o crioulo é usado em muitos casos para expressar o humor.

A promoção do supermercado não parece ser o foco direto da propaganda: parece estar ironicamente em segundo plano. Mas, é o diálogo entre os dois comediantes que acontece no supermercado que é o foco

[15] É um grito de triunfo de que *"Sim, enfim eu consegui (ganhei) na vida"*.
[16] Lotto é um jogo da Loteria Nacional a frase diz o seguinte: *"Jogar a loteria e ganhar"*.
[17] Este trecho é falado basicamente no crioulo de Trinidad e Tobago: (A) – *"...Mas sua esposa não te deixou..."*(B) *"...Escuta! Esposa ou não, eu sempre faço compras porque onde tem um bom negócio é o supermercado de Anand...onde tem os mais preços baixos do que qualquer lugar em Trinidad...E há uma chance para ganhar um novo carro...E encima de tudo os preços são ótimos...Bem...minha esposa me deixou e eu vim comprar pão e queijo porque ainda não aprendi a cozinhar...Compra ao Supermercado de Anand..."*

direto da propaganda. Eles parecem dois senhores de classe média-baixa, novamente, tipicamente machos e a fala deles reflete essa impressão. A mensagem subjacente à propaganda é a seguinte: homens machos abandonados por suas mulheres e que não têm costume de fazer compras podem ir ao Supermercado de Anand, pois lá eles podem achar tudo com facilidade. Os homens abandonados são sempre personagens ridicularizados no mito socio-tradicional e, portanto, a fala deles - construída com elementos narrativos e cômicos - não só reflete a imagem desvalorizada deles, mas ainda o que é subjacente é a base tradicional da sociedade de homens que não sabem cozinhar e a mulher sinônimo de cozinha (*I ain' learn to cook yet*). Dentro desse diálogo se encaixam referências aos benefícios de fazer compras no supermercado. Ou seja, o texto publicitário se enquadra nesse diálogo que retrata outra realidade - outro contexto social que vai além da situação contextual do texto publicitário. Seria possível dizer que o texto de imagem não-verbal e do texto do diálogo no qual se encaixa o mito (a narrativa) de mulheres ausentes e homens abandonados são dois sintagmas paralelos, quase vozes distintas. Esta propaganda, por conseqüência, ressalta a natureza paradoxal do texto publicitário que evoluiu a partir de textos e discursos oriundos de contextos sociais múltiplos.

Enfim, todas as propagandas têm como base práticas sociais : a Carib explora outros cenários sociais para construir a imagem da cerveja; a *lotto* funciona de forma semelhante e também o marketing do supermercado. Nesse sentido, as três propagandas são construídas de vozes e diálogos diferentes que parecem existir em harmonia: quadros *naturais* de práticas sociais, sendo a imagem não meramente do produto mas de uma certa visão social do mundo (no caso Trinidad e Tobago) e de seus membros.

4. Observações finais

A hegemonia econômica que é subjacente à propaganda camufla a hegemonia paradoxal da interdiscursividade e da intertextualidade do gênero publicitário. O texto publicitário, portanto, não é um discurso homogêneo, não se constrói a partir de um triângulo simples entre *identity*, *ideational* e *relational* - se constrói de um universo prismático de cores, luzes, focos diretos, segundos planos, gestos, imagens, textos falados e escritos, mudanças de código, sons, música, protagonistas,... que dialogam dominando uns aos outros e que se unem para criar um 'casamento' de paradoxos e harmonias *("...texts in contemporary society are increasingly intersemiotic..."* (op. cit., p. 4, 1995)[18]). Todos os elementos simbolizam a circularidade da hegemonia existente nas relações e práticas sociais. A verticalidade de poder no mundo contemporâneo pós-moderno parece ser um mito quase ilusório no mundo discursivo de sintagmas interligados que só podem ser indicadores de um poder econômico que não é autônomo, mas dependente do poder sedutor e multifacético do discurso para convencer o consumidor que é constantemente vítima ao mesmo tempo que é responsável - ator e voz - membro que opta por aceitar ou rejeitar o jogo de interdiscursividade e intertextualidade que formam o texto produto. Sem interpretar, sem ler as entrelinhas, o texto - o discurso - o produto morre. Eis o poder do leitor, telespectador, consumidor - é o poder do intérprete social.

Não obstante, tal argumento é bastante questionável porque sugere que o leitor como consumidor é um participante ativo e principal na construção do texto publicitário. Parece que exista um espaço de escolha, ou seja, que haja a possibilidade de rejeição do texto publicitário com todos seus significados implícitos e explícitos. Parece

[18] Minha tradução: *"...textos na sociedade contemporânea são mais e mais inter-semióticas..."* (op. cit.).

ser um processo fácil, quase inocente, dizer que é o leitor que é responsável pela interpretação do texto. Parece ser uma observação ambivalente ou até contraditória de uma análise que mostra a coesão de elementos lingüísticos, textuais e sociais que servem para fins específicos e ideológicos. Ou seja, funcionam não só para vender produtos mas para *fortalecer* certas práticas sociais como sendo *naturalizados* (Fairclough, 1995) e para criar um consumidor que aceite a harmonia do texto apresentado:

> "*Coherence is a key factor in the ideological constitution and reconstitution of subjects in discourse: a text 'postulates' a subject 'capable' of automatically linking together its potentially highly diverse and not explicitly elements to make sense of it. In postulating such a subject, a text contributes to constituting such a subject.* (op. cit., p.74, 1995)[19].

Em sumo, o poder nas mãos do leitor é superficial porque a leitura do mundo e das práticas sociais já são feitas para ele/ela. Desse modo, não existe uma verdadeira relação dialógica entre o consumidor e o produtor. Existe a mesma ligação semiótica de sempre: produtor/vendedor → cliente/consumidor. Trata-se da hegemonia semiótica uma vez que não exista uma consciência crítica do poder do discurso em relação à construção de práticas sociais. Enfim, parece ser um processo de imposição e/ou de fortalecimento de certas visões do mundo. Portanto, o poder do leitor/telespectador é ambivalente porque seu papel como intérprete social é usurpado pelo *produtor* do texto que determina como a vida sociocultural deve ser vista e interpretada. Nesse sentido, embora as propagandas reflitam o hibridismo lingüístico e cultural de Trinidad e Tobago e mantenham (positivamente) o crioulo como expressão de humor, deve-se perceber que continuam ridicularizando aqueles que têm uma posição social enfraquecida: mulheres, homens abandonados, pessoas humildes de áreas rurais, assim fortalecendo o *status quo*. Além disso, reforçam visões estereotipadas de um país: o hedonismo de Carnaval, a 'joie de vivre', a utopia de uma ilha tropical caribenha, a felicidade de um povo sem nenhuma preocupação. Em sumo, o leitor ou o telespectador torna-se um(a) participante admirado(a)/assombrado(a) confiscado(a) sem saber de seu poder frente à transmissão espontânea e *natural* de imagens discursivas pressupostamente *coesivas*. Eis a ausência do *leimotif* dialógico entre o leitor/telespectador e o texto publicitário.

5. Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis.* London, New York: Longman, 1995.
----------. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press,1992.
----------. *Critical language awareness.* London, New York: Longman, 1992.
----------. *Language and power*. London: Longman, 1989.
HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. DP&A Editora, 1997.
HALLIDAY, M.A.K. and HASSAN, Ruquaiya. Language, c*ontext and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford: Oxford University Press, 1985.
KRESS, Gunther and van Leeuwen. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.
RADHAY, Rachael A. "*O uso de imagens no ensino de línguas*". Pesquisa

[19] Minha tradução: *"A coerência é um fator chave na constituição ideológica e na reconstituição de sujeitos no discurso: um texto 'postula' um sujeito 'capaz' de ligar automaticamente os elementos possível e altamente diversos e não explícitos para entender tal texto. Por ´posturar' um sujeito, o texto contribui para constituir tal sujeito"* (op. cit.).

não publicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 1997.
----------. *Narrativas de casais internacionais: identidade, voz e o outro.* Pesquisa de mestrado em andamento, Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 1998.
STOREY, John. *Cultural theory and popular culture.* Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
Corpus de propagandas: Dois canais nacionais de Trinidad e Tobago: TV6 e a Televisão Nacional de Trinidad e Tobago.
YOUSSEF, Valerie. *Varilingualism: the competence underlying codemixing in Trinidad & Tobago.* Journal of Pidgin and Creole Languages. 11: 1 p. 1-22, 1996.

Rachael Anneliese Radhay
País: Trinidad e Tobago
Professora Visitante (área de inglês e tradução); mestranda em lingüística (área – bilingüismo/análise do discurso),
Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, (LIV),
Universidade de Brasília.
Para contato:
Trabalho:
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Universidade de Brasília
Tel.: (061) 348-2356, Fax.: (061) 273-8912,
e-mail: rachael@guarany.cpd.unb.br
Res.: SCLN 113 Bl. 'A' Apt. 218
CEP: 70763-510 Brasília DF
Tel.: (061) 349-6975

Um estudo de caso: Bonding and Bilingualism: *Between two worlds/ Entre dois mundos*

Entre dois mundos

Abstract

Identity, Power and Bonding

Entre dois mundos is a collaborative study among four friends, all post-advanced second language learners. They are all on the road towards bilingualism. The bilingual process is however, a complex one. It goes beyond mere linguistic competence – it is a flirting with 'autrui', a building of a bicultural bridge that speaks of a frighteningly disturbing intimacy. The study sees the concepts of second language acquisition, performance and bilingualism as more that just superficial learning so that how one acquires, interacts and reacts to the second language transcends grammatical rules.

In light of this, bilingualism and second language acquisition are not simple processes. They are tied to the psychological and the emotional and so, even among good language learners of similar social backgrounds there are subtle, inner experiences that underlie their second language experience. They come from different cultures but they are all caught in two or more worlds from which ultimately they can never be free. For, they have learnt to love, hate, resist, accept all at the same time – they have acquired an openness of mind that may bring conflict but never really loss only gain. It is perhaps, in the end, a question of coming to terms with the issues that lie at the heart of this peregrinage – safety, security, belonging and ultimately bonding.

Between Two Worlds

Entre Dois Mundos

Preface

Starting to write this paper was somewhat difficult. I thought going to Trinidad would have helped - I had naively assumed that it would have provided the necessary distance to analyse the research carried out in Brasilia and to better understand my own experiences there. Trinidad, however, proved naturally, to be an experience on its own - coming face to face (again) with another identity, another culture, another language, other ways of 'seeing' … I was afraid to write this project - to address questions that go beyond mere linguistic competence and language matters. It was a journey into the heart - a voyage of discovery, of drawing together those underlying, seemingly disparate elements that influence second language acquisition and bilingualism. It was a cathartic delving into the personal - the varied uniqueness of the language experience for the bilingual individual.

1. Introduction

Entre dois mundos is a collaborative study among four friends, all post-advanced second language learners. They are all on the road towards bilingualism. The bilingual process is however, a complex one. It goes beyond mere linguistic competence – it is a flirting with 'autrui', a building of a bicultural bridge that speaks of a frighteningly disturbing intimacy. The study sees the concepts of second language acquisition, performance and bilingualism as more that just superficial learning so that how one acquires, interacts and reacts to the second language transcends grammatical rules.

Seen from another angle, the study of individuals in contact with two or more languages or cultures has its basis principally in sociolinguistic traditions and so, a descriptive, functionalist approach is often adopted. The use of language is thus considered in terms of pragmatics. Nevertheless, although the study of bilingualism has been developed through ethnographies[1], there is a lack of academic work that links more clearly contact with two or more languages to questions of power, and sociocultural identity. The elements underlying language practices must be considered, that is, these practices occur within a particular culture as well as a specific socio-cultural context. In essence, a language can not be analysed merely in functionalist terms.

1.1 Objective

Thus, the objective of this paper is not to measure the participants' level of bilingualism or to question the idea of categorising them as 'balanced' or 'unbalanced' bilinguals (see theory) but rather to look at the various factors, particularly the social-psychological ones that have affected their acquisition of the second language and which continue to affect their interaction and development in it. The main aim is to see how individuals from similar social backgrounds (not necessarily cultural ones) react similarly but also differently to the whole process of language acquisition and the second language culture. The study therefore, does not envisage bilingualism as simply a linguistic process but as a flirting with 'autrui' - a building of a bicultural bridge that speaks of a frighteningly disturbing intimacy. It views the concepts of second language acquisition, performance and bilingualism as more than just superficial learning so that how one acquires, interacts and reacts to the second language transcends language rules.

There are thus different factors (language aptitude, personality, cognitive style, hemisphere specialization, learning strategies, social-psychological factors,…) that determine second language acquisition and explain why one's 'access' to the other language is not always the same as that of another individual's. It is a matter of 'differential success' . How does one qualify 'differential success'? Naturally, it testifies to the subjectivity, almost inherent to second language acquisition and bilingualism. It reflects how the second language process is not a straightforward, mechanical one. It does not seem to be a natural development as in first language development. Undoubtedly, second language acquisition has varying implications. It may be that the learner wishes to develop reading or writing proficiency or wants to acquire basic conversational skills in the second language. The desire to learn and acquire the second language may not arise out of long

[1] I refer here specifically to bilingual case-studies written by Grosjean (op. cit.).

term needs or plans. It is not necessarily a 'life-time' experience as in first language acquisition. It may not occur as a natural process, for example, as is the case with children born in a bilingual environment. Second language acquisition normally starts in a classroom setting, in which according to the level and the individual's needs and objectives the main emphasis is on learning and developing grammatical (or it may be functional, or even reading competence).

How do acquisition, 'differential success' (Cook, 1991), and bilingualism come together ? Acquisition begins when learning becomes no longer a matter of learning separate grammatical items or simply memorising vocabulary lists. How far the acquisition process goes is dependent upon the learner's needs and objectives. How well this process works, whether or not it may result in bilingualism depends upon the 'differential' factors and the learner's/individual's contact and relationship with the language not only in the classroom but more importantly outside of this environment. For example, the learner may move to the second language environment, make frequent trips to where the language is spoken, or may have contact with native speakers, he/she may be a conscientious language learner. The point is that second language acquisition is an evolutionary process that has 'variable' constants so that latent competence and output/performance do not always coincide. Moreover, 'differential success' should not solely be measured according to the individual's linguistic/language performance. For, the individual's performance may or may not be a true reflection of his/her competence in the language and, may be linked to inner thoughts and processes. This notion raises the key questions of this study:

How does one determine or even just define bilingual development in the case of the individuals studied in this work?

They have been and are good language learners and performers; but they seem to be caught in a crucial phase (a paradoxical 'silent' period[2]) that is apparently never ending. How will they perform - who will they become after the next curve along the road ?

Will it be possible to become more bilingual ? - Does bilingualism really exist for them ? What is the question aching/tugging at their hearts?

2. Theoretical Background

The title of this paper is in a sense debatable. It depends upon how the concept of bilingualism is perceived and defined. The choice of title arose out of a discussion with the participants/friends about bilingualism, codeswitching and about my defining them as being bilinguals. They did not seem to perceive themselves as being bilinguals, given the typical notion that the bilingual is that individual who is exposed from birth to two or more languages probably because of parents from two different language backgrounds. There are nevertheless various definitions of bilingualism given by different linguistics researchers.

Some linguists focus the notion of fluency in two or more languages. In this sense, the individual is considered as having *native* competence in two or more languages (Bloomfield, 1933; Thierry, 1978). According to Grosjean (1982) however, this complete competence is rare because many individuals develop certain facets of this competence because they learn two or more languages for varying reasons. They may acquire different skills: reading, writing, speaking, listening.

For Haugen (1969) and Macnamara (1967), bilingual competence exists along a continuum. Macnamara discusses the notion of the 'balanced' and 'unbalanced' bilingual. The 'balanced' bilingual has more or less equal competence in two or more languages whilst the 'unbalanced' bilingual has greater fluency in one language than in the other. Nevertheless, it would be simplistic to think that bilingualism works according to a continuum polarised between fluency and non-fluency.

Thus Mackey (1968, 1976) suggests that the question of bilingualism is a complex one that is influenced by external and internal factors. The external factors refer to situations and contexts. Grosjean (op. cit.) follows this line of thinking. See the following table (Grosjean op. cit. p.136).

[2] What I mean by the 'paradoxical silent period' is that post-advanced language users take a relatively long time to progress to an even more advanced stage. They do not stop speaking as in the silent period associated with first language acquisition and the initial stages of second language acquisition but their progress seems much slower than in previous stages.

Factors that influence language choice:

Participants	**External influence** **Situation**
Language Proficiency	**Context (locale)**
Language preference	*The presence of monolinguals*
Socio-economic position	Level of formality
Age	Level of intimacy
Sex	
Profession	**Discourse Content**
Education	Theme
Ethnic background	Type of Vocabulary (Lexicon)
Background – linguistic interaction between the interlocutors	**Function/Objective of the Interaction**
Kinship relation	**Raising position or status**
Intimacy	Create social distance
Power relations	Exclude someone
Attitudes towards the languages being used	Ask for something or give orders.

Based on the above table, it can be stated that bilingualism and language use are dependent on individual as well as external (contextual or functional) factors. What is clear from all of these varying definitions is the subjectivity intrinsic to the study of bilingualism. For the purpose of this study, I intend to look at the process of second language acquisition and bilingualism not from a functional perspective per se but rather in terms of socio-cultural identity, voice and the other. For, it can be said that language acquisition and use goes beyond situational functions – it can be a reflection of underlying factors that influence the individual's interaction with the other language and its culture. It is for this reason then, that I adopt Bakhtin's perspective.

Having an existence that involves the use of two or more languages in day to day experiences goes beyond linguistic variation. The use of a language is not a grammatical and linguistic practice – it is a question of interactive choices that may be determined by individual, psychological, social, contextual factors, or may be due to notions of roles, identities, cultures. In short, it can be a combination of all of these factors. It is a hybrid choice and it is this hybridity that characterises discourse or speech. It reflects the poliphonic play with words and consequently with language. It is a game of sensitivities that determines and interprets reality. For the bilingual[3], this game signifies the dynamic of attempting to understand the world from two or more cultural view points[4]: *"In culture, exotopia is the most powerful instrument of understanding. Any culture reveals itself completely and its profoundness through the eyes of other culture..."* (Bakhtin, Trad.1997). In this sense, a language represents an individual's vision of the world as a member of a particular culture. This vision is not necessarily a singular perspective for the bilingual who leads a bicultural/multicultural existence. It is an existence in which the individual is both the 'I' as well as the 'other'. Thus the bilingual individual is *'le voyeur'* as well as participant. He or she is the exotopic protagonist (Bakhtin, op. cit.) who constantly negotiates his/her place (his/her voice) among different cultures, identities and roles, all this based on his competence to dominate the registers and codes of his/her two or more languages in order to interact with the other.

[3] The use of the term bilingual is used to describe the individual who speaks two or more languages or has contact with two or more languages or cultures in his or her day to day existence. (Grosjean, op. cit.).

[4] "Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura...." (Bakhtin, Trad. 1997).

3. Methodology

It is in the quest for finding out what one's heart says that this project evolved and similarly, the methodology. Moreover, as the subtitle of this paper indicates, "Uma Conversa Entre Amigos" -"A Chat Among Friends", the principal concern underlying the approach to gathering data for this project was to maintain naturalness. The study of bilingualism is one of knowing the individuals/subjects as well as the languages involved. It is a question of the researcher and his/her subjects feeling at ease with each other so that the data accessed would neither be artificial nor contrived. It is moreover a matter of collaboration and honesty/sincerity. The researcher has to become a facilitator - he/she has to 'create' an environment which is conducive to gathering and generating data output. The following description then provides the general background/context to this study. In essence, it is a matter of letting the voices of the study speak.

3.1 Ethnography

Hence the notion of ethnography. This study adopts a critical ethnographic approach (Thomas, 1993, Atkinson, 1992) and so seeks to provoke reflection on the notions of identity, voice and the other. The study is an attempt to blend the descriptive with the interpretive and the analytic (Thomas, 1993; Josselson & Lieblich, 1993; van Maanen[5], 1988, Crabtree & Miller, 1992). Thus ethnography is not only a methodology but it is a complex process of writing up and constructing experiences and observations gathered during the field-work. It is a question of integrating multiple perspectives, voices and meanings in order to bring about the above-mentioned reflection[6]. (Jossselson & Lieblich, 1993; van Maanen, 1988). In short, ethnography is a textual genre or narrative, it does not seek to create or reinforce stereotypes but rather works to contemplate the hybridism that lies beneath the social and individual construction of identity (Bakhtin, op. cit.).

3.2 Ethnography and Narrative

Narrative theory is based upon a hermeneutic perspective (Josselson & Lieblich, 1993; Crabtree & Miller, 1992) This means that writing a narrative is not merely a process of recording data chronologically but it is linked to the idea of understanding the importance of certain events and processes in an individual's life story.

Furthermore, the decision to construct narratives evolves out of the collaborative vision of ethnographic research and the need to produce texts that are accessible both to academics as well as to research participants and readers in general (Atkinson, 1992; van Maanen 1988). As mentioned before, it is a question of engaging all the subjects involved, in other words, to reflect the voices of the research (Josselson & Lieblich, op. cit.).

3.3 Interview

The interview was open-ended in nature and given the fact that the participants have known each other for quite some time it was generally quite relaxed. This interview was divided into two sessions. The first was meant to gather bibliographical information and the second to delve in to second language/culture experiences.

3.4 Participant-observation

An ethnograher may assume different roles depending on the context in which he is carrying out his/her research (Atkinson, op. cit.). He or she may be a participant-observer, observer-participant or, simply, a researcher-observer. The first is initially a participant, who becomes researcher/observer of his/her actions as well as of the actions of others in a particular context. The second is basically an observer who decides to participate or become involved in the context that he or she is researching. The last one is the 'traditional' researcher. He or she maintains non-participant stand, i.e. that is

[5] Van Maanen, in his book, *Tales of the Field,* writes about the ambivalence inherent in the process of writing ethnography, "...there is no way of seeing, hearing, or representing the world of others that is absolutely, universally valid or correct. Ethnographies of any sort are always subject to multiple interpretations..." (p. 35, 1988).

[6] Addison, in his book, *Doing Qualitative Research* de Crabtree & Miller (1992) outlines the basic principles of hermeneutic thinking: ..."The meaning and significance of human action is rarely fixed, clear, and unambiguous. Meanings are not limited to pre-established categories. Meaning is being negotiated constantly in ongoing interactions. Meaning changes over time, in different contexts and for different individuals. Interpretation is necessary to understand human action. Truth is not determined by how closely beliefs correspond to some fixed reality. It is never possible to achieve an objective, value-free position from which to evaluate the truth of the matter. Facts are always value-laden, and researchers have values that are reflected in their research projects." (p.112).

that of the 'outsider'. In this way, the question of distance is undoubtedly relative and so determines the style of the ethnography that is constructed. For, this particular study, I adopt a participant-observer stand. I analyse my own process as a second language learner – bilingual. I attempt to play with distances, relating my own story in the third person. In addition, because of my frequent contact with the other participants, I also try to distance myself from then and perhaps this is why I thought writing up this paper in Trinidad would have helped. This technique worked in terms of studying the others. Writing about myself was another story.

3.5 Context and development of the study

The language combination for this study is Portuguese and English. The place/setting is Brasilia. It is a group of four friends. All of them are studying and/or working at the University of Brasilia. The researcher forms part of this group. She knows two of the subjects roughly over a year now and these two have known each other for more or less the same period of time. The last subject joined the trio about five to six months ago. The researcher met this last one about four years ago but it is during this five to six month period that they have really got to know each other better. In fact, all four of them because of circumstances, affinities, age and backgrounds have gravitated towards one other so that they are wont/accustomed to having lunch together, socialising, spending hours on end on the telephone, working/studying[7] so that a definite rapport of trust and sincerity has grown up and is developing between them. All of this is not to say that they have not argued, disagreed or misunderstood one another. It is just a part of their friendship - of getting to know one another ('conhecer'). *What is clear/obvious is that there is a bonding between them – a growing solidarity –they understand each other.* The main challenge (perhaps it is or it is not) is that they come from different language backgrounds and cultures. Two come from Trinidad and Tobago and their native language is English. The other two are Brazilians and their mother tongue is Portuguese. All four speak one another's language. They codeswitch and/or sometimes codemix[8] for different motives : to tease if not to irritate, to facilitate one another because it is felt that the other understands better or feels more at ease in his or her mother tongue; or, they simply codeswitch depending on their mood or because one language gets the essence of what they want to express. They monitor one another closely - no errors are missed (written or spoken) and they are quite keen/sharp at pinpointing the linguistic causes/sources of these errors. These errors come principally from interference[9], either from the first language or from another language learnt. They recognise this interference easily and they evidently 'know' one another linguistically. Their errors do not come however from faulty competence. They have been and still are all good language learners - more than above average students. Why then do they commit errors - silly ones at times ? Why do they repeat them, even when they have been already corrected and do recognise the errors as such ? Can their errors - which are few and not very frequent be ascribed to simply interference or carelessness ?

The above, seeming deviation was the initial objective of this project - to look at codeswitching and error analysis. But, the social-psychological factors - what goes on in the bilingual's mind - were the researcher's main concern. And, ironically the sessions planned to gather data on codeswitching and error analysis turned into outpourings about language and cultural attitudes and experiences - about being caught in a sense between two worlds.

The information gathered for the analysis to follow came out of two four-hour sessions - extended lunch breaks. The first session was based on an interview prepared by the researcher and one of the other participants prior to the actual session. The interview was designed to build a profile of the participants' language and social background. The second session was essentially an open/free discussion with all the participants sharing their varied language and cultural experiences. Both meetings resembled couch sessions - a sharing of feelings that went beyond a mere expression of linguistic competence.

---

[7] A process of scaffolding typically associated with classroom language learning (Bruner, Trad. Bortoni, 1997) occurs among them – a language exchange, as they help each other with Portuguese or English.

[8] Codemix may refer the use of two or more languages in the same sentence becuase of a linguistic lacuna in the speaker's discourse, or, it may be used to cite someone else's speech,... see Grosjean (op. cit.) for further instances.

[9] Interference is a term that refers to the process of overlapping that occurs in the use of two or more languages. It results from the application of two systems at the same time (Haughen, 1956). It is an individual and rather relative process that is dependent on context. It may occur in orthography, pronunciation or writing. It does not necessarily have to do with the individual's linguistic competence but may be linked to extra-linguistic factors - interaction and relationship with his/her interlocutors, mental factors (tiredness, stress), the language used previous to the interaction in the other language. According to Grosjean (op. cit.), it is an involuntary occurrence in the sense that the influence of one language system on another is a process that takes place unconsciously.

One other interesting aspect of the data collection process was the use/gathering of written material through which the participants expressed their feelings on culture . The Brazilians wrote in English whilst the Trinidadians[10] wrote in Portuguese. Participants were asked not to consult with native speakers. On the other hand, there were no specific conditions established as to what style type should be followed, or what specific aspect of culture should be discussed. The writings provided in the appendix should therefore be considered as simply part of the very rambling nature of this project and could be used for further studies. It must be pointed out however, that these writings are not analysed in this study since my objective as stated before is to look at questions of voice, sociocultural identity and bilingualism through the experiences/stories of the individuals studied.

4. Narratives

On the Road to Bilingualism
Uma Conversa Entre Amigos

This section as with previous sections should be read as a sort of narrative/journal so that the reader can draw his/her own conclusions. I would prefer to see this work as a type of preliminary, loose-ended study because of its very subjective nature.

Profiles[11]

Sharon de Freitas

Sharon is a citizen of Trinidad and Tobago. Her mother tongue is English. She is thirty-one years old and comes from a middle-class background. She is the eldest of three children in her family. Both her parents are of the same nationality. Her mother is a high-school language teacher (French, Spanish and English) and her father is a manager of a printing company. Her maternal grand-mother, interestingly comes from a tri-lingual background - French Creole, Spanish and English. The grandmother was in fact bilingual in English and European Portuguese.

Sharon has had a varied language history. She started studying French and Spanish when she was eleven years old. She spent two weeks in Martinique with her family when she was fourteen, and when she was seventeen, in her final year at secondary school she had a short stint in Venezuela with her classmates. When she turned eighteen, she left Trinidad to study languages and linguistics in France for almost three semesters. She was joined by her sister after her first six months there. Her stay in France was broken by two trips to Trinidad. She started studying Brazilian Portuguese in France. She actually repeated the same level of Portuguese during two semesters because of registration problems. In 1986, at the end of her one and a half year French stay, she returned to Trinidad where she began studying in the undergraduate degree programme in French (minor) and Linguistics (major). During this three year period, she participated in a study related trip to Martinique. On completion of her degree, she enrolled in the Master's programme and began her research on the death of the Portuguese language among Portuguese descendants in Trinidad. She also started teaching English and Linguistics at the University.

It was at this time too, in 1990, that she took up Brazilian Portuguese again - for another semester or two. Then she stopped, and there was a four-five year gap until she went to Portugal in 1996. During this interim, she did have, however, sporadic contact with French through correspondence and her two month visit to France.

At present she is in Brazil where she is doing an intensive course in Portuguese for speakers of other languages. It is important to point out that Sharon has a good reading and writing performance in Portuguese because of her research for her master's project so that her doing of the intensive course is geared towards developing her oral performance as she hopes to spend some time in Brazil carrying out linguistic research.

[10] Unfortunately, Sharon due to time constraints was not able to participate in this phase of the study.

[11] Note: In order to preserve privacy, pseudonyms have been used to substitute the participants' real names (with the exception of Rachael).

Isabela Martínez

Isabela is twenty-three years old. She is Brazilian. She was born in Rio de Janeiro but has lived in Brasilia for the greater part of her life. She comes from a middle-class background. She is the elder of two children. Her mother is a housewife and her father is a computer entrepeurneur.

Isabela started studying English at school and at a United States funded and run private institution when she was about ten years old. She continued studying English at secondary school and at the same language institution. She is at present in her final year of the under-graduate foreign language programme at the University of Brasilia. Her major is in English. She has had two month holiday stints in the United States during the last two years. Interestingly enough, on her last stay she had an American boyfriend.

In the last two years, she has taught basic and intermediate level English to different age groups - teenagers, children and adults. English has of course been her main focus but she has also done two years of French , German and Spanish. She is still continuing with German and Spanish at University and at private language institutions. In fact, she has a budding interest in Spanish and will spend a month in Spain doing Spanish language courses. She hopes eventually to pursue her master's degree in Spain.

Daniel de la Croix

Daniel is Brazilian. He is twenty-four years old. He was born in Rio but has lived in Brasilia for most of his life. He comes from a middle-class background. He is the first-born of three children. His mother is a retired Portuguese lecturer and text editor; his father is an entrepeurneur.

Daniel started studying English at the American School (Escola Americana) in Rio when he was seven years old. When his family moved to Brasilia he did a year at the American School there before moving to Brazilian public school where he still continued studying English. He also went on with English at high-school. He did have as well vacation trips to the United States. It can be pointed out too that he began studying French at Alliance Francaise when he was about fourteen years old.

When he turned sixteen he went to the United States to complete high-school[12] and then went on to do one year of humanities at the University of New York. He then returned to Brasilia and entered the under-graduate programme in French and English at the University of Brasilia. During this university period he has had trips to Europe. In general, he has frequent social contact with native English speakers (British) in Brasilia and has had British girlfriends. He is now in his final semester and is considering doing his master's in bilingual translation studies in the United Kingdom. It is worth mentioning that he is quite keen on advertising and has already had formal theatre training at a university in Rio and may opt to do post-graduate work in acting and/or script-writing in the United Kingdom as well.

Rachael

Rachael is twenty-five years old. She is from Trinidad and Tobago. Her native language is English. She is the elder of two children. She has a middle-class background. Her mother is a bank loans officer and has also taught English on various occasions to native speakers; her father is a high-school English and Geography teacher.

Rachael began studying French and Spanish when she was eleven, that is when she started high-school. Her contact with these languages was reinforced through private classes. In her final two years at high-school she decided to specialise in French and Spanish and continued to further her development in these two languages through intensive private courses and frequent contact with native speakers. She had a short stint in Venezuela towards the end of her high-school career.

She began university when she was eighteen and majored in French and Spanish. During her period at University she had daily contact with native speakers; she participated in cultural programmes related to the two languages. In the summer she visited Martinique and Mexico with other students to do language related courses.

It was at University too that she took up Brazilian Portuguese. She studied Portuguese throughout her three years at university and also had frequent social contact with Brazilians. When she graduated she spent a month's vacation in Brasilia. On her return to Trinidad she started doing a training course in Conference Interpreting and also began teaching English and Spanish - all at the University. On completion of the interpreting course she went on to do a post-graduate diploma course in the teaching of English to speakers of other languages. She continued her work as a language instructor

[12] High-school is equivalent to 'colégio' or the 'segundo grau' here in Brazil. Thus Daniel completed his last two years of the 'segundo grau' in the United States. These last two years can be considered pre-University years.

and also worked as a freelance interpreter and translator. It must be stated that in this time she continued to have contact with Brazilians - build Brazilian friendships.

At present, she has been teaching English and pursuing her master's in linguistics for the past fifteen months at the University of Brasilia. She has not had any further formal Portuguese language classes but she does have to write in Portuguese for her master's courses. Interestingly, she teaches in Portuguese to young children at Sunday School. She has professional contact with French and Spanish through teaching and interpreting and translation work. She has had a short stint in Argentina and has had month long vacation trips to Trinidad during which time her contact with the other three languages, especially Portuguese goes on. She hopes to do further post-graduate work - maybe in an English-speaking country.

5. Analysis

The following impressions are based upon my observations as well as those of her fellow participants. I have divided these impressions into four comments on each of the individuals.

Sharon

Sharon during her stay in Brasilia has had almost daily contact with native English speakers - at her 'home' and professionally. She has also been studying Portuguese with other foreigners who may not be native English speakers but some of whom do speak some English. During her first few weeks in Brasilia she went through the natural adaptation process and did feel strong resistance to the language and the new culture. She still does feel some resistance and she attributes this to her almost constant contact with anglophones as well as to her strong identification with her mother tongue. She expresses very adamantly her strong love for her own language and her deep appreciation for the history of the English language. She does openly admit her preference of European Portuguese from Portugal. This is perhaps understandable (if not forgivable given this writer's passion for Brazilian Portuguese and 'distaste' for Portuguese from Portugal. She was brainwashed by her Brazilian teacher with whom she had a good student-teacher 'bonding' relationship) due to her Portuguese paternal ancestry and her master's project.

Her initial hesitancy during her first weeks to speak Portuguese came not only from this resistance but also from a sense of insecurity and an initial lack of confidence. These feelings began to disappear through Brazilian friendships and a presentation at her creole linguistics class and at the Portuguese for Foreigners Department. Through these experiences she finally began to feel comfortable and confident. Moreover, Isabela and Daniel thought at first that perhaps she did not understand Portuguese well enough and would try to facilitate her by speaking English or would sometimes instruct the writer to translate for her. Sharon would, however, state that she understood most of the exchanges in Portuguese and that it really was a question of her being allowed and made to be felt comfortable to speak in this language. The other two in fact were quite surprised when Sharon did begin to speak in Portuguese and complimented her on her pronunciation. It is worth noting that Sharon's sound phonetic background and experience give her a good ear and so she has very little difficulty if any at all with Portuguese nasals and vowels. She has moreover no phonetic interference from her other second language French. Her further development in Portuguese hinges not so much upon competence as upon questions of culture, identity, interests. How long does she plan to stay in Brazil ? Does she want complete fluency in Portuguese or is she more interested in other languages or in linguistic studies ?

Isabela

Isabela is in general quite secure in English because of her long experience with the language. She seems quite open to American culture through her visits to her aunt's home in Washington; her affective ties with Americans; her interest in American music, television programmes,… Her resistance level does not seem very strong, but she does at the same time affirm that she could never completely identify with American culture. For her, it would seem that English is more a question of language not so much one of culture.

She does on the other hand have a growing interest in Spanish language and culture so that the writer wonders whether she is losing her enthusiasm for English or is she going through a 'tired' phase with a language that has been her main second one. Honestly in all our exchanges, Isabela has perhaps been the least vehement in her sharing of her

experiences. Maybe it is because she has spent less time in the second language environment than the others; maybe it is because she is less resistant; or is it a question of personality? It is hard to tell - the question remains open.

Daniel

Daniel's experiences are more complex. It is difficult to write about his situation - there are at times involuntary contradictions that are in a sense expressive of those bilingual or almost bilingual individuals who have had a deep relationship with both languages. He affirms strongly his Brazilian identity. For him, Portuguese is the language of his heart - writing or speaking in Portuguese is showing what he really feels, that is, (according to him) he can express himself more forcefully/meaningfully. What is important to highlight is his Portuguese background which has been carefully monitored and cultivated so that quality of expression is of great import (if not an obsession[13]). Why mention this? This concern with perfection in language output is also evident in his second language and so, the question of communicating in one language or the other does not really have to do with the linguistics confidence factor but rather has to do with emotion and distance. Thus, although the quality of output remains almost the same, there is a sense of detachment - emotional distance in the second language that is not apparent in the first language. There is also another emotional-psychological factor behind Daniel's performance in the second language. In spite of his almost life-time contact with American English and his living in the United States (during which time he had almost no contact with other Brazilians) he does not speak with an American accent. His facing of discrimination[14] in the United States and his restricted existence with a Puritan family while there have worked to build a certain animosity/resistance in him towards American culture or it would be better to say the American system. For, he still does like American music and television.

He speaks English with an almost native-like British accent which he has developed because of his sound background in phonetics (just like Sharon), his bonding with the phonetics teacher who stresses British pronunciation; his British friendships and maybe too because of his acting skills. On the other hand, although he is interested in certain aspects of British culture, he does not identify with it and envisages the difficulties of having to study in the United Kingdom. He wants to feel emotionally and psychologically comfortable - he does not want to have to live without the openness and warmth of Brazilian culture. Ironically, his 'resistance' to British culture or rather way of life does not really affect his language performance or production - resistance takes place at a deeper, psychological level. This resistance is not evident at the linguistic level in terms of errors or pronunciation slips. It can perhaps be pinned down to the change in mood - the emotional detachment that is almost like part of the actor's[15] trick.

[13] I wrote this because he corrects my spoken Portuguese all the time – every two or three words to the point that I feel overly monitored and become irritated. On the other hand, I quite appreciate his detailed correction of my writing in Portuguese and so this is really why I used the word 'obsession'.

[14] This discrimination has to do with feeling and being stereotyped/categorised – he is bunched/lumped with the rest of latinos and perhaps this offends him given his own Brazilian middle to almost upper–middle class background of which he is very much aware. To tell the truth, all of us are very much 'preoccupied' by this issue – being 'up-town' children sometimes clashes with our foreign language experiences.

[15] When I asked Daniel about this notion of acting, he replied that we all play roles in life. My first reason for referring to the actor's trick has to do with the fact that he has been involved in theatre and acting as well as with my own second language experiences, that is, the idea of experiencing mood/personality changes in moving from one language to the other. See definition of code-switching.

Rachael

Rachael's situation is another tug of war experience. There seems to be a tension between language performance and emotional, psychological elements. Portuguese has been in a sense a different second language for her. It was a language that she started learning simply to amuse herself. It was just a question of learning another language - maybe someday it would be of use. The other two languages had always been of great value and importance - languages of escape, of getting 'A's, of work, languages of prestige in Trinidad. Portuguese classes were used ironically to get away from the tension of French and Spanish classes. French and Spanish are maybe still her stronger second languages - she has been studying them for more time. Why then is she out on a limb with Portuguese? Her motivation to learn Portuguese has come simply because of her friendships - a reaction to relations turned sour[16] with the French or as her mother suggests her anti-American[17] sentiments and her espousal of the Third World and the Southern Hemisphere.[18] She thinks basically that her development in Portuguese has evolved out of good teacher student bonding and because Portuguese has been part of her individual growth experience - a 'loud' language that pushes timid people into becoming extrovert ones.

Yet, despite these motivational factors she experiences an inner resistance - a fear of losing herself in another culture and another identity. This resistance is at times evident in her language performance - her irritation at being corrected, her 'unwillingness' to pronounce Portuguese vowels and nasals properly, her maintaining of a slight first language accent, the sometimes unconscious interference from French and Spanish,… For her, bilingualism is interlocked with biculturalism. She understands Brazilians, their mannerisms, their protocol,… She has mastered too the actor's game - it has become part of her. She does not feel like the lost 'foreigner'. She communicates and spends time predominantly with Brazilians and less frequently with other foreigners or anglophones. She hardly identifies with the latter's resistance or their broad criticisms of Brazilian culture. At the same time however, there is that sense of conflict - of falling off the tight rope and so, to keep some control, a sense of power, the foreigner's voice of resistance makes itself manifest in the linguistic performance - if not in the cultural one. It is all contradiction - the paradoxes of two worlds - of wanting to be perfect as always the good language learner - but there is identity - a letting go of self or a betrayal of others - madness.

[16] Her fascination (or rather passion) with the French language led to her having an unbalanced or overly positive vision of French culture so that when she was not able to participate in a French exchange programme due to factors beyond her control as well as a subsequent misunderstanding with certain French officials, she 'saw the other side of the coin' – her disappointment was so intense that she did not want to have any contact with any second language at all for a short period – about a month or more – a momentary feeling.

[17] She dislikes the false sentimentality of the American media – its manipulative power, she has no interest in its stereotyping, she does not have a child-hood television-culture background – reading was a daily habit.

[18] This espousal comes out of her interaction with Brazilians and other Latin Americans as well as her involvement in the whole foreign language learning process so that she appreciates the other's culture – she is pained by the fact that Third World people's suffer from an acute inferiority complex, maybe she has too been a little brainwashed by her Spanish language teachers (in Trinidad).

5.1 Final Considerations

This study has brought more questions than answers :

How does one conclude?
Is there a conclusion to be made ?
Are the participants all very different?
Do they have similar personalities?
What are they afraid of?
Are they motivated towards becoming bilinguals?
Is it all just play-acting?
Is it simply a question of power and control ?
Does one have to be bicultural to be bilingual ?
Is it possible to go beyond this stage?

Bilingualism and second language acquisition are not simple processes. They are tied to the psychological and the emotional and so even among good language learners of similar social backgrounds there are subtle, inner experiences that underlie their second language experience. They come from different cultures but they are all caught in two or more worlds from which ultimately they can never be free. For, they have learnt to love, hate, resist, accept all at the same time - they have acquired an openness of mind that may bring conflict but never really loss only gain. It is perhaps, in the end, a question of coming to terms with the issues that lie at the heart of this peregrinage - safety, security, belonging and ultimately bonding.

6. Bibliography

ADDISON, Richard. *Grounded hermeneutic research.* In: Crabtree, Benjamin F. & Miller, William L. *Doing qualitative research r*esearch methods for primary care Vol. 3. Newbury Park, London, New Delhi: SAGE Publications, 1992.

ATKINSON, Paul. *Understanding ethnographic texts* Qualitative Research Methods Series 25. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications, 1992.

ATKINSON, Paul & HAMMERSLEY, Martyn. *Ethnography principles in practice.* London: Routledge, 1983.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COOK, Vivian. *Second language learning and language teaching.* Great Britain: Edward Arnold, 1991.

CUNHA, M.J. *A mudança de código n'O Amante de Lady Chatterly: reflexão crítica sobre a tradução da fala da personagem Mellors no romance de D.H. Lawrence.* Anais do 3° Encontro Nacional de Tradutores. Porto Alegre, pp227-242.

ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1985.

GROSJEAN, François. *Life with two languages an introduction to bilingualism.* Harvard University Press 1982.

GUMPERZ, John, J. *Language and social identity.* Melbourne: Cambridge University Press, 1982.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. DP&A Editora, 1997.

JOSSELSON, Ruth & LIEBLICH, Amia. *The narrative study of lives.* Vol. 1 Newbury Park , London, New Delhi: SAGE
Publications, 1993.

MACKEY, W.F. *The description of bilingualism.* Journal of the Canadian Linguistics Association, 1957.

MARTIN-JONES, Marilyn. *Code-switching, power asymmetries and the positioning of bilingual participants in classroom discourse.* Lancaster University: Centre for Language in Social Life Working Paper Series No. 65 Jan.1995.

_____. *Enterprising women: multilingual literacies in the construction of new identities.* Lancaster University: Centre for Language in Social Life Working Paper Series No. 69 1996.

PUJOLAR i COS, Joan. *Language choice patterns in equal encounters among bilingual university students in catalonia.* Lancaster University: Centre for Language in Social Life Working Paper Series No. 43 1992.

ROMAINE, Suzanne. *Language in society. An introduction to sociolinguistics.* New York : Oxford University Press,1994.

----------. *Bilingualism.* Oxford: Basil Blackwell, 1989.

SCOTTON, C. & URY, W. *Bilingual strategies: the social functions of code-switching.* Linguistics, 193: 5-20, 1977.

van ELS, Theo et al. *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages.* London: Edward Arnold, 1984.
van MAANEN, John. *Tales of the field. on writing ethnography.* Chicago & London: The University of Chicago Press, 1988.
WEINRICH, U. *Languages in contact.* The Hague: Mouton, 1953.

Appendix

Writings on Culture

Isabela

The United States is known as a 'melting pot', because many of its people are descended from settlers who came from all over the world to make their homes in the new land. The first immigrants came from England.

My favorite city in the country is Washington, D.C. It was specially planned and built as the national capital. A city of great beauty and a center of world affairs, it is also becoming a great cultural center.

Daniel

Culture

It is quite amazing and worth noticing how one gradually merges with one's own culture. As time goes by, concepts of true or false and all the references to one's particular traditional customs become increasingly borne in one's mind.

Therefore, an individual's life is nothing more than a mere accommodation to the patterns handed down, firstly at home and then, in society. Every single child born into one's social group will share the same, or at least rather similar habits as well as beliefs. There is no social issue that is more incumbent upon one to understand than the role of culture within societies worldwide.

Rachael

A cultura é um conceito abrangente pois envolve várias questões complexas: língua, identidade, (coletiva e/ou individual), resistência, tradições, práticas sociais, etc, A cultura tem a ver com tudo o que é viver- é a existência humana. É a alma, a essência do indivíduo e da sociedade coletiva.

E, é por isso, que a questão da resistência cultural é tão importante. É um assunto muito polêmico. Entender a cultura do outro é um processo complexo. É um processo que é intrinsicamente ligado à noção de poder. O poder se explica por um sentido proteccionista; representa uma urgência quase barbárie dentro do ser humano para ele proteger-se do outro, ou seja, resistir tudo o que parece ser ameaça; que seja assim ou não é de pouca importância na busca eterna pela auto-afirmação num mundo de interesses diversos.

FORMAS DE CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR E ALUNOS EM UM CONTEXTO MULTIDIALETAL DE ENSINO

Edmilson Luiz Rafael
UFPb-Campus II/UNICAMP

ABSTRACT:

The aim of this article is to investigate the relationship between teacher and students in regard to the dialectical context of the mother language. The context in foccus is a young and adult literacy group from the interior of São Paulo. The analysis is based on the theoritical contributions of socio-interacionism, mainly multilingualism, linguistic variation and classroom interaction. We found out that this multidialectical context results from the juxtaposition of three dialects which interfere in the organization and class management.

KEY-WORDS: multilingualism; linguistics variations, language teaching

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo investigar como professor e alunos se relacionam com as diferenças dialetais em um contexto multidialetal de ensino de língua materna. O contexto enfocado é uma sala de aula de alfabetização de jovens e adultos de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para a análise, estamos nos apoiando nas contribuições teóricas do sócio-interacionismo, especialmente sobre multilingüismo, variação lingüística e interação em sala de aula. Constatamos que esse contexto multidialetal resulta da justaposição de três dialetos que interfere na organização e condução da aula.

PALAVRAS-CHAVE: multilingüismo; variação lingüística; ensino de língua

1. Introdução

Pesquisadores como Bortoni-Ricardo (1984) têm demonstrado que a questão da homogeneidade lingüística no Brasil é um mito, o qual esconde os verdadeiros problemas de comunicação entre os falantes nas diversas variedades da língua. Trata-se, na verdade, de uma realidade de conflito entre as

culturas urbana e rural e as culturas oral e escrita, havendo sempre uma superposição da cultura urbana culta, associada à noção de língua escrita padrão culta. O resultado disso é que as comunidades pertencentes à classe social baixa, sem uma efetiva escolarização, não compreendem a fala representativa dessa cultura nas situações diárias de interação social, principalmente em situações assimétricas de interação com falantes da variedade padrão da língua. Ressalta Bortoni-Ricardo (op. cit.) que na escola as dificuldades geradas por esse tipo de conflito assumem proporções mais drásticas.

Sabemos que o professor de nível médio assume em sala de aula uma posição representativa da cultura escrita formal, na medida em que está investido do poder que a escola como instituição lhe confere. Associado a isso temos ainda o fato de que a situação de sala de aula é sempre tida como uma situação formal de produção lingüística, o que vai exigir do professor a manutenção de uma variedade lingüística que pode não ser equivalente à dos alunos. Nosso questionamento dá-se, então, no seguinte sentido: *em um contexto multidialetal de ensino, como professor e alunos constróem suas relações com as diferenças dialetais na sala de aula?*

2. Metodologia de pesquisa

Seguindo a orientação metodológica de pesquisa em sala de aula de base etnográfica (Erickson, 1989; Cavalcanti & Lopes, 1991), providenciamos três tipos de fontes de dados: gravações em audio, anotações de campo e entrevistas informais com professoras e alunos. O contexto de observação foi uma sala de aula de alfabetização de jovens e adultos, em uma cidade do interior paulista. Em razão do curto período de observação (duas semanas) este estudo se caracteriza como exploratório.

A nossa visita à comunidade e à escola ocorreu em duas etapas. A primeira etapa de observação durou quatro dias (21,22, 23 e 24 de outubro de 1997) e a segunda durou três dias (04, 05 e 06 de novembro). A primeira etapa iniciou-se com um encontro com as professoras e o coordenador da escola, tendo em vista a explicitação do objetivo de nossa presença e escolha das turmas a serem observadas. Eram quatro professoras distribuídas de 1ª a 4ª série. Observamos cada turma uma a uma, da 1ª até 4ª série, para que pudéssemos ter uma visão do todo e, daí, podermos realizar a audio-gravação em uma das turmas, já que tínhamos pouco tempo para observação e coleta de registros. Nessa primeira etapa observamos ao todo sete aulas: uma na 1ª série com a profª A .; uma na 2ª série com a profª B.; duas na 3ª série com a profª C. e três na 4ª série com a profª D.

Na segunda etapa de nossa visita fizemos observação e audio-gravação de dois dias de aula da profª D., da quarta série, correspondendo a quatro aulas. Escolhemos a turma da profª D. para realização de nosso estudo por duas razões: (1) os alunos encontravam-se no final do processo de alfabetização

escolar, e, portanto, estavam aptos, do ponto de vista da escola, para ler e escrever; e (2) das quatro turmas observadas, a turma da quarta série era a que demonstrava um clima mais descontraido de interação entre professora e alunos, o que nos permitiu observar mais situações de fala dos alunos em sala de aula.

Como parte dos dados para a análise neste trabalho escolhemos duas aulas dessa turma. Uma das aulas é uma aula típica, no sentido de que representa uma situação rotineira de aula da turma. Trata-se de uma aula de leitura. A professora iniciou a aula escrevendo no quadro negro um texto dissertativo, cujo tema era "Reciclagem de lixo nas áreas urbanas", retirado do livro didático de Ciências (Coleção Marcha Criança - Ciências - 2ª série - 1º grau, São Paulo: Scipione, 1995). Após a cópia do texto, a professora passou a fazer leitura em voz alta junto com os alunos. A leitura do texto era feita como se estivessem recitando cada frase pausadamente. Depois o texto foi esquecido. A seqüência seguinte da aula foi a discussão em torno de uma pergunta colocada no final do texto : "Na sua cidade há reciclagem de lixo?". A maior parte da discussão girou em torno do conhecimento que professora e alunos tinham da questão, esquecendo completamente o texto lido. Na seqüência final da aula, a professora escreveu uma outra questão no quadro - "O que você acha da reciclagem?" e pediu que os alunos copiassem no caderno e escrevessem uma resposta para a pergunta. Foi dado um pequeno tempo e começou uma discussão sobre o pedido da professora para que os alunos lessem em voz alta a resposta que haviam escrito. Muitos deles se mostraram contrários à realização da tarefa. A professora, então, resolveu ler individual e silenciosamente algumas respostas, limitando-se a fazer acenos com a cabeça como concordância em relação ao que estava lendo. A aula acabou com essa atividade.

A outra aula que estamos utilizando como fonte de dados para apoio de algumas explicações para fatos presentes na aula típica é uma aula atípica, já que se constituiu de uma aula de leitura em que a professora utilizou um cartaz como material de leitura ao invés de seguir o livro didático como normalmente fazia. Além disso, dispôs a turma em círculo, quando a rotina da sala mostrava os alunos dispostos um atrás do outro e mais ou menos dispersos pela sala. Tratava-se de um cartaz que veiculava uma campanha do Ministério da Saúde de combate ao inseto *aedes egipti* ou "mosquito" da "dengue".

Para realização dessa aula de leitura, a professora tomou os seguintes procedimentos: ao chegar na sala de aula informou aos alunos que naquele dia fariam uma atividade diferente. Pediu, então, que os alunos (cerca de 15 alunos) se colocassem em círculo. Isso gerou na turma atitudes diferentes. Os alunos adolescentes foram os primeiros a se levantarem e arrumarem as cadeiras, os alunos adultos foram se arrumando mais devagar. Enquanto isso a professora providenciava a afixação no centro do quadro-negro do cartaz sobre a "dengue", que ela havia retirado do quadro de avisos. A aula seguiu basicamente o seguinte esquema: a professora pedia para que os alunos, um por vez, lessem em voz alta o que estava

escrito no cartaz; em seguida, pedia para que algum aluno comentasse o que havia sido lido, com perguntas do tipo "o que você entendeu?"; e, por fim, a professora apresentava o seu próprio comentário a respeito da idéia que estava sendo discutida.

3. Multilingüismo e ensino de língua

Na prática geral de ensino em nosso país as variedades lingüísticas ou dialetos sociais e regionais sido esquecidas para dar lugar a uma língua “única” que tem sido chamada de “padrão”. Por essa razão é que estamos entendendo haver uma relação estreita dessa questão com diversos aspectos tratados pela “Educação Bilíngüe”, especialmente aspectos como “bi/multilingüismo”, “bidialetalismo”, “diglossia”, “maiorias/minorias lingüísticas”, “invisibilidade e elitismo”, “multiculturalismo” entre outros.

Segundo estudiosos como Grosjean (1982) e Romaine (1989), o nível de mono/bi/multilingüismo reflete muito mais a política lingüística dos países individualmente em relação a seus grupos lingüísticos do que o grau real de bi/multilingüismo das pessoas nesses países. O fato é que em muitos países há minorias lingüísticas que não são reconhecidas oficialmente. Essas minorias não têm status oficial, suas línguas não são reconhecidas como línguas nacionais, e, lembra Grosjean, esses grupos devem aprender a língua majoritária a fim de interagir com o grupo lingüístico majoritário. Nesse sentido, coloca o autor, o bilingüismo é uma necessidade social. Ele abre as portas para a educação, para o trabalho, para a mídia e para os serviços públicos. E o que é pior, pouco é feito pelos governos dessas nações para promover ou manter as línguas minoritárias (Grosjean, op. cit.: 24-5). Efeito semelhante pode ser verificado na nossa realidade de ensino de língua portuguesa como língua materna : uma variedade é escolhida e imposta como a legítima a ser falada por todos.

Uma forma de aniquilamento das línguas minoritárias é proibir o uso na escola; e, em consequência, as pessoas são obrigadas a aprender outra língua, a de prestígio, resultando na chamada “política da assimilação”, que consiste na substituição forçada ou da língua nativa do falante por outra tida como oficial. Uma outra maneira de aniquilamento é dialetalizar, o que resulta na consideração de uma variante de uma língua dominante. Com a dialetização, os falantes são levados a acreditar que suas línguas ou variantes não podem ser usadas como línguas de cultura nacional.

Quando consideramos a língua do ponto de vista do grupo social falante, temos sempre, de um lado, uma língua “dominante”, que é aquela falada pelo grupo que detém o poder político, cultural e econômico no país. De outro lado, a língua “minoritária” que se refere àquela falada pelo grupo que tem pouco poder e prestígio. A língua de prestígio é considerada mais bonita, mais expressiva, mais lógica e mais preparada para expressar pensamentos abstratos. A língua minoritária, ao contrário, é agramatical,

concreta e grosseira. Nesse sentido, podemos pensar no mesmo tipo de atitude em relação aos diversos falares, como o chamado dialeto caipira ou os falares das comunidades rurais e de periferias dos grandes centros urbanos. A esses últimos falares Bortoni-Ricardo (1984) tem denominado de “rurbanos”, os quais conservam traços dos falares rurais, principalmente em relação ao sistema flexional da língua.

A situação de confronto entre línguas e variedades associa-se a um fenômeno da “diglossia”, o qual, segundo Fergusson (apud Romaine, op. cit.) referi-se àquelas situações em que há uma relação específica entre duas ou mais variedades de uma mesma língua em uso numa comunidade de fala em diferentes funções. As variedades são classificadas, conforme Fergusson, como “alta” e “baixa”. A variedade alta é considerada mais bonita, mais lógica e mais apropriada à expressão de pensamentos importantes do que a variedade baixa. A alta é usada para sermões, aulas, editoriais jornalísticos e na poesia. A variedade baixa é usada para dar instruções a serviçais, para conversar em família e com amigos. Desse modo, a variedade alta refere-se a situações de escrita e fala formal, enquanto a variedade baixa refere-se à conversação comum. É importante observar que a variedade alta ou a língua de prestígio é aprendida na escola e, por isso mesmo, é assegurada pelas instituições. A variedade baixa é adquirida em casa como língua materna e continua sendo usada pelos falantes pela vida toda.

Conforme Bortoni (1995:122), temos no Brasil "uma situação de diglossia sem bidialetalismo extensivo", porque as variedades padrão e popular têm funções bem distintas, mas grande parte da população não é bidialetal, já que o acesso ao dialeto padrão é muito restrito. Assim, podemos pensar que um professor de língua que passou por uma formação superior é bilíngüe, no sentido de que faz uso dos dialetos padrão e popular conforme as necessidades das situações de fala a que seja exposto. Em sala de aula, esse professor certamente encontra-se numa situação diglóssica, já que alterna os dialetos padrão (escolar/formal) e o popular (informal).

Uma outra questão que nos parece relevante para este trabalho diz respeito ao biculturalismo. Para Grosjean (op. cit.), bilingüismo e biculturalismo não são coextensivos, ou seja pessoas que usam duas línguas podem ser monoculturais. De outro lado, pode haver um povo monolíngüe que seja bicultural, isto é, que compartilhe duas culturas diferentes, como os bretões falantes de francês, ou, ainda, japoneses, italianos e judeus falantes de inglês que vivem nos Estados Unidos.

Conforme Grosjean, ao contrário do que ocorre com o bilingüismo, em que as duas línguas podem ser mantidas separadas, o biculturalismo não envolve manutenção de duas culturas e dois comportamentos individuais separados. O mais comum é que as pessoas combinem traços das duas culturas diferentes, gerando um novo grupo cultural. Podem ser assim consideradas as comunidades que se formam na periferia dos grandes centros urbanos. Tais comunidades se caracterizam pela junção das culturas urbana e rural, como o caso da comunidade por nós observada neste estudo.

De forma semelhante, os grupos sociais de periferia de centros urbanos, em países "monolíngües" como o Brasil, sentem dificuldade no ajustamento à cultura letrada urbana, o que é agravado pela postura adotada por nossas escolas em relação ao ensino do português como língua materna. Pesquisadores brasileiros (Soares, 1986; Kleiman, Cavalacanti e Bortoni, 1993) têm entendido tratar-se de uma situação similar e, nesse sentido, têm desenvolvido trabalhos em que propõem um ensino de língua que seja bidialetal sensível às características culturais dos grupos de alunos.

Conforme Bortoni-Ricardo, a língua portuguesa no Brasil apresenta uma ampla gama de variações que se instalam em um "contínuo" em cujas extremidades se colocam, de um lado, os falares rurais de áreas isoladas, e, de outro lado, a variedade padrão falada em áreas urbanas pelos grupos sociais com alto nível de instrução. Ao longo desse contínuo distribuem-se variedades mais próximas ou mais distantes da norma culta ideal. A autora defende que grande parte da população pobre e analfabeta das áreas urbanas é egressa da zona rural ou descendente de migrantes rurais sem qualificação profissional. Trata-se, continua Bortoni-Ricardo, de um amplo segmento da sociedade que pouco acesso tem à efetiva escolarização e, consequentemente, à mobilidade social e à língua culta.

No Brasil, ainda segundo Bortoni-Ricardo, as diferenças lingüísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta na escola, que não está preparada para lidar com elas. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva. Para alguns estudiosos há mesmo uma incompatibilidade entre uma democracia pluralista e a padronização lingüística. Isso fica mais evidente em países multilíngües, onde os falantes de línguas minoritárias têm de aprender e usar, em muitos domínios, a língua majoritária. Lembra Bortoni-Ricardo que muitos países bi ou multilíngües já têm adotado políticas definidas de educação bilíngües, que podem ser de dois tipos: (1) a pluralística, que estimula o bilingüismo para além das fronteiras do espaço escolar, associando-o a normas de diglossia, favorecendo o pluralismo lingüístico; e (2) a de assimilação, que restringe o uso da língua minoritária ao domínio da escola, corroendo as regras que governam a diglossia na comunidade. Para a autora, em muitos dos países bi/multilíngües, os grupos minoritários têm feito valer seus direitos e as escolas têm desenvolvido métodos de ensino bilíngüe ou bidialetal, comprometidos com o respeito e a preservação das características lingüístico-culturais dos grupos de falantes.

Bortoni (1995:142-143) defende que, na perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível (Erickson, 1987), os "alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independentemente do código que for usado - a variedade ou variedades não padrão - qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação". Segundo a autora, uma estratégia por parte do professor que contribui para essa ratificação é a "expansão" da contribuição do aluno. Ao contrário da "correção", que é negativa, na expansão (*scaffolding*) o professor elabora e amplia a resposta

do aluno, justapondo variedades (por exemplo, a rural e a escolar) e tecendo comentários sobre as diferenças entre as variedades, o que permite o desenvolvimento da consciência do aluno sobre variação lingüística.

4. A construção da interação em sala de aula

Conforme os estudos sócio-interacionistas, a linguagem é uma construção de interação socialmente situada. Os momentos de interação entre pessoas constituem os espaços em que a linguagem ocorre gerando sentidos e formas de dizer os sentidos. Por esse enfoque, a "aula" é um espaço único de realização da interação entre professor e alunos. Os participantes da situação de aula encontram-se numa ocasião social, em que as ações de um implica ações do outro. O resultado é um tecido social em que características sociais dos vários participantes influenciam o que ocorre na sala de aula.

A aula se caracteriza, então, como um "encontro" fortuito e único, como um espaço parcialmente limitado (Erickson e Shultz, 1982). Ou seja, uma situação de sala de aula não pode ser pensada como livre de qualquer interferência exterior nem completamente dependente dessa interferência. A aula é um "encontro" que se realiza num dia único, com participantes únicos. Caracteriza-se, portanto, pela particularidade da situação, sujeita ao efeito da improvisação (Erickson, 1982).

Mesmo havendo um planejamento prévio do professor e um modelo cultural institucional (a escola) a serem seguidos, professor e alunos estão sujeitos a entrarem em confronto no que diz respeito à identidade social do grupo. Identidade social é aqui entendida, seguindo Erickson e Shultz (op. cit.), como o conjunto de atributos de posição social, como nível de escolaridade, lugar da formação acadêmica, sexo, cor, etnia, características físicas e classe social. Para Erickson e Shultz (op. cit.), quanto mais houver atributos comuns entre os participantes, como raça, interesse por futebol, formação acadêmica na mesma instituição, mais facilitada será a condução da interação.

Em qualquer encontro social para se fazer cumprir a dimensão comunicativa, um conjunto de direitos e deveres regula os modos de agir e de ser atingido pelas ações dos outros. Assim, um indivíduo que assume uma identidade social particular assume também um conjunto de direitos e deveres necessário à interação. Na situação de sala de aula, temos papéis de "quem pergunta" e "quem responde". Para os autores, esse conjunto de direitos e deveres de cada participante pode mudar no decorrer da interação.

Segundo Erickson (1982) e Erickson & Shultz (op. cit.), as funções de todos os participantes em um "encontro social" são recíprocas e complementares. As recíprocas são as funções de pergunta-resposta, por exemplo, no sentido de que uma função reclama, ou pelo menos prevê, a existência da outra

no momento imediatamente seguinte. As funções complementares são, por exemplo, manifestações de acordo ou desacordo, realizadas por um dos participantes durante a fala do outro.

Outra contribuição teórica sobre "interação" relevante para este trabalho é a proposta por Goffman (1985). Para o autor, o "eu" é uma construção que se dá na interação social. Disso resulta que cada participante na interação assume uma "representação". Para o autor, o termo "representação" refere-se a toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre eles alguma influência. Pensando no espaço de sala de aula, professor e alunos assumem, então, representações diferentes mas complementares, no sentido de que um se apresenta no papel de representante de uma instituição e o outro no papel de representante daquele que é assistido pela instituição.

Assumindo uma representação, o indivíduo, então, terá que criar impressões dignas de confiança para os outros, o que permite a criação da "face" , como resultado de todo esse processo. A manutenção dessa "face positiva" deve ser uma preocupação constante dos personagens envolvidos na interação, já que, conforme o autor, o "eu" não se origina de seu possuidor mas da cena inteira de sua ação. Nesse sentido, pensando a sala de aula vamos perceber que a "face" de professor e alunos estará mantida sempre que, por exemplo, os dois estiverem seguindo as normas da instituição que controlam este tipo de evento. Para isso acordos tácitos normalmente são mantidos. Para Goffman, a manutenção da face é a condição da interação, não seu objetivo, no sentido de que o sucesso de uma interação depende da manutenção da face dos envolvidos.

No caso de um contexto de sala de aula de alfabetização de adultos temos além das representações comuns de professor e alunos em cenário escolar outras representações que são as dos próprios adultos. Eles representam posições de "alunos" e nesse sentido precisam cumprir as tarefas escolares. Porém, são pessoas que fora do espaço escolar representam outros papéis importantes na vida em sociedade. São lavradores, vendedores e donas de casa, entre outras. Trazer isso para a sala de aula significa para o professor ter que lidar com diversos "eus", que, embora vindos de fora se expressam no pequeno espaço de sala de aula. Senão como justificar a atitude de um aluno desse contexto que, em depoimento, diz que resolve o exercício de matemática como a professora "quer", mas no dia a dia ele tem seu jeito próprio de fazer "contas" (como será discutido na análise).

5. Análise de dados

Para observarmos a ocorrência das diferenças dialetais e as formas de relacionamento entre professora e alunos com tais diferenças, nas aulas da prof ª D., dividimos esse item em quatro momentos:

(1) faremos uma caracterização da comunidade, da escola, das professoras e dos alunos, procurando comentar aspectos que subjazem à explicação dos fatos analisados; (2) comentaremos relatos das professoras e fatos observados nas aulas que explicitam opiniões e comportamentos de professora e alunos; (3) verificaremos as diferenças dialetais na fala da professora e dos alunos; (4) verificaremos como são construídas as relações entre professora e alunos com essas diferenças no decorrer da interação.

5. 1. A comunidade, a escola, as professoras e os alunos

A comunidade onde se encontra a escola na qual desenvolvemos este trabalho é uma cidade do interior paulista, com aproximadamente cinquenta mil habitantes, que vivem do comércio, indústria e agricultura. Há fábricas de papel, tecidos, alumínio e de peças para automóvel.

Há na cidade uma estação de rádio e dois jornais escritos. No setor educacional, a cidade dispõe de várias escolas de 1º e 2º graus públicas e particulares. Pertence à rede municipal de ensino a escola onde funciona o curso noturno de Supletivo que nos serviu como campo de observação para essa pesquisa.

A escola municipal localiza-se num bairro de classe social baixa e funciona nos três expedientes. No período diurno funciona o ensino fundamental (alfabetização até a 4ª série) para crianças da cidade. No turno noturno funciona o curso Supletivo (da alfabetização até o 2º grau) para jovens e adultos da cidade e região. Cada série do curso do Supletivo tem duração semestral.

Para a Suplência I, que compreende as séries de 1ª até à 4ª, a escola dispõe de quatro professoras, indicadas pela prefeitura da cidade para trabalhar na alfabetização pelo fato de terem experiência de muitos anos em alfabetização. Porém, nunca haviam trabalhado com adolescentes e adultos; apenas com crianças. Somente uma das professoras, a profª C. da 3ª série, tem formação superior de Pedagogia, cursado em uma faculdade de uma cidade vizinha. As outras três professoras têm 2º grau com habilitação específica para o magistério, cursado numa escola estadual da cidade. As professoras, com exceção da profª C., trabalham durante o dia na alfabetização de crianças.

Cada dia de aula do curso Supletivo corresponde a duas horas e vinte minutos de aula. Em cada encontro, de forma geral, os alunos têm uma aula de um assunto dentro de uma das quatro áreas seguintes: língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais. A escola não dispõe de livros didáticos para esse tipo de curso. Por isso, as professoras se utilizam de livros didáticos destinados à alfabetização de crianças.

A turma da quarta-série conta com 15 alunos, entre homens e mulheres. A maioria dos alunos é de jovens entre quinze e vinte e nove anos. Há duas senhoras na faixa etária de 50 anos, casadas e donas

de casa. Entre os adolescentes, há trabalhadores da roça, vendedores de verduras, vendedores autônomos, empregadas domésticas e trabalhadores de fábrica. Com exceção de três jovens que trabalham e moram na zona rural, os demais, inclusive as senhoras, vivem na cidade.

Em conversa com os alunos, pudemos levantar algumas questões que são de interesse para essa pesquisa. A primeira questão diz respeito ao tempo que essas pessoas ficaram sem freqüentar uma escola. Entre as senhoras, a dona M., por exemplo, ficou 43 anos "sem estudar". Entre os jovens, de 20 anos acima, a média de tempo de ausência da escola é de 10-13 anos. A segunda questão levantada refere-se às razões do abandono e da volta à escola. Todos são unânimes em afirmar que abandonaram a escola porque precisaram de tempo para o trabalho remunerado, o que asseguraria o sustento material da família. Em relação à volta ao "estudo", dois aspectos foram ressaltados. Alguns dizem, como as duas senhoras, que voltaram à escola devido as exigências da vida moderna. Para os outros, os jovens, a razão da volta foi a necessidade de "completar pelo menos a oitava série", uma vez que, segundo eles, para conseguir um emprego precisa ter "estudado". A mãe de R., adolescente de 15 anos vendedor de verduras, o obrigou a voltar à escola para poder "ter uma vida melhor mais pra frente" . Para esses, então, voltar à escola significa a possibilidade de mobilidade social.

Uma outra questão salientada pelos alunos refere-se à relação deles com as atividades da escola. Nessa turma, a grande maioria diz preferir as atividades das aulas de matemática, porque são mais fáceis de realizar do que as de "português". Para eles, as atividades de português são mais difíceis porque têm "muita dificuldade em acertar a escrita das palavras". Conforme o aluno R., a matemática torna-se mais fácil porque as "contas" ele já sabe "muita coisa decorada" (ele é vendedor de verduras). Já a aluna E., vendedora autônoma de confecções", nunca teve problemas com os clientes na hora de acertar as contas porque ela usa a máquina de calcular. Ainda segundo R., opinião partilhada por outros alunos, "português dá muito trabalho porque tem que ler o texto todo e depois ficar procurando as respostas que a professora quer".

5. 2. Relatos e fatos observados

Pudemos coletar relatos, em conversas e reuniões informais com o coordenador e as professoras, assim como observar fatos nas salas de aula que muito nos revelaram sobre a relação das professoras com seus alunos. Um dos comentários que julgamos relevante foi o das professoras A. e C., de que elas se dispunham a ser observadas, mas que iam "logo avisando que eram tradicionais". Todas as professoras afirmam que elas precisam tratar os alunos adultos como "crianças", uma vez que eles não conseguem acompanhar raciocínios mais elaborados. Dizem as professoras que se os alunos adultos sentirem muita

dificuldade, eles podem não voltar à escola, por isso elas tentam conduzir as aulas de forma leve, com muita brincadeira. Elas afirmam que precisam seguir o método tradicional (por ex.: reconhecimento de letras e formação de palavras na 1ª série), porque para "falar" eles não têm dificuldade, mas reconhecer o "código" lingüístico e escrever são tarefas muito difíceis para eles. Isso parece justificar, entre as professoras, o uso do método tradicional e o clima de informalidade das aulas.

Tais comentários nos revelam que as professoras tomam essa identificação dos alunos adultos com crianças como ponto de apoio para a realização das atividades de sala de aula. Certamente, a identificação (adulto=criança) nesse caso se constitui um mecanismo de facilitação das tarefas de sala de aula. Além disso, esse mecanismo permite atender a provável expectativa dos alunos que estando fora da idade escolar têm em relação ao funcionamento de uma sala de aula nesse nível acadêmico. No dizer de Goffman (1985), podemos pensar que, com base em uma "fachada" de escola culturalmente partilhada, os adultos criam uma representação deles próprios como "alunos". Nesse cenário, os adultos cabem como "alunos" e, portanto, esperam a realização dessa representação. Desse modo, de um lado, as professoras procuram facilitar a realização da tarefa acadêmica (aprender a escrever corretamente as palavras), e, por outro lado, atender às expectativas dos alunos quanto ao aprendizado do conteúdo escolar, tendo, como elas diziam, a preocupação em mantê-los na escola.

Um outro aspecto salientado pelas professoras diz respeito ao grau de envolvimento que mantêm com seus alunos, especialmente a profª D. com quem trabalhamos. Todas são unânimes em dizer que sempre permitem aos alunos bastante espaço em sala de aula para a fala. Conforme podemos perceber no decorrer das aulas, há uma intimidade entre professora e alunos, principalmente no que diz respeito aos problemas pessoais dos alunos. Segundo as professoras, elas são constantemente procuradas pelos alunos, mesmo durante certas atividades de sala de aula, para conversas, cujos temas são sempre problemas da vida cotidiana deles. Nesse sentido, percebemos que a interferência cultural da comunidade no modelo escolar ("eles nos procuram para conversar mesmo durante as tarefas") não é vista pelas professoras como um obstáculo.

Para a Profª A., da 1ª série, muitos alunos encontram na escola um espaço para socialização que eles não encontram fora da escola. A escola, assim, torna-se um espaço para "fazer amizades" e até "arranjar namoros". Nesse sentido, algumas delas reclamam que muitas vezes não conseguem ministrar a aula toda para todos os alunos, porque "eles ficam saindo da sala de aula para conversar no pátio com colegas" ou porque eles "demoram a entrar na sala de aula". Porém, elas afirmam não ficarem preocupadas com isso, pois acreditam estar contribuindo para a "auto-estima" deles, na medida em que eles estão tendo um espaço para socialização e para aprendizagem de algumas "coisinhas".

Observamos em todas as aulas um momento particularmente interessante do ponto de vista da relação de cumplicidade entre professora e alunos. Trata-se do "momento do visto". As professoras nos haviam dito que sempre depois da resolução de algum exercício escrito pelos alunos, costumavam chamá-los um a um para dar o “visto” no exercício. No caso de um exercício de “interpretação de texto” ou de “gramática”, esse “visto” consistia de “corrigir a grafia”. Após ter dado o visto e pedido para aqueles que errassem a refeitura do exercício, as professoras colocavam antes do começo do exercício a palavra “ótimo” e, às vezes, “parabéns”. Elas defendem que essa atitude favorece a auto-estima deles e, em consequência, a permanência deles na escola e a aprendizagem. Dizem elas que, às vezes, o exercício realizado por algum dos alunos nem merece esse conceito, mas preferem agir assim porque “eles ficam mais animados e estimulados”. Enquanto as professoras providenciavam o "visto", eram comuns conversas entre elas e os alunos sobre assuntos pessoais e comunitários. Percebemos que o “momento do visto” parece se constituir em um momento de aproximação entre professora e alunos, fazendo cumprir, desse modo, a finalidade desse tipo de escola.

Estamos entendendo haver nesses casos uma aproximação com a noção de “face” proposta por Goffman (cf. item 4.). Os alunos se apresentam conforme seus esquemas culturais de participação em grupo e as professoras, intuitivamente, preservam essa representação. Vemos que os alunos, dentro da diversidade cultural peculiar a essas salas, parecem não preocupados tão somente na realização da atividade escolar mas também em fazer valer uma “imagem” representativa de sua cultura. Estando as professoras na posição institucional dominante teriam, em tese, que fazer valer a atividade escolar em lugar das representações individuais. Certamente precisaríamos de mais dados, mas parece evidente que a manutenção das diferenças permite uma valorização das representações individuais. De forma geral, o cenário escolar parece ser o único elemento que segura a representação do modelo escolar, o qual para funcionar exige que os participantes cumpram papéis (“atores” para Goffman, op. cit.) de “professor” e de “alunos”.

5.3. Manifestação das diferenças dialetais na fala de professora e alunos

As diferenças dialetais que se evidenciam se apresentam como traços lingüísticos “contínuos” e “descontínuos”, conforme denominação proposta por Bortoni (1992). Os primeiros referem-se a realizações como a não pronúncia do “r” final do infinitivo verbal (“vou arrumá/arrumar outro lugá/lugar”). Nesses casos, verificamos em qualquer grupo social a mesma freqüência de uso. Os segundos referem-se a variações, que são altamente estigmatizadas, na realização das concordâncias

nominal e verbal, por exemplo (“algunhas vez/algumas vezes” ; “ês faz isso/ eles fazem isso”). Nesses casos, a freqüência de uso de uma ou outra forma varia conforme o grupo social do falante.

Para evidenciarmos essas diferenças, que são de ordem lingüística, consideremos, inicialmente, (a) a seguir:

(a)

43 P: porque esse lixão que a gente esse lixão que vocês falaram que tem né...
44 vão sempre colocando[lá ou depois
45 Am: [vão colocando lá
46 P : aí depois vai colocando sempre ou chega assim no limite fala assim
47 não agora tá cheio vou arrumá outro lugá
48 Ah: não
49 Am: [não
50 Ah: ês jogum terra pu’ cima
51 Am: mintira...taca fogo
52 Ah: é mermu...taca fogo
53 Ah: algunhas vez ês faz isso mas eu já vi fazeno sim
54 ês jogum terra pu’ cima((diversos alunos falam))
55 P: o que ele tá falando deve ser assim por exemplo se tá o buraco ali
56 eles vão jogando o lixo ali...é pra isso...pra não fazer prédio ((todos riem))
57 então esse daí estão fazendo isso...pra reciclagem por causa disso
58 pra não ter muito lixo na natureza...porque nós mesmo que sujamos
59 não é verdade? Então a gente tá reciclando o papel as garrafas os plásticos
60 eles voltam de novo pra fábrica e que que acontece por exemplo o plástico
61 a garrafa plástica né nunca viram fazer eu já vi uma vez na televisão né
62 na schincariol seria interessante se a gente fosse lá ver...é bonito achei
63 como que eles fazem com a garrafa plástica né

Esse trecho revela evidências das diferenças lingüísticas existentes nas situações de fala entre professora e alunos. Vemos que nas linhas 50-54 temos um pequeno diálogo entre alunos da turma. Esse diálogo nos aponta traços característicos do dialeto do grupo social a que pertencem os alunos participantes. Trata-se do dialeto rural (ou "rurbano" para Bortoni, 1992). São alunos que têm muito contato com a zona rural, inclusive como trabalhadores da roça. O aluno que responde a questão da professora na linha 50 (“ês jogum terra pu’cima”) é um vendedor de verduras que, embora trabalhe na cidade, tem certamente muito contato com a cultura rural, por meio, por exemplo, dos produtores que fornecem as verduras. Trata-se, portanto, de um falante que se encontra em uma situação bicultural. A aluna que retruca a resposta do colega na linha 51 e o aluno que fala na linha 52 são trabalhadores da roça. Esses dois últimos alunos, ao contrário dos demais alunos, têm na escola um momento único de contato com o dialeto formal. Percebemos no trecho uma homogeneidade na forma de falar do grupo caracterizada por traços descontínuos (Bortoni, 1992):

traços fonéticos : o aluno fala “ês” para “eles”; “jogum” para “jogam” ; “mermu” para “mesmo”
traços sintáticos : a indicação de número plural é feita apenas no sintagma nominal – “ês (eles) faz (fazem)”.
traços léxico-semânticos : uso de expressão regional - “taca fogo”.

Comparando esse diálogo entre os alunos (linhas 50-54) com a fala da professora dentro do mesmo segmento de aula (linhas seguintes: 55-63) notamos uma mudança real na forma de falar. Observemos que os traços caracterizadores são outros:

traços fonéticos : “eles”; “vão”; “estão”; “voltam”.
traços sintáticos : “nós mesmo que sujamos”; “eles estão” ; “eles fazem”.
traços léxico-semânticos: uso de expressões formais – “seria interessante se”; “não é verdade”

De fato, a fala da professora, conforme revelam os traços acima, aproxima-se muito mais do dialeto formal e da cultura escrita, que privilegiam, por exemplo no caso da sintaxe, a redundância da marca lingüística de número no sintagma verbal (ele-s faz-em), ao contrário da cultura em que se apóiam os alunos desse grupo social, a qual tende a marcar a mesma relação apenas no primeiro termo. Desse modo, o dialeto predominante na fala da professora é língua culta, padrão, formal.

Podemos entender a variedade formal, representada pela fala da professora, como “alta”, por ser a apropriada para a instituição escolar e a variedade “rurbana” (Bortoni, 1984), representada pela fala desse grupo de alunos como “baixa”, já que é institucionalmente inadequada. Isso nos evidencia estarmos diante de uma situação interdialetal.

Observemos o mesmo fenômeno, comparando o trecho de fala (a) dos alunos com outro trecho de fala de outra aluna da turma:

(b)

33 P: ah eu não sei alguém sabe se tem lá no lixão
34 mas vocês...isso que colocando o lixão lá onde não tem casa nada
35 Am: tem as pessoas né que vão lá (no lixão) e pegam o que é (plástico) assim
36 e trazem vão fazeno um depósito e depois vendem
37 aqui...aqui tem uma mulher lá embaixo ela trabalha só com isso((todos falam))
38 P: ela pode aproveitá o lixo né
39 Am: [ela pode ela pode
40 Am: [ela pode aproveitá ferro lata papel plástico ela sustenta toda a família dela
41 e tem uma bela conta bancária considerável com isso daí

42 P: no::ssa

Vemos que as escolhas lexicais e estruturais realizadas pela aluna revelam um modelo bastante próximo do da professora. Na verdade, essa aluna não pertence ao grupo social dos alunos-falantes no trecho (a). Ela é uma vendedora autônoma de confecções na cidade e pertence ao grupo social urbano que inclui operários de fábrica, pequenos comerciantes, senhoras donas de casa participantes de atividades religiosas e comunitárias, entre outros. Portanto, seu ambiente cultural é equivalente ao da professora, convivendo, com mais freqüência que os outros alunos, com situações de formalidade. Em relação ao modelo escolar representado pela professora, sabemos que essa aluna ainda está distante, já que sua participação em situação escolar foi mínima se comparamos com a experiência da professora. A proximidade dialetal é evidente, mas as formas de acesso ao dialeto ("fala acadêmica") são diferentes. A professora teve acesso ao código escrito acadêmico muito antes e por muito mais tempo do que a aluna.

Desse modo, pensando a situação como heterogeneidade dialetal, teríamos, a grosso modo, um grupo social representado pela fala dessa aluna que estaria a meio termo entre o padrão rural/rurbano e o padrão formal escolar. Estamos considerando, assim, esse dialeto como semi-formal. A fala dessa aluna apresenta, como vemos, os traços contínuos de variação lingüística ("ela pode aproveitá" – linha 40) e traços lingüísticos comuns ao padrão de fala da professora, como a redundância da marca de concordância ("as pessoas que vão lá e pegam"- linha 35) e o uso de expressões de um dialeto urbano mais formal ("bela conta bancária considerável"- linha 41).

5.4. Formas de relacionamento entre professora e alunos com as diferenças dialetais

Percebemos que as diferenças resultantes da heterogeneidade intercultural, demonstradas em 5.3., são funcionais, na medida em que são constitutivas da organização desse evento-aula. Para demonstrarmos as formas de relacionamento entre professora e alunos com tais diferenças, estaremos analisando as ações da professora em situações de conflito intercultural. Pudemos observar, então, que as formas de relacionamento são as seguintes:

a- agir positivamente em relação às diferenças dialetais

Tomemos o trecho de aula (e) para verificarmos como ocorre essa ação:

(e)

43 P: porque esse lixão que a gente esse lixão que vocês falaram que tem né...

44 vão sempre colocando[lá ou depois
45 Am: [vão colocando lá
46 P : aí depois vai colocando sempre ou chega assim no limite fala assim
47 não agora tá cheio vou arrumá outro lugá
48 Ah: não
49 Am: [não
50 Ah: ês jogum terra pu' cima
51 Am: mintira...taca fogo
52 Ah: é mermu...taca fogo
53 Ah: algunhas vez ês faz isso mas eu já vi fazeno sim
54 ês jogum terra pu' cima((diversos alunos falam))
55 P: ***o que ele tá falando deve ser assim por exemplo se tá o buraco ali***
56 eles vão jogando o lixo ali...é pra isso...pra não fazer prédio ((todos riem))
57 então esse daí estão fazendo isso...pra reciclagem por causa disso
58 pra não ter muito lixo na natureza...porque nós mesmo que sujamos
59 não é verdade? Então a gente tá reciclando o papel as garrafas os plásticos
60 eles voltam de novo pra fábrica e que que acontece por exemplo o plástico
61 a garrafa plástica né nunca viram fazer eu já vi uma vez na televisão né
62 na schincariol seria interessante se a gente fosse lá ver...é bonito achei
63 como que eles fazem com a garrafa plástica né

Do ponto de vista da manutenção da "face" e da "auto-estima" dos alunos (Goffman, op. cit.), esse trecho de aula mostra que a professora age positivamente em relação à participação dos alunos, uma vez que ela não se propõe a "corrigir" a expressão dos alunos. Na linha 55 vemos que a professora assume a posição de falante-primário e colabora com o diálogo que havia ocorrido entre os alunos-falantes, sem proceder a qualquer tipo de correção em relação à variante utilizada pelos mesmos alunos. Isso, como veremos adiante, tem implicações na condução da interação e, em conseqüência, na organização da aula.

O movimento criado por professora e alunos revela uma flexibilidade por parte da professora em relação às respostas e comportamentos dos alunos, quando estes são submetidos à tarefa acadêmica proposta em sala de aula. Isso se evidencia na medida em que a professora não corrige a fala e os modos de "dizer" dos alunos, respeita a variante dos alunos e, ainda, apresenta sua fala como variante. Trazendo Goffman (op. cit.), percebemos que com essa ação de agir positivamente em relação às diferenças dialetais a professora, intuitivamente, favorece a manutenção da "face" dos alunos, respeitando a diversidade lingüístico-cultural.

O efeito criado pela resposta da professora é o da "expansão" de que trata Bortoni (1995). A professora dá continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a, sobrepondo ao dialeto rural o dialeto padrão-escolar. Só não percebemos, nesse momento nem em qualquer outro momento das aulas dessa professora, comentários dela sobre as diferenças dialetais.

b- estimular a participação dos alunos

Tomemos o trecho de aula (f) para demonstração dessa segunda forma de relacionamento da professora com a participação dos alunos:

(f)

75 P : agora aqui ((aponta para o texto no quadro)) e as garrafas e os vidros
76 como será que eles fazem(a reciclagem)
77 Am: ah dona eu vi é um negoço assim eh::ês colocum tipo uma máquina
78 aí vem assim o vidro((a aluna começa a gesticular com as mãos mostrando
80 que a matéria de que é feito o vidro é soprada por um tubo)) aí é bem quente
81 um negoço bem quente não pode pô a mão aí depois
82 ês vão modelano assim como garrafa copo um monte de coisa
83 P: que interessante não? Do que que é feito o vidro?
84 *Am: areia*

Verificamos que nesse trecho a aluna dá uma resposta seguindo o seu conhecimento de mundo, seguindo um sentido diferente daquele pretendido pela professora. A professora estava se referindo à reciclagem de garrafas e vidros. A resposta da aluna enfoca a "fabricação" e não a "reciclagem". O estímulo da professora vem em seguida, na linha 83, avaliando positivamente a resposta da aluna e, além disso, aceitando o tópico exposto pela aluna, conforme atesta a pergunta da professora *Do que que é feito o vidro?*. Essa ação vai permitir que a própria aluna continue contribuindo com a aula. A linha 84 (*areia*) é o início de um novo segmento da aula. Notadamente, nesse caso temos uma demonstração de conflito intercultural, na medida em que a aluna não atende a expectativa criada pelo modelo escolar, qual seja a de dar uma resposta que seja relevante ao andamento do tópico da discussão. Ao contrário, a resposta da aluna desvia o tópico da aula de leitura.

c- aceitar a condução da aula sugerida pelas respostas dos alunos

É verdade que em qualquer situação a professora é normalmente a iniciadora das sequências de pergunta-resposta dentro da tarefa acadêmica, o que se justifica pela própria caracterização da aula como evento institucional com papéis mais ou menos predeterminados (Erickson, 1982). O professor tem o poder de indicar qual tarefa (e como) deve ser realizada. No entanto, percebemos nas aulas dessa turma que a condução do evento é muitas vezes determinada pelos alunos mais do que pela professora. Nesses casos, a professora tende a acatar a organização dada pelos alunos para realização da tarefa de aula.

Vamos tomar aqui uma das aulas de leitura para exemplificação dessa questão. Trata-se da aula típica, cuja tarefa acadêmica era a leitura e discussão de um texto dissertativo, que tratava de "reciclagem de lixo nas grandes cidades", retirado do livro didático de Ciências (cf. item 2.).

Inicialmente, após a leitura em voz alta do texto por professora e alunos, a tarefa se constituía em responder uma pergunta colocada no quadro pela professora, retirada também do livro didático. A pergunta era "E na sua cidade existe também (reciclagem de lixo)?". Como o texto fazia referência à reciclagem de vários tipos de objetos (papel, vidro, plástico etc.), a discussão do texto deveria também contemplar todos esses tipos de reciclagem na cidade ou na região deles. Essa pergunta proposta para a tarefa acadêmica é feita no início da aula. Os comentários da professora vão se distanciando da leitura do texto gerando respostas dos alunos, as quais vão sendo consideradas pela professora para construção de novas perguntas não previstas pela tarefa acadêmica. O resultado é, de fato, um efeito de improvisação (Erickson, 1982). Consideremos o trecho inicial da aula transcrito a seguir:

(g)

01 P: vai...vamos ((pedindo para que os alunos comecem a leitura em voz alta))
02 P e AA: ((professora e alunos lendo juntos o texto em voz alta)) nas-gran-des...ci-da-des
03 re-co-lhe-se...gran-de...quan-ti da-de...de...li-xo((continua a leitura em voz alta até o
04 final do texto))
05 P: e na sua cidade...existe?(reciclagem de lixo) ((a professora lê a pergunta escrita baixo
06 do texto no quadro; a pergunta é copiada do livro didático))
07 Am: não
08 P: exis[te sim
09 A: [não
10 P: na minha existe ((vários alunos conversam alto))
11P: nós vamos falar hoje sobre a reciclagem...a reciclagem aqui como a gente viu
12 papel né...esse que a gente usa né de onde o papel vem? da onde o lápis vem?
13 A: da madeira
14 P: madeira né...o papel do caderno vem da onde?
15 A: [madeira
16 A: [madeira
17 P: é?...então que que acontece com a natureza? se sai da árvore que acontece?
18 A: ahn?
19 P: que que acontece com a natureza?...vai sumindo né?
20 porque tem pessoas que retiram as árvores cortam as árvores ((um aluno assovia
21 enquanto a professora fala))e não colocam outra...então a natureza fica em falta né?
22 então...por isso nós estamos fazendo isso agora a reciclagem de papéis
23 a gente pega...lá na minha escolinha((a professora refere-se à pré-escola em que
24 trabalha durante o dia)) tem uns tambores lá sabe
25 de papel e garrafa plásticos e...papelão...(mas normal)
26 porque se a gente começa a tirar as coisas da natureza a gente fica sem a natureza
27 então...esse lixo que a gente joga né papel...monte de coisa comida
28 onde será que eles vão? pra onde o nosso lixo vai? quem sabe?
29 A: lixão

30 A: lá no lixão
31 P: e como que tá o lixão? nunca vi o lixão ((muitos alunos falam e riem))
32 e não tem casa por perto?
33 A: tem
34 A: não
35 A: é lá onde era ((incompreensível))
36 P: ah eu não sei alguém sabe se tem lá no lixão
37 mas vocês...isso que colocando o lixão lá onde não tem casa nada
38 A: tem as pessoas né que vão lá e pegam o que é plástico assim
39 e trazem e vão fazendo um depósito e depois vendem
40 aqui...aqui tem uma mulher lá embaixo ela trabalha só com isso ((todos falam))
41 P: ela pode aproveitar o lixo né
42 A: [ela pode ela pode ela pode
43 A: [ela pode aproveitar ferro lata plástico ela sustenta toda a família dela
44 e tem uma bela conta bancária considerável com isso daí
45 P: no::ssa...porque esse lixão que a gente que vocês falaram que tem né
46 vão sempre colocando lá? [ou depois
47 A: [vão colocando lá

Como verificamos, a pergunta que dá início à tarefa acadêmica de discussão do texto está na linha 05. As respostas são curtas, o que parece exigir da professora a mudança do rumo da tarefa, conforme demonstra a linha 11, em que a professora coloca como assunto para aula a "reciclagem" ("nós vamos falar hoje sobre reciclagem"). A delimitação desse assunto vem com o realce que a professora dá à questão da matéria-prima utilizada na fabricação do papel e do lápis, na linha 12 ("de onde o papel vem/ da onde o lápis vem?"). Com isso ela estabelece um subtópico, cujo comentário, nas linhas de 19 a 20, vai desencadear um novo subtópico: "lixão - depósito de lixo da cidade". As pistas para condução do novo subtópico são a pergunta da professora na linha 28 e a resposta do aluno na linha 29. Já na linha 38 é a própria aluna que aponta a construção de um novo subtópico ("utilização do lixo como fonte de renda"). Observemos que até aqui a professora não interfere na condução dada pelos alunos. Os comentários feitos por ela, como na linha 41, além de serem relevantes para o subtópico sobre o qual os alunos estão falando estimulam a continuação da fala dos alunos. Vemos que na linha 43, a aluna incorpora o comentário da professora ("ela pode aproveitar o lixo né") para concluir o subtópico iniciado pela mesma aluna. O comentário avaliativo da professora na linha 45 ("no::ssa") finaliza o segmento. Em seguida, a professora formula uma nova pergunta, anunciando um novo subtópico ("a construção do lixão"), apoiando-se como vemos na linha 45 ("vocês falaram") no conhecimento dos alunos. Observamos que ela marca linguisticamente a consideração do conhecimento dos alunos. Ela troca na linha 45 o item "a gente", incluindo-se como conhecedora do assunto, pelo item "vocês", passando a autoridade do conhecimento para os alunos. O que evidencia isso é que a resposta do aluno é prontamente apresentada ("vão

colocando") antes mesmo que a professora acabe seu turno. O resultado é que a professora imprime um caráter de informalidade na interação da aula, respeitando e estimulando a participação dos alunos.

Essas três formas de relacionamento entre professora e alunos com as diferenças dialetais e culturais têm implicações na organização tópica da aula. Para termos uma visão geral do efeito criado pelas ações da professora com as formas de respostas dos alunos, visualizemos a condução tópica da aula, no esquema a seguir:

SEGMENTO	LINHAS	TÓPICO/SUBTÓPICO
1	- 01 - 07	- leitura do texto sobre "reciclagem de lixo nas grandes cidades" enunciado da questão "na sua cidade existe reciclagem de lixo"
2	- 08 - 25	- apresentação do assunto da discussão ("nós vamos falar hoje sobre a reciclagem")
		- (1º subtópico): matéria prima do papel e do lápis
3	- 25 - 34	- (2º subtópico): o "lixão": local de depósito de lixo da cidade
4	- 35 - 42	- (3º subtópico): utilização do lixo como fonte de renda
5	- 42 - 56	- (4º subtópico): formas de tratamento do lixão
6	- 57 - 75	- (5º subtópico): volta ao tema "reciclagem" - exemplos de reciclagem na região
7	- 76 - 99	- (6º subtópico): fabricação de vidro/utilização de vidro na fabricação de óculos
8	- 100 - 121	- (7º subtópico): volta ao tema "reciclagem" - tipos de latas recicláveis
9	- 122 - 136	- (8º subtópico): símbolo de material reciclado (avel) em objetos e embalagens
10	- 137 - 150	- (9º subtópico): volta ao tema "reciclagem" - exemplos de reciclagem de lixo na região
11	- 150 - 185	- (10º subtópico): instrução da professora para realização de uma tarefa de escrita
12	- 186 - 209	- (11º subtópico): avaliação da atividade de escrita ("momento do visto")
13	- 210 - 218	- (12º subtópico) : volta ao tema "reciclagem"/ fechamento da aula

Observando o esquema acima, vemos que os segmentos da aula se organizaram em torno de subtópicos do assunto "reciclagem". A pergunta colocada no início da aula (segmento 1) é utilizada apenas como ponto de partida para a construção dos subtópicos seguintes. O interessante é que a participação dos alunos na escolha e organização dos tópicos é frequente. Mais que isso, a participação dos alunos, falantes dos três dialetos já descritos em 5.3., presentes na sala estabelece mudanças no encadeamento da aula. Para entendermos melhor, verifiquemos a mudança do segmento 8 para o segmento 9, como exemplo típico da participação de professora e alunos na construção da aula:

(h)

107 P: será que vai também (as latas) pra reciclagem?
108 Am: vai vai todo tipo de lata
109 P: tudo?
110 Ah: menos aqueles tipo que é esmaltado...prato esmaltado
111 P: qual?
112 Ah: aquele que tinha antigamente...ainda [existe
113 Am: [ágata
114 Ah: ágata
115 P: ah num sei
116 Ah: prato de ágata ((muitos falam ao mesmo tempo tentando explicar para
117 a professora o tipo de material chamado ágata))
118 P: e essas bacia que a gente compra são também? e as bacia?
119 Ah: de prach'co ((o aluno refere-se a plástico))
120 P: é
121 Ah: de prach'co eu num sei ((todos falam ao mesmo tempo))
122 Am: tudo que é reciclado tem ô::tem um símbolo ((a aluna refere-se ao símbolo de
123 material reciclado(avel) encontrado em diversos objetos como latas e embalagens
124 de plástico ou de papel)) ((todos falam))
125 P: quem tem o símbolo da reciclagem no caderno?

O segmento 8 tratava de reciclagem de latas e plástico (linhas 100-121), até que na linha 121 temos o fechamento desse subtópico com a maioria dos alunos falando ao mesmo tempo que a professora. A mudança de subtópico é providenciada pela aluna na linha 122, quando a aluna faz referência, com a voz em tom mais alto, ao símbolo[1] encontrado normalmente em objetos recicláveis como latas e embalagens de plástico e de papel. A interferência da aluna não só é respeitada pela professora como marca a introdução de uma nova tarefa: a identificação do símbolo da reciclagem nos cadernos, conforme atesta a linha 125 na fala da professora.

A situação criada pela aluna é, então, incorporada como uma contribuição para a aula. Essa aluna é uma vendedora de confecções na cidade, estando, portanto, inteiramente imersa na cultura urbana, veiculadora desse tipo de informação. Nesse momento da aula, essa aluna funciona como uma monitora da tarefa. Sem que a professora peça, ela desenha o símbolo da reciclagem no quadro e orienta os alunos a procurarem o símbolo impresso nos cadernos. Como não encontra o símbolo nos cadernos, a aluna sai da sala, enquanto a professora conversa com os alunos sobre o assunto da aula, e volta com uma embalagem de filtros de papel para café. A aluna circula por toda a sala mostrando o símbolo de material reciclado(avel) presente na embalagem. Todo esse movimento resulta no segmento 9 da aula.

---

3 Trata-se do desenho de um triângulo, às vezes, ou de um círculo, outras vezes, feito com setas ( ) , significando que o material daquele objeto tem passado e passará por processo de reaproveitamento.

A intimidade criada nessa situação permite que a aluna vá buscar uma informação fora da sala de aula mesmo sem pedir permissão à professora. O que teoricamente poderia se configurar numa quebra de regulamento do espaço institucional, ou seja, sair da sala sem permissão do professor, é aceito como normal, e o resultado é uma contribuição não esperada para a aula. Com isso foram mantidas as "imagens" da professora como controladora da aula e a da aluna como colaboradora seguindo seu modelo cultural.

Como fechamento dessa análise, vale uma observação do ponto de vista didático-metodológico. Conforme percebemos, a manutenção da "face" e "auto-estima" dos alunos parece, às vezes, se constituir um obstáculo à tarefa acadêmica, no sentido de que algumas interferências de alguns alunos são aceitas pela professora sem qualquer ajuste alterando a tarefa acadêmica proposta, o que nos poderia supor problemas no planejamento da aula pela professora. Ou seja, por não ter segurança na condução da tarefa acadêmica ou no conhecimento do assunto tratado, a aula, às vezes, toma caminhos diversos. São comuns, por exemplo, especialmente nas aulas de leitura, momentos de "vácuo aparente", que são momentos em que todos conversam em pequenos grupos sem que percebamos as ligações com a tarefa acadêmica. Por outro lado, entendemos que do ponto de vista da diversidade cultural no micro-espaço de sala de aula, "falar todos ao mesmo tempo durante a realização de uma tarefa" se apresenta como uma marca cultural e não como um desvio. É interessante observarmos, ainda, que na aula atípica de leitura (v. item 2. deste trabalho, p. 5-6) em que a professora se propõe a realizar uma aula diferente da rotina, esses momentos quase não existem, talvez em razão de um maior planejamento por parte da professora.

6. Conclusões

Como resultados desse estudo, pudemos verificar, em primeiro lugar, que o multidialetalismo que caracteriza o ambiente de alfabetização de jovens e adultos observado é resultado da justaposição de três dialetos. Um primeiro dialeto é a fala da professora, predominando a língua padrão formal, própria da cultura escolar. Um segundo dialeto é o rural (ou "rurbano" para Bortoni), utilizado pelos alunos habitantes da zona rural ou da periferia da cidade. Um terceiro dialeto é o semi-formal, utilizado por alunos como senhoras e jovens que são vendedores, operários de fábrica ou que, como no caso das senhoras, participam junto com a professora de atividades religiosas e comunitárias. Esse terceiro dialeto aproxima-se bastante do dialeto da professora.

Em segundo lugar, pudemos verificar que a diversidade dialetal e cultural interfere na organização e condução da aula. Da parte dos alunos, vimos que eles atendem à tarefa acadêmica seguindo basicamente o modelo cultural de participação social que eles conhecem. Além disso, os alunos

interferem na condução da aula, dando respostas que, embora não sejam relevantes para o tópico central da aula, contribuem para o enriquecimento do universo de conhecimentos da turma. Da parte da professora, vimos que ela respeita, mesmo que intuitivamente, as diferenças dialetais e culturais, criando um ambiente mais favorável à expressão oral dos alunos e, em conseqüência, ao ensino.

7. Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialetal. In: *Tempo Brasileiro.* dez., 1984.

BORTONI, S. M. Educação bidialetal – o que é ? é possível ?. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa.* 7:54-65, julho, 1992.

_____ Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 1995.

CAVALCANTI, M. C. & LOPES, L. P. M. Implementação de pesquisa na sala de aula de Línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 17: 133-144, 1991.

ERICKSON, F. Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lesson. In: WILKINSON, L. C. *Communicating in the classroom.* New York: Academic Press, 1982.

_____. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. In: *Anthropology & Education Quarterly*. 18 (4) : 335-56, 1987.

_____. Métodos cualitativos y de observación. In: WITTROCK M. C. *La investigación de la enseñanza, II.* Barcelona-Buenos, Aires-México: Paidos, 1989.

_____ & SCHULTZ, J. *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews.* New York: Academic Press, 1982.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana.* 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

GROSJEAN, F. *Life with two languages.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

KLEIMAN, A ., CAVALCANTI, M. C. & BORTONI, S. M. Considerações sobre o ensino Crítico da língua materna. In: *ATAS* – Vol II – IX Congresso Internacional da ALFAL. Campinas: UNICAMP, 1990.

ROMAINE, S. *Bilingualism.*. Oxford: Blackwell, 1989.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social.* São Paulo: Ática, 1986.

A N E X O S

O clítico de 3ª pessoa no espanhol e no português:uma contribuição da lingüística à prática pedagógica

Conceição de Maria de Araujo Ramos
Universidade Federal de Alagoas

> ... toda 'aplicação' direta da ciência à pedagogia não faz senão reproduzir um mal-entendido funcional sobre o modo de relacionar a teoria com a prática. Qualquer aplicação direta da ciência não pode tender a outra coisa senão 'provar' uma teoria na sala de aula, e a tendência é grande...
> Alfredo Hurtado

ABSTRACT: Linguistic theory has an important contribution to the pedagogical practice, since through the interative process between science and practice the sense of movement is always and mainly from practice to theory, not the reverse way. Knowledge produced by science must only subsidize the search for solutions over the problems the students present. In this insight, through a comparative study on third person clitics in Brazilian Portuguese and Iberian Spanish, this survey tries to contribute to the understanding of some emerging questions coming from two pronominal systems which grasp a tension situation.
KEY WORDS: Personal Pronouns; Clitics; Teaching/Learning; Portuguese-Spanish.

RESUMO: A teoria lingüística tem uma importante contribuição a dar à prática pedagógica, desde que, no processo interativo entre ciência e prática, o sentido do movimento seja, principalmente, sempre da prática para a teoria, e não da teoria para a prática. O saber produzido pela ciência deve, pois, apenas subsidiar a busca de soluções para os problemas apresentados pelos alunos. Nessa perspectiva, por meio de um estudo comparativo dos clíticos de terceira pessoa no Português Brasileiro e no Espanhol Peninsular, este artigo procura contribuir para a compreensão de algumas questões emergentes do contato de dois sistemas pronominais que vivenciam uma situação de tensão.
PALAVRAS-CHAVE:pronomes pessoais; clíticos; ensino/aprendizagem; português-espanhol.

INTRODUÇÃO

É inegável que a ciência tem uma importante contribuição a dar à prática pedagógica. Entretanto, reduzir a última à aplicação mecânica da primeira gera, como mostra Hurtado, mal-entendidos e distorções, uma vez que não cabe ao cientista dizer como o professor deve ensinar. Em vez disso, o cientista tem, de fato, a responsabilidade de mostrar o que sabe para que o professor reflita sobre esse saber e decida usá-lo ou não em função das circunstâncias e dos objetivos do sistema educacional. Em síntese, a aplicação desse saber deve estar condicionada ao fato de se tal saber ajuda ou não o professor a entender os problemas que lhe são postos no cotidiano da sala de aula (cf. Chomsky, 1992, 1997).

Desse modo, uma relação desejável entre ciência e prática pedagógica deve ser concebida como uma relação que enseje o que Hurtado (1989) chama de *atitude realista*, atitude essa que consiste em partir dos problemas práticos da aprendizagem em busca de soluções que apliquem a teoria científica apenas na medida em que esta faça sentido, isto é, que possa contribuir para a solução de problemas.

Nesse sentido e enfocando em particular o âmbito da lingüística, a idéia, então, é a seguinte: concretamente, a língüística teórica não tem nem deve ter uma *aplicação direta* aos problemas do ensino/aprendizagem de línguas; entretanto, o exame de tais problemas à

luz do conhecimento científico sobre a linguagem permite-nos, como mostra Hurtado (1989, p. 140), “aprender a formular os problemas de tal modo que tenham uma resposta lingüística possível”.

Em linhas gerais, isto significa dizer, como enfatiza Chomsky (1998, p. 74), que é útil ao professor de língua entender como a língua funciona, exatamente da mesma forma que é útil a um professor de natação saber algo sobre fisiologia. A consciência/conhecimento dos mecanismos de funcionamento da língua, no primeiro caso, e do sistema motor, no segundo, proporciona aos professores melhores condições na busca de soluções para os problemas apresentados pelos alunos.

Nessa linha de raciocínio, creio, a lingüística comparada de enfoque mentalista, isto é, aquela que toma como quadro conceptual de referência a gramática gerativa chomskyana, tem uma importante contribuição a dar ao ensino de línguas, notadamente ao ensino de uma segunda língua1, já que, ao possibilitar uma melhor compreensão dos mecanismos que regem os fenômenos lingüísticos nas línguas em contato2, permite detectar quais são as áreas da gramática da segunda língua que não exigem cuidados especiais por constituírem a base comum das línguas naturais, e quais necessitam de atenção especial por se distanciarem da língua materna. Além disso, o conhecimento dessas áreas da gramática das línguas pode/deve nortear a progressão de conteúdos e os critérios didáticos que determinam tal progressão.

Com base nas idéias acima expostas e sem pretender ser um trabalho de cunho pedagógico, a investigação ora proposta – um estudo comparativo do clítico de terceira pessoa no Português Brasileiro (PB) e no Espanhol Peninsular (EP) – objetiva fornecer um instrumental teórico

1 Para os propósitos deste estudo, não considero a distinção que alguns pesquisadores estabelecem entre *língua estrangeira*, *segunda língua* e *língua alvo*, visto que essa diferença não é relevante para a questão aqui enfocada.

2 Aqui, a expressão *línguas em contato* é usada num sentido bem restrito: refiro-me apenas ao contexto de sala de aula, numa situação particular de ensino/aprendizagem de uma segunda língua, quando o contato entre a língua materna e a segunda língua se dá inevitavelmente.

que possa subsidiar o ensino do espanhol a brasileiros, numa área básica no ensino/aprendizagem de uma segunda língua: a área dos pronomes.3

Todavia, há ainda um outro ponto que, no caso específico do PB e do EP, amplia a importância da zona gramatical dos pronomes no ensino/aprendizagem do espanhol como segunda língua: as questões lingüísticas emergentes do contato de dois sistemas lingüísticos *similares4*, que apresentam um sistema de clíticos complementos que não vem compartilhando a mesma situação – enquanto no PB o sistema encontra-se enfraquecido pela diminuição drástica do uso do clítico (tanto acusativo quanto dativo), no EP tal sistema mantém-se forte, dada sua característica básica de retenção de clíticos.

Para desenvolver a investigação proposta, organizei o texto da seguinte forma: na segunda seção, apresento uma breve síntese da contribuição da gramática gerativa aos estudos comparativos; na terceira seção, examino o sistema pronominal do PB e o do EP; na quarta seção, confronto os dois sistemas pronominais; e, na última, resumo os pontos centrais da discussão.

A CONTRIBUIÇÃO DA GRAMÁTICA GERATIVA AOS ESTUDOS COMPARATIVOS

Os avanços no programa de trabalho chomskyano5, mais precisamente a partir dos anos oitenta, têm fornecido um arcabouço teórico que vem sendo muito produtivo no âmbito dos estudos comparativos, uma vez que a mudança conceptual radical ocorrida nesse

---

3 O pronome está diretamente relacionado com uma das noções-chave das línguas naturais: a referencialidade, noção essencial para a organização frasal e discursiva.

4 Veja Câmara Júnior (1963) para alguns comentários sobre a aludida similaridade entre o português e o espanhol.

5 A tese central do programa de trabalho chomskyano é a concepção da linguagem como uma faculdade da mente/cérebro humano, isto é, como um sistema cognitivo inato, parte de nossa herança biológica, geneticamente determinada (a Gramática Universal), que nos proporciona um língua (particular) rica e complexa a partir de dados bastante limitados.

período vem lançando novas luzes sobre a questão da variação entre as línguas.

Essa nova abordagem, chamada *Princípios e Parâmetros* (1981), rejeita por completo a noção de regras e caminha em direção a um modelo unicamente de princípios gerais da faculdade da linguagem.

Nessa perspectiva, o modelo de *Princípios e Parâmetros* concebe a Gramática Universal como sendo constituída por dois tipos de princípios: princípios universais (parte do patrimônio genético do ser humano), rígidos, absolutos, invariáveis e comuns a todas as línguas, e princípios abertos – os *parâmetros* – de caráter essencialmente morfológico e responsáveis pela variação lingüística, já que, de fato, constituem opções determinadas pela experiência lingüística. Nesse sentido, os princípios abertos permitem uma escolha binária de valores [+] ou [-], e a fixação de um desses valores se dá ao longo do processo de desenvolvimento da linguagem, a partir da informação dada pelo meio lingüístico em que vive a criança.

Nessa perspectiva, as diferenças entre as línguas são pequenas: há uma língua única (os *princípios*), com pequenas diferenças dialetais (a escolha dos valores para os *parâmetros*). Os parâmetros, vale lembrar, estão limitados ao léxico.

Com base nessa abordagem paramétrica (cada língua particular resulta da fixação dos parâmetros), a lingüística comparada de cunho gerativista tem procurado explicar a diversidade superficial entre sistemas lingüísticos e no interior de um mesmo sistema.

O *Programa Minimalista*, o desenvolvimento mais recente do modelo de *Princípios e Parâmetros*, dá uma contribuição ainda mais efetiva aos estudos comparativos. Nesse programa a idéia de uma língua única ganha mais força. Para Chomsky (1995), há um único sistema computacional e um só léxico, e a diversidade e a complexidade das línguas não são senão *ilusórias* e *epifenomenais*, o que permite restringir a variação lingüística às partes não substantivas do léxico – *as categorias funcionais* – e às propriedades gerais dos itens lexicais6 (cf.

6 Os itens lexicais, independentemente de sua natureza (itens sem conteúdo substantivo e itens com conteúdo substantivo), são um conjunto de traços: *traços fonológicos*, *traços semânticos* e *traços formais*. Estes últimos constituem um conjunto formado por traços

Chomsky, 1995). Nessa perspectiva, a força de um traço de um item lexical é um dos elementos da variação.

Em síntese, esses pressupostos do recente programa de trabalho chomskyano têm implicações importantes para os estudos comparativos, já que permitem circunscrever as diferenças superficiais entre dois sistemas lingüísticos ao léxico, mais especificamente ao sistema flexional.

OS PRONOMES PESSOAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO ESPANHOL PENINSULAR

Embora o alvo de meu estudo seja apenas o sistema de clítico de terceira pessoa, julgo necessário, para maior clareza na discussão, enfocar, ainda que brevemente, as formas nominativas, uma vez que os clíticos compõem o sistema de oblíquos associado àquelas formas, e uma reorganização das formas nominativas, como no caso do PB, invariavelmente afeta o sistema de clítico.

O sistema dos pronomes pessoais do PB

Dentro do conjunto de mudanças sintáticas por que passa o PB, a reorganização do sistema pronominal – que tem como conseqüências principais a crescente realização fonológica do sujeito e a implementação progressiva do objeto nulo – é apontada, na literatura, como uma das mudanças em curso mais importantes de nossa gramática.

Como parte dessa mudança, o PB deixa para trás um sistema pronominal com seis formas nominativas distintas e suas correspondentes oblíquas, como disposto na gramática normativa7, e apresenta um novo paradigma resultante da substituição, migração e/ou

---

categorias (D, N, V, T etc.), traços-ϕ (gênero, número, pessoa), traços Casuais e traços fortes (traços híbridos formal-fonológicos).

7 Embora as gramáticas normativas e os livros didáticos tradicionais mantenham esse quadro, ele é, no presente momento, puramente teórico: não se realiza em nenhuma região do país.

alargamento do domínio de algumas dessas formas canônicas, especialmente na língua falada.

O novo paradigma das formas nominativas está assim organizado (cf. Duarte, 1995, entre outros):

Quadro 1 - Paradigma das formas nominativas do PB

Pes/número	*Pronome*
1ª sing	**eu**
2ª sing	**você**
3ª sing	**ele/ela**
1ª pl	**nós**
	a gente
2ª pl	**vocês**
3ª pl	**eles/elas**

Esse novo paradigma, no entanto, não reflete a realidade do país como um todo: ele contempla apenas certas regiões brasileiras, notadamente o Centro e o Sudeste e parte do Sul e do Nordeste. Para efeito deste estudo, chamarei o conjunto destas localidades de área A.

Na realidade, a grande maioria dos estudos sobre o PB afirmam categoricamente, por exemplo, que o pronome *tu* não é mais usado no país, exceção feita a penas à variedade regional do Rio Grande do Sul8.

No entanto, existem áreas onde o pronome *tu* se mantém, e a forma verbal a ele associada apresenta, inclusive, a desinência (-*s*) de concordância. Integram esta área: a região Norte, o estado do Maranhão (na região Nordeste) e a ilha de Florianópolis (na região Sul). Esta é, também para efeito deste estudo, a área B.

Na região Norte e no Maranhão, a utilização das formas de segunda pessoa do singular *tu* e *você* obedece ao seguinte critério: a forma própria de intimidade é o pronome *tu*, e a forma de respeito e/ou cortesia é o pronome *você*. Contudo, é importante ressaltar que o uso de um ou de outro tratamento não é necessariamente recíproco, e que sob os rótulos de *intimidade*, *respeito e/ou cortesia* estão fatores como idade, nível de instrução, condição social (igual ou diferente) que intervêm na opção do falante por uma ou por outra forma.

No plural, entretanto, essa oposição é anulada: tanto a área A quanto a área B substituíram o pronome *vós* por *vocês*. Em face dessa

8 A manutenção do *tu* com a forma verbal de terceira pessoa na variedade regional do Rio Grande do Sul é o caso mais conhecido e, conseqüentemente, mais citado; entretanto, Fortaleza, segundo registro de Monteiro (1997), apresenta também esse uso.

mudança, nortistas e maranhenses passaram a usar *vocês* tanto como forma de intimidade quanto como de respeito e/ou cortesia. Quando a hierarquia requer um distanciamento mais evidente, o falante opta pelo uso da forma *os senhores/as senhoras*.

Como a reorganização do sistema pronominal não se restringe apenas às formas nominativas, já que existe, como mencionei anteriormente, um sistema de oblíquos a essas formas associado, um nítido contraste se estabeleceu entre as variedades do PB que mantêm o pronome *tu* (área B) e aquelas que o substituíram pelo pronome *você* (área A). Esse contraste diz respeito, essecialmente, ao uso da forma *lhe*.

Assim, nas variedades sem o pronome *tu*, a forma *lhe* migrou da terceira para a segunda pessoa e alargou seu domínio, passando seu uso a ser tanto dativo quanto acusativo em algumas localidades como Salvador, Maceió, Recife e João Pessoa, como exemplificado abaixo:

(1) Eu **lhe** dei o livro.

(2) Eu **lhe** vi no cinema.

As duas sentenças apresentadas acima foram produzidas quando o falante, numa relação de intimidade, se dirigia a seu interlocutor, fazendo uso da forma *você* que ocupa o lugar do *tu*. Nessas sentença, então, há uma única possibilidade de leitura: o *lhe* substitui o *te*.

Entretanto, em outras áreas igualmente sem a forma *tu*, como Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná,9 a freqüência do *lhe* ao lado de *você*, como nos exemplos (1) e (2), é inexpressiva (cf. Freitas, 1991), e o *te* ocupa esse espaço, acompanhando a forma *você* nas relações de intimidade/familiaridade:

(3) ... então **você** não vai tomar coisa nenhuma... vai consultar o ginecologista... e ele que ::...**te** receite

(4) ... posso concorrer com **você** e **te** derrubar...

Já nas variedades com o pronome *tu* e, conseqüentemente, com a oposição *tu-você* (intimidade *versus* respeito/cortesia), a forma *lhe* amplia seu domínio, ou seja, transita pelo dativo e pelo acusativo de *você/senhor/senhora* e *ele/ela*. Além disso, vale ressaltar que os falantes dessa variedade acompanham o que preconiza a gramática tradicional com relação ao uso do *você*: *você* é sempre acompanhado por

9 Para maiores informações sobre o uso de *você* acompanhado da forma *te* no Paraná, veja Menon (1995).

possessivos *(seu/sua*) e clíticos de terceira pessoa (*lhe/o/a*). Daí que numa sentença como (5)

(5) Eu **lhe** chamo amanhã.

a forma *lhe*, de acordo com o contexto linguístico ou pragmático, só possa fazer referência a *ele/ela* ou a *você/senhor/senhora*, não havendo, pois, possibilidade de fazer referência à forma de segunda pessoa de intimidade – *tu*, como nos exemplos (1) e (2). Caso o falante queira expressar a intimidade/informalidade que mantém com seu interlocutor, dirá:

(6) Eu **te** chamo amanhã.

Outro fato que vale salientar com relação à variedade da área B é que a referência ao ouvinte, numa situação de respeito/hierarquia, favorece a ocorrência da forma dativa *lhe*, como no exemplo abaixo:

(7) Tia, mamãe está **lhe** chamando.

O fenômeno exemplificado em (7) é também comum no EP, mesmo em áreas *não-leístas10*. A regularidade desse uso do *lhe*, conhecido na gramática espanhola como *leísmo de cortesia*, parece oscilar de acordo com a área geográfica e o estilo (coloquial, formal ou informal) da fala. Por isso, encontramos no EP sentenças como:

(8a) **Le** llaman por teléfono.

(8b) **Lo** llamaron por teléfono.

(8a) reflete uma situação em que o falante se dirige diretamente a um superior ou a uma pessoa mais velha, daí a opção por *usted*; (8b), por sua vez, indica que o falante se refere a essa mesma pessoa, só que ela já não está presente.

Finalmente, vale a pena lembrar que como tanto a área A quanto a área B acompanham a mudança já generalizada no PB – o desuso dos clíticos de terceira, mais acentuadamente dos clíticos acusativos –, ambas alargam também o domínio do pronome tônico nominativo *ele* e intensificam o apagamento do objeto.

---

10 O uso da forma de dativo *le* (*lhe*, no português) como acusativo no EP é chamado de *leísmo.* Ao lado desse fenômeno, o EP registra ainda o *laísmo* (uso do pronome acusativo *la* (*a*, no português) como dativo) e o *loísmo* (uso do pronome acusativo *lo* (*o*, no português) como dativo). A realização, a distribuição e a aceitação desses fenômenos não se dão de maneira uniforme nos países de língua espanhola.

Como resultado dessa mudança, tanto as formas clíticas quanto as não-clíticas aparecem em posição de objeto, provocando uma instabilidade/tensão no sistema pronominal, que Kato (1993, p. 229) capta da seguinte forma, ao propor as fases da mudança do sistema de pronomes acusativos clíticos e não-clíticos:

	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
1ª pes.	-me eu	me- eu	me eu	— eu
2ª pes.	-te tu	te- você	— você	— você
1ª pes.	-o ele	0- ele	— ele	— ele

A Fase I corresponde ao português europeu e ao PB antigo. A Fase II, além da mudança na colocação do clítico, apresenta um clítico zero para a terceira pessoa. Na Fase III, o sistema torna-se não-uniforme e perde até mesmo esse clítico zero, e os objetos definidos serão sempre realizados como pronomes tônicos, com exceção de *me*. Na Fase IV, não haveria nenhum tipo de clítico acusativo.

Na perspectiva de Kato (1993), o PB está se movendo em direção à Fase III, que, como foi visto acima, apresenta apenas o clítico residual de primeira pessoa.

Ainda estudando a questão mudança no PB, Kato (1994, p. 132) afirma que essa mudança tem a ver com a mudança no sistema pronominal da língua. Assim, para ela,

o clítico nulo é preferido para objetos inanimados, enquanto que para objetos animados, o pronome lexical tônico é preferido. O que isso parece indicar é uma mudança de um paradigma masculino/feminino para um sistema de gênero mais icônico do tipo *he/she/it*.

No caso do pronome tônico *ele*, o alargamento de seu domínio é o resultado da mudança lexical por que passa essa forma. No BP, segundo Raposo (1997), a forma *ele* vem perdendo progressivamente o traço de Caso [+inerente] nominativo que o caracteriza, por exemplo, em línguas como o português europeu e o espanhol. Em face dessa perda, a forma *ele*, no PB, tanto pode ser nominativa quanto acusativa e/ou dativa, o que lhe possibilita competir diretamente com as formas *o* e *lhe*, cada vez menos usadas:

(9) **Ele** chegou.
(10) Eu vi **ele** na praia.
(11) Eu comprei uma camisa pra **ele**.

É importante salientar que, em todas essas sentenças, o referente do pronome *ele* é uma entidade [+humano] e [+animado]. Entretanto, aos poucos também essa especificação vai se perdendo, fazendo com que a forma *ele* se torne mais e mais similar à forma *o* e mais diferente do *ele* no português europeu e no espanhol. Daí que no PB, principalmente na língua falada, o pronome *ele* se refira livremente tanto a entidades [+humano] quanto a [-humano], como mostra o exemplo abaixo:

(12) - Tu viste meu livro?

- Eu vi **ele** em cima da mesa.

Já o objeto nulo (fenômeno que será melhor enfocado na seção quatro) é, no PB, predominantemente [-animado], segundo comprova Cyrino (1994).

O sistema dos pronomes pessoais do EP

Diferentemente do PB, o EP não sofreu redução em seu paradigma pronominal. Há, é verdade, o alargamento do domínio de algumas formas, sem que este fenômeno implique o desuso de formas pronominais como vem acontecendo no PB. No EP, portanto, as formas clíticas se mantêm ativas e em pleno uso. Vale lembrar que a retenção de clíticos complementos é uma das características do EP. No EP, diferentemente do PB, o uso do clítico não está vinculado à escolaridade e, conseqüentemente, ao registro culto: a criança já chega à escola usando todos os clíticos.

O quadro a seguir apresenta o paradigma pronominal do EP.

QUADRO 2 - PARADIGMA DAS FORMAS PRONOMINAIS PESSOAIS DO EP11

			Caso nominativo	Caso preposicional	Caso acusativo dativo	Caso
1ª	Sing.		*yo*	*mí, conmigo*	*me*	
	Pl.	m.	*nosotros*		*nos*	
		f.	*nosotras*			
2ª	Sing.		*tú*	*ti, contigo*	*te*	
	Pl.	m.	*vosotros*		*os*	
		f.	*vosotras*			
3ª	Sing.	m.	*él*		*lo (le) se*	*le((lo)),*
		f.	*ella*		*la (le) se*	*le (la),*
		n.	*ello*		*lo*	*le, se*
	Pl.	m.	*ellos*		*los les((los)), se*	*(les)*
		f.	*ellas*		*las ((les)) se*	*les (las),*

Formas acentuadas

Formas inacentuadas

De acordo com o quadro acima, na série dos pronomes átonos ou clíticos, as formas que estão entre parênteses (simples ou duplos) são aquelas que ampliaram seu domínio em vastas áreas do território espanhol e em pequenas zonas da América hispánica, dando origem aos fenônemos conhecidos como *leísmo*, *laísmo* e *loísmo* (cf. nota 10), como mostram os exemplos:

11 Este quadro foi extraído de Real Academia Española (1976, p. 204). Como a Academia rejeita alguns usos não-canônicos das formas átonas ou clíticas, tive de fazer alguns acréscimos que pudessem realmente contemplar o alargamento do domínio de algumas dessas formas. Assim, como a Academia já havia usado parênteses simples para indicar os casos por ela aceitos, usei parênteses duplos para assinalar outros casos que, embora presentes no uso real da língua, são estigmatizados pela norma, não sendo portanto registrados pela Academia.

(13) ... yo he conocido a Arniches personalmente, e ... vamos, no **le** he saludado... (*leísmo*)

(14) ... ¿Y a tu madre qué **la** pasa? (*laísmo*)

(15) **Lo** puede dar más compañía. (o referente do pronome é *el padre*) (*loísmo*)

Desses três fenômenos, o mais difundido e amplamente aceito é o *leísmo*, ou seja, o trânsito do *le* pelo dativo e pelo acusativo. Esse fenômeno é *semelhante*, pelo menos no nível superficial, ao que ocorre no PB, nas variedades da área B, como evidenciado nos exemplos (5) e (7).12

Ainda com relação a esses três fenômenos, é possível supor que a hipótese da substituição do sistema Casual por um sistema referencial, no sentido de Klein-Andreu (1993) e de Fernández-Ordóñez (1993), associada à hipótese do sistema de gênero mais icônico, no sentido de Kato (1994), pode lançar luz sobre esses fenômenos ainda pendentes da sintaxe do espanhol.

Dada a natureza comparativa deste estudo, há um outro fato que vale a pena destacar no âmbito da série dos átonos ou clíticos: no espanhol, o clítico neutro *lo*, diferentemente do PB, mantém-se ativo tanto em estruturas com antecedente predicativo quanto com antecedente sentencial:

(16) ... porque las grandes ciudades son insoportables, y cada vez **lo** serán más.

(17) ... entonces, no sé, si no cambio de opinión al año que viene sí me gustaría hacer**lo**.

Se as sentenças acima fossem traduzidas para o PB, as duas posições – a do predicativo (em (16)) e a do objeto (em (17)) – seriam nulas fonologicamente, pois, de acordo com Cyrino (1994), o clítico neutro que deveria ocupar tais posições foi o primeiro clítico do PB a entrar em desuso. No século XVII, conforme constata essa pesquisadora, o apagamento desse clítico já era freqüente no PB, e essa freqüência aumentou progressivamente até chegar ao século XX sem nenhuma ocorrência no *corpus* por ela analisado.

Com relação à série dos pronomes tônicos, há uma lacuna no paradigma dos pronomes pessoais proposto pela Real Academia

12 Esta questão é por mim analisada numa pesquisa mais ampla que venho desenvolvendo no doutorado.

Española (cf. Quadro 2): as formas pronominais de segunda pessoa – *usted, ustedes* – que atuam como sujeito no tratamento de cortesia/respeito não figuram ali, embora se encontrem ativas, em pleno uso. A Academia as reconhece e aceita, mas decide abordá-las numa outra seção intitulada "Del Tratamiento", onde a oposição *tú-vosotros(as) versus usted-ustedes* é tratada.

O EP, do mesmo modo que as variedades da área B que conservam no paradigma da segunda pessoa do singular as formas *tu-você*, tem também duas possibilidades de tratamento de segunda pessoa: *tú* é a forma de intimidade, e *usted*, a de respeito e/ou cortesia. Por outro lado, na segunda pessoa do plural, o EP, ao contrário das variedades da área B, mantém essas mesmas possibilidades: *vosotros/vosotras* é íntimo/familiar, e *ustedes*, formal/respeitoso.

O SISTEMA PRONOMINAL DO PB E DO EP: SEMELHANÇAS E DESSEMELHANÇAS

Com as observações preliminares como pano de fundo, é possível, agora, delinear o quadro global de semelhanças e dessemelhanças entre o PB e o EP na área pronominal. Assim, nesse quadro geral, um dos fatos sintáticos mais evidentes, apontados na literatura, é a assimetria sujeito/objeto no PB e no EP, assimetria essa que, de início, aproxima os dois dialetos, visto que ambos a manifestam no preenchimento daquelas duas posições argumentais. Porém, essa mesma assimetria que os aproxima inicialmente segue caminhos divergentes no PB e no EP, e o preenchimento *versus* não-preenchimento de tais posições apresenta uma assimetria totalmente diferente: enquanto o PB, em função de sua convivência com um *sistema pronominal em tensão* (cf. Kato, Tarallo, 1986), favorece o preenchimento da posição de sujeito em detrimento da posição de objeto, o EP faz exatamente o percurso inverso, favorece a retenção do objeto, mediante o uso do clítico, à custa do apagamento do sujeito. Tal fato é exemplificado abaixo:

(18) - Você viu João na praia?

- Sim, **eu** vi — .13

(19) - ¿Viste a Juan en la playa?

- Sí, *pro* **lo** vi.

Com relação a sentenças do tipo em (18), cabe ainda observar que quando o falante do PB preenche a posição de objeto – opção cada vez menos freqüente em nosso dialeto –, ele o faz usando ou o pronome tônico nominativo *ele*, estratégia favorecida na grande maioria dos casos, ou a forma dativa *lhe*, estratégia menos usada. A resposta da pergunta contida nesse exemplo será, então:

(20a) - Sim, eu vi **ele**.

(20b) -Sim, eu **lhe** vi.

No caso do espanhol – uma língua de sistema clítico forte – essa estratégia do pronome tônico não se verifica: a presença do clítico é obrigatória, como mostra o exemplo (19) acima. Entretanto, mais especificamente no caso do EP (cf. Quilis et al., 1985; Kany, 1969), há uma outra realização possível, igualmente aceita, para a resposta presente nesse exemplo: a variante *leísta*, isto é, o falante pode substituir, como o fez no PB, a forma acusativa *lo* pela forma dativa *le*:

(21) - Sí, *pro* **le** vi.

Ainda um outro fato sintático pode ser observado na perspectiva comparativa ora proposta. O objeto nulo14 é da gramática nuclear do PB

---

13 Neste trabalho, a notação "—" representa o objeto nulo.

14 Segundo Kato (1993 e 1994), o objeto nulo não é um fenômeno homogêneo que ocorre uniformemente nas línguas naturais. Daí a impossibilidade de analisá-lo como sendo apenas um tipo de categoria vazia. Para a autora, é a estrutura da sentença ou o contexto que definem o estatuto de tal categoria. Como o estatuto sintático do objeto nulo não é relevante para meu estudo, não abordarei essa questão. Remeto o leitor a Kato (1993 e 1994) e Cyrino (1994), para uma discussão detalhada de tal assunto.

Com relação à tipologia desse objeto, convém ressaltar que não é o estatuto sintático do objeto que é relevante para determiná-la, mas sim a interpretação a ele associada. Essa interpretação, por sua vez, é resultante do tipo de antecedente por ele permitido em cada língua. Desse modo, o objeto nulo tem sido classificado, geralmente, em três tipos: objeto nulo com antecedente arbitrário, objeto nulo com antecedente indefinido e objeto nulo com antecedente definido.

(cf. exemplo (18)), mas não o é da do espanhol. Assim, enquanto no PB as condições de licenciamento para uma categoria vazia na posição de objeto são muito livres (cf. Kato, 1993), no espanhol essas condições são estritas, e o objeto nulo, por isso, é específico a contextos muito restritos, é, enfim, um fenômeno da gramática periférica.

Segundo Campos (1986), o objeto (direto) nulo do espanhol só é possível quando tal objeto apresenta um antecedente indefinido, como mostra o exemplo abaixo, extraído de Campos:

(22) ¿Compraste café?

- Sí, compré —.

Nessa perspectiva, uma sentença como (23b) abaixo, também extraída de Campos, é agramatical no espanhol, já que o objeto nulo possui um antecedente definido:

(23a) Compré el libro.

(23b) *Compré —.

Entretanto, Kany (1969), ao estudar a sintaxe hispano-americana, registra exemplos muito restritos de apagamento do clítico acusativo *lo* com antecedente definido, no espanhol coloquial falado na América, mais precisamente na Bolívia e no Equador. Neste caso, ressalta Kany, a omissão se dá quando o substantivo ao qual se refere o objeto apagado se encontra imediatamente antes, como mostra o exemplo abaixo, extraído de Kany:

(24) - ¿Por qué no has hecho el deber, ociosa? (Equador)

- Ya hice — , pues, mamá.

Há, ainda, um outro caso de apagamento do clítico acusativo no espanhol coloquial falado na América. Trata-se da baixa propensão ao uso de dois pronomes de terceira pessoa – um dativo e um acusativo – juntos. Para Kany (1969), a omissão do objeto, neste caso específico *o acusativo*, pode ser o resultado da tentativa empreendida pelo falante para evitar o suposto ambíguo *se lo*[15] :

---

15 Esta suposta ambigüidade da seqüência de clíticos *se lo* é uma conseqüência do aparecimento do chamado *se espúrio* (cf. Perlmutter, 1970), procedente do *le*. Isto é, sempre que no espanhol aparecem dois pronomes de terceira pessoa – um dativo e um acusativo – em vez do esperado dativo *le(s)*, encontramos o pronome *se*, que evita a ocorrência de combinações de pronomes como **le(s) lo(s)* e **le(s) la(s)*, substituídas por *se lo(s)* ou *se la(s)*. Na passagem de *le(s)* a *se*, há,

(25) Cuando lo vea a tu padre, **le** — [= *se lo*] voy a contar. (Argentina)

Em casos do tipo acima apresentado, com frases que contêm verbos que subcategorizam dois argumentos internos, o PB, da mesma forma que o espanhol americano, favorece o preenchimento do argumento na posição de dativo em detrimento do apagamento do argumento na posição de acusativo, mas com uma diferença radical em relação ao espanhol americano: no PB, o argumento na posição de dativo é substituído, com uma freqüência cada vez maior, pelo pronome tônico nominativo, como em:

(26) - Você já entregou ao diretor os documentos?

- Sim, eu já entreguei — pra **ele**.

Duarte (1989, p. 23), quando se refere a esse tipo de estrutura simples construída com acusativo e dativo no PB, diz que "se o objeto é um SN [acusativo como no exemplo acima], o índice de apagamento é de 78%, passando a ser categórico (100%) com objeto sentencial.". Vejamos exemplos de Duarte que evidenciam esse apagamento:

(27) Conta essa história do seu avô de novo. Você já contou — pra ele?

(28) Eu fui ganhar a chave de casa com dezenove anos. Eu conto — pra todo mundo.

Suñer, Yépez (1988) igualmente registra o apagamento do acusativo no espanhol falado em Quito, quando na sentença há também um dativo. Entretanto, no caso do espanhol quitenho, não necessariamente os dois clíticos objetos que compõem a seqüência clítica presente na sentença precisam ser de terceira pessoa, como registrado por Kany (1969). Porém, só é possível apagar o clítico objeto de terceira pessoa, que terá seu conteúdo recuperado por meio do discurso ou do contexto pragmático, como mostra o exemplo de Suñer, Yépez:

(29) Dá**me** —.

em vez de Dá**melo**, como no EP.

Fernández-Ordóñez (1993) aponta o apagamento do objeto nulo no espanhol em certas regiões bilíngües, quando seus falantes se expressam em espanhol. Segundo a pesquisadora, o fenômeno ocorre em

---

evidentemente, a perda da marca de número, já que o *se* não traz tal marca.

situação de contato lingüístico do espanhol com línguas que não pertencem à família indo-européia nem expressam a noção de gênero. Entre essas línguas encontram-se, por exemplo, o basco, o guarani, o quéchua.

Os bilíngües cuja língua materna é o basco apagam sistematicamente os clíticos acusativos de terceira pessoa, exceto quando o referente é [+ animado], caso em que usam apenas a forma de dativo *le/les.*

Landa, em seu trabalho "Conditions on Null Objects in Basque Spanish within a Cross-Linguistic Analysis" (apud Cyrino, 1994), também acusa a omissão de tal objeto no espanhol basco, deixando bem claro que, contrariamente ao resto do EP, *o antecedente desse objeto é definido*, como nos casos registrados por Kany (1969) e por Suñer, Yépez (1988) no espanhol americano.

Já os indivíduos que têm como língua materna o guarani, costumam, ao falarem em espanhol, omitir os clíticos objetos, uma vez que o guarani ou deixa de mencionar expressamente o objeto, por não haver necessidade de fazê-lo, ou repete o argumento referido, estabelecendo assim sua referência sem fazer uso do clítico (cf. Fernández-Ordóñez, 1993).

Igualmente, os falantes do quéchua que aprendem o espanhol como segunda língua, quando se expressam em espanhol apagam os pronomes clíticos objetos, tanto acusativos quanto dativos (cf. Fernández-Ordóñez, 1993).

Além dessas ocorrências de objeto nulo no espanhol – com antecedente indefinido e com antecedente definido –, Landa, em seu trabalho já mencionado, postula a possibilidade da ocorrência de um outro tipo de objeto nulo no espanhol: o objeto nulo com interpretação arbitrária (exemplo de Landa):

(30) La música relaja —.

Convém ressaltar, entretanto, que Landa reconhece que há ainda questões pendentes com relação à ocorrência desse tipo de objeto no espanhol: é preciso decidir se sentenças como a apresentada acima têm, de fato, um objeto nulo com interpretação arbitrária, ou se o verbo *relajar* foi simplesmente usado intransitivamente. A questão fica aberta.

Sem ir, no momento, mais além da simples apresentação sucinta dos fatos, parece claro, por um lado, que no PB a tendência ao apagamento do pronome clítico objeto faz parte de um fenômeno bem

mais amplo: a rejeição, pelo falante, do clítico complemento, notadamente na língua oral no estilo informal. Nesse sentido, é importante assinalar que o objeto nulo no PB é possível em todos os casos do espanhol aqui exemplificados, inclusive em (23b) considerado impossível no EP. Essa rejeição, é lógico, provoca uma reestruturação no sistema pronominal do PB que se apresenta no momento, segundo Kato (1993), como um sistema não-uniforme, com pronomes clíticos e não-clíticos aparecendo na posição de objeto.

Por outro lado, no EP, o sistema pronominal dos clíticos se mantém vigoroso e, mesmo quando o falante tem à sua disposição uma outra opção oferecida pela gramática – a variante *leísta*, por exemplo, (cf. exemplo (21)) – que lhe permite dizer a mesma coisa usando um forma que migra da função de dativo para a de acusativo, essa *tensão no sistema pronominal*, diferentemente do PB, não resulta em desuso de formas pronominais nem em apagamento do objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo a proposta de Hurtado (1989), este estudo busca apenas fornecer um instrumental teórico que possa subsidiar o ensino do espanhol a brasileiros. A área enfocada – o sistema pronominal – é extremamente importante para o ensino/aprendizagem de uma segunda língua.

A comparação entre o sistema pronominal do PB e o do EP aqui apresentada possibilita detectar as questões que exigem uma atenção especial do professor, por se situarem na zona da diversidade entre as duas línguas. Entre elas, destacam-se as seguintes:

a) a assimetria no preenchimento das posições de sujeito e de objeto no PB e no EP;

b) a transferência que faz o aluno, para o EP, do apagamento sistemático do objeto no PB;

c) a caracterização lexical das formas *ele* e *lhe*, formas essas que respondem substancialmente pelas semelhanças e/ou dessemelhanças entre o PB e o EP;

d) a presença do traço [-definido] como determinante do apagamento do objeto no EP.

Cabe enfatizar que não foi investigado, neste estudo, o fenômeno da duplicação do clítico no EP, um assunto que merece também uma atenção especial, já que o PB, em função do desuso de seus clíticos, não dispõe dessa estratégia muito usada no EP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. (1963). Línguas européias de ultramar: o português do Brasil. In: CÂMARA JUNIOR, J. Mattoso. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. (1972). p. 71-87. (Estante da língua portuguesa).

CAMPOS, Hector. (1986). Indefinite Object Drop. *Linguistic Inquire*, Massachusetts, v. 17, n. 2, p. 354-359, spring.

CHOMSKY, Noam. (1998). *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*.Brasília: Editora Universidade de Brasília.

_____. (1997). Chomsky no Brasil. *Revista D. E. L.T.A.*. São Paulo: v. 13. n. ESPECIAL.

_____. (1995). *The Minimalist Program*. Massachusetts: MIT Press.

_____. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. 2. ed. Tradução por Claribel Alegría e D.J.Flakoll. Madrid: Visor. (Visor Lingüística y Conocimiento, n. 2).

CYRINO, Sonia Maria Lazzarini. (1994). *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. (1995). *A perda do princípio "evite pronome"no português brasileiro*. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas

_____. (1989). Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando. (Org.).*Fotografias sociolingüísticas*. Campinas: Pontes; Editora da UNICAMP, p. 19-34. (Linguagem-crítica).

FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Inés. (1993) Leísmo, laísmo y loísmo: estado de la cuestión. In: FERNÁNDEZ SORIANO, Olga. (Ed.). *Los*

pronombres átonos. Madrid: Taurus Universitaria. (Gramática del español, v. 7). p. 63-96.

FREITAS, Judith. (1991). Os pronomes pessoais na norma culta e nos textos pedagógicos. *Estudos lingüísticos e literários*. Salvador, n. 11, p. 133-145, ago.

HURTADO, Alfredo. (1989). Los clíticos del español y la gramática universal. *Revista Argentina de Lingüística*, Serie Suplemento, Argentina.

KANY, Charles E. (1969). *Sintaxis hispanoamericana*. Tradução por Martín Blanco Álvarez. Madrid: Gredos. Tradução de *Americam-Spanish Syntax*. (1963).

KATO, Mary A. (1994). A Theory of Null Objects and the Development of a Brazilian Child Grammar. In: TRACY, Rosemarie, LATTEY, Elsa.(Ed.). *How Tolerant Is Universal Grammar? Essays on Language Learnability and Language Variation*. Tübingen: Niemeyer. p. 125-153.

_____. (1993). The Distribution of Pronouns and Null Elements in Object Position in Brazilian Portuguese. In: ASHBY, William J. et al. *Linguistic Perspectives on the Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins.p. 225-235.

_____,TARALLO, Fernando. (1986). Anything YOU Can Do in Brazilian Portuguese. In: JAEGGLI, Osvaldo, SILVA-CORVALAN, Carmen. (Eds). *Studies in Romance Linguistics*. Dordrech-Holland/Riverton-U.S.A.**:**Foris Publications.

KLEIN-ANDREU, Flora. (1993) Distintos sistemas de empleo de “le”, “la”, “lo”: perspectiva sincrónica, diacrónica y sociolingüística. In: FERNÁNDEZ SORIANO, Olga. (Ed.). *Los pronombres átonos*. Madrid: Taurus Universitaria. (Gramática del español, v. 7). p. 337-353.

LANDA, A. (1991). *Conditions on Null Objects in Basque Spanish within a Cross-Linguistic Analysis*. UCS, Los Angeles. mimeo.

MENON, Odete Pereira da Silva. (1995). Clíticos e possessivos em Curitiba: implicações para o ensino. In: *II Simpósio Nacional do GT de Sociolingüística da ANPOLL*. Anais... Rio de Janeiro: UFRJ, p. 101-116.

MONTEIRO, José Lemos. (1997). O sistema pronominal na região nordeste. In: *XI Encontro Nacional da ANPOLL*. Anais... João Pessoa: ANPOLL, p. 513-515.

PERLMUTTER, David. (1970) Surface Structure Constraints in Syntax. In: PERLMUTTER, David. *Deep and Surface Structure Constraints in Syntax*. New York: Holt, Reinhart and Winston, Inc. p. 18-86.

QUILIS, Antonio et al. (1985). *Los pronombres le, la, lo y sus plurales en la lengua española hablada en Madrid***.** Madrid: Instituto de Filología Hispánica. (La norma lingüística culta de la lengua española hablada en Madrid, 5).

RAPOSO, Eduardo. (1997).*Some Observations on The Pronominal System of Portuguese*. University of California, Santa Barbara. mimeo.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: esbozo de una nueva gramática de la lengua. (1976). Madrd: Espasa-Calpe.

SUÑER, Margarita, YÉPEZ, M. (1988). Null Definite Objects in Quiteño . *Linguistic Inquire*. Massuchusetts, v. 19, n. 3, p. 511-519.

Uma análise auto-segmental da fonologia normal:
estudo longitudinal de 3 crianças de 1:6 a 3:0

Gilsenira de Alcino Rangel - PUCRS

RESUMO

O presente trabalho é um estudo longitudinal que descreve e analisa dados da aquisição com desenvolvimento fonológico normal de quatro crianças: duas meninas e dois meninos, com idade de 1:6 a 3:0, baseado na Geometria de Traços (Clements & Hume, 1995). O objetivo central é a aplicação do Modelo Implicacional de Complexidade de Traços, proposto por Mota (1996) para aquisição com desvios. Os resultados da análise dos dados dessas crianças, com desenvolvimento fonológico normal, mostram que o Modelo dá conta claramente da variação individual entre as crianças, porém não consegue dar conta do nível de complexidade das líquidas [+cont]. Ficou aqui evidenciado que a líquida /R/ é adquirida antes da líquida /r/. A partir desse resultado, propomos algumas modificações na representação do modelo para adequá-lo à fonologia normal das crianças aqui estudadas.

ABSTRACT

This is a longitudinal study, based on Feature Geometry (Clements & Hume, 1995), that describes and analyses data on normal phonological development of four children: two girls and two boys whose ages range from eighteen months to three years. Its central purpose is the application of the Implicational Model of Feature Complexity, proposed by Mota (1996) for language disordered children. The application of such model to data produced by children whose phonological development is normal shows that although it suits individual variation between children, it is not suitable for the complexity of the liquids [+cont]. The study shows that the liquid /R/ is acquired before the liquid /r/. Thus, some modifications to the model representation are put forward, in order that it suits the normal phonological development of the children who participate in the present study.

Lista de palavras-chave: aquisição, fonologia, estudo longitudinal
acquisition, phonology, longitudinal study

O trabalho apresentado a seguir é o resultado de um estudo longitudinal de três crianças com desenvolvimento fonológico normal: dois meninos e uma menina, monolingües de português e na faixa etária de 1:6 (um ano e seis meses) até 3:0 (três anos). Os dados foram coletados em entrevistas na casa dos informantes e fazem parte do banco de dados INIFONO[1].

A descrição dos dados focalizou os processos de apagamento e substituição de traços distintivos, e a análise e interpretação dos resultados foi feita com base na *Geometria de Traços* (Clements & Hume, 1995) e no Modelo Implicacional de Complexidade de Traços (Mota, 1996).

Um dos principais objetivos desta pesquisa foi comparar os resultados da análise obtida a partir de um **corpus** constituído com dados de crianças com desenvolvimento fonológico normal, com os resultados obtidos por Mota (1996) quando da proposição do Modelo Implicacional de Complexidade de Traços (doravante MICT), para explicar fatos da aquisição com desvios fonológicos.

O Modelo Implicacional de Complexidade de Traços (MICT)

Em um artigo publicado em 1995, Calabrese propõe uma teoria de restrições universais baseadas na noção de complexidade fonológica . Concebendo o segmento como um conjunto de traços distintivos, o autor argumenta que nem todas as combinações de traços são permitidas e que algumas são mais complexas do que outras, em especial devido a fatores acústicos/articulatórios. Essa complexidade é expressa na forma de condição de marcação.

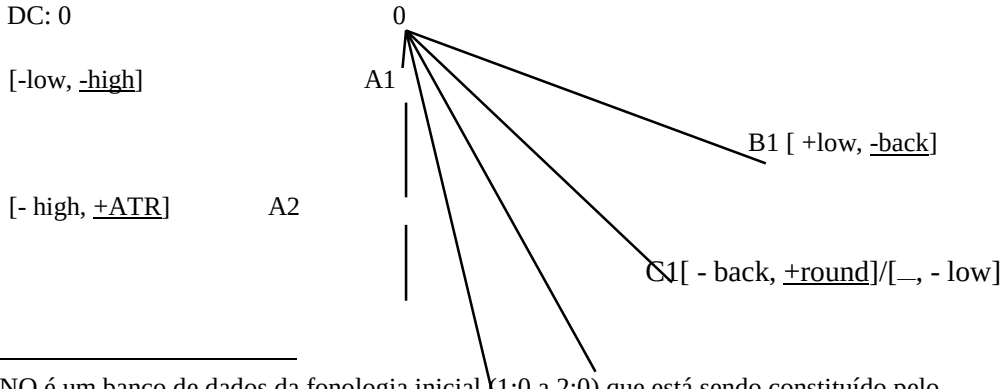
Em um sistema fonológico, podem ocorrer segmentos caracterizados por uma combinação de traços existente em uma condição de marcação apenas se a condição for desativada. Desativar uma condição implica incluir uma combinação de traços mais complexa no sistema.

Em relação aos inventários fonológicos das línguas, Calabrese (1992) apresenta uma lista de proibições e de condições de marcação que o levam a concluir que, se há no sistema a presença de segmentos marcados, há também a presença da contraparte não-marcada. Assim, se em um sistema há a fricativa vozeada /v/, deverá existir também a não vozeada /f/.

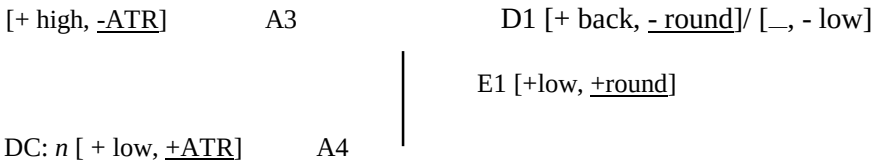
O autor apresenta uma lista de condições organizada hierarquicamente para sistemas vocálicos (1995, p. 381):

FIGURA 1

Complexidade fonológica do sistema vocálico



[1] INIFONO é um banco de dados da fonologia inicial (1:0 a 2:0) que está sendo constituído pelo CEAAL (Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem) coordenado pela Profª. Dr. Regina Ritter Lamprecht em parceria com o Mestrado em Letras da UCPEL (Universidade Católica de Pelotas), sob a coordenação da Profª. Dr. Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena.



O grau de complexidade de uma configuração de traços identificada por uma convenção de marcação é indicado pela sua distância da raiz. Ou seja, quanto mais distante da raiz, mais complexa é a combinação.

O modelo implicacional que Mota (1996) propõe baseou-se na teoria das restrições de Calabrese (1992,1995), visando representar as relações de implicações existentes entre os traços na aquisição dos segmentos do português. O modelo foi montado a partir da observação de sistemas fonológicos de 25 crianças com desvio fonológico, com idades entre quatro e dez anos, que ainda não tinham tido qualquer tipo de tratamento fonoaudiológico.

A análise dos dados foi feita usando, primeiramente, a análise contrastiva, na qual foi estabelecida a variabilidade das produções das crianças. Uma vez estabelecido o sistema contrastivo de cada um dos sujeitos, a autora passou a determinar quais os sons estavam ausentes em cada sistema, *estabelecendo uma hierarquia de complexidade dos segmentos em termos de presença e ausência dos segmentos* (Mota, 1996, p.212).

Também foi feita a análise das substituições levando em conta a classe de som envolvida e as mudanças de traços distintivos que ocorreram. A partir da análise, foram determinadas as relações de implicação de marcação de traços distintivos no sistema dos 25 sujeitos, com base na Teoria da Marcação.

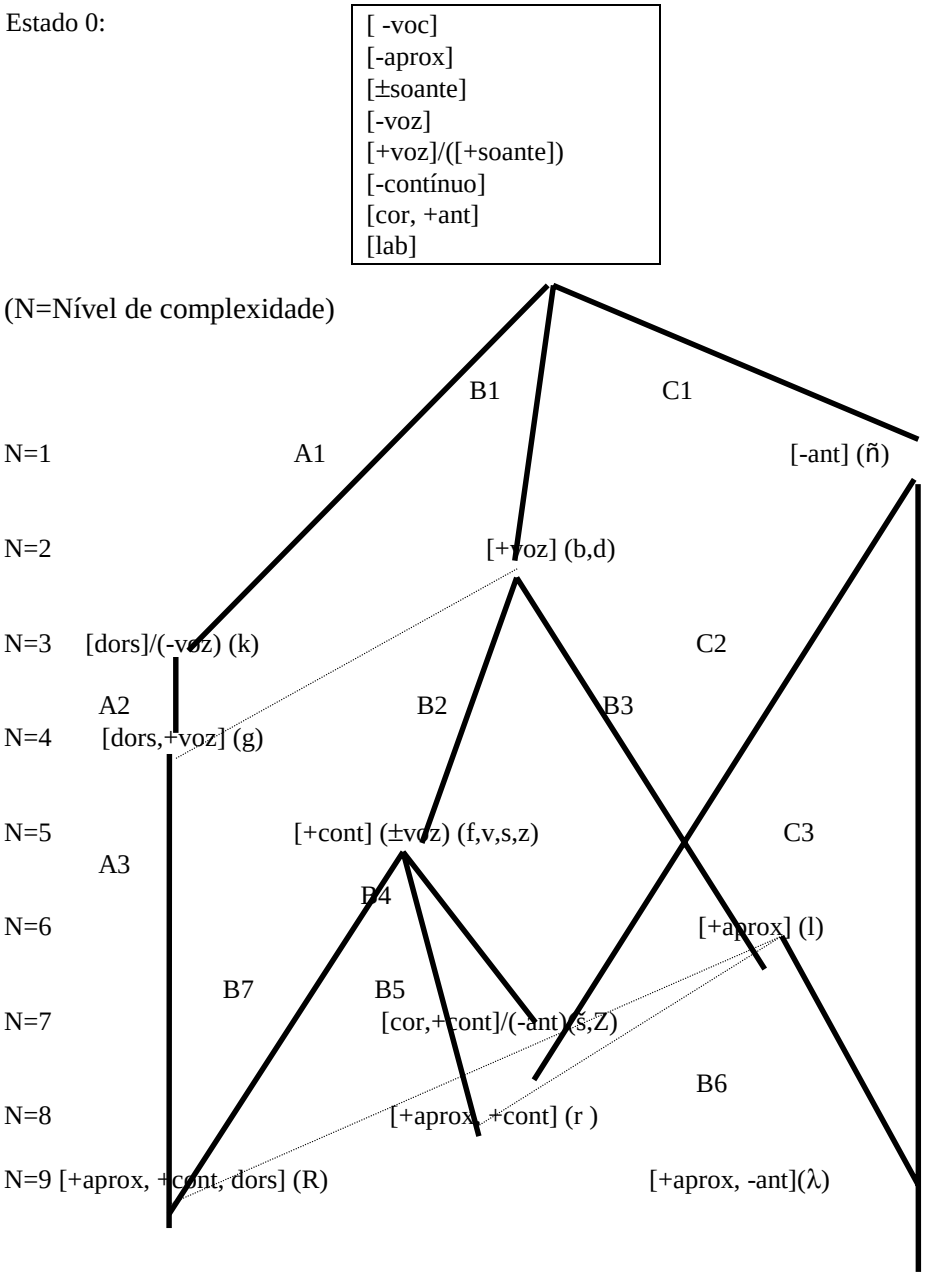
O modelo, sob uma representação arbórea, possui uma raiz correpondente ao estado zero, de onde partem ramos contendo condições de marcação, como as apresentadas por Calabrese (1995).

Partindo de um estado zero de complexidade, ou seja, estado no qual os traços não-marcados estão adquiridos, a complexidade vai aumentando a cada nível, com o acréscimo de traços marcados em relação aos traços do estado zero. Nesse estado a criança já tem adquiridos /p, t, m, n/.

Vejamos, a seguir, a representação do modelo:

FIGURA 2

Modelo Implicacional de Complexidade de Traços, segundo Mota (1996)



Como na proposta de Calabrese (1995), deve-se interpretar que quanto mais longe do estado zero, mais complexas são as combinações de traços e, conseqüentemente, o som. *Se em um mesmo caminho existem dois ou mais traços ou combinações de traços significa que entre eles há uma relação de implicação* (Mota, 1996, p.153). Assim, para que traços mais baixos, no caminho, sejam especificados, é necessário que traços mais altos também o sejam.

Na representação do modelo, os níveis (N=1, N=2, N=3 etc.) refletem graus de complexidade diferentes para traços marcados. Esses níveis foram determinados levando em conta *o número de segmentos que contêm os diferentes traços marcados ou combinação de traços marcados* (Mota, 1996, p. 157). As linhas pontilhadas representam relações de implicações mais fracas entre os traços.

Conforme observado, a criança, partindo de um estado zero de complexidade — em que possui apenas traços não-marcados — vai adquirindo, gradativamente, os traços marcados, levando em conta

as relações de implicação entre os traços e para chegar ao sistema adulto, deverá ter percorrido todos os caminhos.

Através do modelo, é possível observar os caminhos percorridos pelas crianças para alcançar a aquisição dos segmentos do português. Existe também mais de um caminho para a aquisição de determinado segmento, e este fato poderia explicar a variabilidade na aquisição entre as crianças.

Dada a importância teórica deste modelo, proposto para a fonologia com desvios, urge compará-lo com dados da aquisição normal na fase inicial (1:6 a 3:0) da aquisição fonológica. Neste sentido é que este trabalho busca trazer uma contribuição.

Resultados e Discussão

TABELA 1

Inventário fonológico por entrevista- S1

Ent	Inventário Fonológico - Tatiana																			
	Tot																			
1	p	b	t	d	k	#	*	#	-	*	*	*	m	n	#	l	-	*	-	8
2	p	b	t	d	#	g	*	v	-	*	#	*	m	n	*	l	*	-	*	9
3	p	b	t	d	k	g	#	v	#	*	-	*	m	n	#	l	*	-	-	10
4	p	b	t	d	k	g	*	v	-	#	*	-	m	#	*	l	*	*	-	9
5	p	b	t	d	k	g	f	v	s	*	š	-	m	n	ñ	l	-	-	-	14
6	p	b	t	d	k	g	f	v	#	-	š	#	m	n	ñ	l	*	-	-	13
7	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	-	m	n	ñ	l	-	#	#	15
8	p	b	t	d	k	g	f	v	s	-	š	*	m	n	ñ	l	#	-	#	14
9	p	b	t	d	k	g	f	v	#	*	š	Z	m	n	ñ	l	#	#	#	14
10	p	b	t	d	k	g	f	v	s	*	š	*	m	n	ñ	l	-	#	R	15
11	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	#	m	n	ñ	l	#	-	R	16
12	p	b	t	d	k	g	f	v	s	#	š	Z	m	n	ñ	l	λ	#	R	17
13	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	λ	-	R	18
14	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	-	Z	m	n	ñ	l	λ	-	R	17
15	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	#	m	n	ñ	l	#	-	#	15
16	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	#	m	n	ñ	l	λ	r	R	18
17	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	λ	r	R	19
18	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	λ	r	R	19
19	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	*	m	n	ñ	l	λ	r	*	17
20	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	λ	-	R	18
21	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	λ	-	R	18
22	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	#	m	n	ñ	l	λ	-	R	17
23	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	-	#	*	16
24	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	λ	r	R	19
25	p	b	t	d	k	g	f	v	s	*	*	#	m	n	ñ	l	λ	-	*	14
26	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	λ	r	R	19
27	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	λ	#	#	17
28	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	#	r	R	18
29	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	*	r	*	17
tot	29	29	29	29	28	28	25	28	23	18	23	14	29	28	25	29	14	8	14	

[1] O (*) indica som sem possibilidade de ocorrência e (-) a não-realização do som.

[2] O símbolo (#) indica realização que não alcançou o mínimo necessário para fazer parte do inventário: 2 ocorrências em palavras diferentes.

Observando-se a tabela 1, nota-se que:

Quanto à classe de sons:

- Plosivas: há, pelo menos, 5 nas 2 primeiras entrevistas. Em todas as entrevistas há os pontos [labial], [coronal] e [dorsal] (somente para /k,g/); existe, em todas as entrevistas, o contraste [±voz].
- Nasais: há, pelo menos, 1 nasal na quarta entrevista e 2 nas três primeiras;
- Fricativas: há 1 fricativa na primeira entrevista, 2 na segunda; 3 na quinta e 4 na sétima entrevista;
- Líquidas: existe a presença de /l/ em todas as entrevistas, de /λ/ a partir da décima segunda, e /R/ esteve presente a partir da décima entrevista.

Quanto aos Traços de Ponto:

- Em todas as entrevistas, há os pontos [labial], [coronal] e [dorsal].

TABELA 2
Inventário fonológico por entrevista - S2

Ent	InventárioFonológico-João																		Tot
1	*	*	t	*	#	#	*	*	*	*	*	*	m	n	*	#	*	*	*	3
2	*	*	t	d	*	*	*	*	#	*	*	*	m	*	*	#	*	*	*	3
3	p	*	t	*	#	*	*	*	#	*	*	*	m	*	*	*	*	-	*	3
4	*	*	t	d	#	*	*	*	*	*	*	*	m	n	*	*	*	*	*	4
5	p	b	t	*	k	-	*	#	-	*	*	*	m	n	*	*	*	*	*	6
6	p	*	t	*	#	*	*	#	*	*	*	*	m	n	*	*	*	*	*	4
7	p	#	t	*	k	*	*	*	-	*	*	*	m	*	*	*	*	*	*	4
8	p	#	t	#	k	*	*	*	-	*	*	*	m	*	*	*	*	*	*	4
9	p	*	*	*	-	*	*	*	*	*	*	*	m	*	*	*	*	*	*	2
10	p	*	t	#	*	-	*	*	*	*	*	*	m	n	*	-	-	*	*	4
11	p	b	t	#	k	-	*	#	s	*	-	*	m	n	*	#	*	*	-	7
12	p	b	t	-	k	*	f	v	s	-	#	#	m	n	*	*	-	-	-	9
13	-	#	t	#	k	*	*	v	-	*	š	*	m	n	ñ	l	-	-	*	8
14	p	#	t	#	k	-	f	#	-	-	š	*	m	n	ñ	l	-	-	R	10
15	p	b	t	*	k	#	*	#	#	*	š	*	m	*	#	l	#	-	#	7
16	p	b	t	#	k	-	*	v	-	*	š	*	m	n	ñ	l	-	#	-	10
17	p	b	t	*	k	-	f	#	-	*	š	*	m	n	ñ	l	-	-	*	10
18	p	b	t	d	k	g	f	v	s	#	š	*	m	n	*	l	λ	-	-	14
19	p	b	t	d	k	g	f	v	s	*	š	*	m	n	ñ	l	-	-	-	14
20	p	b	t	d	k	#	f	#	s	#	š	*	m	n	ñ	l	*	*	*	12
21	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	*	m	n	ñ	l	-	-	R	16
22	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	-	m	n	ñ	l	λ	r	R	18
23	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	*	m	n	ñ	l	#	#	-	15
24	p	*	t	d	k	g	f	v	s	z	*	*	m	n	ñ	l	#	*	*	13
25	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	*	m	n	ñ	l	λ	-	R	17
tot	21	13	24	10	18	7	11	10	10	5	12	0	25	19	11	13	3	1	4	

Observando-se a tabela 2, nota-se que:

Quanto à classe de sons:

- Plosivas: há, pelo menos, uma plosiva em cada entrevista;

- Nasais: há, pelo menos, uma nasal a cada entrevista; todas as nasais aparecem em 11 entrevistas;

- Fricativas: nas dez primeiras entrevistas, não há fricativas; em nenhuma entrevista há a presença de todas;

- Líquidas: não há a presença de qualquer líquida até a 13ª entrevista, quando surge o /l/; as quatro líquidas só aparecem em uma entrevista; a líquida que faz parte do maior número de entrevistas é o /l/.

Quanto aos traços de ponto:

- Na primeira entrevista estiveram representados os pontos [labial] e [coronal]. Na última, todos os pontos estão representados.

TABELA 3

Inventário fonológico por entrevista - S3

Ent	Inventário Fonológico -Rafael																		Tot
1	*	*	t	#	#	#	*	*	*	*	*	*	m	n	*	#	*	*	*	3
2	p	*	t	-	*	*	*	*	*	*	*	*	m	n	*	*	*	*	*	4
3	p	*	*	*	#	#	*	*	*	*	*	*	m	n	*	*	*	*	*	3
4	p	b	t	d	#	*	*	#	*	*	-	*	m	n	*	l	*	*	*	7
5	p	*	t	*	k	*	*	#	#	*	-	*	m	n	#	l	*	*	*	6
6	p	#	t	d	k	#	*	#	-	*	*	*	m	n	*	*	-	-	*	6
7	p	b	t	d	k	*	#	#	*	*	*	*	m	n	#	l	*	-	*	8
8	p	b	t	d	k	#	*	#	-	*	-	*	m	n	#	l	-	-	*	8
9	p	b	t	d	k	g	#	#	#	*	-	*	m	n	*	l	-	-	*	9
10	p	b	t	d	k	g	*	v	s	#	-	*	m	n	ñ	l	*	-	*	12
11	p	b	t	d	k	g	f	*	s	z	-	*	m	n	*	l	#	*	#	12
12	p	b	t	d	k	g	f	v	s	#	*	*	m	n	-	l	#	-	-	12
13	p	b	t	d	k	g	#	v	s	z	#	*	m	n	#	l	-	-	-	12
14	p	b	t	d	k	g	f	v	s	#	-	*	m	n	#	l	#	-	-	12
15	p	b	t	d	k	g	f	v	s	*	#	#	m	n	#	l	#	-	*	12
16	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	-	#	m	n	ñ	l	#	-	*	14
17	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	-	#	m	n	ñ	l	#	-	*	14
18	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	#	#	R	17
19	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	#	m	n	ñ	l	#	-	-	15
20	p	b	t	d	k	g	f	v	s	-	š	*	m	n	ñ	l	#	#	#	14
21	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	-	-	m	n	ñ	l	-	-	R	15
22	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	λ	-	R	18
23	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	Z	m	n	ñ	l	λ	#	*	17
24	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	*	Z	m	n	ñ	l	#	r	*	16
25	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	š	#	m	n	ñ	l	λ	r	R	18
26	p	b	t	d	k	g	*	v	s	z	#	Z	m	n	ñ	l	*	#	*	14
27	p	b	t	d	k	g	*	v	s	*	*	#	m	*	ñ	l	λ	-	*	12
tot	26	22	26	23	23	19	14	17	18	12	6	5	27	26	13	23	4	2	4	

Observando-se a Tabela 3, nota-se que:

Quanto à classe de sons:

- Plosivas: há, pelo menos, uma plosiva em cada entrevista;
- Nasais: há, pelo menos, duas nasais porentrevista;
- Fricativas: na quarta entrevista aparecem duas e na vigésima primeira aparecem as seis;
- Líquidas: a líquida /l/ está presente em todas as entrevistas, exceto em duas por falta de possibilidade de ocorrência.

Quanto aos traços de ponto:

- Em todas as entrevistas estiveram representados [labial], [coronal] e [dorsal]. O traço de ponto [dorsal] só não esteve representado na segunda entrevista.

Uma tendência universal (Edwards & Shriber, 1983 e Locke, 1983) que se confirma nos dados das crianças aqui estudadas é a de que sons [+anteriores] são adquiridos antes de sons [-anteriores].

Considerando o contraste de vozeamento, bastante referido na literatura (Ingram, 1990) como fator diferenciador entre sistema fonológico com e sem desvio, percebeu-se, em especial na menina, que

não há problemas até mesmo porque, desde as primeiras entrevistas, há a distinção de ponto e também de vozeamento. Quanto aos meninos, demonstraram apresentar primeiro a distinção de ponto.

Apresentamos a seguir a relação dos traços considerados não-marcados e marcados no sistema dos sujeitos aqui pesquisados, baseada na presença *versus* ausência dos segmentos em cada entrevista.

QUADRO 1
Traços não- marcados e marcados, por classe de sons, a partir das entrevistas dos três sujeitos

Traços não-marcado	Traços marcados	Classe
[-voz]	[+voz]	oclusivas
[-voz]	[+voz]	fricativas
[-contínuo]	[+contínuo]	obstruintes e soantes
[+anterior]	[-anterior]	fricativas, líquidas e nasais
[-aproximante]	[+aproximante]	soantes
[dorsal]	[coronal]	líquidas [+cont]

Observando-se o quadro acima, merece destaque especial a última relação de marcação, na qual o traço [coronal] — considerado *default* — aparece como traço marcado, diferentemente do que foi constatado nos dados de Mota (1996). Ainda em relação aos dados de Mota (1996), encontra-se diferença na relação de marcação para as fricativas, que aqui tem [+voz] como o traço marcado.

Quanto à classe das plosivas, observou-se que primeiramente foram adquiridas as consoantes não vozeadas. O contraste [±voz] estabeleceu-se primeiro nas consoantes [coronais] no sistema de Rafael, e nas [labiais] e [coronais] no sistema de Tatiana e João. O contraste [voz] foi adquirido por último nas consoantes [dorsais].

Na classe das fricativas, o contraste [±voz] estabeleceu-se primeiro nas coronais com valor de traço [+ anterior]. Quanto às fricativas coronais com valor de traço [-anterior], João não demonstra ter estabelecido esse contraste plenamente, pois até o final do período observado não havia em seu sistema possibilidade de ocorrência da fricativa /Z/.

Ainda em relação às fricativas, considerando a posição do som na estrutura da sílaba e da palavra, pôde-se constatar que a posição intervocálica (ISDP) é a primeira a estabelecer-se, seguida da posição final absoluta (FSFP). A seguir é adquirida a posição inicial (ISIP) e a coda medial (FSDP) (Hernandorena, 1990; Rangel, 1995).

Em relação às nasais, na posição FSDP houve a realização de travamento nasal com as variações alofônicas, de acordo com o ponto de articulação da consoante seguinte: [n] - [‘ko^{n}tɔ](S1, 1:7), [m] - [tã^{m}pɔ](S1, 1:7), [ŋ] - [‘ko^{ŋ}gɔ](S1, 2:2). Já na posição FSFP, houve a ditongação das vogais nasalizadas: [‘tëÿ](S3, 1:7), [‘bõ$\tilde{\omega}$](S2, 1:9) (Rosa, 1990; Santos, 1990).

Com respeito à classe das líquidas, pôde-se constatar ser esta uma das classes mais tardias, em especial quanto a /ʎ/ e /r/. A líquida /l/ foi a primeira a ser estabelecida no sistema de todos os informantes. A segunda líquida a fazer parte do sistema fonológico dos informantes foi a dorsal /R/. A seguir tivemos /ʎ/ e /r/ (Hernandorena, 1990; Santos, 1990; Rangel, 1995; Hernandorena & Lamprecht, 1997).

No tocante à posição na sílaba e na palavra, /l/[2] seguiu a seguinte ordem nos 3 sujeitos: ISDP > FSDP > ISIP > FSFP. Para /r/ a ordem foi FSFP/ ISDP > FSDP. Essa ordem é corroborada pelas constatações de Miranda (1996), que justifica o fato de a posição de coda final ser a primeira por ser mais saliente e, em geral, estar na sílaba tônica.

[2] Na região onde foram coletados os dados, nas posições finais há a semivocalização: l → w.

Com referência a /R/, a ordem foi ISDP > ISIP. Nos inventários fonológicos dos sujeitos estudados por Fronza (em preparação)[3], pode-se perceber que o fonema /R/ aparece pela primeira vez na faixa de 1:9 (com acerto de 51% a 75%), na posição de ISDP. Na posição ISIP, aparece pela primeira vez na faixa de 2:2 (com acerto de 86% a 100%). Essas constatações, a partir dos dados de Fronza (em preparação) e dos resultados de Miranda (1996), corroboram a ordem de aquisição das líquidas apresentada pelas crianças deste estudo: /l,R,λ,r/.

No que tange às substituições ocorridas para /R/, cabe ressaltar que foram restritas à posição intervocálica e o fonema /l/ foi o escolhido para substituí-lo. Já na posição ISIP houve apenas apagamentos.

Observando-se as tabelas de substituições por classe de sons de cada um dos sujeitos, nota-se que algumas classes de sons estão mais predispostas a sofrer alterações do que outras. Este fato reflete a complexidade de cada classe.

TABELA 4

Comparação das substituições por classe de sons no sistema dos 3 sujeitos

Classe	Sujeitos		
	Tatiana	João	Rafael
Plosivas	8	8	4
Fricativas	9	8	7
Nasais	zero	1	1
Líquidas	7	5	6

Essa tabela mostra o número de substituições por classe de sons feitas pelos sujeitos deste estudo. De fato, as classes que menos sofreram alterações foram as das nasais e plosivas, refletindo, assim, uma tendência universal (Stoel-Gammon & Dunn, 1985; Yavas, 1988).

As maiores alterações deram-se na classe das fricativas, seguida da classe das líquidas. Isto mostra serem essas as classes nas quais as crianças encontram maiores dificuldades, uma vez que equivalem à integração de, no mínimo, dois traços de aquisição mais tardia: [+cont] e [+aprox]. Porém, a maior dificuldade na realização das fricativas foi o valor do traço coronal [± ant].

Em relação às líquidas, as substituições por semivogais não foram consideradas relevantes. Houve pouquíssimos casos, e esses envolveram em especial o /λ/ e uma vez apenas o /r/. Em geral, a semivogal escolhida foi /y/ e apenas uma vez /w/.

Confirmou-se também a preferência pela estrutura silábica CV em todos os três informantes, refletida, principalmente, na ausência de encontros consonantais. A primeira estrutura silábica a aparecer foi V. A seguir houve a realização de estruturas como CV, CVC em posição de FSDP (travamento nasal entre 1:6 a 1:9, com travamento em fricativa entre 1:7 a 2:8, com líquida [+cont] surgiu entre 2:3 a 2:11). Na posição de FSFP, a estrutura CVC (travamento nasal de 1:6 a 1:9, com fricativa de 1:6 a 2:2 e com líquida [+cont] de 2:3 a 2:7). Estruturas como CVCC, CCV foram de aquisição mais tardia (2:2 a 2:11). A ordem de aquisição dessas estruturas é também confirmada por Fikkert, 1994; Lleó & Prinz,1995.

Houve, ainda, a ocorrência de 57 apagamentos de sílaba átona. Desses, 95% dos casos deram-se na posição pretônica. O baixo índice de apagamento na postônica talvez possa ser um reflexo de a criança perceber a palavra a partir do acento.

[3] Agradeço imensamente a gentileza em ceder-me inventários fonológicos de seus informantes, para

COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS COM O MODELO IMPLICACIONAL DE COMPLEXIDADE DE TRAÇOS

Nesta seção apresentamos os caminhos percorridos pelas crianças segundo o modelo proposto por Mota (1996).

Ao lado de cada linha está colocada a idade em que o caminho foi percorrido. As linhas pontilhadas indicam caminhos ainda não percorridos até a idade limite deste trabalho: três anos.

---

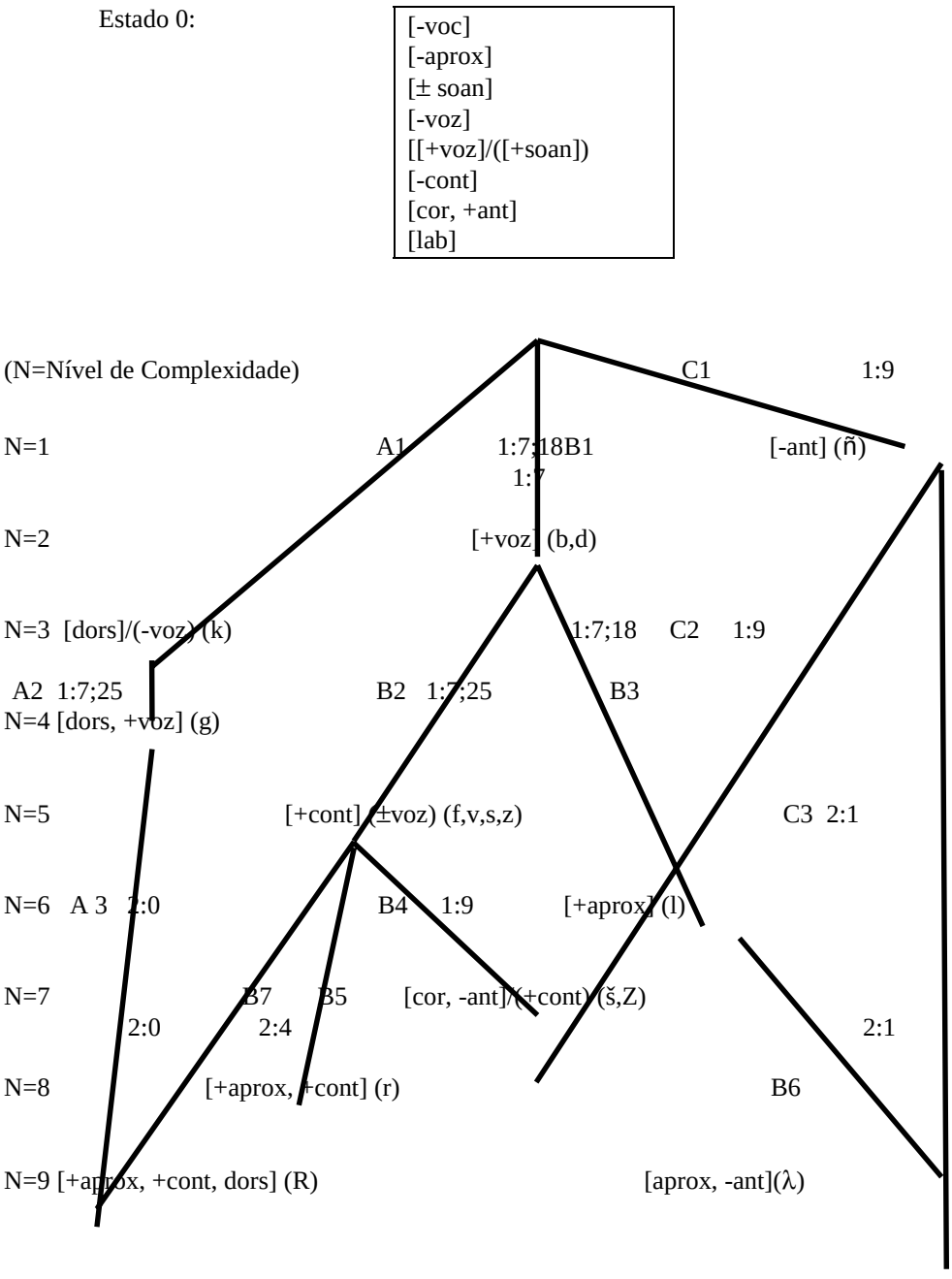
fins de comparação com os dados dos sujeitos desta dissertação.

Representação do sistema fonológico dos sujeitos, segundo o MICT

Sistema fonológico de Tatiana, segundo o MICT (Mota, 1996)

FIGURA 3

Representação do sistema fonológico de Tatiana, segundo o MICT



Observando-se a figura 4, é possível ver que Tatiana, já na 1ª entrevista, apresentava adquiridos os sons do estado zero /p,t,m,n/ e que já havia percorrido os seguintes caminhos: B1, especificando o traço [+voz] /b/d/; A1, especificando o traço [dors] /k/ e B3 [+aprox] /l/.

Na 2ª entrevista supera a combinação [dors, +voz] que leva a /g/, percorrendo o caminho A2; indica ter percorrido o B2 especificando o traço [+cont] com a realização de /v/.

Na 5ª entrevista especifica o traço [-ant] para nasais, chegando à realização de /ñ/ através do caminho C1 e a combinação [cor, +cont]/[-ant], B4/C2, levando à representação de /š, Z/.

Na 10ª entrevista, supera a combinação [+aprox, +cont, dors] /R/, tendo percorrido o caminho A3/B7.

Na 12ª, especifica a combinação [+aprox, -ant] /λ/, percorrendo o C3/B6.

Na 17ª entrevista, indica já ter percorrido todos os caminhos.

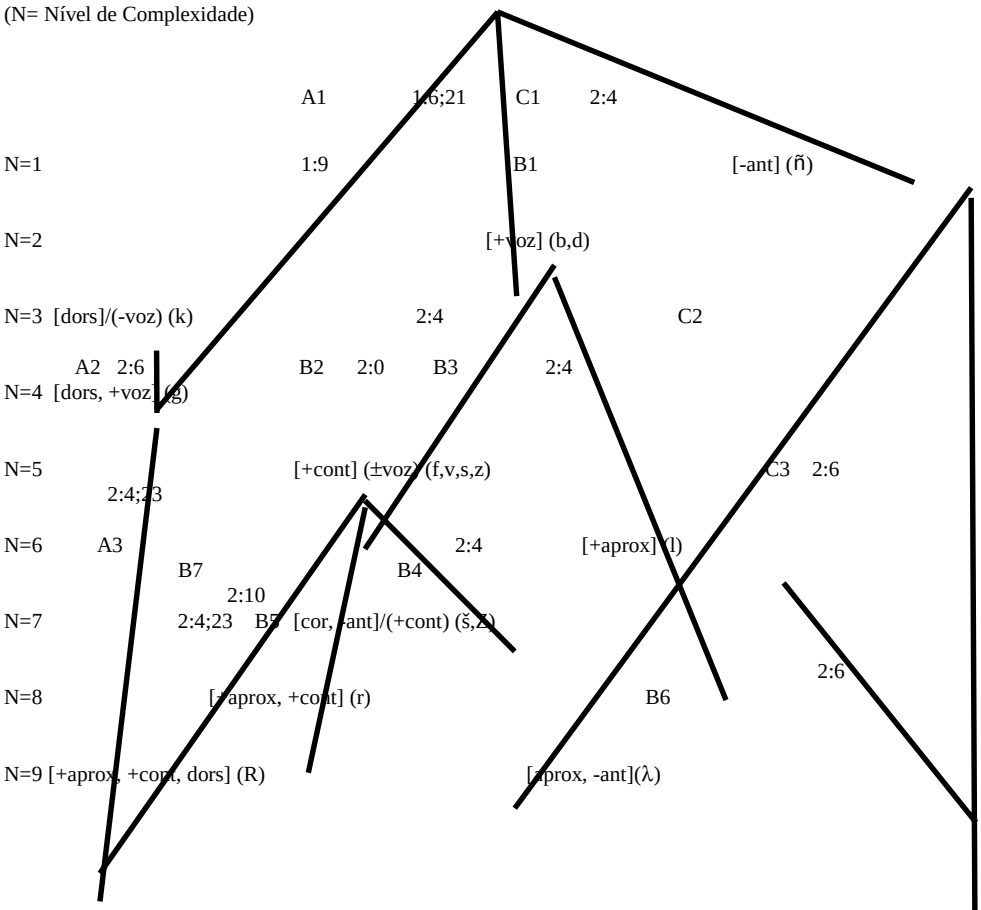
Sistema fonológico de João, segundo o MICT (Mota, 1996)

FIGURA 4

Representação do sistema fonológico de João, segundo o MICT

Estado 0:

[-voc]
[-aprox]
[±soan]
[-voz]
[+voz]/([+soan])
[-cont]
[cor, +ant]
[lab]



Na 1ª entrevista, João apresenta apenas sons do estado zero /t,m,n/. Não houve possibilidade de ocorrência de /p/.

Na 2 ª entrevista, demonstra ter especificado o traço [+voz] com a realização de /d/, tendo percorrido o caminho B1.

Na 5ª entrevista, especifica o traço [dors] /k/, percorrendo o caminho A1.

Na 11ª, mesmo sem ter /f,v,z,š,Z/, tem /s/, indicando ter especificado o traço [+cont] e ter percorrido, assim, o B2.

Na 13ª entrevista, não tem /Z/ mas tem /š/, demonstrando ter percorrido o B4/C2 através da especificação de [-ant]. Ao mesmo tempo, parece ter percorrido o caminho C1 que leva à

representação de /ñ/. Ainda nesta entrevista, especifica o [+aprox], do caminho B3, levando à representação de /l/.

Na 14ª entrevista, especifica a combinação [+aprox, +cont, dors] que leva a /R/, tendo percorrido o B7/A3.

Na 18ª entrevista, supera a combinação [dors, +voz] que leva à realização de /g/, percorrendo o caminho A2. Demonstra, também, ter percorrido o C3/B6, especificando a combinação [+aprox, -ant] /ʎ/.

Na 22ª entrevista, especifica [+aprox, +cont], percorrendo o caminho B5, que leva à representação de /r/ e demonstra ter todos os caminhos percorridos; porém, ainda não tem realização de /Z/ (e isso estende-se até o final da observação).

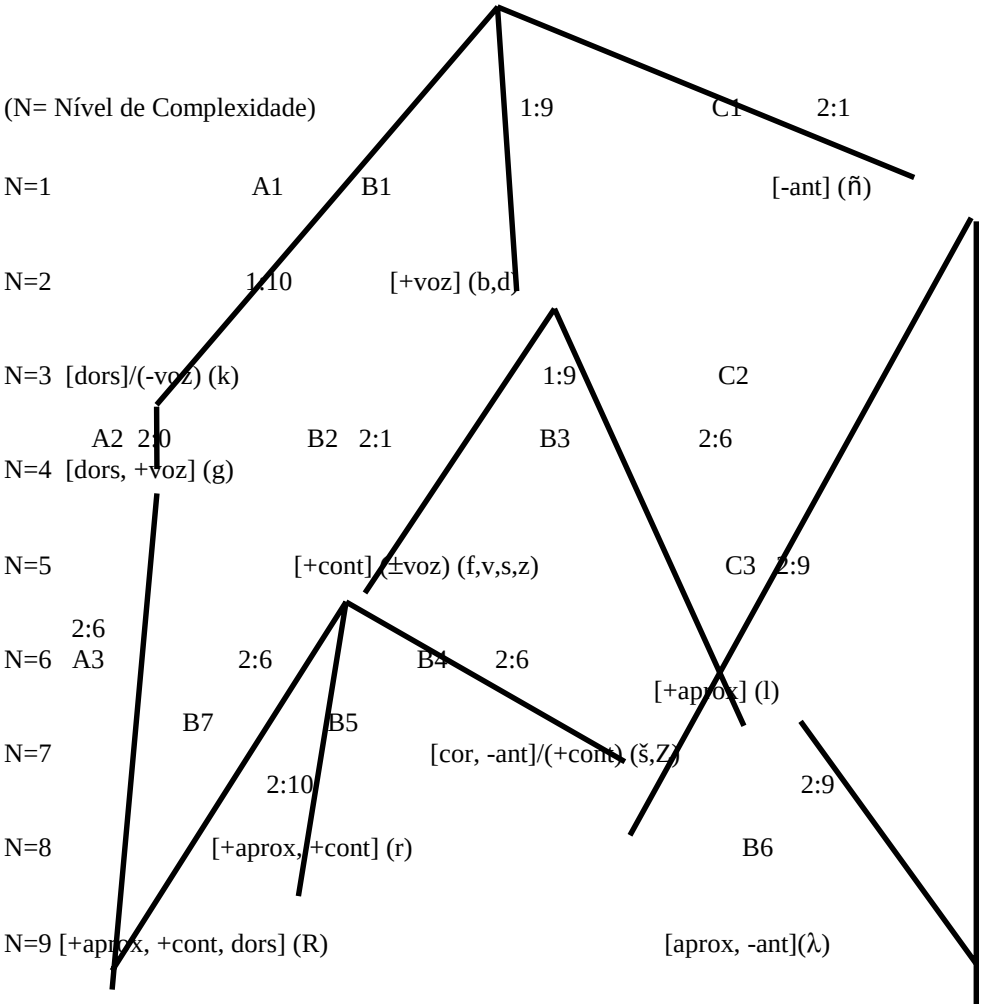
Sistema fonológico de Rafael, segundo o MICT (Mota, 1996)

FIGURA 5

Representação do sistema fonológico de Rafael, segundo o MICT

Estado 0:

[-voc]
[-aprox]
[±soan]
[-voz]
[+voz]/([+soan])
[-cont]
[cor, +ant]
[lab]



Na 4ª entrevista, Rafael demonstra ter especificado o traço [+voz] levando à representação de /b,d/, tendo percorrido o caminho B1, e o [+aprox], levando a /l/ e percorrendo o caminho B3.

Na 5ª entrevista, especifica [dors] que leva à representação de /k/, tendo percorrido o caminho A1.

Na 9ª entrevista, supera a combinação [dors, +voz] levando à representação de /g/, tendo percorrido o caminho A2.

Na 10ª, especifica o valor do traço [-ant] para coronais nas nasais, tendo percorrido o caminho C1. Especifica, também, o traço [+cont], percorrendo o caminho B2.

Na 18ª entrevista, tem /š, Z/, tendo especificado o traço [-ant] nas fricativas coronais; ainda nesta entrevista, supera a combinação [+aprox, +cont, dors] que leva à representação de /R/. Até aqui havia percorrido os caminhos B4/C2 e A3/B7.

Na 22ª entrevista, tinha percorrido os caminhos B6/C3.

Na 24ª entrevista, indica ter percorrido o caminho B5, superando a combinação [+aprox, cor], que leva à representação de /r/.

Adequação do MICT para os fatos da aquisição fonológica normal

O Modelo Implicacional de Complexidade de Traços, proposto por Mota (1996), permite ver, com clareza, que existem caminhos opcionais a serem percorridos pelas crianças durante a aquisição da fonologia, ou seja, o modelo prevê a variabilidade individual.

O modelo proposto por Mota (1996), que serviu, naquele trabalho, para dar conta do sistema fonológico de 25 crianças com atraso, parece dar conta, com algumas pequenas exceções, da fala destas crianças com desenvolvimento fonológico considerado normal.

Com base nos dados analisados, e levando em consideração outros trabalhos e pesquisas, pode-se cogitar, para a aquisição normal, a alteração de nível para o /R/, que, no modelo proposto, baseado em dados de sistemas com desvios fonológicos, está localizado mais baixo na estrutura (ver figura 2).

O trabalho aqui apresentado mostra que essas três crianças alcançam o nível 9 de complexidade do MICT antes do nível 8 (onde se encontra /r/). Os resultados aqui expostos são corroborados pelos resultados da pesquisa "As líquidas do Português - o processo de aquisição e suas implicações" (Hernandorena & Lamprecht, 1997).

Outro trabalho que corrobora os resultados da presente pesquisa é o de Miranda (1996). Através do pacote Varbrul (pacote de programas estatísticos para avaliação de variáveis lingüísticas e extralingüísticas), a autora estudou a aquisição das róticas do português, concluindo que: *A aquisição do 'r-forte', mesmo aos dois anos de idade (faixa 1), atinge índices que só serão alcançados para 'r-fraco' pelas crianças de três anos e dois meses (faixa 8)* (p. 98).

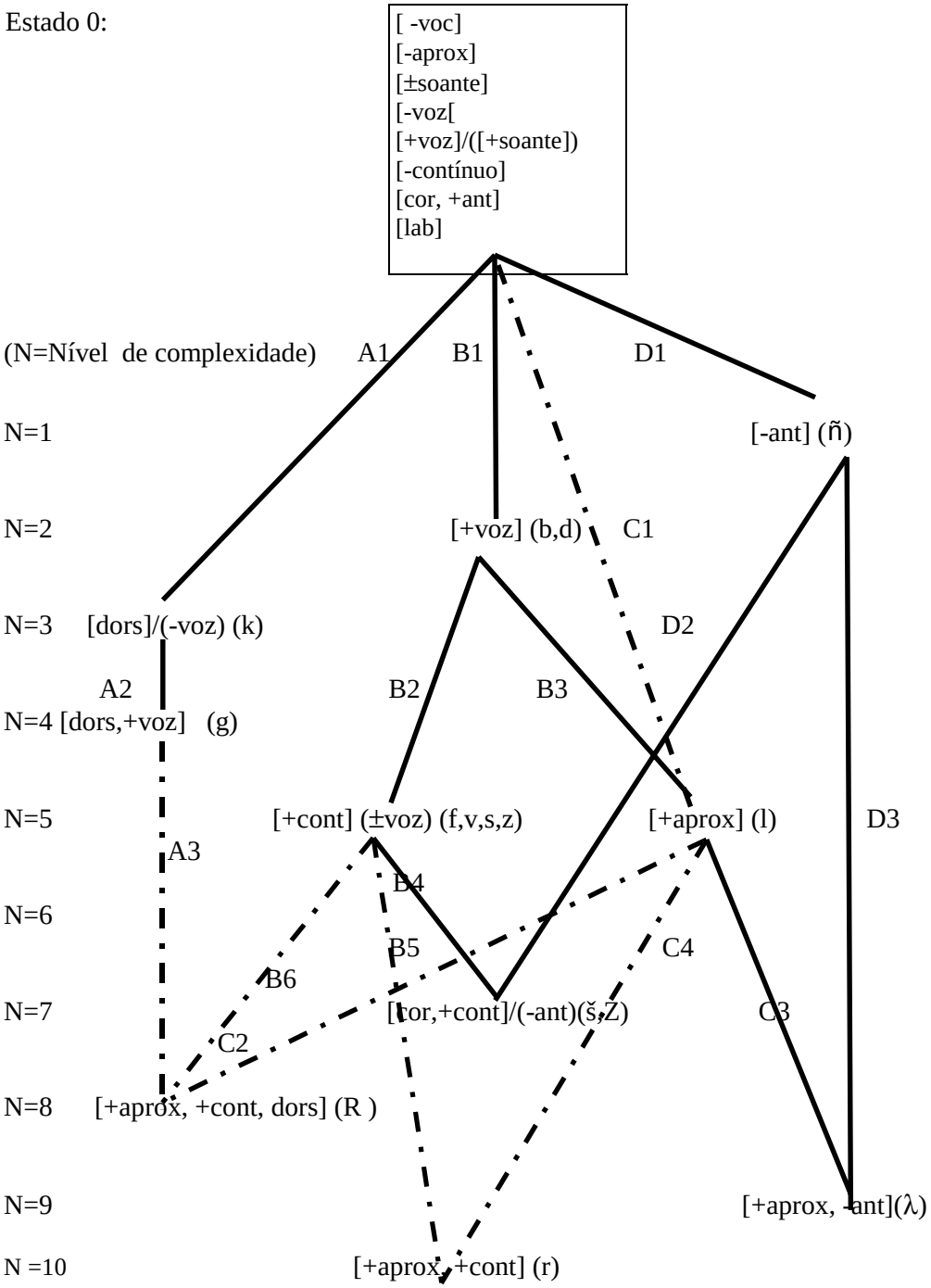
Também se poderia alterar o nível de complexidade de /λ/. Nos três informantes, o /R/ precedeu o /λ/, o que parece ser indício de que, na aquisição, de fato /R/ precede /λ/.

Este fato é validado por estudos anteriores, como o realizado com 30 crianças da faixa dos três anos e onze meses (3:11) até quatro anos e três meses (4:3) (Rangel, 1995), como os resultados da pesquisa "As líquidas do Português — o processo de aquisição e suas implicações", e também como o trabalho de Hernandorena (1990).

Para dar conta dos dados aqui levantados, sugerimos, então, algumas modificações (indicadas pelas linhas pontilhadas) no MICT, a serem testadas em pesquisas futuras, com maior número de crianças, quais sejam:

FIGURA 6

Representação do MICT, com alterações sugeridas pelos dados da aquisição normal



Justifiquemos as alterações:

Entendendo-se que a complexidade, no modelo, deve ser vista como o acréscimo de traços marcados em relação ao estado zero, pode-se postular que /l/ deveria estar em um nível mais alto, uma

vez que ele só tem um traço marcado: [+aprox]. Além disso, não vemos necessidade de estar em relação hierárquica com o traço [+voz], pois no estado zero já existe a especificação de [+voz]/([+soante]), que é o caso da líquida /l/.

Por esse motivo, poder-se-ia postular o acréscimo de mais um caminho nos níveis iniciais, até mesmo porque outros autores, como Lléo (1996), Ilha (1993), demonstram que /l/ surge muito cedo na aquisição. Os dados aqui analisados mostram que, de fato, /l/ aparece cedo, como se pode comprovar pelos inventários fonológicos dos informantes. Pela nova representação, a criança poderá especificar primeiramente qualquer um dos caminhos identificados pelo número 1.

Uma segunda modificação proposta está na alteração de níveis para /R/ e /r/. Como já foi mencionado anteriormente, sabe-se que muitos estudos sobre o desenvolvimento normal (Hernandorena, 1990; Lamprecht, 1990; Rangel, 1995; Hernandorena & Lamprecht, 1997; Miranda, 1996) constataram a aquisição mais tardia de /r/. No sistema das crianças aqui analisadas, esta constatação também é verdadeira.

Ainda em relação a /r/, é preciso afirmar que, nos dados aqui estudados, a ligação de /r/ com o traço aproximante não pode ser considerada fraca, conforme Mota (1996), visto que nenhuma das crianças teve /r/ sem ter /l/.

A terceira sugestão está na alteração de nível para /λ/, pois este fonema demonstrou, nestes dados, ser de aquisição mais tardia do que /R/, fato este corroborado por Hernandorena, 1990; Ilha, 1993; Rangel, 1995;Hernandorena & Lamprecht, 1997.

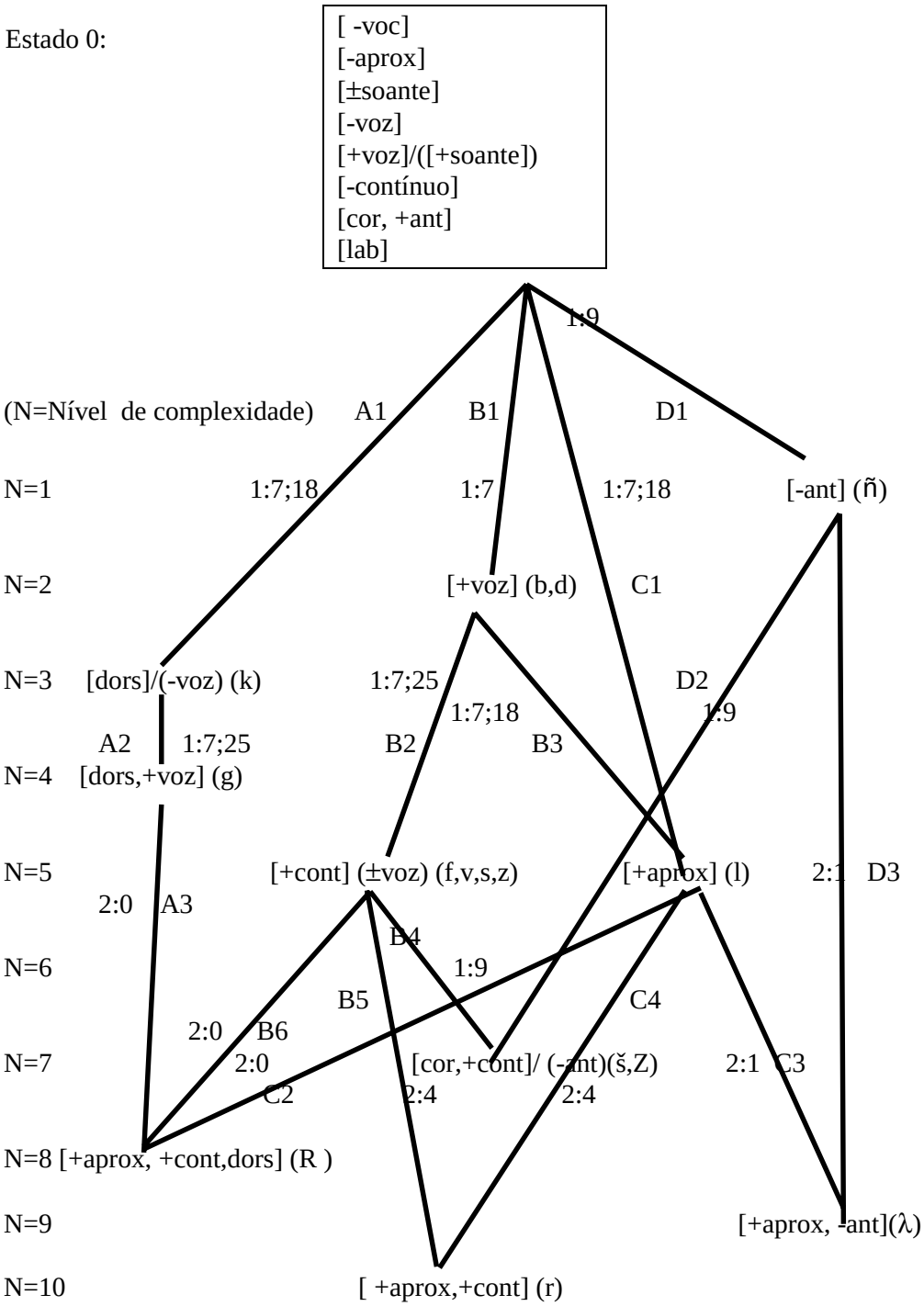
Com isso cria-se a necessidade de acrescentar um nível à representação do modelo, que, assim, passa a ser representado com dez níveis de complexidade.

Reaplicação do modelo revisado

Sistema fonológico de Tatiana

FIGURA 7

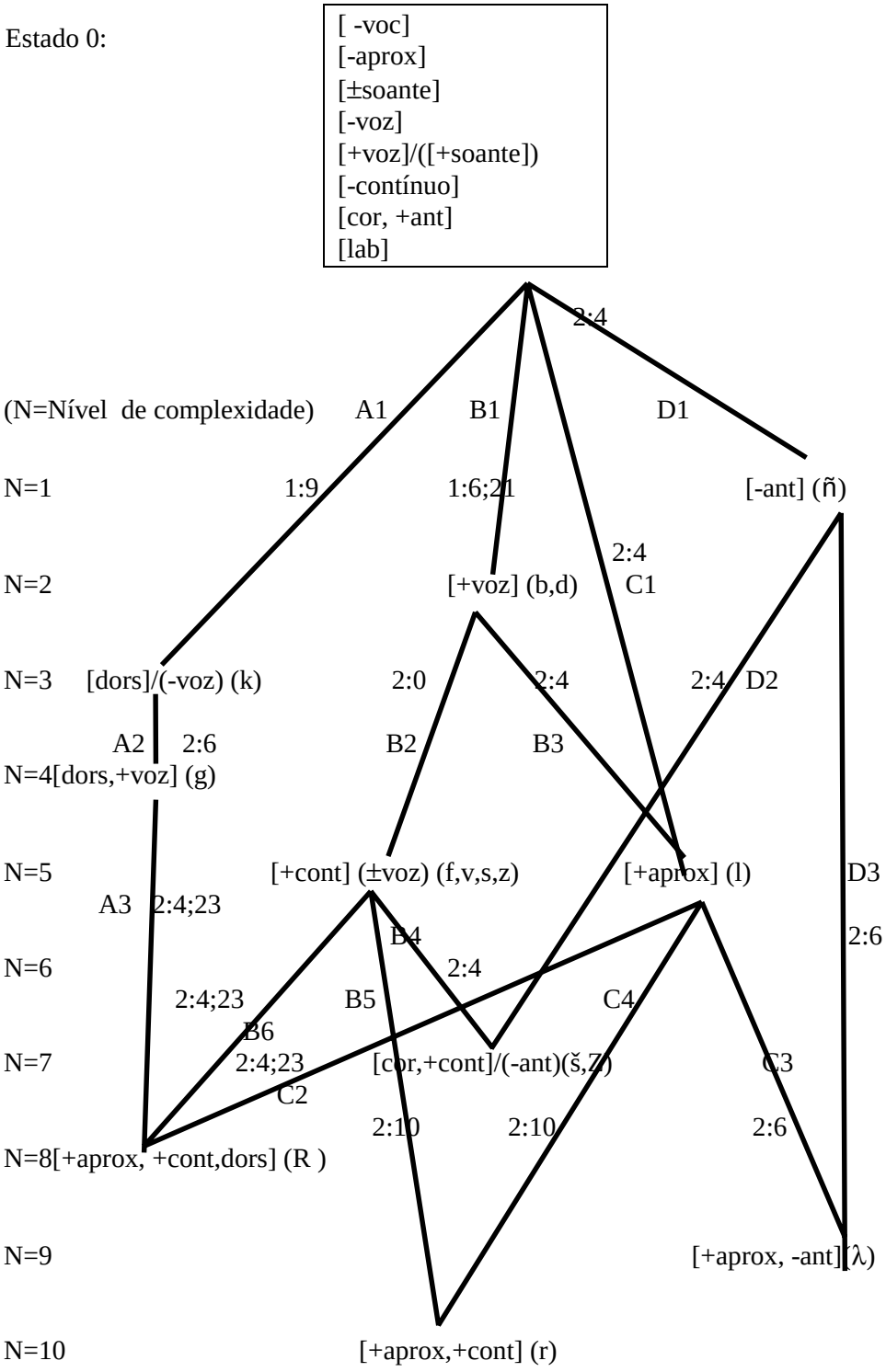
Representação do MICT, revisado por Rangel



Sistema fonológico de João

FIGURA 8

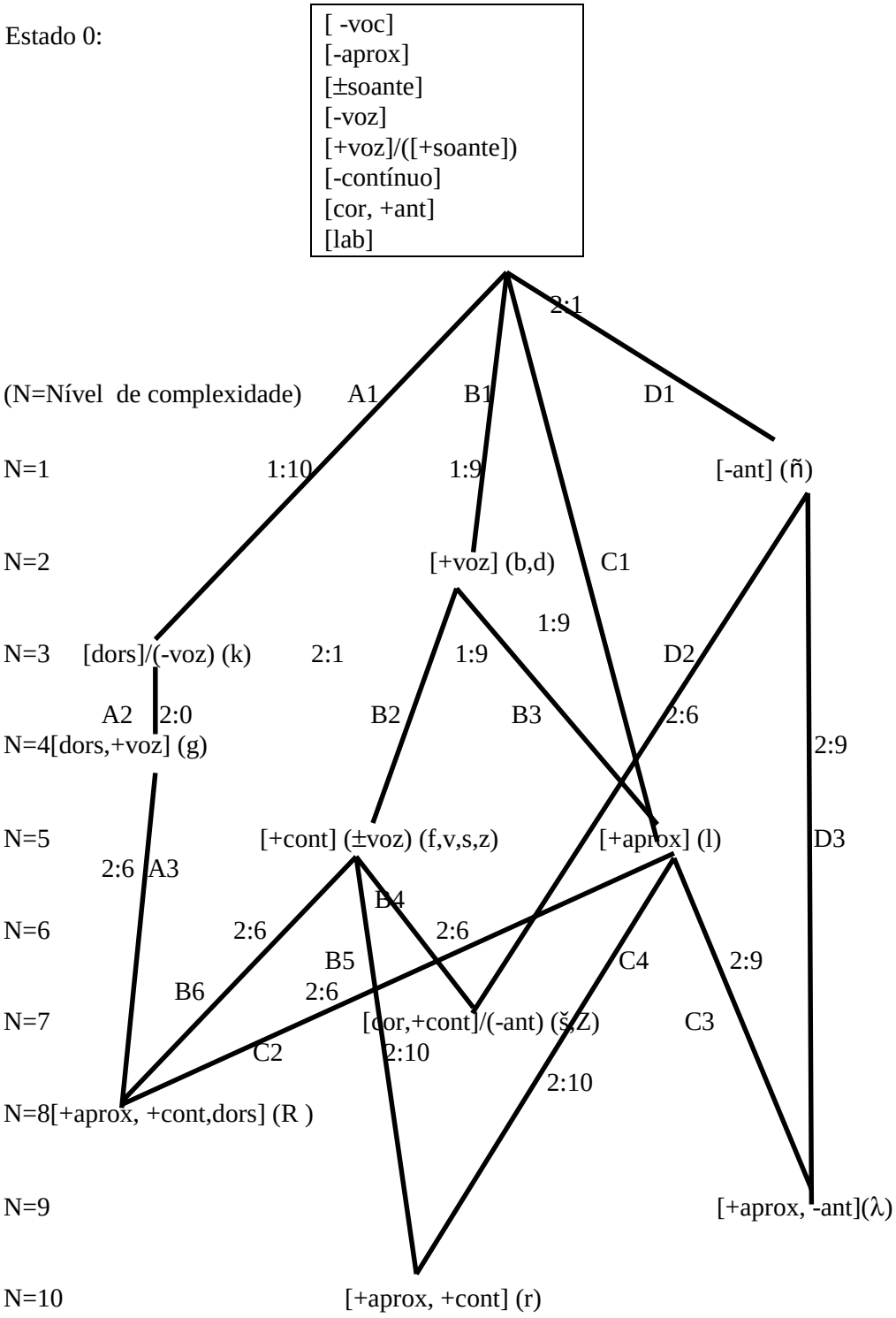
Representação do MICT, revisado por Rangel



Sistema fonológico de Rafael

FIGURA 9

Representação do MICT, revisado por Rangel


Estado 0:
[-voc]
[-aprox]
[±soante]
[-voz]
[+voz]/([+soante])
[-contínuo]
[cor, +ant]
[lab]
2:1
(N=Nível de complexidade)
A1
B1
D1
N=1
1:10
1:9
[-ant] (ñ)
N=2
[+voz] (b,d)
C1
1:9
N=3
[dors]/(-voz) (k)
2:1
1:9
D2
A2
2:0
B2
B3
2:6
N=4[dors,+voz] (g)
2:9
N=5
[+cont] (±voz) (f,v,s,z)
[+aprox] (l)
D3
2:6
A3
B4
N=6
2:6
2:6
B5
C4
2:9
B6
2:6
N=7
[cor,+cont]/(-ant) (š,Ž)
C3
C2
2:10
2:10
N=8[+aprox, +cont,dors] (R)
N=9
[+aprox, -ant](λ)
N=10
[+aprox, +cont] (r)

CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou mostrar a trajetória entre um estado zero de aquisição da fonologia do português - S0 - e um estágio estável - SE, buscando colaborar no sentido de encontrar algumas respostas para o 'Problema Lógico da Aquisição' — ou seja, para a descrição de como uma criança pode aprender tanto sobre sua língua em tão pouco tempo.

Por este trabalho, fica claro que existem etapas a serem cumpridas nessa trajetória e que nada é aleatório na língua. Mostramos, também, que os caminhos percorridos para alcançar o estágio estável (SE) da fonologia podem ser diferenciados para cada criança.

Conforme Mota (1996) argumenta, através de um modelo implicacional de complexidade de traços, é possível ver os diferentes caminhos percorridos pelas crianças quando da aquisição segmental do português e constatar as variações em suas escolhas.

O que as opções escolhidas pelas crianças nos permitem constatar é que, mesmo havendo opções, há uma certa ordem de aquisição (em especial nos caminhos iniciais e finais) que parece respeitar os níveis de complexidade nos quais os sons estão distribuídos.

Quanto à ordem de aquisição dentro do modelo, pôde-se constatar que o caminho B1 está entre os primeiros a serem percorridos nos três informantes. O caminho A1 é sempre a segunda opção. A terceira opção fica entre os caminhos A2 e B2 (Tatiana) ou A2 (Rafael) e B2 (João).

É interessante observar que nos caminhos finais quase não há variação. A quinta opção foi pelos caminhos A3/B6/C2. A sexta escolha feita foi pelos caminhos C3/D3. A sétima foi B5/C4.

A maior diferença constatada está mesmo na escolha do caminho A2 (g). No sistema de Tatiana e Rafael foi a 3ª opção, enquanto para João foi a 6ª opção.

Outra diferença está na escolha do caminho B4 (š,Z). Para Tatiana e João foi a 4ª escolha, enquanto que para Rafael foi a 5ª.

Essas diferenças, o modelo é perfeitamente capaz de representar sem prejuízo das relações de implicações entre os traços.

Nenhuma das crianças difere quanto aos extremos da estrutura: os caminhos C3/D3 aparecem como os penúltimos a serem percorridos e os caminhos B5/C4 como os últimos . A quarta opção feita pelas crianças varia bastante, mas entre os caminhos escolhidos sempre esteve presente o D1 (ñ).

Outra variação bastante importante está na escolha do caminho B3/C1 (l). Para João, B3/C1 é a quarta opção, enquanto para Rafael é a primeira. Já para Tatiana é o segundo caminho a ser percorrido.

Assim, parece que a liberdade de escolha se limita mais aos caminhos: A2 (g), B2 (f,v,s,z), B3/C1 (l), D1(ñ) , B4/D2 (š,Z).

Toda essa variação mostra que a criança, como pequeno aprendiz da língua, pode fazer uso de diferentes estratégias de apredizagem ou pode diferir nas escolhas feitas entre os caminhos permitidos pelo modelo representacional do seu sistema, como já havia sido constatado por Jakobson (1968).

O Modelo Implicacional de Complexidade de Traços, proposto por Mota (1996), não dá conta das relações de implicações existentes entre as líquidas [+cont]. Este fato pode ser o resultado da diferença encontrada quanto às relações de marcação existente entre os traços, uma vez que, nas crianças aqui estudadas, o traço marcado para líquidas [+cont] foi o traço [coronal] e o não-marcado, o traço [dorsal] (como pode ser observado no quadro 1).

No entanto, com as alterações aqui propostas, vê-se que o modelo é perfeitamente adequado para explicar os fatos da aquisição normal.

A vantagem da nova representação reside no fato de que, assim, nenhuma criança percorreu caminhos de níveis mais baixos antes de ter percorrido caminhos de níveis mais altos[4]. Dessa forma, a nova representação parece dar conta dos fatos da aquisição normal das crianças aqui estudadas.

Um fato a ressaltar é que, embora uma criança tenha percorrido todos os caminhos, é possível que ela ainda não tenha o inventário fonológico completo. Veja-se o exemplo de João que, embora tenha percorrido todos os caminhos, não tem, até a idade de 3:0, o inventário fonológico do português completo (faltando apenas o fonema /Z/).

Outro fato a ressaltar-se é quanto aos tipos de relações apresentadas pelo modelo. Entende-se que é preciso considerar dois tipos de relações: verticais e horizontais. As relações verticais implicam que, para a criança adquirir um segmento de nível inferior, no mesmo ramo, deverá ter adquirido o(s) segmento(s) de nível superior. Assim, para ter /λ/ (de nível inferior) deverá ter também /ñ/ (de nível superior). As relações horizontais implicam que cada ramo está em ligação direta com o ramo co-irmão, ou seja, para ter /š/ deverá ter também /ñ/ (que faz parte de outro ramo). Assim, deve-se entender que uma criança não poderá escolher um determinado ramo e simplesmente percorrê-lo até o final, pois desta forma estaria quebrando várias relações de implicações entre os traços.

Outra justificativa para a aquisição de /R/ ser anterior à de /r/ é a mesma dada por Miranda (1996), a qual leva em consideração a Escala de Soância, proposta por Bonet & Mascaró (1996).

Escala de soância, proposta por Bonet & Mascaró (1996)

obstruintes	fricativas e /R/	nasais	laterais	glides e /r/	vogais
0	1	2	3	4	5

Segundo os autores, a líquida /R/ tem um índice de soância igual a 1, enquanto a líquida /r/ tem um índice igual a 4 na escala de soância. Essa diferença seria capaz de explicar a aquisição precoce de /R/, se considerarmos que uma sílaba ótima deve apresentar um acréscimo abrupto de soância entre o onset e o núcleo, e um decréscimo do núcleo para a coda (Selkirk, 1982; Clements & Keyser, 1983).

Ficou constatado, neste trabalho, que a aquisição da fonologia parte de segmentos não-marcados para segmentos marcados, assim como as substituições foram no sentido de segmentos mais marcados para segmentos menos marcados.

Um fato ainda a ressaltar é a importância do estudo longitudinal para a descrição de como se dá o processo de aquisição. Observando-se as tabelas 5, 14 e 23 é possível constatar a hierarquia de segmentos ausentes no inventário fonológico de cada informante. Vê-se, por exemplo, que o fonema /r/ é o que está ausente o maior número de vezes, a seguir aparece o /λ/ alternando com /R / em dois sujeitos (S1 e S3).

O que é interessante que se ressalte é que a representação do modelo, com dados longitudinais, mostra claramente essas etapas e também a ordem de aquisição dos segmentos o que não pode ser visto através das tabelas de hierarquia de sons ausentes do inventário.

De acordo com a proposta teórica adotada aqui, poder-se-ia dizer que as substituições representam caminhos não percorridos no Modelo Implicacional. Com isso, também ficaria restringido o uso da palavra *substituição*, como bem coloca Hernandorena (1996, p. 70), uma vez que a criança ainda não percorreu o caminho para poder substituí-lo.

[4] Exceção seja feita ao /ñ/, pois a falta de possibilidade de ocorrência tornou inviável a análise em termos de tempo percorrido e ordem de aquisição. Estudos que se utilizem de um instrumento de coleta, por certo, serão mais eficazes nesse sentido.

À medida que os segmentos vão sendo especificados, o sistema fonológico vai aumentando significativamente e as substituições, que no início da aquisição eram freqüentes, passam a ser menos freqüentes ou inexistentes. Com isso, pode-se dizer que a aquisição segmental é, sim, um processo gradativo.

Podemos compreender, a partir da postura teórica adotada aqui, que a aquisição consiste, então, na expansão da hierarquia de traços e, desse modo, no aumento de complexidade estrutural.

Um fator a ser necessariamente levado em conta quando da realização de estudos que visam à descrição de aspectos fonológicos é a aplicação de um instrumento que contemple a produção dos sons em todas as posições na estrutura da sílaba e da palavra. Neste sentido, este trabalho foi prejudicado, em virtude de não haver, muitas vezes (em especial na fala dos meninos, cujo *corpus* é muito menor), sequer a possibilidade de ocorrência dos sons.

Seria válido, então, empreender estudos, tanto longitudinais como transversais, com maior número de crianças, utilizando um instrumento de coleta dos dados, para que se possa comprovar, ou não, os resultados do presente trabalho.

Finalizando, é importante ressaltar que a aplicação de modelos teóricos para o estudo da aquisição segmental é uma necessidade da ciência lingüística na busca de dar conta de um maior número de fatos, da maneira mais econômica possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONET, E. & MASCARÓ, J. *On the representation of contrasting rhotics*. Unpublished ms. Universidade Autônoma de Barcelona, 1996.

CALABRESE, A. A constraint-based theory of phonological inventories. *Phonologica 1992*. ed. John Rennison, Turin: Rosenberg and Sellier, 1992.

CLEMENTS & KEYSER. *Cv phonology: generative theory of the syllable*. Cambridge, Massachussets, The Mit Press, 1983.

———. HUME, E. V. The Internal Organization of Speech Sounds. In: GOLDSMITH, J. (Org.) *The Handbook of Phonological Theory*. London: Basil Blackweel, 1995.

EDWARDS, M. L. & SHRIBERG, L. D. *Phonology: applications in communicative disordes*. San Diego, College-Hill Press, 1983.

FIKKERT, Johanna P. M. *On the acquisition of prosodic structure*. Tese de Doutorado. Leiden: HIL, 1994.

FRONZA, Cátia de A. *Aquisição normal e com desvios do domínio dos traços do nó laríngeo e do nó de ponto de c por falantes monolíngües do português.*Tese de Doutorado (em preparação), PUCRS.

HERNANDORENA, Carmen L. M. *Aquisição da Fonologia do Português: Estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, PUCRS, 1990.

HERNANDORENA, Carmen L. M. Relações implicacionais na aquisição da fonologia. *In: Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 31, n° 2, p. 67-76, junho, 1996.

HERNANDORENA, Carmen L. M. & LAMPRECHT, Regina R. A aquisição das consoantes líquidas do português. *In: Letras de Hoje*. Porto Alegre, dezembro, 1997.

ILHA, S. E. *Desenvolvimento fonológico de crianças com 1:8 a 2:2 em fase de aquisição do português como língua materna*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PUCRS, 1993.

INGRAM, David. *First Language Acquisition - Method, Description, and Explanation*. New York, Cambridge University Press, 1989.

____. The acquisition of the feature [voice] in normal and phonologically delayed English children. *Paper presented at the Convention of the American Speech-Language-Hearing Association*, Seatle, 1990.

JAKOBSON, R. *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague, Mouton, 1968.

LAMPRECHT, Regina R. *Perfil de Aquisição Normal da Fonologia do Português - Descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5.* Tese de Doutorado. Porto Alegre, PUCRS, 1990.

LLEÓ, C & PRINZ, M. Consonants clusters in child phonology and directionality of syllable structure assignement. *Journal of child language*. n° 23, p.31-56, 1995.

LLEÓ, C. To spread or not to spread: diferent styles in the acquisition of spanish phonology. In BERNHARDT, B; GILBERT J. & INGRAM, D (eds). *Proceedings of the UBC International Conference on Phonological Acquisition*. p. 215-228, Cascadilla Press, Somerville,1996.

LOCKE, J. *Phonological acquisition and change*. New York, Academic Press, 1983.

MIRANDA, Ana Ruth M. *A aquisição do 'r': uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PUCRS, 1996.

MOTA, Helena Bolli.. *Aquisição segmental do português: um modelo implicacional de complexidade de traços*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, PUCRS, 1996.

RANGEL, Gilsenira A. *Comportamento das consoantes líquidas na fonologia da criança na faixa dos 4 anos.* Comunicação apresentada no I CELSUL, Florianópolis, 1995.

SANTOS, S.S. *O desenvolvimento fonológico — estudo longitudinal sobre quatro crianças com idade entre 2:2 e 2:8*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PUCRS, 1990.

SELKIRK, E. O. The syllable. In: HULST, H. & SMITH, N. (eds).*The structure of phonological representations*. Dordrecht, Foris, v.ii. p.337-379, 1982.

STOEL-GAMMON, C. & DUNN, C.*Normal and disordered phonology in children*. Baltimore, University Park Press, 1985.

YAVAS, MEHMET. Padrões na aquisição da fonologia do português. In: *letras de Hoje*, 1894), p. 77-113, 1988.

. O TRABALHO COM O INTERTEXTO EM CONTEXTO DE CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Augusta G. de M. Reinaldo

UFPB/ Campina Grande

Resumo

A capacidade de compreender e produzir textos, marcados pelo universo informacional restrito à cultura escrita, tende a ser vista como uma credencial para uma melhor performance do aluno na comunicação acadêmica. Nesse contexto, a prática de leitura/reconstrução do texto teórico cumpre um papel relevante na apropriação de novas maneiras de construir a relação oralidade/escrita, processo no qual a intertextualidade, explícita ou implícita, constitui fator determinante para a construção de sentido. Reconhecendo a importância desse componente na construção do saber especializado do profissional de ensino, este trabalho tem como objetivos: a) descrever uma situação de ensino que focaliza o trabalho de natureza intertextual com textos teóricos; b) discutir o papel mediador do professor, das instruções pedagógicas e do tipo de texto na incorporação, por parte de alunos-professores, dos traços constitutivos dos textos escritos de padrão acadêmico.

Palavras-chave: formação de professor - texto acadêmico - intertexto

Abstract

The ability to understand and produce texts which are stressed by the informational universe restricted to the written culture tends to be viewed as a credential to a better student's performance in academic communication. In this context, the practice of reading /reconstruction of theoretical text fulfills a relevant role in the appropriating of new ways of building the a relation oral language/writting which is a process in which the intertextuality, explicit or implicit, forms the determinant factor to the formation of the meaning. Recognizing the importance of this component in the specialized knowledge formation of the professional in the area of teaching , this work has two aims: a) describe a teaching situation which focuses on the work of intertextual nature with the theoretical texts; b) dicuss the role of the teacher as a mediator, the role of pedagogical instructions and of the type of text in the incorporation, by students-teachers, of the traits which constitute the academic standart written texts.

Keywords: *teacher formation - academic text - intertext*

0 . Introdução

A constatação de que a cada dia o professor não provém das classes cujo letramento se inicia na socialização primária, através de um contato rico e variado com a escrita, constitui um dos fatores responsáveis pela ausência neste profissional de uma competência discursiva de características letradas.

Essa realidade sociolingüística do aluno-professor leva aos cursos de licenciatura a necessidade de desenvolver, de forma intensiva, o processo de

letramento acadêmico, aqui entendido como a capacidade de compreender e produzir textos, marcados, no plano referencial, pelo universo informacional restrito à cultura escrita, processo responsável pela construção do saber especializado desse profissional. Se de um lado, ao professor formador compete uma abordagem que leve o aluno-professor ao conhecimento do assunto objeto de ensino, de outro, compete-lhe o papel de formar leitores capazes de interagir com o texto científico, a ponto de tornar-se construtor de seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, as atividades de escritura devem enfatizar não apenas o tópico, mas também o reconhecimento e uso de novos modelos de escrita.

Dentro dessa visão, este trabalho, que é resultado da etapa inicial de uma pesquisa[1] mais ampla sobre *a prática de explicação/discussão de textos acadêmicos*, está organizado em três partes. Na primeira, são focalizados alguns fundamentos de uma didática de escrita acadêmica, inspirada em categorias das teorias de texto. Na segunda parte, é descrita uma situação de leitura/construção de texto teórico centrada numa metodologia interativa. Discute-se, com esses dados, a relação entre o papel mediador do gênero discursivo, das atividades pedagógicas e do professor formador, e as dificuldades enfrentadas por alunos-professores na apropriação do assunto objeto de ensino e do padrão organizacional do texto teórico. Por último, alguns elementos são objeto de reflexão tendo em vista a busca de alternativas mais eficientes na incorporação desse modelo de escrita por alunos que apresentam repertório textual limitado, no contexto da academia.

1. Em busca das condições de construção do letramento acadêmico

Considerando que os gêneros discursivos estão intimamente associados a um conjunto de contextos culturais, históricos e institucionais, pode-se afirmar que a academia, agência de letramento, faz uso de um gênero culturalmente diferente dos usados na esfera de interesses cotidianos dos indivíduos. Neste contexto pedagógico, três formas de mediação ou instrumentos se destacam como responsáveis pela construção do letramento acadêmico: o texto e sua relação com o gênero discursivo a que pertence, as atividades pedagógicas de leitura e escritura adotadas e a orientação /instrução do professor nos eventos interativos.

A discussão sobre as condições oferecidas por tais instrumentos está aqui representada, respectivamente, pelas reflexões a seguir sobre o

---

[1] Projeto: *Letramento e oralidade acadêmica: a prática de discussão e exposição de textos por universitários.* Agradecemos à bolsista de Iniciação Científica Maria Verônica Nóbrega de Lucena, que coletou os dados, bem como à Professora Maria de Lourdes Leandro de Almeida, que ofereceu sua sala de aula como campo de observação.

tratamento do intertexto no texto teórico, a atividade de escritura de relato de leitura desse tipo de texto e a intervenção do professor .

1.1. O trabalho com o intertexto no texto teórico

Para efeito de clareza, distinguimos, neste trabalho, texto e discurso. Referimo-nos ao texto como o resultado concreto, material, sensível de operações lingüísticas realizadas pelo autor, e ao discurso como o ato comunicativo global, de natureza ideológica, que expressa, através da linguagem, os valores e significados das diferentes instituições, e estabelece o modo de organização do texto.

Nesse sentido, o texto teórico situa-se no âmbito do discurso científico especializado e envolve uma condição de produção que permite a reversibilidade de papéis, já que o leitor virtual é idealizado como conhecedor dos procedimentos de investigação e de organização textual adotados pelo autor.

Nesse tipo de texto, o fenômeno do intertexto representa um fator de argumentação a serviço da cientificidade, que exige volta permanente a fontes, a textos-base, a modelos. Manifestado sob as formas marcadas e não marcadas da heterogeneidade mostrada (Authier,1984), o intertexto constitui para o aluno iniciante fator de extrema dificuldade na compreensão/produção de textos teóricos. Essa dificuldade se deve, no primeiro caso, ao fato de que as formas marcadas pela citação, por indiciarem a figura de um enunciador que não é o autor do texto, rompem o fio discursivo para mostrar ao leitor empréstimos do outro. No segundo caso, ao fato de que as formas não marcadas, por jogarem com a diluição do outro no discurso, apresentam-se mais comprometidas e comprometedoras.

Atendo-nos à questão das várias possibilidades de trabalho pedagógico de natureza intertextual, verificamos que o texto teórico reúne condições ilustrativas do que denominamos, inspirada em Guimarães (1994), intertextualidade parafrásica e intertextualidade crítico-criativa. A primeira é exibida em textos que se propõem comunicar conhecimentos, fruto de leitura assimilativa, e é concebida não apenas como “absorção“, mas como “transformação” de textos. Com efeito, as citações explícitas ou implícitas, as referências a fatos e falas de sala de aula devem ser valorizadas nos textos em que ocorrem, com o objetivo de estreitar o vínculo do autor com os alunos leitores e circunscrever de forma mais concreta o âmbito do interesse do que é dito a respeito do assunto em questão. A intertextualidade crítico-criativa, de grau mais complexo de elaboração, é exibida em textos que transmitem conhecimentos marcados pela interpretação de obras e autores. A orientação básica para sua realização é o questionamento das razões pelas quais um

determinado texto estaria dizendo para o seu leitor alguma informação sem levar em consideração alguma discussão anterior sobre o assunto em estudo.

Outra contribuição para o trabalho com o intertexto, na construção do conhecimento objeto de ensino por alunos iniciantes, está em dois dos ângulos de observação de natureza intertextual, sugeridos por Portine (1983): o do intertexto longitudinal e o do intertexto transversal.

1- o ângulo do intertexto longitudinal, em que um texto, com relação a outros textos, pode acrescentar, completar, modificar, contradizer, replicar, nada mudar, ou provocar mudanças. No texto teórico, as duas manifestações mais evidentes do intertexto longitudinal são *a citação* e *o comentário.* A citação traz dois tipos de problema para o trabalho de escritura: os relativos a sua extração (qual o início, qual o fim), considerando-se que ela deve ter um sentido suficientemente autônomo; e os problemas relativos a sua inserção (onde inseri-la, como anunciá-la, como construir a passagem que lhe segue imediatamente). O comentário, por sua vez, supõe interpretação de obras, autores, enfoques dados ao assunto objeto de estudo.

2 – o ângulo do intertexto transversal, que põe em relevo um conjunto dos textos escritos ao mesmo tempo, apresentando uma multiplicidade de pontos de vista. Em relação a seu intertexto transversal, um texto apresenta uma tomada de posição num debate. É necessário levar o aluno a tomar consciência de que a escolha de um ponto de vista implica a recusa de outro, ou ainda, a seleção de uma informação é feita em favor de uma idéia predominante.

Referindo-se à conduta das atividades pedagógicas sobre o intertexto, Portine assinala que elas podem ser de três tipos: a) recuperar traços do intertexto nos textos; b) produzir traços de intertexto; c) classificar os traços do intertexto, ou os elementos do intertexto. O desenvolvimento de tais atividades começará sempre por uma tomada de consciência dos fenômenos que vão ser tratados nos textos selecionados. Em seguida, passa-se aos exercícios possíveis sobre textos que tratam do mesmo assunto.

Nessa perspectiva, a *escritura de relatos de leitura* de dois ou mais textos teóricos de um mesmo autor sobre o mesmo assunto em épocas diferentes permite que o trabalho de recuperação incida sobre a reconstrução das modificações (acréscimos, omissões) presentes nesses textos . Já o relato de leitura de textos de autores diferentes sobre o mesmo assunto permite que a recuperação incida sobre a reconstrução de dois diferentes pontos de vista focalizados.

Acreditamos que atividades de leitura e escrita, que estejam orientadas, de alguma forma, pelas reflexões aqui apresentadas, favorecem o exercício de autoria na escrita acadêmica, uma vez que elas permitem que o aluno leitor/produtor de texto se represente na origem. Cabe ao professor fornecer-lhe condições que

garantam a elaboração das relações de coerência, progressão e não contradição do texto.

1.2. A escritura processual: a relação retorno do professor/revisão e reescritura do aluno

Além das contribuições pedagógicas inspiradas na teoria do texto aqui referidas, outro instrumento relevante no trabalho de construção do letramento acadêmico do aluno-professor é o sistema de escritura adotado nas rotinas das disciplinas que integram sua formação. Nesse sentido deve prevalecer o princípio da associação da quantidade e qualidade dos textos escritos, do que resulta a necessidade de um programa de escritura que contemple a etapa da reescritura, com vistas à superação das dificuldades do alunado. Na aplicação desse instrumento, uma questão que tem inquietado os estudiosos é a forma como os alunos lidam em seus textos com o retorno do professor.

Uma breve incursão nos estudos sobre a escritura processual em língua materna nos traz as seguintes contribuições: estudos, como o de Hillocks (1986), têm demonstrado que o retorno do professor é mais eficaz, se focalizado em sessão interativa, e seguido de revisão por parte do aluno. Outros, no entanto, como o estudo de Sperling & Freedman (1987), mostram que, nas sessões interativas, não há, necessariamente, partilhamento de informações, habilidades e valores entre porfessores e alunos. Um terceiro grupo de estudos mostra ainda que independente da natureza do retorno (escrito ou oral), não há efeito satisfatório na escrita subseqüente dos alunos, principalmente quando estes apresentam um repertório limitado de estratégias para lidar com a revisão. Ilustram esse terceiro grupo o estudo de Cohen (1987), segundo o qual a intervenção pode resultar num impacto que limita, muito mais do que se espera, o desempenho dos alunos, e o estudo de Pringle & Freedman (1987), cuja conclusão é a de que, embora os alunos compreendam os comentários do professor, têm pouca ou nenhuma consciência de que estratégia usar para solucionar os problemas focalizados, mesmo que se trate de aspectos puramente mecânicos, como os de natureza notacional.

O interesse pela questão da reescritura como opção didática para o desenvolvimento da escrita acadêmica por alunos com repertório textual limitado tem-se acentuado, na presente investigação, com as anotações de campo, realizadas durante as observações em sala de aula, em que foram registradas ocorrências que parecem ilustrar a posição do terceiro grupo de estudos acima

referido. Duas ocorrências de um mesmo episódio tornaram saliente essa questão: as alunas, na aula subseqüente à sessão interativa com a professora, na qual foram discutidos os problemas registrados no texto escrito, se dirigiram a esta com o texto reescrito, dizendo: *" professora... aqui está meu texto...nesse parágrafo ((lacunado)) tem uma palavra que a senhora disse e eu não sei qual é... eu trouxe pra senhora completar".*

Movido por essa situação-problema, este trabalho pretende fortalecer, com os dados analisados a seguir, a posição de que a mediação escrita e oral do professor em torno dos problemas focalizados no texto escrito se constitui uma alternativa metodológica insuficiente para a construção do repertório textual dos alunos, em que pese o acesso destes ao modelo de escrita acadêmica através do trabalho sistemático de leitura e discussão de textos representativos desse modelo. Nessa perspectiva, a descrição das dificuldades apresentadas pelas alunas nesta primeira etapa da pesquisa visa a oferecer subsídios para uma reorientação da prática pedagógica com a clientela-alvo do curso observado.

2. O intertexto no relato de leitura do texto teórico: elementos para análise das dificuldades da reescritura por alunos de baixo repertório textual

A exemplificação aqui apresentada recupera a terceira unidade de leitura/construção de textos teóricos, desenvolvida na disciplina Língua Portuguesa II, destinada a 14 alunas do curso de Pedagogia. Centrada no critério de seleção do tópico, a unidade focalizada tinha como objetivo geral fundamentar a observação da textualidade em materiais empíricos.

A atividade proposta pela professora na unidade de ensino observada ilustra uma das possibilidades de trabalho pedagógico de natureza intertextual com o texto teórico, com alunos iniciantes. Trata-se da construção de um *relato de leitura*, cuja elaboração consistia na reconstrução pelas alunas dos diferentes pontos de vista focalizados nos textos - fonte de referência.

O procedimento metodológico adotado para o desenvolvimento da unidade selecionada constituiu-se das seguintes etapas:

1)leitura individual de dois textos-fonte desconhecidos e de uma mesma autoria[2]*:*

2)interação verbal: discussão da leitura de cada texto

-*Professora:* solicita, através de perguntas, explicação da temática desenvolvida no texto, destacando os tópicos centrais e aspectos específicos.

-*Alunas:* explicam, perguntam com o objetivo de esclarecer dúvidas quanto à compreensão de conceitos.

3) exercício de escritura do relato de leitura (duas versões):

objetivo: identificar aspectos diferenciadores do tratamento dado à noção de

[2] Os textos selecionados foram Intertextualidade (Koch, Ingedore e Travaglia, L.C. V. *A Coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991; pp.75-79) e Intertextualidade (Koch, I. V. A Construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997; p.46-50).

intertextualidade

a)escritura da primeira versão

α b) monitoração (retorno da professora):

β b1) escrita: comentários no texto das alunas codificados de acordo com a ordem de ocorrência;

χ b2) oral: sessão de interação face-a-face com as autoras tendo em vista a explicitação e busca de

δ solução para os problemas detectados

c) escritura da versão final do relato de leitura

Constata-se que o tratamento pedagógico dispensado pela professora à escritura de textos, por ser de inspiração sociointeracionista, atribui ao professor o papel de mediador de todo o processo. Orientada por essa perspectiva, ela desenvolve esforços com o objetivo de levar as alunas-professoras a incorporarem em seus relatos de leitura os traços do texto teórico, através de dois procedimentos metodológicos centrados na primeira versão do relato: o comentário escrito e o comentário oral.

A análise aqui apresentada se atém aos dados da escritura (primeira e segunda versões de uma aluna) e da interação professora/aluna (fase de mediação oral da professora centrada na primeira versão do texto da aluna) . O principal critério para a escolha da aluna foi o de sua representatividade quanto ao desempenho escrito típico da classe. Com faixa etária entre 20 e 25 anos, a informante é professora atuante no primeiro ciclo do ensino fundamental, e demonstrou empenho na realização de todas as tarefas designadas pela professora durante dois semestres letivos consecutivos, declarando considerar as atividades de reescritura de textos como experiências de aprendizagem que não costumavam "acontecer" em outras disciplinas.

Os dados de escritura selecionados foram sistematizados em duas macrocategorias, representativas dos dois domínios envolvidos na construção do intertexto no texto teórico, que foram alvo do interesse da professora na mediação escrita e oral – *a citação e o comentário* -, uma vez que se apresentaram nos dados como geradores das dificuldades de ordem enunciativa, comprometendo o exercício da autoria pelas informantes, conforme demonstração a seguir :

A)Dificuldades no âmbito da citação

É no nível da citação, recurso discursivo do intertexto explícito, que se tornam mais flagrantes as dificuldades das informantes de compreender e produzir textos marcados no plano referencial, pelo universo informacional restrito à cultura escrita. Esse fato, que constitui um forte obstáculo ao processo de construção do saber especializado dessas profissionais em formação, pode ser explicado pelo acesso exclusivo, durante o ensino médio, ao modelo didático de escrita, cujo constitutivo mais saliente é o apagamento das vozes enunciativas (cf. Reinaldo, 1998).

Reveladoras da não convivência das alunas com o mundo da cultura escrita acadêmica, essas dificuldades de compreensão e produção assumem feições diversas no plano enunciativo do texto, entre as quais se destacam:

1**. inconsistência de estilo**: inadequação que consiste na não observação do mesmo nível de formalidade no texto, constituindo-se no fenômeno diglóssico da convivência de expressões representativas do estilo conversacional do tipo *"A Ingedore Koch diz que..."*, *"A Koch (1986) cita alguns autores"... "A Ingedore faz uma distinção ...",* ao lado do estilo acadêmico "*Quando Kristeva (1994) afirma".* O estranhamento motivado pelo cruzamento de estilos, sem controle, é objeto de discussão na mediação da professora, tendo em vista a apropriação do modo de citar na escrita acadêmica, como pode ser observado na seqüência a seguir:

(1)

PRIMEIRA VERSÃO	**MEDIAÇÃO ORAL DA PROFESSORA**	**SEGUNDA VERSÃO**
No livro a COERÊNCIA TEXTUAL, **a Ingedore Koch** diz que um fator importante de coerência é a intertextualidade...	*((lendo)) no livro a coerência textual a Ingedore Koch diz que um fator /.../ você não devia começar (como uma fonte da oralidade) num é... estruturas mais próprias da escrita são essas aqui* ***Segundo Koch e Travaglia****... os autores e o ano... aí você continua com o conteúdo ... o fator*	**Segundo Koch e Travaglia (91)** , um fator importante de coerência é a intertextualidade...

Entretanto, o efeito desta mediação se fez presente apenas no segmento acima transcrito. As demais ocorrências da inadequação não foram monitoradas pela aluna. Esse fato indicia a ausência, na informante, de um repertório relativo ao modo de citação no modelo da escrita acadêmica, evidenciado na justaposição dos fragmentos de escrita ao lado dos fragmentos da oralidade informal .

2. **não distinção entre a voz da autoria do texto lido e as outras vozes recorrentes**. Essa dificuldade, bastante freqüente nos relatos de leitura, acarreta a percepção equivocada de vários tipos de informação nos textos teóricos, dentre as quais merecem atenção, pelas conseqüências que resultam para a não apropriação do conhecimento objeto de ensino, as seguintes

a) não distinção entre as operações de conceituação e exemplificação

Dificuldade que reside no âmbito da compreensão das informações veiculadas no texto-fonte através da citação de outras vozes. A apropriação de um exemplo como conceito ocorreu com várias informantes, e está ilustrada no segmento textual transcrito da primeira versão, a seguir:

(2)

PRIMEIRA VERSÃO	MEDIAÇÃO ORAL DA PROFESSORA	SEGUNDA VERSÃO
A Koch (1986) cita autores que conceitua a intertextualidade explícita: **- Segundo Beaugrande & Dressler(1981) – "A coerência diz respeito a ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual são entre si mutuamente acessíveis e relevantes, entrando numa configuração veiculadora de sentidos "**	*P – depois você diz Segundo Koch nessa primeira obra ... alguns autores conceituam intertextualidade explícita... você está falando nela agora né* *A unhum* *P aí diz segundo Beaugrande /.../ mas acontece... eu já até tinha dito isso a você...* ***são conceitos de intertextualidade explícita que no texto dela da Koch ...essa construção aqui que a Ingedore põe do segundo Beaugrande...*** *esse exemplo aqui ela põe como exemplo de intertextualidade explícita... quer dizer como o próprio Beaugrande e Dressler usam a intertextualidade no texto dele... isso não é o conceito de: intertextualidade explícita... é um exemplo que ela dá de importância para os dados tá entendendo?...* *A - hum* *P - esses números 68... 69... 70 ((dirigindo-se ao texto-fonte))...* ***esses trechos aqui são exemplos de: intertextualidade explícita para Koch*** A - aí ela dava o exemplo retirado do livro de de *P – Quando ela cita Beaugrande... quando ela cita quando ela cita Charolles como você... ao você fazer isso tá dando tá usando o tipo de intertextualidade que é a intertextualidade explícita que como o mesmo autor vem entre aspas... tá entendendo agora?* *A - tô*	"Essa intertextualidade pode ocorrer de maneira explícita ou implícita". (p.77) **No primeiro caso, o texto contém a indicação da fonte do texto primeiro, como acontece com o discurso relatado: as citações e as referências no texto científico, etc./.../**

Neste trecho, o equívoco da não distinção entre o conceito e o exemplo é objeto de reflexão na sessão interativa, em que a aluna demonstra compreensão do problema detectado. Ao reescrever o texto, a aluna incorpora a este o conceito de intertextualidade explícita, identificado no texto-fonte; no entanto, copia-o literalmente, sem alusão à fonte.

b) atribuição equivocada de autoria à informação selecionada

Esta é outra dificuldade relacionada com a compreensão do texto-fonte, e consiste na não identificação da autoria da informação selecionada. No trecho da primeira versão, transcrito a seguir, a aluna atribui a Jenny (1979), uma voz recorrente no texto, uma afirmação feita por Koch , autora do texto:

(3)

PRIMEIRA VERSÃO	MEDIAÇÃO ORAL DA PROFESSORA	SEGUNDA VERSÃO
INTERTEXTUALIDADE EM SENTIDO RESTRITO:	*P/.../ esse 4((*referindo-se ao código de monitoração escrita)) *essa informação sobre*	INTERTEXTUALIDADE EM SENTIDO

SENTIDO RESTRITO: "**Considero intertextualidade em sentido restrito a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos". (Jenny –1979:14)**	*intertextualidade em sentido restrito essa informação é de Jenny? ... você botou aqui "considero intertextualidade em sentido restrito a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos". ...* ***aí eu pergunto a você com tá Jenny aqui essa esse texto todinho que tem aqui é a da Koch... ela esse texto ela da Koch intertextualidade em sentido restrito e se não está entre aspas olhe tá vendo porque é dela ela colocou isso aqui mas ela tomou como referência ... é da mesma opinião de Jenny***	EM SENTIDO RESTRITO, **respaldando-se em Jenny -–(1979:14),Koch considera Intertextualidade em Sentido Restrito *a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos.***

Orientada pela professora , a aluna insere a forma verbal do relato usado no texto-fonte, procedendo às seguintes modificações: o deslocamento do verbo do relato para o início do enunciado ("*respaldando"*) , a inserção da referência à autoria do enunciado *("Koch*"), o apagamento das aspas, embora tenha feito uso da cópia do enunciado ("*a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos").*

B) Dificuldades no âmbito do comentário.

Considerando que o objetivo da atividade em estudo é a interpretação dos aspectos informativos sobre a noção de intertextualidade presentes nos dois textos–fonte, pode-se afirmar que esse objetivo não foi atendido nesta unidade. Uma ilustração da dificuldade de desempenho das alunas nessa situação enunciativa de manifestação da autoria está na realização da informante selecionada, registrada a seguir:

(4)

PRIMEIRA VERSÃO	MEDIAÇÃO ORAL DA PROFESSORA	SEGUNDA VERSÃO
. Sempre acrescentando conceitos de outros autores que no livro "**A COERÊNCIA TEXTUAL" não aparecem, mas não deixa de enfatizar os nomes dos mesmos autores em suas obras, f**acilitando assim, suas comparações, descordando ou concordando com alguns colegas do mesmo ideal	*P/.../* ***aqui há uma contradição pelo menos para mim*** *A hum* *P sabe po que? ... você diz que ela ela repete continua a falar da mesma coisa ... mas não deixa de enfatizar os nomes e os mesmos autores não aparecem mas não deixam de enfatizar os mesmos autores e as obras... ou eu não entendi* *A (...)* *P diga lá* *A eu eu quis dizer o seguinte... que há muitos autores... mas que nesse Segundo, mas que no segundo tem nomes novos pra mim* *P autores novos* *A sim eh pra mim ... e ela coloca eh como Kintsch van Dijk ela cita os mesmos (...)* *P ela repete e acrescenta entre novos* *A acrescenta outros* *P isso significa que ela dá novas informações você quer dizer* *A foi isso que eu entendi*	**Estas duas obras da Ingedore Koc, trata especificamente da intertextualidade , onde em sua recente obra intitulada de:"O TEXTO E CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS",** vimos este assunto citado a cima numa visão mais profunda pela autora, e como sempre contando com os recursos de outros autores para aprimorar e fazer os seus leitores entenderem a sua mensagem, tornando-se assim acessível à todos

Neste trecho da primeira versão, em lugar de identificar os elementos informacionais acrescentados no segundo texto, e interpretá-los como responsáveis pela diferença do tratamento dado à noção de intertextextualidade, a aluna recorre à estratégia de preenchimento, citando as operações discursivas utilizadas no desenvolvimento da obra de onde foi extraído o primeiro texto –*" facilitando assim, suas comparações, descordando ou concordando com alguns colegas do mesmo ideal".*

A intervenção da professora focaliza apenas o problema da incoerência local, manifestado na contradição – " *Sempre acrescentando conceitos de outros autores que no livro "A COERÊNCIA TEXTUAL" não aparecem, mas não deixa de enfatizar os nomes dos mesmos autores em suas obras".*

Ao reescrever o texto, a aluna sinaliza a referência aos textos (obras) – "*Estas duas obras da Ingedore Koch"*, em seguida, tematiza a segunda obra – "*onde em sua recente*

obra ...", usando mais uma vez o jogo imagético típico da situação de escrita escolar, ao procurar preencher, de forma vaga, o que imagina ser do agrado da professora: "*vimos este assunto citado a cima numa visão mais profunda pela autora, e, como sempre contando com os recursos de outros autores para aprimorar e fazer os seus leitores entenderem a sua mensagem, tornando-se assim acessível à todos"*.

O relato selecionado, como os das demais alunas, evidencia a ausência do exercício de interpretação manifestado na reconstrução de diferentes aspectos informacionais específicos do segundo texto-fonte em relação ao primeiro.

Embora a dimensão textual do intertexto tenha sido o objeto de preocupação deste estudo, consideramos relevante a consideração de alguns mecanismos de instrumentação lingüística também reveladores da ausência de um repertório textual típico do padrão escrito acadêmico. Nesse nível, dois fenômenos ilustram de forma eloqüente a inabilidade das informantes em lidar com o padrão escrito:

a) ***a conexão sequencial*** . As alunas manifestam desconhecimento do valor dos conectores na definição das relações seqüenciais. Em ocorrências de inadequação de determinados conectores diante da relação pretendida, constata-se a inabilidade em providenciar o conector adequado. Um exemplo está na situação a seguir, transcrita das versões da informante selecionada:

(5)

PRIMEIRA VERSÃO	**MEDIAÇÃO ORAL DA PROFESSORA**	**SEGUNDA VERSÃO**
/.../ um fator importante de coerência é a intertextualidade, **onde** no processo cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos	*... **e esse conectivo não está adequado aqui**... porque o **onde** não é na int na intertextualidade ... com relação a esse processo aqui não... esse onde aqui não tem sentido aqui... precisa rever... o fator importante da coerência é a intertextualidade ... porque é tão importante?... ela tá dizendo que nesse processo de cognição e repetição a gente recorre a fontes de outros textos... ao conhecimento de outros textos né... então não é onde... aqui como você diz ... **é uma justificativa que você está querendo colocar** ... então onde não cabe... veja veja Qual é o conectivo ... até eu tinha botado e apaguei pra ver se você percebe qual é...*	/.../ um fator importante de coerência é a intertextualidade, **em que** no processo cognitivo(produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos

Centrada nas observações "relação inadequada", escrita na primeira versão, a professora fornece, na sessão interativa, subsídios para a construção de uma

relação coesiva adequada, , *"esse conectivo não está adequado aqui...", "aqui é uma justificativa que você está querendo colocar".* Essas contribuições não são assimiladas pela aluna, ao tentar efetuar a relação de justificação sugerida pela professora, uma vez que providencia o conector "em que",equivalente a onde", numa adaptação do conector "na medida em que", utilizado no texto-fonte,

b) ***a tematização***. De ocorrência freqüente nos dados coletados são as construções com tema marcado, através de deslocamento à esquerda com a retomada na forma pronominal. Trata-se de uma estratégia de desaceleração, típica de construção do texto falado, em que o falante seleciona um elemento, distingue-o e contrasta-o em relação aos demais membros da classe a que pertence. O uso dessa estratégia, nos relatos observados, ilustra mais uma vez a diglossia de estilo, em que se tem a junção de blocos de escrita acadêmica com blocos de oralidade informal. O exemplo a seguir é ilustrativo dessa tensão escrito/oral no texto da informante selecionada:

(6)

PRIMEIRA VERSÃO	**MEDIAÇÃO ORAL DA PROFESSORA**	**SEGUNDA VERSÃO**
Paralelamente, estas duas obras da Ingedore Villaça Koch, em se tratando especificamente sobre a intertextualidade, **ela** dá continuidade às suas abordagens sobre este tema, que é de extrema importância na coerência de um texto.	*/.../* aí você põe *ela* dá continuidade esse ela aqui dá um corte maior do mundo no seu texto... você não pode nem continuar ... aí você se refere de novo a Koch não é? ...olhe A é P comparando paralelamente essas duas obras da Ingedore Villaça Koch... em se tratando especificamente da intertextualidade ...**você deve continuar... essas duas obras** num é? A é P você num se refere a elas? A é P **dando continuidade à abordagem anterior da autora** Quando você volta a falar de Koch corta o seu texto... tá entendendo ?... fugiu do sentido ... essas duas obras e não Koch... você refaz para ficar claro... então você refazendo ... dão continuidade às abordagens desse tema.	Estas duas obras da Ingedore Koch, trata especificamente da intertextualidade, **onde em sua recente obra intitulada de: O TEXTO E CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS ",** vimos este assunto citado a cima numa visão mais profunda pela autora.

Na mediação oral, a professora adverte sobre a inadequação da construção para a escrita, fornecendo pistas para a sua reformulação – "você deve continuar ... essas duas obras"; "dando continuidade à abordagem anterior". No entanto, ao reescrever seu texto, a

aluna continua com uma construção tematicamente marcada, agora orientada pela imagem da formalidade da escrita, inserindo de forma inadequada o conector "onde".

3. Considerações finais: elementos para a reorientação da prática de leitura/ escritura de textos teóricos

Elencadas as dificuldades das alunas observadas no que se refere à monitoração dos aspectos envolvidos no intertexto dos textos teóricos, alguns pontos são relevantes para reflexão na investigação em andamento sobre as práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos em cursos de formação de professores:

a)quanto à adequação da proposta descrita, verificou-se que o trabalho com o intertexto apresentou acentuadas dificuldades nos níveis da compreensão e da escritura. Esse resultado revela que a mediação escrita e oral voltada apenas para o texto objeto da escritura é insuficiente.

A busca de alternativas constituirá a próxima etapa da pesquisa: uma intervenção em sala de aula, com o objetivo de construir subsídios para alternativas metodológicas mais eficientes no sentido de favorecer a apropriação da escrita por alunos que se inserem de forma precária no discurso acadêmico. Contribuições teóricas para o tratamento didático da questão da reescritura se encontram nos recentes estudos de Pasquier & Dolz (1996) e Marcuschi (1996), que defendem a posição de que a revisão e a reescrita são atividades que também se aprendem, constituindo-se, por essa razão, como uma opção didática relevante no processo de desenvolvimento da escrita. Para isso, devem ser realizadas com certo distanciamento entre a primeira versão e a versão definitiva. Nesse intervalo, faz-se necessário ampliar os intrumentos de mediação para a realização da reescritura, representados por sessões de estudo voltadas para as seguintes atividades:

- *revisão da compreensão textual.* A releitura dos textos-fonte, em outro momento, observando os procedimentos interativos da esquematização e da discussão, deverá resultar noutra compreensão por parte do aluno (Marcuschi,1996);
- *revisão dos aspectos de ordem lingüística*. Controle, em forma de notas, elencando os aspectos lingüísticos que podem ajudar o aluno como uma espécie de memória externa (agenda). Essa monitoração externa leva-o a centrar sua atenção em algumas convenções de escrita antes desconhecidas (Pasquier &Dolz,1996).

- *revisão de aspectos relativos ao gênero textual focalizado*, momento em que já não se faz necessária a ajuda exterior da lista de controle, mas atividades centradas nos tópicos específicos relacionados com as diferentes dimensões textuais que se apresentam problemáticas na primeira versão. Neste momento, é pertinente a discussão das técnicas próprias da revisão, orientadas pelas diferentes possibilidades de apagamento, substituição, deslocamento, em função dos critérios de legitimidade e eficácia comunicativa (Pasquier &Dolz,1996).

b)quanto à necessidade do conhecimento de teorias lingüísticas que subsidiem a formação do professor do ensino fundamental, os dados de observação das rotinas acadêmicas, desenvolvidas na disciplina língua portuguesa, revelam uma lacuna desse tipo de conhecimento por parte das alunos–professoras, razão por que as condições de base contextual e de conhecimento partilhado não são atendidas de forma satisfatória nas atividades de leitura e produção de textos teóricos propostas pela professora. Esse fato aponta para a necessidade de inclusão da Lingüística no currículo do curso-alvo,

c)quanto à relevância do conhecimento do gênero discursivo acadêmico na formação do professor, os dados revelam a necessidade de que este seja objeto de preocupação manifestada na prática de leitura/escritura desenvolvida pelos professores formadores, no âmbito de outras disciplinas, fato que favorecerá a condição de base tipológica para a compreensão e produção de textos desse gênero.

4. Fontes de Referência

Authier, J. Heterogénéités enonciatives. *Langages,73. Paris: Larousse, 1984.*

Cavalcanti, M. e Cohen, ª D. Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em lingüística Aplicada* (15): 1-104. Campinas: IEL/UNICAMP. 1990.

Cohen, A.. D. Student processing of feedback on their compositions. A . L e J. Rubin (org.). Learner strategies in language learning. Englewood Cliffs, N. J: Prentce Hall Intertional, 1987: 57-69..

Dabène, Michel. *Aspects sociodidatiques de l'acculturation au scriptural: Hypoth`eses et options méthodologiques*; mimeo,1993.

Guimarães, Elisa. A intertextualidade no discurso didático. *Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL*. Lingüística vol.2 tomo II. Caxambu, 1994.

Hillocks, G.Jr. *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication.,1986.

Kleiman, Angela. *Letramento na formação do professor.* Campinas. IEL/UNICAMP.; mimeo.1992.

_____. 1995. Introdução. *Os significados do letramento* . Campinas: Mercado de Letras,1995..

Marcuschi, Luiz A 1988. A compreensão do texto falado e escrito como um ato individual de uma prática social. *Leitura: perspectivas interdisciplinares.* São Paulo: Ática, 1988.

_____. 1996. Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto,* ano 16, nº 69. Brasília: SEDIAE/INEP, 1996; P.64-82.

Marquesi, Suely Cristina.1994. Interação verbal em sala de aula: a leitura. *Anais do IX encontro da ANPOLL*, vol II, tomo II. Caxambu.

_____. 1997. O processo de retextualização em em um contexto de ensino de pós-graduação. Koch,I.V e Barros, K. (org). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação.* Natal:UFRN.

Pasquier, Auguste & Dolz, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*. 2:31- 41.Madrid:Infancia y Aprendizaje, 1996.

Portine, Henry. L'argumentation écrite. Paris: Hachette/Larousse, 1983.

Pringle, I. e Freedman, A . A comparative study of writing abilities in two modes at the grades 5, 8, and 12 levels. Publication Centre, 880 Bay Street, Toronto, Ontario : M7A INB, 1985.

Reinaldo, M. Augusta G de. 1995. *A formulação textual na explicação de texto acadêmicos por universitários.* Tese de doutorado. Recife: UFPE

_____. 1998. *A Construção de conhecimento metatextual em práticas desenvolvidas com alunos- professores.* Texto apresentado no *8º InPLA.* São Paulo: PUC, 1998. (inédito)

Sperling, M. e Freedman, S. W. A good girl writes like a good girl . Written response to student writing. *Written communication*, 4/4, 1987: 343-369.

GRADUAÇÃO EM LETRAS E AUTONOMIA: PERSPECTIVAS

Marcos Gustavo Richter
Marizete Righi Cechin
UFSM

Resumo

O presente trabalho pretende mostrar os benefícios da execução de um projeto de investigação-ação educacional na universidade, visando a melhorar a formação inicial do professor de Português como língua materna. As atividades vêm sendo desenvolvidas com duas turmas da disciplina de Português VII do curso de Letras da UFSM, no 1º semestre deste ano, e terão continuidade no Português VIII no 2º semestre. As aulas são marcadas por ações planejadas, executadas, observadas e criticamente examinadas por todos os participantes, tanto alunos quanto docentes. Os resultados obtidos até o momento sugerem que a conquista da autonomia pelos acadêmicos segue determinada ordem não suscetível de alteração: em primeiro lugar, o graduando deve dominar a capacidade de estudar o conteúdo de suas aulas por si mesmo; em segundo lugar vem o domínio das estratégias pedagógicas mais adequadas para trabalhar esse conteúdo.

Abstract

The present work intends to show the benefits of the development of a educational action-research project in the university, namely UFSM. The project aims to improve the initial formation of teachers of Portuguese as first language. The activities were conducted with two groups of the discipline of Portuguese VII of the Curso de Letras, in the first semester of this year, and they will have continuity in the discipline of Portuguese VIII in the second semester. Action-Research steps include deep understanding of the problems, planning of a practical response, carrying out the actions with interviewing and participant observation, and accounting for the data via self-reflection. The results already obtained suggest that the learners' autonomy is attained by following a sequence non susceptible of alteration: first, the learner should dominate the skills necessary to study the content of its lessons for himself; only after this accomplishment he is able to tackle the pedagogic strategies in order to teach that content properly.

Palavras chave: Investigação-ação, Ensino de Línguas, Português

Key words: Action-research, Language Teaching, Portuguese

Introdução

O período que vai de 1945 a 1973 (do pós-guerra a crise do petróleo) foi atravessado por um conjunto de práticas sócio-político-econômicas denominado fordista-keynesiano. Este sistema caracterizava-se por dois traços fundamentais: a) planificação rígida de todos os setores de uma empresa, das ações reguladoras do Estado e das tendências de consumo dos indivíduos — entendendo-se por estas últimas o consumo de bens materiais e até dos bens simbólicos, ou seja, o ponto de engate entre a dimensão político-econômica e a dimensão cultural; b) especialização e setorização rígida dos papéis desempenhados pelos indivíduos inseridos nas relações de produção — esperava-se dos profissionais uma formação aprofundada para ocupar um lugar bem determinado na empresa, bem como uma atitude "disciplinar", ou seja, a predisposição de solucionar problemas da própria rotina de acordo com regras rígidas.

Ora, o keynesianismo havia sido a resposta natural para o malogro do maginalismo, com o advento do capitalismo monopolista na virada do século XIX para o XX. No período pós-1973 (3ª Revolução Industrial), a expansão do capitalismo monopolista — a difusão dos mercados a nível mundial e a prosperidade capitalista pós-guerra — encontra um novo ponto de inflexão. O investimento do capital financeiro massivamente acumulado no período de prosperidade antecedente esbarra nas condições objetivas do macrossistema, mais exatamente nos níveis-limite de atividade econômica e de demanda efetiva do macromercado expandido. Em conseqüência, novos investimentos passam a ser feitos na produção e acumulação principalmente de bens incorpóreos, a saber, conhecimento, informação e cultura. Ao mesmo tempo, os bens materiais de produção passam a incorporar cada vez maior número de marcas que contribuem para discriminá-los, simbolicamente, segundo uma lógica de classes e segmentos sócio-culturais. No todo, constata-se que a fatia de bens corpóreos no mercado diminui em favor da abrangida pelas linguagens, e os produtos lançados no mercado passam a ser produzidos e distribuídos segundo uma segmentação continuamente redimensionada, que impõe a diferenciação no espaço e no tempo em curto prazo, sem tréguas.

Em outras palavras, as empresas pós-fordistas e pós-keynesianas trabalham com tecnologias flexíveis de manufatura, exigindo dos profissionais dos mais diversos setores que tomem suas próprias decisões sobre processos de inovação constante da produção. Esses profissionais passam a ter um perfil diferente dos profissionais fordistas. Devem ter a capacidade de aprender por si mesmos, de criar novas soluções para fazer frente a problemas que também são novos a cada instante e de adaptarem-se a um sistema de produção em que a posição na empresa e a função desempenhada passam a flexibilizar-se. Sumarizando, os novos fatores e mecanismos de produção (sem falar das novas relações produtivas) da era pós-moderna literalmente impõem ao indivíduo a conquista da autonomia do ponto de vista econômico, psicológico e cultural.

Caracterizando a autonomia

No sentido amplo, podemos entender por autonomia (de um indivíduo) o desenvolvimento de um leque de capacidades para atuar nos espaços públicos e privados da vida cotidiana, em consonância com determinado modo de viver e

determinados valores sócio-culturais, com o intuito de afirmar seu espaço através do exercício do julgamento, da opinião e da tomada de decisões compatíveis com a resolução de conflitos e a potencialização de atividades nas diversas esferas de trabalho.

A conquista da autonomia eqüivale à conquista da própria cidadania, uma vez que passa pelo desenvolvimento da emancipação intelectual e da liberdade de expressão. A autonomia é condição necessária para a autodeterminação — esta por sua vez indispensável para o convívio com os riscos, as incertezas e os conflitos trazidos pela globalização (manifestação marcante do contexto pós-moderno). O indivíduo encontra-se cada vez mais imerso no conflito entre a racionalidade extrema e as incertezas objetivas e subjetivas, tendo de renunciar à rigidez de idéias e às atitudes e comportamentos baseados em sistemas de valores e de conduta tradicionais. Ou seja, o sujeito contemporâneo caminha em direção à "modernidade reflexiva" — um constante re-situar-se no seu contexto e nas finalidades e condições que subjazem às relações sociais, através da reflexão aberta.

As relações de produção emergentes já não são mais determinadas predominantemente pelos fatores de maior peso nas duas primeiras revoluções industriais — o capital, o trabalho, os recursos materiais. Uma vez que o capital intensivo (máquinas, robôs, automação de modo geral) vai gradativamente substituindo o homem na produção dos bens de consumo corpóreos, este se desloca para os setores de serviços (dimensão interativa das relações produtivas), de linguagens, de conhecimento técnico-científico. Ou seja, a tendência (ressalvadas, evidentemente, as contradições dialéticas de todo este processo em consolidação) do trabalho humano é tornar-se cada vez mais intelectual, com ênfase no livre empreendimento e na capacidade criativa. Hoje, mais do que em épocas passadas, o domínio dos saberes e das linguagens faz a diferença entre um elemento humano apto ao mercado de trabalho e outro que não o é.

Não à toa, as crianças nascidas a partir dos anos oitenta tiveram visceralmente modificado o seu modo de organização cerebral — utilizando mais os dois hemisférios cerebrais, ou seja, abandonando a hipertrofia das funções lineares, seriais, logocêntricas, aristotélicas, em favor de um maior equilíbrio com as funções analógicas, globalizantes, criativas, imagéticas. As crianças de hoje lêem e pensam de acordo com uma nova ordem de produção, distribuição e consumo de mensagens. Isto deveria ser levado particularmente a sério no contexto educacional.

A racionalidade tecnológica exige do homem o domínio do conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, de decidir entre alternativas viáveis, de criar soluções novas para problemas não enfrentados anteriormente, de manifestar iniciativa — mas com responsabilidade, pois autonomia não significa ausência de controle; muito ao contrário, este se acha presente sob novas formas, inclusive mais poderosas e eficientes que as da época das pirâmides burocráticas formadas por gerentes e supervisores.

Porém o sujeito pós-moderno não se esgota na capacitação técnico-científica, instrumental. Há que levar em conta igualmente a dimensão ético-política. Caso contrário, a hipertrofia da razão instrumental de Habermas, em detrimento da razão prática (relativa às interações humanas) e da razão emancipatória (atinente às relações de poder) levará os indivíduos a caírem na armadilha das

“leis historicamente objetivas do desenvolvimento social” — uma forma disfarçada de totalitarismo. Eis aqui o grande perigo: o sujeito que ocupa o lugar do poder, um dirigente ou seu preposto, faz alusão a uma série de leis ou generalizações científicas apresentadas como necessárias e objetivas dentro de um bloco histórico. Ao enunciar tais leis ou tendências inexoráveis, esse elemento disfarça sua condição de sujeito desejante e impositor de uma dada ordem e se oculta sob o papel de objeto, vale dizer, daquele que meramente “sofre as influências da lei” como qualquer outra pessoa, nomeadamente o dominado. Resultado da operação: aquele que ocupa o lugar do poder atua, sob o disfarce da dessubjetivização, planificando (a planificação não é abolida com a abolição do keynesianismo!) o sistema sócio-político-econômico e infligindo às massas um gozo ordenado, ilimitado e — por isso mesmo — frustrado. O Grande Outro (ou seja, o conjunto de códigos, normas anônimas, modelos de conduta) que interpela o indivíduo contemporâneo como sujeito “desejante e “cioso de seu papel” age como uma toda-poderosa Mãe Nutriz, a qual paralisa a criticidade e o potencial emancipatório das mesmas massas debaixo de um despotismo benévolo, mais nocivo que o efeito castrador da Lei Paterna, que é regulador social na medida em que limita o desejo em função da lei.

Vamos examinar quais as implicações desse quadro para o sujeito pós-moderno, que tem a impressão de não ser mais regido por regras inequívocas. O assujeitamento no contexto pós-moderno inativa os mecanismos que sustentam a formação de uma imagem ideal saudável do próprio eu. Explicando melhor: nas formas não-patológicas de assujeitamento, em que os mecanismos de identificação operam normalmente, o sujeito toma como referência um conjunto de normas de conduta e de valoração do código social, e com/sobre ele constrói uma auto-imagem tal que o sujeito se vê como alguém digno de ser amado em seu contexto por aquilo que escolheu ser. O cumprimento de deveres, com a renúncia aos próprios interesses imediatos, atesta isso claramente.

Mas quando a identificação imaginária deixa de ser regida por uma grande lei ética com poder agregador e disciplinador social, a dimensão subjetiva do indivíduo passa à mera vivência imaginária sem direção e limites, dominada pelo lugar do superego materno, que não “castiga”, no sentido paterno do termo, mas faz pior do que se punisse quem desobedece à lei explícita. Impõe o gozo como uma necessidade insana e furiosa e pune severamente o “fracasso social”, levando à exclusão.

Como se pode perceber, a voz da “razão instrumental”, muito mais opressiva do que o Leviatã transparente, é, no fundo, totalitária. Por quê? É que o saber técnico com suas premissas é apenas uma forma social de ação no mundo entre outras. Voltada ao interesse específico de dominar as forças da natureza, não é jamais A forma universal e por excelência de organização da existência humana.

O compromisso moral, por exemplo, se transforma em um conjunto de “técnicas” para ser bem-sucedido na sociedade ou na vida. Nessas condições, o membro de um grupo — se não lhe couber a sorte de ter correspondido ao conceito de “bem-sucedido”, imposto pela razão instrumental — acabará sentindo-se marginalizado psicologicamente. Pagará o preço de não haver podido instrumentalizar o inefável. Como sujeito pós-moderno, é débil, caracterologicamente equívoco ou ambíguo, destinado à mera contemplação passiva do

espetáculo de uma vida cujo controle lhe escapa — mas, no fundo, lhe tem sido negado, às expensas de mecanismos consolatórios de disfarce, entretenimentos e simulações (a realidade "virtual", impostura da realidade "real"), simulacros da auto-realização cidadã.

Portanto, mais do que uma mera necessidade técnica, a autonomia precisa ser resgatada no seu lado humano — psicológico, ético e político. Os indivíduos necessitam de superar a contínua desadaptação-readaptação frente a um mundo destradicionalizado e em mutação, comunicando-se eficientemente entre si. Mas sem abrirem mão da verdadeira inter(-)ação, que inclui a relação, ou seja, o engajamento humano global e autêntico na tarefa de compartilhar conhecimento e ação social. Além disso, os sujeitos devem emancipar-se reflexivamente das armadilhas da formação superegóica materna que impregna a esfera do poder contemporâneo, enfrentando as contradições de um mundo complexo e globalizado em busca das oportunidades sociais para efetuar mudanças qualitativas em direção a uma sociedade mais cidadã e menos imbuída de contradições.

Conquistar a autonomia na educação brasileira

No Brasil, a modernidade reflexiva infelizmente ainda é um sonho distante. A escola brasileira ainda padece de um modo arcaico de funcionamento: é centralizadora, burocrática, inflexível, avessa a inovações, separada da comunidade por um grande "muro invisível". Se alguns manuais estrangeiros de ensino de segunda língua falam na escola como um espaço oposto ao "mundo real", em nosso país essa denominação assenta melhor ainda.

O que se deseja é uma escola entendida como um espaço de dialogismo crítico-emancipatório, não apenas "aberta" à comunidade que a cerca, mas sim integrada a ela, em todos os sentidos. O que queremos dizer com isso? O modelo de escola com que a população brasileira já se habituou se mostra repleto das seqüelas deixadas por uma tradição educacional de raízes jesuíticas, estática, fechada, patrimonialista e paternalista. É em decorrência do patrimonialismo que fica difícil conquistar (como já vem ocorrendo em países da Europa) a autonomia organizativa: a livre realização de convênios com quaisquer pessoas jurídicas para intercâmbio de serviços e integração estudo-trabalho. E é em decorrência do paternalismo que se torna complicada a implementação da autonomia administrativa: a gestão da verba do estabelecimento educacional, levada a efeito por um Conselho de Escola — do qual a comunidade participe em todas as instâncias decisórias. Pois o paternalismo leva à dependência e à alienação, grandes venenos da cidadania. O que a comunidade não construiu, não sente como seu. E, se não sente como seu, não assume. "Tomar conhecimento" não é o objetivo do povo. E sim, ajudar a criar.

Um dos principais obstáculos a serem transpostos em direção à modernidade educacional brasileira é o conservadorismo neoliberal. O que se constata é, de um lado, políticas educacionais voltadas à mera formação técnica, e de outro lado, um descomprometimento do Estado com os investimentos necessários para qualificar os trabalhadores em termos de conhecimentos e de capacidade reflexiva. É errônea a idéia de que as políticas educacionais dos países pobres devam ser as mesmas que as dos países ricos. Aqueles ainda precisam superar problemas estruturais que nas nações desenvolvidas, ou deixaram pratica-

mente de existir, ou situam-se em níveis não preocupantes: analfabetismo em massa, desqualificação da mão-de-obra, alto nível de desemprego e de subemprego.

Por essa razão, torna-se imperioso o investimento em educação via Estado. Em média, os gastos correntes com educação de um grande número de países analisados com base em dados fornecidos pela UNESCO é de 4,7 % do PIB. Esta média é significativamente superior aos gastos brasileiros, que correspondem a 2,5 % do PIB. Ressalte-se que os gastos públicos com educação no Brasil estão abaixo das despesas desses mesmos países não somente no âmbito geral, mas também em qualquer grau de ensino considerado. O ideal seria que o Estado se comprometesse a repassar, de forma eficiente, para a educação (por criança matriculada e por ano) cerca de 25 % da renda per capita. Esta medida apresenta a perspectiva de contribuir para reverter a atual concentração de renda no país, uma das piores e mais perversas em nível mundial.

Além disso — e é neste ponto que o presente trabalho pretende dar a sua contribuição — deve-se valorizar sobremaneira a profissão do professor, por meio de ações qualificadoras, dentre as quais prepará-lo para contribuir com o desenvolvimento da autonomia na esfera educacional.

Sem o investimento estatal e a política de valorização do professor, as massas nos países pobres permanecem pauperizadas, alienadas e desqualificadas profissionalmente, e como decorrência, impossibilitadas de assumir trabalhos dignos e submetem-se acriticamente às decisões instituídas verticalmente.

Nações em desenvolvimento são muito mais vulneráveis às contradições do processo de globalização em curso, que acena com uma série de ameaças à cidadania e ao bem estar social. Neste contexto, a globalização se torna o palco de: redução do padrão de vida (inclusive pela agudização de concentração de renda), insegurança do emprego (principalmente pela grande dificuldade na reciclagem), decadência dos espaços e serviços públicos (uma vez que a privatização serve, não para aumentar a eficiência dos atendimentos infra-estruturais, mas sim para tapar rombos da dívida pública), falta de solidariedade e de ética (em boa parte decorrentes do descaso nacional com políticas de justiça social). Enfim, mais do que nas nações ricas, o autoritarismo anônimo transnacional obstaculiza a emergência de uma razão crítico emancipatória das grandes massas destituídas do poder.

Autonomia na formação inicial do professor de língua materna: considerações iniciais.

O Curso de Letras da UFSM tem se preocupado, principalmente a partir de 1996, em implementar projetos que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino de línguas na região central e oeste do estado. Um desses projetos, erigido na forma de “projeto guarda-chuva” para aprimorar a qualificação de professores de línguas de 1º e 2º graus da região, denomina-se Novas Propostas. Vinculados a este projeto mais abrangente, há projetos, cuja execução está a cargo de Grupos de Ensino e Pesquisa (GEPs), que se ocupam de problemas mais específicos de capacitação docente.

Quando se fala em melhorar a qualidade do ensino, de início surge a pergunta: qual é o papel da universidade na construção da educação que desejamos?

O espaço público da universidade é o ambiente em que há a produção e a transmissão da experiência cultural e científica da sociedade. É nesse espaço que a universidade tem a capacidade de representação social, cultural, intelectual e científica contida na sua dimensão pública. Assim, ela significa palco de discussões e pontos de vista que garantem a produção do conhecimento inovador e crítico. Nessa perspectiva, a universidade pode contribuir para adaptar as estruturas autoritárias e impositivas do Estado em algo mais democrático e ser elemento enérgico na intervenção democrática no quotidiano da sociedade. No entanto, essa contribuição só se concretizará se a universidade se mostrar aberta às questões do contexto em que está inserida.

O envolvimento concreto da universidade com a sociedade e vice-versa é contemplado de maneira integral — se levado a sério — na perspectiva formadora, pelo ensino; na transformadora, pela pesquisa; e, na integradora, pela extensão. No entanto, a realidade mostra que até hoje, ainda existe a predominância da valorização do ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

Visando a necessária integração desses três elementos, o Curso de Letras da UFSM se considera comprometido com o perfil dos profissionais que deseja formar e manter, pois as políticas educacionais brasileiras defendem um ensino instrumental voltado para a mão-de-obra e esquecem a dimensão de inclusão social e emancipação dos sujeitos inseridos na realidade escolar.

O educador ciente desse aspecto democrático da educação comunga com os alunos seus múltiplos saberes e, através do diálogo, constrói — *junto com eles* — cidadãos ativos, críticos, dotados de força para transformar realidades cristalizadas e mantidas pelo poder hegemônico das elites. Mas que requisitos deve apresentar esse educador politicamente comprometido com a inclusão entendida como manifestação de justiça social? Em primeiro lugar, o respeito pelo outro enquanto também sujeito de uma busca, ou seja, permitir que o outro crie, assuma riscos e reinvente o seu existir. Em segundo lugar, uma aversão pelo obscurantismo que castra, que oprime: comprometer-se e comprometer seus educandos com o fazer científico — não a subserviência cega ao tecnicismo como falsa panacéia; mas o desenvolvimento de uma razão crítica, politicamente operativa.

Para tanto, o professor precisa desenvolver-se como investigador e trabalhar para que seus alunos também sejam investigadores comprometidos com o repensar e o redimensionar da própria prática sob ditames da cientificidade. Nesse sentido, o educador é educando e educador simultaneamente sem deixar de contemplar as três dimensões do ensino universitário: ensino, pesquisa e extensão.

É dentro dessa perspectiva de indissociabilidade e de integração universidade e sociedade, que o Curso de Letras mantém o *Programa Novas Propostas Para o Desenvolvimento das Linguagens em 1º e 2º Graus*. Tendo inicialmente surgido no Curso de Letras da UFSM, na década de 80, como um programa de extensão voltado ao aperfeiçoamento do ensino fundamental de línguas estrangeiras, há três anos incorporou língua materna e artes e passou a se dedicar ao aperfeiçoamento de todas as disciplinas do ensino fundamental que se ocupam com as linguagens — verbal e não-verbal —, tendo produzido até o momento três eventos anuais que congregam professores de 1º e 2º graus e renomados docentes desta e outras universidades, na forma de palestras, me-

sas redondas, minicursos, oficinas, grupos de estudo, com receptividade animada e crescente.

Com o crescimento do programa Novas Propostas (NP), novos grupos de trabalhos formam-se e, com eles, surge a necessidade de agregá-los em função de uma filosofia que contemple o novo currículo de Letras em elaboração (previsto para entrar em funcionamento no 1º semestre de 1999) e a nova perspectiva de universidade que rege o redimensionamento da UFSM.

Essa agregação contempla a indissociabilidade e a orientação das atividades dos grupos de trabalhos do NP, doravante denominados Grupos de Ensino e Pesquisa (GEPs), em função de um denominador comum cujos seguintes parâmetros deverão pautar-se pela filosofia do novo fazer universitário e do novo currículo de Letras: ①conceito de formação continuada de professores (incluindo-se aqui a formação inicial, ou seja, o preparo adequado do graduando para ingressar no mercado de trabalho); ②conceito de linguagem (ns); ③conceito de ensino-aprendizagem; e, ④perfil de docente universitário compatível com os parâmetros anteriores.

O professor que desejamos formar (e queremos resgatar, quando já profissionalizado) é o profissional capaz de refletir e ensinar a refletir; capaz de investigar práticas e ensinar a investigar práticas; capaz de criar conhecimento e ensinar a criar conhecimento.

A existência desse profissional justifica-se por alguns motivos: a consideração de que o conhecimento é histórico, ou melhor, ele ocorre através dos tempos exigindo uma constante luta pela compreensão do objeto; que o conhecimento é social, ou seja, ele acontece na inter-relação dialética sujeito-objeto entrelaçado pela variada trama de relação dos homens com outros homens; que o conhecimento é emancipatório, isto é, ele constitui instrumento gerador de consciências ativas, críticas, construtoras da própria realidade sócio-histórico-cultural; e que o conhecimento é continuamente (re)construído, ou seja, ele representa um movimento de construção e reconstrução do já dado e do já dito instigando o questionamento, a busca e o desafio.

No entanto, de nada adianta considerar o conhecimento sobre variados aspectos se a universidade não levar em conta o contexto educacional tanto para a formação de recursos humanos preparados para enfrentar a realidade contemporânea e futura como para a formação continuada desses profissionais. Associada a essa consideração, está a interdisciplinariedade, enquanto atitude, que precisa ser cultivada, pois exige esforços incompatíveis com a individualização do saber científico e do fazer pedagógico. Juntam-se a esses aspectos, a necessidade da área educacional revisar seu instrumental metodológico para um redimensionamento e/ou atualização de seu fazer pedagógico, buscando uma ação educativa mais condizente com a contemporaneidade histórico-social e a necessidade de um tratamento científico para o desenvolvimento da linguagem que seja capaz de apontar novos caminhos para um processo intercomunicativo que favoreça as relações sociais num plano mais ético e, sobretudo, mais agregador.

Tendo-se presente as considerações anteriores, estamos vivenciando, na perspectiva de um GEP de Pesquisa-Ação voltado à formação de professores-investigadores de língua materna, um projeto desenvolvido nas disciplinas de

Semântica (Português VII) e Análise Crítica do Ensino do Português (Português VIII), ou seja, para acadêmicos de final de licenciatura em Letras, buscando abrir um espaço de investigação participativa e crítico-emancipatória visando à conquista da autonomia pelos alunos de último ano, em face das exigências de sua formação profissional. A experiência vem sendo conduzida em duas turmas de cerca de 20 alunos cada, com o responsável pela disciplina e uma professora assistente cuja função é exercer docência orientada. Procura-se uma integração entre os trabalhos, dentro e fora da sala de aula, da maneira mais horizontalizada possível.

Esta experiência, ainda inédita ao menos no interior do Rio Grande do Sul, visa a atuar nos/com os alunos de graduação, a fim de torná-los futuros professores de 1º e 2º graus aptos a melhorarem continuamente a sua qualidade profissional e contribuírem para a conquista de uma escola cidadã, por meio da investigação de seus próprios procedimentos pedagógicos. Além disso, desenvolverem a autonomia em relação ao uso de material didático e recursos para o ensino de língua materna.

Autonomia na formação inicial do professor de língua materna: deflagrando o processo.

Partimos do princípio de que o aluno de graduação de Letras da UFSM deve ter passado por uma escolarização básica e média que, na vertente de um ensino conservador, castrador e bancário (no sentido empregado por Paulo Freire), o levou a inibir sua iniciativa para levantar questões, criar hipóteses e testá-las concretamente, integrar estudo e vida real (inclusive integrar saberes e problemas da comunidade); enfim, um ensino que condicionou seus educandos, após anos sentados em bancos escolares, a desaprender a aprender.

Em outras palavras, nossa meta tem sido despertar o graduando para a autonomia, aprendendo a enxergar o seu processo formativo ao longo de um eixo de cientificidade e incorporando os necessários referenciais teóricos no tocante a teorias do conhecimento, teorias de ensino e aprendizagem de línguas e concepções filosófico-epistemológicas de educação como ato político visando a emancipação para a justiça social.

Já no início deste ano, levando em conta a perspectiva de construção de uma atividade educativa, participativa, dialógica e reflexiva que supere a educação bancária e seus resíduos dogmáticos, elaborou-se para os alunos dos Português VII um questionário investigando as estratégias utilizadas pelos alunos para obter o significado de palavras ou sentenças. Esse material tornou-se ponto de partida das atividades da disciplina. Tal diagnóstico pretendeu avaliar o grau de dependência dos alunos em relação a procedimentos educativos “domesticadores” e contemplou, dentro do conteúdo disciplinar (Semântica) itens como: dicionário, pistas contextuais, pistas morfológicas, pistas intertextuais, semântica de sentenças, conhecimento prévio, campo semântico e paráfrase.

As questões foram divididas em três universos temporais: como o aluno trabalha tais estratégias (tempo presente), como foram trabalhadas com ele (tempo passado - 1º e 2º graus) e como ele pretende trabalhá-las quando professor (tempo futuro). A análise dos dados obtidos mostrou que a questão do significado vem sendo trabalhada basicamente a partir da interpretação de textos,

onde as dúvidas são trabalhadas via estratégias dicionarísticas ou pela “sabedoria” do professor (a voz magistral que tudo sabe e só precisa transmitir a alguém que não sabe). Em suma, o diagnóstico era um limiar significativamente baixo de autonomia, sintomático da dependência dos alunos em relação ao trabalho e à voz do professor.
Decidiu-se então centrar a disciplina no desenvolvimento da autonomia dos graduandos. As atividades passaram a ser planejadas envolvendo a participação dos alunos na exploração de bibliografias, nas análises desses materiais, nos pareceres críticos dessas leituras e na construção de material didático que contemplasse a unidade teoria e prática.
A dinâmica dos encontros passou a ser caracterizada pela espiral auto-reflexiva que caracteriza a investigação-ação: planejamento, ação, observação e reflexão.
Essa dinâmica caracteriza-se por movimentos constantes que estão organizados em dois planos: um de caráter reconstrutivo e construtivo; outro, de caráter discursivo e prático. O discursivo acontece entre participantes, o prático, no contexto social. Esses quatro momentos se encontram num ponto que implica um olhar retrospectivo (*looks back*) e prospectivo (*looks towards*) do processo, formando, assim, a espiral auto-reflexiva.

> *“Existe uma complementaridade dinâmica que vincula esses quatro aspectos em um ciclo, em último termo, em um espiral de ciclos de natureza similar. Para levar a cabo a investigação-ação, um grupo e seus membros empreendem: - o desenvolvimento de um plano de ação criticamente informado para melhorar aquilo que já está ocorrendo; - uma ação para pôr o plano em prática; - observação dos efeitos da ação criticamente informada no contexto em que tem lugar, e - a reflexão em torno dos efeitos com base para um novo planejamento, uma ação criticamente informada posterior, etc... através de ciclos sucessivos”* (CARR & KEMMIS, 1988, p.15)

O planejamento é o momento em que os participantes, de forma argumentativa, esclarecem os fins e os princípios dos procedimentos da pesquisa, voltados para a realidade educativa que pretendem modificar.

A ação acontece guiada de forma retrospectiva pelo planejamento e, prospectivamente, pela observação da prática. Nem sempre a ação fica restrita ao planejamento. Caso haja alteração de percurso, na observação se registra e, no momento da reflexão, faz-se a análise dos fatos. Assim, a reflexão pode ser entendida como retrospectiva da ação e como prospectiva de um novo planejamento.

Para Kemmis (apud ANGULO,1990), a reflexão é um ato político que acelera o lado racional, justo e satisfatório de uma sociedade. Ela relaciona o pensamento e a ação dentro de um contexto histórico; presume e prefigura as relações sociais, expressa os valores dos interesses humanos, políticos, culturais e sociais. Considera as práticas ideológicas que sustentam a ordem social e expressa o poder da comunicação para a reconstrução da vida social.

Faz parte da Investigação-ação educacional a reflexão do grupo sobre os dados recolhidos, o planejamento de problemas (não somente suas resoluções), e a investigação dos próprios integrantes do grupo como agentes ativos.

Assim, a Investigação-ação pode ser entendida como uma investigação que possibilita o (re)conhecimento da realidade dos envolvidos numa perspectiva de mudança dessa realidade a partir da compreensão que se constrói com o grupo ao longo do processo.

Para KEMMIS & McTAGGARD (1988), a Investigação-ação é:

> *"uma forma de indagação introspectiva, coletiva, empreendida por participantes de situação sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como sua compreensão dessas práticas e das situações em que ocorrem"* (p. 9 - Tradução Livre).

De acordo com a colocação, a pesquisa para o aperfeiçoamento do agir e do educar, numa dada situação, não é uma ação individual. É cooperativa e cultural, ancorada na linguagem e preocupada com a mudança.

Segundo ELLIOT (1978), a Investigação-ação investiga situações sociais e ações humanas que os professores experienciam, como a inaceitabilidade de alguns cumprimentos de normas, a resistência a mudanças eventuais ou a necessidade de uma prática de mudanças. Ela aprofunda o entendimento do professor em relação ao problema, havendo uma indicação mais geral do tipo de solução que o problema requer. "*O entendimento não determina a ação mas a apropriada ação pode ser estabelecida pelo entendimento*" (p. 356 - Tradução Livre).

A Investigação-ação propicia um entendimento profundo do problema antes da ação acontecer; quer dizer, a ação para solucionar um problema só é realizada mediante um estudo que estabeleça quais as proporções do problema.

No que diz respeito às características da Investigação-ação, PÉREZ-SERRANO (1990) classifica-as como vinculadas à ação, à investigação e à troca de atitudes.

Entre as característica vinculadas à ação, encontra-se a união da teoria e práxis. "*A teoria não se apresenta como um elemento separado e além disso, regulador da ação, mas sim como um elemento que ilumina, orienta e anima a prática dinâmica da ação-reflexão*" (p. 77 - Tradução Livre). A ação orienta a ação à medida que contribui para a resolução de problemas com uma visão dinâmica da realidade, pois reconhece que os fenômenos educativos estão interrelacionados. A ação parte dos problemas práticos como ocorrem nos contextos naturais. O objeto de estudo caracteriza-se pela situação problemática vivida pelas pessoas envolvidas. Não pretende a explicação por uma lei geral ou uma teoria, sem antes buscar a compreensão de uma situação particular.

Nessa perspectiva, portanto, elaborou-se junto com os alunos um esquema de trabalho em que, num primeiro momento, os interesses da turma estivessem voltados para a construção de material didático teórico (projeto 1) e, num segundo momento, o foco de concentração se direcionasse para a (re) construção desse material teórico associado à prática, ou melhor, ao desenvolvimento das habilidades em língua materna (projeto 2). Cada um desses projetos constituiu-se num ciclo médio de pesquisa-ação, ambos antecedidos de um ciclo diagnosticador das necessidades dos graduandos. Na ocasião em que este

trabalho está sendo produzido, as atividades se encontram em fase de conclusão do projeto 1.

Para a construção dos materiais didáticos teóricos, os conteúdos programados para o Iº semestre foram divididos por assuntos formando cinco blocos, relacionando a semântica à diferentes dimensões do sistema lingüistico. . Esses assuntos foram distribuídos, em forma de sorteio, para cinco grupos de alunos — em cada turma (turma 11 da manhã e turma 12 da tarde) — que se agruparam espontaneamente, isto é, por afinidades pessoais ou compatibilidades na forma de trabalhar.

Os encontros vêm sendo marcados pela unidade de todos os grupos no início (aproximadamente 5 minutos) e fim (basicamente 15 minutos) de cada aula. No início, para avisos e assinatura de lista de presença; no fim, para discussões e compartilhamento do que cada grupo fez. O tempo entre o início e o fim das aulas é de responsabilidade de cada grupo, assim como o espaço para estudo e agendamento- desenvolvimento da pauta do dia. Os grupos portanto têm liberdade para organizar as formas como selecionam o material para estudar, parafraseiam (anotam com suas palavras) os conceitos selecionados na bibliografia, estabelecem inter-relações entre os tópicos estudados e elaboram gradativamente a estrutura e o estilo expositivo dos polígrafos de semântica, que configuram o seu produto final de projeto.

Os 15 minutos destinados para a troca de experiências entre grupos caracterizam-se pela alternância da dinâmica dos encontros: os grupos planejam — seguindo as diretrizes de um protocolo avaliativo — suas atividades semanais e, noutro encontro, apoiados nessa planilha sistematizadora, relatam para os outros grupos a bibliografia selecionada, o tópico planejado, o que conseguiram realizar desse planejamento, o que não conseguiram realizar desse planejamento e o porquê, quais foram suas dificuldades, quais dessas dificuldades foram superadas e quais não foram, como o grupo está se relacionando quanto a responsabilidade individual, a cooperação grupal e a autonomia e criticidade.

No entanto, para o melhor acompanhamento dos grupos pelos docentes, esses mesmos relatos se transformam numa entrevista que o porta-voz de cada grupo tem com os docentes da disciplina. O porta-voz é responsável pelo preenchimento da planilha junto com seus colegas e está comprometido com os docentes para freqüentar reuniões quinzenais. Estas reuniões são marcadas por diálogos — levando em conta que em todos os níveis o processo da disciplina é conduzido dialogicamente, docentes com alunos — em que o representante de cada grupo coloca aos docentes o andamento do seu grupo e entrega a planilha que será processada e sistematizada para avaliação contínua do projeto. A partir dessas análises e entrevistas, a compreensão do que se passa no interior de cada grupo contribui, na fase de reflexão (nos moldes de Carr e Kemmis) para o replanejamento das atividades tanto em nível de grupo como em nível de disciplina.

Neste trabalho, pretendemos destacar algumas importantes sugestões advindas da análise e sistematização das planilhas avaliativas da fase de planejamento do projeto 1(ou seja, a fase preparatória para a ação pedagógica implementada pelos alunos por ocasião da aula para os demais colegas). Por exiguidade de espaço, não apresentaremos as planilhas preenchidas pelos acadêmicos; procuraremos, sim, apresentar de maneira qualitativa as generalizações e o significado que elas apresentam na linearidade do trabalho dos grupos.

Para simplificar, dividiremos os parâmetros das planilhas em três grandes blocos:

Fatores cognitivos, que englobam

- ✓ compreensão do material bibliográfico lido
- ✓ síntese das leituras (enxugamento do conteúdo, separando do relevante do não-relevante)
- ✓ relação entre conteúdos, estabelecendo conexões entre os conceitos, tornando as leituras integradas dentro da área focalizada
- ✓ redação do material, consistindo na elaboração estilística dos fichamentos para fins de apresentação como polígrafo

Para estes itens foi atribuída uma semi-quantificação da seguinte maneira: item não contemplado (-), item vestigialmente presente (+-), item pouco desenvolvido (+), item regularmente desenvolvido (++) e item bem desenvolvido (+++).

Fatores de progressão de conteúdos, desdobrados em:

- ✓tarefas planejadas que não foram realizadas (fornecer o motivo)
- ✓dificuldades sentidas na realização da tarefa
- ✓etapas superadas na realização da tarefa
- ✓problemas insuperáveis até o momento
- ✓pauta para a próxima aula

Este bloco foi preenchido com expressões-chave que descreviam qualitativamente o que estava ocorrendo.

Fatores de integração grupal, a saber:

- ✓responsabilidade individual
- ✓cooperação grupal
- ✓autonomia e criticidade dos componentes

Este bloco foi preenchido de forma mista, ou seja, com a semi-quantificação já mencionada para o bloco 1, porém acrescentando-se quaisquer comentários, desde que indispensáveis e oportunos.

A cada duas semanas, foi preenchido um dos protocolos. Visto que a fase de planejamento dos grupos abrangeu um mês, cada um deles apresentou aos docentes dois protocolos preenchidos (houve, infelizmente, algumas lacunas em pontos dispersos). Examinando-se os protocolos, foi possível acompanhar passo a passo o que aconteceu com cada grupo durante quatro semanas, uma após outra. Isto permitiu rastrear o amadurecimento das equipes de forma linear e mesmo comparar as equipes de turmas diferentes que se incumbiram de trabalhar o mesmo conteúdo.

No entanto, já havíamos previsto que estas informações não seriam suficientes. Por isso, os protocolos avaliativos foram triangulados com as entrevistas quinzenais dadas pelos porta-vozes e as observações dos docentes coletadas por ocasião das ação pedagógicas dos grupos.

Algumas regularidades no processo: levantando hipóteses

Com exceção dos grupos 4, prejudicados porque o grupo correspondente da turma da manhã sofreu sério esvaziamento, acabando por se reduzir a um único indivíduo, o qual inclusive deixou de entregar um dos protocolos, todos os demais foram analisados quanto aos três blocos de fatores de desenvolvimento linear de projeto, cada um linearmente dentro da sua maturação própria, e de dois em dois, tomando-se aqueles que trabalharam os mesmos conteúdos (a mesma bibliografia básica).

Pudemos enquadrar os grupos de acordo com os seguintes padrões (dois grupos em dez não permitiram o enquadramento devido ao grande número de lacunas que deixaram):

✓ grupos bons, com cooperação e integração boas.

✓ grupos bons, com desistência e absorção do desempenho pelos restantes (efeito tampão).

- ✓ grupo regular que passa a bom: o processo é visível e mais ou menos integrado nas diversas dimensões.
- ✓ grupo fraco que passa a regular: flutua ao longo do tempo, é errático.
- ✓ grupo regular que continua regular: fica como que ‘estacionado’, mesmo que cumpra muito bem todas as tarefas.

Confrontando-se o perfil dos planejamentos (acima) com as atividades didáticas apresentadas (riqueza de conteúdo no polígrafo, apresentação de exercícios de boa qualidade e firmeza na exploração das relações entre os conceitos em aula), pudemos verificar que, entre grupos que exploraram os mesmos tópicos, aqueles cujo desempenho inicial já se iniciava como bom apresentaram estratégias pedagógicas de melhor qualidade do que os correspondentes cujo patamar inicial era regular e progrediam, passando a bom no final do processo de planejamento.

Po exemplo, os dois grupos 1 exploraram semântica das palavras. O grupo da manhã começou bom e se manteve bom, enquanto que o grupo da tarde começou regular e passou a bom. Na apresentação didática, ambos os grupos produziram polígrafos relativamente ricos e com bom estilo expositivo; porém o grupo da manhã propôs exercícios mais ricos e integrados quanto ao conteúdo do que o grupo da tarde, que sub-utilizou a folha de exercícios proposta. Em entrevista, o grupo da manhã relatou que a maior parte de seus componentes já havia tido conhecimento prévio no conteúdo semântico nas disciplinas de inglês, o mesmo não ocorrendo com os componentes do grupo da tarde. Ainda nos protocolos avaliativos, notou-se que o grupo que iniciou num patamar alto venceu mais rapidamente a fase de domínio do conteúdo, passando já na terceira semana para preocupações, como eles mesmos diziam, de “aplicar teoria na prática”. Já o grupo da manhã lutou até praticamente o final com a assimilação dos conteúdos da disciplina.

Esses dados no seu conjunto nos sugeriram que possivelmente o trabalho professoral de boa qualidade — ou seja, a preocupação com as melhores estratégias pedagógicas possíveis — deve ser necessariamente antecedido de uma devida preparação com respeito ao domínio dos conteúdos a apresentar. E

mais: numa perspectiva de conquista da autonomia, o mesmo pode ser hipotetizado: a autonomia na busca de estratégias pedagógicas tem como pré requisito necessário o atingimento da autonomia no tocante à capacidade de se preparar conteudisticamente (ou seja, autonomia para chegar a estudar por si mesmo).

Quando, em termos cognitivos, dois grupos correspondentes iniciam-se num patamar alto, a natureza do desafio pode levar um grupo a lutar com a compreensão até o final da fase de planejamento, em contraste com o outro, cujo trabalho já passa a focalizar aspectos pedagógicos ao final desta fase, dada a superação do desafio de conteúdo. Foi o que ocorreu com os grupos 2. Para ambos, o desafio foi conhecer a natureza e o emprego de dicionários especiais. Estes eram novidade para as duas equipes, que não dispunham de conhecimento prévio sobre o assunto. Como resultado, tinham que vencer etapas de assimilação dos novos instrumentos. Um grupo (da tarde), de acordo com observações realizadas pelos docentes, dispersava seus esforços em selecionar o que era ou não relevante na bibliografia, o que acarretava rendimento relativamente menor nos estudos em relação ao outro grupo (da manhã), que selecionava melhor os tópicos relevantes, indo direto ao ponto. Como resultado, a equipe matutina pôde se concentrar na qualidade dos exercícios ilustrativos. Já o grupo vespertino chegou a buscar ajuda emergencial com os docentes na parte pedagógica, e mesmo assim produziu exercício sub-utilizado.

No entanto, surpreendentemente, dentre os exercícios propostos pelo grupo da manhã, havia um que “fugia ao assunto”, ou seja, não tinha relação exata com o conteúdo apresentado. Este fato precisava ser explicado. No protocolo e em entrevistas, transpareceu que houve duas ocorrências prejudicais para o grupo. Uma, a evasão de uma componente. Outra, a falta de entrosamento entre os componentes restantes. Isto nos levou a conjecturar que o fator integração grupal parece ser decisivo para a obtenção de resultados concretos num período de trabalho autônomo.

No caso dos grupos 3 (que fizeram progresso ao longo do mês de planejamento), há uma nítida correlação entre o patamar inicial e o desempenho pedagógico. O grupo da tarde passou de regular a bom; o da manhã, de fraco a regular. Correspondentemente, o polígrafo do primeiro, bem como a firmeza da exposição em classe, foram superiores qualitativamente (segundo registros dos docentes da disciplina) com relação aos do segundo. É interessante assinalar que houve, no grupo mais forte, um caso de evasão de componente, mas inócuo para o desempenho do grupo, que relatou perfeita integração entre os membros restantes. Se nós compararmos este caso com o análogo nos grupos 2, verificamos que o conflito dentro de um grupo pode sabotar o rendimento do mesmo, não havendo praticamente influência da evasão pura e simples. Isto nos levou a postular o que chamaríamos de efeito-tampão, isto é, os componentes restantes do grupo absorvem as incumbências do elemento evadido (é possível que isto valha apenas para evasões discretas ou moderadas).

Para os grupos 5, o quadro geral foi basicamente o mesmo que o dos grupos 3, fortalecendo as hipóteses levantadas.

Conclusões e perspectivas

Até o presente momento, o trabalho de investigação-ação em 3º grau que vimos desenvolvendo, no intuito de melhorar a qualidade da formação inicial de professores de Língua Materna em 1º e2º graus, tem apresentado resultados muito animadores, que nos dão a certeza de estarmos trilhando um caminho adequado. A realização de trabalhos em grupos pelos alunos, no empenho de atingirem uma meta palpável (um produto final, qual seja, um material didático), apontam para um fato muito importante: os acadêmicos, acompanhados à distância pelos docentes, tendo que apreender pelo próprio esforço a estudar e converter o resultado dos seus estudos em material pedagógico de valor quase-profissional, obtiveram benefícios quase sem exceção (um caso a parte é o de uma aluna que acabou por trabalhar isolada devido à evasão massiva no seu grupo): os grupos progrediram, por exemplo, passando de fraco a regular ou de regular para bom, ou mantiveram-se num patamar cognitivo (e neste caso o benefício acabou sendo o proveito do estudo em si mesmo); jamais o trabalho de projeto resultou em retrocesso quanto à profissionalização dos alunos na academia.

Outra constatação importante é que essa preparação segue uma certa lógica que parece não ser passível de alteração: o professor deve fortalecer seu preparo conteudístico (dominar por seus próprios meios, com autonomia portanto, a área de conhecimento na qual atua), antes de estar apto a implementar por si mesmo as melhores opções pedagógicas a seu alcance (elaboração de material didático, seleção e modificação de exercícios já prontos em livros didáticos e o emprego adequado de tecnologias educacionais).

Acreditamos que esta formação inicial já poderá contribuir para um perfil de professor de Língua Materna mais próximo de um formador de cidadãos cada vez mais críticos e emancipados, pois o novo profissional estará no mercado apto a ser o investigador de sua própria prática, libertando-a aos poucos das amarras da alienação e do centralismo e atuando no seu meio docente no empenho de mobilizar os profissionais que o cercam (chegando a atingir toda a comunidade que gravita em torno da escola) para a consolidação de uma comunidade crítica.

BIBLIOGRAFIA

ANGULO, J. F. 1990. **Investigación-acción y Curriculum:** una nueva perspectiva en la investigación educativa**.** Investigación en la Ecuela, n.º 11, pg. 39-49.

CARR, W, KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: Investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Becoming critical**. Brighton, Uk: Falmer Press. 1986.

DE BASTOS, F .P. 1995. **Investigação-ação emancipatória e prática educacional em ciências naturais**. São Paulo: FEUSP. (Tese de Doutorado)

DE BASTOS, F. P. & GRABAUSKA, C. J. 1998. **Investigacão-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa.**

HEURESIS. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa,Vol.1,n2, Htp:/www2.uca.es/HEURESIS.

ELLIOTT, J. What is action-research in schools? **Journal of curriculum Studies,** vol.10, n.º 4: 355-375. 1978.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo, Cortez, 1994.

KEMMIS, S, MACTAGGART R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

KEMMIS, S. La formación del professor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. **Investigación en la escuela.** n° 19, 1993. p. 15-38.

PEREIRA, M.A.; SOARES, H. **O sentido da autonomia no processo de globalização**. Inédito (mimeo)

PÉREZ-SERRANO, Maria da Glória. **Ivestigação-acción: aplicaciones al campo social y educativo.** Madrid: Dykinson, 1990.

PERNIGOTTI, Joyce M.et all. Os professores como investigadores**. Revista Palavra Comovida**. Ano3, n° 21, julho. São Lopoldo: UNISINOS, 1994. p.14-28

OS PROCESSOS FONOLÓGICOS DE ESTRUTURA SILÁBICA NO DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO NORMAL E NOS DESVIOS FONOLÓGICOS EVOLUTIVOS

Andrea Cristina Rizzotto
PUCRS

Abstract

This research paper describes and analyzes syllabic structure processes in the speech of 30 children with developmental phonological disorders, between the ages of 4:3 to 12:0 years, and 30 children with normal development, between 2:0 and 3:0 years old, from the perspective of the Natural Phonological Theory proposed by Stampe (1973). The speech data of both *corpora* were analyzed in terms of deletions, reordinations and insertions, as well as in terms of factors that could possibly influence deletions, such as stress, type of segment, number of syllables in the word, positions of the deletion in the syllable and its position in the word.

The results led to the conclusion that the processes of syllabic structure were identical and had similar occurrences both in the subjects with deviations and in those with normal phonological development, which means that there are no factors that influence differently the processes present in the speech of both groups of subjects of this research.

Resumo

Este trabalho de pesquisa descreve e analisa os processos de estrutura silábica na fala de 30 crianças com desvio fonológico evolutivo, na faixa etária dos 4:3 aos 12:0, e em 30 crianças com desenvolvimento fonológico normal na faixa etária de 2:0 a 3:0, à luz da Teoria da Fonologia Natural proposta por Stampe (1973). Os dados de fala dos sujeitos de ambos os *corpora* foram analisados em termos de apagamentos, reordenamentos e inserções, bem como de fatores que possivelmente influiriam nos apagamentos, como seja, a tonicidade, o tipo de segmento, o número de sílabas na palavra, a posição na sílaba e a posição na palavra.

Os resultados possibilitaram concluir que os processos de estrutura silábica foram idênticos e tiveram ocorrências semelhantes tanto nos sujeitos com desvios como naqueles com desenvolvimento normal da fonologia, significando que não há fatores que influenciem diferentemente os processos presentes na fala dos dois grupos de sujeitos desta pesquisa.

Key-words: developmental phonological disorders- normal phonological development- syllabic structure processes
Palavras-chave: desvio fonológico evolutivo- desenvolvimento fonológico normal- processos de estrutura silábica

1-Introdução

A aquisição fonológica pode ser considerada uma área muito importante e interessante de estudos, podendo trazer contribuições para a teoria fonológica e para o estudo dos desvios fonológicos. Uma prova disso é o resultado de diversas pesquisas

realizadas em áreas distintas, mas interligadas, como a lingüística, a fonoaudiologia, a neurologia e a psicologia.

Diferentes abordagens teóricas têm sido usadas para analisar dados de fala de crianças com desenvolvimento fonológico normal e com desvios fonológicos, que vão desde a Fonologia Gerativa e a Fonologia Natural até as Fonologias Não-lineares, cada uma delas com explicações próprias para os fenômenos na fala dessas crianças.

Este trabalho, fruto de uma dissertação de mestrado, está inserido no contexto de estudos da Fonologia Natural de Stampe (1973) e descreve os processos de estrutura silábica no desenvolvimento fonológico de 30 crianças com desvio fonológico evolutivo e de 30 crianças com desenvolvimento fonológico normal.

Adotou-se a Teoria da Fonologia Natural de Stampe (1973) por ser, até há pouco, uma teoria bastante aplicada na prática da descrição e análise da fala normal e com desvios. Outra vantagem é que a Fonologia Natural constitui-se na maneira mais simples de descrever as diferenças entre as formas adultas e as das crianças nos aspectos estruturais e segmentais. Mostra que a relação entre essas formas é de simplificação, que abrange classes inteiras de sons e que é justificada por razões articulatórias e perceptuais.

1.1-O modelo teórico: Teoria da Fonologia Natural

O modelo da Fonologia Natural fundamenta-se nas idéias de David Stampe, conforme foram expostas na obra desse autor em 1973, e ampliadas por Edwards (1973), Donegan (1978), Donegan & Stampe (1979) e Goman (1981), entre outros pioneiros em estudos sobre aquisição e desenvolvimento fonológico normal com base na Teoria da Fonologia Natural. A noção fundamental desta teoria é a de processo fonmológico, definido por Stampe (p.1) da seguinte forma:

> *Processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros respeitos porém desprovida da propriedade difícil.*

Os processos fonológicos atuam nos padrões da fala da criança com o objetivo de facilitar aspectos que sejam complexos, difíceis, em termos articulatórios, motores ou de planejameto (Yavas, Hernandorena & Lamprecht, 1992).

De acordo com a Fonologia Natural e com Lamprecht (1990), Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1992) e Vihman (1996), os processos fonológicos são naturais e inatos. São naturais porque derivam das necessidades e dificuldades articulatórias e perceptuais do ser humano; resultam em adaptações dos padrões naturais da capacidade humana, tanto em termos de produção como de percepção. São inatos porque são limitações com as quais a criança nasce e que ela tem que superar na medida em que não façam parte do sistema da sua língua materna. Sendo inatos, os processos fonológicos são também universais, isto é, encontrados em todas as crianças, razão pela qual todas elas iniciam seu desenvolvimento fonológico a partir da mesma base, com a totalidade dos processos em

operação. Por esse motivo, no início da fala ocorrem somente as estruturas mais simples possíveis, ou seja, seqüências CV ou CVCV compostas de consoantes nasais e/ou plosivas e de vogais abertas, gerando formas como “mama”, “papa”, “dada”, por exemplo.

À medida que a criança entra em contato com sua língua materna (ou com outras línguas que aprender), esses processos fonológicos naturais, inatos e universais têm que ser superados, revisados ou limitados pela mesma. Por isso, aquelas crianças que não conseguem suprimir os processos fonológicos naturais e inatos (mesmo não evidenciando problemas orgânicos, psicológicos ou mentais detectáveis) e não conseguem aceitar tendências contrárias de sua língua até cerca de 4 anos de idade, serão classificadas como apresentando desvios fonológicos evolutivos.

Segundo Lamprecht (1990), há dois aspectos importantes da Teoria da Fonologia Natural que devem ser salientados. Um deles é a definição de desenvolvimento fonológico como uma superação de processos, acarretando a noção de que a criança, na realidade, não adquire o sistema fonológico de uma língua mas se adapta ao mesmo, tendo um papel relativamente passivo nesse procedimento. Outro aspecto importante diz respeito à representação subjacente da criança que corresponde, aproximadamente, à realização de superfície do adulto, da qual a pronúncia infantil se deriva através da operação dos processos mentais, naturais, inatos.

Segundo Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1992), na área da fonologia clínica, a aplicação da Fonologia Natural facilita a comparação entre padrões encontrados na fonologia com desvios e aquela considerada de desenvolvimento normal. Além disso, conforme o tipo de processos encontrados no sistema de uma criança e conforme a freqüência de ocorrência dos mesmos pode-se classificar sua fala em diferentes estágios de desenvolvimento e em graus de severidade do desvio. Os processos fonológicos permitem uma descrição fácil, rápida e prática da fala infantil, inclusive com a determinação de percentagens de ocorrência, de graus de inteligibilidade, de distanciamento do sistema-alvo a ser adquirido e de identificação de características incomuns ou idiossincráticas. Os processos fonológicos constituem um instrumento válido e confiável de análise; dão conta da descrição da fonologia em desenvolvimento e da fonologia com desvios; permitem uma comparação clara e simples entre a fonologia com desvios, por um lado, e a aquisição normal e o alvo da fala adulta, por outro; facilitam o estabelecimento de metas racionais de tratamento.

Embora sendo a Teoria da Fonologia Natural o embasamento teórico de inúmeras pequisas, não se pode omitir que a mesma, conforme foi proposta por Stampe (1973), apresenta problemas em alguns pontos fundamentais, entre eles, o tipo de representação subjacente, a realidade psicológica dos processos, o papel passivo da criança na aquisição, o caráter universal dos processos e o tratamento do segmento como um todo, sendo este último a grande objeção à Teoria da Fonologia Natural, por não tratar o segmento como composto por traços distintivos.

Por outro lado, a publicação de trabalhos não só sobre dados do inglês mas também sobre crianças falantes do espanhol (Hodson & Paden, 1981), do sueco (Magnusson, 1983), do português (Teixeira, 1980 e 1985; Yavas, 1985; Lamprecht, 1986; Yavas & Lamprecht, 1988; Yavas, 1988; Mota, 1990; Lamprecht, 1990; Ramos, 1991), entre outros, proporciona maior segurança para pesquisadores porque confirma a aplicação da Teoria da Fonologia Natural. Da mesma forma, para os terapeutas da linguagem, o

emprego dos processos fonológicos como instrumento de análise da fonologia em desenvolvimento, traz a certeza da superação satisfatória de aspectos ainda não totalmente esclarecidos, devido a aplicabilidade dessa teoria.

1.2-Aquisição fonológica normal

Através dos resultados obtidos em vários estudos sobre crianças com desenvolvimento fonológico normal, dividiu-se o processo de aquisição fonológica em estágios de desenvolvimento, conforme o agrupamento das características marcantes em cada etapa. Segundo Yavas (1988), embora a quantidade desses estágios possa diferir entre os autores, pode-se dizer que existe um consenso em relação aos três principais estágios de aquisição, ou seja: estágio pré-lingüístico (0:1 - 1:0 ano de idade); fonologia das primeiras cinqüenta palavras (1:0 - 1:6 ano de idade); fonologia dos morfemas simples ou do desenvolvimento fonêmico (1:6 - 4:0 anos de idade).

Lamprecht (1990), com o objetivo de contribuir para o estabelecimento de um perfil da aquisição da fonologia do português, realizou uma descrição longitudinal com base em dados de doze crianças na faixa etária entre os 2:9 e os 5:5. De forma resumida, os resultados da pesquisa de Lamprecht são os seguintes:

1- quanto ao modo de articulação, a ordem de aquisição dos sons é: plosivas/ nasais → fricativas → líquidas (ex: p b/ m n →s z →r R);

2- quanto ao ponto de articulação, é mais comum a aquisição na ordem: labiais → dentais/ alveolares →palatais/ velares (ex: fv→td/ sz →k/g);

3- nas líquidas, as laterais são adquiridas antes das não-laterais e, dentro dessas classes, /l/ vem antes de /λ/, /R/ (“r forte”) geralmente antes de (“r fraco”), podendo, porém, nesse último caso, ocorrer o contrário;

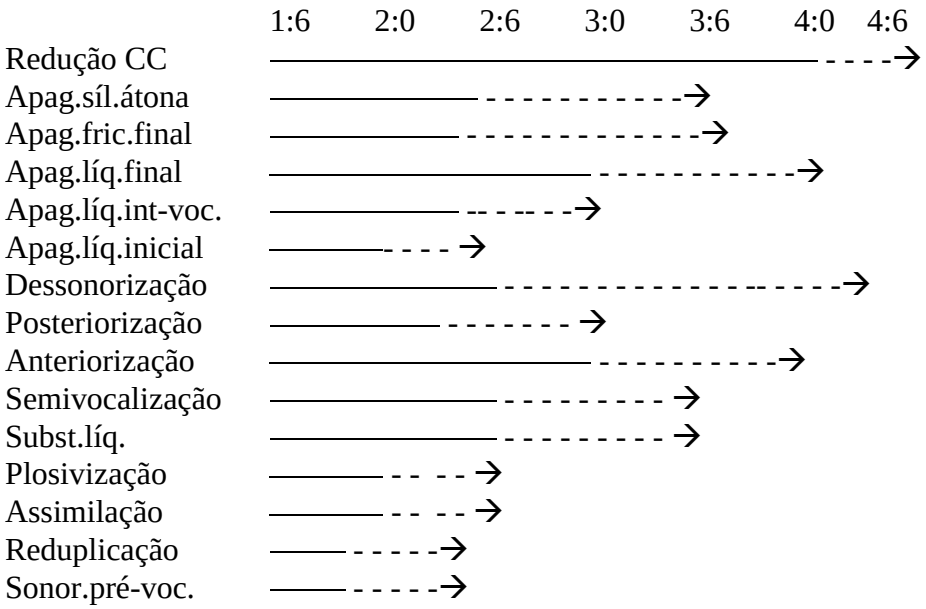
4- as estruturas silábicas são adquiridas na ordem V e CV → CVC → CCV (ex: a /pá →porta → brabo);

5- na estrutura CVC aparece bem cedo - provavelmente entre 1:6 e 2:0 - o fechamento de sílaba com o travamento nasal (exemplo: *tampa, planta*), depois- até os 3:8, no máximo- o fechamento com a fricativa (exemplo: *espelho, estrela*) e por último- até os 4:1, no máximo- o fechamento com a líquida não-lateral (exemplo: *porta, perna*). A líquida lateral, por ser semivocalizada no dialeto da região em que foram colhidos os dados, não costuma constituir dificuldade;

6- o fechamento de sílaba com a fricativa e com líquida é mais fácil em posição final de palavra do que em final de sílaba dentro da palavra, (exemplo: *lápis* e *açúcar* são mais fáceis do que *mosca* e *barco*).

Yavas (1988), em um estudo sobre os padrões na aquisição da fonologia do português, descreveu os resultados da análise por processos fonológicos dos dados de fala de 72 crianças falantes do português brasileiro. Os resultados desse estudo, permitiram estabelecer uma cronologia dos processos na aquisição do português.

Gráfico 1- Cronologia dos processos na aquisição do português (Yavas 1988, p.20):



⇨A linha cheia indica as faixas etárias durante as quais o processo opera na maioria das crianças. A linha pontilhada indica a idade mais elevada em que o processo ocorre.

1.3-Aquisição fonológica com desvios

Segundo Ingram (1992), vários termos têm sido usados alternadamente para referir os problemas de crianças com desordens fonológicas de fala: disfunção, desordem, desvio, inabilidade e atraso. Eles têm sido usados, simplesmente, para referir-se a uma criança cuja fala requer atenção.

Todos esses termos citados por Ingram foram usados para aquelas desordens em que as crianças envolvidas pareciam ter um desenvolvimento intelectual, auditivo, psicomotor e social normal, embora apresentassem problemas lingüísticos.

Em função disso, segundo Teixeira (1990), dentro da abordagem lingüística, a maior parte dos estudos passou a insistir na existência de problemas na organização da linguagem ao nível fonológico.

Para Stoel-Gammon & Dunn (1985, p.199):

> *Desvios fonológicos poderiam ser caracterizados como um desvio que envolve o* **processo** *de aquisição, criando dessa maneira padrões atípicos associados com o* **produto** *da aquisição. De acordo com esse ponto de vista, crianças com desvios fonológicos passam pelo processo de aquisição de modo diferente das crianças normais. Sobretudo, as crianças com desvios fonológicos parecem*

> *adotar um cronograma diferente para a emergência e o domínio de sons e para a ocorrência e supressão de processos fonológicos. Por exemplo, uma criança com desvio pode empregar um processo fonológico como o apagamento de consoante final (que geralmente desaparece cedo) ao mesmo tempo que seu inventário expande rapidamente. Como resultado disso, a criança teria uma ampla gama de fones mas um conjunto severamente restrito de tipos de sílabas, criando um sistema totalmente diferente daquele de uma criança normal.*

De acordo com Grunwell (1990), crianças com desvios fonológicos evolutivos apresentam características clínicas e evolutivas. As características clínicas dessas crianças são: fala espontânea quase completamente ininteligível, resultante sobretudo de desvios consonantais; idade acima de quatro anos; audição normal para a fala; inexistência de anormalidades anatômicas ou fisiológicas nos mecanismos de produção da fala; inexistência de disfunção neurológica relevante à produção da fala; capacidades intelectuais adequadas para o desenvolvimento da linguagem falada; compreensão da linguagem falada apropriada à idade mental; capacidades de linguagem expressiva aparentemente bem desenvolvidas em termos de abrangência do vocabulário e de comprimento dos enunciados.

É importante ressaltar que a concepção de Grunwell, que sugere idade acima de quatro anos para uma criança ser diagnosticada como apresentando desvios fonológicos evolutivos, deve-se ao fato de que, em torno dos 4:0- 4:6 anos, o sistema fonológico está em grande parte adquirido pelas crianças com desenvolvimento normal da linguagem falada. Por outro lado, essa concepção de Grunwell está sendo superada, pois trabalhos como o de Tyler e Figurski (1994), relatam que crianças abaixo de quatro anos já podem ser diagnosticadas como apresentando desvios.

As caracteríticas evolutivas dos desvios fonológicos em crianças, conforme Grunwell (1990, p. 60-61), são as seguintes:

-*Processos normais persistentes*: são aqueles processos fonológicos normais de simplificação que permanecem nos padrões de pronúncia da criança muito além da idade na qual seria de esperar-se que fossem suprimidos.

-*Desencontro cronológico:* é a coocorrência de alguns dos processos normais de simplificação, mais iniciais no desenvolvimento, com alguns padrões de pronúncia característicos de estágios de desenvolvimento fonológico posteriores.

-*Processos incomuns/idiossincráticos*: são padrões de simplificação que foram raramente constatados no desenvolvimento normal da fala ou que parecem ser diferentes de processos evolutivos normais, podendo, portanto, ser idiossincráticos.

-*Uso variável de processos*: ocorre onde mais de um processo de simplificação opera rotineiramente no mesmo tipo de estrutura-alvo, de forma que as realizações desses alvos pela criança são variáveis e imprevisíveis.

-*Preferência sistemática de um som*: ocorre quando um tipo de fone consonantal é usado em lugar de uma ampla gama de alvos diferentes.

Grunwell (1990) também caracterizou a linguagem falada das crianças com desvios fonológicos evolutivos apresentando algumas características fonéticas e fonológicas da fala dessas crianças.

De uma forma geral, as características fonéticas apresentam-se pela restrição da quantidade e variedade de segmentos fonéticos diferentes e pela restrição de combinações de traços fonéticos, embora ocorram alguns tipos de segmentos que são encontrados em falantes normais. Outra característica é que as estruturas fonotáticas das sílabas tendem a ser CVCV.

Quanto às características fonológicas da fala dessas crianças: são comunicativamente inadequadas às exigências dos seus sistemas gramaticais e lexicais, em termos da sinalização de diferenças de significado; tendem a não explorar seu potencial contrastivo através do emprego de todas as combinações de traços possíveis e necessários e são variáveis nas realizações de palavras e no mapeamento sobre o sistema fonológico-alvo. No entanto, nas fonologias em desenvolvimento deve haver alguma variabilidade, já que esta é precursora de mudanças. Crianças com desvios fonológicos deixam de fazer mudanças espontaneamente, elas têm sistemas variáveis estáticos.

1.4-Semelhanças e diferenças entre a aquisição fonológica normal e aquisição fonológica com desvios

Com a finalidade de verificar semelhanças e diferenças entre crianças com desenvolvimento fonológico normal e as com desvios, Ingram (1976) observa que o desvio fonológico evolutivo possivelmente teria uma dessas causas:

1- a criança com desvios mostra uma aquisição fonológica retardada, seu sistema é quase o mesmo que o de uma criança normal mais jovem;

2- a criança com desvios tem os mesmos processos fonológicos que a normal, porém usa-os de modo diferente - posição dominante na literatura;

3- a criança com desvios mostra muitos processos semelhantes aos normais, mas também apresenta outros , exclusivos da aquisição com desvios.

As características evolutivas dos desvios fonológicos em crianças, citadas anteriormente, segundo Grunwell (1990), mostram que as diferenças entre o desenvolvimento normal da fonologia e aquele com desvio evidenciam três tipos de anormalidades evolutivas: desenvolvimento atrasado, desenvolvimento irregular e desenvolvimento com desvio. Conforme essa autora (p.62):

> *As ocorrências de padrões inequivocamente com desvio na fala de crianças com desvios fonológicos são, em geral, só um aspecto menor do conjunto de padrões de pronúncia com desvios das crianças. Além disso, quando esses padrões "com desvios" são examinados em detalhes, parece questionável se eles deveriam ou não ser assim considerados, já que acontece muitas vezes de padrões também incomuns e essencialmente semelhantes ocorrerem em crianças bem mais jovens, cujo desenvolvimento se supõe ser normal e, nessas, esses padrões serem considerados "criativos". Portanto, são principalmente as*

características cronológicas do desenvolvimento atrasado e irregular que identificam a natureza evolutiva dos desvios fonológicos.

Conforme Leonard (1997), de um modo geral, as características fonológicas de crianças com desvios fonológicos e de crianças mais novas com desenvolvimento normal são semelhantes. Porém, em determinados aspectos, as crianças com desvios são um tanto diferentes de crianças menores com desenvolvimento normal. As crianças com desvios têm uma tendência a produzir erros de natureza incomum, seus padrões de produção são aplicados de forma menos sistemática e as palavras novas entram em seu léxico em um ritmo que parece rápido demais para seus sistemas fonológicos limitados.

Com relação às semelhanças entre crianças com DFE e aquelas com DFN, Mota (1996) acredita em uma visão unificada das crianças que estão adquirindo o sistema fonológico, seja normalmente ou com atrasos neste processo.

Os processos fonológicos, definidos pela Teoria da Fonologia Natural, também podem ser considerados uma semelhança entre a aquisição fonológica normal e com desvios, pois são observados na fala de crianças com DFN e de crianças com DFE.

Yavas, Hernadorena & Lamprecht (1992) classificaram os processos fonológicos em processos de estrutura silábica e processos de substituição, sendo que apenas os primeiros serão descritos por serem o alvo dessa pesquisa.

1.4.1-Processos fonológicos de estrutura silábica: incluem todos aqueles que alteram a estrutura da sílaba por apagamento de segmento ou de sílaba, bem como por troca de posição ou inserção na palavra.

1.4.1.1-Redução de encontro consonantal: redução de um encontro consonantal dentro da mesma sílaba pelo apagamento de um dos membros, geralmente a líquida.

Ex.: plosiva + lateral *-clube* →[kube]
plosiva + não-lateral *-prato* →[patu]
fricativa + lateral *-floresta* →[forɛsta]
fricativa + não-lateral *-frio* →[fiw]

1.4.1.2- Apagamento de sílaba átona*:* apagamento de sílaba não acentuada, tanto pré- como postônica, em palavras com mais de uma sílaba.

Ex.: *vestido* →[Cidu]

1.4.1.3- Apagamento de fricativa final: apagamento de /s/, no final de sílaba dentro da palavra ou no final da palavra.

Ex.: *escada* →[ikada]
dois →[doy]

Aqui os autores não classificam os apagamentos do /s/ indicador de plural porque são normais na fala coloquial.

1.4.1.4-Apagamento de líquida final*:* apagamento de uma líquida- lateral ou não-lateral- em final de sílaba dentro da palavra ou no final da palavra.

Ex.: *alto* →[atu]

porco →[poku]
mar →[ma]

Aqui os autores também não classificaram os apagamentos de /r/ em infinitivos verbais. Chamam a atenção para os apagamentos em final de qualquer palavra, porque podem ser características da fala popular, como nos exemplos: mulher→[muλɛ], senhor→[siño].

1.4.1.5-Apagamento de líquida intervocálica*:* apagamento de uma líquida- lateral ou não-lateral- que ocorre entre duas vogais.

Ex.: *amarelo* →[amaɛlu]
chinelo →[Sinɛu]

1.4.1.6-Apagamento de líquida inicial*:* apagamento de uma líquida- lateral ou não lateral- em posição inicial de palavra.

Ex.: *lápis* →[apis]
rua →[ua]

1.4.1.7- Metátese*:* reordenação de sons dentro da mesma palavra.

Ex.: *vidro* →[virdu]
dentro →[drentu]

1.4.1.8- Epêntese*:*inserção de uma vogal entre duas consoantes.

Ex.: *cravo* →[karavu]
preto →[peretu]

Bisol, Scarton, Wiedemann & Degani (1975), em um trabalho publicado sobre a "Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita", descreveram e classificaram, entre outros problemas freqüentes na alfabetização, as metáteses e as epênteses.

Segundo esses autores, a metátese ocorre quando, dentro de uma estrutura silábica, a ordem seqüencial dos fonemas é invertida. Classificaram as metáteses em dois grandes grupos: metátese silábica (transposição de letras no corpo de uma sílaba, ex: *pregos*→[pɛrgus]) e metátese intersilábica (transposição de letras de uma silaba para outra, ex: *açúcar*→[asurka]). O segundo grupo, metátese intersilábica, é dividido em metátese progressiva (transposição de uma letra da esquerda para a direita), metátese regressiva (transposição de uma letra da direita para a esquerda) e metátese recíproca (transposição de duas letras que permutam seus lugares).

Eles também descreveram e classificaram as epênteses. Consideraram a epêntese como um erro de acréscimo, onde ocorre adjunção de uma letra no interior do vocábulo. As epênteses foram classificadas como: prótese (adjunção de uma letra no início do vocábulo, ex: *juizado*→[aZuizadu], epêntese (adjunção de uma letra no interior do vocábulo, ex: *cigarro*→[singaRu]), suarabácti (desdobramento de um encontro consonantal, ex: *africano* →[afirikanu]), paragoge (adjunção de uma letra no fim do vocábulo, ex: *flor*→[folori]), apoio vocálico (adjunção de uma vogal que serve de apoio

vocálico, ex:*alma*→[aluma] e reduplicação (repetição de uma letra ou sílaba em qualquer posição do vocábulo, ex: *vaso* →[vavasu]).

Além dos processos acima, alguns autores relatam a ocorrência de outros processos menos comuns na fala das crianças e que são denominados, na literatura, de processos incomuns ou idiossincráticos. Aqui serão mencionados apenas aqueles que afetam a estrutura silábica e forão denominados de "outros apagamentos".

Entre outros processos mencionados anteriormente por Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1992), Ilha (1993),ao estudar o desenvolvimento normal do português, considerou como processos de estrutura silábica os seguintes:

Redução de kw/gw: "kw" e "gw", que segundo Bisol (1989) formam uma unidade monofonemática no sentido de Troubetskoy, são reduzidas para [k] e [g] respectivamente. Ex.:

quatro → [katu]
guarda-chuva → [gada-Suva]

Apagamento de Obstruinte: apagamento de plosivas, fricativas e africadas em posição inicial de palavra ou em posição intervocálica. Ex.:

copo → [Opu]
gato → [atu]
sapo → [apu]
disco → [isku]
cachorro → [kaoRu]
bandeja → [bãndea]

Apagamento de Nasal: apagamento de nasal /n/ em início de palavra e das nasais /n/ e /ñ/ intervocálicas. Ex.:

navio → [aviw]
boneca → [buɛka]
bolinha → [bOlia]

Ogliari (1991), estudando as relações entre desvios fonológicos e produção escrita, também constatou que alguns sujeitos de sua pesquisa omitiram, na fala e na escrita, o seguinte fonema e respectivo grafema /m/→ "m" em ISIP ou ISDP. Ex.: *melancia*-[elanSia].

Apagamento de Travamento Nasal: apagamento do travamento nasal /m/ e /n/ em FSDP. Ex.:

tampa → [tãpa]
pente → [peCi]
banco → [bãku]

2-Objetivos do trabalho e metodologia empregada

Acreditando nos fundamentos da Fonologia Natural, realizou-se a pesquisa objeto deste relato, através da descrição dos processos que alteram a estrutura silábica no desenvolvimento de 30 crianças com desvio fonológico evolutivo, com idade acima de 4

anos, cujos dados integram o Banco de Dados da Fala de Crianças com Desvios Fonológicos (DESFONO), e de 30 crianças com desenvolvimento fonológico normal, na faixa etária dos 2 aos 3 anos, cujos dados integram o Banco de Dados sobre Aquisição Fonológica do Português (AQUIFONO), ambos os Bancos pertencentes ao Centro de Pesquisas sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem (CEAAL) da PUCRS.

Especificamente, este trabalho descreveu os tipos de alterações que ocorrem na estrutura silábica, na fala de crianças com desenvolvimento fonológico normal (DFN) e com desvios fonológicos evolutivos (DFE), em termos de apagamentos, reordenamentos (metáteses) e inserções (epênteses), bem como analisou os fatores que possivelmente pudessem influir nesses apagamentos, com seja, a tonicidade (sílaba tônica e sílaba átona), o tipo de segmento (modo de articulação, ponto de articulação e sonoridade), o número de sílabas na palavra (mono, di, tri ou polissílabo), a posição na sílaba (início e final) e a posição na palavra (início, dentro e final). As metáteses e as epênteses foram analisadas conforme o tipo de reordenamentos e inserções. Por último, o trabalho verificou se os processos de estrutura silábica nos DFE são idênticos, perduram por mais tempo ou incidem com maior intensidade que os processos de estrutura silábica no DFN.

No que se refere à metodologia, esta foi uma pesquisa de campo com caráter transversal que incluiu amostras de fala de um total de 60 crianças: 30 com DFE e 30 com DFN. As crianças com DFN foram divididas em 6 faixas etárias de 2 em 2 meses, com 5 sujeitos em cada faixa: F1 (2 a 2:1), F2 (2:2 a 2:3), F3 (2:4 a 2:5), F4 (2:6 a 2:7), F5 (2:8 a 2:9) e F6 (2:10 a 2:11). As crianças com DFE estão incluídas numa faixa etária de 4:3 a 12:0. A faixa etária para as crianças normais justificou-se porque o sistema fonológico com desvios é comparável ao sistema de crianças normais na fase inicial do desenvolvimento. Quanto às crianças com desvios, decidiu-se pela faixa acima de 4 anos porque se considera que uma criança que não apresenta um desenvolvimento fonológico relativamente normal até os 4 anos, pode ser caracterizada como portadora de desvios fonológicos evolutivos.

Os dados de fala pertencentes à amostra desta pesquisa já estavam coletados, transcritos foneticamente, revisados e digitados por fazerem parte do DESFONO e do AQUIFONO, do CEAAL. Dessa forma, o levantamento dos dados foi feito a partir de uma análise detalhada da fala de cada sujeito considerando-se, separadamente, as crianças com DFN e aquelas com DFE. Observou-se todos os fatores que poderiam influir nos apagamentos (tonicidade, tipo de segmento, número de sílabas na palavra, posição na sílaba e posição na palavra) e posteriormente os dados foram descritos e analisados quantitativamente, por freqüência de ocorrência de processos, em termos de porcentagem, classificando, dessa forma, os processos em 5 níveis:

Nível A- 100% de incidência- quando o processo é consistente na fala da criança.

Nível B- entre 75% e 99% de incidência- quando o processo ainda é muito forte na fala da criança.

Nível C- entre 51% e 74% de incidência- quando o processo é forte na fala da criança.

Nível D- entre 21% e 50% de incidência- quando o processo encontra-se em superação.

Nível E- entre 20% e abaixo de 20% de incidência- o processo já está superado.

Estabeleceu-se uma divisão própria para este trabalho, porque não existe, na literatura, um consenso sobre níveis de classificação de processos. Mesmo assim, o critério adotado considerou fundamentais alguns patamares utilizados por outros autores.

Os apagamentos de sílaba átona, as metáteses, as epênteses e os "outros apagamentos" não foram classificados em níveis, porque para esses não calculou-se a freqüência de ocorrência, apenas contou-se o número de vezes que estavam presentes na fala de cada sujeito.

Após uma nova análise dos dados, obteve-se um resumo dos processos fonológicos descritos por fatores influentes, onde foi possível observar se a tonicidade, por exemplo, foi relevante para a redução de encontro consonantal quando comparados os dois *corpora* (DFE e DFN dividido em faixas etárias).

Novamente, os apagamentos de sílaba átona, as metáteses e as epênteses não foram analisados por fatores influentes, em função do tipo de alteração que ocorre na estrutura silábica. Para os apagamentos de sílaba átona, estabeleceu-se apenas uma contagem do número de ocorrências que o processo teve em relação à sílaba tônica das palavras. Quanto às metáteses e epênteses, usou-se a classificação de Bisol et alii (1975) descrita anteriormente.

Por último, foram somados todos os processos fonológicos de cada *corpus*, assim como o número de crianças por nível (A, B, C, D e E) em cada processo. Por exemplo: na redução de encontro consonantal, 15 crianças com DFE foram classificadas no nível A e 13 crianças no nível B.

Para os apagamentos de sílaba átona, metáteses, epênteses e "outros apagamentos" contou-se apenas o total de sujeitos nos quais esses processos ocorreram.

Toda a análise descrita acima, usou como instrumento de análise dos dados 4 fichas elaboradas pela autora dessa peasquisa, sendo que as mesmas, estão anexadas na dissertação de mestrado que é o objeto deste relato.

3-Descrição e discussão dos resultados

3.1-Processos fonológicos por número de sujeitos

Tabela 1- Processos fonológicos por número de sujeitos: crianças com desvios fonológicos evolutivos

PROCESSOS FONOLÓGICOS	NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO				
	A	B	C	D	E
Redução Encontro Consonantal	**15/30**	**13/30**	**1/30**	**1/30**	**0/30**
Apag. Fric. FSDP	**5/30**	**1/30**	**3/30**	**5/30**	**16/30**
Apag. Fric. FSFP	3/26	0/26	1/26	5/26	17/26
Apag. Líq. Lat. FSDP	4/20	0/20	1/20	1/20	14/20
Apag. Líq. Não-Lat FSDP	**9/30**	**16/30**	**3/30**	**1/30**	**1/30**
Apag. Líq. Lat FSFP	0/23	0/23	0/23	3/23	20/23
Apag. Líq. Não-Lat FSFP	9/25	2/25	2/25	7/25	5/25
Apag. Líq. Intervocálica Lat	**0/30**	**1/30**	**1/30**	**6/30**	**22/30**
Apag. Líq. Intervocálica Não-Lat	**0/30**	**1/30**	**3/30**	**9/30**	**17/30**
Apag. Líq. Inicial Lat	3/29	1/29	2/29	3/29	20/29
Apag. Líq. Inicial Não-Lat	**4/30**	**2/30**	**2/30**	**5/30**	**17/30**

Primeiramente, a tabela 1 mostra que, em 6 dos 11 processos, há 30 crianças classificadas dentro dos níveis A, B, C, D ou E, pelo fato de o *corpus* com DFE ser constituído de 30 sujeitos. Entretanto, outros 5 processos não apresentaram esse total de crianças porque em alguns sujeitos, determinado processo não ocorreu ou foi descartado.

Na tabela 1, pode-se constatar que, entre os processos fonológicos de apagamento do *corpus* com DFE, a redução de encontro consonantal e o apagamento de líquida não-lat FSDP foram os que apresentaram maior número de crianças concentradas nos níveis A (consistente) e B (muito forte). O apagamento de líquida não-lateral FSFP chamou atenção porque apresentou uma distribuição equilibrada dos sujeitos em todos os níveis. Ao contrário desses, todos os outros processos da tabela apresentaram um maior número de crianças distribuídas em níveis nos quais os processos encontram-se em superação (nível D) ou superados (nível E). Assim, se a REC e o apagamento de líquida não-lateral FSDP são consistentes e muito fortes num maior número de crianças, pode-se dizer que são mais operantes entre elas. Isso é importante porque, de acordo com Mota (1990), muitas crianças podem apresentar determinado processo em sua fala, mas se este ocorrer somente poucas vezes será pouco significativo no sistema da criança.

Stoel-Gammon & Dunn (1985) e Tyler, Edwards & Saxman (1987), também encontraram em suas pesquisas, a redução de encontro consonantal como um dos processos mais freqüentes na fala das crianças por eles estudadas.

Yavas & Lamprecht (1988) constataram, entre os processos mais freqüentes dos sujeitos de sua pesquisa, a redução de encontro consonantal e o apagamento de líquida final. Mota (1990), também observou em seu estudo, porcentagens elevadas dos processos de redução de encontro consonantal e de apagamento de líquida final não-lateral (FSDP).

Entre os processos fonológicos que não foram classificados nos níveis acima, observou-se que 19 crianças apresentaram apagamento de sílaba átona pretônica, 14 apresentaram apagamento de sílaba átona postônica, 8 apresentaram metáteses e 10 apresentaram epênteses.

Com relação aos "outros apagamentos", constatou-se 18 crianças com redução de kw/gw em seus dados de fala, 17 com apagamento de obstruinte, 15 com apagamento de nasal e 14 com apagamento de travamento nasal.

Tabela 2- Processos fonológicos por número de sujeitos: crianças com desenvolvimento fonológico normal

PROCESSOS FONOLÓGICOS	NÍVEIS DE CLASSIFICAÇÃO				
	A	B	C	D	E
Redução Encontro Consonantal	8/30	19/30	1/30	3/30	0/30
Apag. Fric. FSDP	2/25	2/25	4/25	4/25	13/25
Apag. Fric. FSFP	0/23	0/23	1/23	2/23	20/23
Apag. Líq. Lat. FSDP	3/30	1/30	2/30	6/30	18/30
Apag. Líq. Não-Lat FSDP	5/30	14/30	8/30	2/30	1/30
Apag. Líq. Lat FSFP	1/30	0/30	0/30	3/30	26/30
Apag. Líq. Não-Lat FSFP	3/27	0/27	0/27	6/27	18/27
Apag. Líq. Intervocálica Lat	0/30	0/30	0/30	3/30	27/30
Apag. Líq. Intervocálica Não-Lat	0/30	1/30	0/30	5/30	24/30
Apag. Líq. Inicial Lat	1/29	1/29	0/29	5/29	22/29
Apag. Líq. Inicial Não-Lat	1/30	4/30	2/30	8/30	15/30

Para facilitar a comparação dos processos fonológicos por número de sujeitos nos DFE e no DFN, somaram-se todos os sujeitos das seis faixas etárias do DFN e chegou-se aos resultados da tabela acima. Além disso, dividiram-se os níveis de classificação em dois grandes grupos: O grupo dos processos consistentes (nível A), muito fortes (nível B) e fortes (nível C) versus o grupo dos processos em superação (nível D) e superados (nível E). Com isso, pode-se observar que a maioria dos processos fonológicos ocorreu, praticamente, no mesmo número de crianças com DFE e com DFN desta pesquisa, e com a mesma intensidade. Ou seja, a REC e o apagamento de líquida não-lat FSDP ocorreram em ambos os *corpora* em 30 crianças com a maioria delas classificadas nos níveis A, B e C. O restante dos processos apresentou a maioria dos sujeitos distribuídos no grupo dos processos em superação e superados. Apenas o apagamento de líquida não-lateral FSFP apresentou uma distribuição equilibrada dos sujeitos nos DFE; entretanto, esse mesmo processo no DFN apresentou-se como os demais acima, ou melhor, com a maioria dos sujeitos classificados nos níveis D e E. Isso mostra que as crianças com DFE apresentam os mesmos processos que as crianças normais, porém numa idade na qual já deveriam estar suprimidos.

Esses resultados também confirmam os dados da aquisição fonológica normal mostrados na literatura, onde é possível observar que, os processos de estrutura silábica mais freqüentes e mais fortes para os sujeitos, como a redução de encontros consonantais e

apagamento de líquida final não-lateral em FSDP, são os processos que persistem por mais tempo na fala das crianças com DFN.

Outro fato que chamou atenção é que, tanto nos DFE como no DFN, o nível C foi o que menos apresentou sujeitos classificados, com exceção do Apag.Líq.Não-Lat FSDP que apresentou 8 sujeitos no nível C no *corpus* com DFN. Isso significa que, nos sujeitos desta pesquisa, os processos de estrutura silábica ou operam de forma consistente/muito forte ou encontram-se em superação/superados.

Quanto aos processos que não foram classificados em níveis verificou-se em 23 crianças, o apagamento de sílaba átona pretônica, em 13 crianças o apagamento de sílaba átona postônica, em 11 sujeitos metáteses e em 14 sujeitos epênteses.

No que refere-se aos "outros apagamentos", 8 crianças com DFN apresentaram apagamento de travamento nasal, 11 apresentaram apagamento de nasal, 10 apresentaram apagamento de obstruinte e 17 crianças apresentaram redução de kw/gw.

3.2-Processos fonológicos por fatores influentes

A seguir, serão descritos apenas os processos fonológicos nos quais a tonicidade e a posição na palavra demonstraram exercer alguma influência. São eles: apagamento de líquida não-lateral FSFP e apagamento de nasal, respectivamente.

Os demais processos não serão descritos aqui, pelo fato de tornar-se muito extenso e porque, de uma forma geral, se comportaram da mesma maneira nos DFE e no DFN, significando que não houveram fatores como tonicidade, tipo de segmento, número de sílabas na palavra, posição na sílaba e posição na palavra que influenciaram diferentemente esses processos de estrutura silábica presentes na fala de cada um dos grupos de sujeitos desta pesquisa.

Tabela 3- Fatores influentes no apagamento de líquida não-lateral FSFP

	Tonicidade		Nº de Sílabas			
	S. Tônica	S. Átona	MONO	DISS	TRIS	POLI
DFE	84,8%	15,1%	14,6%	55,6%	25%	*
DFN Faixa 1	0	0	0	0	0	0
DFN Faixa 2	50%	50%	50%	0	50%	*
DFN Faixa 3	100%	*	50%	50%	0	*
DFN Faixa 4	100%	*	*	100%	*	*
DFN Faixa 5	66,6%	33,3%	25%	41,6%	33,3%	*
DFN Faixa 6	100%	0	25%	75%	0	*

* = sem possibilidades de ocorrências
0 = sem ocorrências

Com relação à tonicidade, observa-se na tabela 3 que somente na faixa 2 houve igualdade de ocorrência em sílaba tônica e átona, pois no restante das faixas etárias e nos DFE o processo ocorreu predominantemente em sílaba tônica.

Quanto ao número de sílabas, nos DFE e na faixa 6 houve predominância de ocorrência em vocábulos dissílabos. Na faixa 2 houve igualdade de ocorrência entre monossílabos e trissílabos, e na faixa 3, entre monossílabos e dissílabos. Na faixa 4 houve totalidade de ocorrência em dissílabos e na faixa 5 não houve diferenças marcantes entre dissílabos e trissílabos.

Inserir aqui a Tabela 4 (Fatores influentes no apagamento de nasal)- Disquete 2

Com relação à tonicidade, observa-se na tabela 4 uma ocorrência maior do processo em sílaba átona nos DFE e na faixa 2. As faixas 1, 3, 5 e 6 apresentaram maior ocorrência na sílaba tônica, sendo que nessas duas últimas faixas, houve totalidade de ocorrência.

As nasais dentais-alveolares predominaram nas F1, F2 e F3, sendo que nas F5 e F6 e nos DFE predominaram as palatais.

Quanto ao número de sílabas, os DFE e as faixas 2 e 3 apresentaram maior ocorrência em vocábulos trissílabos, sendo que, nas faixas 5 e 6 houve a totalidade de ocorrência nesses vocábulos. Na faixa 1 houve igualdade de ocorrência em palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas.

Quanto à posição na palavra, nos DFE e na faixa 1 predominou a posição de interior da palavra. Na faixa 2 houve igualdade de posição (início e dentro). Nas faixas 3, 5 e 6 houve a totalidade de ocorrência na posição dentro de palavra.

3.2.1-Apagamento de sílaba átona

Além dos processos citados até aqui, existem 2 processos fonológicos nos quais não é possível realizar a análise dos fatores influentes até aqui examinados devido ao tipo de alteração que ocorre na estrutura silábica. São eles: apagamento de sílaba átona pretônica e postônica.

Nesses processos, a sílaba inteira é apagada e por isso não é possível fazer-se uma análise com base nos fatores influentes, pois eles analisam o apagamento de um segmento capaz de alterar a estrutura silábica, e não o apagamento da sílaba inteira.

Sendo assim, estabeleceu-se uma contagem do número de ocorrências que cada processo teve em relação à sílaba tônica das palavras. Nas tabelas 5 e 6 encontram-se esses resultados.

Tabela 5- Número de ocorrências no apagamento de sílaba átona pretônica

	POSIÇÃO DA SÍLABA APAGADA		
"CORPUS"	PRETÔN.	PREPRETÔN.	PREPREPRETÔN.
DFE	32	35	3
DFN Faixa 1	20	17	2
DFN Faixa 2	13	13	2
DFN Faixa 3	10	12	1
DFN Faixa 4	9	8	3
DFN Faixa 5	4	7	1
DFN Faixa 6	8	2	1

A tabela 5 mostra o número de vezes em que a sílaba átona foi apagada nas posições pretônica (*cadeira*→ [dela]), prepretônica (*bicicleta*→[sikɛta]) e preprepretônica (*televisão*→[livizãw]). Como já foi mencionado nas seções 3.1.1 e 3.1.2, o apagamento de sílaba átona pretônica ocorre em 19 crianças com DFE, em 5 sujeitos da F1, em 3 da F2, em 4 da F3, em 3 da F4 , em 3 da F5 e em 5 crianças da F6. Assim, das 19 crianças com DFE que apresentaram o referido processo em sua fala, 32 vezes foi em posição pretônica, 35 em posição prepretônica e 3 em posição preprepretônica, proporção essa que decorre do próprio léxico da língua.

Dessa forma, constata-se que na tabela 5 não há diferenças marcantes entre a ocorrência do processo na posição pretônica e prepretônica dentro do mesmo *corpus*, pois nos DFE a diferença entre essas duas posições é muito pequena e, no DFN, se forem somadas as ocorrências de todas as faixas etárias com seus respectivos sujeitos, encontrar-se-á 64 ocorrências do referido processo em 23 crianças na posição pretônica, 59 ocorrências na posição prepretônica e 10 ocorrências na posição preprepretônica. Sendo

assim, se forem comparadas as ocorrências entre os dois *corpora*, verificar-se-á que o apagamento de sílaba átona pretônica não apresenta diferenças significativas quanto ao número de sujeitos em que o processo ocorre, entretanto, as diferenças tornam-se marcantes no que se refere ao número de vezes em que o mesmo se manifesta na fala das crianças, no que diz respeito à posição em relação à sílaba tônica.

Observando-se a tabela 5 constata-se, também, que o apagamento de sílaba átona pretônica é bastante forte na faixa 1 do *corpus* com DFN e, gradativamente, as ocorrências vão diminuindo conforme aumentam as faixas etárias.

Tabela 6- Número de ocorrências no apagamento de sílaba átona postônica

	POSIÇÃO DA SÍLABA APAGADA	
"CORPUS"	POSTÔNICA	POSPOSTÔNICA
DFE	13	14
DFN Faixa 1	2	0
DFN Faixa 2	3	0
DFN Faixa 3	4	5
DFN Faixa 4	1	0
DFN Faixa 5	0	0
DFN Faixa 6	2	4

0 = sem ocorrências

A tabela 6 mostra que o apagamento de sílaba átona postônica atua num menor número de vezes que o apagamento em posição pretônica. Além disso, também opera num menor número de sujeitos: em 14 crianças nos DFE e num total de 13 crianças no DFN (2 na F1, 2 na F2, 5 na F3, 1 na F4, não ocorre na F5 e ocorre em 3 crianças na F6).

Quanto à posição do apagamento em relação à sílaba tônica, observa-se que, no *corpus* com DFE, não há diferenças marcantes entre as posições postônica (ex: *tênis*-[te]) e pospostônica (ex: *helicóptero*- [likOpte]). Já no DFN, apenas as faixas 3 e 6 apresentam apagamento de sílaba átona em posição pospostônica.

Se forem somadas todas as ocorrências de todas as faixas etárias do DFN, se encontrará 12 ocorrências na posição postônica e 9 ocorrências na posição pospostônica. Isso significa que entre os dois *corpora* não há diferenças marcantes na primeira posição (13 nos DFE e 12 no DFN), ao passo que na posição pospostônica há 14 ocorrências nos DFE e 9 no DFN.

3.2.2-Reordenamentos e inserções

Com relação às metáteses e às epênteses encontradas nos dados de fala do presente trabalho, usou-se a classificação de Bisol, Scarton, Wiedemann & Degani (1975), já descrita.

Tabela 7- Número de sujeitos e ocorrências nas metáteses

	Metátese Silábica		Metátese Intersilábica					
			Progressiva		Regressiva		Recíproca	
	N° Suj.	N° ocor.	N° Suj.	N° ocor.	N° Suj.	N° ocor.	N° Suj.	N° ocor.
DFE	1	1	3	3	0	0	2	3
DFN Faixa 1	0	0	0	0	0	0	0	0
DFN Faixa 2	1	1	0	0	0	0	1	2
DFN Faixa 3	2	3	0	0	0	0	1	2
DFN Faixa 4	0	0	0	0	0	0	0	0
DFN Faixa 5	0	0	1	1	0	0	1	1
DFN Faixa 6	2	2	1	1	0	0	1	1

Considere 0 = sem ocorrências

Somando-se o número de ocorrências apresentadas pelas faixas etárias 2, 3, 5 e 6, constata-se, na tabela 7, que há 6 ocorrências de metátese silábica, 2 de metátese intersilábica progressiva e 6 de metátese intersilábica recíproca. Com isso, ao se comparar os dois *corpora*, verifica-se que as metáteses silábica e intersilábica recíproca, ocorrem num

maior número de vezes no DFN e que na metátese intersilábica progressiva não há diferenças marcantes entre os dois *corpora*.

Inserir aqui a Tabela 8 (Número de sujeitos e ocorrências nas epênteses) - Disquete 2

Somando-se verticalmente todas as ocorrências de todas as faixas etárias com DFN nos diferentes tipos de epêntese da tabela 8, constata-se que a *epêntese* é a que possui um maior número de ocorrências (13), seguida da *paragoge* (10), *suarabácti* (9), *apoio vocálico* (4), *prótese* (2) e *reduplicação* (2). Entre os dois *corpora* verifica-se que não há diferenças marcantes entre a *prótese* e a *epêntese*, ao contrário de todos os outros tipos que apresentam maior ocorrência no DFN.

Num levantamento realizado no presente trabalho constatou-se que tanto no DFN, quanto nos DFE, os acréscimos de vogais são os mais freqüentes nas inserções. Encontrou-se um total de 24 acréscimos de vogal no DFN e 9 nos DFE.

4-Conclusões

O levantamento, descrição e discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa permitiram algumas conclusões que confirmaram os objetivos inicialmente propostos.

Primeiramente, verificou-se que os processos de estrutura silábica encontrados nas crianças com DFN na faixa etária de 2:0 a 3:0 foram idênticos aos processos encontrados em crianças com DFE, na faixa etária dos 4:3 aos 12:0. Esse resultado confirma duas características evolutivas dos desvios fonológicos citadas por Grunwell (1990) que dizem respeito aos *processos normais persistentes* (aqueles que permanecem nos padrões de pronúncia da criança muito além da idade na qual seria de esperar-se que fossem suprimidos) e ao *desencontro cronológico* (coocorrência de processos iniciais no desenvolvimento com outros de desenvolvimento fonológico posteriores).

Ao contrário de outra característica dos desvios fonológicos proposta por Grunwell (1990), que cita os processos incomuns/idiossincráticos como padrões raramente constatados no desenvolvimento normal, no presente trabalho não foram encontrados processos incomuns, inexistentes no DFN. Mesmo os processos aqui denominados “outros apagamentos” foram constatados tanto nos DFE como no DFN, apenas com um número de ocorrências um pouco maior nos DFE: o apagamento de travamento nasal ocorreu em 14 crianças com DFE e em 8 com DFN, o apagamento de nasal ocorreu em 15 crianças com DFE e em 11 com DFN e o apagamento de obstruinte ocorreu em 17 crianças com DFE e em 10 com DFN. Apenas a redução de kw/gw ocorreu sem diferenças marcantes, ou seja, em 18 sujeitos com DFE e em 17 com DFN. O número um pouco menor de sujeitos com DFN que mostram esses apagamentos deve-se ao fato de que esses processos são muito iniciais (provavelmente de 1:0 até 2:5), estando já em superação ou superados na faixa etária aqui estudada. O apagamento de obstruinte e o apagamento de travamento nasal, bastante comuns no DFN e nos DFE desta pesquisa, foram contrariamente denominados de *processos incomuns* por Lamprecht (1990) e Marostega Santos (1995) em estudos sobre desvios fonológicos.

Como foi possível verificar nas tabelas 1 e 2, a redução de encontro consonantal e o apagamento de líquida não-lateral FSDP foram os processos mais consistentes em todo o *corpus*.

Quanto ao apagamento de sílaba átona pré e postônica, metáteses e epênteses concluiu-se que não houve diferenças significativas na ocorrência desses processos nos DFE e no DFN.

Somente no apagamento de líquida não-lateral FSFP a tonicidade demonstrou ter alguma influência, pois ocorreu predominantemente em sílaba tônica nos DFE e no

DFN; no apagamento de nasal, a posição na palavra pareceu influenciar, pois em ambos os *corpora* predominou a posição ISDP.

Sendo assim, se esses processos se comportam, de uma forma geral, da mesma maneira nos DFE e no DFN, significa que não há fatores como tonicidade, tipo de segmento, número de sílabas na palavra, posição na sílaba e posição na palavra que influenciem diferentemente os processos de estrutura silábica presentes na fala de cada um dos grupos de sujeitos desta pesquisa.

Para completar os resultados encontrados nesta pesquisa, Leonard (1997) fala da semelhança entre as crianças com DFE e aquelas com DFN (p.486):

> *Na maioria dos aspectos, as características fonológicas de crianças com deficiência fonológica assemelham-se às de crianças menores com desenvolvimento normal. Isto se aplica, mesmo quando estas características são analisadas de diversas maneiras, em termos de segmentos, traços distintivos, sensibilidade a detalhes da língua do ambiente ou até mesmo da tendência de evitar determinados sons.*

Referências Bobliográficas:

BISOL, Leda; SCARTON, Gilberto; WIEDEMANN, Lyris; DEGANI, Maria Helena. **Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita**. PUCRS, Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL, 1975.

BISOL, Leda. **O ditongo na perspectiva da fonologia atual**. D.E.L.T.A., 1989, n.2, v.5, p.185-224, 1989.

DONEGAN, Patrícia Jane. **On the natural phonology of vowels**. Tese de doutorado, Ohio State University, 1978.

DONEGAN, Patrícia Jane & STAMPE, David. The study of natural phonology. In: Dinnsen, Daniel A. (ed.) **Current approaches to phonological theory**. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

EDWARDS, Mary Louise. The acquisition of liquids. **Ohio State University Working Papers in Linguistics**, v. 15, p. 1-54, 1973.

GOMAN, Roderick D. On the natural phonology of consonants. **Ohio State University Working Papers in Linguistics.** v.25, p.107-173, 1981.

GRUNWELL, Pamela. Os desvios fonológicos numa perspectiva lingüística. In: Yavas, Mehmet S. (org.) **Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

HODSON, Barbara W. & PADEN, Elaine Pagel. Phonological processes which characterize unintelligible and intelligible speech in early chilhood. **Journal of Speech and Hearning Disorders**, v. 46, p. 369-373, 1981.

ILHA, Susie Enke. **O desenvolvimento fonológico do português em crianças com idade entre 1:8 e 2:3**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PUCRS, 1993.

INGRAM, David. **Phonological Disability in Children**. London: Edward Arnold, 1976.

_____. **Phonological disability in children**. 2 ed. London: Whurr Publishers Limited, 1992.

LEONARD, Laurence B. Deficiência Fonológica. In: Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian. **Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, p.467-486, 1997.

LAMPRECHT, Regina Ritter. **Os processos nos desvios fonológicos evolutivos: estudo sobre quatro crianças**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PUCRS, 1986.

_____. **Perfil da aquisição normal da fonologia do Português - descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5**. Tese de Doutorado, Porto Alegre, PUCRS, 1990.

MAGNUSSON, Eva. **The Phonology of Language Disordered Children: production, perception and awareness**. Lund: Cwk Gleerup, 1983.

MOTA, Helena Bolli. **Uma abordagem terapêutica baseada nos processos fonológicos no tratamento de crianças com desvios fonológicos**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PUCRS, 1990.

___. **Aquisição segmental do português: um modelo implicacional de complexidade de traços.** Tese de Doutorado, PUCRS, 1996.

OGLIARI, Marlene Maria. **As relações entre desvios fonológicos e produção escrita.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PUCRS, 1991.

RAMOS, Ana Paula Fadanelli. **Avaliação e tratamento fonológico de crianças portadoras de fissuras do lábio e do palato reparadas na faixa etária de 4 a 9 anos.** Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PUCRS, 1991.

SANTOS, Rosângela Marostega. **Reincidência de Desvios Fonológicos na Escrita de Crianças**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, PUCRS, 1995.

STAMPE, David. **A dissertation on Natural Phonology**. Tese de doutorado, Chicago University, 1973.

STOEL-GAMMON, Carol & DUNN, Carla. **Normal and Disordered Phonology in Children**. Baltimore: University Park Press, 1985.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis. **A study of articulation testing with special reference to Portuguese**. Dissertação de mestrado, University of London, 1980

_____. **The acquisition of phonology in cases of phonological disability in Portuguese - speaking subjects**. Tese de doutorado, University of London, 1985.

TYLER, Ann A.; EDWARDS, Mary Louise & SAXMAN, J. Clinical application of two phonologically based treatment procedures. **Journal of Speech and Hearing Disorders**. n.52, p.393-409, 1987.

TYLER, Ann A. & FIGURSKI, G. Randall. Phonetic inventory changes after treating distinctions along an implicational hierarchy. **Clinical Linguistics and Phonetics**, London, v.8, n.2, p. 91-107, 1994.

VIHMAN, Marilyn May. **Phonological Development: the origins of language in the child**, Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

YAVAS, Mehmet. Desvios fonológicos na criança: implicações da lingüística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 77-103, dez., 1985.

_____. Padrões na aquisição da fonologia do português. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 7-30, dez., 1988.

YAVAS, Mehmet & LAMPRECHT, Regina Ritter. Processes and intelligibility in disordered phonology. **Clinical Linguistics and Phonetics**, v. 2, n. 4, p. 329-345, 1988.

YAVAS, Mehmet; HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer & LAMPRECHT Regina Ritter. **Avaliação Fonológica da Criança: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Tabela 4- Fatores influentes no apagamento de nasal

	Tonicidade		Tipo de Segmento			Nº de Sílabas				Posição na Palavra	
			Ponto			MONO	DISS	TRIS	POLI		
	S. Tônica	S. Átona	LAB	DA	PAL					Início	Dentro
DFE	38%	61,9%	14%	34,3%	51,5%	0	31,6%	57,8%	10,5%	23,3%	76,6%
DFN Faixa 1	66,6%	33,3%	33,3%	66,6%	0	0	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	66,6%
DFN Faixa 2	25%	75%	25%	50%	25%	0	37,5%	62,5%	0	50%	50%
DFN Faixa 3	75%	25%	0	75%	25%	0	0	75%	25%	0	100%
DFN Faixa 4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
DFN Faixa 5	100%	0	0	0	100%	0	0	100%	0	0	100%
DFN Faixa 6	100%	0	0	0	100%	0	0	100%	0	0	100%

0 = sem ocorrências

Tabela 8- Número de sujeitos e ocorrências nas epênteses

	PRÓTESE		EPÊNTESE		SUARABÁCTI		PARAGOGE		APOIO VOCÁL.		REDUPLICAÇÃO	
	N° Suj.	N° ocor.	N° Suj.	N° ocor.	N° Suj.	N° ocor.	N° Suj.	N° ocor.	N° Suj.	N° ocor.	N° Suj.	N° ocor.
DFE	1	1	6	12	2	2	5	6	1	1	0	0
DFN Faixa 1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
DFN Faixa 2	0	0	2	5	0	0	1	3	0	0	1	1
DFN Faixa 3	0	0	2	7	1	1	1	2	0	0	1	1
DFN Faixa 4	1	2	0	0	0	0	1	1	2	3	0	0
DFN Faixa 5	0	0	0	0	1	1	3	3	1	1	0	0
DFN Faixa 6	0	0	1	1	2	7	0	0	0	0	0	0

Conisdere 0 = sem ocorrências

ALGUMAS MARCAS DE COMPLEXIDADE SINTÁTICA EM TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS POR ALUNOS DE 1º. GRAU

Maria das Graças Soares Rodrigues
(Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Centro Regional de Ensino Superior do Seridó, UFRN)

ABSTRACT - In this article, we show that the written works of elementary school students' contain linquistic usages characterized by complex syntax. To perform this study, we defined as our specific objectives to identify: If the students demonstrated a knowledge of the structural factors of a written letter, if there is an occurence of narrative sentences, and if their written works show evidence of a complex syntax making them more difficult to understand. The analysis was performed using works collected from students of the public elementary schools in Currais Novos, RN, Brazil, during the second semester of 1997. We were able to verify the occurence of signs of a complex syntax. In summary, schools should develop a curriculum that recognizes the importance of re-writing written texts. In that way certain ambiguities and unclear writings can be avoided.

RESUMO - Neste artigo, mostraremos que os textos dos alunos de 1º. Grau contêm fenômenos lingüísticos caracterizadores de complexidade sintática. Para realização deste estudo, definimos como objetivos específicos identificar se os alunos demonstram conhecimento sobre os fatores contextualizadores do gênero carta, se há ocorrência de orações narrativas e verificar se os textos apresentam fenômenos de complexidade sintática dificultando a construção de sentido. A análise, a ser descrita, foi realizada a partir de textos coletados em escolas públicas de 1º. Grau do município de Currais Novos-RN, durante o segundo semestre de 1997. Constatamos a ocorrência de marcas de complexidade sintática. Em suma, a escola deveria desenvolver um trabalho que valorizasse a reelaboração textual escrita, assim determinadas ambigüidades e indeterminações poderiam ser evitadas.

Key words: text production; writing; syntactic complexity.

Palavras-chave: produção textual; escrita; complexidade sintática.

0. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objeto descrever alguns movimentos discursivos que caracterizam um texto narrativo escrito produzido por alunos de 1º. Grau. Para tanto, enfocaremos a complexidade sintática, tema tratado por uma pluralidade de concepções. Nossa reflexão terá como suporte teórico, estudos cujos dados estavam constituídos por narrativas orais e/ou escritas. A análise dos dados coletados fornecerá, sem dúvida, uma contribuição para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da língua materna, uma vez que o tema da produção textual escrita tem sido o foco de vários trabalhos[1], no entanto, ainda representa, para muitos alunos, um obstáculo no processo de aquisição da língua padrão.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

[1] Podemos citar dentre inúmeros, os estudos de FREINET (1973); CLANCHÉ (1977/1988); FRANÇOIS (1980); GERALDI (1985); BACH (1991); FRANCHI (1993); JOLIBERT (1994); KAUFMAN e RODRIGUEZ (1995); RODRIGUES (1995); GERALDI e CITELA (1997).

1.1. Objetivos

Considerando o protocolo de solicitação dos textos que serão analisados, estabelecemos como objetivo geral descrever alguns movimentos discursivos que caracterizam um texto narrativo. Definimos como objetivos específicos identificar se os alunos demonstram conhecimento sobre "os fatores de contextualização" do gênero carta, de acordo com Marcuschi (1983), bem como verificar a ocorrência de orações narrativas conforme conceito de juntura temporal caracterizado por Labov & Waletzky (1967), Labov (1972/1982). Ademais, averiguaremos se os textos apresentam fenômenos de complexidade sintática dificultando a construção de sentido (Polanyi, 1982).

1.2. Coleta e análise dos dados

A análise, a ser descrita, foi realizada a partir de textos coletados em escolas públicas de 1º. Grau do município de Currais Novos-RN, durante o 2º. semestre de 1997. Os textos foram coletados para o presente estudo, e sorteados, seguindo-se a orientação de amostragem aleatória. Para tanto, foi dado o seguinte protocolo aos informantes: escreva uma carta para um(a) amigo(a), contando-lhe uma história.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1. O GÊNERO CARTA E SEUS FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Em geral, os manuais de correspondência apontam os elementos que compõem uma carta, no entanto, fundamentamo-nos no estudo de Marcuschi (1983), cuja proposta no que se refere, estritamente, aos elementos contextualizadores encontra-se transcrita "ad-litteram".

2.1.1. FATORES DE CONTEXTUALIZAÇÃO

- (A) Contextualizadores
  1. assinatura
  2. localização
  3. data
  4. elementos gráficos
- (B) Perspectivas
  1. título
  2. início
  3. autor

Segundo Marcuschi (1983: 16) "em geral, não se consideram os fatores apontados [...] como pertencentes ao texto, mas eles são elementos que contribuem para equacionar alternativas de compreensão [...] contribuem para avançar expectativas a respeito do texto situando-o num universo contextual de interação [...] não são necessários para a constituição da textualidade, mas contribuem para a contextualização"[...].

Em seguida, focalizaremos a narrativa no que se refere à definição que adotamos e ao esquema para análise desse tipo textual.

2.2. A NARRATIVA E SEUS ASPECTOS ESTRUTURAIS

Inúmeros são os trabalhos que discutem aspectos estruturais sintáticos nos processos discursivos que organizam o texto narrativo. Nesta perspectiva, os estudos de Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972/1982) fundamentarão nossas reflexões. Esses estudos, igualmente, subsidiaram várias investigações, como as pesquisas de Polanyi (1979/1982); Toolan (1988) dentre outros autores. Também, outras pesquisas serão enfocados, como Beaman (1984); Dubuisson, Emirkanian e Sankoff (1989).

2.2.1. Definição de narrativa

Labov & Waletzky (1967: 13) definem a narrativa como "uma técnica verbal de recapitular a experiência passada pela correspondência de uma seqüência temporal com a seqüência da experiência". Esses autores (1967: 28) relacionam a definição de narrativa à existência de **juntura temporal** entre as orações narrativas. Labov & Waletzky (1967: 25) ao caracterizarem a juntura temporal assinalam que "se duas orações ocorrem numa ordem dada, e uma inversão desta ordem leva a uma mudança na interpretação semântica da ordem dos acontecimentos relatados, diz-se que estas estão separadas por uma JUNTURA TEMPORAL". Segundo os autores, as orações que constituem a juntura temporal em uma narrativa correspondem a orações independentes com verbos no modo indicativo e (em inglês) num dos três tempos: pretérito, presente histórico ou passado progressivo.

2.2.2. Esquema para análise da narrativa

Labov & Waletzky (1967) propuseram um esquema geral para análise da narrativa. A estrutura global da narrativa proposta por eles apresenta os seguintes elementos:

1. Resumo (sumário da história, por meio de uma ou duas orações);
2. Orientação (identificação do tempo, lugar, as pessoas e sua atividade ou situação);
3. Complicação (veicula a experiência);
4. Avaliação (razão de ser da narrativa, porque a contou e o que o narrador está revelando);
5. Resolução ou conclusão (fim da série de acontecimentos);
6. Coda (assinala o fim da narrativa ou mostra os efeitos dos acontecimentos sobre o narrador).

Visando a ampliar a discussão teórica deste estudo, enfocaremos o "point" de nossa reflexão, isto é, a complexidade sintática em textos narrativos.

2.3. COMPLEXIDADE SINTÁTICA

O conceito de complexidade sintática é muito controverso, pois a literatura apresenta uma pluralidade de concepções que divergem em seus pontos de vista. Assim, constatamos que para alguns autores como Polanyi (1982), um texto apresenta marcas de complexidade sintática se o uso de dêiticos ou do discurso reportado implicar ambigüidades e indeterminações dificultando a construção do sentido. Dubuisson, Ermikamian e Sankoff (1989) utilizaram como critério para caracterização da complexidade sintática a existência de períodos compostos por subordinação, quer se trate de orações substantivas, adjetivas ou adverbiais. Beaman (1984) assinala que muitos lingüistas, fundamentando-se em análises que buscavam identificar diferenças entre o discurso oral e escrito, apontaram que os textos escritos têm uma sintaxe mais complexa que os falados, visto que contêm mais orações subordinadas. A autora contesta essa visão, uma vez que esse critério não é válido para todo **tipo de texto**, como por exemplo, narrativas faladas e escritas. Beaman identificou em seu corpus mais orações coordenadas em narrativas escritas, o que contraria a concepção de muitos estudiosos.

Polanyi (1982) mostra que a complexidade gerada pela diversidade de pontos de vista, pela manipulação da identidade, da referência, e multiplicidade de significação (ambigüidades, polissemias) - fenômenos, freqüentemente, identificados como específicos da linguagem literária - também estão presentes em histórias contadas em interações orais do dia a dia.

Polanyi (1982: 155-6) enfocou, especialmente, a função da indeterminação e polissemia em relatos de histórias quotidianas. A autora considera que as convergências de perspectiva, tanto em histórias orais como em textos literários, são sintomáticas das dificuldades que os narradores encontram ao decodificar diferentes níveis de informação, simultaneamente. Essa autora focalizou, em sua investigação, as formas como os falantes manipulam a ambigüidade e a indeterminação de sentido.

2.3.1. Os dêiticos - ambigüidades e indeterminação

Segundo Polanyi (1982), ao se contar uma história em conversação ou em qualquer tipo de obra literária, esse relato tem seus próprios pontos de referência espacial ou temporal. A autora (1982: 156) frisa: "os personagens que habitam o mundo atuam no quadro de referência temporal da história e se locomovem de um lugar para outro em seus mundos. Do mesmo modo, os eventos e situações que ocorrem são localizados no tempo e no espaço dentro dos limites dos mundos criados." Certamente por isso, os contadores de história, na tentativa de fazer seu interlocutor quase viver a história relatada, às vezes, apresentam movimentos discursivos ambíguos, uma vez que os planos temporais e espaciais da narração são posteriores aos de realização do evento relatado.

Polanyi (1982) analisou a categoria dos dêiticos e do discurso reportado para mostrar através deles, a dificuldade de se identificar um único sentido em uma narrativa, logo gerando ambigüidades e indeterminações. Por um lado, o sentido dos dêiticos não é fixo, mas determinado, em cada situação discursiva, com referência ao contexto, quer seja interno ou externo ao texto. Por outro lado, o discurso reportado através dos estilos: indireto livre, direto livre e direto duplo, muitas vezes, provoca dificuldades para se identificar de quem é a voz. A seguir, tentamos resumir a relação entre as formas dêiticas de referência entre interlocutores (falante e ouvintes) e as classes dêiticas de lugar, tempo e coisas.

2.3.2. Relações entre o falante, lugar, tempo e indicação de coisas

Identidade dos interlocutores	Locação dos interlocutores	O locutor e o fator tempo	Relação entre locutores e coisas
'eu' = forma lingüística utilizada pelo falante para se referir a ele próprio. **'nós'** = forma lingüística utilizada pelo falante para se referir à parte de um grupo . **'você', 'tu' ou 'ele' ou 'eles' =** outras pessoas, respectivamente, ouvintes e sobre quem se fala.	**'aqui'** = forma lingüística utilizada pelo falante para se referir ao lugar onde ele está. **'lá'** = lugar onde o falante não está localizado.	**'agora'** = forma lingüística utilizada pelo falante para se referir ao momento da enunciação. **'ontem'** = no dia anterior.	**'isto' 'este'** = formas lingüísticas utilizadas pelo falante para se referir a coisas próximas a ele. **'aquela'** = coisa longe de onde o falante se encontra

A autora assinala que os contadores de histórias podem relatar eventos assumindo **(a)** o ponto de vista de um **narrador onisciente**, ou seja, que sabe tudo, que pode ver

tudo; ou **(b)** como um **narrador externo** que relata apenas o que um personagem presente à cena, mas não envolvido, poderia perceber; ou **(c)** como **um personagem** envolvido na ação, na hora em que o evento ocorreu.

Conforme Polanyi (1982: 157), "quando um falante muda da perspectiva do narrador externo para falar como um personagem da história, o 'aqui', 'eu' e o 'isto' do falante mudam e devem ser indexados com relação ao personagem da história. Os receptores da história que a estão ouvindo, percebem então, que o falante não está mais falando, 'normalmente', mas está assumindo o ponto de vista de alguém na história relatada." Nesta perspectiva, observamos que os dêiticos geram movimentos no texto, cujo sentido se atualiza a partir do contexto pragmático. Apresentamos a seguir, alguns textos que manifestam ocorrências de formas dêiticas

Nossa descrição prender-se-á às formas dêiticas que impliquem ambigüidades ou indeterminações, logo não nos ocuparemos dos dêiticos cuja identidade seja recuperável no texto, por dois fatores fundamentais:

(1) de acordo com Levinson, (1983: 85-6, apud Marcuschi, 1992: 3) a dêixis discursiva difere da anáfora por não ter um co-referente no texto, "a dêixis discursiva apenas aponta ou indica uma expressão ou um fato ou porção do discurso, mas não co-refere como no caso da anáfora."

(2) Visamos a descrever a complexidade sintática nos termos de Polanyi (1982), logo interessam-nos os casos de formas dêiticas que impliquem ambigüidades e indeterminações dificultando portanto, a construção de um sentido. Nesta perspectiva, não confundiremos a presença de formas lexicais correspondentes às classes de palavras que exercem o papel de dêiticos (a) pronomes (pessoais, demonstrativos e possessivos); (b) advérbios (de tempo, de lugar) como ocorrência de dêiticos, mas pautar-nos-emos no funcionamento pragmático dessas formas.

Conforme assinalamos, anteriormente, passaremos a discutir a complexidade sintática que se manifesta no discurso reportado.

2.3.3. Complexidade sintática e discurso reportado

Polanyi (1982: 159-164) identificou em seus dados a ocorrência de discurso citado: (a) **indireto livre**; (b) **indireto**; (c) **direto;** (d) **direto livre;** (e) **direto duplo**

(a) **discurso indireto livre** ⇒ "quando encontrado em textos literários, o estilo indireto livre, caracteristicamente, envolve discurso ou pensamento reportado no qual a perspectiva da terceira pessoa do narrador está representada junto com a perspectiva da primeira pessoa de um falante [...]. Assim, o estilo indireto livre permite ao contador de histórias limitar sua própria responsabilidade sobre aquilo que se poderia razoavelmente esperar que alguém, lembrasse de uma situação na qual o falante nunca foi um participante".

(b) **discurso indireto** ⇒ ainda mais comum, tem as palavras parafraseadas ou reportadas, de maneira geral, pelo contador de histórias.

(c) **discurso direto** ⇒ as palavras exatas dos personagens são citadas com um rótulo completo a identificar quem estava falando.

(d) **discurso direto livre** ⇒ as palavras exatas do personagem são citadas, mas, sem uma identificação especificando exatamente quem é o falante.

(e) **discurso direto duplo** ⇒ "é encontrado em narrativas conversacionais, mas ainda não foi referido na literatura [...] o que a personagem diz é dito duas vezes [...]. Há duas dicções diferentes: a da personagem cujas palavras estão sendo reproduzidas e a do narrador. Não é um discurso misto. O ponto de vista duplo, na modalidade falada, não provoca nenhuma estranheza como quando encontrado em uma página impressa.

Polanyi (1982) conclui que as categorias: dêiticos e discurso reportado, ou seja, os fenômenos geradores de ambigüidades e indeterminações de sentido não se restringem aos textos literários, também, estão presentes em narrativas orais de conversações quotidianas. Dessa

forma, os teóricos literários deveriam rever os dispositivos e problemas que eles identificam como marcas de "literariedade", uma vez que os textos narrativos de conversações quotidianas também exibem as mesmas características. Por último, a autora (1982: 169) argumenta "que a presença de pontos de vista não-fixos e vários outros tipos de indeterminação num texto não o tornam 'literário'. Ao contrário, tanto para os autores literários quanto para os contadores de histórias quotidianas, o problema de achar um lugar para se firmar a fim de narrar o que aconteceu no mundo da história enquanto desempenha o papel de membro competente e confiável da sociedade [...] é um problema de narrar e não o "locus" da 'arte verbal'. [...] Assim, em alguns textos, indeterminações e ambigüidades surgem de uma combinação de vários pontos de vista manifestados num enunciado, enquanto, em outros, existe a possibilidade de se interpretar uma mesma sentença de mais de uma maneira, com implicações para a representação semântica do discurso inteiro".

A complexidade sintática constitui o cerne de uma investigação realizada por Dubuisson, Emirkanian e Sankoff (1989). Esses autores, diferentemente de Polanyi (1982), enfocaram a complexidade sintática a partir de uma outro aspecto, isto é, orações subordinadas. Desta forma, o mesmo objeto, a complexidade sintática, é abordada por diferentes autores, tendo como suporte, uma pluralidade de aspectos: "dêiticos"; "discurso reportado" (Polanyi, 1982); "orações subordinadas"(Dubuisson, Emirkanian e Sankofff, 1989).

2.3.4. Complexidade sintática e orações subordinadas

Dubuisson, Emirkanian e Sankoff (1989) focalizaram o desenvolvimento da complexidade sintática em discursos narrativo, informativo e argumentativo, em textos orais e escritos produzidos por crianças em idade escolar. Para realizar este projeto, os autores criaram duas situações de comunicação: em uma delas, induziam os informantes a produzirem um discurso explicativo, isto é, as crianças eram interrogadas para explicar as regras de alguns jogos de que elas gostavam. Na outra situação, induziam ao discurso narrativo, ou seja, as crianças recebiam uma série de seqüência lógica que elas deveriam colocar na ordem correta e contar a história correspondente. O corpus oral foi coletado numa sala de aula próxima a Montreal e teve como informantes apenas 12 crianças: 6 do nível 2 e 6 do nível 6. Uma outra situação comunicativa foi adicionada às duas anteriores, visando a obter um discurso argumentativo. Os pesquisadores comunicaram a essas crianças que as autoridades iriam diminuir as férias de Natal, que passariam a ser de apenas uma semana. As crianças deveriam dar uma resposta a essa decisão.

Diferentemente de estudos que associam à complexidade sintática ao tamanho da sentença, os autores consideraram esse critério como um pobre indicador de complexidade; para eles, tal critério indica a estrutura do período. Dubuisson, Emirkanian e Sankoff (1989) examinaram três aspectos da estrutura sintática que consideraram como fatores de complexidade, a saber: (a) orações encaixadas; (b) orações subordinadas substantivas e (c) orações subordinadas adverbiais e reduzidas. Os autores relacionaram estes aspectos com a idade e examinaram a sua variação com relação ao tipo de discurso. Dubuisson, Emirkanian e Sankoff (1989: 335) analisaram o corpus, dividindo os textos em 'unidade de comunicação', que, segundo eles corresponde "basicamente a oração principal mais orações encaixadas". Para realizar o estudo, primeiro, analisaram cada oração do corpus e classificaram suas estruturas de acordo com cada um dos três domínos sintáticos.

Esclarecem os autores que eles criaram situações comunicativas visando a evitar a ocorrência de discurso reportado. Apesar disso, esse fenômeno ainda foi identificado, ocasionalmente, no discurso narrativo. Igualmente, não deram atenção aos títulos das histórias, assim como as orações nas quais as crianças deixaram de colocar uma ou mais palavras, mesmo que essas palavras fossem facilmente recuperáveis. Os autores excluíram do corpus oral as

hesitações, repetições e falsos começos. A constituição final do corpus pode ser vista na Tabela 1, abaixo, transcrita "ipsis litteris" a partir do estudo de Dubuisson, Emirkanian e Sankoff (1989: 336).

	Corpus Escrito	**Corpus Oral**
Unidades de comunicação	6580	1010
Orações	8978	1513

Tabela 1. Unidades de comunicação e orações dos dois corpus.

Dubuisson, Emirkanian e Sankoff (1989: 347) concluíram que os resultados revelam a sensibilidade do critério de complexidade para performance do modo e tipo de discurso, assim como para a idade ou série escolar. Frisam que "o controle destes fatores é de difícil manipulação para avaliar a complexidade sintática, [...] as implicações deste estudo para a prática pedagógica são claras: o ensino e o teste de tipos específicos de construções complexas sintáticas são extremamente efetivas no interior do contexto discursivo o qual desenvolve estas construções mais naturalmente".

2.3.5. Complexidade sintática e orações coordenadas

Visando a ampliar a presente discussão teórica, abordaremos um relevante estudo realizado por Beaman (1984) ao investigar a questão da complexidade sintática em narrativas orais e escritas. A autora encontrou resultados divergentes de outros estudos, pois identificou em seus dados mais orações coordenadas nas histórias escritas, enquanto muitos trabalham assinalam que na escrita as orações são mais complexas que na fala.

Beaman (1984), ao se reportar a estudos que abordam a complexidade sintática, discute os resultados de várias investigações, dentre as quais a autora aponta a realizada por O'Donnell (1974) que chegou à conclusão de que os textos escritos são, sintaticamente, mais complexos do que os falados, porque eles exibem um grande número de estruturas subordinadas. Kroll (1977) e Chafe (1982) consideram os textos falados sintaticamente mais simples, porque eles apresentam uma grande freqüência de estruturas coordenadas. Ochs (1979) trabalhando no campo da aquisição da linguagem infantil, argumenta que o maior uso de estruturas coordenadas ou subordinadas no discurso oral se deve ao tempo de planejamento. Por se dispor de mais tempo, na escrita, a complexidade aumenta. No entanto, Beaman (1984) frisa que os resultados encontrados por O'Donnell (1974), Kroll (1977) e Chafe (1982) apresentam manifestações sintáticas divergentes entre as modalidades falada e escrita, porque esses autores analisaram textos cuja realização se deu por meios diferentes (sonoro e escrito).

Beaman opõe-se a estas posições. Baseando-se no estudo de Halliday (1979), a autora concorda que a linguagem falada é no todo mais complexa do que a linguagem escrita em sua gramática, e a conversação informal espontânea é gramaticalmente a mais complexa de todas. Além desse autor, Poole e Field (1976, apud Beaman, 1984) assinalam que a estilística e a ênfase na simplicidade e concisão na escrita inibem o uso de estruturas complexas e elaboradas. Esses autores observaram que o discurso falado mostra um grau de subordinação significativamente maior, elaboração de estruturas sintáticas e uso de advérbios, enquanto o discurso escrito tem maior simplicidade sintática, é um produto direto da estilística e da ênfase na simplicidade,

concisão, precisão e clareza. Beaman adverte que as narrativas orais e escritas não diferem como os exemplos típicos de discursos orais e escritos analisados por outros investigadores, ou seja, a díade: espontâneo oral versus prosa expositiva.

Beaman (1984:57) mostra como o período composto por coordenação é o tipo mais comum de estrutura de período nas narrativas faladas e nas escritas. Os resultados encontrados por Beaman são contrários aos de Chafe (1982) e Kroll (1977), pois, nos dados de Beaman, há mais orações coordenadas nas histórias escritas. Diferentemente dos resultados encontrados por Chafe e Kroll, a percentagem de sentenças subordinadas é baixa em ambos os corpus - nas narrativas faladas e nas narrativas escritas.

Nos dados analisados por Beaman (1984), houve preferência pelo uso de apenas uma oração subordinada por período, nas narrativas escritas, enquanto que as narrativas faladas mostraram uma tendência levemente maior de se usar várias orações em um único período. Entretanto, Beaman (1984) adverte que as orações subordinadas não são muito comuns em nenhuma das modalidades da língua.

Essa autora conclui que o critério utilizado - percentagem de subordinação no discurso - por vários estudiosos para considerar o discurso escrito sintaticamente mais complexo não é válido para todos os tipos de texto, como o caso das narrativas faladas e escritas.

Com efeito, a questão da complexidade sintática é muito polêmica, os resultados diferentes a que chegaram os autores acima referidos decorrem, provavelmente, da natureza dos dados analisados.

Após esse percurso teórico, dispomos de instrumentos para proceder à análise do corpus. De acordo com os objetivos previstos deste trabalho, limitar-nos-emos a tratar a complexidade sintática, a partir dos aspectos considerados por Polanyi (1982). Ao abordarmos os trabalhos de Dubuisson, Emirkanian e Sankoff (1989) e Beaman (1984), visamos a ampliar a discussão teórica, porque o tema é tratado por esses autores a partir de aspectos, totalmente, diferentes.

3. ANÁLISE ILUSTRATIVA DO CORPUS

3.1. Descrevendo a ocorrência dos fatores de contextualização no gênero carta

Constatamos algumas construções que romperam com os fatores de contextualização esperados em um texto do gênero carta, conforme descreveremos a seguir.

a) Falta de assinatura

Três informantes deixaram de assinar o texto, no entanto ao romperem com esse fator contextualizador, dois deles identificaram-se logo após a indicação da localização e data, e um não se identificou, conforme transcrições[2] a seguir:

(01[3]) "*Currais Novos*[4] *- 11 de novembro de 97.*

Para Mamãe

[2] . As transcrições do corpus foram feitas de acordo com os originais.
[3] . O número dentro dos parênteses corresponde ao número de ordem de exemplificação do corpus.
[4] . Não podemos associar este fenômeno à carta anônima, os informantes se identificaram, apenas, o fizeram em espaço discursivo inadequado. Atribuímos que eles assim procederam talvez por ser um exercício escolar.

Esdson"[...] (Texto 04 - 3ª. série)

(02) *"Currais Novos - 30 de outubro de 1997*

Minha querida e amiga
Josecleide"[...] (Texto 10 - 5ª. série)

(03) [...]*"Vou finalizar com beijos e abraços*
tschau...
By...By..." [...](Texto 21 - 8ª. série)

b) Identificação dupla

Percebemos uma ocorrência que, talvez possamos chamar de identificação dupla, pois o informante além de assinar o texto, conforme o padrão, também anunciou sua identificação, logo após os dados de localização e data, de acordo com o fragmento a seguir:

(04)*"Currais Novos, 24 de outubro de 1997*
De. Marcia Cara Alderanici
[...]
Beijos e Abraços éhtal
Marcia Raiane" [...](Texto 06 - 3ª. série)

c) Carta com título

Observamos, ainda, que três informantes, talvez, induzidos pelo protocolo que pedia o relato de uma história, ou talvez pela leitura de textos didáticos, após o vocativo, anunciaram o propósito da carta, apontaram um título para a história, conforme segue:

(05) *"Currais Novos - 30 de outubro de 1997*

Minha querida e amiga
Josecleide

O meu motivo de está escrevendo
carta é por que eu vou contar uma his-
toria
<u>Três meninas trigêmeas</u>" [...] (Texto 10 - 5ª. série)

(06) *"Currais Novos, 30 de outubro de 1997*

Querida amiga Katiúscia, eu lhe
estou escrevendo para lhe contar a seguinte
historinha
<u>Sheilla e Emanuelly</u>" [...] (Texto 11 - 5ª. série)

(07) *"Currais Novos 30 / 10 / 1997*

- Querida Amiga Edilsa eu estou lhe
escrevendo está cartinha para lhe
contar a minha históriinha.
Era uma Vez Um Porquinho Medrozinho." [...] (Texto 12 - 5ª. série)

Ademais, pareceu-nos que os informantes demonstram uma certa dificuldade, no que se refere ao espaço discursivo destinado ao vocativo, talvez, por desconhecerem que o texto do tipo carta contém em sua estrutura esse elemento. Assim, constatamos, após alguns vocativos:

- início do conteúdo da carta na mesma linha

(08) "*Currais Novos, 29 de outubro de 1997*
***Querido amigo**. Rafael voce é sum*
meu amigo du coração" [...] (Texto 02 - 2ª. série)

(09) "*Currais Novos, 11 de novembro de 97.*
***Márcia Maria** e com emeseono prser que le"* [...] (Texto 05 - 3ª. série)

(10) "*Currais Novos, 24 de outubro de 1997*
De. Marcia Cara Alderanici
***Querida Alderanici,** estou te escrevendo"* [...] (Texto 06 - 3ª. série)

(11) "*Currais Novos, 30 de outubro de 1997*
***Querida amiga Katiúscia**, eu lhe"* [...] (Texto 11 - 5ª. série)

(12) "*Currais Novos 30 / 10 / 1997*
*- **Querida Amiga Edilsa** eu estou lhe"* [...](Texto 12 - 5ª. série)

(13) "*Currais Novos 30 .10 . 97*
*Oi **Marcelly**, estou escrevendo para"* [...] (Texto 13 - 6ª. série)

(14) "*Currais Novos, 30 de Outubro de 1997.*
***Queridas amigas Patrícia e Jadisleide**, vou contar"* [...] (Texto 14 - 6ª. série)

(15) "*Currais Novos, 30 -10 - 97.*
*Oi! **Amiga** eu vou contar uma"* [...](Texto 15 - 6ª. série)

(16) "*Currais Novos, 31 de Outubro de 1997.*
***Prezada Amiga Edna**, eu tenho"* [...] (Texto 16 - 7ª. série)

(17) "*Currais Novos 31 de outubro de 1997*
***Presado amigo**, vou lí contar uma história que"* [...] (Texto 18 - 7ª. série)

(18) "*Currais Novos 31 de outubro de 1997.*
***Cara amiga**, estou te escrevendo para conta sobre"* [...] (Texto 19 - 8ª. série)

(19) "*Currais Novos 03 de novembro de 1997*

***Caro amigo Robi**, você se lembra quando"* [...](Texto 20 - 8ª. série)

(20) *"Currais Novos 03/11/97*
Saudações!
***Prezada amiga Jurema**, estou te escrevendo está"* [...] (Texto 21 - 8ª. série)

3.2. Identificando orações narrativas pela juntura temporal

Considerando o conceito de Labov & Waletzky (1976) e Labov (1972/1982) sobre a **juntura temporal**, exemplificamos a seguir, a ocorrência de orações narrativas em três textos do corpus em análise.

(21) *"Currais Novos 30 / 10 / 1997*

1. *- Querida Amiga Edilsa eu estou lhe*
2. *escrevendo está cartinha para lhe*
3. *contar a minha históriinha.*

4. *Era uma Vez Um Porquinho Medrozinho.*

5. *Era uma Vez Um Porquinho Medrozinho,*
6. *Um dia os três porquinho chamado = xico, Bento e fitinha*
7. *Xico o porquinho mais velho foi comprar a*
8. *comidinha para a sua querida mulher fitinha*
9. *fitinha arrumou um amigo chamado = outro porco*
10. *mais deixa que era um lobo mau, ai xico chegou*
11. *da feirenha e fitinha estava brincando com Bento e*
12. *lobo mau desfaçada, Ele xico disse chega fitinha o*
13. *presente que eu comprei para vocês*
14. *quando ele saiu para fora o lobo mau já tinha o*
15. *presente que eu comprei para você,*
16. *quamdo ele saiu para fora o lobo mau já tinha*
17. *levado fitinha para sua casa e só deixou Bento.*
18. *E xico só escutava um grito coxe, coxe, coxe ai xico*
19. *achou Bento e ele disse: para onde ela foi, Bento*
20. *Respondeu: o lobo mau levou ela para sua casa,*
21. ***xico rendeu-lhe o lobo mau e disse-lhe mais nunca***
22. ***peque a minha mulher**. Bora senhora*
23. *e os porquinho festejaram com fogos e festas a*
24. *chegada da mulher dele.*
25. *Lair*

26. *Fim* (Texto 12 - 5ª. Série)

Se invertéssemos a ordem dessas orações, o sentido já não seria mais o mesmo, pois na ordem em que se encontram, "Xico" teve a bravura de enfrentar o lobo mau, ao rendê-lo, pôde, então, dizer ao lobo: "não pegue a minha mulher". Talvez, esta competência implícita de "Xico" tenha duas explicações: (1) a vitória de "Xico" sobre o lobo mau; (2) a autoridade de marido, socialmente reconhecida, permitindo-lhe assim, a defesa da mulher.

(22) *Currais Novos 30 .10 . 97*

1.Oi Marcelly, estou escrevendo para
2.você saber o que aconteceu com minha

3.irmã na casa da minha vó.
4.Eu minha irmã e minha mãe
5.fomos lavar roupa em um
6.tanque de pedra, perto da casa de
7.minha vó.
8.Mãe estava lavando roupa e
9.eu ajudando ela, como minha
10.irmã só tem cinco anos e não
11.podia ajudar em nada, estava
12.só brincando.
13.Minha mãe viu minha irmã
14.chegando um pouco perto do tanque
15.então disse; Bruna cuidado você
16.pode escuregar no lado e cair dentro
17.do tanque.
18.Mal mãe acabou de dizer, imha
19.irmã caiu dentro do tanque.
20.Eu fiquei tão aperiada que não
21.sabia o que fazer.
22.Como minha mãe não podia
23.tirar minha irmã de dentro do
24.tanque, gritando disse menina vai
25.chamar teu pai para tirar sua
26.irmã de dentro do tanque.
27.chorando fui chamar meu pai.
28.Eu chorava muito muito e meu
29.pai não entendia nada do que eu
30.falava, eu tive que me acalmar
31.para contar o que aconteceu ao
32.meu pai.
33.Quando disse ao meu pai, ele
34.correu e foi tirar a minha irmã
35.do tanque.
36.Graças a Deus tudo saiu bem,
37.e minha irmã aprendeu que
38.sempre devemos obedecer a mãe.
39.Isso é só, beijos e Abraços
40.de sua amiga Louane.
41.Lembrança para todos.
(Texto 13 - 6ª. Série)

É evidente que a irmã do informante caiu dentro do tanque, porque se aproximou deste tanque, por isso a ordem temporal dessas orações tem fundamental importância para a interpretação dessa história. A advertência da mãe para a filha se deu em decorrência de a filha se aproximar do tanque, portanto a ordem temporal é determinante.

(23) "*Currais Novos, 30 -10 - 97.*

1. *Oi! Amiga eu vou contar uma*
2. *história que é verdadeira.*
3. *Num belo dia de sol, uma*
4. *garota chamada Isabela es-*
5. *tava brincando com suas*
6. *irmãs, Ana e Maria na*

7. vila que ela morava.
8. Ai foi passando dois homens
9. num carro, ele parou o carro
10. e chamou-as, elas muito ino-
11. centes foram, quando elas
12.** chegaram lá **eles empurraram
13. elas dentro do carro e
14. levaram elas para uma
*15. **cabana**, a mãe das memeninas*
16. chamou e nada de aparecer.
17. Ela ficou deseperada quan-
18. do soube.
19. Mais até que fim as me-
20. ninas sairam bem.
21. Isso é para você minha
22. amiga não deixar suas
23. meninas na rua.
24. De sua amiga que te adora
25. muito.
26. Ass: Valdirene

27. *Tcau um beijo !!!"*

(Texto 15 - 7ª. Série)

Inferimos que as orações em análise, encontram na ordem temporal de realização dos eventos, posto que a alteração na seqüência destas orações modificaria a interpretação semântica da história, pois 1º. houve o ato de "empurrar", depois o de "levar".

Abaixo, a Tabela I demonstra a quantidade de textos nos quais encontramos orações narrativas, em nosso corpus.

Tabela I - Orações narrativas identificadas

Nº. de textos analisados	**Apresentaram ocorrência de orações narrativas**
21	14

3.3. Ambigüidades e indeterminações geradas por formas dêiticas

Constatamos a ocorrência de várias formas dêiticas. A seguir, exporemos alguns exemplos:

(a) relação entre o locutor e o lugar

(24) *Currais Novos, 29 - de outubro de 1997*

1.Presado amigo Luciano
2.vou falar um pouco do meu pasado.
3.Vocer sabeque eu gosto muito de futibol.
4.Uma vez a uns quatro anos

5.atras num dia de domingo eu sai para
6.jogar futibol com uns amigos isto era de
7.manhan. ***Lar*** *no jogo eu fui pegar a bola que*
8.sail ***fora*** *do campo. Quando eu fui correndo*
9.písei num caco de vidro e cortei o pé.
10.Espero que tenhas gostado
11.das pocas linhas

12.*Lucenildo*

(Texto15 - 7ª. Série)

O emprego do advérbio de lugar - "**Lar**" - sabemos que se reporta ao local do jogo, porém, desconhecemos a real identidade desse espaço. Trata-se de um ginásio de esportes? De um campo gramado para futebol? Seria na praia? Seria um campo de algum clube? Seria em um campo de escola? Enfim, podemos construir várias hipóteses, mas o texto não fornece pistas suficientes para confirmar ou refutar as hipóteses. A forma dêitica "**fora**" oferece dificuldade semelhante, pois sabemos que se refere à área externa ao campo onde se realizou o jogo, no entanto, não dispomos de pistas contextuais que apontem, exatamente, a identidade dessa área. Tendo como suporte nosso conhecimento de mundo, inferimos tratar-se de um campo de futebol de areia, em área periférica da cidade do autor, visto que os cacos de vidros não estariam, possivelmente, por exemplo, na área adjacente a um campo de futebol.

(b) relação entre o locutor e o tempo

(25) *Currais Novos - 04 de novembro de 1997*

1. *Querida Mamae*

2. *Fui a Natal para visitar varios pontos*
3. *turisticos, lá encontrei o museu Camara*
4. *Cascudo, qui interesante que maravilha.*
5. *fumos ão forte do Reis Magos lá encontra-*
6. *mos uma lenda vista com o mar. Que*
7. *maravelha que Deus fez.* ***agora*** *estamos indo*
8. *saboriar as comedas do Serv. Sevise um; que*
9. *comidas gostosas* ***agora*** *estamos vesetando*
10. *a via costeira* ***agora*** *vamos ao maior*
11. *cajueiro do mundo que lindo o cajueiro*
12. *e bem tratado sim muito bem.* ***Agora*** *fumos*
13. *visitar uma grande casa na praia*
14. *de vista com o mar fumos até a passarela*
15. *e tiremos bastantes fotos* ***agora*** *estamos em-*
16. *do a Parnamirim fumos visitar o aeroporto*
17. *Augusto Severo* ***Agora*** *estamos vendo*
18. *para casa com a benção de Deus.*
19. *Um grande beijo de sua filha*

20. *Ana Claudia*

(Texto 09 - 4ª. Série)

Constatamos a indeterminação de identidade da forma adverbial de tempo "agora", reiterada em todas as ocorrências do fragmento citado. Afinal, a que tempo o informante se refere? O "agora" se atualiza em cada enunciado, não retoma nenhuma ocorrência anterior, não há co-referencialidade temporal. Há o emprego de formas verbais no presente e de apenas uma, no passado. Isto nos leva a inferir que o narrador, tenta organizar seu relato (re)vivendo a história como se ele estivesse acontecendo na hora em que ele está produzindo o texto.

Destacamos, ainda, no texto abaixo, a identificação de **locuções adverbiais de tempo** cuja co-referencialidade não está presente no texto.

(26) *Currais Novos, 29 de outubro de 1997*

1. *Querido amigo. Rafael voce é sum*
2. *meu amigo du coração*
3. *Se lebra* ***naquele dia*** *quenos fomo nocito*
4. *que nos fomo andar di cavalo e* ***naquele***
5. ***dia*** *e nos dos fono brica de policia*
6. *e ladral*
7. *cilebra* ***na qele dia*** *nos fomo*
8. *jogar bola clodo nos chegemo in casa nocos*
9. *pais tava doiso caçano nos*
10. *Selebra* ***naquele dia*** *que nos*
11. *fomo para cerracora e tanbei nos fomo*
12. *porocado e clodo chegeme la ai acotecel*
13. *uma cobra jiboia ai nos com miceno a*
14. *joga peda na cobra ai a cobra coneçou*
15. *a deceo ai neo avo chega coas pegada*
16. *mato a cobra.*
17. *Rafael voce se lebra* ***nacelidea*** *(naquele dia)*
18. *dia cinor tava brincano.*
19. *SELTON*

(Texto 01 - 2ª. série)

O informante produz o texto fazendo uso de várias expressões adverbiais que não têm co-referencialidade no texto, daí a dificuldade de o leitor identificar por exemplo, o significado de **"naquele dia"**. Podemos estabelecer várias hipóteses: (a) se estabelecermos como nosso parâmetro os dias da semana, essa expressão poderia corresponder a qualquer um dos dias da semana; (b) poderíamos atribuir que esse dia tão especial que para os amigos ficou identificado como **"naquele dia"**, corresponderia ao dia do aniversário de um deles; (c) seria um dia dentre os dias de férias escolares deles? Enfim, são inúmeras as hipóteses, no entanto não há pistas pragmáticas que evitem a indeterminação do sentido dessa expressão.

(c) relação do locutor com os pronomes demonstrativos e possessivos

Transcreveremos, a seguir, um exemplo que manifesta ocorrência de pronome possessivo, enquanto forma dêitica.

(27) *Currais Novos 31 de outubro de 1997.*

1.Cara amiga, estou te escrevendo para conta sobre
2.o seu irmão, que aprontou uma confuzão aqui.

3.Tudo comesou, quando seu irmão estava bebendo

4.no bar da eskina. Quando passou uma mulher casada
5.e os amigos do seu irmão deu um siu para a mulher
6.que ia pasendo, ele disse que ea chamo o seu marido.
7.O marido da mulher chegou e disse que ia da
8.partena policia, logo depois a policia chegou no bar
9.A mulher desse, que o rapaz que tinha dado siu,
*10.foi o seu irmão. A **sua** mãe estava no bar, e disse*
11.uns palavram com seu irmão. Mais o amigo de seu
12.irmão depois de duas semana de confução ele desse
13.que foi ele que deu o siu para amulher, e tudo
14.foi esclarecido, e seu irmãe nunca mais bebeu com
15.os amigos que estava no bar.

16.Um abraço de seu amigo Paulo

(Texto 19 - 8ª. série)

O emprego do pronome possessivo - "sua" - está ambíguo, uma vez que podemos construir mais de uma hipótese visando a identificar o sentido desse elemento. Por exemplo, poderíamos atribuir que "sua" retoma a mãe da mulher que recebeu o assobio, ou que o "sua" se refere à mãe da interlocutora do contador da história e mãe também do rapaz referido como irmão da destinatária da carta.

3.4. O discurso reportado implicando dificuldades para a construção de um sentido

Alguns dos textos em análise apresentam marcas do discurso reportado em algumas das formas identificadas por Polanyi (1982) em narrativas orais, a seguir transcreveremos algumas das ocorrências.

(28) [...] *"Ele xico disse chega fitinha o*
*presente que **eu** comprei para **vocês***
*quando **ele** saiu para fora o lobo mau já tinha o*
*presente que **eu** comprei para **você**,*
*quamdo **ele** saiu"* [...]
(Texto 12[5] - 5ª. série)

O narrador faz o relato, falando sobre o personagem "Xico", inclusive cita a fala de "Xico", introduzindo-a pelo verbo dicendi "dizer". Sem fazer a pontuação adequada, descreve a saída do personagem "Xico", quando de repente, o narrador menciona: "o lobo mau já tinha o presente que **eu** comprei para **você**". Repete a fala de "Xico", como se ele tivesse participado da situação contada.

O fenômeno indicado pelo fragmento acima citado (28) corresponde ao que Polanyi (1982) designou de discurso direto duplo (DDD). Segundo a autora parece exclusivo de narrativas conversacionais porque assinala a impressão de dicções diferentes. A autora comenta (1982: 160-1) [...] "cortado rapidamente, na fala, não tem nenhuma estranheza que tem quando encontrada em uma página impressa.[...] não existe confusão sobre quem está falando"[...]. Percebemos o narrador assumindo o papel de "Xico" como se estivesse conversando com o personagem "Fitinha".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[5] . O texto integral já foi transcrito, por isso citamos, apenas o(s) fragmento(s) que nos referimos.

Considerando-se que os estudos sobre a complexidade sintática apontam resultados divergentes, partem de categorias de análises diferentes, estabelecem critérios diversificados, evitaremos comparações entre os resultados do corpus analisado com os dos autores reportados na discussão teórica.

Com efeito, os dados analisados contêm marcas de complexidade sintática, visto que alguns movimentos discursivos apresentaram fenômenos que implicam dificuldades na construção de um sentido, como a ocorrência de dêiticos e do discurso reportado, conforme expusemos na análise do corpus.

Identificamos que dos vinte e um textos analisados, conforme **Tabela I - Orações narrativas identificadas** - 66,6% contêm orações narrativas, de acordo com o conceito de **juntura temporal** caracterizado por Labov & Waletzky (1967) e Labov (1972/1982). Compreendemos que relatar uma história respeitando a ordem temporal dos acontecimentos requer um desempenho discursivo mais acurado. Nesta perspectiva, assinalamos que o critério de **juntura temporal** deveria ser apontado como um índice de complexidade sintática, uma vez que a alteração na ordem temporal de determinadas orações implica modificação na interpretação semântica da história.

Estudos desta natureza podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna no que cerne à produção textual escrita. Sabemos que determinadas ambigüidades e indeterminações poderiam ser evitadas se houvesse um trabalho no sentido de orientar o professor de 1º. Grau a valorizar a reelaboração textual.

Em suma, enquanto a escola insistir em priorizar o ensino da língua enquanto código, ignorando a produção dos alunos, permanecerá desconhecendo os movimentos discursivos dos próprios alunos, quando deveria focalizá-los a fim de trabalhar enfrentando os problemas contextuais decorrentes do funcionamento pragmático das enunciações.

5. BIBLIOGRAFIA

BACH, P. *O prazer na escrita*. Trad. I. M. Duarte. Rio Tinto: Asa, 1991.

BEAMAN, K. Coordination and subordination revisited: syntactic complexity. In: TANNEN, D. (Ed.) *Spoken and written language:* exploring orality and literacy. Nouwood: ABLEX Publishing Corporation, 1984. p. 45-80.

CLANCHÉ, P. *O texto livre*. Trad. M. R. Quintela. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

CLANCHÉ, P. *L'enfant écrivain* - Génétique et symbolique du texte libre. Paris: Centurion, 1988.

DUBUISSON, C., EMIRKANIAN, L., SANKOFF, D. The development of syntatic complexity in narrative, informative and argumentative discourse. *Language Change and Variation*. v.52, p. 330-50, 1988.

FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis...:* a redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FRANÇOIS, F. Analyse Linguistique, normes scolaires et différenciations socio-culturelles. *Langages***,** n.59, p.25-51, 1980.

FREINET, C. *O Texto livre*. Trad. A. Barbosa. Lisboa: Dinalivro, 1973.

GERALDI, J. W. (Org.) *O Texto na Sala de Aula*. Leitura & Produção. 4. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

GERALDI, J. W., CITELLI, B. (Coords.) *Aprender a ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

JOLIBERT, J. (Coord.) *Formando crianças produtoras de textos*. Trad. W. M. F. Settineri e B. C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, A. M., RODRIGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Trad. I. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LABOV, W., WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal Experience. In: HELMS, J. (Ed.) *Essays on the verbal and visual arts***.** Seattle: University of Washington Press, 1967. p.12-44.

LABOV, W. The Transformation of experience in narrative syntax. In: ___. *Language in the inner citty*. Oxford: Basil Blackwell, 1972. p.354-96.

LABOV, W. Speech actions and reactions in personal narrative. In: TANNEN, D. (Ed.) *Analysing discourse: text and talk.* Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1982. p. 219-47.

LIRA, S. A. A avaliação na narrativa. *Ilha do Desterro*. n. 18, p.98-115.

MARCUSCHI, L. A. *Lingüística de Texto:* o que é e como se faz. Recife: Série Debate, 1983.

MARCUSCHI, L. A.. *O funcionamento da dêixis no texto:* o caso da anáfora. Recife, 1989. (mimeo).

POLANYI, L. Literary complexity in everyday stortelling. In: TANNEN, D. (Ed.) *Spoken and written language:* exploring orality and literacy. Norwood: ABLEX Publishing Corporation, 1982. p. 155-69.

RODRIGUES, M. G. S. *Algumas marcas da oralidade na produção textual escrita de 4ª. e 5ª. Séries*. Recife, 1995. 143p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco.

TOOLAN, M. J. Narrative as socially situated: the sociolinguistic approach. In: ___. *Narrative*: a critical linguistic introduction. New York: Routledge, 1988. p. 146-82.

A construção de sentidos em português como L2
- uma tarefa combinada de leitura e produção escrita -

Lucia Rottava[1]

Resumo

Este artigo relata os resultados de um estudo exploratório que investigou como são construídos os sentidos em português como L2 em uma tarefa que combina leitura e escrita, realizada por hispanos falantes. A leitura e a escrita são consideradas processos produtivos na construção de sentidos, na medida em que a escrita não se restringe à questão de apropriação de um conjunto de habilidades lingüísticas e, em que a leitura é apenas identificar esse conjunto nos textos, mas a consideração do uso da língua em um contexto mais amplo (cf. Carrell, 1988; Zamel, 1992 e Tribble, 1996). Para isso, selecionou-se alguns aspectos presentes na construção de sentidos nessas duas habilidades, quais sejam: (1) o uso da língua, (2) a organização discursiva, (3) o foco, (4) as intenções – objetivos e propósitos e (5) os procedimentos usados pelos leitores/escritores (cf. Cumming, 1989 e 1990; Connor e Carrell, 1993). Os resultados oferecem contribuições para o ensino e a pesquisa.

Abstract

This paper shows the results of an study which aimed to investigate how Spanish-speaking students make the meanings, in Portuguese as a second language, in a task which combines reading and writing. The processes of reading and writing are considered to be productive in the making of meanings, as writing is not limited to the appropriation of a set of language/linguistic skills nor is reading just referred to the recognition of such sets in the texts; both of these processes regard the use of the language in a more extensive context (cf. Carrell, 1988; Zamel, 1992 e Tribble, 1996). The study focused on the aspects which were present in the building of meanings in these two skills: the use of the language, the discoursive organization, the focus, the intentions – objectives and purposes and the procedures used by the readers/writers (cf. Cumming, 1989 e 1990; Connor e Carrel 1993).

Key-words: reading/writing, portuguese as L2, Spanish spearkers

1 Introdução

As pesquisas em leitura e escrita em contexto de L2 se caracterizam pelo enfoque a uma ou a outra habilidade separadamente. Alguns estudos tiveram uma preocupação em testar hipóteses quantitativas na correlação leitura e escrita (cf. Shanahan e Lomax, 1986). Contudo, no ensino, a preocupação com a integração não é comum e, geralmente é dada ênfase a uma dessas habilidades em sala de aula, acreditando-se com isso que, ensiná-las, de modo isolado, seria suficiente aos aprendizes, pois, quando eles precisassem, saberiam como juntá-las (cf.

[1]Doutoranda em Lingüística Aplicada / UNICAMP
Mestre em Letras / UFRGS
Profª Auxiliar do Depto de Letras e Artes / UNIJUI.

Carson e Leki, 1993). Essa concepção resultou em uma compreensão de processos distintos de construção de significados. Por um lado, concebeu-se a leitura especificamente como um processo cognitivo e lingüístico de extração ou atribuição de significados; por outro, a escrita como um produto resultante da organização e ordenação mecânica dos elementos lingüísticos de acordo com as regras e normas de uma determinada língua (cf. Leki, 1993:02).

Não obstante a essa visão de leitura e escrita, há estudos que focalizam as habilidades de maneira integrada, ou seja, o ensino da *leitura e escrita como processos de produção e construção de significados* (cf. Zamel, 1992 - grifo meu), ambas envolvendo padrões similares de conhecimento e atitudes lingüísticas e discursivas, ou seja, a leitura e a escrita são entendidas como processos complexos e multifacetados que envolvem sub-habilidades e experiências anteriores (cf. Reid, 1993:43; Carrell, 1988; Zamel, 1992, entre outros), além de serem consideradas as intenções, propósito comunicativo e discursivo dos aprendizes (cf. Zamel, 1992).

Enfocar a leitura e a escrita desse modo otimiza as oportunidades para aprender a língua. Aprender a escrever e a ler não elimina 'aprender a língua' - condição necessária, porém não suficiente de uso da linguagem. Segundo Tribble (1996:12), 'aprender a escrever não é somente uma questão de se apropriar de um conjunto de habilidades lingüísticas mecânicas e, aprender a ler não é somente identificar esse conjunto nos textos'.

Em se tratando de formas de construção de sentidos, segundo Zamel (1992), o elemento base é o texto. Ele é o elo que aproxima leitor e escritor, através de uma atividade que lhes permitem entrar no texto de maneira organizada e os possibilitam a entender que ler não é somente recepção de significado do texto e escrever também não é apenas dispor palavras de acordo com regras de uma determinada língua, mas um processo que é integrado na construção de significados.

O fato de o leitor e escritor manterem uma relação recíproca com o texto permite que eles desempenhem um papel também de autores do texto, visto que negociam os sentidos do texto. Nessa negociação, os significados construídos

entre leitores/escritores e texto se concretizam à medida que a interação está acontecendo no processo (cf. Bloome, 1993).

As oportunidades de construção de sentidos em leitura e escrita são mediadas pelo texto em um movimento constante de idas e vindas a ele pelo leitor e/ou escritor, enquanto autor. Entretanto, não há estudos que mostrem **como** a construção de sentidos se concretiza na realização de uma tarefa que combina a leitura e a escrita em L2.

Os estudos que procuraram observar como os aprendizes procedem durante a realização de uma tarefa se limitam à composição em L2 (cf. Cumming, 1989 e 1990) ou a considerar estratégias utilizadas pelos aprendizes e pelos seus avaliadores quando focalizam o produto final dessas composições (cf. Carrell e Connor, 1993).

Cumming (1989) procurou avaliar como o bom escritor e a proficiência em L2 influenciam no desempenho da composição em L2. O autor estudou aspectos do desempenho da escrita: (1) a qualidade dos textos produzidos, (2) a atenção dada aos aspectos da escrita durante a tomada de decisão e as estratégias de solução dos problemas, utilizadas pelo aprendiz para controlar o processo de escrita. Especificamente para responder ao segundo item, Cumming (op.cit.) utilizou-se de dados de protocolos verbais coletados quando os participantes de sua pesquisa estavam compondo.

Os resultados do estudo de Cumming (op.cit.) mostraram que os fatores - bom escritor e a proficiência em L2 - explicam somente partes das composições, todavia distintamente separadas, pois, uma vez que a qualidade das composições produzidas pelos participantes na L2 e as estratégias de solução de problemas, usadas por esses mesmos participantes para controlar sua composição não são idênticas.

O escritor que produziu sua composição com sucesso mostrou qualidades na organização e conteúdo do discurso na composição; atenção aos aspectos complexos da escrita durante a tomada de decisões; comportamentos de soluções de problemas envolvendo a exploração heurística e controle de estratégias bem diferenciadas. A proficiência na língua comprovou ser um fator adicional,

contribuindo positivamente para a qualidade final da produção e interagindo com a atenção que os participantes dispensaram aos aspectos de sua escrita. Entretanto, segundo o autor, ela não afeta visivelmente o processo de composição.

Carrell e Connor (1993) fizeram um estudo com base em Cumming (1990). As autoras objetivaram responder a três questões de pesquisa, quais sejam: (1) os escritores e o avaliadores têm entendimento similar do que constitui o conteúdo adequado, recursos retóricos e uso da língua nos ensaios e como essas decisões são tomadas; (2) os escritores e os avaliadores conceitualizam e interpretam a tarefa de uma maneira similar e (3) os escritores e os avaliadores têm noção dos papéis respectivos de cada um (p.149). Os resultados obtidos por Carrell e Connor (op.cit.) mostraram, principalmente com relação à primeira questão, que os avaliadores e escritores despendem um grande esforço em tomar decisões sobre a importância de vários aspectos do texto. O foco no auto-controle para os avaliadores e nos procedimentos para os escritores era alto. Além disso, ambos consideraram o conteúdo e o desenvolvimento da escrita. Finalmente, os protocolos revelaram uma maior ênfase no uso da língua pelos avaliadores do que pelos escritores, sendo que estes últimos estavam mais preocupados com a forma/estrutura da língua.

Embora os estudos acima mencionados não consideraram a leitura e a escrita conjuntamente, acredito que eles oferecem algumas sugestões para observar aspectos da construção de sentidos em uma tarefa combinando leitura e escrita.

Portanto, objetivando investigar como isso ocorre, procurei focalizar em uma tarefa[2] que combinava leitura e escrita, os seguintes aspectos: (1) **o uso da língua** – convenções lexicais, gramaticais, pontuação e ortografia; (2) **a organização discursiva** – interrelação das unidades retóricas: parágrafos, introduções, conclusões, exemplos dentre outros; (3) **o foco** – as idéias e pensamentos do leitor/escritor, incluindo formulações, considerações e reconsiderações das idéias; (4) **as intenções** – objetivos ou propósitos de leitura

e de escrita, incluindo considerações feitas aos interlocutores e, (5) **os procedimentos** – procedimentos do leitor/escritor em fazer alguma coisa enquanto desempenha a tarefa, incluindo tomar notas, checar alguma coisa, ler, reler, ler o texto escrito e rescrever, dentre outros (cf. Cumming, 1989 e 1990; Connor e Carrell, 1993).

Na realização desse estudo, foram utilizados dados provenientes de protocolos verbais em uma tarefa combinada de leitura e escrita, realizada com hispanos falantes aprendizes de português como L2, com base em um texto informativo.

2 O estudo

Os sujeitos eram quatro falantes nativos de espanhol, aprendizes de português como L2 em situação de imersão. Os sujeitos são identificados por A1, A2, A3 e A4, respectivamente[3]. A idade varia ente 25 a 35 anos de idade e, em média residem no Brasil pelo período de dois anos, estando aqui por várias razões, dentre as quais, estudar, trabalhar ou acompanhar familiares no trabalho. Todos os sujeitos têm curso superior completo, sendo que um deles cursa pós-graduação. Afirmam ter interesse em ler e escrever em Português, principalmente, por que querem realizar cursos de pós em Universidade Brasileiras em suas respectivas áreas.

Os dados foram coletados em maio/98 através da técnica mentalista. A técnica mentalista é utilizada em Lingüística Aplicada e em Psicologia, como referência genérica aos diferentes métodos de investigação de processos mentais (cf. Cavalcanti, 1989), métodos esses que se utilizam de dados provenientes de declarações dos próprios sujeitos sobre como organizam e processam a informação (cf. Faerch e Kasper, 1987 e Moita Lopes, 1996).

Dentre as diferentes classificações (cf.Cohen, 1987, 1989), utilizei-me, neste estudo, do que foi denominado de auto-observação através da introspecção,

---

[2] O termo tarefa refere-se, neste estudo, a um conjunto diferenciado e seqüenciado de atividades conduzidas por um propósito e objetivos comunicativos relacionados (cf. Swales, 1990).

[3] Todos os sujeitos, na época da coleta de dados, freqüentavam um curso de Português para Estrangeiros em uma Universidade Brasileira.

ou seja, a auto-observação refere-se às afirmações que o sujeito faz de seu comportamento a partir de algum acontecimento ou de alguma tarefa que lhe é proposta. Esse comportamento também pode ser introspectivo e caracterizado por verbalizações simultâneas à realização da tarefa (cf. Cohen, 1989 e Faerch e Kasper, 1987).

A sessão introspectiva foi gravada em áudio, com a presença constante da pesquisadora. A presença do pesquisador foi apenas um incentivo para o informante realizar a tarefa, todavia não interferindo na realização da mesma, apenas limitando-se a fazer breves inferências, sugestões e/ou clarificar questões ou, se necessário, orientando-os em alguns momentos ao perguntar: o que você estava pensando quando parou aqui (apontando para um determinado trecho ou palavra do texto) ou o que você estava pensando ou pensou quando leu/viu a palavra '**x**', entre outros. Portanto, esses dados possibilitaram-me fazer inferências mesmo que parciais, quanto ao processo de construção de sentidos nas duas modalidades.

A tarefa realizada na sessão introspectiva incluiu um texto com 412 palavras, tendo como tema a ecologia: 'Brincando com o planeta', extraído da Revista Super Interessante, março/98:81. Na realização da tarefa, os sujeitos tinham, por escrito, a seguinte instrução: '*Leia o texto a seguir e verbalize o que você compreendeu. Sempre que você perceber que não entendeu, tente explicar o motivo. Utilize-se das informações do texto lido e, produzir um outro texto para ser publicado no Jornal Zero Hora, na sua contra capa, seção 'Pergunte a ZH'. Você poderá recorrer ao texto lido para reler sempre que quiser. Verbalize o que você está pensando enquanto produz o texto por escrito, procurando falar sobre como e o que você fez para produzir esse texto'*.

Cabe salientar que os sujeitos já tiveram contato, em aulas, com textos que são publicados na referida seção do jornal e, por isso, a proposta escrita não representaria dificuldade na produção.

2.1 Transcrição dos dados

Os dados coletados durante as sessões introspectivas individualizadas foram roteirizados e depois transcritos, seletiva e sistematicamente, considerando os pontos que elicitaram as tomadas de decisões dos sujeitos enquanto desempenhavam a tarefa.

Os dados foram organizados de acordo com as tomadas de decisões feitas enquanto os sujeitos liam e escreviam. Somente as pausas mais longas foram consideradas (+ de 20 seg. – representadas pelo símbolo +) pois representam segmentação da unidade de sentido (cf. Flower e Hayes, 1981 e Ericsson e Simon, 1984).

As análises são feitas levando em conta os cinco aspectos mencionados, quais sejam: **o uso da língua, a organização discursiva, o foco, as intenções** e **os procedimentos.** Tais aspectos foram observados nas tomadas de decisões feitas pelos sujeitos ao construírem sentidos na leitura e na escrita em L2.

3 Apresentação e discussão dos dados

De um modo geral, os protocolos verbais variaram em extensão e aspectos utilizados pelos sujeitos informantes para construir sentidos. Quanto à extensão, A1 produziu um protocolo com aproximadamente duas mil e quinhentas palavras, A2 com três mil e duzentas, A3 com mil e A4 com mil e quatrocentas palavras no total.

O primeiro dos aspectos diz respeito ao **uso da língua**. São considerações feitas pelos sujeitos enquanto estavam construindo sentidos, indicando estarem focalizando o uso da língua como um código lingüístico. Muitas das verbalizações referem-se às convenções gramaticais, pontuação ou ortografia e/ou a adequação lexical. Vejamos alguns exemplos em que mostro o processo por meio da introspecção e como se concretizou a produção escrita:

Introspecção

> (...)[4] es-pera, mas é mais fácil (risos) + que ano por ano / durante + a aparição / a aparição ou a produção do efeito? // Aparição! Non, aparição, produção // (A1-I)[5]

[4] Esse símbolo mostra que foi tomado somente um fragmento do protocolo, porém significativo para exemplificar o que está sendo analisado.

Fragmento da produção escrita

Prestigiosos cientistas têm estudado durante
anos a aparição do “efeito estufa” em diversos
planetas.

Introspecção

(...) en espanhol se utilizaria hão / mas não sei se / aqui corresponde a / o verbo ter // (A1-e)

Fragmento da produção escrita

Os resultados das pesquisas mostram
o aumento do efeito estufa na e terra e ~~hão~~ determinado
algumas de suas causas e conseqüências.

Introspecção

(...) + sim, sabemos / se pode dizer o que sim sabemos (A1-e)

Fragmento da produção escrita

Até onde o homem o a natureza podem determinar
Um equilibrio estavel para a reprodução da vida ainda
não sabemos, o que sim temos certeza e nós somos
em parte responsáveis.

Os dados de processo comparados aos da produção sugerem haver uma preocupação com o resultado final, especialmente, uma tendência em adequar o uso às normas da língua alvo.

Portanto, essa preocupação, mais recorrente na escrita, mostra **como** e o **que** os sujeitos hispanos-falantes monitoram enquanto constróem sentidos na língua alvo; os dados sugerem um monitoramento excessivo com a forma/estrutura da língua alvo como sendo um fator que influencia e direciona a tarefa de construção de sentidos por esses sujeitos. O excesso de monitoramento, segundo Cumming (1989:112), prejudica a produção e faz com que o aprendiz deixe, em segundo plano do trabalho com o texto, e se preocupe com questões estruturais da língua, especialmente em ‘*a aparição / a aparição ou a produção do efeito? // Aparição! Non, aparição, produção’* ou como em *‘provenientes existem?*’ ou ainda em ‘*sim, sabemos / se pode dizer o que sim sabemos’.* Essas questões estruturais sinalizadas pelos sujeitos mostram uma preocupação com a adequação no uso da língua alvo e, ao mesmo tempo, parecem mesclar questões decorrentes da proximidade lingüística entre a L1 dos sujeitos e a L2 que estão sendo expostos,

[5] As informações que aparecem entre parênteses no final dos exemplos, referem-se à identificação do sujeito, seguida da informação se o processo envolvia leitura (l) ou escrita (e).

como nos trechos em *'...en espanhol se utilizaria hão / mas não sei se / aqui corresponde a / o verbo ter*', ou ainda questões mais localizadas observáveis no trecho'*... por que as veces muda a forma que se escrive em, em espanhol.'*

Em resumo, os questionamentos, apresentados pelos sujeitos, relativos à forma/estrutura da L2 incluem: (a) adequação lexical em casos como *'... durante + a aparição / a aparição ou a produção do efeito? // Aparição! Non aparição / produção'* ou em caso de *' provenientes existem?'*; (b) uso e formação verbal como para o uso para *'...em espanhol se utilizaria hão / mas não sei se / aqui corresponde a/ o verbo ter*', ou ainda em *'sim sabemos / se pode dizer o que sim sabemos...*'; (c) ortografia em exemplo que se referiram à oposição das letras **b** e **v**, como em '*... mas be longa é português'* (referindo a letra) e ainda com o mesmo caso em *'... responsables // muda o be pelo ve aqui...*'

Embora o monitoramento ser característico no processo de construção de sentidos na produção escrita em questões de forma e/ou estrutura da L2, ele também aparece como um recurso na leitura, também com o intuito de adequar o que leu de modo a adequar ao contexto, como pode ser observado nos exemplos que seguem:

> (...) ele, ele funciona ... possue, possui uma armosfe, atmos, - como é que é isso?(A2-l)
> (...) atmosfera tem acento no outro lugar (A2-l)
> (...) ah, o balanço / balanço, essa palavra parece, ah, escreve igual que aquele outro que é o carrinho de nenê?(A2-l)

Os dados exemplificados e comentados acima, relativos ao uso da língua, sugerem haver uma tensão entre a adequação e apropriação ao uso da língua com a necessidade de refinar esse uso adequando às normas da L2. Percebe-se, com isso, que o sujeito se depara sempre com um par de opções, não uma única e consequentemente há a busca pela adequação do uso vs. forma. Portanto, no processo de construção de sentidos em leitura e escrita, o objetivo é, também, refinar uso e forma da língua alvo no produto, como é observado em

> (...) ah teria que pegar o [referindo-se a uma lista de conjugações verbais] para que non fique tan ruim hororroso (A1 –e)

cuja preocupação é que o texto, produto final da tarefa, '*non fique tan ruim hororroso'*, bem como justificar as razões desse monitoramento, como em:

> (...) no ma a queston do verbo eu tenho que ter mais cuidado (A1)

Portanto, com relação ao uso da L2 em leitura e escrita, nota-se uma tensão, como já afirmei, entre adequação, apropriação e forma de concretização dos sentidos.

O segundo aspecto diz respeito à **organização discursiva** da construção de sentidos nas duas modalidades. São considerações ou preocupações feitas pelos sujeitos que vão além do nível da oração. São referências feitas às unidades retóricas ou organizacionais, suas interrelações ou tipos de discurso, tais como parágrafos, introduções, conclusões, exemplos, recursos diversos ou a organização prévia do que será produzido, como no exemplo que segue:

> (...) o seja o que aqui está mostrando é que quale son os casos que causam o que podem aumentar o efeito estufa, especialmente o, o mais conocido, o dióxido de carbono, os combustíveis que nos queimamos cotidianamente /(A1-l)

No exemplo acima, o sujeito resume o que entendeu, procurando construir o sentido e introduzir o assunto para dar continuidade mais tarde. Não somente resumir o que entendeu garante a continuidade, mas o processo para esses sujeitos também é caraterizado por identificar relações entre unidades retóricas:

> (...) bom esta é a discussão sobre as conseqüências (A1-l)
> (...) sobre as conseqüências do do do:: do efeito estufa / até onde esse aumento de temperatura meia poderia altera o clima mundial / o:: as transformações sobre os os os denominam vocês como as calotas polares (A1-l)

Ou ainda em :

> (...) ah agora que conseqüência traz o efeito estufa no planta // bom duas conseqüências (A3 – e)

A preocupação com a organização discursiva observável nos exemplos citados mostram a ênfase que é dada ao foco, ou seja, a um procedimento que é característico, em termos de Cumming (1989:115), de aprendizes mais experientes. Na verdade o que está ocorrendo no processo é que, inicialmente, o aprendiz gasta mais tempo em suas tomadas de decisões e em quais elementos podem ser incluídos no produto final. Na verdade, mostram que produto vs. processo são complementares na construção de sentidos (cf. Scaramucci, 1995),

embora produto vs. processo tenham sido vistos como dicotômicos (cf. Kaplan, 1988).

Essas tomadas de decisões requerem do sujeito um cuidado também com a organização do texto que está lendo, como em

> (...) bom aqui:: está falando que:: a / e:: / no entanto a atividad humana / é:: / está alterando / e:: a temperatura no planeta terra e verdad / está alterando o balanço / e:: especialmente pela queima de combustíveis como o petróleo e o carvão // e:: a concentração de dióxido de carbono / vem aumentando gradativamente // e assi aumenta a temperatura média da terra / no! (A4) +

Ainda é possível observar **onde** e **quando,** na construção de sentidos, pode-se observar uma ruptura pela incompreensão da interrelação entre as unidades organizacionais do texto, refletindo no produto final. São momentos do processo que mostram que a continuidade de sentidos vai somando-se àquele já construído. Entretanto, esses casos mostram não haver uma interrelação final entre as unidades de sentidos do texto como um todo, como veremos no trecho que segue:

> (...) / bom agora e:: / está falando o autor / sobre:: está dando um ejemplo no! de um planeta / e:: que está aconteciendo tambiém um / um o efeito estufa //
> (...)
> Bom aqui / e:: continua falando das conseqüências no! e:: agora fala de conseqüências ainda mas graves // que:: o aumento de médio metro da:: nivele das águas dos aceanos /
> (...)
> E:: aqui fala que:: nós conecemos muitos planetas pelo espácio pero el único capaz de sustentiar a vida é o planeta terra / e que as pessoas estan brincando com // com o equilíbrio que o planeta tem que ter / prá:: que a vida // pueda / possa continuar + (A4-l)

Os exemplos acima confirmam não haver uma interrelação final entre as unidades de sentidos do texto como um todo, mas um processo fragmentado de construção de sentidos, organização passo a passo durante a leitura do texto. Nesses casos, ao perceber que não entendeu, o sujeito reage com comentários e questionamentos sobre o que está fazendo, buscando adequar o que leu e escreveu ao sentido que irá construir na L2.

O terceiro aspecto - **foco** e/ou **essência** resulta de verbalizações que focalizam o conteúdo principal da produção de sentidos, isto é, os pensamentos e

as idéias do escritor/leitor. Estas verbalizações indicam que os sujeitos estão formulando, considerando, reconsiderando ou explorando os sentidos que desejam.

Esse aspecto diz respeito às verbalizações direcionadas ao foco do assunto/ tema que será abordado pelo sujeito. Veja no exemplo:

> (...) Ah, interessante, é da revista Super Interessante! (...) não é que ele faz uma uma traz um exemplo bem fácil prá gente entender mais rápido o que que é esse efeito estufa Todo mundo fala e e ninguém se acha que tá dentro disso e na verdade tamos todos estamos nesse efeito (A2-l)

Desde o início da realização da tarefa, os dados sugerem que os sujeitos tinham familiaridade com o tema que está sendo lido e conhecimento prévio que lhes permitiram explorar mais o tema, exemplo:

> (...) a ques a questão do equilíbrio planetário // Eu non tenho tan certeza desse desse equilíbrio Eu gostaria saber / se o desenvolvimiento da vida da:: na, na terra / é:: foi equilibrado o foi por ciclo por que si sei que a a terra estava quente depois tive uma uma uma congelou tuda a terra e depois voltou a esquentar (A1-e)

Essa familiaridade é utilizada como um recurso complementar à continuidade do processo, ou seja, as experiências vivenciadas em outras situações são fundamentais para o desempenho da tarefa, bem como na seqüencialidade dos sentidos construídos, vejamos:

> (...) hum, hum Tá / esse gás parece que é muito ruim (risos) é Eu só fico imaginando o que vai acontecer e ah tá / essa última parte que fala aqui do do desequilíbrio ambiental é é bem que acho que vai acontecer isso ai / a gente vai acabar se sair perdendo o controle no do planeta / por essa causa né / por causas por que ele diz assim que que (A2-l)

As experiências vivenciadas são trazidas durante o desempenho da tarefa de modo a interagir com o texto. Essas interações são intermediadas pela emissão de opiniões próprias às unidades de sentido que são gradativamente construídos, como em:

> (...) (retoma e relê) No universo / os planetas ou alguns deles também apresentam esse efeito estufa / só que ah, só que nesse caso / em vez de plástico / ah, ou seja, plástico é uma coisa inventada pelo homem, né; em vez de plástico / ou seja / (in) vou (in) que isso aqui não tem nada a ver em vez de plástico / ele funciona / ele quem? Ah, o efeito estufa / o efeito estufa funciona com a ajuda da atmosfera / com a ajuda da atmosfera que seria esse plástico mas de forma natural que seria / esse plástico mas de forma natural (in) tá (A2-e)

na exposição de opiniões de caráter pessoal:

> (...) é:: eu acho que aqui está explicando como é:: que acontece o:: efeito estufa em:: // em um // fato cotidiano no que seria botar sobre una planta um:: plástico / e:: que / esse plástico / cre calor / crie calor / e:: no deixar / que ele saira // (A4-l)

Outro recurso utilizado durante a leitura é fazer analogias com situações vivenciadas, observem:

> (...) bah eu morro num lugar assim / já com aqui com com trinta e seis grau eu quase deA1aio (risos) eh:: acho que ne, chego lá (A3)

Quanto ao quarto aspecto denominado **intenções,** refere-se aos objetivos ou propósitos que o participantes verbalizam para concretizar sua produção. Essas referências incluem o propósito geral do texto lido e produzido, o objetivo pessoal e os próprias referências feitas ao interlocutor.

O primeiro exemplo mostra claramente essa preocupação em como concretizar o objetivo:

> (...) a primeira pergunta e (...) que eu faria, mas eu vou fazer um borrador (...) A segunda pergunta / teria teria a ver com / o efeito sobre o clima / além da questão da do do que do aumento do / da das correntes dos oceano, das correntes? (A1-e)

O exemplo acima mostra que, ao serem delimitadas a linhas gerais / norteadoras (signposts) para guiar as tomadas de decisões, a continuidade de sentidos flui de modo mais coerente na produção escrita.

O segundo em desenvolver o assunto de modo claro e coerente como no exemplo que se segue:

> (...) hum, para construir aquilo que vou escrever (...) e que trata sobre esse assunto (A2-l)

Tais delimitações das linhas norteadoras do sentido do texto são somadas às referências explícitas ao assunto e ao objetivo da tarefa, à menção ao interlocutor de modo generalizado ou direcionado, sem no entanto isso deixar de ser feito. Isso mostra que essa delimitação do tema é indispensável à constituição/ organização e às escolhas lexicais e textuais do que será produzido. O primeiro exemplo mostra essa referência geral:

(...)+ alguém me pegunta // tá eu posso alguém me pergunta assim / é:: + que o efeito estufa +(A3-e)
(...) - Bom agora / eu vou hacer eu vou a fazer // o texto // o texto + (in) + pu-bli-ca-do // no jornal / (A1-e)

O segundo exemplo que segue mostra uma maneira direcionada:

(...) Agora tem que produzir um texto(...) ai uma pessoa me pergunta / um leitor(...) uma / uma carta e ele pergunta o que é o efeito estufa(...) Aí eu sou a jornalista (A2-e)

Ou ainda em casos em que o sujeito interage com o pesquisador procurando certificar-se do que é para ser feito, como em '*quer que explique alguna coisa?(A1-l)'.*

Finalmente, o último dos aspectos observados diz respeito aos **procedimentos** enquanto a tarefa é desempenhada, isto é, procedimentos do leitor/escritor de tomar notas, checar alguma coisa, ler, reler, ler o texto escrito e reescrever, dentre outros

(...) tá, agora que em que verbalizar tudo o que eu compreendi? (A2-l)
(...) tenho mania de fazer // é so assim // eu leio releio mil vezes o que escrevo (A3-e)
(...)ah que falta de vocabulário a gente tem né com relação ao clima o efeito estufa / eu vou no dicionário então prá ver é mais fácil (A3-e)
(...) agora vá falar sobre a terra (A4-l)
(...) Ah / eu tenho que reponde isso ai (A2-e)

Esse aspecto é o mais recorrente no desempenho da tarefa, indicando que as modalidades envolvidas estão constantemente sendo utilizadas, observe:

de tudo o escrito /

de tudo (in) o falado +
de tudo o falado // o certo / e que // nos (in) + (in) o que nos (in) de civi-li-za-ção // (in)
de tudo o que falamos / o certo é / que nós // que /
de tudo o que nós / o certo é // que / que o que nos chamamos de civilização // (A4-l/e)

O exemplo acima mostra o movimento cíclico que envolve a leitura e a escrita no processo de construção de sentidos, ou seja, através da leitura, releitura do produto escrito, o sujeito busca planejar o produto, avaliando as informações consideradas relevantes para a concretização o sentido.

Cabe salientar que os aspectos adotados e analisados um a um não deram conta de explicitar o complexo processo que é construir sentidos em leitura e escrita em L2, mas que eles aparecem combinados, vejamos apenas um exemplo

dentre tantos (os números entre parênteses, colocados depois de cada exemplo, representam um dos aspectos analisados), mas que é significativo e recorrente entre o grupo pesquisado, o que mostra o movimento cíclico na construção de sentidos:

> O que é o efeito estufa? Tá, tá eu tenho que escrever, né, prá esse leitor que está perguntando sobre o efeito estufa; ai eu vou te que tenta responde para ele de uma forma bem fácil, prá ele entender rápido o que é o efeito estufa, por que essa matéria aqui 'Brincando com o planeta'**((5))**, eu achei boa, mas é muito comprida prá responder uma carta a um leitor; que deve ser uma coisa rápida. Eh, então eu pegaria assim, ah, eu falaria, eu faria primeiro uma descrição do que é o efeito estufa, que até o texto começa dizendo o que o efeito estufa, ele é / ele existe, né, em, em todos os, os planetas, ele existe naturalmente, né. O efeito estufa existe naturalmente (...) E no caso, o efeito estufa á natural, mas que a mão do homem o que faz com esse efeito não é produzido se não desproduzido seria, né, acabar com, com o bom funcionamento do efeito estufa **((3 – considera e reconsidera as idéias))** Então tá. Eu colocaria:: o efeito estufa existe naturalmente na terra e em outros planetas **((2)).** Eh // eu queria colocar esse exemplo da planta que o é muito bom, muito bom esse exemplo prá, prá quem non tá na área da, de aqui, do que, sei la, astronomia, - que que é isso aqui! Meio ambiente, ecologia... **((5))** Ah, então, eu colocaria assim que para graficar, mas não é graficar por que graficar seria um gráfico para, para aclarar **((1))** // hum, eu colocaria assim: o efeito estufa existe naturalmente na terra e em outros planetas **((2))** – mas o que é ele? O que é ele, o efeito estufa, né, mas o que é ele? Fecha o signo de interrogação **((1))** Ai eu respondo com exemplo, eu digo, ah, mas que é ele? Ah, parou essa coisa! Mas o que é ele? **((5))**

No trecho acima, significativo e representativo do grupo, observa-se que o leitor/escritor intercala os aspectos focalizados, neste estudo, para completar a tarefa e se utiliza de várias estratégias para ler, reler, rescrever de modo a relatar a essência / foco do que quer produzir. Portanto, isolar tais aspectos não dá conta suficientemente para que se explicite o **que** e **como** o processo de construção de sentidos de concretiza.

Em síntese, dentre os aspectos elencados para esta análise, pode-se observar que os mais recorrentes foram as verbalizações direcionadas ao foco do texto (aspecto 03) e aos procedimentos (aspecto 05) utilizados durante a realização da tarefa. A ocorrência dos demais foi no sentido de complementar a tarefa, ou seja, o aspecto 04 apareceu somente em uma referência em cada um dos protocolos – o suficiente para direcionar a tarefa. Os aspectos um e dois foram muito pouco produtivos na construção de sentidos em leitura e escrita.

Diante dos dados que mostram a construção de sentidos em tarefa que combina leitura e escrita, os resultados sugerem a natureza interdependente da leitura e escrita. Essa natureza decorre das evidências de que os sujeitos recorrem a diferentes aspectos, utilizando de diversas estratégias que podem ser inferidas no processo tanto em leitura quanto em escrita. O importante é a possibilidade e o fato de a construção de sentidos viabilizar que leitor/escritor se constitua também autor do processo de construção de sentidos por ele almejado e concretizados num produto escrito final, seja enquanto está lendo - pela possibilidade de inferir, somar as suas experiências e informações às do texto, seja enquanto está escrevendo pelas mesmas razões da leitura. O leitor / escritor é autor nesse processo, ele não é passivo, mas ativo por ter um modo de processar que é interdependente, isto é, ao leitor/escritor é dado a possibilidade de construir sentidos adequados à situação que lhe é proposta e pelo fato de se constituir autor do processo e produto final. O importante para um leitor/escritor, caracterizado por um processo ativo de construção de sentidos, é ter o que dizer e dizê-lo da melhor forma, mesmo que para isso lhes sejam exigidas idas e vindas ao texto durante a leitura (vide processo em leitura) e durante a escrita (vide processo em escrita e produto escrito) não lhe importando se, para isso, deva planejar, replanejar e reavaliar o que tem construído durante as tarefas. O que lhe importa é o desafio do dizer, dizendo da melhor maneira possível.

Para constituir-se em um leitor/escritor ativo desse processo, não importa ao aprendiz de L2 que esforços são feitos para construir sentidos ou para buscá-los em diferentes fontes de acesso que lhe são permitidas, pois quer fazendo relações com a sua L1, quer fazendo relações internas ao texto em leitura ou ao texto que está sendo produzido e que será produto final, quer seja ainda, buscando essas relações no contexto acadêmico e/ou cotidiano com o qual o texto tem ligação, ele sempre procura construir um tipo de significado.

Construir sentidos, em tarefas que envolvam a leitura e a escrita, representa ao aprendiz /sujeito a oportunidade de ser agente de seu processo, de usar a L2 de maneira real e significativa e de serem valorizadas suas idéias e opiniões enquanto autor.

Referências Bibliográficas

CONNOR, U. e CARREL, P. (1993). The interpretation of tasks by writers and readers in holistically rated direct assesA1ent of writing. In: Carson J. e Leki, I. (ed.). **Reading in the composition classroom: second language perspectives.** Heinle and Heinle Publishers, p.141-160.

CUMMING, A. (1989). Writing Expertise and second language proficiency. In: **Language Learning,** 39(1), 81-141**.**

--- (1990). Expertise in evaluating second language composing. In: **Language Testing,** 7(1), 31-35.

FAERCH, C.e KASPER, G. (1987). **Introspective in Second Language Research**. Miltilingual Matters.

HOYOS-ANDRADE, R. E. (1996). Algunas de las diferencias más llamantivas, de naturaleza fonética-fonológica y morfológica-sintáctica, entre los usos orales y escritos de hablantes de portugués brasileño. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos**, (06):17-23.

JORDAN, I. J. (1991). Portuguese for spanish speakers: a case for contrastive analysis. In: **Hispania**, vol. 74, (03): 788-792.

KAPLAN, R.B. (1998). Process vs. porduct: problem or strawman. In: **Lenguas Modernas**, p.35-44).

LOMBELLO, L.C. (1983). Articuladores e Elementos de Relação na Aquisição de Português por um falante de Espanhol. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, Unicamp, (02): 89-111.

MARRONI, C.S. (1990). **Português - Espanhol / Aspectos Comparativos**. SP: Editora do Brasil.

SARIG, G. (1993). Composing a study-summary: a reading/writing encounter.In: Carson J. e Leki, I. (ed.). **Reading in the composition classroom: second language perspectives.** Heinle and Heinle Publishers, p.161-182.

SCARAMUCCI, M.V.R (mimeo). O ensino de português para hispano-falantes em situação de imersão: relato de uma experiência. In: **III Seminário SIPLE,** Niterói/ RJ, 25 e26/11/1996.

SWALES, J.M. (1990). **Genre analysis.** Cambridge University Press.

--- (1995). O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeria: foco no produto e no processo. IEL/ UNICAMP, tese de doutorado.

VICIANO, V.M. (1996). Preposiciones propias portuguesas y españolas. Un estudio contrastivo. In: **Anuario brasileño de estudios hispanicos,** (06): 25-44.

ZAMEL, V. (1992). Writing One's Way into Reading. In: **Tesol Quarterly***,* vol.26, (03): 463-485.

WIDDOWSON, H. G. (1991) **O ensino de línguas para a comunicação.** Pontes: Campinas.

Anexo

Símbolos usados nas transcrições

/	pausa breve – até 10 seg.
//	pausa média – entre 10 e 20 seg.
+	pausa longa – mais de 20 segundos (se a pausa ultrapassar a 1 min. Escrever por extenso o tempo)
::	alongamento de fonema
so-le-trar	trecho falado pausadamente, soletrando algumas sílabas de palavras
ÊNFASE	trecho ou palavra que é enfatizada
(in)	trecho incompreensível
((explicação))	comentários que o transcritor/pesquisador achar necessário
P	pesquisador
A1, A2, A3, A4	identificação dos alunos

A construção do conhecimento na prática de ensino em inglês como língua estrangeira

Sílvia Costa Kurtz dos Santos
Universidade Federal de Pelotas

ABSTRACT: Taking some concepts developed by Wallace (1991) and Prabhu (1990) as a starting-point, we suggest that, when involved in teaching practice activities, both students and teachers of Licenciatura em Letras Português/Inglês at Universidade Federal de Pelotas have their performances guided by a quasi-common sense of plausibility, *which is developed during the course. It's our view that the relationship between teacher-student(s) interaction and knowledge construction is a pedagogical aspect of such* quasi-common sense of plausibility, *which is to be given attention in contexts of teaching practice activities, especially under a knowledge construction learning paradigm. As we present and comment on some teacher-student(s) interactions, which took place during teaching practice activities, planned according to communicative language teaching principles, we suggest, based on observable behaviour, that the mediators*

between subject and object of knowledge acted as to facilitate or disturb the process of knowledge construction.
KEYWORDS: foreign language teaching / teacher training / teacher-student interaction / knowledge construction

RESUMO: A partir de alguns conceitos desenvolvidos por Wallace (1991) e Prabhu (1990), propomos que, ao envolverem-se em atividades de prática de ensino, alunos e professores do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Pelotas agem de acordo com um quase-comum senso do plausível *que, desenvolvido ao longo do curso, orienta essas atividades. Entendemos que a relação entre interação professor-aluno(s) e construção do conhecimento seja um aspecto pedagógico desse* quase-comum senso do plausível *que mereça atenção em contextos de prática de ensino de inglês, principalmente sob um paradigma construtivista de aprendizagem. Ao apresentarmos e comentarmos algumas interações professor-aluno(s), durante atividades de prática de ensino, planejadas em consonância com princípios comunicativos do ensino de línguas, sugerimos, com base em comportamentos observáveis, que os mediadores entre sujeito e objeto do conhecimento atuaram de forma a facilitar ou perturbar o processo de construção do conhecimento.*
PALAVRAS-CHAVE: prática de ensino / ensino de línguas / formação de professores / interação professor-aluno / construção do conhecimento

A PRÁTICA DE ENSINO E O QUASE-COMUM SENSO DO PLAUSÍVEL

A maioria dos graduandos em cursos de Licenciatura em Letras com habilitação para o ensino de inglês como língua estrangeira têm formalmente avaliados seus potenciais como profissionais docentes em disciplinas conhecidas como Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado em Inglês. Estando mais próximos daquilo que Wallace (1991) denomina "competência inicial", ou seja, da indicação formal de que requisitos mínimos para o exercício de determinada profissão foram preenchidos, atribuída pela

concessão do diploma, cada estagiário tem a sua prática docente planejada sob orientação, observada e avaliada.

Podemos dizer que, mesmo antes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 21.12.1995) ter proposto um mínimo de trezentas horas em prática de ensino para a formação docente, os cursos de Licenciatura em Letras têm, de modo geral, demonstrado preocupação em aumentar a carga-horária em atividades dessa natureza. Além disso, vemos como fundamental que toda e qualquer atividade que envolva prática de ensino no decorrer de um curso de formação de professores tenha como pressuposto a constante avaliação formativa por parte dos professores orientadores/supervisores, de forma a estimular a reflexão dos próprios alunos sobre suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante a considerar é que professores e alunos tendem, naturalmente, a atuar segundo visões compartilhadas do que compreendem por ensino e aprendizagem, e de como esses processos se mostram eficazes no contexto formal da sala de aula. Essas visões compartilhadas, ou o que passaremos a chamar de *quase-comum senso do plausível*, desenvolvem-se entre alunos e professores, ao longo d e um curso de formação de professores, sendo de fundamental importância para orientar o planejamento, a ação e a avaliação das atividades de prática de ensino realizadas.

Considerando que o estágio supervisionado dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Federal de Pelotas, realizado no oitavo e último semestre do curso, como proposta da disciplina de Prática de Ensino, é antecedido por outras atividades que envolvem prática pedagógica(1), orientamos a formação e o desenvolvimento profissional dos nossos alunos com base no "modelo reflexivo" proposto por Wallace (1991), visando ativar e desenvolver aquilo que Prabhu (1990) denomina "senso do plausível". O modelo reflexivo proposto por Wallace privilegia a interação contínua entre o "conhecimento recebido", que inclui, por exemplo, fatos, dados, teorias e habilidades associadas à formação de determinados profissionais, e o "conhecimento experimental", ou seja, aquele proveniente da "ação profissional" ou da experiência prática, num "ciclo reflexivo" - processo contínuo de reflexão sobre os conhecimentos

recebido e experimental - que integra a constante busca da chamada "competência profissional".

Numa situação ideal, o "conhecimento recebido" ao longo de um curso de formação de professores, no caso um curso de Licenciatura em Letras, inclui temas de áreas como a Lingüística, a Lingüística Aplicada, a Sociolingüística, a Psicologia, a Educação, dentre outras, *não* apresentados como conhecimento compartimentalizado e proveniente de disciplinas acadêmicas desvinculadas da prática. Tratados como relevantes no contexto do profissional de ensino em ação, os conteúdos passam a ser incorporados ao "ciclo reflexivo" que, dessa forma, se faz presente ao longo de toda a graduação, podendo ser ativado antes, depois e durante a atuação dos alunos em atividades de prática de ensino.

O "senso do plausível" de um professor, que visamos ativar e desenvolver durante o curso, é definido por Prabhu como um conceito, teoria ou intuição pedagógica de como a aprendizagem acontece e de que forma o ensino pode conduzir ou sustentar esse processo. Vários são os fatores que influenciam e contribuem para a formação do "sendo do plausível" de um professor, já que este resulta das mais diversas experiências por ele vivenciadas enquanto aprendiz e/ou docente. Prabhu enfatiza que, ao envolver o seu "senso do plausível" nas atividades de ensino, o professor torna seu ensino produtivo e "real", em contraste com o ensino "mecânico" e rotineiro dos que se submetem a determinados métodos de ensino, sem de fato compreendê-los ou identificarem-se com eles.

Ao retornarmos à proposta de que cabe a um *quase-comum senso do plausível* direcionar o planejamento, a ação e a avaliação da prática de ensino, é importante considerarmos que o seu processo de formação tem início já nos primeiros encontros entre professores e alunos, quando o "senso do plausível" de cada um passa, direta ou indiretamente, de forma consciente ou não, a influenciar e/ou ser influenciado pelo "senso do plausível" dos demais envolvidos.

Dentre os fatores que julgamos influenciar o processo de formação do referido *quase-comum senso do plausível*, compartilhado por alunos e professores em formação/ação nos mesmos contextos, há alguns que consideramos mais evidentes e significativos. No caso dos alunos do Curso

de Letras, é importante considerarmos a influência exercida pelo "conhecimento experimental" com o qual alguns deles já contam ao iniciarem seus cursos universitários de formação de professores. No caso dos alunos do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UFPel, por exemplo, esse conhecimento tem como base a experiência proveniente da prática docente que já vinham exercendo, e para a qual foram considerados habilitados após terem demonstrado certa competência em diferentes habilidades do inglês como língua estrangeira, terem sido submetidos ao que muitos chamam de "treinamentos" e demonstrado eficiência na condução das atividades propostas pelos "manuais/métodos" adotados nos cursos privados/franquias onde atuam como professores. Também é importante considerarmos que, na maioria dos casos, esses *alunos-professores* desempenham atividades rotineiras propostas segundo um determinado método/abordagem cujos princípios desconhecem ou têm dificuldades de compreender. Experiências desse tipo são determinantes para a formação do "senso do plausível" dos nossos *alunos-professores*, que passa a interagir, ao longo do curso e em atividades e situações dentro ou fora do contexto formal da sala de aula, com o "senso do plausível" daqueles alunos que não contam com experiência docente ao ingressarem na universidade, e que têm suas visões sobre ensino e aprendizagem baseadas em realidades escolares por eles vivenciadas, cujas propostas metodológicas centravam-se, na maioria dos casos, na aprendizagem mecânica dos conteúdos, ou seja, seguiam um enfoque behaviorista que privilegiava a memorização e a reprodução dos conteúdos.

Com relação aos professores que atuam no Curso de Letras, podemos dizer que suas visões sobre ensino e aprendizagem são, de modo geral, formadas com base na interação entre "conhecimento recebido", normalmente advindo de estudos em nível de mestrado e das mais variadas atividades de qualificação profissional, e "conhecimento experimental". Vale dizer que o "conhecimento recebido" dos docentes que atuam em cursos de formação de professores merece a máxima atenção no sentido de manter-se dinâmico e especializado, já que exerce uma influência determinante na formação daquilo que virá a ser identificado como o "conhecimento recebido" de um grupo específico de alunos, aos quais foi atribuída a

"competência inicial" em um mesmo curso, realizado numa mesma instituição, num mesmo período. Com relação ao "conhecimento experimental", é importante observarmos que, uma vez atuando exclusivamente no contexto universitário, a dimensão da "ação profissional" na chamada *realidade do ensino nas escolas* é vivenciada de forma indireta, a partir da atuação de seus alunos de graduação em atividades docentes, nas quais estão envolvidos como orientadores e supervisores, ou através de interações com os professores de ensino fundamental e médio da rede local de ensino.

É a partir da interação constante entre os diversos fatores que influenciam as visões que alunos e professores têm sobre ensino e aprendizagem, à luz do "ciclo reflexivo", que acreditamos resultar um *quase-comum senso do plausível* que, sempre em transformação, passa a orientar as atividades de prática de ensino, favorecendo a atuação "real" e bem-sucedida.

Ao considerarmos o *quase-comum senso do plausível* que tem pautado as atividades de prática de ensino em língua inglesa sob minha orientação e supervisão, particularmente aquelas realizadas por alunos formandos do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UFPel, no ano de 1997, julgamos pertinente analisar um de seus aspectos pedagógicos que nos pareceu merecedor de maior atenção: a relação entre a interação professor-aluno e a construção do conhecimento.

A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Embora os estudos na área de aquisição de segunda língua incluam contextos de língua estrangeira, são em contextos nos quais a língua alvo é usada como primeira ou segunda língua que a grande maioria desses estudos é efetivamente desenvolvida. Assim, a literatura apresenta muitos estudos a partir da interação professor-aluno estabelecida na língua alvo, centrados,

por exemplo, nos ajustes - lexicais ou gramaticais, por exemplo - feitos pelo professor em sua fala, nas estratégias de comunicação usadas pelos alunos e no processo de negociação de significado que conduza os interlocutores a um determinado objetivo comunicativo. Entretanto, o contexto educacional brasileiro monolíngüe do ensino de inglês como língua estrangeira, especialmente aquele das escolas públicas de ensino fundamental e médio, onde nossos alunos normalmente atuam em atividades de prática de ensino, apresenta características específicas que apontam para outras perspectivas de análise das interações professor-aluno.

Na tentativa de caracterizar as interações professor-aluno(s), de acordo com a proposta metodológica proposta em projeto de extensão universitária, desenvolvido pelo Departamento de Letras da UFPel, em 1997, no qual os alunos do Curso de Letras atuaram como professores, diríamos que, em consonância com princípios comunicativos do ensino de línguas, trataram-se de interações estabelecidas a partir de contextos considerados relevantes, significativos e envolventes sob o ponto de vista dos aprendizes. Com relação ao uso de língua, é importante ressaltarmos que os alunos formandos em Letras, então professores, tinham sempre em mente que representavam a fonte primordial de insumo lingüístico para os seus alunos, e que a exposição à língua alvo deveria ser feita de modo a beneficiar os processos de aprendizagem que se propunham a conduzir. Assim, professores e alunos interagiam fazendo uso da língua inglesa e da língua portuguesa, sempre alternando e misturando os códigos, conforme julgavam mais pertinente às situações. É importante observarmos também que, ao atuarem como professores, os alunos de Letras tinham como uma das maiores preocupações manter seus alunos motivados e participativos, contornando problemas de disciplina e sabendo conduzi-los, de forma segura e competente, à aprendizagem dos conteúdos propostos.

No projeto em questão, o planejamento e o desenvolvimento das atividades em sala de aula deveriam prever interações professor-aluno(s) sob um paradigma construtivista de aprendizagem. Isso porque nos parece fundamental que, como parte integrante do currículo das escolas brasileiras, o ensino de uma língua estrangeira deva promover o desenvolvimento das diversas habilidades cognitivas dos alunos.

UM PARADIGMA CONSTRUTIVISTA DE APRENDIZAGEM

Segundo Freitag (1993), “aprendizagem é uma construção”, ou seja, as estruturas de pensar, julgar e argumentar não são impostas ao sujeito de fora para dentro, como acontece no behaviorismo, mas “resultam de um trabalho permanente de reflexão e de remontagem das percepções que a criança tem, agindo sobre o mundo físico e interagindo com outras pessoas no mundo social”. Numa discussão que inclui os fundamentos sociológicos do Construtivismo Pós-Piagetiano(2), Freitag chama a atenção para o fato de que este, “apesar de uma certa aversão à fundamentação sociológica”, “acaba incluindo a dimensão social, a dimensão do outro, a dimensão dialógica, na própria construção do pensamento”. Diz também que “um professor pode perturbar ou facilitar, enquanto agente e representante da instituição-sociedade, em especial escola, universidade, etc., o processo de construção, de elaboração do pensamento, do julgamento e da argumentação das crianças, dos jovens, dos adolescentes e até do homem maduro.”

Ao refletirmos sobre as colocações de Freitag e considerarmos que a faculdade de julgar, pensar e argumentar é defendida por Piaget e seus seguidores como uma potencialidade que precisa ser desenvolvida, acreditamos que a atuação do professor como mediador entre sujeito e objeto do conhecimento, deva merecer especial atenção. Assim, nos parece pertinente sugerirmos que os docentes que atuam como orientadores/supervisores de atividades de prática de ensino em cursos de Licenciatura em Letras busquem, ao observarem as atividades práticas de seus alunos, elementos que possibilitem determinar, através de comportamentos observáveis, ou seja, de procedimentos pedagógicos e da análise das interações professor-aluno(s), a eficiência da atuação dos futuros profissionais de ensino, dentro de uma proposta que privilegie a participação do aluno, efetivamente envolvido no processo de aprender.

OBSERVANDO E COMENTANDO A PRÁTICA

A seguir, serão apresentados e comentados alguns momentos de atividades de prática de ensino, envolvendo a atuação docente de dois alunos do sétimo semestre do Curso de Letras Português/Inglês da UFPel, no projeto de extensão universitária 'Introdução à Língua Inglesa', promovido pelo Departamento de Letras, no primeiro semestre de 1997, que previa desenvolver, em trinta horas-aula, conteúdo lingüístico básico, sob enfoque funcional, seguindo princípios comunicativos de ensino de língua estrangeira. Esses alunos não serão identificados, sendo chamados de formando(a) e/ou professor(a). Chamaremos de alunos os adolescentes na faixa dos doze aos quinze anos, provenientes de uma escola pública estadual de Pelotas/RS e que, em fase de conclusão do primeiro grau, não haviam tido a oportunidade de estudar qualquer língua estrangeira como parte do currículo escolar ou como atividade desenvolvida fora da escola.

OBSERVAÇÃO 1

Ao planejar aulas em que trabalharia o futuro com 'will', contextualizado de forma que a função estabelecida de uso seria a de fazer previsões para o futuro, um dos formandos previu que poderia apresentar, logo em seguida e sem qualquer dificuldade, estruturas condicionais do tipo 'if + simple present + will'. Mesmo não estando previstas nos conteúdos lingüísticos e funcionais, julgamos pertinente e desafiadora a proposta do formando de apresentar estruturas condicionais a um grupo de alunos cuja exposição à língua inglesa estava tendo início no projeto em desenvolvimento. Assim, após contextualizações que envolveram os alunos em previsões feitas por uma cartomante e textos que apresentaram as previsões do zodíaco para os diversos signos, havendo bastante exposição a

estruturas com ‘will’, o formando pediu aos alunos que elaborassem, em pequenos grupos, algumas previsões para ele. Num clima de muita motivação e integração, os alunos prepararam, em pequenos grupos, e leram, em grande grupo, as previsões que haviam feito para o professor. Enquanto os alunos liam a produção de cada grupo, o professor escrevia as previsões no quadro, separando-as em categorias comuns, ou seja, as frases que faziam previsões da mesma ordem, envolvendo, por exemplo, viagens, encontros, dinheiro, etc. eram colocadas em diferentes colunas. A seguir, o professor apagou a maioria das frases, deixando no quadro apenas três previsões que, segundo ele, teriam grandes possibilidades de se tornarem realidade: “You will meet a woman”, “You will win money in the lottery” e “You will travel every weekend”. Visando conduzir os alunos ao significado das orações condicionais, que pretendia introduzir a partir das orações propostas pelos alunos, o professor diz ao grupo: “Pessoal, estas previsões são tão prováveis que eu já posso até fazer alguns planos”. Assim, ao falar a primeira frase condicional e adaptar/completar a frase elaborada pelos alunos, já escrita no quadro, transformando-a em: “If I win money in the lottery I will go to restaurants”, os alunos imediatamente compreenderam o significado do período, o que foi comprovado através das variadas reações espontâneas, que incluíram manifestações do tipo: “Eu não! Se eu ganhasse dinheiro na loteria eu ia comprar uma casa bem grande!”.

OBSERVAÇÃO 2

Após ter planejado atuar com o seu grupo de alunos de forma semelhante a de seu colega (conforme apresentado anteriormente na observação 1), uma formanda não obteve sucesso na tentativa de conduzir seus alunos à compreensão de períodos que apresentavam orações condicionais.

Ao solicitar que as previsões feitas pelos alunos em pequenos grupos fossem apresentadas ao grande grupo, essa professora escreve as orações

elaboradas pelos alunos e, logo a seguir, tenta criar estruturas condicionais a partir delas. Assim, um aluno diz: “You will be in love in 1997” e a professora, imediatamente após escrever essa oração no quadro, sem nada dizer aos alunos, começa a escrever ao seu lado “If I will be in love in 1997, I”. No entanto, ao perceber que começara a construir um período que apresentaria problemas lingüísticos, já que associava o ‘if’ à oração no futuro, a professora decide apagá-lo e, ainda hesitante, escreve a oração “I get a boyfriend” ao lado da frase dos alunos. Mais uma vez observa o resultado “You will be in love in 1997. I get a boyfriend” e decide fazer algumas modificações na sua oração, acrescentando ‘if’ antes de ‘I’, substituindo ‘you’ por ‘I’ e unindo as duas orações num só período. O resultado “I will be in love in 1997 if I get a boyfriend” permanece no quadro, sem qualquer comentário por parte da professora ou dos alunos. A seguir, a professora pede aos alunos uma outra previsão, expressa pela oração “You will have ten children, seven boys and three girls”, também escrita no quadro, ao lado da qual escreve: “I will have ten children if I am in love with my husband”. Nesse momento os alunos começam a falar entre si, dizendo que não estavam entendendo nada e que a professora deveria traduzir os períodos que estavam sendo colocados no quadro. Uma aluna, então, diz em voz alta: “I am in love with my husband”, faz uma pequena pausa e pergunta à professora “Eu amo meu marido?”. A professora diz com entusiasmo “Isso!” e circula o ‘if’ nas orações dos dois períodos escritos no quadro “I will be in love in 1997 if I get a boyfriend” e “I will have ten children if I am in love with my husband”.

A seguir, a professora pede outra previsão, escrevendo no quadro a frase dos alunos “You will meet a tall man with short hair and black eyes”, seguida do período “I will meet a tall man with short hair and black eyes if I go to Engenho” . Nesse momento, a mesma aluna que havia interferido antes pergunta: “O que quer dizer ‘if’?”.

A pergunta não é respondida e a professora, sem mudar de procedimento, escreve mais uma frase dos alunos no quadro: “You’ll be tired”, ao lado da qual escreve o seguinte período: “I’ll be tired if I dance all night”. A seguir, circula o ‘if’ neste período e no anterior e diz aos alunos: “Agora vamos lá, pessoal! O que esse ‘if’ quer dizer? Diante do silêncio e do

espanto demonstrado por alguns alunos que se entreolhavam, a mesma aluna que havia se manifestado anteriormente, na tentativa de compreender o significado dos períodos, passa, novamente, a interagir com a professora, como que exigindo uma explicação formal das frases, conforme pode ser observado abaixo:

> Aluna: Esse 'if' tá ligando as frases? É tipo uma conjunção? Mas o que ele quer dizer? É futuro?
> Professora: O 'will' já indica o futuro.
> Aluna: A frase do 'if' também dá idéia de futuro, apesar de não ter 'will'.
> Professora: É, ele liga as frases, faz uma relação entre elas.
> Aluna: Mas eu posso estar apaixonada sem ter uma pessoa.
> Professora: (após uma pausa, olhando para o quadro na tentativa de encontrar respostas para as dúvidas da aluna) Olha só, se eu ficar sentada na frente da janela o dia inteiro eu vou ficar cansada, não vou?
> Alunos: Vai.
> Professora: (escrevendo no quadro) I will be tired if I look *in the window.
> Aluna: Eu vou ficar cansada de olhar prá janela?
> Professora: Olha aqui (apontando para a frase 'I'll be tired if I dance all night' e escrevendo 'If I dance all night I'll be tired') eu posso inverter a ordem e não vai mudar o sentido.
> Aluna: Eu posso dizer as frases sem o 'if'?
> (professora permanece em silêncio, como que em busca da resposta apropriada)
> Aluna: Assim como em português: Maria dormiu tarde. Maria acordou cedo. Uma frase do lado da outra sem nada ligando, mas ligadas?

Nesse momento, a professora, bastante nervosa, começa a distribuir folhas de exercícios, dizendo que "todos vão entender melhor com os exemplos escritos na folha". Como os alunos praticamente não reagem diante dos exercícios e faltam poucos minutos para o encerramento da aula, o professor pede que os alunos 'dêem uma estudada' e façam os exercícios em casa.

As situações de ensino anteriormente relatadas diferem basicamente quanto à atuação dos alunos formandos ao desempenharem o papel de

professores. Ao considerarmos as atuações de ambos como mediadores entre sujeito e objeto do conhecimento, especialmente a partir das reações dos alunos quando com eles interagiam, julgamos tratarem-se de situações de ensino que, respectivamente, favoreceram e perturbaram o processo de aprendizagem dos alunos.

Na primeira situação o formando, conforme ele próprio havia previsto, não teve qualquer dificuldade em conduzir seus alunos à compreensão de uma estrutura condicional. De forma bastante simples, o formando, antes de apresentar a nova estrutura, interagiu com os alunos de forma a preparar suas percepções e conduzi-los à compreensão, dizendo, simplesmente "Pessoal, estas previsões são tão prováveis que eu já posso até fazer alguns planos". É importante notar que o formando usou a frase "You will win money in the lottery", elaborada pelos alunos, para formar a oração condicional, ou seja, a oração que expressaria o fato bastante provável, conduzindo com coerência o trabalho de reflexão dos alunos a partir do que havia dito, de forma a levá-los à compreensão do período "If I win money in the lottery I will go to restaurants", conduzindo-os de forma interativa adequada à construção do conhecimento relativo a uma estrutura de língua inglesa, até então desconhecida pelos alunos. É importante notar que a frase proposta pelo professor, mesmo compreendida pelos alunos, talvez não devesse ser considerada das mais apropriadas, já que normalmente associamos um prêmio de loteria a planos mais ambiciosos do que o de simplesmente irmos a restaurantes. Contudo, acreditamos que a razão pela qual a compreensão do período não sofreu prejuízos está associada à realidade econômica não privilegiada dos alunos, que talvez associem o hábito de freqüentar restaurantes a pessoas de muito dinheiro, e não a professores.

Com relação à atuação da formanda, muitos são os aspectos que consideramos ter impedido ou prejudicado o processo de aprendizagem da estrutura "if + present simple + will". Acreditamos ter sido prematura a apresentação dessa estrutura, antes de concluída a atividade em que os alunos produziam frases no futuro com 'will' em previsões. Não foi dada aos alunos a oportunidade de demonstrar conhecimentos lingüísticos prévios e a eles recorrerem, ou seja, a professora não partiu de um conhecimento que os

alunos efetivamente demonstrassem ter - “will” no futuro simples - para então poder relacioná-lo à compreensão da nova estrutura. Na verdade, não foi feita qualquer relação entre as frases elaboradas pelos alunos e as criadas pela professora, nem qualquer direcionamento no sentido de facilitar a aprendizagem da nova estrutura.

Outro aspecto que devemos considerar perturbador na segunda situação de ensino é que a professora demonstrou bastante insegurança quanto ao domínio do conteúdo que se propunha apresentar, inicialmente associando o aspecto condicional expresso pela conjunção ‘if’ à frase elaborada pelos alunos (futuro com ‘will’), sem transformá-la em oração no presente. Ao escrever o início da frase, hesitar por alguns instantes e apagá-la, a professora interrompeu o processo de interação com os alunos, mantendo-os excluídos, enquanto, voltada para o quadro negro, fazia tentativas de chegar à primeira estrutura que julgou apropriada: “I will be in love in 1997 if I get a boyfriend”. Vale salientar que tanto essa frase como a seguinte: “I will have ten children if I am in love with my husband”, apesar de aparentemente corretas quanto aos aspectos lingüísticos formais, apresentam problemas de significado, a partir do contexto funcional estabelecido na atividade proposta pela professora. Ao considerarmos as orações condicionais como integrantes de períodos que discutem as conseqüências de fatos que podem ou não se tornarem reais, e que, ao considerarmos o contexto estabelecido na atividade, segundo o qual os alunos faziam previsões para o futuro da professora, os únicos fatos que poderiam ou não se tornarem reais estavam expressos nessas previsões, ou seja, nas frases que, por questão de coerência entre as atividades propostas de forma encadeada, deveriam se tornar orações condicionais, e não orações principais nas estruturas do tipo “if + simple present + will”. Além disso, as duas estruturas em questão também apresentam problemas de significado decorrentes da relação interna entre as orações principal e condicional, já que “estar apaixonada” não depende da condição “ter um namorado”, conforme expresso pela aluna ao dizer, de forma bastante veemente: “Mas eu posso estar apaixonada sem ter uma pessoa”; da mesma forma que “ter dez filhos” não depende da condição “estar apaixonada pelo marido”.

A análise das interações professora-aluna destacadas na segunda situação de ensino ora comentada sugerem que as intervenções da aluna sejam consideradas indícios de que a aprendiz vinha tentando construir o conhecimento a partir das reflexões decorrentes da percepção dos períodos apresentados pela professora. Contudo, qualquer processo de dedução de sentido decorrente da análise dos períodos "I will be in love in 1997 if I get a boyfriend" e "I will have ten children if I am in love with my husband" parece ter sofrido uma ruptura ou desvio, a partir da apresentação do período "I will meet a tall man with short hair and black eyes if I go to Engenho". Essa ruptura ou desvio do trabalho do processo de dedução de sentido a partir das percepções impostas pelos dois primeiros períodos é evidenciada pela pergunta da aluna *"O que quer dizer 'if'?"* e, muito provavelmente, resultou do fato de o Engenho ser uma casa noturna/danceteria bastante conhecida pelos jovens da cidade e, portanto, encontrar-se com um determinado tipo de rapaz poderia ser perfeitamente entendido como conseqüência da professora ter ido àquele lugar. Assim, justificaríamos o conflito no processo de construção do conhecimento da nova estrutura, com base na comparação que a aluna fez entre os períodos escritos no quadro pela professora, que não pareciam apresentar relações internas semelhantes quanto ao significado, apesar de apresentarem características estruturais idênticas, sendo perturbada, dessa forma, qualquer tentativa de movimento do particular para o geral. Esse conflito parece ter sido reforçado pela estrutura seguinte: "I'll be tired if I dance all night", que também apresenta coerência na relação entre a condição "dançar a noite toda" e a conseqüência "estar cansada", impondo um trabalho de reflexão que nos pareceu estar no rumo correto, a partir dos seguintes questionamentos e observação da aluna: *"Esse 'if' tá ligando as frases? É tipo uma conjunção? Mas o que ele quer dizer? É futuro?"* e *"A frase do 'if' também dá idéia de futuro, apesar de não ter 'will'."*. Entretanto, as percepções da aluna apresentadas na forma das hipóteses que demonstrava levantar não foram confirmadas e exploradas de forma a conduzi-la à compreensão e aprendizagem das estruturas apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compararmos duas situações de ensino tão diferentes, apesar de terem partido de uma mesma proposta de ensino, fica evidenciada a importância do papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento. É importante salientar que a professora envolvida na segunda situação já dispunha de experiência docente em curso privado do tipo franquia, cuja metodologia privilegiava princípios behavioristas do ensino de línguas. Segundo afirmou durante sua atuação no projeto, tinha muitas dificuldades em desenvolver uma proposta de ensino cuja apresentação de conteúdos baseava-se em processos indutivos a partir da interação do tipo professor-aluno(s). Ao contrário dos demais colegas envolvidos no projeto, essa professora insistia em usar a língua inglesa e em pedir ao grupo que repetissem estruturas, mesmo diante de protestos que evidenciavam problemas de compreensão dos alunos. Ao tentar refletir sobre sua prática, a professora atribuía as dificuldades aos alunos, que considerava bastante fracos e incapazes de construírem o conhecimento sem o auxílio constante da tradução e de explicações gramaticais. Nesse caso, o "senso do plausível" da professora não pareceu ter sido influenciado pelas interações experienciadas durante seu curso de formação, já que não apresentava muitas das características presentes no *quase-comum senso do plausível* dos demais colegas formandos e professores orientadores/supervisores. Seria a influência exercida pelo "conhecimento experimental", moldado pelos chamados "treinamentos" e pelos "manuais/métodos" adotados por algumas escolas de língua, tão determinante a ponto de fechar as portas para o "conhecimento recebido" e para o "ciclo reflexivo"?

As interações professor-aluno aqui apresentadas e comentadas são apenas exemplos de como um professor pode atuar de forma a facilitar ou perturbar processos de aprendizagem, muitas vezes agindo como elemento determinante do fracasso escolar de muitos alunos, quer nas escolas da rede de ensino pública ou privada.

NOTAS

(1) A prática pedagógica referida geralmente inclui a atuação dos alunos como professores de língua inglesa em, pelo menos, um dos seguintes contextos: cursos privados/franquias; cursos de extensão promovidos pelo Departamento de Letras; escolas da rede pública, cumprindo a carga-horária prática da disciplina de Lingüística Aplicada II.

(2) O Construtivismo se consolidou através dos estudos de Jean Piaget, centrados nas questões cognitivas da aprendizagem. Segundo Grossi (1993), a expressão 'pós-piagetiano' começou a ser usada por seus seguidores, antes mesmo de Piaget morrer, quando pesquisadores e estudiosos continuaram, ampliaram e modificaram os seus estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freitag, B. 1993. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do Construtivismo Pós-Piagetiano-I. In E. Grossi e J. Bordin (orgs.). *Construtivismo Pós-Piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Ed.Vozes.

Grossi, E. 1993. Aspectos Pedagógicos do Construtivismo Pós-Piagetiano-I. In E. Grossi e J. Bordin (orgs.). *Construtivismo Pós-Piagetiano. Um novo paradigma sobre aprendizagem*. Ed.Vozes.

Prabhu, N. S. 1990. There is no best method - Why? *TESOL Quarterly*. Vol. 24, No. 2, Summer 1990.

Wallace, M. J. 1991. Relating theory and practice: The reflective model. In J. M. Wallace. *Training Foreign Language Teachers.* Cambridge University Press.

PREENCHEDORES DE ENUNCIADO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Leonor Scliar-Cabral e Daniela Araldi

Universidade Federal de Santa Catarina/CNPQ

Resumo

Será discutida a diferença de estatuto entre os preenchedores e as pausas de hesitação, numa criança de 20 meses e 21 dias que adquiriu o português como primeira língua. As ocorrências são extraídas de 1320 enunciados, transcritos foneticamente, com as respectivas glosas, constantes do Banco Mundial de Dados CHILDES. A criança se encontrava na fase de MLU (EME), 1.45, conforme os critérios de Roger Brown, adaptados à segmentação do português. Examina-se, em detalhe, o papel de tais segmentos: ao contrário de atribuir-lhes a função exclusiva de marcadores de lugar sintático, ou de complementadores de padrão entoacional, as autoras acrescem a de facilitadora do planejamento, execução e monitoria, ampliando os preenchedores com a função resumitivas e heurística.

Sendo assim, embora em muitos casos se possa atribuir ao segmento o lugar de um futuro determinante, de uma preposição ou de um pronome pessoal, noutros, fica evidente que ele exerce o mesmo papel que nos chamados fenômenos de pausa e hesitação.

Palavras-chave: preenchedores – aquisição da linguagem – funções dos preenchedores

Abstract

The different status between fillers and pauses of hesitation in the *corpus* produced by a Brazilian boy, when he was 1;8,21 years old, acquiring Portuguese, will be discussed. Data come from 1320 utterances transcribed phonetically and their respective glosses, available in the CHILDES data-base. The child's MLU was 1.45, according to Brown's criteria, adapted to Portuguese.

The authors counter-argue the exclusive function of signaling future syntactic positions (place holders), or of maintaining the intonational pattern in favor of a third function, namely, these segments also help the child when planning, executing and/or monitoring his/her utterances. Furthermore, fillers may function to summarize or to a heuristic purpose. In conclusion, although in many cases these segments may hold the future position of a determinant, of a preposition or of a personal pronoun, in others, it is evident that they play the same role as they usually do in the so called phenomena of pause and hesitation.

Key words: sound fillers – language acquisition – fillers functions

0. Introdução

Neste artigo nos propomos assinalar as diferenças de estatuto entre os **preenchedores de lugar** que na linguagem da criança têm a função de assinalar a posição de um constituinte ainda não dominado pela criança e/ou de complementar o padrão entoacional, e as **pausas de processamento**, cuja função, na linguagem infantil, é

semelhante, porém não idêntica à do adulto, ou seja, servem como muletas na fase de planejamento e execução dos enunciados.

Ampliando a proposta de Scarpa (1997), acrescemos às duas funções acima mencionadas para os preenchedores, a resumitiva e a heurística.

Servem de suporte empírico à discussão os exemplos extraídos de 1320 enunciados do sujeito Pá, acompanhado por uma das autoras do artigo (Scliar-Cabral, 1977) em sua pesquisa de doutorado.

1.Primeiras pesquisas sobre as pausas e hesitações

O fenômeno das pausas e das hesitações foi ignorado, em geral, pelos lingüistas, preocupados, por um lado, com a descrição dos sistemas lingüísticos e, por outro, com a competência de um sujeito falante-ouvinte ideal. Em ambos os casos ocorria uma "higienização" seja dos *corpora* a serem analisados, seja das sentenças que eram geradas por um conjunto finito de regras que ignorava os problemas freqüentes na atuação dos indivíduos sujeitos a falhas de memória, a indecisões ou falsas partidas.

Trager (1958, 1961) foi o primeiro lingüista a focalizar o fenômeno das pausas, ao dividir os três tipos de eventos que se utilizam do aparelho fonador para fins paralingüísticos: a linguagem propriamente dita, a qualidade da voz e as vocalizações. Mas Lounsbury (1954), anteriormente, já havia tratado da questão do ponto-de-vista psicolingüístico, enquadrando-o na hesitação. Convém esclarecer de início que as pausas podem ser vazias (silêncio) ou plenas. A psicolingüística se ocupa de ambas. Posteriormente, quem mais se dedicou à pesquisa sobre as pausas e hesitações, foi Goldman-Eisler (1958 a,b): ela constatou a relação entre a freqüência das pausas e a complexidade lexical.

As constatações de Goldman-Eisler foram ratificadas em grande parte pelos modelos psicolingüísticos de produção da fala e de reconhecimento e acesso lexical e pelos dados empíricos obtidos de seus respectivos experimentos. Efetivamente, a busca dos itens lexicais no dicionário mental é afetada pela sua menor ativação. Sendo assim, a freqüência de uso de um item lexical faz com que sua busca seja facilitada, ocasionando a fluência da fala. Explica-se, pois, por que as pausas, sejam elas plenas ou vazias, trunquem os constituintes mais básicos, separando o determinante do substantivo, ou a preposição do verbo, uma vez que a busca aos determinantes e preposições, por constituírem um repertório fechado e de larga freqüência de uso, se dá de forma automática, enquanto muitos substantivos e verbos precisam passar por uma seleção que nem sempre ocorre

instantaneamente. Fenômeno semelhante ocorre na pausa entre a frase nominal sujeito e a frase verbal, uma vez que usualmente a primeira contém a informação conhecida, enquanto a segunda, ou proposição, se refere à informação nova a ser transmitida pelo falante, o que demanda maior complexidade de processamento, de onde a pausa que leva muitas vezes o redator a colocar uma vírgula indevida, movido pela falsa noção veiculada na escola de que "onde há uma paradinha, se coloca a vírgula". Do que acabamos de expor conclui-se que nem sempre as pausas coincidem com a pontuação e, o que é mais intrigante, como no caso constatado empiricamente por Goldman-Eisler, nem sempre as pausas coincidem com os limites dos constituintes maiores, ou seja, não são determinadas exclusivamente por fatores de ordem sintática. Esta discrepância foi exaustivamente estudada por Biasi Rodrigues (1993) em sua dissertação de mestrado e rediscutida por Scliar-Cabral e Biasi Rodrigues (1994). Esta constatação terá uma grande repercussão ao se caracterizarem as pausas plenas, uma vez que, apresentando os mesmos traços como segmentos, às vezes uns servem para ancorar o contorno entoacional enquanto outros, ao contrário, o rompem.

Na aquisição da linguagem, os preenchedores são um dos tipos de pausas plenas, ou seja, enquadram-se entre os segmentos com a função ora de assinalar o lugar de um futuro constituinte sintático e/ou completar um contorno entoacional, ou, como acrescentaremos, de preenchedores resumitivos ou heurísticos. Como sua realização fonética coincide, em geral, com a de outras pausas plenas que funcionam como muletas do processamento ou como marcas da conversação, é nosso objetivo, neste artigo, caracterizar-lhes a diferença.

Com efeito, enquanto os preenchedores exercem um papel coesivo do enunciado, as pausas plenas de processamento, ao contrário, assinalam as hesitações tanto quando o falante realiza buscas mais demoradas, ou quando seleciona o esquema motor incorreto, ou nas auto-correções. Estas ocorrências tornam a cadeia disrupta. Por outro lado, as pausas plenas de conversação não mantêm elo sintático com os demais constituintes do enunciado e não integram seu contorno entoacional. Em ambos os casos, portanto, não funcionam como unidades coesivas.

Numa comunicação pioneira apresentada ao IV Encontro Nacional de Lingüística em 1981, Scliar-Cabral, Martim e Chiari apresentaram o primeiro levantamento paradigmático, no português., das pausas plenas. Tratava-se de um paradigma sob a ótica da psicolingüística, dividindo as pausas com a função de codificação (pausas de

processamento) e as pausas com a função discursiva: as primeiras, permitindo ao locutor ganhar tempo para planejar o discurso e executar o programa fono-articulatório, isto é, facilitar o "planejamento, execução e monitoria, servindo para propiciar tempo ao emissor a fim de traduzir o pensamento em estruturação lingüística, selecionar o registro adequado ao seu interlocutor, acessar e puxar os itens lexicais, acionar os gestos vocais e articulatórios e corrigir possíveis falhas de execução" (Scliar-Cabral e Biasi Rodrigues, 1994); as segundas, com a função de obter "retroalimentação do interlocutor, mantê-lo preso ao discurso e manter, assinalar ou assumir mudança de turno"(*ib.*).. As pausas discursivas, como se pode observar, exercem função semelhante àquela assinalada pioneiramente por Malinowski (1953) e introduzida por Jakobson em seu modelo das funções da linguagem, com o nome de função fática (1969:126).

Estes dois tipos de pausa estão em distribuição complementar, quanto à posição que ocupam no enunciado.

O estudo das pausas e hesitações e dos preenchedores demonstra, portanto, a necessidade do entrelaçamento dos enfoques lingüístico, psicolingüístico e sociolingüístico e suas repercussões sobre a lingüística aplicada: as teorias lingüísticas, particularmente as fonólogicas e sintáticas, podem explicar a diferença de estatuto entre as pausas plenas, quer de processamento, quer discursivas, e os preenchedores, traçando os limites que separam os sons inarticulados daqueles que se inserem no sistema fonológico de uma dada língua, especificando quais os que têm a função de sustentar um contorno entoacional, e quais os de marcar um dado lugar sintático, e separando-os daqueles que exercem a função de muletas do processamento ou de partículas discursivas. Cabe à sociolingüística caracterizar as pausas como marcas que assinalam a permissão para a tomada de turno, sua manutenção e fecho, bem como as diferentes funções pragmáticas como as de obter a anuência do interlocutor, mantê-lo preso ao discurso, ou demonstrar, por parte do ouvinte,, seu interesse, enfado, discordância e assim por diante.

São, pois, profundas as repercussões que o estudo das pausas plenas tem sobre o ensino das segundas línguas.

Dado o caráter eminentemente automático e não consciente das pausas plenas, elas dificilmente são controladas pelo falante e, portanto, "desaprendidas". Assim, pode-se

observar que, ao usar uma segunda língua, mesmo que nela fluente, o falante insere as pausas de sua língua nativa.

Por outro lado, poucos são os métodos de ensino-aprendizagem das segundas línguas que procuram desenvolver nos alunos as habilidades para reconhecer e utilizar as pausas plenas com função pragmático-discursiva.

2. As pausas sob o enfoque psicolingüístico

Do ponto-de-vista da psicolingüística as pausas são examinadas no processamento da fala e em aquisição da linguagem.

Para os modelos de recepção, as pausas vazias são marcadores que, juntamente com outras pistas acústicas que assinalam o término de constituintes maiores, servem para um dos passos decisivos no processamento, o fatiamento (*parsing*). Uma vez que a memória imediata ou de curto prazo possui limites temporais à retenção das pistas acústicas, a fim de reconhecer e acessar os itens lexicais, várias informações precisam estar aptas a serem capturadas momentaneamente nas chamadas estações (*buffers*): fonéticas, fonológicas, morfológicas e sintáticas, de modo que a fatia a ser retida não pode ser arbitrária. Sendo assim, a pausa vazia é uma das pistas mais importantes para assinalar ao receptor onde deve ser feito o fatiamento (*parsing*).

As pausas de planejamento, execução e monitoria, sejam elas vazias ou plenas, produzidas pelo falante, também ajudam o receptor, pois desaceleram a rapidez da fala. No entanto, é nos modelos de produção onde o estudo das pausas tem se mostrado mais rico. A pesquisa minuciosa dos locais onde ocorrem as pausas e quanto duram, conforme já assinalamos, foi um dos principais suportes para a determinação de pelo menos três fases no processamento da produção da fala: o planejamento, a execução e a monitoria. Assim se explica a freqüência e duração das pausas entre o tópico e o comentário e entre os determinantes e os substantivos, pois o segundo componente dos pares acima mencionados apresenta maior complexidade para o planejamento do discurso. Já as pausas (observe que sempre que utilizamos o termo "pausas", estamos nos referindo tanto às vazias quanto às plenas) que ocorrem entre sílabas dentro de um item lexical ou mesmo a nível intrassilábico são típicas da fase de execução, uma vez que houve falha no acionamento do esquema

fono-articulatório adequado: são muitas vezes seguidas de pausas de monitoria, e da subseqüente auto-correção.

O estudo das pausas também fornece subsídios para os modelos sobre a estruturação do léxico mental, uma vez que elas produzem evidências empíricas para as hipóteses que sustentam a existência de módulos separados para os morfemas puramente gramaticais e para as formas básicas que se referem à significação externa (substantivos, adjetivos e verbos).

Deve-se assinalar, igualmente, a repercussão que tais investigações têm para a fonoaudiologia e para a neurolingüística, uma vez que podem contribuir para a explicação de distúrbios como a gagueira, a jargonoafasia, e a anomia.

Neste artigo, porém, trataremos das pausas plenas em aquisição da linguagem e, desde logo, é preciso deixar bem claro que somente nalguns aspectos poderemos reconhecer semelhanças entre as funções que elas desempenham na criança e no adulto, ou seja, quando indicadoras, nalguns casos, de que a criança está fazendo ensaios para encontrar o item lexical e executá-lo dentro de um programa articulatório que ela ainda não domina. As outras funções que a criança apresenta são específicas da aquisição da linguagem. Utilizaremos os dados empíricos para demonstrar como a realização do mesmo segmento pode ser identificada como preenchedor, enquanto noutros casos, se enquadra nas muletas de processamento e, em adendo, em funções exclusivas da aquisição da linguagem. A criança não utiliza partículas discursivas, pois não domina de modo estável a sua própria auto-representação, isto é, não opõe de forma nítida o sujeito epistêmico ao objeto do conhecimento, nem aos outros participantes do discurso, premissas para a constituição do sujeito da enunciação. Como cognitivamente ainda não domina o *self*, não faz uso, para relacionar-se com o interlocutor, das pausas conversacionais. Para que as utilizasse, deveria dominar as oposições eu/tu, eu ~ nós/referência, as quais são lingüisticamente assinaladas pelos morfemas presos ou livres que representam as pessoas do discurso e toda a constelação que gira em torno deles, na dêixis. Teria que saber lidar com o *shifting*, um dos maiores desafios à compreensão da criança, conforme tão bem assinalou Jespersen (1922:123): “uma classe de palavras que apresenta grave dificuldade para as crianças é aquela cujo significado difere de acordo com a situação, de tal modo que a criança as ouve num momento aplicadas a uma coisa e noutro, aplicadas a outra” (trad. das autoras). Na

realidade, no início da aquisição da linguagem, a criança ainda não internalizou de forma estável a representação do próprio eu, conforme já explicado. Eis por que, na língua dirigida à criança (a convencionada *child directed speech* ou CDS), expressão hoje utilizada ao invés de *baby talk* ou *motherese*, ou "manhês", o adulto utiliza universalmente o substantivo para se auto-referenciar, ao invés dos pronomes pessoais, o que acarreta as concordâncias na 3ª pessoa singular, a forma não marcada, em expressões como "A mamãe já vai", ao invés de "Eu já vou".

No que se refere especificamente aos preenchedores (*filler sounds)*, a tendência, em aquisição da linguagem, tem sido explicar os preenchedores ou *filler sounds* de forma a privilegiar uma ou outra função de *bootstrapping*, seja para segurar um contorno entoacional, seja para marcar um lugar sintático.

Scarpa (1997:5), referindo-se aos *filler-sounds*, ou guardadores de lugar (*place-holders*), assim os define: "os *filler-sounds* são normalmente descritos como sílabas ininteligíveis, de caráter idiossincrático ou não, convivendo ou não com seqüências mais "produtivas" ou mais "semelhantes às do adulto", mas que se enquadram numa matriz ou contorno entonacional, caracteristicamente configurado como um grupo rítmico ou um grupo tonal. *Filler sounds* também têm sido invocados como embrionários de categorias sintáticas, definidas posicionalmente: sujeito preenchido, artigo, cópula, etc."

Neste artigo, procuraremos assinalar a diferença de estatuto entre os preenchedores assinalados por Scarpa e as pausas de processamento. Acresceremos, conforme já foi explicado, aos preenchedores, o resumitivo e o de função heurística.

Os dados para discutir a diferença de estatuto são extraídos do *corpus* de uma criança de 20 meses e 21 dias que adquiriu o português como primeira língua. As ocorrências são extraídas de 1320 enunciados, transcritos foneticamente (Scliar-Cabral, 1977), que já constam do Banco Mundial de Dados CHILDES, com as respectivas glosas. Na época em que os dados foram colhidos, a criança se encontrava na fase de MLU (Extensão Média de Enunciado, EME), 1.45, conforme os critérios estabelecidos por Roger Brown (1973:54) e adaptados à segmentação de itens lexicais no português. Convém esclarecer que o cálculo de MLU apresenta sérias dificuldades, uma vez que repousa sobre a decisão do pesquisador em segmentar o enunciado nas unidades mórficas que considera produtivas, ou seja, aquelas que aparecem isoladamente e/ou combinadas com outras

unidades, mantendo a mesma significação básica nos mesmos contextos de uso. Conforme os critérios de Brown, já referidos, o cálculo foi feito sobre 713 enunciados, excluídos a primeira página das transcrições, as imitações, os enunciados truncados e, o que é mais importante para o presente debate, as pausas plenas como [mm] ou [ɘ] (adaptação de Scliar-Cabral, 1977:32-3). O total de unidades mórficas computado, dividido pelos enunciados, fornece o MLU. Ou seja, no sujeito Pá, ainda ocorriam muitos enunciados de um só item. Conforme se pode depreender dos critérios de Brown, também aqui, ocorreu uma espécie de "higienização", colocando-se no lixo as pausas plenas, em grande parte devido à dificuldade que o pesquisador em geral tem de não projetar a sua gramática à da criança.

Examinaremos, em detalhe, o papel das pausas plenas, que, na época da tese de doutorado (Scliar-Cabral 1977), haviam recebido o nome de partículas, procurando caracterizar seu estatuto: ao contrário de atribuir-lhes a função exclusiva de marcadores de lugar sintático, ou de complementadores de um padrão entoacional, as autoras arrolam mais os seguintes tipos: facilitadoras do planejamento e da execução dos enunciados incipientes da criança, preenchedor resumitivo e preenchedor heurístico. Sendo assim, embora em muitos casos possa se atribuir à pausa plena o lugar de um futuro determinante, de uma preposição ou de um pronome pessoal, noutros, fica evidente que ela exerce o mesmo papel de uma pausa plena de processamento, seja de planejamento, seja de execução ou monitoria. O preenchedor resumitivo é um segmento [m] guardador do lugar sintático de "vamos", auxiliar de futuridade imediata. A inserção de "vamos" acarretaria um enunciado muito longo para a capacidade de produção da criança.

Acrescemos o preenchedor [m] com a função heurística, exercida pelo item de maior freqüência no *corpus* examinado. Conforme se verifica, a criança tira o maior proveito de um mesmo segmento [m], cujas funções e sentidos são diversificados de acordo com a entoação e/ou contextos textuais e conversacionais. Assim o [m] com a função heurística ocorre isoladamente, com entoação ascendente, enquanto o [m] resumitivo do auxiliar "vamos" ocorre antes de verbos no infinitivo, como "pôr" e "descer".

São examinados, pois, os seguintes tipos de pausas plenas: os complementadores de um contorno entoacional, os marcadores de um lugar sintático, ambos preenchedores, aos

quais acrescemos os preenchedores resumitivos e heurísticos e as pausas de planejamento, execução e monitoria.

3.Marcadores de lugar

Embora algumas correntes afirmem que desde os primeiros enunciados a criança já apresente estruturas com espaços para tempo, concordância, sujeito e objeto, isto é, que já carreguem todas as projeções lexicais e funcionais (Hyams, 1986), a posição das autoras é a de que, por limites maturacionais cognitivos e lingüísticos, tais enunciados carecem das marcas enunciativas que opõem as pessoas do discurso e não apresentam, igualmente, marcas de casos: estão ausentes os morfemas puramente gramaticais presos e livres e basicamente não se estabelecem relações determinadas pela ordem dos constituintes na cadeia, uma vez que na sua maioria os enunciados são de um só item. Estas características são encontradas nas crianças até que comecem a produzir cadeias com mais de um item, por volta dos quinze meses.

Aos vinte meses e vinte e um dias, idade do sujeito da presente pesquisa, a criança já apresenta alguns morfemas gramaticais presos, como é o caso do morfema de 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do Indicativo, na realidade, não um morfema de 3ª pessoa do singular, e sim um morfema aspectual de ação acabada, uma vez que contrasta apenas com o Infinitivo, mas não com as outras pessoas do discurso ou com o número plural, de modo sistemático. No entanto, os preenchedores de lugar já começam a sinalizar a posição do pronome pessoal, como nos exemplos a seguir:

3.1 Pronome pessoal

756	o ‘kɛ ’ba	eu que(r) água
774	o ‘kɛ ’po	eu que(r) pô(r)
860	o ‘kɛ ’po	eu que(r) pô(r)
864	o ‘kɛ ’po	eu que(r) pô(r)
1059	m kɛ pɐ’paj	eu que(r) papai
1294	m’kaj a’ki	eu cai aqui

Observe que, nos exemplos acima, o preenchedor ora é [o], ora é [m]: a 1ª pessoa do discurso começa a emergir, mas não de forma consistente, uma vez que o verbo continua na 3ª pessoa do singular e, por outro lado, na maioria dos enunciados verbais, o preenchedor não comparece.

As tentativas da criança para internalizar as pessoas do discurso sem que as domine vêm demonstradas na seqüência a seguir, algumas delas já mencionadas para ilustrar os preenchedores. O ensaio encerra com um enunciado marcado pela hesitação, com uma pausa plena de planejamento:

754 ‘kɛju ba quero água

755 ‘kɛ ba quer água

756 ‘o ‘kɛ ba eu que(r) água

757 ‘o ‘kɛ ba eu que(r) água

758 a ... a ... ɐ’ba a ... a ... água

No exemplo 754, aparece o morfema preso de 1ª pessoa singular; no exemplo 755, a forma não marcada da 3ª pessoa singular; no exemplo 756, a forma livre do pronome da 1ª pessoa singular, concomitante com a forma não marcada da 3ª pessoa singular do verbo; 757 repete a seqüência 756 e 758 apresenta um enunciado com hesitações. Estes exemplos demonstram que a criança ainda está tateando no uso dos pronomes pessoais e respectivas formas verbais redundantes.

Logo adiante, a criança ensaia o pronome da 3ª pessoa, embora esteja se referindo a si própria:

765 ‘jɛj d_zjɛ’$d_z$jo a ‘mɞw ’ɔ ele sujou a mão, ó

Examinaremos, a seguir, outros marcadores de lugar.

3.2 Preposição

336 mbo’tõ pɐ’paj no botão do papai (brincadeira ritual com a criança)

442 ’poj u ‘pɛ põe no pé

489 m mɐ’ma para lava(r)

629 ɘ pɐ’paj no papai

1061 fa'je ɐ'mɔ̃w faze(r) na mão

1166 ka'i...içõ cai(r) no chão

1167 ka'i...içõ cai(r) no chão

Prepondera a função locativa "aqui", portanto, apontando para a proximidade do falante, marcada pelo preenchedor (exemplos 629,1061/6/7), mas também ocorre a de finalidade na oração infinitiva (exemplo 489). Esta última é, de resto, a primeira oração subordinada que emerge na criança, conforme os exemplos a seguir:

(a criança está pondo papel na máquina de escrever)

99 ɛ pa'po a'ki é pra por aqui

100 pa 'po a'ki pra por aqui

Provavelmente, a construção pa'po se enquadre nos chamados catenativos (Bowerman, 1973:103), como *have to*, ou seja, uma construção indecomponível ou congelada.

É interessante comentar o contexto do exemplo 336. Trata-se de uma brincadeira ritualizada em que a criança representa D. Cotinha que vai de visita, desabotoando os botões da camisa do pai.

3.3 Determinante

Depois dos preenchedores heurístico e de hesitação, o que aponta para o determinante é o que mais ocorre na criança. Como foi comentado em relação à incipiência do pronome pessoal, também não se pode afirmar que a criança domine sistematicamente o uso do artigo, pelas razões abaixo:

1 – o preenchedor deixa de ocorrer na maioria dos enunciados onde o emprego do artigo seria gramatical;

2 – não obedece à flexão;

3 – apresenta muitas variantes em sua realização.

Vejamos algumas das ocorrências, a título exemplificativo:

134 ɐ wa'wɐw o auau

227 o'ze a zebra

248 mkɐ'ka a galinha

343 umaki'ki a máquina (de escrever)

366 amugɐ'ga a mú(sica de Luís Gon)zaga

405 m'be um beijo

408	m’ka	um carro
1094	ubɐ’ba	o barbeador
1095	m...m... bɐ’ba	o barbeador
1096	mbɐ’ba	o barbeador

Pode-se levantar a hipótese de que a criança já comece a ensaiar a alternância entre o artigo definido e o indefinido, embora não faça as concordâncias. No entanto, não se pode dizer que ela já domine o uso dos artigos, uma vez que é grande a flutuação em sua realização, até mesmo diante do mesmo item. Observem-se, neste sentido, os exemplos consecutivos 1094, 1095 e 1096, em que a hesitação da criança é patente. Por outro lado, voltamos a reiterar o grande proveito que a criança faz do segmento [m]. É interessante a confirmação de que, ao segmentar cadeias dos adultos, a criança tenha preferência pelo início e final dos vocábulos, mantendo a sílaba de intensidade, como no exemplo 366, onde, em adendo, se observa a reduplicação silábica. No entanto, a predominância da estratégia de reduplicação se sobrepõe, como nos exemplos 1094 – 1096.

A estratégia resumitiva fica mais evidente quando o preenchedor é utilizado na posição do auxiliar, como veremos a seguir.

3.4 Auxiliar resumitivo

367	m’po ga’ga	(va)m(os) pô(r o Luís Gon)zaga
462	m’po tupa’pa	(va)m(os) pô(r ou)t(r)u sapa(to)
631	m’po	(va)m(os) pô(r)
867	mse’se a’ki la	(va)m(os) desce(r) aqui (e ir) lá

O auxiliar resumitivo [m] de “vamos” anuncia o futuro imediato sem, contudo, apresentar flexão, ou seja, as marcas de pessoa e número.

É curiosa a rica utilização que a criança faz do segmento [m]. No caso, ao invés de reter a sílaba de intensidade secundária do auxiliar “vamos” no grupo de força, por ação do sândi, há uma reestruturação vocabular, não consignada no sistema fonológico do português, a saber, o [m] passa a figurar como centro silábico, em sílaba átona. Uma outra possibilidade seria analisar tal ocorrência como sendo uma só sílaba:

C C V_+
[+ nas]

Em ambos os casos trata-se de uma ocorrência não consignada no sistema fonológico do português, mas muito produtiva na fala da criança estudada. Ela também utiliza o [m] como variante da negação, conforme o exemplo:

78 mpa'po não (é) pra pô(r)

e como a interjeição "ó", conforme o exemplo abaixo:

31 m çu'jo ó fechou

além dos artigos e preposições, já exemplificados.

Note-se, como recorrente, o uso da reduplicação, processo auxiliar que replica o mesmo gesto fono-articulatório.

3.5 Preenchedor heurístico

O item que apresentou maior freqüência dentre os 713 que entraram para cômputo do MLU de Pá, aos 20 meses e 21 dias foi a partícula [m], em geral com tom ascendente: houve 123 ocorrências, algumas delas repetidas até cinco vezes, como na seqüência 744-749. A criança, ao não entender o enunciado do adulto, pede-lhe que o repita, ou o enuncie ao nível de seu entendimento, sendo insistente neste procedimento.

É de ressaltar a estrutura silábica deste enunciado, constituído de apenas uma consoante que, por seu traço de [+contínua] pode ser produzida sem apoio vocálico. Já examinamos neste artigo a produtividade de [m] . A facilidade articulatória deste segmento para a criança, que aparece, ora formando sílaba isolada, ora como o centro silábico em encontros consonantais, como no exemplo a seguir, justifica seu largo uso:

70 km'km pe'pew caneta, papel

4. Glotal

Um caso particular de inserção do preenchedor, conforme veremos em 121 e 187, ocorre com a glotal "na parte inicial (*onset*) ou na porção pré-nuclear de um tom ascendente"... "é um suporte prosódico" (Scarpa:7), somente encontrada em um de seus sujeitos (por facilidade de digitação, assinalaremos o padrão entoacional com os números 1, 2 e 3, a partir dos tons mais baixos):

121 $a^{1}ʔɐ^{2}ki^{2}$ aqui

187 ʔaj^{2} ʔaj^{2} ʔaj^{3} aiaiai

Podem-se reforçar os argumentos de Scarpa, com o exemplo semelhante da sílaba CV desempenhando o papel de forma canônica central, embora a margem da sílaba tenha sido apontada, em geral, como uma consoante supraglotal, labial ou palatal. A dificuldade de iniciar um enunciado abruptamente por uma vogal justifica esta saída do golpe de glote, encaixando-se no cânone fechamento → abertura → abertura → fechamento que caracteriza o movimento fono-articulatório, conforme a lição clássica de Saussure (1972:83-88).

5.Pausas de processamento

Ocorrem, porém, muitas hesitações, seja porque a criança não tenha o item lexical prontamente disponível, seja porque não domina os gestos fono-articulatórios para executá-lo. Estas pausas plenas funcionam, pois, como muletas para planejar, para executar ou para monitorar o enunciado. Pinçamos alguns exemplos (além do 758, já referido anteriormente), como ilustração:

193 ka'tɛ m... mnɐ m... mnɐ m... 'nɐ̃w ... 'nɐ̃w tɛ... m'tɛ
carretel não tem

373 ma... ma... maki'ki ma... ma... máquina (de escrever)

470 'nɐ̃...'nɐ... 'nɐ... kɨ... kɨ não... não... não... que(r)... que(r)

472 m... m... m...'otu pɐ'patu m... m... m... outro sapato

848 m ... a ... a ... a'ki m... a ... a ... aqui

915 'po a ... 'po a'ki pô(r) a ... pô(r) aqui

918 a ... a ... 'aba a ... a ... água

1020 m... m... m... mɐ̃... mɐ̃'mɐ̃w m... m... m... sa ... sabão

1074 ɐ ... ɐ... ɐ... a'ki a ... a ... a ... aqui

Observe-se a ordem dos constituintes no exemplo 193, em que a criança topicaliza "carretel".

A função das pausas de planejamento e de execução é antagônica à dos preenchedores, uma vez que o padrão de entoação fica disrupto, além de não marcarem nenhum lugar sintático. Neste sentido, é a única função das pausas plenas que se assemelha

às do adulto, embora com as seguintes especificidades, próprias do desenvolvimento neurolingüístico da criança:

1) o sistema fonológico da variedade lingüística que a criança está internalizando ainda não está estabilizado;

2) o sistema morfossintático, particularmente no que tange às marcas de flexão e aos morfemas puramente gramaticais, sejam presos ou livres, não está dominado;

3) o dicionário mental da criança ainda é incipiente;

4) os esquemas fono-articulatórios ainda não estão automatizados.

Em decorrência, pode-se observar dos exemplos assinalados que, embora o princípio que determina as pausas e hesitações seja o mesmo para o adulto e para a criança, isto é, ocorrem quando há problemas no planejamento e/ou execução, tais problemas são ainda muito maiores numa criança que está adquirindo a linguagem.

7.Conclusões

Iniciamos este artigo, considerando que, por muito tempo o tópico sobre as pausas e hesitações foi relegado pelos lingüistas, por um lado, porque os estruturalistas estavam preocupados em descrever os sistemas lingüísticos e, por outro, porque, com o advento das idéias de Chomsky, privilegiou-se o estudo da competência de um falante-ouvinte nativo ideal, desprezando-se os dados da atuação, que é o espaço onde se verificam os fenômenos das pausas e hesitações.

A seguir, historiamos os primeiros pesquisadores que se ocuparam de tais fenômenos, a começar por Trager (1958,1961) e Lounsbury (1954), no campo da lingüística e, na psicologia, o trabalho fundamental de Goldman-Eisler (1958, a , b).

As conclusões desta última pesquisadora foram fundamentais para o desenvolvimento das teorias de produção sob o enfoque psicolingüístico e serviram de base para a explicar o estatuto de alguns segmentos da criança, caracterizando-os como pausas plenas de planejamento e de execução.

Historiamos, igualmente, o primeiro levantamento efetuado sobre as pausas no português do Brasil (Scliar-Cabral, Martim e Chiari, 1981) e argumentamos por que as pausas conversacionais estão ausentes nas primeiras fases de aquisição da linguagem: a criança carece de maturidade cognitiva e lingüística para operar com a dêixis, pois ainda

não internalizou de forma estável a sua própria auto-representação oposta ao interlocutor e aos seres sobre os quais fala.

Depois de demonstrar os vários pontos-de-vista através dos quais pode ser efetuado o estudo das pausas (o lingüístico, o sociolingüístico, o neurolingüístico e o fonoaudiológico) e suas repercussões sobre a lingüística aplicada, detivemo-nos na abordagem psicolingüística, a qual examina as pausas tanto para explicar o processamento, quanto a aquisição da linguagem.

As contribuições do estudo das pausas se fizeram maiores para os modelos e teorias sobre a produção da fala, resultando nas concepções trifásicas do planejamento, execução e monitoria, bem como para os modelos e teorias sobre como o dicionário mental está organizado.

No que diz respeito à aquisição da linguagem, tema central deste artigo, propusemo-nos caracterizar a diferença de estatuto entre os preenchedores e as pausas de processamento, a partir dos dados empíricos de uma criança que estava adquirindo o português. Argumentamos que dentre as funções que eles exercem apenas uma se assemelha às utilizadas na fala do adulto, ou seja, a pausa plena que ocorre nas hesitações.

Os dados ratificam muitos dos achados de Scarpa, quando define as funções dos *filler sounds* e dos marcadores de lugar. Mas procuramos explicar por que não se pode atribuir um conhecimento gramatical a mais, particularmente no caso das pessoas do discurso, incompatível com a maturidade cognitiva e lingüística da criança. Às duas funções assinaladas por Scarpa, a de se enquadrar numa matriz ou contorno entoacional e de precursoras de categorias sintáticas, acrescemos o papel de resumitivos para compensar os limites à produção de enunciados muito extensos na fase em que se encontrava a criança pesquisada, bem como a função heurística, cujo preenchedor [m] é o que apresenta maior freqüência na criança examinada.

Demonstramos a utilização produtiva que a criança faz do segmento [m], quer como resumitivo do auxiliar “vamos”, como prenunciador do artigo, do pronome pessoal e das preposições, quer como a interjeição “ó” e como variante da negação, bem como assinalamos a peculiaridade de ser utilizada como centro silábico em estruturas não consignadas na distribuição fonológica do português do Brasil ([mp] e [km]).

Em todos os casos examinados ficou patente que a criança examinada, aos 20 meses e 21 dias, com MLU 1.45 , ainda não dominava a flexão nem verbal, nem nominal: a flutuação fonética constatada até diante de um mesmo item lexical acusou que a criança estava ensaiando a posição do determinante, sem conhecer ainda a concordância. No que se refere ao verbo, a categoria utilizada em primeiro lugar foi a de aspecto (a oposição entre acabado *vs* não-acabado). Conforme foi suficientemente argumentado, por não ser capaz de se assumir como sujeito da enunciação, por limites cognitivos e lingüísticos, a criança ainda não opera com as pessoas do discurso: uma de suas maiores dificuldades é lidar com o *shifting*, além de não ter internalizado os morfemas presos e livres que as manifestam em aberto.

Em conclusão, ficou evidenciado que, embora com a mesma realização fonética, as pausas se bifurcam em duas vertentes principais, na aquisição da linguagem: a primeira, que tem a função coesiva de amarrar um contorno entoacional, apontando os lugares a serem ocupados por morfemas gramaticais como os artigos, pronomes, preposições e auxiliares verbais, ou para preencher as funções heurística e resumitiva; a segunda, por oposição, rompe este contorno entoacional. Sua função é a de servir de muleta no planejamento do discurso, quando a criança busca por um item lexical em seu incipiente dicionário mental, ou quando titubeia por não acionar o esquema fono-articulatório adequado. Somente esta se aproxima das pausas que aparecem no discurso adulto, embora revestida de maiores dificuldades, uma vez que a criança ainda está constituindo seu sistema fonológico, morfossintático e seu dicionário mental ainda é muito precário.

Um dos problemas metodológicos mais sérios para o pesquisador em aquisição da linguagem é não cair no risco de projetar sua gramática na da criança: ela não é um adulto mirim.

Referências Bibliográficas

Biasi Rodrigues, B. *Discrepância entre a pontuação e as pausas*. Dissertação de mestrado, não publicada, Florianópolis, PGLL/UFSC, 1993.

Bowerman, M. *Early syntactic development – A cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Londres, Syndics of the Cambridge University Press, Bentley House, 1973.

Brown, R. *A first language. The early stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1973.

Goldman-Eisler, F. Speech production and the predictability of words in context. *Q.J.Exp. Psychol*, 1958a, **10**:96-106.

_____ The predictability of words in context and the length of pauses in speech. *Language and Speech*, 1958b, **1**:226-236.

Hyams, N. *Language acquisition and theory of parameters*. Dordrecht: D. Reidel, 1986.

Jakobson, R. *Lingüística e comunicação*. Trad. de I. Blikstein e J.P. Paes. São Paulo, Cultrix, 1969.

Jespersen, O. *Language, its nature, development and origin*. Londres, Georges Allen and Unwin, 1922.

Jusczyk, P.W. *The discovery of spoken language*. Cambridge, Mass., A Bradford Book, The M.I.T. Press, 1997.

Lounsbury, F.G. Transitional probability, linguistic structures and systems of habit-family hierarchies. In: C.E.Osgood e T.A.Sebeok (Orgs.) *Psycholinguistics, a survey of theory and research problems*. Baltimore: Indiana Univ., 1954:93-101.

Malinowski, B. The problem of meaning in primitive languages. Suplement. *In* C.K.Ogden e I.A . Richards, *The meaning of meaning*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1953:296-336.

McNeill, D. 1966. Developmental psycholinguistics. *In* F. Smith e G.A .Miller (Orgs.) *The genesis of language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Saussure, F. de *Cours de linguistique générale*. *Édition critique préparée par Tullio de Mauro*.Paris, Payot, 1972.

Scarpa, E. Relações entre fatos prosódicos e fatos sintáticos: o caso dos "sons preenchedores". Cópia não publicada, 1997.

Scliar-Cabral,L. *A explanação lingüística em gramáticas emergentes*. Tese de doutorado, não publicada . São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977.

_____ e Bernardete Biasi Rodrigues. Discrepância entre a pontuação e as pausas. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 1994, **26**:63-77.

_____ , Erotilde G.P. Martim e Brasília Chiari. Fenômenos de pausa e hesitação em língua portuguesa. *Anais do IV Encontro Nacional de Lingüística*. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1981:124-41.

Trager, G.L. Paralanguage: a first approximation. *Studies in Linguistics*, 1958, **3**:1-12.

_____ The typology of paralanguage. *Anthropological Linguistics*, 1961, **3**:7-21.

Endereço: Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral
Rua São Miguel, 1106
Bairro Saco Grande

88030-320 Florianópolis,SC
fone/fax: 55 (0)48 334 8232 e-mail: lsc@th.com.br

LA FONCTION DE COURTIER ET LA QUESTION DE *LA QUALITE DE LA LANGUE* AU CANADA FRANÇAIS [*]

Inês Signorini (UNICAMP)

Resumé

Dans cet article, nous montrerons comment se construisent les rapports entre la dimension politico-idéologique de la fonction de courtier et la question de "la qualité de la langue" dans le contexte spécifique d'une école post-secondaire canadienne, historiquement liée aux mouvements d'affirmation de la francophonie dans le pays et à la formation des courtiers bilingues. Pour cela nous examinerons aussi bien les moyens utilisés par l'institution pour viabiliser son projet de conversion linguistique que les modes d'évaluation de ces moyens par la professeure et les étudiants d'un cours de perfectionnement en français. Notre but ultime est celui de vérifier comment se produit dans les pratiques pédagogiques choisies et dans les discours des acteurs la configuration d'un certain ordre politique qui assigne à la minorité francophone de la province de l'Ontario, où se trouve l'école focalisée, la condition d'exclue du processus de formation des courtiers.

Resumo

Neste artigo pretendemos mostrar como se estabelecem as relações entre a dimensão político-ideológica da função do intermediário bilíngue e a questão da "qualidade da língua" no contexto específico de uma escola de nível superior canadense, historicamente ligada aos movimentos de afirmação da francofonia no país e à formação de intermediários, inclusive tradutores. Para isso, examinaremos tanto os meios utilizados pela instituição para concretizar seu projeto de conversão linguística quanto os modos de avaliação desses meios pela professora e pelos alunos de um curso de aperfeiçoamento em francês língua primeira. Nosso objetivo é o de verificar como se produzem nas práticas pedagógicas focalizadas e nos depoimentos dos atores envolvidos, a configuração de uma certa ordem política que mantém a minoria francófona da província de Ontário, onde se encontra a escola em foco, na condição de excluída do processo de formação dos intermediários.

Mots-clés: bilinguisme; politique linguistique; idéologies linguistiques

---

[*] Une première version de ce travail a fait objet d'une conference presentée le 2 février 1998 au Centre de Recherches en Education Franco Ontarienne de l'OISE (Ontario Institute for Studies in Education), à l'Université de Toronto.
Je remercie à l'Embassade du Canada le support financier qui m'a permis de réaliser ce travail.
Je remercie aussi aux professeurs et aux étudiants qui ont participé de la recherche, ainsi qu'à Monica Heller, du Centre de Recherches en Education Franco-Ontarienne de l'Université de Toronto, qui m'a beaucoup aidé à trouver les moyens matériels et conceptuels nécessaires à la réalisation de ce travail.

Palavras-chave: bilinguismo; política linguística; ideologias linguísticas

1. Introduction

La fonction de courtier bilingue n'est pas récente dans la société canadienne et elle a toujours été liée au bilinguisme et à l'hiérarchisation sociale des communautés linguistiques du pays. Avec les changements politico-administratifs provoqués par la Révolution tranquille des années 60-70 au Québec, cette fonction s'est transformée, sans pour autant perdre son importance. À côté de la traduction inter-langues comme moyen traditionnel de faire le pont entre des acteurs monolingues, le nationalisme québécois a institutionalisé la traduction intra-langue d'une variété linguistique stigmatisée dans une autre plus valorisée comme moyen de lutter contre la fragmentation du corps linguistique, menacé aussi bien par l'anglicisation du vernaculaire franco-canadien (*la pureté de la langue*) que par la hiérarchisation des groupes sociolinguistiques (*la qualité de la langue*).

Ainsi, outre les comittés et les associations de normatisation métapragmatique créés et/ou appuyés par le gouvernement nationaliste depuis des années, l'école, et particulièrement l'école post-secondaire, est appelée à jouer un rôle primordial dans cette lutte, notamment dans le cas des provinces en dehors du Québec, où la population francophone est minoritaire et éparpillée sur le territoire, n'ayant pas le même contrôle dont disposent les québécois sur les institutions gouvernementales. Pour les francophones qui vivent en dehors du Québec, comme c'est le cas des franco-ontariens, focalisés dans ce travail, l'école a donc une fonction stratégique et singulière dans la lutte contre l'assimilation (Mougeon & Heller, 1986) et la lutte pour "la qualité de la langue" (Cajolet-Laganière & Martel, 1995); les deux choses associées dans le cas des programmes de formation bilingue.

Dans cet article, nous montrerons comment se construisent les rapports entre la dimension politico-idéologique de la fonction de courtier et la question de "la qualité de la langue" dans le contexte spécifique d'un cours de rattrapage en français d'une école post-secondaire de l'Ontario, historiquement liée aux mouvements d'affirmation de la francophonie dans la région et à la formation des courtiers bilingues. Pour cela nous examinerons aussi bien les moyens utilisés par l'institution pour viabiliser son projet de conversion linguistique que les modes d'évaluation de ces moyens par la professeure et les étudiants du cours en question. Notre but ultime est celui de vérifier comment se produit dans les pratiques pédagogiques choisies et dans les discours des acteurs la configuration d'un certain ordre politique qui assigne à la communauté franco-ontarienne la condition d'exclue du processus de formation des courtiers.

La base empirique sur lesquelle nous nous pencherons est constituée de données ethnographiques recueillies en janvier 1998, dans le cadre spécifique

d’un cours de rattrapage en grammaire et rédaction du Glendon College, à Toronto. Le choix de ce cours se doit à sa fonction de porte d’entrée pour deux des programmes de formation offerts par l’école: celui en éducation (courtier intra-langue) et celui en traduction (courtier inter-langues). Les données ethnographiques sont constituées par des enregistrements audio et des notes d'observation concernant 6 heures de cours; des enterviews avec les étudiants (7 francophones, 4 allophones et 1 anglophone), avec la professeure responsable du cours (née en France) et avec un professeur d'anglais langue seconde travaillant dans la même école; des notes d'observation d'une réunion des représentants de Glendon, de l’Université d’York (de laquelle fait partie Glendon) et des représentants de la communauté franco-ontarienne; et finalement des données d'observation d'un groupe de travail sur l'évaluation réunissant les professeurs du Département d'études françaises et un représentant du Département d'anglais de Glendon College.

Le cadre théorique qui a orienté la cueillette et l’analyse des données est celui des études ethnographiques et d’analyse du discours axées sur les rapports entre langage, culture et société (Scollon & Scollon, 1981; Erickson & Schultz, 1982; Gumperz, 1982; Heath, 1983; Mey, 1987; Gee, 1990; Fairclough, 1992); et des études sur les idéologies linguistiques dans les institutions (Bourdieu & Passeron, 1977; Freire, 1975; Higonnet,1980; Stréet, 1984; Swiggers,1990; Mertz, 1992; Silverstein, 1992; Blommaert & Verschueren, 1992).

La cueillette et l’analyse des données ont été aussi orientées par des études plus récentes sur la question linguistique au Québec (Bouthillier & Meynaud, 1972; Cajolet-Laganière & Martel, 1995; Laforest, 1997) et sur la question éducationnelle à l’Ontario, particulièrement les travaux sur bilinguisme, multilinguisme et éducation minoritaire (Heller & Barker, 1988; Heller, 1989; 1994; 1995; 1996; Tomlinson, 1989; à paraître).

2. La fonction de courtier

La fonction de courtier inter-langues dans des échanges entre acteurs monolingues est celle de faire le pont entre ces acteurs par le moyen de la traduction, pas seulement dans le sens de la traduction des mots d'une langue dans les mots de l'autre langue, mais surtout dans le sens de la construction d'une version "compréhensible" par l'interlocuteur aussi bien de ce que vraisemblablement veut dire l'autre, que du contexte de réference (linguistique ou pas) auquel renvoie la situation de parole.

Dans ce sens, même en absence de conflit, la fonction de courtier inter-langues, comme d'ailleurs, de tout traducteur en général, n'est jamais neutre. En fait, le courtier le plus "fidèle" est, nécessairement, un tiers inclus dans les rapports qui s'établissent à travers lui. Et cela parce qu'il va faire des choix (les critères de relevance impliqués dans l'interprétation et dans la production du langage) même si ces choix sont historiquement determinés, et il va aussi établir

des correspondances, pas seulement entre des mots, mais surtout entre des mots et des choses, entre des formes (linguistiques ou pas) et des fonctions, entre des formes et des sens. C'est pourquoi la fonction de courtier est généralement perçue comme une fonction-clef, une fonction de pouvoir. Et cela est vrai aussi pour le cas spécifique du courtier intra-langue, car outre la traduction entre de différentes variétés de langue, on lui confie la réglementation métapragmatique de ce qui est correct et adéquat à une situation donnée, suivant la référence de la norme linguistico-discursive adoptée par le pouvoir.

Mais la figure du courtier est complexe et plutôt ambigüe, toujours en rapport avec la subversion et le masque. D'une part le courtier fonctionne comme celui qui donne l'accès, qui clarifie, qui rend transparente l'opacité de l'autre. D'autre part le courtier fonctionne aussi comme justement celui que crée l'obstacle, soit parce qu'il est plus vulnérable à l'appétit de l'autre (il est plus proche de l'autre), soit parce qu'il a les moyens de s'approprier d'une situation, et de trahir.

Et cette ambigüité se voit plus facilement quand la fonction de courtier est exercée dans l'esphère publique, c'est-à-dire, dans des échanges où sont représentés des groupes ou des collectivités et non pas des individus en tant que tels. Et cela parce sa participation dans la construction de la realité sociale aussi bien de l'échange (de quoi s'agit-il? pourquoi est-on là?) que de son objet (de quoi/ de qui parle-t-on?) devient plus visible.

Si nous prenons, par exemple, le cas des agents de l'église et de l'élite franco-canadienne d'avant la Révolution tranquille que s'atribuaient le rôle justement de porte-parole, de courtier authorisé de la communauté des *french* vis-à-vis celle des *british*, l'on peut voir que l'aménagement des tensions entre les deux communautés se fait avec la construction d'un discours nationaliste de base ethno-religieuse à vocation unilingue qui légitimait aussi bien la "différence culturelle" des deux communautés, que leur hiérarchisation sur le plan matériel de l'ordre politique.

2.1 La fonction de courtier et le projet nationaliste québécois

Avec la Révolution tranquille, les acteurs ont changé et les nationalistes québécois ont pris la relève dans cette fonction d'aménager les frontières entre francophones et anglophones au Canada, tout en construisant un discours identitaire qui se voulait franchement subversif aux pouvoirs établis traditionnels, notamment l'église et l'Etat anglo-canadien.

Cette fois-ci, la légitimation de la différence culturelle et linguistique des francophones allait se faire par le moyen des discours et des pratiques où les idéologies linguistiques et nationalistes d'Etat sont imbriquées. En fait, le nationalisme québécois est centré sur l'idée de la nation ethnolinguistique: une ethnie, une langue, une nation, - et, plus recemment, un territoire. Le côté ambigü du rôle de courtier joué par le nationalisme québécois réside justement dans cet

idéal d'unification et d'homogénéité de la nation ethnolinguistique, en dépit de la dispersion et de l'hétérogénéité de la francophonie canadienne. En fait, comme le signalent Blommaert & Verschueren dans leur étude sur les idéologies nationalistes européennes (1992: 359-361), le principe idéologique de l'homogénéité est attaché à la légitimité politique de la nation et rend toute différence nuisible à l'intégrité de la culture, de la langue et de l'ethnie. Et d'après ces auteurs, le "paradoxe fondamental du nationalisme" réside justement dans la confusion qu'il établit entre homogénéisation et démocratisation.

Du point de vue de sa fonction de traducteur d'une "québécité" contemporaine (en contraposition donc à une québécité dépassée) le discours nationaliste québécois s'oriente en fonction de deux pôles dans un continuum: d'un côté, le monolinguisme de base ethnique - mise en branle d'anciennes croyances sur la langue comme dépositaire de la culture, comme vraie "patrie" -, ou de base territoriale et institutionnelle - accent mis sur la construction de l'État-nation unilingue -; de l'autre côté, le bilinguisme de base institutionnelle - accent mis sur la valeur des langues comme outils nécessaires au dévelopement de la nation et des individus dans une économie globalisée.

En effet, du côté du bilinguisme les références sont plutôt perçues comme étant complémmentaires: celle des rapports avec l'Etat canadien anglophone et celle des rapports avec la communauté internationale. Par contre, du côté du monolinguisme il y a une tension entre la référence ethno-linguistique et la projection d'une nation franco-canadienne et la référence nationaliste institutionelle et la projection d'un Etat francophone et homogène concurrent du Canada. Dans ce sens, la question qui se pose à de differents niveaux dans le discours nationaliste est bien celle d'une compatibilisation possible e/ou nécessaire entre ce qui est perçu comme relevant de deux conditions différentes de l'acteur social: celle de l'unilingue foncièrement identifié à une culture, à une langue et aussi à un territoire et celle du bilingue (ou multilingue) partagé entre plus d'une langue, plus d'une culture et aussi plus d'un territoire.

Quand ces deux conditions sont perçues comme antithétiques, le monolinguisme est favorisé en détriment du bilinguisme, auquel sont associés tous les risques: impureté ethnique, culturelle et linguistique; assimilation; ambiguité. L'on met donc en lumière le côté menaçant de la figure du courtier. Par contre, quand ces deux conditions sont perçues comme compatibles, c'est le côté puissant du rôle de courtier qui est rehaussée. Dans sa condition de porte-parole de la francophonie canadienne, le nationalisme québécois a joué à fond sur ces deux côtés de la même figure: d'une part la politique de francisation du Québec (statut et homogénéité de la langue) et la légitimation de sa position d'interlocuteur privilégié vis-à-vis le Canada anglophone, et d'autre part la production d'une sorte d'échelle de légitimité réglant l'accès des francophones à cette position de pouvoir. Autrement dit, le monolinguisme de la base socio-économique et politique élargie (francisation des institutions et des entreprises) a servi aussi bien à légitimer la position des courtiers bilingues au pouvoir en tant que gardiens des intérêts de

l'État québécois, qu'à assurer le maintien de leur pouvoir en tant que gardiens des frontières socio-linguistiques à l'intérieur de la francophonie canadienne.

2. 1. 1 La fonction de courtier et la question de "la qualité de la langue"

En fait, la question de la légitimation de la position des nouveaux courtiers issus du mouvement nationaliste québécois est reliée à celle de la "qualité de la langue". Comme le rappelent Cajolet-Laganière & Martel, l'expression de "qualité de la langue", utilisée par la première fois par un linguiste à la fin des années 60, renvoie à un concept québécois, non dictionnarisé en français, et qui a la particularité d'être bâti sur une autre notion bien plus ancienne dans l'univers culturel et idéologique des gens du Québec. Il s'agit de la notion du manque, de l'absence, de l'insuffisance comme marque inévitable de la condition de "colonisé", de vaincu, de soumis, etc:

"En général, la notion de 'qualité' est définie à partir de critères positifs (degré élevé d'une échelle de valeurs); au contraire, la 'qualité de la langue', au Québec, est perçue d'une manière négative et renvoie le plus souvent à des textes qui en seraient dépourvus." (1995:11-12)

Comme le soulignent ces mêmes auteurs, parler de "la qualité de la langue" au Québec, ce n'est en fait que parler du manque de qualité de cette langue "déficiente, malade et corrompue par l'anglais" (p. 10). En fin de compte, l'expression de "la qualité de la langue", et aussi celle de "langue de qualité", quoique courantes, restent plutôt vagues et renvoient à une notion qui, selon ces auteurs, "regroupe des éléments difficilement mesurables" (p.12). Pour rémédier à cela, une définition plus objective de "la qualité de la langue des discours oraux et écrits" est proposée:

"Pour nous, la 'qualité de la langue au Québec' devrait équivaloir à la notion de 'bon usage', lequel devrait être défini comme la *norme* du français au Québec, soit l'ensemble des règles qu'il faut respecter pour bien parler et bien écrire le français au Québec, selon les divers types de communication et le public visé." (p. 12; en italique dans l'original)

La première question qui se pose ici est bien celle d'avoir *une* seule norme répondant aux "divers types de communication et le public visé". Les rapports établis entre la "qualité de la langue" au Québec, le "bon usage" du français de France et "la norme du français au Québec" sont donc significatifs, car ils mettent en lumière deux aspects importants de la problématique de la norme linguistique au Québec. Le premier aspect est celui de l'existence d'un certain consensus chez les spécialistes concernant le modèle de bonne prononciation du français québécois qui le différencie du français de France (Cajolet-Laganière & Martel, 1995; Laforest, 1997; parmi d'autres), mais qui le différencie aussi des variétés du reste du Canada francophone. Le deuxième aspect est celui de l'équivalence établie entre la norme écrite au Québec et la norme du français internacional, ce

qui ne différencie pas la norme écrite au Québec du “bon usage” du français de France:

“en réalite, tout le monde sait que ce français international n'est nul autre que la norme du français de Paris telle qu'elle est décrite dans les grammaires courantes (par exemple, celle de Grévisse-Goosse) et les dictionnaires français (par exemple, *Le Robert*), (Cajolet-Laganière & Martel, 1995: 68; en italique dans l’original)

Or, comme dans les situations formelles de parole, l’oral tend à se confondre avec le scriptural, l’on peut constater que:

“Le français québécois utilisé dans des situations informelles s'éloigne du français hexagonal utilisé dans les mêmes situations. Au contraire, les situations plus formelles, au Québec et en France, donnent lieu à des variétés de langue beaucoup moins differenciées.” (Laforest, 1997:88-9)

En fonction des rapports étroits qui unissent l’écriture et la normatisation bureaucratique, cette équivalence entre les variétés française et québécoise favorise d’une part la réglementation et la stabilisation des pratiques discursives valorisées par les agents institutionnels et très peu familières à la majorité des groupes sociaux; d’autre part, cette équivalence renforce les idéologies linguistiques qui légitiment et naturalisent le pouvoir des courtiers chargés de la conversion, dans le sens de traduction, de tout ce qui n’est pas conforme à la norme institutionalisée.

Ces idéologies, véhiculées par les modèles de bon usage de la langue, garantissent la validité de l’isomorphisme officiellement établi entre fonction et forme linguistico-discursive et, dans la communication sociale, entre forme linguistico-discursive et pensée. De façon symétrique, il est question aussi de l’isomorphisme entre les degrés d’intelligibilité et de correction linguistique (le mythe de la clarté de la langue) et le degré de rationalité de celui qui écrit. Dans ce sens, ces idéologies linguistiques se rapportent aussi aux mythes occidentaux d’après l’Illuminisme concernant le pouvoir émancipatoire de l’écriture et du savoir scolarisé dans la construction sociale de l’identité individuelle et collective (Freire, 1975; Higonnet,1980; Street, 1984; Swiggers,1990):

“Il n’est pas exagéré de croire que c’est à cause de la bonne connaissance de leur langue que les Japonais ont réussi à faire de meilleures voitures que celles des Américains et à exceller dans beaucoup d’autres domaines où intervient l’intelligence. La chose s’explique facilement, la langue étant le véhicule de toute communication, même technique ou scientifique.” (Dor, 1996: 74)

“Les Québécois, s'ils veulent devenir ‘maîtres chez eux’, s'ils veulent acquérir l'indépendance économique et obtenir le pouvoir politique convoité, doivent commencer par s'instruire.” (Cajolet-Laganière & Martel, 1995: 63)

3. La formation des courtiers et la question de “la qualité de la langue”

Dans le contexte scolaire, l’enseignement de la langue est aussi orienté par les notions idéologiques d’adéquation à la norme institutionalisée et de compétence linguistico-discursive comme principal facteur de légitimation de l’accès à des positions de pouvoir (Shea 1994; Harris 1995): bien parler/bien écrire comme signe de capacité de raisonnement et d’évaluation, d’indépendance d’action; comme signe de capacité de compréhension. Et les actions de l’agent institutionnel, soit le professeur, tendent à reproduire les modèles communicatifs du discours objectif (ou neutre) d’éclaircissement: faire (sa)voir, expliquer; combler ou rémedier le manque d’information ou de savoir par le moyen du langage devenu transparent, c’est-à-dire instrument de représentation de la pensée. En effet, le savoir, dans la perspective de la tradition scolaire, est rattaché à l’étude de l’écriture et perçu comme un bien neutre (a-social et a-historique), disponible à tous ceux qui connaissent le code linguistique, qui sont capables de le déchiffrer pour accéder aux sens, indépendamment des circonstances (a-politique) (Signorini, 1993).

Cette mythologie de l’écrit dans la tradition occidentale - “the literacy myth” (Gee 1990, à partir de Graff) -, va justifier l’évaluation systématique de la performance linguistique, ainsi que de la capacité intellectuelle et même morale, des sujets parlants en fonction de leur dégré de sujétion à la norme écrite. En effet, c’est bien cette conception idéologique de la “literacy” qui permet la légitimation de la position des courtiers au pouvoir et aussi des mécanismes institutionalisés d’accès à ces mêmes positions. Un mécanisme exemplaire à ce niveau sont les pré-tests de français, obligatoires pour l’admission des francophones qui prétendent suivre des études à Glendon. Basés sur la connaissance de l’écrit, ces tests font le triage des étudiants suivant leur “niveau” de français[1]. Pour ceux qui sont placés dans des cours de rattrapage, ce triage n’est qu’une preuve de leur inaptude à performer une “langue de qualité” et, par conséquent, à bien représenter *la* francophonie canadienne.

3. 1 La formation des courtiers et la question de “la qualité de la langue” à Glendon

Depuis ses origines dans les années 60, Glendon College est une institution destinée à la formation des courtiers bilingues tout en jouant aussi le rôle d’institution courtière dans les rapports entre le Canada anglophone et le Canada francophone, plus exactement entre le Canada anglais et le Québec depuis le début[2], et, plus récemment, entre le Canada anglais et la communauté franco-ontarienne.

[1]Ce test a été ainsi décrit par une étudiante allophone: “C'etait une composition et puis tu devrais, c'etait multiple choix pour savoir quel est la grammaire de ton niveau et puis l'autre qui devait créer une petite composition, une page, pour qu'ils sachent comment ta comprehension”.

[2]Son statut d’institution courtière date de la cérémonie d’inauguration, en septembre 1966, où se sont réunis le Premier Ministre, le ministre de l’Education de l’Ontario et aussi un représentant du

Le fait d'être historiquement tourné vers les nécessités des francophones du Québec l'a en fait éloigné des intérêts spécifiques des franco-ontariens, comme le signale Tomlinson (1991: 2):

["The College's] bilingual mandate is not directed equally to all of the ethnolinguistic groups it recruits. For majority anglo-Ontarians and majority francophones from Québec, the objective is to promote acquisition of the other official language. However, to the francophone community in Ontario, (...) [Glendon College] is marketed as an institution committed to maintaining and promoting minority French language and culture."

Ces liens historiques avec le Québec se font sentir aussi dans la façon de comprendre l'éducation bilingue. Tout d'abord on va reproduire à Glendon les alternances retrouvées dans le discours nationaliste québécois entre la référence monolingue et la référence bilingue, ce qui explique la création des programmes unilingues parallèles comme forme institutionnelle de bilinguisme (Tomlinson, à paraître), phénomène retrouvé aussi dans d'autres écoles franco-ontariennes (Heller, 1994; 1995). Ensuite, on va suivre la politique linguistique québécoise de faire équivaloir la norme linguistique institutionnelle au français dit international, soit le "bon usage" décrit par la tradition française.[3]

Par conséquent, l'enseignement du français à Glendon va suivre aussi la logique du mouvement de francisation entrepris au Québec: c'est ce qu'on a appelé la "refrancisation" des francophones dont la performance en français est considérée comme insuffisante, ou déficitaire. Comme au Québec, la "refrancisation" se fait en fonction de la problématique de la norme écrite, d'où les tests de placement, déjà cités, et la création des cours de rattrapage en français ("cours de perfectionnement"). Face à la diversité et surtout face à l'hiérarchisation des variétés linguistiques représentées à l'école, les agents institutionnels établissent un niveau minimum de qualité linguistique nécessaire à l'admission. Ces cours de rattrapage ont l'objectif de préparer les étudiants pour des pratiques scolaires exigées dans les programmes developpés par la suite. L'argument généralement présenté est celui d'éviter "un nivelement par le bas".

3. 1. 1 Le rattrapage en français

---

gouvernement du Québec. Un peu plus tard, en novembre 1967, un autre épisode allait remettre en scène les interlocuteurs intéressés au projet d'une école bilingue, comme le raconte Tomlinson (à paraître: 7):
"Then, in November 1967, well-known Canadian federalists and Québec independentists (among which René Levesque, future leader of the Parti Québécois) spoke at a thrée-day conference at (...) [Glendon] on the theme of Québec's relationship with the rest of Canada."

[3] L'observation faite dans les années 80 est encore vraie à la fin des années 90: "bilingualism as practised at the College continued to reflect the pervasive influence of two ideologies whereby the use of one langue in a given oral or written situation was accorded greater legitimacy than codeswitching, and standard European (or international) French had more value than French-Canadian varieties." (Tomlinson, à paraître: 76)

Le cours sur lequel nous nous sommes penchés a justement cette fonction de combler ce qui est perçu comme un déficit linguistique. C'est le deuxième module d'étude de la grammaire et de la rédaction, destiné aux étudiants francophones (pas nécessairement des “native speakers”) qui on echoué leur test initial de placement. Les deux modules sont ainsi décrits par le Departement d'études françaises:

“Ce cours s'adresse aux étudiants francophones **qui n'ont pas les connaissances grammaticales nécessaires pour s'exprimer de facon satisfaisante à l'écrit**. Le programme comporte une revision grammaticale systématique, des analyses de textes écrits, des exercices d'enrichissement de vocabulaire, de reformulation, de transcriptions de passages oraux ainsi que des rédactions. Le deuxième module comporte aussi des exercices de syntaxe.” (Annuaire 1997-1998, Département d'Études françaises: 19; souligné par nous)

Ce cours fonctionne aussi comme porte d'entrée pour deux programmes d'étude specialisée: celui en éducation (formation de professeurs de français) et celui en traduction. Les étudiants doivent réussir à ce cours pour pouvoir être inscrits dans le cours-seuil de français dans ces deux specialités. Ce cours-seuil est ainsi décrit par le Departement d'études françaises:

“Ce cours a pour objectif **l'amélioration de la communication écrite**. Il comporte des travaux portant sur l'expression (précision lexicale, correction grammaticale, variété syntaxique) et sur la composition (paragraphe, introduction, articulations du texte).” (Annuaire 97-98: 14; souligné par nous)

Il est intéressant de voir dans ces deux descriptions que la logique du rattrapage en fonction de l’existence d’un déficit linguistique ne disparaît pas après les modules de préparation. Bien au contraire. Pour les étudiants qui suivent les études en traduction, par exemple, le cours de français prévu par le programme est ainsi décrit par l'Annuaire 97-98 de l'École de Traduction:

“Ce cours **vise à familiariser l'étudiant avec le français écrit contemporain**. Sa vocation essentiellement pratique et normative **cherche à remedier aux carences lexicales, syntaxiques et grammaticales qui se retrouvent encore au niveau avancé** de l'apprentissage du français langue seconde.” (Annuaire: 15; souligné par nous)

Associée à l'idée du rattrapage, il y a dans toutes ces descriptions la réference à la grammaire du français écrit comme savoir à apprendre, ou comme savoir de "base", dans les termes des étudiants[4]. En faite, les racines des

[4]”Toute grammaire est une théorie de la constitution de la chaîne parlée, c’est-à-dire une théorie que décrit et explique ce que nous faisons quand nous parlons dans une langue donnée et par là-même ce qu’il faut faire pour s’exprimer. Quel que soit son but ultime (par exemple pédagogique), une grammaire (toute théorie linguistique n’est pas nécessairement une grammaire) expose des *lois* ou *règles* à l’aide de *termes théoriques*.” (Auroux, 1993: 182; en italique dans l’original)

pratiques pédagogiques d'aujourd'hui se trouvent dans la tradition française des grammaires générales et des grammaires scolaires du 19ème siècle.

La tradition des grammaires scolaires est celle d'une explication qui se veut rationelle et systématique des irregularités e "bizarreries" de l'orthographe et de la syntaxe. La tradition des grammaires générales, par contre, s'intéresse à l'étude de la structure logique à travers la structure de la langue (Higonnet, 1980). Le fondement théorique des grammaires générales nous remet à l'isomorphisme cité plus haut entre les degrés d'intelligibilité et de correction linguistique (clarté de la langue) et le degré de rationalité de celui qui écrit:

"Dans la logique le mot est le signe d'une idée; la concaténation des mots est l'image de la composition des idées." (Auroux 1993: 201)

Ces deux traditions de l'enseignement de la grammaire nous remettent aussi aux idéologies linguistiques qui associent, depuis les Lumières et la Révolution Française, les modèles valorisés d'écriture et la rationalité, la science et le progrès individuel et collectif ("the literacy myth"). Dans le cas spécifique de la tradition française, c'est le mythe de la clarté de la langue qui, à la suite des théories linguistiques de Port-Royal au 17ème siècle, mieux actualise ces rapports entre langue, écriture et pensée:

"Human language is a system of arbitrary signs, but its elaboration within society implies a rational analysis of reality. This rational analysis is constantly reactualized in the use of signs, not only at the level of expression, but also on the receptive side: a sign is perceived as a sign when the idea of the sign 'excites' the idea of the object represented. (...) to show that the French language is based on reason, one has to 'make clear' that the transparency of its rational nature penetrates the two constitutive levels of discourse, viz. that of *signs* and their *combinations*." (Swiggers, 1990: 118; en italique dans l'original)

Un autre aspect important dans les pratiques inspirées de ces traditions c'est justement le rapport historique, qui date de la Révolution Française, entre la langue enseignée et la création d'une norme linguistique basée sur une langue inventée, ou fictive. Comme l'a signalé Hugonnet (1980), la tradition grammaticale est une partie essentielle de l'hégémonie culturelle bourgeoise heritée du siècle des Lumières. Le concept de langue sous-jacent à cette tradition est celui d'un ensemble d'unités discrètes, inventoriées et classées en des catégories métalinguistiques qui deviennent une nomeclature et font l'objet privilegié de l'enseignement.

3. 1. 2 Dans la salle de classe

Le travail dévelopé en classe dans la période envisagée ici comprend des explications et des exercices sur des sujets grammaticaux et sur l'utilisation du dictionnaire. Quoique bien rares, les réactions des étudiants aux arguments de la professeure mettent à nu l'importance de la tradition des grammaires scolaires

dans les procédés utilisés en classe. La scène suivante, extraite d'un cours sur l'orthographe, nous permet de mieux poser la question. Dans ce cours, la professeure (P) attirait l'attention des étudiants (E) sur des problèmes spécifiques d'orthographe en français.

P: Si vous ne savez pas comment écrire un nom, essayer de former un verbe à partir de ça ou de féminiser l'adjectif. Ça peut vous donner des indices quant à la terminaison de ce mot-là, hein? Galop et galoper ce n'est qu'un ((inaudible))
E1: L'affaire c'est que ((pause courte)) si je savais pas comment l'écrire, puis (...) un mot comme galop s'est avec un p, mais c'est parce que je savais. ((inaudible)) galoper pour dire, mais c'est le même mot.
E2: Mais si on n'a pas né avec le français, si son langue maternelle pas le français, je n'ai pas...
P: Ça c'est certain, moi je m'adresse à des francophones ((inaudible)) De toute façon, ((très rapide)) vous avez ce point de repère là probablement dans votre langue maternelle
E2: Oui, parce que galop, galop, si je ne sais pas ce mot par coeur, je ne peux pas faire. Il m'est très difficile, oui, de passer pour galoper, tout cela.
P: Mais galoper c'est peut-être pas un mot qui vous utilisez tous les jours, mais il y en a peut-être d'autres qui sont plus ((inaudible))
E2: Oui, oui, mais quand, si je ne sais pas le mot...

Dans cette scène, deux étudiants - E1 (une franco-ontarienne) et E2 (un allophone) - ne se montrent pas convaincus de l'utilité de la règle présentée par P pour les aider avec l'orthographe: d'après eux, pour inférer l'orthographe du mot "galop" à partir du verbe "galoper", il faudrait connaître avant le rapport sémantique entre les deux mots - "c'est le même mot". Et pour cela, ajoute E2, il faudrait être "né avec le français". Dans le raisonnement d'E2, c'est plutôt l'orthographe du mot "galop" qui permettrait le rapport avec "galoper" et non pas l'inverse: "si je ne sais pas ce mot par coeur, je ne peux pas faire." La réponse de P - "Ça c'est certain, moi je m'adresse à des francophones" - ne change pas le problème, car, comme y a insisté E2, puisque le p n'est pas prononcé, il faudrait aussi au francophone connaître l'orthographe de "galop" pour le relier à galoper et ainsi expliquer la présence du p final.

Plus tard dans la même session du cours, la professeure reprend la question à partir d'un autre exemple:

P: Par contre, ça marche pas à chaque fois ce que je vous dit avec galoper. Par exemple quel est le verbe qu'on fait à partir de numéro?
E: ((plus d'un étudiant répond)) numéroter
P: Numéroter. Et comment vous écrivez numéro?
E: Avec un o
P: Avec un o. Alors ça marche pas mon affaire. C'est une exception, hein?
((commentaires et rires des étudiants))

L’intérêt de cet épisode ne réside pas seulement en l’explicitation du côté hasardeux de l’orthographe, signalé d’ailleurs par la professeure dans ces interventions, mais aussi en l’explicitation d’une sorte de détournement, pourrait-on dire, d’un savoir emprunté à la tradition de “la linguistique historique” - une “science” qui étudie “l’origine des mots”, d’après la professeure - et devenu objet d’enseignement de l’écriture. Dans la mesure où ce savoir est mis au service de l’acquisition de l’orthographe, et non plus de sa justification, surgissent les fissures dans le discours pédagogique, en dépit de la compétence et de l’application dont témoigne en fait la professeure en question:

P: ((en s’adressant aux étudiants)) Alors, vous voyez ici l'orthographe, je vous ai dit des fois il est complètement débile, hein? On a l'impression qu'on sait pas pourquoi on orthographe ça comme ça. Mais (...) il a des fonctions. Il peut avoir des fonctions grammaticales, il peut avoir des fonctions étymologiques, comme dans pied, si on a ce d là, c'est parce qu'on sait que ça vient du latin pedem, donc ça nous donne l'origine du mot. Et il a aussi une origine qui permet de discriminer, entre différentes formes homonymes. Donc, voilà les fonctions d'orthographe. Et ça va pas vous donner plus d'aide pour eh ((en riant)) orthographier, mais des fois, ça peut vous sensibiliser à ce, à l'importance de l'orthographe.”

Si, en fait, connaître les fonctions de l’orthographe n’est qu’une justification de son importance, c’est-à-dire une légitimation de l’importance qu’on lui accorde dans les pratiques issues de la tradition scolaire, enseigner à orthographier n’est plus *la* question réellement en vue. Dans notre corpus il n’y a qu’une seule étudiante qui paraît se rendre compte de cet écart entre la fonction de légitimation du contenu grammatical et celle de l’enseignement de l’écrit. Il s’agit d’une étrangère d’une trentaine d’années, dont la langue d’études avait toujours été le français:

E: ((dans une interview)) Moi, ce que j'aurais aimé c'est d'étudier le style de l'écrit (...) tu vois? ((inaudible)) c'est la grammaire, tu vois, mais avec quelque chose d'autre, tu vois? Et eh ce qui se passe c'est que ben, le cours de Mme XX ((pause courte)) est intéressant, tu vois, mais moi ((en riant)) j'utilise jamais, j'utilise rien, je fais même pas mes devoirs des fois. Ça c'est pas bon! Ça c'est pas bon parce que je le fais pas pourquoi? Peut-être parce que je trouve que c'est trop facile, ou je sais pas moi, mais je trouve que c'est pas c'est pas difficile. (...) Je me suis dit ben, puisqu'ils m'ont mis là, ben c'est parce je dois être là! ((rires))

L’exercice de rédaction fait dans la même période présente aussi le même type de déplacement par rapport aux objectifs affichés de suppléer le déficit des étudiants dans le domaine de l’exercice de l’écriture. L’énoncé est le suivant: “Composez un texte publicitaire comprenant des phrases verbales et des phrases nominales.” L’explication donnée par la professeure aux étudiants en classe explicite mieux l’objectif de l’exercice:

P: Et regardez les pages publicitaires. Et regardez comment on vend un produit, comment on vend une technique ou n'importe quoi, ça peut être une publicité pour pour ce que vous voulez. Mais
E: Mais il y a souvent beaucoup de photos, pas de textes ((rires))
((rires des élèves))
P: Oui, mais quelquefois il y a des textes aussi. Alors, vous aussi, vous trouverez vos photos, mais composez le texte. ((rires)) Et le texte que vous devrez composer devra ne pas être uniquement des phrases verbales. (...) Vous pouvez garder la photo, mais je, je serai intéressée à voir le texte.
E: ((rires))
P: (...) C'est vrai, vous avez raison de mentionner que c'est souvent court, parce qu'un texte publicitaire long les gens ne vont pas le lire (...) Mais, je voudrais quand même à peu près une demie page (...) Alors, comment attirez-vous l'attention? Bien sûr, parce que vous avez des idées brillantes, je sais. Mais aussi parce que vous avez un style qui est très varié. Alors, un élément de variété ça sera l'aternance de ces types de phrase [des phrases verbales et des phrases nominales].

Deux aspects sont intéressants dans cette scène. Le premier est celui du gommage d' éléments essentiels pour le fonctionnement du texte publicitaire - "Vous pouvez garder la photo" - et le deuxième est le renversement de la perspective fonctionnelle dans la construction du style - "un élément de variété ça sera l'alternance de ces types de phrase." Les deux ensemble renversent la notion même de texte en tant qu'unité de sens fonctionnant dans une interlocution à distance. En effet, au lieu d'avoir une publicité à faire, on a plutôt une structure grammaticale à garnir. Donc, ce qui est en question finalement c'est la légitimation du choix du point grammatical "phrases verbales et phrases nominales" comme sujet d'étude. Le rapport avec la variété du style en est l'argument: pour bien écrire, il faut varier le style, et pour varier le style, il faut bien alterner des phrases nominales et des phrases verbales.

Pour l'enseignement du texte argumentatif, objet d'étude dans le cours suivant, la tradition des grammaires générales (rapports entre langage et raisonnement) est aussi importante que celle des grammaires scolaires:

P: ((dans une interview)) "C'est à dire que si je juge un texte argumentatif je vais voir le choix et le nombre d'arguments, je vais voir leurs enchaînements et leur hiérarchisation, des choses comme ça, voyez? (...) Ce qui a à voir avec le fil du raisonement lui-même et bon, evidémment, l'introduction, la conclusion. (...) je vais mettre au moins 50% de la note là-dessus."

Dans l'explicitation des rapports entre l'apprentissage de la grammaire et celui de l'écrit, professeure et élèves reproduisent le même discours sur le savoir grammatical, soit comme un moyen de "développer" les idées, selon l'expression

d'une étudiante[5], soit comme une sorte d'arsenal de ressources d'expression qui sont mises à la disposition du sujet:

P: ((en s'adressant aux étudiants)) quand vous écrivez dans votre rôle d'écrivains et d'écrivaines, vous avez plusieures possibilités. Vous voulez exprimer une explication, une cause, vous pouvez platement dire parce que, ou vous pouvez plus subtilement apporter votre explication sous forme d'une proposition relative (...) Quelquefois c'est plus intéressant de s'exprimer comme ça (...) mais c'est un choix. Quelquefois on prefère être plus explicite, puis il y a parce que, hein? (...) C'est votre choix quand vous êtes en train d'écrire. C'est vous qui décidez.

Dans ce passage, la professeure attire l'attention des étudiants sur l'importance des relatives. Il est intéressant de voir que la raison présentée pour l'utilisation de la relative est une raison fonctionnelle - être plus subtile -, de la même façon que pour l'utilisation de "parce que" - "Quelquefois on prefère être plus explicite". En dépit de la contradiction - si l'utilisation de "parce que" rend le style "plat", il faudrait l'éviter en toute circonstance - l'accent est mis sur l'intérêt à la création d'un répertoire de formes disponibles aux nécessités de la représentation de la pensée.

Le "choix" de l'écrivain se rattachant beaucoup plus au contexte de l'interlocution et aux lois internes au fonctionnement du langage qu'à l'isomorphisme entre langue et pensée, la question en jeu ici est plutôt celle de l'hiérarchisation des formes suivant la référence d'une "langue de qualité": l'utilisation d'une relative traduit un argument plus subtil et l'utilisation de "parce que" traduit un argument plus plat.

A ce propos, il est intéressant de voir comment la même professeure rend explicite le rapport établit par la tradition scolaire, et repris par les courtiers québécois, entre la norme, la "langue de qualité" et la langue fictive dont parle Hugonnet:

P: ((en s'adressant aux étudiants)) N'importe qu'elle langue a une variété standard, mais c'est pas une variété réelle, c'est une variété virtuelle, Il y a personne qui parle réellement le français standard, d'accord? Ça veut dire c'est quelque chose qu'on reconstruit parce que ba (...) pour des raisons pédagogiques. Ce genre de raison-là, je dis pas que c'est de bonnes raisons (...) mais c'est une reconstruction d'une variété qui serait unique et que tout le monde comprendrait. (...) c'est basé quand même surtout sur un français d'origine européenne. Et je peux pas vous dire qu'il a quelqu'un que je connais qui parle comme ça. (...) Alors, ils faut savoir, bien sûr, quand vous cherchez la prononciation d'un mot si vous regardez ça là (...) vous allez savoir que c'est la prononciation standard. Ça veut dire que si vous allez vous promener dans le vieux Québec il y a de la chance

[5] Sur la fonction du cours de rattrapage: "[il sert] à développer mes idées, parce qu'elle [la professeure] pense que je j'ai vraiment besoin de travailler un peu mes idées".

qu'on va vous dire ça d'une autre façon. ((rires des étudiants)). C'est ça qui ça veut dire.

Il est intéressant dans ce passage la référence au vernaculaire du Québec comme non standard et aussi la référence aux “raisons pédagogiques” pour l’utilisation des dictionnaires bâtis sur la référence de Paris. Pour résoudre l’apparente contradiction de l’adoption d’une référence autre que celle du pays, elle parle ensuite des deux hégémonies linguistiques et de la disjonction nécessaire entre la problématique de “la qualité de la langue” de celle de la norme:

P: ((dans une interview)) Souvent, on confond ce débat-là avec le débat sur la norme. (...) alors, si la qualité de la langue on l'associe à la norme ça devient un choix politique. Si évidemment. (...) Alors, il y a deux hégémonies, il y avait l'hégémonie française, du français international qui est un peu dépassée, mais elle s'est transportée au Québec. Il y a l'hégémonie du Québec. (...) Alors la qualité de la langue, ça devrait peut-être pas être liée à la norme, je sais pas. Pour moi, il y a quand même des débats là-dedans. Il y a l'adhésion à la norme et puis il y a la reconnaissance de la varieté également. On ne peut pas dire qu'il n'y ait pas de qualité.

Cette idée d’une séparation nécessaire entre la norme et la “qualité de la langue” est dûe à l’incompatibilité ressentie entre le concept linguistique de “variété” et le principe d’homogénéisation existant dans la notion de “norme”. Comme le signale Laforest,

“Afin d'éviter les effets pervers de l'image de l'escalier, les sociolinguistes utilisent le terme *variété* plutôt que *niveau*, le premier évoquant l'idée de modulation, de choix et d'alternance.” (1997: 45; en italique dans l’original)

Cette idée de la variété comme “choix”, comme “alternance” élimine celle de la norme comme *la seule* langue de qualité. Et la disjonction entre la norme et “la qualité de la langue” est justement un essai de réconcilier la logique d’une tradition d’enseignement axé sur la notion de norme, écrite et unique, et la sensibilisation théorique (sociolinguistique) et aussi politico-affective (la question minoritaire) à la legitimité des variétés linguistiques.

La grande contribution de la professeure focalisée ici est justement celle d’avoir une pratique pédagogique traversée aussi bien par les savoirs qui constituent la tradition scolaire française d’enseignement de la langue (la tradition des grammaires scolaires et des grammaires générales) que par les discours linguistiques (sociolinguistique) et aussi politiques plus récents sur les variétés minoritaires. Le clivage des ces différentes perspectives ouvre des brèches dans le tissu des pratiques courantes mettant à nu la dimension politico-idéologique de la problématique de la langue.

3. 1. 2. 1 La perspective des étudiants

Dans son ensemble, les étudiants réproduisent les “raisons pédagogiques” présentés par le discours institutionnell sur le déficit. Le passage ci-dessous est un exemple emprunté aux interviews avec des étudiants franco-ontariens:

“J'ai pris le français, parce que je voulais corriger mon français. A cause que c'est ma langue maternelle que mon français n'était pas assez bon que je voulais l'avoir, puis que je voulais le corriger.”

Les étudiants francophones réproduisent aussi les raisons présentés par le discours scolaire pour justifier l’enseignement de la grammaire de la langue écrite comme moyen d’accès aux pratiques de prestige:

“Ben, la grammaire c'est l'écriture! Si tu peux pas faire la grammaire, tu peux pas écrire comme il faut. Et pour communiquer comme il faut, vous devez avoir votre grammaire. Et (...) j'ai fait le même affaire en anglais. (...) Les structures de phrase, la grammaire en français c'est ben plus difficile”

“Mais je pense que le français c'est pas une langue eh eh d'instinct, disons. Tu peux pas vraiment écrire correctement juste d'instinct, tu sais? (...) tu as besoin des règles de grammaire, parce qu'il y en a des choses que ben on sait pas si c'est un s ou un t parce que ça se prononce pas, oui? Disons en anglais, on peut entendre les terminaisons. Je pense qu'en anglais c'est beaucoup plus facile quand même, parce tu as pas tellement besoin de (...) de la grammaire.

L’équivalence établie dans ces deux passages entre la grammaire et les règles de fonctionnement de l’écrit font écho à la tradition scolaire de l’enseignement du français: les “strucutres de phrase” dans le premier cas et l’orthographe dans le second. La distinction faite entre la grammaire de l’anglais et celle de français (perçue comme plus difficile) est une façon de résoudre l’apparente contradiction entre l’expérience de l’apprentissage de l’anglais sans une étude grammaticale systématique[6] et celle du français toujours axée sur la grammaire. Comme l’a remarquée la professeure de français à propos de cette différence,

“Les français, les québécois attachent beaucoup d'importance à la langue. Je pense que culturellement c'est peut-être un peu normal qu'on note la langue contrairement aux anglais qui s'en fichent.”

En ce qui concerne l’apprentissage des règles de grammaire, la scène transcrite ci-dessus montre bien les limites de l’entreprise. Il s’agit de la correction d’un exercice de révision sur l’étude des relatives.

[6] Dans les termes d’une professeure de français, “leur évaluation n'est pas une évaluation linguistique au sens respectif du terme, c'est une évaluation vraiment globale, hollistique. On juge en ensemble de choses et puis on amène l'étudiant à se perfectionner, mais on le sanctionne pas sur la qualité de sa langue. Et c'est essentiellement ça qu'ils reprochent, qu'ils reprochent chez, critiquent au Département de français.”

P: Alors, peut-on dire si c'est une déterminative ou une explicative?
E: ((pause)) explicative
E: déterminative
((rires))
E: explicative
E: déterminative
((rires))
P: on peut voter pour cela ((rire))
P: Vous allez voter?
E: Oui ((le même élève qui a suggéré de voter))
P:((en riant)) Dites, quand même il faut pas exagérer, hein?
E: Mais vous êtes là pour trancher!
P: Ah ba, non! ((rires des étudiants)) Moi, je j'ai pas la science infuse, hein? (...) ((sérieuse)) Vous devez pouvoir justifier à chaque fois que vous me dites quelque chose. C'est pas un coup de poker!
((petit silence; rires, regards et commentaires à voix basse de la part des étudiants))

Outre l'aspect insensé de la situation où se croisent la référence du jeu et du hasard d'un côté - "on peut voter pour cela" - et celle de la rationalité et de la certitude de l'autre - "j'ai pas la science infuse"; "Vous devez pouvoir justifier à chaque fois que vous me dites quelque chose." - il faut considérer dans cette scène un allusion au rôle attribué à la professeure par les étudiants. A ce propos, l'affirmation "Mais vous êtes là pour trancher!" est emblématique, car elle renvoie à d'autres observations faites par les étudiants dans leurs interviews: d'après eux, la professeure est la seule dans la salle de classe qui a un savoir légitime sur la langue, et cela parce qu'avant tout elle est française et donc elle a *le* bon accent, *la* "langue de qualité". L'affirmation ci-dessous, faite par un allophone, en est un exemple:

"La professeure est française, il y a des differences. (...) Mes professeurs savaient tous ces choses, parce qu'ils ont fait leur doctorat en France. Mais c'est un peu différent, quand un français explique tout cela. Souvent l'accent, quand un professeur de français fait des differences entre u, e, tous ces choses."

4. Considérations finales

L'analyse de l'ensemble de nos données nous permet d'affirmer que les moyens dont dispose l'école ici focalisée pour donner accès à "la qualité de la langue" aux francophones qui en sont déficitaires n'est qu'un mécanisme d'exclusion des plus efficaces, notamment pour les franco-ontariens, car la maîtrise des formes écrites valorisées à l'école ne relèvent pas uniquement des savoirs grammaticaux de la tradition scolaire. Très peu d'étudiants réussissent aux cours de rattrapage, même après des années et des années d'étude grammaticale. Selon la prévision de la professeure, la majorité des étudiants qui suivaient son cours à l'époque de la cueillette des données ne vont pas échapper à la règle: la plupart ne sera pas admise dans le cours-seuil cité plus haut.

Si nous reprenons la question de la formation des courtiers, ceux qui vont réussir sont ceux pour qui l'enseignement de la grammaire n'a pas la fonction de corriger un déficit. L'accès à la fonction de courtier se fait par un ensemble de pratiques langagières socialement valorisées, la plupart du temps à peine perfectionnées à l'école post-secondaire. Les savoirs scolaires sur la langue, quoique valorisés par les institutions officielles, ne constituent pas *la* différence qui va légitimer une position de pouvoir.

A ce propos, l'examen que doivent passer les étudiants sortant en traduction en est la preuve. D'après une des professeures qui l'a préparé, il s'agit d'un examen "d'excellence bilingue", donc pour "ceux qui sont vraiment très bons." Elle le décrit dans les termes suivants:

"C'est un examen assez complexe, où les gens ont à assimiler de la formation dans les deux langues et à utiliser au niveau de la production l'une ou l'autre langue selon le cas, l'écrit et à l'oral. C'est un examen vraiment de bilinguisme. Et on note les gens en fonction de la façon dont ils s'acquitent de leur tache. Alors rentre là-dedans évidemment des facteurs linguistiques mais on les identifie pas de façon discrète. L'objet c'est pas de sectionner la chose en unités discrètes. Noter par exemple la grammaire. C'est pas ça qu'on fait. (...) est-t ce qu'elle a réussit à developper dans sa langue seconde, dans une autre langue un style original? **Par exemple qui va plus loin qui dépasse simplement la simple et bonne maîtrise d'une langue, qui a vraiment une marque d'originalité**, est-ce qu'il va plus loin que l'auteur d'après d'un point de vue cognitif aussi. En fait c'est pas du tout le même mode de évaluation de ce qu'on a dans mon cours." (souligné par nous)

Références bibliographiques

Auroux, S. *La logique des idées*. Montréal/Paris: Bellarmin/Vrin, 1993.

Blommaert, J. & Verschueren, J. The role of language in european nationalist ideologies. *Pragmatics* 2 (3): 355-375, 1992.

Bourdieu, P.& Passeron, J.-C. *Reproduction in education, society and culture*. London and Beverly Hills: Sage, l977.

Bouthillier, G. & Meynaud, J. *Le choc des langues au Québec, 1760-1970*. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec, 1972.

Cajolet-Laganière, H. & Martel, P. *La qualité de la langue au Québec.* Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 1995.

Dor, G. *Anna braillé ène shot (Elle a beaucoup pleuré). Essai sur le langage parlé des québécois.* Outrement, Québec: Lancôt Editeur, 1996.

Erickson, F. & Schultz, J. *The counselor as gatekéeper*. New York: Academic Press, 1982.

Fairclough, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

Freire, P. *A pedagogia do oprimido*. Petrópolis: Vozes, 1975.

Gee, J. P. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: The Falmer Press, l990.
Gumperz, J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, l982.
Harris, S. Pragmatics and power. *Journal of Pragmatics* 23: 117-135, 1995.
Heath, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, l983.
Heller, M. Speech economy and social selection in educaitonal contexts: a Franco-Ontarian case study. *Discourse processes* 12: 377-390, 1989.
Heller, M. *Crosswords: Language, education and ethnicity in French Ontario*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994.
Heller, M. Language choice, social institutions, and symbolic domination. *Language & Society* 24: 373-405, 1995b.
Heller, M. Legitimate Language in a Multilingual School. *Linguistics and Education* 8: 139-157, 1996.
Heller, M. & Barker, G. Conversational strategies and contexts for talk: learning activities for franco-ontarian minority schools. *Anthropology and Education Quarterly* 19 (1): 20-47, 1988.
Higonnet, P. The politics of linguistic terrorism and grammatical hegemony during the French Revolution. *Social Theory* 5: 41-69, 1980.
Laforest, M. *Etats d'ame, états de langue. Essai sur le français parlé au Québec.* Québec: Nuit Blanche Editeur, 1997.
Mertz, E. Linguistic ideology and praxis in U.S. law school classrooms. *Pragmatics* 2 (3): 325-334, l992.
Mey, J. L. Poet and peasant. *Journal of Pragmatics* 11:281-197, l987.
Mougeon, R. & Heller, M. The social and historical context of minority french language education in Ontario. *Journal of Multilingual and Multicultural development* 7 (2 & 3): 199-227, 1986.
Shea, D. P. Perspective and production: Structuring conversational participation across cultural borders. *Pragmatics* 4 (3): 357-389, 1994.
Scollon, R. & Scollon, S. B. K. *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex, 1981.
Signorini, I. Letramento e discurso explicativo. *Letras & Letras* (UFU) 8 (2): 21-49, 1993.
Silverstein, M. The uses and utility of ideology: Some reflections. *Pragmatics* 2 (3): 311-323, l992.
Street, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
Swiggers, P. Ideology and the “clarity” of French. In: J. Joseph & T. Taylor (eds.) *Ideologies of Language*. London: Routledge, pp. 112-130, 1990.
Tomlinson, T. An ethnographic study of students’ oral performance in the mixed francophone-anglophone university classroom. *The Canadian Journal of Higher Education* XIX (3): 53-71, 1989.
Tomlinson, T. Institutional mandates and face-to-face interaction: the case of Anglophone/Franco-Ontarians relations in a bilingual university setting. Applied Psycholinguistics Conference, July 21, 1991.

Tomlinson, T. The practice of bilingual university education in Ontario: an ethnographic study of students' oral performance in the mixed anglophone-francophone classroom. Thèse de doctorat, OISE, University of Toronto (inédito).

UM CONFLITO DE NORMAS:

A EPÊNTESE DIANTE DO SEGMENTO [W] EM ESPANHOL

Clara da Silva

Universidade Católica de Pelotas, UCPEL

Universidade de Cruz Alta, UNICRUZ

RESUMO

Neste trabalho vai-se focalizar o caso das sílabas com o segmento [w] em posição de onset seguida de vogal, por exemplo: *huerto* [wérto], *hueso* [wéso], *huevo* [wébo], *Walter* [wálter], *whisky* [wíski], etc. Nos registros populares, aparece acrescentada uma consoante plosiva ou fricativa, velar ou labial sonora antes do [w] inicial. A variante sem epêntese é a variante culta, e a variante com epêntese, é a estigmatizada. Com base na proposta de Calabrese (1993, 1995), se explicam as condições de restrição geradoras do molde silábico da variante culta do espanhol. Também se explicam as estratégias reparadoras do molde silábico padrão das variantes estigmatizadas. Examinam-se alguns dos condicionamentos sociolingüísticos geradores de conflito, ainda entre as normas cultas, e os fatores que estariam influindo na marcha do processo, especificamente, no espanhol falado em Uruguai.

Palavras chave: espanhol, epêntese, wau

ABSTRACT

This work will focus on the case of the syllabus with the segment [w] in the onset position followed by a vowel, for example: huerto [wérto], hueso [wéso], huevo [wébo], Walter [wálter], whisky [wíski], etc. A plosive or fricative, sonorant labial or velar consonant, appears enlarged , before the initial [w] in our colloquial records. A learned variant is the variant without epenthesis; and the variant with epenthesis, is the stigmatised variant. The proposal of Calabrese (1993, 1995) permits the explanation of the restriction conditions that generate the syllabic template of the learned variant. It also explains the restoring strategies of the normal syllabic template that are reflected on the stigmatised variants. Some of the socio-linguistic conditionings that generate the conflict are examined, even within the learned standards, and the factors that may be influencing the progress of the process, specially in the Spanish spoken in Uruguay.

Key words: Spanish, epenthesis, wau.

INTRODUÇÃO

Em espanhol está-se dando um processo de mudança nas sílabas iniciadas pelos glides *jod* e *wau*. Neste trabalho vai ser focalizado o caso das sílabas com o segmento [w] em posição de *onset* seguida de vogal, por exemplo: *huerto* [wérto], *hueso* [wéso], *huevo* [wéβo], *Walter* [wálter], *whisky* [wíski], etc. Nos registros populares, aparece acrescentada uma consoante plosiva ou fricativa, velar ou labial sonora [g ~ ɣ ~ b ~ β] antes do [w] inicial; então, pode-se ouvir [gwéso ~ ɣwéso ~ bwéso ~ βwéso], [gwéβo ~ ɣwéβo ~ bwéβo], [gwíski ~ ɣwíski], etc. Assim têm-se duas variantes, uma variante culta, sem epêntese e uma variante popular, estigmatizada, com epêntese.

BASES HISTÓRICAS E FONOLÓGICAS DO PROBLEMA

Pode-se afirmar que tanto o espanhol, como o português, o francês, o italiano, e o romeno, as línguas romances, são dialetos modernos do velho latim. Para entender muitos dos traços fonológicos que caracterizam esses herdeiros lingüísticos, às vezes, é preciso analisar o sistema fonológico do ilustre antepassado. Neste caso concreto, que afeta o sistema silábico do espanhol, faz-se necessário dar uma rápida olhada no sistema vocálico do latim.

DO MODELO CLÁSSICO AO POPULAR

O sistema vocálico latino clássico[1] estava organizado sobre três traços: 1) abertura das vogais, diferenciando três graus de abertura: máxima, média e mínima; 2) traços de cavidade, diferenciando vogais anteriores ou palatais, acusticamente agudas, e vogais posteriores ou velares, acusticamente graves; 3) duração, diferenciando vogais longas e breves. O traço da duração vocálica permitia estabelecer diferenças de significado entre *m*lum/m¢lum*, "mal/maçã", *l@uo/l-uo*, "diminuo/abrilhanto", *l-ber/lFber*, "livro/livre", *n.ta/n,ta*, "marca, sinal/famosa, conhecida", nos quatro exemplos, a primeira palavra tem na primeira sílaba uma vogal breve e a segunda, uma vogal longa. Por outra parte, o acento parece que era caracterizado pelo predomínio dos elementos tonais sobre os intensivos, e que, em todo caso, carecia de valor distintivo, dado que sua posição na palavra dependia da quantidade silábica (condicionada pela quantidade vocálica e a combinação de fonemas).

Na língua falada, este sistema modificou-se e a quantidade vocálica perdeu seu valor fonológico. Essa modificação tem merecido muitas interpretações. Alguns lingüistas têm proposto que as diferenças quantitativas estavam acompanhadas na fala de nuanças concomitantes de timbre, segundo as interpretações que fazem dos escritos de alguns gramáticos latinos[2]. Normalmente, as vogais longas eram mais fechadas que as breves correspondentes, de modo que os cinco fonemas vocálicos longos eram, como conseqüência, fechados e os cinco fonemas breves, eram, em concomitância, abertos. Os três ditongos, *ae, oe, au*, apareciam com quantidade longa. Mas esses ditongos sofreram um processo de monotongação: *ae* passou para [-] aberto e longo, *oe* para [-], fechado e longo e *au* passou para [,], fechado e longo. Quando essa monotongação dos ditongos se generalizou, apareceu um fonema /-/ longo e aberto, diferenciado do antigo /+/, breve e aberto, por ser longo, e do antigo /-/, longo e fechado, por ser mais aberto. Nesse momento, a diferença de timbre teria começado a ser importante, e esse teria sido o primeiro passo para a reorganização do sistema, o que acarretou a perda da quantidade como traço significativo.

Para outros lingüistas, atribuir a perda da quantidade vocálica à monotongação de *ae* parece um exagero, porque a passagem de *ae*> -, não justificaria uma transformação tão radical, não seria um motivo suficientemente forte. Outra explicação, que segundo Alarcos Llorach (1971) parece mais convincente[3], relaciona a quantidade vocálica com a quantidade consonântica. O latim tinha quatro combinações possíveis de ambas as quantidades: vogal breve + consoante breve (*r.ta*), vogal breve + consoante longa (*g_tta*), vogal longa + consoante breve (*s,lus*), vogal longa + consoante longa (*st-lla*). Desde os tempos arcaicos até os princípios romanos, os lingüistas registram um processo, lento mas seguro, que consiste em fazer depender um dos traços quantitativos do outro. Vai-se eliminando a combinação de vogal longa + consoante longa, primeiro nos casos das plosivas, mais tarde nas fricativas, finalmente, no latim tardio, nas soantes. A mudança nessas combinações é conseguida, ora reduzindo a quantidade vocálica, ora a consonântica: *mFtto>m-tto, "1ª pessoa, singular, presente do indicativo de *mitto*, 'enviar'", enquanto mFssit>mFsit , "3ª pessoa, singular, pretérito perfeito do indicativo de *mitto"*. Nos séculos I e II d.C., as combinações ficaram reduzidas aos três primeiros tipos, de modo que, enquanto diante de consoantes simples, podem aparecer tanto vogais breves como longas, diante de consoantes longas (geminadas), somente aparecem vogais breves. Nessa segunda etapa do processo, desaparece a combinação das quantidades breves. Se diante de consoante longa só era permitida vogal breve, de agora em diante, em posição precedente a uma consoante breve, se generaliza a vogal longa. Assim, *g_la*, com /_/ breve, passou a *g(la*, com /(/ (com um tipo de /(/, longo e aberto, diferenciado por esse timbre mais aberto do antigo /(/ longo). Restam, portanto, só duas combinações intermediárias: vogal longa + consoante breve (*s,lus*), vogal breve + consoante longa (*b_cca*). Dessa situação resultou que a quantidade vocálica era automaticamente regulada pela consoante seguinte, longa ou breve, e a quantidade consonântica era automaticamente determinada pela vogal, longa ou breve, precedente. Os lingüistas se perguntam: se uma dependia da outra, qual das duas quantidades tinha valor fonológico? Nos últimos tempos do império, quando triunfam as modalidades populares estigmatizadas, incrementa-se a geminação consonântica com valor expressivo: *cat_lus* "cachorrinho" é substituído por *catellus*. Prevalecem as formas como *b_cca*, "boca", em lugar de *b(ca*, *c-ppus*, "coluna funerária; estaca", em lugar de *c*pus*, *c_ppa*, "cuba, tina", em lugar de *c(pa*, etc. A geminação consonântica obrigou a reduzir a vogal, que se tornou breve. Dado que a geminação era significativa em tais casos, os lingüistas concluem que a quantidade consonântica era a que tinha valor significativo, fonológico, e que a quantidade vocálica era uma simples conseqüência mecânica, como continuaria acontecendo em italiano, em que a quantidade consonântica ou geminação persiste: *f¢to* em face de *f*tto*.

Com a perda do valor fonológico da quantidade vocálica, não desapareciam as vogais breves e longas, mas essa diferença já não era significativa, de modo que as oposições quantitativas clássicas foram substituídas por oposições qualitativas, de grau de abertura, no latim popular.

Das dez vogais latinas, só restaram sete no latim popular ocidental porque /¢/ longo e /*/ breve se fundiram em um só /a/, /_/ breve e /,/ longo coincidiram em /o/ fechado, e /-/ breve e /-/ longo coincidiram em /e/ fechado. O latim popular distinguia /e/ aberto e /e/ fechado e /o/ aberto de /o/ fechado. Em catalão e português os sete fonemas vocálicos do latim popular persistem com valor distintivo. Mas na área do atual castelhano, ou seja, onde nasceram os dialetos leonês, aragonês, castelhano e algumas variedades do moçárabe, se produziu uma redução no número de unidades do sistema vocálico latino. O espanhol, hoje, distingue cinco fonemas vocálicos em posição tônica: */a/e/i/o/u/*, que permitem diferenciar os significados de */paso/peso/piso/poso/puso/*, por exemplo. Cada um desses fonemas tem

alofones abertos e fechados, dependendo do contexto fonético, sem conseqüências no plano da significação.

A ORIGEM DO CASO

A língua é lugar de luta, a relação dominante-dominado também manifesta-se através dela. As estratégias de dominação de um povo por outro sempre incluem uma política da língua, e os romanos nesse ponto foram muito eficientes. Toda a burocracia administrativa que regia a vida dos povos submetidos era resolvida em latim, tanto a justiça, o comércio como a legislação, em geral.

As línguas diferem em seus inventários de fonemas. Obrigados a falar em latim, os povos da Cantábria e regiões circunvizinhas não conseguiam produzir nem /*o*/ aberto, nem /*e*/ aberto porque não existiam em seu sistema vocálico.

A EXPLICAÇÃO DE TRUBETZKOY

Quando ouviam os conquistadores romanos falando em latim, os cántabros aplicavam, para analisar os novos sons estrangeiros, os filtros fonológicos de sua própria língua. Segundo a proposta que Trubetzkoy (1973) coloca no capítulo 2 de seus *Principios de Fonologia* publicados pela primeira vez em 1938*:*

> El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. En la criba quedan únicamente las marcas fónicas que son pertinentes para la individualidad de los fonemas (O sistema fonológico de uma língua é comparável a um crivo através do qual passa tudo aquilo que se diz. No crivo restam unicamente as marcas fônicas pertinentes para individualizar os fonemas) [4].

Propõe também que há outros crivos para as marcas do plano apelativo; por debaixo desse, haveria outro crivo para os traços fônicos da expressão do interlocutor, etc. Desde crianças, as pessoas se acostumam a analisar desse modo tudo aquilo que ouvem e essa análise se torna inconsciente e automática. Mas o sistema de crivos que possibilita essa análise está constituído de um modo diferente para cada língua. As pessoas se apropriam do sistema de sua língua materna, e quando ouvem falar outra língua usam, sem querer, para analisar o que ouvem, o crivo fonológico que conhecem, o da língua materna. Como o crivo não se adapta à língua estrangeira, surgem os erros e as incompreensões. Os sons da língua estrangeira recebem uma interpretação fonológica que não corresponde à original devido a terem passado pelo crivo fonológico da própria língua.

No caso dos cántabros, os fonemas /e/ aberto e /e/ fechado do latim foram interpretados de acordo com os filtros de seu próprio sistema vocálico.

A EXPLICAÇÃO DE CALABRESE

Calabrese (1993, 1995) elaborou uma proposta baseada na noção de complexidade fonológica, na teoria fonológica da marcação e nos procedimentos de simplificação. Tenta explicar por que as línguas apresentam inventários fonológicos diferentes e que recursos lingüísticos usam os falantes para resolver as dificuldades com sons que não figuram em seu inventário.

Já foi dito que os sons presentes em uma língua podem faltar em outra. Segundo a proposta de Calabrese, os princípios da Gramática Universal (GU) governam a seleção dos fonemas, e sua proposta se ocupa desses princípios.

Os fonemas são o resultado da coocorrência de vários traços distintivos [5], mas nem todas as combinações de traços tem o mesmo grau de complexidade [6]. Há limitações articulatórias, por exemplo, é impossível levantar e baixar ao mesmo tempo, o corpo da língua, portanto, não existe um sistema lingüístico com vogal caracterizada pelos traços

[+alto, +baixo]. Outras combinações de traços não são impossíveis de produzir, mas exigem ações articulatórias complexas, ou não são facilmente perceptíveis. As línguas restringem os sons possíveis no seu inventário de fonemas, mas essa restrição não obedece a princípios de decisão arbitrários.

Quais são os princípios que explicam as diferenças nos inventários fonológicos das línguas?

A GU inclui listas de condições que dizem que a ocorrência de certa especificação cria uma configuração que é ou impossível ou fonologicamente complexa. Essas condições de restrição são de dois tipos: proibições e condições de marcação. As proibições estipulam que certas configurações de traços são absolutamente excluídas porque envolvem ações articulatoriamente impossíveis, como no exemplo mencionado, produzir uma vogal que tenha os traços [+ alto, + baixo] ao mesmo tempo, ou por que acusticamente são difíceis de perceber. Os segmentos caracterizados por uma combinação de traços mencionada em uma proibição nunca ocorrem em um sistema fonológico.

Outras combinações são complexas, seja do ponto de vista articulatório, seja da audibilidade. Uma consoante fricativa com o traço -estridente [+cont, -estr] é um segmento complexo, devido aos ajustes articulatórios que o falante deverá fazer para conseguir manter a ausência de estridência, uma vez que a estridência é uma conseqüência natural da fricção. Ao invés, um segmento caracterizado pelos traços fricativo e estridente [+cont, +estr] é fonologicamente simples, tanto do ponto de vista articulatório como da audibilidade.

Através das condições de marcação, é formalmente expressa a complexidade acústico-articulatória de uma determinada combinação de traços, ou seja, a ocorrência de um dos traços no contexto do outro é marcada como complexa. Como nem todas as combinações de traços têm o mesmo grau de complexidade, essa diferença em complexidade é representada na GU através da organização hierárquica das condições de marcação. A GU provê listas de configurações ordenadas hierarquicamente segundo seu grau de complexidade [7].

Os segmentos caracterizados por uma combinação de traços mencionada em uma restrição podem ocorrer em um sistema fonológico se e somente se a condição de restrição relevante é desativada. A desativação de uma restrição tem um custo, uma vez que introduz uma combinação complexa de traços no sistema fonológico. A um maior número de condições de marcação desativadas em um sistema, corresponde uma maior complexidade do mesmo. As línguas diferem na desativação de certas condições de marcação mas não de outras. Estabelecer a estrutura de um sistema fonológico implica, portanto, estabelecer as condições de marcação ativas e inativas.

Dada uma determinada condição de marcação ativa em uma língua, o segmento caracterizado pelo traço complexo dessa condição de marcação não é permitido, portanto, não figura no inventário dessa língua. Quando os falantes se deparam com esse tipo de segmento não permitido, seja como resultado de uma regra fonológica ou como som pertencente a uma palavra estrangeira, têm duas opções. Como primeira opção, podem desativar a condição de marcação relevante e permitir a entrada do segmento. Se o segmento integra uma palavra estrangeira, entra como empréstimo; se o novo segmento é o resultado de uma regra fonológica, entra como alofone. A segunda opção é que os falantes ativem um procedimento de simplificação para reparar a configuração não permitida.

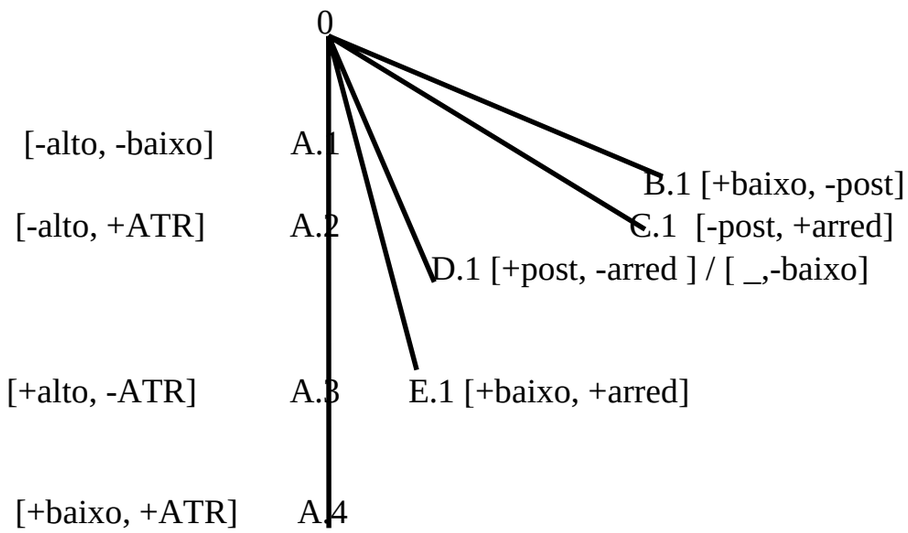
O sistema vocálico no modelo de Calabrese

Para Calabrese, no sistema vocálico das línguas, há certas configurações de traços ótimas desde o ponto de vista da percepção. Essas configurações são as que apresentam os traços [+bx, +post], [+bx, -ATR], [+bx, -arred], [+post, +arred]/[___, -bx], [-post, -arred],

[-alt, -ATR], [+alt, +ATR]. O autor propõe que os traços [bx], [alt], [post] são os traços primários nessas configurações. Podem-se derivar as seguintes configurações menos ótimas, mais complexas [+bx, -post], [+bx, +ATR], [+bx, +arred], [+bx, -arred]/[___, -bx],[-post, +arred], [-alt, +ATR], [+alt, -ATR]. Essas configurações são listadas pela GU, segundo seu grau de complexidade. A configuração [+bx, +arred] e [+bx, +ATR] são muito complexas, porque são pouco perceptíveis. Por essa razão, são raras nos sistemas fonológicos. A configuração [-alt, -bx] está presente na lista, embora não se possa derivar uma ótima configuração simples como nas outras configurações. Mas essa configuração é necessária para indicar a presença/ausência de vogais médias nos sistemas vocálicos. O autor confessa que o seu "status" ainda não está claro para ele .

O esquema com as configuração de traços hierarquicamente ordenadas segundo seu grau de complexidade seria o seguinte:

G. de C.: 0



(G. de C. = Grau de complexidade)

Fig. 1. Hierarquia de condições de marcação das vogais segundo Calabrese (1993).

O conjunto de configurações da GU está organizado como uma árvore complexa. Se o grau de complexidade de uma configuração mais baixa no nó de cada ramo é permitida, então o grau de complexidade da configuração no nó mais alto no mesmo ramo também deve ser permitida. Cada ramo hierárquico indica que se o grau de complexidade em certo nó do ramo é permitida pela gramática, como conseqüência, o grau de complexidade da configuração que está mais perto da raiz, no mesmo ramo, também é permitida. Ou seja, o grau de complexidade da configuração de traços está indicada pela distância entre essa configuração e a raiz da árvore; maior a distancia, mais complexa é a configuração. Ao invés, menor a distância da raiz, mais simples a configuração. Portanto, as vogais médias do sistema vocálico dos cántabros tinham uma configuração simples.

OS RESULTADOS DE UM CONFRONTO ENTRE SISTEMAS VOCÁLICOS

Já se colocou que o sistema vocálico dos cántabros, astures e leoneses era diferente ao do latim popular, pois tinha só cinco vogais frente às sete do latim popular. Dessas cinco vogais, /e/ e /o/ eram de abertura média, caracterizadas pelos traços [-bx, -post] e [-bx, +post], respectivamente.

Como solucionar a dificuldade na produção desses segmentos estrangeiros?

De acordo com a proposta de Calabrese, os falantes tinham duas opções: ou desativavam a restrição ou a reparavam. Dos três procedimentos de reparação ou simplificação que propõe Calabrese: fissão, desligamento e negação, os falantes da região da Cantábria e Burgos usaram o primeiro, a fissão.

A combinação dos traços *[+bx, -ant] que caracteriza o fonema estrangeiro [o], não é permitido na língua cántabra pela existência de condições de marcação que inibem seu aparecimento. A fissão se formula como uma reparação da configuração não permitida pelo filtro.

Calabrese propõe a fissão da configuração inicial em duas configurações menos complexas; são duas cópias que somente se diferenciam porque uma delas vai apresentar o traço não permitido. Neste caso, uma das raízes apresenta os traço [-bx, +post], gerando /u/. Como se pode apreciar, aparece um traço [+post]. O autor afirma que esse traço aparece com certa regularidade nos processos de fissão por seu caráter de primário. Calabrese propõe que o primeiro membro da seqüência criada pela fissão deve ter um traço primário. A outra raiz apresenta a combinação de traços não permitida [-alt, +bx] gerando o ditongo *ua*. No primeiro momento, alternaram as variantes *ua~ uo ~ ue*, como na palavra, *buana, buono, bueno* [8], por exemplo, de um *b . nu (m)* latino. Acabou triunfando a forma *ue*.

Como resultado do processo de fissão criou-se o ditongo *ue,* como se comprova nos casos de porta (m)>puerta, mortu (m)>muerto, sorte (m)>suerte, hoste (m)>hueste, etc. e o ditongo *ie,* no caso de /é/ tônica como em sete (m)>siete, pelle (m)>piel, equa (m)>yegua, herba (m)>hierba ~ yerba, etc.

Mas a desativação de uma condição de marcação tem, no entanto, um custo, pela introdução de uma combinação complexa de traços no sistema fonológico. Se, por um lado, o nascente espanhol resolveu o problema das vogais abertas e fechadas, instalou outro problema no nível da sílaba.

A SÍLABA EM ESPANHOL

A tradição acadêmica sustenta que o grupo fônico está organizado em sílabas, unidades rítmicas em espanhol, constituídas por um ou mais segmentos. Na fala normal, dois grupos fônicos com um mesmo número de sílabas duram, aproximadamente, o mesmo tempo. Nessa propriedade está baseada a métrica da poesia espanhola.

Segundo Mattoso Câmara, todas as tentativas de caracterizar a sílaba, foneticamente, coincidem no reconhecimento de “um movimento de ascensão, ou crescente, culminando num ápice (o centro silábico), e seguido de um movimento decrescente” [9].

Sendo a vogal “o som vocal mais sonoro, de maior força expiratória, de articulação mais aberta e de mais firme tensão muscular” [10], normalmente, funciona em todas as línguas como centro de sílaba. Algumas consoantes, particularmente as chamadas “sonantes”, não estão excluídas dessa posição. As consoantes aparecem nas margens, a um lado e outro do ápice silábico.

Esse ápice, ou cimo, pode ser simples ou composto: simples, se contiver uma vogal só, composto se está formado por um grupo de duas ou três vogais. No cimo composto, a vogal de maior perceptibilidade denomina-se núcleo ou vogal silábica. A vogal ou as duas

vogais não silábicas chamam-se vogais satélites ou marginais e possuem caracteres articulatórios especiais. No cimo simples, a vogal é sempre silábica.

A sílaba pode constar somente de cimo, simples ou composto. As consoantes que precedem o cimo, denominam-se ataque ou "cabeça", a consoante que segue o cimo, denomina-se coda. Nesse caso, a sílaba é chamada fechada ou travada. Quando não existe a coda, a sílaba é aberta.

Simbolizando V o centro silábico e C um elemento marginal, têm-se em espanhol os seguintes quatro tipos silábicos fundamentais:

V: a-la (asa), e-co, i-ra, o-sa (ursa), hu-mo (fumaça), va-ho (bafo)
CV: ca-sa, pa-la (pá), a-ta-jo (atalho), té (chá), tro-no, cla-se (classe)
VC: al-to, ol-mo, un-to, pe-ón (peão), as (ás), is-la (ilha), hor-ca (forca)
CVC: pas-ta, vis-ta, ven-ta (venda), mar, clan (clã), plan-ta, gri-to, tres

Nas sílabas que carecem de ataque silábico, tipo V e VC, o cimo composto não pode conter mais de duas vogais.

Já foram propostas para delimitar a sílaba essas três fórmulas, onde o símbolo [.] indica a fronteira silábica:

I V.V como na palavra *pí.o*.
II C.C como na palavra *pin.to*.
III V.C como na palavra *pi.no.*

Não existe em espanhol a IV fórmula, teoricamente possível:

IV C.V como em **pin.o* [11].

Como já assinalou Mattoso Câmara para o português, outro problema singularmente sério no momento de querer descrever as estruturas silábicas da língua é decidir se há ou não há ditongos [12]. Também a RAE afirma que a separação e agrupamento de vogais contíguas não é tão clara e sistemática, no espanhol, como a separação e agrupamento de duas consoantes, ou de consoante e vogal [13].

Como conseqüência, é mais simples uma estrutura silábica com uma vogal só como núcleo que uma estrutura silábica com duas vogais no núcleo.

O ditongo resultante da estratégia reparadora utilizada pelos cántabros criava uma sílaba complexa, violava princípios de silabação da GU quando aparecia em posição de ataque (*onset*); assim se explicaria que apareça tão cedo na história da língua espanhola a epêntese de consoante plosiva ou fricativa diante de [w]. Essa epêntese pode ser interpretada como um novo processo de fissão para simplificar a configuração silábica complexa gerada pelo primeiro processo de fissão.

Como explicar a variação [g~b]?

Com base na teoria da Geometria de Traços de Clements & Hume [14], distinguem-se três tipos de segmentos: simples, complexos e de contorno. Segmentos simples são [p] e [t] por exemplo, porque apresentam somente um nó de raiz e são caracterizados por, no máximo, um traço de articulação oral. Um segmento é complexo, quando apresenta um nó de raiz caracterizado por dois traços diferentes de articulação oral, como mínimo, ou seja, o segmento apresenta duas ou mais constrições no trato oral. O segmento [w] do espanhol possui duas articulações primárias vocálicas [labial] e [dorsal], de maneira que é um exemplo de segmento complexo. Essa particularidade do segmento [w] explica que pode aparecer [b ~ β], nas variantes [bwéβo ~ βwéβo] se há espraiamento do traço [labial] ou [g ~ γ], nas variantes [gwéβo ~ γwéβo], se há espraiamento do traço [dorsal]. Os traços consonantais derivariam das condições prosódicas em que ocorre esse *wau*. O segmento [w], no caso do ditongo *we*, ocupa uma posição de margem silábica, uma posição que normalmente é ocupada por segmentos consonantais.

O CONFLITO ENTRE NORMAS

Desde o começo, a norma culta utilizou-se de duas soluções, uma para as palavras herdadas do latim, como *huevo* (lat. ovum, -i), *huerto* (lat. hortus, -i), *hueso* (lat. os, ossis), etc., e outra para os empréstimos lingüísticos, das línguas germânicas primeiro, e das ameríndias depois. Nas palavras originárias do latim, que integram um inventário curto, poucas palavras mas muito vivas, muito usadas, não podia nem pode aparecer a epêntese, mas nos empréstimos, sim. Por exemplo, de um *wantus gótico, procede *guante* [gwánte], "luva" em espanhol, primeira documentação, ano 1331[15]. De um *wardar*, também germânico, procede *guardar*, primeira documentação no poema do Mio Cid (s.XIII), e assim muitas outras. Na época da conquista de América, século XVI, quando entraram no espanhol palavras ameríndias com esse segmento [w] inicial, todas foram epentetizadas, por exemplo, *guacamayo*, de uma forma haitiana *wakamayo*, *guanaco*, do quíchua *wanák*, as palavras *gaucho ~ gaúcho*, proviriam de uma forma quíchua *wákcha>wáhcha*, "pobre, indigente, órfão" (O fonema /k/ passa para um agá aspirado quando precede *ch*). As listas dos empréstimos epentetizados, ao invés da lista sem a epêntese, são muito compridas.

Nos séculos XVI e XVII, quando se consolida a língua espanhola, já há documentação escrita de que o processo de epentização estava instalado, mas também estava instalada a briga entre variante culta *vs.* variante popular. Está documentado no *Diálogo de la lengua* (1535), de Juan de Valdés (1501?-1541), seu desprezo pelas formas epentetizadas *güevo*, *güerto*, *güesso* [16]. Juan de Valdés era um cortesão muito refinado, muito culto, sempre é citado por estar "avant la page" em muitos temas lingüísticos. O tema da obra é a língua falada, não a literária, coisa pouco freqüente naqueles séculos e a torna preciosa para os lingüistas de hoje. Através das perguntas dos interlocutores, um deles estrangeiro, vai opinando sobre as palavras e as construções em uso. A norma é a corte de Toledo. As preferências de Valdés foram sancionadas pela história posterior da língua; os casos em que o tempo não lhe deu a razão foi porque o gosto coletivo mudou, e escolheu a variante que nesse momento não era prestigiosa [17].

O fenômeno é comum a todo o âmbito da língua espanhola. Em um estudo sobre o topônimo *Huerga* [18], "várzea, campo feraz junto de um rio", na zona astur-leonesa, em Espanha, baseado em documentação dos séculos XVII-XVIII, se comprova que a grafia alterna entre *güerga*, a mais usual, e *buerga*, essa menos usada.

Em um estudo sobre a história da língua espanhola no Chile, quando o autor enumera os traços característicos da "matriz lingüística" dessa língua no século XVI, aparece entre outros:

> Refuerzo velar de /ue/ y velarización de /bue/. Es también un fenómeno propio del habla menos cuidada, con características socioeducacionales inferiores, mas es posible encontrar una manifestación de éste dentro de los textos analizados [19]. (Reforço velar de /ue/ e velarização de /bue/. É também um fenômeno próprio de uma fala descuidada, com características sociais e educacionais inferiores, mas é possível achar uma manifestação do mesmo entre os textos analisados).

Em nota de rodapé, o autor cita a data e o nome do autor do documento em que aparecem os casos, trata-se de um escrivão público crioulo, ou seja, um membro da classe culta da sociedade colonial.

Com a criação da Real Academia Española de la Lengua (RAE) em 1713, a língua culta ganhou outra arma poderosa. A RAE aplicou princípios etimologistas que desde 1582, com Juan López de Velasco, lutavam por se impor no espanhol. Para medir o poder da RAE, basta citar que restaurou os grupos consonantais do latim *kt*, *gn*, *pt*, que se tinham simplificado no espanhol dos séculos XVI e XVII. Lendo os poetas do século de ouro ou Dom Quixote, achamos "ator" (hoje: actor), "dino" (hoje: digno), "perfeto" (hoje: perfecto), etc. e, se aguçarmos o ouvido, comprovaremos que o povo, hoje, também fala sem *kt*, *gn*

nem *pt*, como falariam Dom Quixote (personagem que representa um setor da classe culta) e Lope de Vega, “el fénix de los ingenios”.

No último dicionário, a RAE decidiu que a palavra *whisky* se escreve “güisqui”, o que provocou surpresa porque os falantes que bebem whisky ainda pronunciam [wíski], mas não foi liberado o “g” para *huevo* e as outras palavras da lista. A RAE pode argumentar que é coerente porque *whisky* é uma palavra estrangeira e *huevo*, não. Mas o *g-* também não foi liberado para os nomes próprios, empréstimos do inglês, muito usados em vários países hispano-americanos, *Walter*, *Wilson* e *Washington*, que nos registros populares podem aparecer como [elɣwálter], [elɣwílson] e [elɣwáƗinton ~ elɣwáĸinton]. Esses empréstimos epentetizados ainda estão na fase estigmatizada.

O PAPEL DO IMAGINÁRIO COLETIVO

O IMAGINÁRIO HISPANO-AMERICANO A RESPEITO DA LÍNGUA

No imaginário hispano-americano havia pouco tempo atrás, e até hoje ainda [20], a idéia de que a língua falada em América não era boa, que a falada na antiga metrópole européia estava certa, mas que o jeito de falar das ex-colônias era errado. Embora entre as classes cultas e os intelectuais sempre houvesse vozes esclarecidas que explicavam que não era assim, a maioria continuava com essa idéia.

Em Hispano-américa, as decisões da RAE são obedecidas à risca pelas classes cultas e impostas, sobretudo, através da escola [21]. Assim temos que as classes cultas hispano-americanas pronunciam [pákto], [rektór] para as palavras *pacto* e *rector*, enquanto Espanha, tanto em Madrid quanto em La Rioja, deu uma solução mais “natural”, [pázto], [reztór], mais acordes com os moldes próprios da língua, às imposições restauradoras da RAE.

Nas últimas décadas, a ação dos lingüistas explicando que a língua falada na Hispano-américa é tão boa quanto a falada na Espanha está fazendo mudar a situação pouco a pouco. Mas há grupos mal alfabetizados, em que ainda continuam arraigados os preconceitos, já por estarem mal formados ou pouco informados, que continuam a opinar que “hablamos mal” porque não se tem “el cantito como el de España” ou não se faz a distinção /z/s/ e assim por diante, embora a lista de diferenças seja curta para a quantidade de pessoas e a variedade de países falantes de espanhol.

OS INTELECTUAIS E A LÍNGUA POPULAR

É famoso o caso do gramático ou professor de língua materna, quem sabe?, que escreveu no *Appendix Probi*, século III d.C., que se diz “oculus non oclus, vinea non vinia, ansa non asa, cloaca non cluaca”, e quase trezentas e cinqüenta palavras mais. Ele não sabia que a história daria a razão ao povo estigmatizado, por isso pontificava desde sua cadeira.

Às vezes, os intelectuais comprometidos com posições de esquerda tomam partido pelas variantes lingüísticas estigmatizadas ou questionadas como ato de defesa dos direitos populares. Também a direita, quando animada por um nacionalismo militante, defende as variantes populares com o argumento de defender “o ser nacional”.

Um conjunto de pesquisadores e colaboradores do Instituto de Lingüística da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação de Uruguai percorreram esse país entrevistando e gravando diversos falantes visando fazer seu mapeamento lingüístico. No *corpus* levantado dessas gravações para o presente trabalho, há um caso em que o entrevistador é quem usa a variante estigmatizada e não o entrevistado. Pelos dados, insuficientes ainda, o entrevistador seria um professor, doutor em filosofia, militante comprometido com um partido da esquerda tradicional.

Como interpretar esse fato? Cabe interpretar que o entrevistador, não querendo aparecer como ignorante das leis da história, utiliza a forma popular com epêntese, fazendo uma escolha que supõe vitoriosa. Também pode ser interpretado como um ato de militância na defesa dos direitos populares, ou seja, com uma intenção política. Como é um sujeito consciente da luta norma culta *vs*. língua popular, toma partido pela língua popular, pela forma estigmatizada. Porém, seria interessante comprovar se esse mesmo sujeito, em outra situação, com um interlocutor de uma outra hierarquia, por exemplo, em entrevista com o reitor da universidade, utilizaria também a forma epentética. Ou seja, até onde estaria disposto a levar sua defesa das formas estigmatizadas e quando começaria a defender a sua cara, seu prestígio. Também é pertinente perguntar se está utilizando a forma estigmatizada porque a considera mais natural ou só está querendo a *captatio benevolentiae* do entrevistado. Está querendo se fazer perdoar o jeito de ser da cidade, pela briga campo-cidade?, está querendo passar despercebido? Está querendo desfazer a assimetria do diálogo entre o gaúcho apenas alfabetizado e o senhor professor? Outra possibilidade é que a necessidade de documentar os usos populares o leve a induzir, inconscientemente, o entrevistado para que use a forma estigmatizada.

Por outra parte, se sempre houve pessoas cultas que tomam partido pelas formas populares, isso deveria influir no processo de reconhecimento da forma rejeitada. Porém, ainda não se conseguiu mudar a situação do caso estudado.

OUVINDO OS DADOS

O *corpus* que está sendo usado para este trabalho foi levantado das gravações feitas pelo Instituto de Lingüística da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação de Uruguai. Se bem que todos concordem que a epêntese diante de [w] deveria estar presente nessas gravações, o fato concreto é que quase não aparece. Por que não aparece se é um fenômeno tão vivo?

Nas gravações, aparecem outras formas que caracterizam os registros populares do Uruguai tais como aspiração do segmento /s/ [siémpre βámo^{h}], perda do -s como marca do plural, [lo^{h} gurise], as duas etapas do processo de queda do segmento /d/ intervocálico e posterior ditongação do sufixo -ado, [manchao ~ manchau] por “manchado”, a forma verbal “[áiγa] em lugar de “haya”, a forma verbal [baƗamos ~ báAamos] em lugar de *vayamos*, e vários outros casos.

A escola teria um tratamento diferenciado para os casos mencionados no parágrafo anterior, registrados nas gravações do *corpus*, e o caso da epêntese antes do [w]. Para os primeiros casos, a escola não tem uma posição de “combate” tão clara como para a epêntese antes do [w].

No caso da aspiração ou queda do /s/, as gerações anteriores, as pessoas que hoje têm cinqüenta anos e mais, eram controladas na escola, mas não de um modo rigoroso. “No te comas las eses”, era a censura moderada que podiam receber algumas crianças na escola no momento da leitura em voz alta. Mas eram os casos em que quase se ouvia uma velar [loχguríse] em lugar de [lo^{h}guríse^{h}].

A situação é bem diferente no caso da epêntese diante de [w]. A escola tem como objetivo ortográfico esse caso porque todas as palavras com o ditongo *ue* inicial se escrevem com agá, (*huésped*, *hueco*, *huérfano*, etc.). Para a escola há dois problemas juntos, a pronúncia estigmatizada e uma forma escrita difícil de adquirir pela presença de uma letra que não representa fonema nenhum [22].

A hipótese explicativa que se propõe é que, sendo o Uruguai um país altamente escolarizado, a pressão da escolarização faz com que as pessoas, em qualquer situação que

não seja estritamente familiar, não usem as formas estigmatizadas com epêntese diante de [w]. A pressão da escola seria o fator mais forte na eleição da forma mais prestigiosa em situações formais e na interação com pessoas de maior hierarquia.

Partiu-se da hipótese de que, na zona rural, o fenômeno teria maiores probabilidades de ser registrado. O povo ao qual pertencem os informantes, Puntas del Sauce, está a 170 km da capital, Montevidéu, é uma zona rural. Todos os informantes estão escolarizados, às vezes só um ano ou dois de escola. A maioria dos sujeitos não epentetiza, mas há sujeitos que ora epentetizam, ora não epentetizam. Tanto a situação como o interlocutor continuam sendo os mesmos.

O caso pode ser comparado ao uso da forma de tratamento *vos*, do espanhol do Rio da Prata. A situação nos dois países, Argentina e Uruguai, tem semelhanças e diferenças. No começo do século, o uso da forma *vos* era rejeitado em ambas as margens, mas na Argentina, entre 1930 e 1960 operou-se uma mudança notável na atitude para com o uso de *vos*. Se em 1930 ainda há registros de que a Argentina usa o *vos* na língua familiar mas o *tú* na língua escrita, já na década seguinte começa a mudar a situação, e nos anos 60 já estava consolidada a aceitação do *vos* até na língua escrita. De ser estigmatizado, o *vos* passou a ser a forma padrão de tratamento. A sociedade uruguaia, mais conservadora, demorou mais na aceitação do *vos* como variante padrão. Até o ano 1985, por exemplo, rejeitava o uso do *vos* em sala de aula. Os professores deviam usar a forma *tú*. Com o término da ditadura, a sociedade uruguaia começou a se analisar para saber o que tinha acontecido nesse grupo humano para ter perdido seu sistema democrático. Proliferaram os programas de rádio (sobretudo) [23] e TV, com painéis de especialistas, politólogos, sociólogos, psicanalistas, analisando a sociedade uruguaia. Dessa discussão sobre a própria identidade, que incluía o modo de falar, o *vos* começou a ser sentido como sinal de identidade e ganhou o reconhecimento. Hoje, o *vos* já é admitido em sala de aula, por exemplo, e nas propagandas até de empresas estatais.

Com os casos de epêntese diante de [w], a situação é diferente, não é uma marca de identidade regional, é marca de classe social desprestigiada; marca, ainda, a pertença a grupos sem alfabetizar ou mal alfabetizados.

As perguntas que surgem é por que há falantes alfabetizados que epentetizam junto a outros que não epentetizam. Qual o peso das variáveis, tanto lingüísticas como não-lingüísticas? Como influem o grau de alfabetização?, a classe social?, o contexto sócio-cultural?, o sexo?, a idade?, a personalidade e a história pessoal do falante?, a ideologia?, o imaginário a respeito da língua?

Se bem as variáveis lingüísticas têm um papel significativo, também incidem as variáveis que têm a ver com as manejadas pela etnometodologia quando analisa a conversação: as relações de hierarquia entre os interlocutores, as relações de poder, as intenções dos falantes, etc.

A eleição de um registro ou outro, deliberada ou inconsciente, vai depender de todas essas variáveis inter-relacionadas, daí deriva a complexidade da análise. Uma dificuldade a mais é o fato que os instrumentos para avaliar muitas dessas variáveis, tanto lingüísticas como não-lingúísticas, ainda estão em processo de construção ou refinamento.

CONCLUSÃO

O peso da tradição culta é tão grande que perpassa os séculos, e tem conseguido até agora manter um molde silábico que viola os princípios da língua. O agir culto modifica a identidade mesma da língua. Mas esse agir culto provoca e sempre provocou reações. Está documentada a posição de Juan de Valdés na renascença, mas também está registrado o gosto pelas formas populares de outro cortesão, Gonzalo Correas, que, um século mais tarde, (1623), escrevia sem nenhum tipo de ressalva todas as palavras com um *g*-epentético. E, no presente, há o professor de filosofia que disse [gwéβo]. Ou seja, sempre

há pessoas cultas que acham mais autênticas e gostosas as formas populares ainda estigmatizadas que as aceitas como corretas, as impostas pelos grupos dominantes.

Alguém poderia argumentar que o fenômeno está sendo controlado pela norma culta através da escola e que possivelmente vai desaparecer. Mas se sempre há crianças que cometem essas "gafes" é porque há famílias onde se fala com a epêntese. Aliás, se em quinze séculos de luta, a norma culta não conseguiu apagar a forma epentetizada, por que conseguiria agora quando já há membros das classes cultas que, por razões ideológicas ou de outro tipo, em determinadas situações, utilizam as formas estigmatizadas?

NOTAS

[1] Para o tema referido ao sistema vocálico latino foi consultado e usado como guia, o capítulo IX, Fonología Diacrónica del Español, da *Fonología Española* de Emilio ALARCOS LLORACH. 4ª ed. Madrid: Gredos, 1971, págs. 208-281.

[2] ALARCOS LLORACH, Emilio. *Fonología Española.* 4ª ed. Madrid: Ed. Gredos, 1971, págs. 211-212.

[3] ALARCOS LLORACH, Emilio. *O. cit.* pág. 215.

[4] TRUBETZKOY, Nikolai. *Principios de Fonología*. Madrid: Ed. Cincel, 1973, pág. 46.

[5] CALABRESE, Andrea. *The notion of Phonological Complexity in Phonological Theory*. Massachusetts: Harvard University, Department of Linguistics, 1993, pág. 4.

[6] CALABRESE, Andrea. *O. cit*., pág. 11.

[7] CALABRESE, Andrea. *O. cit*., pág. 15.

[8] LAPESA, Rafael. *Historia de la Lengua Española*. 5ª ed. Madrid: Espasa Calpe, 1969, pág. 92.

[9] MATTOSO CÂMARA, Joaquim. *Estrutura da Língua Portuguesa.* 9ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979, pág. 53.

[10] MATTOSO CÂMARA, Joaquim. *Ibidem*.

[11] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española.* Madrid: Espasa-Calpe, 1978, pág. 45.

[12] MATTOSO CÂMARA, Joaquim. *O. cit*. pág. 55.

[13] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *O. cit.* pág. 47.

[14] CLEMENTS, G. N., HUME, Elizabeth. *The Internal Organization os Speech Sounds. In*: GOLDSMITH, J.A. (ed.) *The Handbook of Phonological Theory*. Cambridge: Blackwell, 1995, págs. 251-254.

[15] COROMINAS, Joan. *Diccionario Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid: Gredos, 1980, pág. 240.

[16] LAPESA, Rafael. *Historia de la Lengua Española*. 5ª ed. Madrid: Espasa Calpe, 1969, pág. 301.

[17] ALONSO, Amado. *Estudios Lingüísticos. Temas Hispanoamericanos.* 3ª ed. Madrid: Gredos, 1967, pág. 31.

[18] MORALA RODRÍGUEZ, J. R. (1984). *La toponimia de una zona del Esla. Palanquinos, Campo y Villavidel*, apud RUEDA RUEDA, Mercedes, Breve apunte sobre el topónimo *Huerga*. León: *Contextos*, v.11.n. 21-22, p. 359-369, 1993, Universidad de León.

[19] CONTRERAS SEITZ, Manuel Eduardo. Historia de la Lengua Española en Chile. Primera etapa (siglo XVI) Anales: *XI Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (A.L.F.A.L.)*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 22 al 27 de julio de 1996.
INTERNET: <http://puyehue.di.lagos.cl/servicios/bibar/red/mecscom1.htm

[20] A geração de intelectuais argentinos da década de 1880 voltou a colocar a questão do "idioma próprio" na região rio-pratens, que já tinha sido discutido pela geração anterior. Nesse debate, destaca-se a figura de Miguel Cané, escritor argentino que foi criticado por não ter uma prosa "castiza". CASTAGNINO, Raúl H. *El ochenta, Cané y el idioma* in CVITANOVIC, Dinko, FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz (comp.) *Simposio Internacional de Lengua y Literaturas Hispánicas.* Bahía Blanca: Univ. Nacional del Sur, 1981.

No prólogo de seu dicionário do argentino requintado, onde satiriza os modos pretensiosos de escrever, Bioy Casares opina: "Todavía en los años que nos toca vivir vamos a justificar una frasecita muy argentina que siempre hemos repetido sin creer demasiado lo que decíamos: 'Nosotros hablamos mal'". BIOY CASARES, Adolfo. *Diccionario del Argentino Exquisito*. Buenos Aires: Emecé, 1990. Cita-se da edição popular feita pela revista *Noticias* pertencente ao número 776 do dia 10/11/91, pág. 6.

Ángel Rosenblat, agudo e bem humorado lingüista colombiano, comenta um diálogo entre a escritora argentina Victoria Ocampo e a poetisa chilena, (premio Nobel de Literatura), Gabriela Mistral. Segundo Victoria Ocampo "cuando hablamos con españoles, éstos parecen considerar que abusamos de su idioma y de su paciencia en cuanto abrimos la boca, que somos una raza intolerable de intrusos, de malhechores gramaticales ..." Enquanto a chilena opinava que "un español tiene siempre derecho a hablar de los negocios del idioma que nos cedió y cuyo cabo sigue reteniendo en la mano derecha, es decir, en la más experimentada", a argentina reclamava dessa posição e prometia que algum dia responderia à colega "sobre ser fiel o infiel en el coloniaje verbal". ROSENBLAT, Ängel. *El Castellano de España y el Castellano de América*. Montevideo: Alfa, 1968, pág.s. 61-62.

[21] A. Rosenblat, avaliando a obra desenvolvida pela Real Academia Espanhola, opina que o mundo hispânico está atento a seus preceitos, e o hispano-americano ainda mais que o espanhol, apesar de seu forte espírito de independência. Segundo o mesmo autor, porque em cima de qualquer discordância de critério prevalece um sentimento que já tinha sido enunciado por Bello em momentos de rebeldia hispano-americana: manter a unidade da língua "como medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español derramadas sobre los dos continentes". ROSENBLAT, Ángel. *Actuales Normas Ortográficas y Prosódicas de la Academia Española*. Barcelona: OEI / Promoción Cultural, 1974, pág. 76.

[22] Acrescento um depoimento pessoal. Tenho uma irmã que é professora em uma escola da periferia, que comentou que sempre provoca uma reação de riso e burlas pesadas do tipo: "¡pah, qué burro!, dijo 'güevo' ", quando a alguma criança escapa a forma estigmatizada. O mesmo não aconteceria com as outras variantes da fala popular. A escola não policia com o mesmo rigor todas as variantes populares e as crianças logo percebem a duplicidade da norma.

[23] Também houve um ciclo de palestras radiais sobre a fala dos uruguaios sob a responsabilidade do Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

BIBLIOGRAFIA

ALONSO, Amado. *Estudios Lingüísticos. Temas Hispanoamericanos.* 3ª ed. Madrid: Gredos, 1967.

ALARCOS LLORACH, Emilio. *Fonología Española.* 4ª ed. Madrid: Gredos, 1971.

BIOY CASARES, Adolfo. *Diccionario del Argentino Exquisito*. Buenos Aires: Emecé, 1990.

CALABRESE, Andrea. *The Notion of Phonological Complexity in Phonological Theory*. Massachusetts: Harvard University, Department of Linguistics, 1993.

_____. *A Constraint-Based Theory of Phonological Markedness and Simplification Procedures.* Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

CLEMENTS, G.N., HUME, Elizabeth.*The Internal Organization of Speech Sounds. In*: GOLDSMITH, J. A. (ed.) *The Handbook of Phonological Theory*. Cambridge: Ed. Blackwell, 1995.

CONTRERAS SEITZ, Manuel Eduardo. Historia de la Lengua Española en Chile. Primera etapa (siglo XVI*).* Anales: *XI Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (A.L.F.A.L.),* Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 22 al 27 de julio de 1996. INTERNET: <http://puyehue.di.lagos.cl/servicios/bibar/red/mecscom1.htm>

COROMINAS, Joan. *Diccionario Etimológico Castellano e Hispánico*. Madrid: Gredos, 1980.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz, CVITANOVIC, Dinko (comp.). *Simposio Internacional de Lengua y Literaturas Hispánicas.* Bahía Blanca: Universidad del Sur, 1981.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. *El Voseo Bonaerense. Visión Diacrónica.* Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 1989.

HERNANDORENA, Carmen. *Introdução à Teoria Fonológica. In*: BISOL, Leda (org.). *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

LAPESA, Rafael. *Historia de la Lengua Española.* 5ª ed. Madrid: Escelicer, 1959.

MATTOSO CÂMARA, Joaquim. *Estrutura da Língua Portuguesa.* 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Gramática de la Lengua Española.* Madrid: Espasa Calpe, 1995.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esbozo de Una Gramática de la Lengua Española.* Madrid: Espasa-Calpe, 1978.

ROSENBLAT, Ángel. *Actuales Normas Ortográficas y Prosódicas de la Academia Española.* Barcelona: OEI / Promoción Cultural, 1974.

_____ *El Castellano de España y el Castellano de América*. Montevideo: Alfa, 1968.

RUEDA RUEDA, Mercedes. Breve apunte sobre el topónimo *Huerga*. León, *Contextos*, v.11.n. 21-22, p. 359-369, 1993, Universidad de León.

SERRANI, Silvana M. *A Linguagem na Pesquisa Sociocultural: um Estudo da Repetição na Discursividade*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

TRUBETZKOY, Nikolai. *Principios de Fonología*. Madrid: Cincel, 1973.

PROBLEMAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DE 5.ª E 6.ª SÉRIES

Edson CEDRIM da Silva Filho
(Universidade Federal de Alagoas)

RESUMO:

O trabalho de produção textual na escola, ao invés de ser utilizado para desenvolver no aluno a capacidade de produzir textos escritos, é mais utilizado para testar conhecimentos lingüísticos concernetes à norma culta. Isso gera um grande problema: nem o aluno produz textos satisfatórios, nem adquire os conhecimentos esperados pelo professor.

A valorização da aquisição lingüística internalizada naturalmente pelo aluno implica em analisar os objetivos do ensino de língua materna na escola e, conseqüentemente, na questão dos conteúdos, envolvendo efetivamente toda metodologia utilizada no processo ensino-aprendizagem porque os questionamentos sobre *o que ensinar*, *o quando ensinar*, e o *para que ensinar* estão interligados ao *como ensinar* - fator primordial para que os resultados sejam alcançados.

Este trabalho visa, pois, apresentar resultados de algumas reflexões concernentes ao ensino de língua materna em salas de aula de 5.ª e 6.ª séries do 1.º grau.

Palavras-chave: ensino / produção textual / fala-escrita

PROBLEMS IN TEXT PRODUCTIONS WITH STUDENTS OF 5TH AND 6TH YEARS OF PRIMARY SCHOOL

Edson CEDRIM da Silva Filho
(Universidade Federal de Alagoas)

ABSTRACT:

Text production in schools, instead of being utilized to develop the student's capability of producing written texts, is more often utilized to test linguistic knowledge concerned to the formal norm. This generates a big problem: the student does not produce satisfactory texts, nor do they acquire the knowledge the teacher expected.

The linguistic acquisition valueing, naturally internalized by the student, implies to analyse the objectives towards the teaching of mother tongue in schools and, consequently, as far as the contents are concerned, effectivily involving all the methodology utilized in the teaching-learning process, because the questioning about *what to teach*, *where to teach* and *what to teach for* are linked to *how to teach* - primordial factor for the results to be obtained.

This piece of work aims at bringing forward results from some considerations concerned to the teaching of mother tongue in classrooms of 5th and 6th years of primary school.

Keywords: Teaching / Text production / Speech-writing

PROBLEMAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DE 5.ª E 6.ª SÉRIES

Edson Cedrim da Silva Filho
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo realizado no Projeto *A língua usada em Alagoas: uma pesquisa sociolingüística*, iniciado e desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), coordenado pela Prof.ª Dr.ª Maria Denilda Moura.

Neste estudo, fazemos algumas reflexões concernentes ao ensino de língua portuguesa em salas de aula de 5.ª e 6.ª séries do primeiro grau, analisando os problemas de ordem gramatical e organizacional mais freqüentes nos textos dos alunos das referidas séries.

O interesse em desenvolver este estudo partiu de uma insatisfação, por parte de professores e pesquisadores, em relação aos resultados apresentados em textos escritos produzidos por esses alunos. Esses resultados demonstram que há problemas nas estratégias de ensino utilizadas pelos professores de língua materna, uma vez que o esperado – um bom desempenho na escrita - não está sendo alcançado.

Acreditamos que as dificuldades na escrita têm ocorrido pelo confronto existente entre a língua utilizada pelos alunos em seu cotidiano (língua falada) e a língua culta a eles ensinada (língua escrita – a prioridade da escola). Percebemos, também, que os professores apresentam, igualmente, dificuldades diante dos problemas de escrita aqui tratados, pois não estão preparados e seguros para trabalhá-los com seus alunos, de modo que possam amenizar ou até mesmo sanar esses problemas que têm surgido, mesmo os alunos já tendo passado pelas séries iniciais que lhes puseram à vista a língua padrão, com todas as nomenclaturas e regras existentes.

Para Moura(1992, p.40),

> *o ensino de língua materna nas séries iniciais do 1.º Grau tem se restringido, em grande parte, ao ensino de definições e regras oriundas da gramática normativa, na perspectiva de que os alunos "aprendam" a analisar a língua (escrita), ao invés de se habilitarem a um bom desempenho lingüístico, o que implicaria em serem capazes de se expressar bem verbalmente (utilizando a modalidade oral e escrita) e de interagirem satisfatoriamente no ato comunicativo.*

O *expressar-se bem verbalmente* e *a interação satisfatória no ato comunicativo* são objetivos do ensino de língua materna, entretanto a escola não os tem alcançado, uma vez que não valoriza o conhecimento natural que todo falante já tem interiorizado.

Cagliari (1992, p. 37) afirma que, na verdade, *a escola comumente leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a linguagem escrita, que a linguagem escrita é por natureza lógica, clara, explícita, ao passo que a linguagem falada é por natureza mais confusa, incompleta, sem lógica etc.*

O Autor afirma, ainda, que essa é uma atitude negativa da escola, uma vez que a fala apresenta aspectos contextuais e pragmáticos que a escrita não apresenta, bem como a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. Cada uma possui suas próprias características que permitem ser utilizadas dependendo das finalidades específicas do enunciante.

Como a criança inicialmente leva à escola o dialeto que adquiriu no ambiente sócio-cultural do qual faz parte, transferindo-o, geralmente, às produções escritas; e a escola recrimina todas as variantes não-padrão que se lhes são apresentadas, dá-se início à problemática apresentada acima.

Na perspectiva de contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa no 1.º grau, este trabalho visa a fazer reflexões concernentes às questões supracitadas, bem como aos dados observados e analisados neste trabalho.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGICA

Apesar de saber-se que o ensino de língua portuguesa no 1.º grau é a base do desenvolvimento da criança para todo transcorrer de sua vida acadêmica, ele tem estado envolvido em muitas dificuldades, representadas pela insatisfação de professores com os resultados apresentados em relação aos textos escritos e desempenho lingüístico de seus alunos.

O ensino de língua, na escola, sempre esteve centrado no repasse das regras da gramática normativa, e o professor tem-se preocupado no sentido de que os alunos apliquem essas regras em textos escritos, muitas vezes desconhecendo como ocorre a aquisição da

língua pelos alunos. As atividades, na escola, *restringem-se a exercícios improdutivos, porque não comunicam nem favorecem a comunicação, não desafiam, não põem a criança em contacto com o uso real da língua* (Antunes, 1988, p. 37) .

Smolka (1988, p.16) afirma que as crianças, na escola, são impostas a condições enfadonhas de ensino, onde as atividades não atraem sua atenção porque sempre estão vinculadas ao ensino da leitura e da escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida.

Levando em consideração que a criança antes de entrar na escola já utiliza a língua para se comunicar, e que ela adquiriu essa condição de interagir através do simples contato com o mundo exterior em que se encontra envolvida, por já possuir uma natureza dinâmica, comunicativa e observadora; por que a escola exige que a criança utilize, impreterivelmente, as regras gramaticais em quaisquer que sejam as situações de comunicação, sem levar em conta o lado dinâmico e comunicativo existente na criança, priorizando a escrita?

Segundo Moura (1992, p.41),

> *a prioridade da escrita sobre a fala, na escola, resultou no estabelecimento de uma norma, que vem acompanhada geralmente de atitudes prescritivas e puristas que se traduzem pela condenação de outros usos da língua, ou de variantes lingüísticas, sendo estas correntemente presentes na língua falada. Surge, nesse caso, um outro problema da escola que é o de colocar em evidência, ou de só destacar nas produções dos alunos, os "erros". Percebe-se que ela só se interessa em descobrir os "desvios" com relação ao bom uso da língua. (grifo nosso)*

Dessa forma, enquanto a escola está preocupada com o desempenho gramatical na escrita, a criança está se debatendo com os problemas provenientes do confronto existente entre fala e escrita, uma vez que estas não são utilizadas da mesma forma.

> *Embora haja semelhanças evidentes entre a aquisição da linguagem oral e a aquisição da escrita (por exemplo, a interação como suporte do processo de construção), uma das diferenças relevantes entre elas está na natureza diversa dos interlocutores nessa situação interativa. Enquanto na construção da linguagem oral a presença do interlocutor (como modelo lingüístico) favorece a reelaboração de hipóteses imediatas*

> *pela criança, na construção da linguagem escrita, além de ter que representar o seu interlocutor, a criança não tem acesso direto ao modelo (formas escritas convencionais), para as suas hipóteses. (Silva, 1994, p.14)*

Para Cagliari (1992, p.9), o problema da educação deve-se a uma *incompetência técnica*, da parte de quem orienta a educação (escolas de formação, secretarias de educação, autores de livros didáticos, professores...). De acordo com o Autor, o ensino é indevidamente praticado, devido a más informações a respeito de aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura, pois a escrita é algo com a qual nós, professores, estamos tão familiarizados que não nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, de como a criança encara essa atividade, de como, de fato, funciona esse mundo caótico e complexo, que nos parece tão familiar e de uso fácil.

Atualmente, muitos estudos em lingüística e cursos de atualização para professores de 1.º e 2.º graus têm sido realizados, com o objetivo de reavaliar e/ou modificar o ensino de língua materna e trazer-lhe algum tipo de contribuição, todavia, sabemos que há lacunas entre teoria e prática, pois a escola não está consciente de que a criança não é um papel em branco, pronto para ser preenchido. A criança, ao chegar à escola, traz consigo um conhecimento de mundo e uma maneira peculiar de interagir e já mantém relações comunicativas com seus interlocutores, sejam familiares, amigos ou quaisquer falantes de seu convívio.

A preocupação com a aquisição da norma, por parte da escola, faz com que o aluno abandone ou rejeite seus conhecimentos iniciais, contribuindo para um bloqueio na sua criatividade, sobretudo daqueles alunos menos favorecidos, porque trazem em seu dialeto os mais fortes “desvios” do dialeto da classe social que privilegia a gramática normativa. Os esforços que os professores desempenham para levar os alunos a utilizarem a norma culta (baseada na linguagem escrita) vêm acompanhado, geralmente, de desprestígio e estigma com relação às formas dialetais utilizadas pelos alunos (em razão da idade, de sua origem regional ou de seu meio social). (Franchi, 1993, p. 44-45)

Entretanto, cabe à escola dar prioridade a esses conhecimentos e trabalhá-los, gradativamente, para que não haja o “choque” que tem havido durante a aquisição da escrita. E, sobretudo, *respeitar a individualidade, inteligência e capacidade de discernimento do aluno que deve ser treinado e realmente ensinado a ter um desempenho adequado em toda situação da vida diária. Como ponto de partida, se terá sempre a situação real, concreta do*

aprendiz e não algum ideal. O ideal, seja ele qual for, terá um objetivo final.(Antunes & Mattos, 1988, p. 94).

A partir dos referidos pressupostos, este estudo focaliza as dificuldades da escrita de alunos de 5.ª e 6.ª séries do 1.º grau, através de uma pesquisa de campo (coleta de dados) no Colégio Santa Rosa, pertencente à rede particular de ensino, localizado na Rua Travessa Firmino Vasconcelos, número 100, no bairro de Pajuçara, na cidade de Maceió. A coleta foi de textos produzidos espontaneamente em sala de aula pelas crianças, com temas diversos, durante as aulas de redação[1].

Após a coleta dos textos, o material foi analisado – e os resultados serão apresentados nos próximos capítulos deste trabalho - com o objetivo de detectar os problemas que ocorreram de forma comum nos textos dos alunos e os aspectos que possam estar sendo responsáveis pela freqüência desses problemas.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, faremos algumas considerações sobre o desenvolvimento das atividades nas aulas de língua portuguesa na escola em que foi feita a pesquisa:

1. Como destacamos na nota de rodapé n.º 1 do capítulo anterior, há a separação das aulas que enfocam a gramática normativa das que visam à produção textual, as quais são denominadas de Língua Portuguesa e Redação, respectivamente.

2. Nas aulas de gramática normativa, o processo de desenvolvimento dos temas é o tradicional: primeiro, dá-se o assunto em forma de conceitos, com exemplos soltos no quadro negro, ou, ainda, a partir do livro didático escolhido para a série; depois, faz-se um exercício relacionado ao assunto da aula, e, por fim, o professor corrige as respostas dos alunos.

[1] Utilizamos o termo “redação” porque há na escola onde foi feita a pesquisa a separação das aulas que focalizam a gramática normativa das aulas de produção textual, as quais são denominadas de Língua Portuguesa e Redação.

3. A atividade de escrita feita com os alunos nas aulas de produção textual surge, geralmente, de discussões em sala de aula, a partir de um tema proposto pelos professores. Após a discussão, os alunos devem transpor suas idéias para o papel, com relação ao tema discutido, em forma de redação, com o limite, exigido pela coordenação do colégio, de, no mínimo, 20 linhas. Ao término da redação, o professor leva os textos para casa e indica, à caneta vermelha, os "erros" gramaticais apresentados, e, os alunos, ao receberem esses textos, devem reescrevê-los, a partir das correções e apontamentos feitos pelo professor.

Uma das dificuldades apresentadas pelos professores de língua dessa escola é a de conciliar a grade curricular proposta no início do ano para as aulas de gramática normativa ao livro didático escolhido após a elaboração dessa grade. Com isso, não há sistematização no uso do livro didático, tendo em vista que a grade curricular da disciplina não se adequa à outra grade curricular de gramática existente no livro. Já nas aulas de produção textual, ministradas uma vez por semana, com duração de 50 minutos, não é adotado nenhum livro didático; a escolha dos temas fica a critério do professor.

Para a identificação dos problemas existentes na escrita dos alunos de 5.ª e 6.ª séries da escola, coletamos e analisamos 194 textos. Esses textos foram produzidos com base nos temas propostos pelos professores e textos cuja temática ficou a critério do próprio aluno.

Dos 194 textos, 109 foram de temas propostos pelo professor (24 textos sobre educação, 34 sobre felicidade, 23 sobre arte, 28 sobre descrição de personagem) e 85 com temas livres, propostos pelos alunos. Nesses textos, foram encontrados problemas de ordem gramatical: ortografia, sintaxe, morfologia, interferência da fala sobre a escrita etc.; e problemas de ordem organizacional.

Decidimos, então, destacar os problemas que se apresentaram de forma mais freqüente e com os quais os professores da escola mais se preocupam e, ativamente, exigem que seus alunos tenham conhecimento após a "correção":

3.1. PROBLEMAS DE ORDEM GRAMATICAL

- **CONCORDÂNCIA NOMINAL** (a não concordância entre o nome – substantivo ou palavra com valor de substantivo – e as palavras a ele relacionadas: adjetivo ou palavras com valor de adjetivo (artigos, numerais, pronomes adjetivos e particípios);

Exemplo 1:

As caracteristicas pisicologica *de meu professor Edson são sencivel, sincero, amavél, alegre, brincalhão, pensativo, sorridente, curioso, descreto. Obediente, cuidadoso, estudioso, risonho, observador, já usou oculos.* (P. F. 5.ª série)

Exemplo 2:

A banana prata e ***uma das Banana mais gostosa*** *doque* ***as outra*** *a Banana prata e uma Banana muito gostosa mais na minha fazenda tenhe um Rato muito* (C.S. 6.ª série)

- **CONCORDÂNCIA VERBAL** (a não concordância entre o verbo e o sujeito);

Exemplo 1:

Tem *pessoas que acham que se* ***tiver*** *dinheiro* ***e*** *feliz, mas tem outras que* ***tem*** *dinheiro e não* ***e*** *feliz.*

Tem pessoas que ***tem*** *dinheiro, é feliz mas não* ***tem*** *amigos e famíliares...*

(R.B.5.ª série)

Exemplo 2:

Tem pessoas *que* ***vai*** *pra sorveteria de bicicleta é bom. Eu ando muito de bicicleta mais...* (A. R. 6.ª série)

- **MONOTONGAÇÃO** (*redução de ditongo a simples vogal*)[2];

Exemplo 1:

Mas ***quera*** *ser feliz, sem brigas, traição vinganca, não* ***queria*** *ser uma pessoa orgulhosa, seja com amor e felicidade, ajude a quem precisa que Deus sempre olhará para você porque ser feliz é a melhor coisas do mundo!* (J. S. L. 5.ª série)

Exemplo 2:

*No dia passado **robaram** a moto dele, ele **enloqueceu** e estava procurando a moto por tudo que era quanto, ele teve de chamar a polícia para localizar ondi estava a moto.*

(R.D.C. 6.ª série)

- **DITONGAÇÃO** (*transformação de uma vogal em ditongo: um segmento vocálico desdobra-se em dois segmentos, i.e., produz-se um processo de diferenciação tímbrica no interior do segmento vocálico, dando origem ao aparecimento de uma semivogal em posição pré ou pós vocálica*)[3];

Exemplo 1:

*Felicidade significa fé com Deus e te pensamento pusitivo e o dinheiro também tras felicidade mas nem tanto porque tem **pessouas** ricas melhonarias que nõ são felizes.* (D.H. 5.ª série)

Exemplo 2:

*Algumas vezes nós vemos na rua falando palavrões, **mais** não é isso que sua mãe lhe ensina é?* (J.L. 6.ª série)

- **ELEVAÇÃO DA VOGAL** (a substituição da vogal anterior média alta pela anterior alta);

Exemplo1:

*Felicidade significa fé com Deus e te pensamento **pusitivo** e o dinheiro também tras felicidade mas nem tanto porque tem pessouas ricas melhonarias que nõ são felizes.* (D.H. 5.ª série)

Exemplo2:

*O sol é muito ele **nasci** no oeste e morre no leste. O radiação do sol é muito **forti** para as pessoas, ele ode queimar a pessoa e depois a pele humana que o sol queimou vai se descascando...* (F.R.S. 6.ª série)

---

[2] JOTA, Zélio dos Santos. Dicionário de lingüística. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1986, p. 212.

[3] XAVIER , Maria Francisca; MATEUS, Maria Helena. *Dicionário de termos lingüísticos*. Lisboa Edições Cosmos, [19--?], p. 249.

- **HIPERCORREÇÃO** (*quando um falante de uma variedade lingüística, tentando reproduzir o sistema da variedade mais prestigiada, introduz erradamente numa dada palavra uma seqüência fonética inexistente no seu próprio sistema*)[4];

Exemplo 1:

*A arte é a sabedoria de sua criatividade (...) Arte é tudo aquilo que **porçamos** fazer. (...) É arte, aquilo que não **poça** existir, mas você pode criar* (A.C.S. 5.ª Série)

Exemplo 2:

*...para que a **fámilia** e ratinho passaci, quado eu chegei na lachoneti tomei aqueli sorveti delicioso, ou voutar para casa, olhei para a bicicleta o meu gato estava lá, aumucei, **dormei**, mais que pena era tudo um **solho**.* (M.C.A.J. 6.ª série)

- **AUSÊNCIA DO 'R' NO FINAL DOS VERBOS NO INFINITIVO** (a não escrita do **'r'** no final do verbo no infinitivo, por o aluno não identificar a sua presença na fala;

Exemplo 1:

*Felicidade é **passa** de ano, é **estuda** num colégio bom, é ter o que comer, é **fica** em casa, é **viaja** com seus pais.* (A.S.B. 5.ª série)

Exemplo 2:

*E muito bom **completa** aniversario em data de comenoração junina, porem Eu ganho muito presente por causa da data do meu aniversario...* (J.N.C. 6.ª série)

- **SEGMENTAÇÃO DE PALAVRAS** (é a não divisão de uma elocução nos segmentos que a constituem, ocorrendo, na maioria das vezes, pela interferência de fatores fonológicos, ou seja, na escrita, é representada a mesma falta de segmentação que, na maioria das vezes, ocorre na fala);

Exemplo 1:

*Felicidade é um sentimento que uma pessoa tem . Pessoas que não tem uma casa para morar, não tem seu próprio alimento todos os dias como os mendigos que **tenque** pedir de casa em casa.* (L. R. P. M. 5.ª série)

[4] Ibid., p. 201-202.

Exemplo 2:

*... Resultado da batida **foique** aprendido pelo Detra de Alagoas. Minha mãe quase tira o coração a fora **porcausa** desta batida onde todos da minha família esta dentro do carro.*

(M. 6.ª série)

- **TROCA DE 'Z' POR 'S' E VICE-VERSA** (essa troca ocorre pelo fato de o som dessas letras, em determinados casos, na fala, representarem o mesmo som);

Z por S:

Exemplo 1:

*Se você quiser ajudar em qualquer coisa sobre a **limpesa**, isso é uma arte.*

(R.M.C. 5.ª série)

Exemplo 2:

*vou lhe **diser** augus tipo de arte: seramica, bonecos de madeira, quadros de grandes pintores...* (C.L.F. 6.ª série)

S por Z:

Exemplo 1:

*A arte e uma maneira de qriar a pessoa mesmo penssar e enventa augo. artista e toda a quela pessoa que faz arte. que corta cabélos, pita coisas, **dezenha**, esqreve, na verdade eu acho que todos tem…* (L. C. 5.ª série)

Exemplo 2:

*Arte é tudo que nós conseguimos fazer, como: **dezenhos**, pinturas, músicas, danças, teatros, folclore, crenças.* (L. R. 6.ª série)

- **ACENTUAÇÃO GRÁFICA** (o não uso da acentuação, por o aluno não identificar a sua presença na fala)[5];

Exemplo 1:

*O que **e** arte*

*A arte **e** uma forma de **nos** liberarmos os nossos problemas, as nossas idéias, as nossas preocupações e etc.*

Com a arte nos podemos inventar, moldar, pintar como muitas outras coisas.

(P. R. B. S. J. 5.ª série)

Exemplo 2:

*Mas **tambem** existem **musicas** chatas, bregas, e sem letras, **musicas** sem estilo eu não sei como existe pessoas que gostam destes tipos de **cançoes** o certo é apresciar verdadeiras **cãnçoes** o certo é que eu não tenho o direito de fazer este tipo de **observâção** com o Brasil pois tem gosto para tudo.* (G. C. 6.ª série)

- **PONTUAÇÃO** (o não uso ou uso inadequado da pontuação);

Exemplo 1:

Uma ves um menino chamou uma galera para ir a um convesconte chegandolá eles tentaram erguer um tronco de árvore que estava no chão.

Mas não conseguiram, e, quando eles soltaram o tronco caiu no pe de um menino, e os amigos dele começaram a acusar os outro menino. (M. C. S. 5.ª série)

Exemplo 2:

De manhã todo dia eu acordo escovo os dentes tomo meu café da manhã troco de roupa e venho para a escola. Na escola faço mais de 20 linhas no caderno estudo um pouco e vou para casa em casa troco de roupa e vou almoçar depois assisto u pouco de televisão e vou jogar bola com os meus amigos de pois vou para casa tomo um banho. Tomo meu jantar e vou asistir televisão um pouco depois vou dormir para começar tudo de novo. (I. P. S. 6.ª série)

3.2. PROBLEMAS DE ORDEM ORGANIZACIONAL

- **COESÃO** (*união íntima das partes de um todo; conexão*)[6]

Exemplo 1:

O skate

Eu não sei andar de skate, por isso eu descidi que queria andar de skate, mas primeiro eu tinha que achar alguem para me ensinar e tambem tenho que compar um skate e os aparelhos, as joelheras, as cotoveleiras, etc. No dia seguinte eu fui pro shopping e eu passei numa soveteria eu peguei um sorvetão eu coloquei tudo que tinha de direito no sorvete e acabando o sorvete, fui compar o skate. (P. B. 6.ª série)

---

[5] MOURA, Maria Denilda. *Na orientação deste trabalho*. Maceió, 29 nov. 1997.

[6] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 426.

Exemplo 2:

Mamãe foi contratada, para visitar uma fábrica de sorvete, lá perto de casa. Insistir muito a mamãe para eu ir com ela, no começo ela não deixou, mas depois ela disse sim.

Na manhã seguinte um ônibus parou lá na porta da minha casa, a gente pegou a bolsa e entro no ônibus. (A. R. O. R. 6.ª série)

- **COERÊNCIA** (*ligação ou harmonia entre situações, acontecimentos ou idéias, nexo entre fatos, lógica*)[7]

Exemplo 1:

As coisas Belas

Hoje é um dia muito bonito a chuva caindo o céu cheo de nuvens e muitos pássaros vuando.

A praia é uma das coisas mais bonitas que existe no mundo as ondas se quebrando aquela suada gostoso muitos peixes, piranhas muitos frutos do mar e etc

O alimento é uma das coisas que a gente não viveria o alimento a torna a gente mais fortes e mais saudavel.

A gente não pode esquecer da cama é aonde a gente descança os muscúlo.

Não tem coisa melhor do que o seu azul cheio de passáros.

(A. B. 5.ª série)

Exemplo 2:

O clima de maceió é um clima tropical e é um dos mais calorentos que tem na região nordeste e as comidas são todas tropicais, os turistas vem para maceio para aprecia o clima para experiência as culinarias fazem suceso na região do sudeste porquê lá não têm culinarias boas igual ao sudeste.

A categoria é um meio de comunicação. (R. M. 6.ª série)

[7] Ibid., p. 426.

Na tabela seguinte, apresentamos o resultado quantitativo dos problemas, acima, destacados:

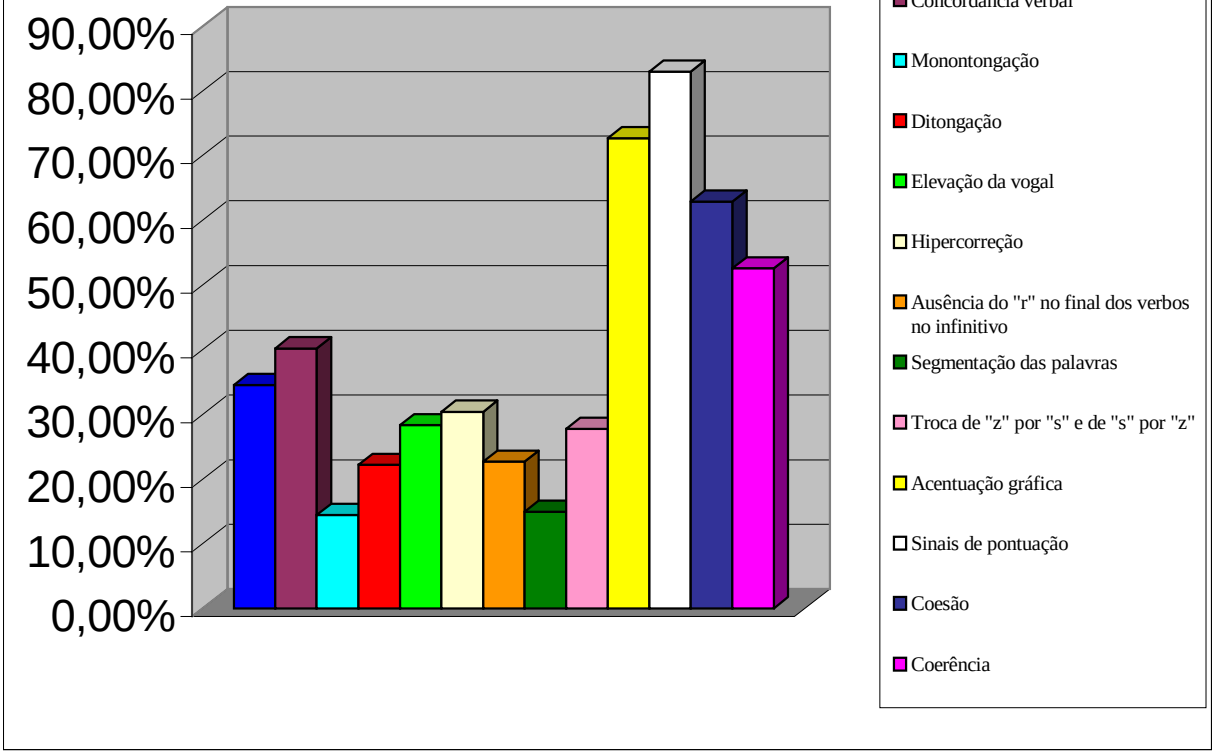
TABELA 1 – Resultado quantitativo da análise

CASOS DE:	*NÚMERO DE "ERROS"*
CONCORDÂNCIA NOMINAL	67
CONCORDÂNCIA VERBAL	78
MONOTONGAÇÃO	28
DITONGAÇÃO	43
ELEVAÇÃO DA VOGAL	55
HIPERCORREÇÃO	59
AUSÊNCIA DO 'R' NO FINAL DOS VERBOS NO INFINITIVO	44
SEGMENTAÇÃO DAS PALAVRAS	29
TROCA DO 'Z' POR 'S' E VICE-VERSA	48
ACENTUAÇÃO GRÁFICA	141
SINAIS DE PONTUAÇÃO	161
COESÃO	122
COERÊNCIA	102

Conforme podemos perceber, na tabela acima, os problemas que se apresentaram com maior freqüência foram os de pontuação, seguidos dos de acentuação. Esses dois casos são de grande importância na problemática de produção textual do aluno (por serem, em conseqüência de sua ocorrência, mais corrigidos em seus textos), à medida que, para se comunicar oralmente, não são necessários. Porém, a preocupação do aluno em não se desviar das regras impostas pela escola interfere na sua capacidade criativa de produção de texto.

No gráfico 1, os resultados demonstram os percentuais dos problemas existentes nos 194 textos:

GRÁFICO 1 - Percentual dos resultados



Esses resultados demonstram que apesar de a escola dar prioridade aos aspectos gramaticais da língua, nos textos dos alunos, o índice de “erros” é agravante, isto é, os resultados esperados pelos professores não são alcançados.

Outrossim, os problemas relacionados à coesão e à coerência, que também se apresentam com grande freqüência nos resultados acima apresentados e que consideramos mais relevantes na produção textual, são desconsiderados pelos professores, pois não são avaliados nas redações dos alunos.

Segundo Cagliari (1992, p. 122),

> A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das idéias e escolha das

> palavras, do objetivo e do destinatário do texto etc. (…) Cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir com este estudo, que o trabalho de produção textual na escola, ao invés de ser utilizado para desenvolver no aluno a capacidade de produzir textos escritos, é mais utilizado para testar conhecimentos lingüísticos concernetes à norma culta. Isso gera um grande problema: nem o aluno produz textos satisfatórios, nem adquire os conhecimentos esperados pelo professor.

Portanto, é necessário que façamos uma reflexão relativa à metodologia aplicada pela escola, desde o momento em que ela separa as aulas referentes à gramática das de produção textual, até o momento da avaliação dos textos produzidos pelos alunos: como se pode aprender gramática fora do contexto?

Ao que nos parece, o professor, apesar de ainda estar preso ao livro didático e aos conteúdos impostos pela escola, já está preocupado com essa problemática, e, mesmo não conseguindo encontrar a chave do problema, está despertando para a situação através de cursos de atualização que são oferecidos por determinadas entidades educacionais. E, à proporção que um maior contingente de professores vai-se conscientizando da situação, mais possibilidades existirão no sentido de que haja condições de reformulação dos conteúdos priorizados que não devem ser anulados, mas trabalhados numa nova perspectiva de ensino em que se objetive mais a valorização e o desenvolvimento do conhecimento lingüístico do aluno, e não a desvalorização do conhecimento que todo falante de uma língua materna já traz interiorizado quando ingressa na escola. Muito embora saibamos que, ao passo que esse aluno se desenvolve intelectualmente, intensifica, desenvolve e aprimora sua aquisição lingüística interiorizada naturalmente.

A valorização da aquisição lingüística internalizada naturalmente pelo aluno implicaria em analisar os objetivos do ensino de língua materna na escola e, conseqüentemente, na questão dos conteúdos, envolvendo efetivamente toda metodologia utilizada no processo ensino-aprendizagem porque os questionamentos sobre *o que ensinar*, *o quando ensinar*, e o *para que ensinar* estão interligados ao *como ensinar* - fator primordial

para que os resultados sejam alcançados. É a partir dessas questões que pretendemos trabalhar na possibilidade de continuação e ampliação deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 ANTUNES, Irandé Costa. A dimensão social da escrita escolar. *Revista Leitura*. Maceió, n.º 3, jan./jun. 1988.

2 _____ ; MATTOS, Janira Farias de. Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal. *Revista Leitura*. Maceió, n.º 3, jan./jun. 1988.

3 CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 1992.

4 FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 426, 1986.

5 FRANCHI, Eglê Pontes. *E as crianças eram difíceis ... a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

6 JOTA, Zélio dos Santos. *Dicionário de lingüística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1986, p. 212.

7 MOURA, Maria Denilda. O ensino de língua e a norma lingüística. *Revista Leitura*. Maceió, n.os 7/8, jan./dez. 1992.

8 SILVA, Ademar da. *A alfabetização: a escrita espontânea*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

9 SMOLKA, Ana Maria B. *A criança na fase inicial da escrita*. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

10 XAVIER, Maria Francisca; MATEUS, Maria Helena. *Dicionário de termos lingüísticos*. Lisboa: Edições Cosmos, [19--?].

A POLIFONIA EM NARRATIVAS INFANTIS E O DESENVOLVIMENTO DA FIGURA ENUNCIATIVA DE LOCUTOR[1]

CARMEM LUCI DA COSTA SILVA
(Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras)

RESUMO: Neste trabalho, examinamos o desenvolvimento das vozes - autor (**va**), narrador (**vn**) e personagem (**vp**) - e a constituição da figura de locutor em narrativas orais de trinta crianças falantes do português de 2;5 a 5;5.29, a partir das noções de **polifonia** de Bakhtin (1981; 1986) e de Ducrot (1987). Nossa análise evidenciou que as crianças menores mostram **vp** através de onomatopéias e de ações não-verbais, usam **vn** para relatarem ações e evidenciam **va** através de marcas interacionais; as maiores mostram **vp** em enunciados que revelam o conteúdo de fala das personagens, usam **vn** para relatarem ações e, ainda, mostrarem **vp** e com **va** organizam a narrativa em torno de todas as vozes e fazem comentários ao interlocutor sobre o que narram (uso **plurifuncional** de **vn** e **va**). Esses resultados permitiram verificar como se dá a constituição da figura de locutor na narrativa infantil.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição; narrativa; polifonia.

ABSTRACT: In this paper we have examined the development of the voices - the author's (**va**), the narrator (**vn**) and the personage's (**vp**) - and the make-up of the locutor in oral narratives told by thirty Portuguese-speaking children, aged 2;5 to 5;5.29. The analysis is based on Bakhtin's (1981; 1986) and Ducrot's (1987) notions of **polyphony**. Our analysis has tried to show that younger children make use of **vp** through onomatopeias and non-verbal actions, use **vn** to narrate actions and employ **va** through interaction marks. Older children use **vp** in utterances that reveal the content of the character's speech, use **vn** to narrate actions and, also, to show **vp**. With **va**, they organise the narrative around all the voices, giving the interlocutor commentaries on what they are narrating (**plurifunctional** use of **vn** and **va**). The results have made it possible to verify how the locutor's constitution is made up in children's narratives.

KEY WORDS: acquisition; narrative; polyphony

1. Considerações iniciais

A **polifonia** na linguagem é um tema que vem ganhando espaço nos trabalhos relacionados à semântica da enunciação e à análise do discurso. No entanto, nos estudos da aquisição da linguagem, essa questão pouco tem sido explorada.

Pensamos que a presente investigação contribui para aproximar tais campos, pois tem como finalidade verificar a **polifonia** em narrativas orais de crianças falantes do português de 2 anos e 5 meses a 5 anos e 5 meses. Separamos essas crianças em três faixas etárias, o que chamamos de F1 (crianças de 2;5 a 3;5.29), de F2 (crianças de 3;6 a 4;5.29) e de F3 (crianças de 4;6 a 5;5.29). Cada uma das crianças deveria produzir três tipos de narrativas: uma pessoal (NP), uma a partir de uma seqüência de gravuras (NG) e uma ficcional (NF).

Os resultados permitiram, também, verificarmos como se dá a **constituição da figura de locutor** no curso de desenvolvimento das vozes no interior da narrativa infantil.

Para observarmos como a **polifonia** apresenta-se nas narrativas infantis, procuramos base teórica em autores como Bakhtin (1981, 1986) e Ducrot (1987),

[1] Este trabalho constitui parte da minha Dissertação de Mestrado, intitulada "A polifonia no discurso narrativo infantil", que foi defendida no Instituto de Letras da UFRGS em agosto de 1996, com orientação da Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães.

os quais contestam o pressuposto de unicidade do discurso do sujeito falante, concebendo que nossa fala, embora seja, materialmente, originária desse sujeito falante, discursivamente, revela a presença de vozes distintas daquele que a produziu efetivamente.

Como Bakhtin centra essa questão das vozes na análise de narrativas literárias e Ducrot na análise de enunciados da linguagem cotidiana, pensamos unir as idéias desses autores, visto nossos dados serem produções narrativas da linguagem cotidiana de crianças.

2. A perspectiva polifônica de Bakhtin e Ducrot

Inicialmente, levamos em conta a argumentação de Bakhtin, que, a partir dos estudos do romance de Dostoievski, considera que um autor, numa narrativa, pode estar composicionalmente ausente, sendo substituído pela voz de um narrador, o qual, por sua vez, pode apresentar voz de personagens. Desse modo, a voz de narrador e de personagens, embora sendo objetos da intenção do autor, funcionam, no discurso deste, como **vozes de outros**, caracterizando **a polifonia** na narrativa.

Já Ducrot (1987), embora parta do trabalho de Bakhtin, centra sua teoria polifônica no estudo da linguagem cotidiana, aplicada à análise de enunciados, evidenciando que sua relevância não está confinada à análise de textos literários, podendo ser postulada como um princípio constitutivo da linguagem. Segundo esse autor, o sentido de um enunciado configura-se não só através dos termos nele contidos, mas igualmente através das "figuras" enunciativas que apresenta, as quais remetem ao contexto da enunciação. Tais "figuras" abrangem a diversidade de representação do sujeito no enunciado, fazendo, por isso, parte de seu sentido.

Na divisão proposta para o ato enunciativo, é conferida ao sujeito falante, tratado como ser empírico, a origem desse ato. Esse sujeito é dotado de atividade psico-fisiológica necessária à produção do enunciado.

O segundo elemento constitutivo do ato enunciativo é o locutor, que é o ser do discurso responsável pelo enunciado, a quem o pronome "eu" e outras marcas de primeira pessoa referem-se. De acordo com Ducrot, não há paradoxo entre o sujeito falante e o locutor, pois o primeiro é um elemento da experiência e o segundo, uma ficção discursiva.

A partir dessas figuras enunciativas, principalmente, a de locutor, Ducrot assinala uma das formas de **polifonia**, a qual ocorre no discurso relatado em estilo direto. Como mostra o exemplo: Se Pedro diz «João **me** disse: "**eu** virei"», podem encontrar-se, nesse caso, duas marcas de primeira pessoa que remetem a seres diferenciados, evidenciando dois locutores diferentes, o primeiro sendo relacionado a Pedro e o segundo a João. Por isso, Ducrot prefere caracterizar o discurso relatado direto como consistindo, fundamentalmente, em uma apresentação de uma enunciação dupla: o próprio sentido do enunciado atribuiria à enunciação dois locutores distintos, eventualmente subordinados. Certamente, do ponto de vista empírico, para Ducrot, a enunciação é ação de um único sujeito falante, mas a imagem que o enunciado dá dela é a de uma troca, de um diálogo, ou ainda, de uma hierarquia de falas.

Mesmo Ducrot concebendo o locutor como aquele que se representa internamente ao discurso como responsável pela enunciação, devido às marcas de 1ª pessoa, leva em conta que podem aparecer certas enunciações que não são produtos da subjetividade, por não conterem implícita nem explicitamente tais

marcas. Isso pode ser evidenciado em enunciados como o seguinte: "João encontrou-se com Paulo e lhe disse: `eu preciso falar contigo'". O enunciado que cita, desse exemplo, é impessoal e, nesses casos, para esse autor, tais "enunciados não atribuem a nenhum locutor a responsabilidade de sua enunciação". (p. 184) Isso ocorreu em nossas narrativas ficcionais, conforme podemos ver no discurso relatado, retirado de um trecho da NF de Ana Paula (4;5):

**ENT: tu não lembra [: lembras] de nenhuma historinha que a tia contou aqui no jardim?*
**ANA: sei só aquela historinha do Tico Teco.*
**ENT: então conta aquela historia do Tico Teco.*
**ANA: era uma vez # era um tico teco ele morava lá na cidade bem longe daqui, ele morava no Paraguá [/] Paraguá [!] daí ele veio aqui tá [!] e ele vinha a pé não tinha ônibus né@i [!].*
**ENT: hum+hum@i*
**ANA: daí ### daí um disse assim +/."*
**ANA: +" mas tu não quer [: queres] morar na minha casa?*
**ANA: o tico disse assim +/."*
**ANA: +" não, mas eu já tenho casa.*
**ANA: daí outro disse assim +/."*
**ANA: +" mas qual casa que é a tua?*
**ANA: +" eu moro lá no Paraguá [!].*
**ANA: +" ai para que tu vem [: vens] para cá?*
**ANA: oh! meu Deus do Céu [!].*
**ANA: daí ele disse assim ó +/."*
**ANA: +" mas será que xxx ah [!] (es)pera aí meu amigo, ah [!] pra que tu ah [!] meu Deus do céu [!] mas +/.*
**ENT: esqueceu?*
**ANA: +" como é que tu não tem casa?*
**ANA: daí ele disse assim ó +/."*
**ANA: +" é, mas eu moro em cima de uma árvore.*[2]

(…)

Além disso, esse autor concebe o que chama de "desdobramento" do locutor, que ocorre quando o sujeito falante forma, ele mesmo, dois locutores, como em: "Eu encontrei Maria ontem e lhe disse: `eu não vou viajar na próxima semana'". Esse fenômeno, em que o locutor cita ele próprio como outro locutor, apenas localizados em situações enunciativas diferentes, são incorporados a essa noção de polifonia de Ducrot de que estamos tratando, visto conceber o locutor como ser do discurso, constituído no sentido do enunciado, o que não impede que um sujeito falante (ser empírico) empregue diferentes **eus** que remetam a ele mesmo. Isso ocorreu em nossas narrativas de experiência pessoal, como vemos abaixo no discurso citado diretamente, retirado da narrativa de Caio (3;8):

**CAI: daí ele disse +"/.*
**CAI: +" quem fazeu [:fez] xixi na minha garupa?*
**CAI: daí eu disse +"/.*
**CAI: +" eu*
(…)

[2] O trabalho de transcrição foi realizado com base no programa CHAT, do sistema CHILDES (Mac Whinney & Snow, 1991), que foi adaptado para o português do Brasil no projeto "Desenvolvimento da Linguagem da Criança em Fase de Letramento" (Guimarães. 1992).

A noção de polifonia de Bakhtin, aplicada à análise de narrativas, e a noção de polifonia de Ducrot, aplicada à análise de enunciados, conduziram-nos a estabelecer possíveis analogias entre os estudos desses autores**.**

Seguimos a linha de pensamento de Ducrot e tentamos confrontá-la com as idéias de Bakhtin, levando em conta o fenômeno de dupla enunciação, anteriormente abordado. Pensamos não contrariar as idéias de Ducrot ao relacionar os discursos do autor, do narrador e das personagens, tratados por Bakhtin, a esse fenômeno.

Se, para Ducrot, no discurso relatado em estilo direto - "João **me** disse: **eu** estou cansado" - ocorre a presença de dois locutores distintos e eventualmente subordinados, pensamos poder correlacionar o primeiro ao narrador e o segundo à personagem. Nesse caso, equipararemos o sujeito falante ao autor - ser da experiência -, o narrador ao que chamaremos locutor^{1} (L^{1}) - ser do discurso - e à(s) personagem(ns) a locutor^{2} (L^{2}) - ser(es) do discurso. Nesse sentido, temos que, tanto para Ducrot quanto para Bakhtin, a **polifonia** corresponde à coexistência de falas de sujeitos diferentes num mesmo espaço discursivo. Desse modo, confrontamos um dos tipos de **polifonia** de Ducrot, que se relaciona à dupla enunciação, com um dos tipos de Bakhtin, que é aquele em que a voz de narrador e do falante citado (das personagens) aparecem de maneira distinta.

Tanto para um autor quanto para outro, esse aspecto da **polifonia** mostra uma hierarquia (subordinação ou dependência de falas) entre a voz de narrador (cf. Bakhtin) ou locutor^{1} (cf. Ducrot) e a voz da personagem (cf. Bakhtin) ou locutor^{2} (cf. Ducrot). Assim, pensamos poder fazer corresponder autor/narrador/personagem a sujeito falante/L^{1}/L^{2}. Essa confluência de "figuras" com vozes distintas numa narrativa evidencia o seu caráter **polifônico**.

Com esse esboço, tentamos explicitar o quadro teórico que nos serviu de apoio para verificar o aspecto **polifônico** da linguagem infantil

3. A polifonia nos estudos de aquisição da linguagem

Revisando a literatura relacionada ao uso de vozes pela criança, vimos a caracterização e o desenvolvimento destas com Wolf & Hicks (1989), a inserção da fala citada na fala que cita com Hickmann (1982), e a emergência, no curso de desenvolvimento do discurso narrativo, dos discursos diretos e indiretos com Perroni (1992).

Wolf & Hicks (1989) constatam, nas narrativas de crianças falantes do inglês de 2 a 6 anos, o uso de vozes distintas, bem como os traços que utilizam para caracterizá-las. Os resultados encontrados pelas autoras em dados longitudinais revelam que, aos 3 anos, as crianças já usam, consistentemente, três vozes diferenciadas nas narrativas: a de narrador, a de personagem e a de autor. Nessa fase, as vozes distinguem-se pelo sistema referencial e pelo tipo de sentença. Entre 3 e 5 anos, as crianças adicionam os traços temporais às características lingüísticas que elas usam para indicar sua utilização de uma voz particular. Entre 5 e 6 anos, elas exploram o que as autoras chamam de **plurifuncionalidade** das vozes, fazendo as personagens relatar eventos ou o narrador evidenciar a fala da personagem (discurso indireto).

Hickmann (1982) desenvolve um estudo sobre a fala relatada no discurso de crianças de 4, 7, 10 anos e adultos falantes do inglês. O objetivo da autora é estudar os aspectos que servem para introduzir a fala citada na que cita . Por isso, observa como crianças e adultos utilizam mecanismos de “moldura” (expressão

referencial e verbo “de dizer”) para inserir os diálogos. Tais mecanismos, conforme a autora, contribuem para o estabelecimento da coesão no texto, uma vez que servem para ancorar a mensagem narrada da situação original na mensagem narrativa da situação atual. Os resultados de Hickmann revelam que as maneiras como as crianças e adultos relatam a fala diferenciam-se. As crianças de 4 anos quase não emolduram os eventos de fala, preferindo focalizar ações não-lingüísticas das personagens ao invés de explicitar suas falas, enquanto as de 7 e 10 quase sempre fazem uso dos mecanismos que emolduram, preferindo as citações diretas às indiretas. Já os adultos preferem as citações indiretas às diretas.

Perroni (1992) procura explicar o processo de desenvolvimento do discurso narrativo infantil, acompanhando, longitudinalmente, duas crianças entre 2 e 5 anos falantes do português, concebendo o uso dos discursos direto e indireto como um dos aspectos desse desenvolvimento. A perspectiva adotada pela autora é a sócio-interacionista, porque tem como objeto de análise a interação entre os interlocutores, tratando-a como elemento decisivo para a construção do cognitivo.

Na análise dos dados, essa autora observa fases distintas pelas quais passam as crianças na construção do discurso narrativo. Aos 2 anos, as primeiras tentativas de narrar resultam de uma atividade conjunta com o adulto. A atuação do adulto consiste em dirigir à criança perguntas que, respondidas, favorecem o surgimento do discurso narrativo. As tentativas de narrar dessa fase são denominadas **protonarrativas,** pois, nelas, a criança evidencia comportamentos precursores do discurso narrativo, já que as respostas às perguntas do adulto preenchem os elementos de uma estrutura narrativa típica. A partir dos 3 anos, a autora já detecta, em seus dados, o que chama de “técnica de narrativa primitiva”, na qual a criança lança mão de uma estratégia de preenchimento de um esquema narrativo preexistente, buscando preenchê-lo através da ‘colagem” (adaptação de construções sintático-semânticas das histórias tradicionais em suas narrativas), da “combinação livre” (reunião de fonema/morfemas da língua, criando novas formas possíveis no sistema, mas não existentes) e do “apoio no presente” (utilização de elementos presentes na interação para desencadear eventos passados).

Nesse percurso, a autora constata que o primeiro emprego do discurso direto surge como preenchimento de lugares gramaticais em enunciados que privilegiam o “mecanismo formal de citação” (expressão referencial e verbo “de dizer”). Aos 3 anos e 6 meses, quando a criança começa a assumir a sua condição de narrador, é que surgem os primeiros empregos do discurso direto. Os dados da autora revelam que tentativas do discurso indireto precedem outras de direto, fato que, para ela, parece demonstrar a dificuldade de a criança, através do discurso direto, dar voz às personagens, colocando as falas destas como dependentes da do narrador. Devido a isso, vê o surgimento do discurso direto como um “aperfeiçoamento” da criança na narrativa. Nesse sentido, atribuir voz às personagens de maneira independente do narrador parece ser posterior à ‘marcação gramatical de citação” e revela uma evolução da criança na construção da narrativa.

4. A distinção das vozes na narrativa

A partir dos estudos citados, passamos a distinguir e a analisar três vozes nas narrativas infantis: a voz de autor (**va**), a voz de narrador (**vn)** e a voz de personagem (**vp**), as quais foram caracterizadas conforme pode ser visto no quadro a seguir:

Características	Voz de autor	Voz de narrador	Voz de personagem
Sistema referencial	1ª e 2ª pessoas pronominais	1ª e 3ª pessoas pronominais	1ª e 2ª pessoas pronominais
Forma do enunciado	- imperativos - exclamativos - interrogativos - declarativos	- declarativos	- imperativos - exclamativos - interrogativos - declarativos
Sistema temporal	predomina presente	predomina passado	predomina presente
Conetivos	não muito usados	grande uso	não muito usados
Conjunção	-	presença do **que** nas citações indiretas	-
Interjeições	-	-	grande uso
Tipo semântico do verbo	-	ação (jogar, nadar, ...)	estados físicos (pensar, sentir, ...)

Devido a uma análise prévia que fizemos de nossos dados, incluímos as onomatopéias como **voz de personagem (vp)**. Também passamos a incluir as ações não-verbais como presença da personagem, classificando-as como **vp** devido ao fato destas relacionarem-se à situação narrada original (momento da interação entre as personagens) e não à situação narrativa atual (momento em que o narrador relata os eventos)**.** Já os "enunciados avaliativos" e "as codas" foram classificados como **voz de autor** (**va**), por darem conta da inserção da narrativa numa determinada situação de interlocução. As "avaliações" evidenciam a posição do autor em relação ao que narra e as "codas" constituem um fecho formal da narrativa, servindo como indicação do autor ao interlocutor do final de seu relato.

O exemplo da NP de Caio (3;8), colocado a seguir, ilustra o uso dessas vozes:

**ENT: conta o que aconteceu contigo, alguma coisa.*
CAI: eu (es)tava na garupa do velho +...(vn**)*
CAI: eu fazi [: fiz] xixi na garupa do velho. (vn**)*
%com: as duas ocorrências de "velho" foram pronunciadas "véio".
**ENT: bah e aí?*
CAI: aí ele disse +/." (vn**)*
CAI: +" quem fazeu [: fez] xixi na minha garupa? (vp**)*
CAI: daí eu disse +/." (vn**)*
CAI: +" eu. (vp**)*
CAI: eu pulei da garupa dele e dei um chute no pescoço dele daí ele caiu e +/." (vn**)*
CAI: +" poin@o. (vp**)*
CAI: machucou a cabeça. (vn**)*
**ENT: e aí terminou?*
CAI: sim, daí tinha um carro na água, né@i ele foi atropelado, aí veio a polícia e quebrou o carro do outro cara. (vn**)*
CAI: só sei essa. (va**)*

5. O desenvolvimento das vozes no discurso narrativo infantil

A partir da observação e análise dos dados verificamos que, desde as primeiras tentativas de narrar, a criança apresenta vozes diferenciadas na narrativa, o que parece revelar a existência de **polifonia** desde uma fase inicial do ato de narrar. Entretanto, em cada faixa, encontramos diferenças interessantes, as quais são reveladoras de que a criança passa, durante o percurso de desenvolvimento do discurso narrativo, por fases distintas na construção e inserção de vozes no interior desse tipo de discurso.

Em F1, predomina a confluência **vn/vp**, em F2 **vn** sozinha e a confluência **vn/vp/va** e, em F3 , **vn/va**. Esse resultado conduziu-nos a seguinte reflexão: Em F1, a predominância de **vn/vp** deve-se ao grande número de ações não-verbais e de onomatopéias, que foram classificadas como **vp**. Já, em F2, ocorre a redução das ações não-verbais e das onomatopéias, que passam a ser relatadas pelo narrador: "O menino caiu..." ao invés de "tchicobum" ou o ato de cair como se fosse a personagem. Por isso, o grande número de **vn** em F2. Além disso, como diminuem as onomatopéias, há o aumento de enunciados que evidenciam o conteúdo de fala das personagens em **vp.** Do mesmo modo, o uso de **va** aumenta, ocasionando o crescimento na utilização das três vozes.

A grande incidência de onomatopéias em F1 e sua ausência nas faixas seguintes (F2 e F3) com o conseqüente aumento de enunciados que explicitam o conteúdo de fala das personagens assemelha-se ao comportamento detectado por Perroni (1992) a respeito dos procedimentos precursores de narrativa, que denominou **protonarrativa.** As onomatopéias de F1 parecem trabalhar como um elemento desencadeador da voz de personagem, funcionando, numa fase inicial, como uma **protovoz**, isto é, uma "estrutura embrionária" de **vp.** Podemos verificar isso no fragmento da NP de Natália (2;11), colocada abaixo:

**NAT: na casa eu fazeu [: fiz] assim com o gato (es)tava ali parado daí eu fazeu [: fiz] assim +/."*
**NAT: fiz assim +/."*
**NAT: +" pá@o.*

Em F3, a criança passa a constituir-se cada vez mais como narrador, ocorrendo a redução de **vp**. Tal redução é acompanhada pelo aumento da incorporação de **vp** por **vn** (discurso indireto), assemelhando-se ao comportamento detectado por Wolf e Hicks (1989), denominado **plurifuncionalidade** da voz de narrador, ocorrido também em seus dados nessa fase. Esse fato encaminhou-nos a pensar na possibilidade de que o curso de desenvolvimento de inserção da fala de personagem no discurso narrativo é aquele que parte da fala citada diretamente para a fala citada indireta. Isso evidencia que a criança amplia a função das vozes, pois passa de um uso **unifuncional** de **vn** para um uso **plurifuncional**, em que a voz de narrador, além de mostrar a sua fala, passa a evidenciar a voz de personagem, inserindo-a em seu interior ("o mano dele disse pra mim sair de lá"- Lucas/4;6). Além disso, nessa faixa, percebemos o papel de autor sendo assumido pela criança, que, aos poucos, vai se constituindo como responsável pelo seu dizer, pois organiza a narrativa em torno de todas as vozes e, ainda, faz comentários e mostra desejos ao interlocutor em relação àquilo que narra, como vemos no final da NP de Ana Cláudia (4;11):

*ANA: *um dia eu (es)tava aqui em casa pintando o Marcelo no rosto cheinho de pintura daí ele foi olhar no espelho daí ele lavou o rosto foi sair eu escorreguei nos chinelo-0s e bateu daí aqui na minha testa no ladinho do olho, daí sangrou # a mãe chegou de carro # daí eu comecei a chorar # o Marcelo me pegou no colo # molhou um papel higiênico e colocou no olho # a mãe foi lá pegou um gelinho com pano colocou aqui na minha testa # daí o pai me pegou daí depois eu prometi pra mãe que nunca mais ia fazer isso, # nunca mais # daí depois eu fiquei na cama dormindo sem abrir um olhinho que machucou o dodói, daí todo mundo começou a dizer +"/.*

*ANA: *+" por quê, por quê?*

*ANA: *e eu perguntei # daí a dinda sentiu peninha que eu machuquei e outro dia eu telefonei pra Tuti duas vezes porque eu queria brincar na casa dela # ela tinha um montão de roupinha de barbie e até ela queria ficar com as minhas roupinhas, aquele vestido rosa que o pai me deu de Florianópolis quando ele trouxe a cigana, daí eu queria da Tuti aquele vestidinho amarelo.*

*ANA: *e mais eu queria também que já sarasse essa ferida que (es)tá no meu olho que é uma marquinha e a Karen ela é minha amiga e nós trabalhamos lá na creche.*

A maneira de inserir a voz de personagem no discurso narrativo foi outro aspecto que sofreu variação nas faixas analisadas. Para Hickmann (1982), é o mecanismo de moldura (expressão referencial e verbo "de dizer") que serve para introduzir o discurso citado no discurso narrativo, funcionando como elemento limítrofe entre a fala que cita (voz de narrador) e a fala citada (voz de personagem). Em F1, percebemos o pouco uso desse mecanismo para inserção de **vp** em **vn,** enquanto as crianças das faixas seguintes utilizam esse mecanismo para delimitar **vn** e **vp**. Podemos perceber isso, comparando os fragmentos das narrativas de Guilherme (2;5) e de Charles (4;5), colocados abaixo:

*GUI: *ele ficou de +/."*

*GUI: *+" pum@o [= som da batida]*

*GUI: *e se machucou.*

(fragmento da NF de Guilherme)

* * *

*CHA: *uma raposa estava descendo, descendo assim [= direciona a mão para baixo] e a tia Neusa disse +/."*

*CHA: *o que que é aquilo?*

(fragmento da NP de Charles)

O uso de **vp** sem "moldura", numa fase inicial, e com "moldura", na fase seguinte, parece evidenciar que a utilização desse mecanismo é um aperfeiçoamento da criança na produção narrativa. Concomitante ao uso de "moldura", a criança passa a apresentar **vp** sem a interferência do narrador em contextos em que tal uso é dispensável, como vemos nos exemplos de Ana (4;5) e de Nickelli (3;9), colocados a seguir:

*ANA: *+" mas qual casa que é a tua?*

*ANA: *+" eu moro lá no Paraguá [!].*

(Fragmento da NF de Ana)

***

*NIC: *veio o lobo mau e bateu na porta +"/.*

*NIC: *+" toc toc toc@o*

*NIC: *+" quem é?*

(Fragmento da NF de Nickelli)

Tais fatos são reveladores de que, a partir de F2, a criança passa a ter noção dos ajustes da fala citada no discurso narrativo, conferindo maior autonomia às personagens. Ao dispensar o uso de "moldura" em contextos em que ela não se faz necessária, a criança parece comprovar a constatação de Perroni (1992) a respeito da construção de personagens independente do narrador como evolução na sua produção narrativa, pois constrói um conteúdo de fala àquelas sem a interferência deste.

Assim, nossos resultados apontaram a seguinte linha desenvolvimental das vozes nas faixas analisadas: a presença em F1 de onomatopéias, as quais serviram como uma **protovoz** preparatória do desenvolvimento de **vp**, ocorrido em F2 com o aumento de enunciados que revelam o conteúdo de fala das personagens e, em F3, finalmente, aparece a **plurifuncionalidade** de **vn**, e, além disso, a constituição da criança como autor, pois aprimora as funções de **va**, que passa a organizar as demais vozes em torno desta e dialogar com o interlocutor sobre o que narra.

6. A constituição da figura de locutor nas narrativas infantis

Os resultados anteriormente relatados conduziram-nos a uma reflexão acerca de como se dá a constituição da figura enunciativa de **locutor** nas narrativas infantis.

Pudemos perceber isso, inicialmente, pela dependência à situação extralingüística, a qual sofreu alteração nas faixas analisadas. Em F1, isso pôde ser evidenciado, no sistema temporal, pelos altos índices de presente nas NGs, pela elipse do referente correspondente à personagem citada primeiramente e pelo uso do termo "assim" nos limites de **vn** e **vp**, sendo acompanhado de gestos, por corresponder às ações das personagens. Em F2, e, principalmente, em F3, esses usos diminuem, uma vez que as narrativas passam a ser iniciadas com sintagma indefinido para introdução da primeira personagem, o passado é mais usado nas NGs e a utilização de "assim" nos limites de **vn** e **vp**, aparece em contextos com verbo "de dizer", seguido da fala das personagens, não mais de suas ações (sem gestos). Desse modo, em F1, **vn** parece relacionar-se mais ao sujeito falante, pois seu discurso se apóia no extralingüístico, como ocorre com as gravuras, e no conhecimento compartilhado com o interlocutor, mostrando que **va** e **vn** estão ligadas ao ser empírico (cf. Ducrot), e não, ao ser discursivo, como podemos ver no fragmento abaixo da NG de Ana Laura (3;1):

**ANA: aí <era uma> [/] <era uma> aí era casa*
**ENT: e daí?*
**ANA: e daí o ratimbum queria pegar aquela menina.*
**ENT: queria?*
**ENT: e aí?*
**ANA: daí ela foi embora daí essa daqui [= aponta para a gravura] era a mãe daí <a mãe> [//] aquela menina chorou.*
(...)

Além disso, **vp** aparece através de ações não-lingüísticas e de onomatopéias, o que evidencia a ancoragem dessa "figura" no extralingüístico, como vemos no fragmento da NG de Luísa (2;7) e da NP de Guilherme (2;5):

**LUI:* *(es)tá caminhando assim.*
**LUI:* *0.*
%ato: *mostra como a personagem da gravura caminha.*
(Fragmento da NG de Luísa)

***

**GUI:* *a gente tocou a piscina.*
**GUI:* *+" tchicobum@o*
%ato: *imita alguém atirando-se na água.*
(Fragmento da NP de Guilherme)

Em F1, **vn** e **va** parecem misturar-se, devido ao fato de as narrativas serem construídas na situação de diálogo com o interlocutor, além de algumas marcas distintivas de **vn** e **va,** tais como sistema temporal e sistema referencial, estarem configuradas da mesma maneira, como vemos na narrativa a seguir:

**MÃE:* *conversa com a tia que a mãe te grava # conta prá ela dos teus amigo-0s, quem que toma banho contigo na piscina.*
**GUI:* *eu xxx.*
**LUC:* *e quem mais?*
**GUI:* *xxx.*
**MÃE:* *e quem mais?*
**GUI:* *não sei.*
**MÃE:* *e o mano também?*
**LUC:* *o mano também foi?*
**GUI:* *todo mundo foi.*
**LUC:* *todo mundo foi?*
**LUC:* *e o que que vocês fizeram lá?*
**GUI:* *atira água na cabeça de nós.*
**LUC:* *e o que mais?*
**GUI:* *aí jogou água na cabeça do Tiago, na cabeça da Tamara +"/.*
**GUI:* *+" bush@o [= imita o som de alguém se atirando na água].*
(…)

Já, em F2, ocorre a redução das ações não-lingüísticas, que passam a ser relatadas pelo narrador, como vemos na narrativa de Isadora (4;3):

**ISA:* *um dia em casa quando eu (es)tava xxx eu caí e eu se [me] machuquei. (…)*

Além disso, as onomatopéias diminuem, acarretando aumento na explicitação do conteúdo de fala das personagens, como podemos ver nas narrativas de Caio (3;8) e na de Ana Cláudia (4;11), citadas anteriormente nas seções 4 e 5, respectivamente.

Ainda, em F2, principalmente, em F3, as marcas distintivas de **vn** e **va** estão delimitadas e **vn** passa a inserir a **voz do outro** em sua própria voz, evidenciando a **plurifuncionalidade** da voz de narrador (cf. Wolf & Hiks, 1989), como vemos na narrativa abaixo:

**BAR:* *o cachimbo dourado foi lá na casa dos outro-Os daí ele viu uma cadeirinha fora e +...*
**BAR:* *os ursos chegaram daí o ursinho pequenininho disse que alguém sentou na cadeira dele e a mamãe ursa disse que alguém sentou na cadeira dela e aí o papai urso disse assim que ele [//] que alguém sentou na cadeira dele. (NF de Bárbara, 3;10)*

Nas NGs, **vn** constitui-se, no discurso, sem o apoio do extralingüístico, como vemos na narrativa de Débora abaixo:

**DEB: um menininho (es)tava dormindo aí aqui ãh # o irmãozinho dele pegou água daí aqui ele se assustou e aqui os dois riram. (NG de Débora, 4;8.)*

Por isso**, vn** e **vp,** a partir de F2, têm os locutores 1 e 2 configurados, constituindo-se no interior do discurso, sem apoiarem-se no extralingüístico (experiência)**.**

Concomitante à construção de locutor em **vn** e **vp**, **va** desenvolve a responsabilidade de ser discursivo, organizando a narrativa em torno das três vozes, sem a ajuda do interlocutor, como vimos anteriormente na narrativa de Ana Cláudia (4;11). Além disso, nessa fase, a criança interage com o interlocutor, fazendo comentários e reflexões sobre o narrado, evidenciando a sua constituição de autor/locutor, como mostra o final da narrativa dessa mesma criança:

**ANA: e mais eu queria também que já sarasse essa ferida que (es)tá no meu olho que é uma marquinha e a Karen ela é minha amiga e nós trabalhamos lá na creche.*
(Fragmento da NP de Ana Cláudia, 4;11).

Nesse sentido, vemos que se constituir como locutor e como ser de discurso parece ser uma etapa que vai se construindo em F2 e em F3, nas quais o adulto interlocutor passa a ter um papel menos ativo. Devido a isso, a criança organiza as demais vozes em torno da voz de autor e, além disso, avalia o narrado. Isso parece revelar que, além de ser empírico (responsável pela materialização da fala), torna-se ser do discurso, a partir do momento em que há, em suas narrativas, a constituição de um narrador e de um autor.

Além dessas questões, que estão ligadas ao fenômeno de "dupla enunciação" de Ducrot (1987), podemos refletir os dados das crianças em análise a partir do alargamento da noção de locutor também proposta por esse autor.

No interior da noção de locutor, Ducrot (1987) distingue, ainda, o "locutor enquanto tal" do "locutor enquanto ser do mundo". Para evidenciar essa diferenciação, cita dois exemplos. O primeiro relaciona-se ao uso das interjeições. Quando se diz "ah!", a enunciação já expressa o sentimento do locutor. O segundo relaciona-se aos enunciados declarativos. Ao dizer-se "estou muito alegre", a atividade de fala pode não revelar a alegria daquele que a expressa. Isso ocorre porque o sentimento dos enunciados declarativos aparece como exterior à enunciação, enquanto as interjeições o situam na própria enunciação. Ducrot chama o locutor do primeiro tipo de "locutor enquanto tal", visto em seu engajamento enunciativo. Já o locutor "enquanto ser no mundo" ocorre em exemplos do segundo caso, o qual tem, entre outras propriedades, a de enunciar sua tristeza ou sua alegria.

Dessa forma, pareceu-nos que **vp** de F1 está relacionada ao que Ducrot (1987) chama de "locutor enquanto tal", pois a criança, ao usar onomatopéias e ao evidenciar as ações das personagens, mostra o seu engajamento enunciativo, enquanto locutor, na própria enunciação. Já, em F2 e em F3, percebemos a presença do "locutor enquanto ser no mundo" em **va**, que não situa os sentimentos na própria enunciação, mas procura expressá-los através dela, conforme vimos no final do relato de Ana Cláudia.

A voz de autor, numa fase inicial, caracteriza-se pelo uso de "codas" ("aí terminou", "acabou", etc.). Esse uso aumenta com a idade, fato que mostra a preocupação da criança em dar conta ao interlocutor dos fatos que aborda, uma vez que tenta evidenciar, de forma concreta, o final de seus relatos. Nas fases

seguintes, essa voz mostra enunciados reflexivos e/ou comparativos ("porque eu já sou grande"- Tarcísio, 4;1 / "Essa história eu já contei que é a do Chapeuzinho Vermelho" - Stephanie, 3;11). Para Perroni (1992), a constituição da criança como sujeito da enunciação se dá no momento em que também ocorre uma conseqüente mudança do papel do adulto nas situações de construção de narrativa, passando de mais para menos ativo. Isso ocorre em seus dados a partir dos 4 anos de idade aproximadamente, fase em que também encontramos enunciados classificados como **va** que vão além das "codas" para mostrar a reflexão da criança acerca do que narra.

Verificamos, ainda, que o tipo discursivo impõe à criança maneiras diferenciadas de apresentar as vozes na narrativa. A voz de personagem ocorre em maior número na narrativa ficcional em que as crianças têm o modelo das histórias tradicionais do adulto, nas quais há a representação de fala das personagens. Com relação aos comentários que elucidam o narrado e às reflexões em **va,** é nas narrativas de experiência pessoal que ocorrem em maior número. Conforme Perroni (1992), por volta dos 5 anos, a criança é levada a decidir **o que** narrar, **quando** e **para quem**. Nesse sentido, descobre que o tipo lhe impõe limites. Para poder valer o seu ponto de vista, só os relatos que sustentem a realidade criada. Por isso, as reflexões aparecem, predominantemente, nas narrativas de experiência pessoal e em F2 e, principalmente, F3 (nas faixas maiores). Já, nas narrativas ficcionais, ocorre um grande número de **vps**, porque, em situações lúdicas, ela passa a apresentar a voz de personagem como se estivesse representando. A constituição das vozes, relacionadas ao tipo de discurso, amplia as atribuições da criança, que se constitui no discurso, fato que está ligado, em grande parte, a toda atividade de interação social pela linguagem realizada até então.

Como já foi colocado, o desenvolvimento das vozes no discurso narrativo infantil é acompanhado pela mudança do papel do adulto na interação com a criança (conforme mostram os exemplos de crianças de F1 comparados aos das crianças de F2 e de F3), o qual passa de mais ativo para menos ativo na construção conjunta desses textos, o que, segundo Perroni (1992), acarreta no reconhecimento da criança como autor e de si próprio como interlocutor. Isso mostra, conforme Vygotsky (1987), que o contato social é a função primordial da fala, através do qual ocorre a construção da subjetividade na criança, que se dá pelo resgate do mundo externo em seu mundo interno. Por isso, a elaboração de narrativas pela criança em conjunto com o interlocutor serve para ela ir internalizando a estrutura narrativa e seus diversos tipos, possibilitando-a de, mais tarde, individualmente, construir um texto para esse interlocutor.

7. Considerações finais

Neste trabalho, procuramos mostrar, em crianças de 2 anos e 5 meses a 5 anos e 5 meses, o percurso desenvolvimental das vozes de autor, narrador e personagem no discurso narrativo. Evidenciamos em F1, pelo uso de onomatopéias, a presença de uma **protovoz** preparatória do desenvolvimento de **vp,** ocorrido em F2 a partir do aumento de enunciados que evidenciam o conteúdo de fala das personagens. Em F3, aparece a **plurifuncionalidade** de **vn** e a constituição da criança como autor, que organiza as demais vozes em torno de **va** e, além disso, posiciona-se sobre o narrado (**plurifuncionalidade** de **va**).

Esses achados passaram a ser refletidos a partir do percurso teórico realizado com Ducrot (1987), através do qual observamos que a criança, numa fase inicial, parece estar presa à experiência (situação extralingüística), sendo,

por isso, difícil encontrar uma clara delimitação entre as vozes, devido às poucas marcar utilizadas para distingui-las, além de os relatos serem construídos com o interlocutor (situação de diálogo).

A partir de F2, **vn** e **va** passam a ter uma maior distinção e **vp,** na maioria das ocorrências, é introduzida a partir de limites explícitos. Isso parece revelar que a criança, além de ser empírico (responsável pela materialização da fala), torna-se ser do discurso. a partir do momento em que há a constituição de um narrador, que mostra ações e vozes de personagens, e de um autor que se responsabiliza pela organização do discurso narrativo, e, ainda, faz comentários sobre o narrado, evidenciando a presença de um "locutor enquanto ser no mundo" (cf. Ducrot, 1987). Nisso, vemos que a interação inicial com o adulto, nas situações narrativas, favorece essa constituição da criança como sujeito do discurso, fazendo com que o uso pragmático da língua desenvolva o conhecimento lingüístico. Esses fatos mostram que, para a criança mostrar-se como locutor (ser discursivo), as vozes de personagem, de narrador e de autor, inicialmente, estão presas à experiência, pois, como coloca Orlandi (1988: 78,79),

> para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que se remete à própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor. Isto é, ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª ed, Ed. Hucitec, São Paulo, 1986.

_____. *Problemas da Poética de Dostoievski***.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. "Enunciação" In: *Enciclopédia Eunadi*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984, v. 2.

GUIMARÃES, A.M. *Desenvolvimento da linguagem da criança em fase de letramento***.** Porto Alegre: UFRGS. Projeto de Pesquisa, 1992.

HICKMANN, M. "Reporting speech in discourse". In: HICKMANN, M. *The development of narrative skills. Pragmatic and metapragmatic aspects if discourse cohesion*. Ph.d. dissetation, University of Chicago, 1982.

_____. "The boudaries of reported speech in narrative discourse: some developmental aspects". In: LUCY, Jonh A. (ed.). *Reflexive language: reported speech and metapragmatics***.** Cambridge University Press. (em edição)

Mac WHINEY & SNOW, K. *The CHILDES project: tool for analysing talk***.** Carnegie Mellon University, 1991

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo***.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. "Colagens e combinações livres no desenvolvimento do discurso narrativo". *Cadernos de estudos lingüísticos***, 5**: 5-26, UNICAMP, 1883.

SILVA, C.L. *A Polifonia no discurso narrativo infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Dissertação de Mestrado.

WOLF, D. & HICKS, D. "The voices within narratives: the development of intertextuality in young children's stories". *Discourse processes 12***,** 329-351, Harrward Graduat School of Education, 1989.

VYGOTSKY, L. S**.** *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO E O TEXTO: DA TEORIA À PRÁTICA EM SALA DE AULA

Williany Miranda da Silva (Prof. da Universidade Estadual da Paraíba)*

PALAVRAS – CHAVE: Leitura, Enunciados, Textos

RESUMO

A partir de um estudo estrutural das questões de interpretação propostas para um texto narrativo, verifiquei a maneira pela qual é feito o resgate de sua compreensão. O corpus utilizado consta de trezentas e cinco questões realizadas no total, por sessenta e dois alunos das disciplinas Lingüística I, Lingüística III e de Prática de Ensino do curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, em Campina Grande. Deste total, trinta e oito por cento já se encontra em sala de aula. Preocupada e curiosa com os efeitos dos textos teóricos na prática efetiva dos alunos-professores, resolvi investigar a operacionalização de teorias lingüísticas adquiridas ao longo do curso; especialmente a noção de *leitura* e de *compreensão* desses alunos sugerida com a análise das atividades realizadas por eles. As atividades propostas são sistematicamente repetidas e de natureza essencialmente objetivas, sugerindo pouca criatividade e reflexão. Tal constatação evidencia uma percepção equivocada de que a leitura se efetiva de forma única e objetiva do que nos apresenta a superfície de um texto, à semelhança do que a maioria dos autores dos livros didáticos apregoam, restando a indicação de que tanto a atuação do aluno-professor perante seu objeto de ensino é limitada como a atuação do professor da formação, necessitando ambos rever tanto a metodologia de ensino quanto o conteúdo abordado nas aulas.

---

* Mestre em Lingüística pela UFPE

KEY WORDS: Understanding – Questions - Teacher

ABSTRACT

The manner in which the understanding of a topic is recapitulated can be verified by a structural study of interpretative questions about a narrative text. The corpus utilized consisted of a total of three hundred and five questions set by sixty two students of the following subjects: Linguistics I and III and practice Teaching, in the Humanities ("Letras") Course of the State University of Paraíba (Universidade Estadual da Paraíba). Of this total, 38% are already teachers. The application of linguistic theories acquired during the course was investigated with the objective of evaluating the effect of theoretical texts on the actual practice of the student-teachers. The special focus of the investigation was on the notions acquired by these students about *reading* and *comprehension*. The activities proposed by them were sistematically repeated and essentially objective in nature, suggesting a minimum of creativity and reflection. This observation is proof of a mistaken perception that reading takes place in a unique and objective manner based on whatever is presented on the surface of the text. This idea is similar to what is proclaimed by most authors of textbooks. The evidence suggests that the performance of both the student-teacher in the presence of his students as well as that of *his* teacher leaves much to be desired. Both need to review their teaching methods and the course content presented in the classroom.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido a necessidade da reformulação dos currículos dos cursos universitários cuja queixa principal tem sido a exploração de conteúdos, em geral, dissociado de uma prática e aplicabilidade no cotidiano dos estudantes. O presente trabalho é o resultado de uma investigação com 62 alunos, do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, que cursavam (em 1997) as disciplinas Lingüística I[1], Lingüística III e Prática de Ensino. Nossa preocupação é verificar a noção de compreensão veiculada por esses alunos a partir da análise das questões de compreensão sobre um texto narrativo. As atividades formuladas por eles constitui, portanto, meu objeto de estudo.

No esforço de fornecer observações sistemáticas, estabeleceremos três questões imprescindíveis para o amadurecimento de reflexões posteriores: 1. Qual a noção de compreensão dos alunos? 2. Qual a natureza das questões apresentadas? 3. Como a formulação dessas atividades influenciam na formação do estudante e no seu exercício profissional ?

É evidente que uma resposta absolutamente satisfatória a essas questões não é possível, mas a pretensão de se utilizá-las para a discussão de questões mais amplas como *o que , por que, para que* ensinar a esses futuros profissionais já valida o esforço e a tentativa de se estudá-las. Desde já, posso adiantar uma constatação: não houve resistência dos alunos para colaborarem com a realização da tarefa. Tem-se a impressão que, elaborar questões já faz parte da atividade de ser professor e que não demanda nenhum esforço superior, visto que para realizarem-na utilizaram exclusivamente o texto narrativo (ver anexo) como base suficiente.

---

[1] Para sistematizar os dados, ao lado de cada enunciado tem-se: LI (Lingüística I), LIII (Lingüística III) e P. ENS. (Prática de Ensino), seguido de um número que representa o informante. Assim: **LI Inf. 40** representa o informante de número quarenta da disciplina Lingüística I.

2. ALGUMAS NOÇÕES BÁSICAS

2.1 - Possíveis definições para TEXTO

Existem várias perspectivas de abordagens para estudar-se o fenômeno TEXTO. O texto como: (a) unidade estrutural transfrástica, com ênfase na coesão, voltada para o produto, (b) unidade de sentido, com ênfase no aspecto semântico, voltada para o produtor, (c) unidade comunicativa, ênfase na pragmática, voltada para a interação e (d) unidade processual, ênfase na cognição, voltada para a compreensão. Essas perspectivas serão posteriormente retomadas à medida em que forem apresentadas alternativas para a definição de texto.

Segundo Marcuschi (1983), a intuição do falante permite a distinção entre um texto e um não-texto, entretanto, para a definição do fenômeno, a intuição não é suficiente para esclarecer o que torna uma seqüência lingüística um texto. O autor acrescenta que, até mesmo entre os estudiosos, não se chegou a um consenso para a definição adequada do termo e apresenta dois critérios para abordar a questão. O primeiro seria quanto aos critérios internos ou imanentes e o segundo seria quanto aos critérios temáticos ou transcendentes.

(a) Critérios internos- texto como unidade estrutural transfrástica

De acordo com Marcuschi (1983), vejam-se as concepções de alguns autores acerca de texto: Harris define-o como a composição de "uma seqüência de expressões ou sentenças ligadas, podendo ir desde sentenças de uma só palavra até uma obra em vários volumes". Já para Harweg, "texto é uma sucessão de unidades lingüísticas constituída por uma cadeia pronominal ininterrupta". Irena Bellert, por sua vez, considera texto "uma seqüência de sentenças s1, s2, ...sn de tal modo que a interpretação semântica de cada sentença depende da interpretação da seqüência s1,.. si". Por fim, Weinrich define texto

como "uma seqüência ordenada de signos lingüísticos entre duas interrupções comunicativas importantes".

De um modo geral, todos deixam transparecer definições que operam ao nível do sistema lingüístico, enfatizando os aspectos sintáticos e não os aspectos cognitivos e pragmáticos do texto. Assim tal objeto é visto como uma "seqüência coerente de sentenças". A explicação dos termos seqüência (conjunto linear), coerência (relação entre as seqüências das sentenças) e sentença (frases, expressões) permitem o melhor entendimento das definições pelos autores supra-citados.

Todas as concepções acima apresentadas revelam reflexões ligadas à estrutura da superfície do texto, observando-se a sequencialidade linear, numa visão estruturalista. Essas concepções caracterizam uma primeira fase da lingüística textual, explorando bem as questões como sinonímia, paráfrase, artigos, repetições e pronomes. Dentre os autores arrolados nesta fase, Irena Bellert avança um pouco mais sua concepção, quando condiciona a interpretação dos enunciados à interpretação do todo, determinando o conhecimento do contexto como condição necessária à interpretação adequada, embora a inserção da contextualidade sirva apenas para permitir a montagem de um sistema inferencial da compreensão. Esses modelos seguem, no geral, o paradigma comunicativo centrado no código.

(b) Critérios temáticos

Autores como Petöfi, Isenberg e Schmidt apresentam uma visão de texto como unidade de significação comunicativa. Para estes, o texto parte das intenções e possibilita a produção de textos. O princípio básico é que de um enunciado pode-se entender significados diferentes, dependendo da diferenciação do contexto. A preocupação básica desse modelo é com a pressuposição comunicativa (produção e recepção), implícitos, elementos para-lingüísticos, elementos espacio-temporais dentro da produção textual.

Para Petöfi, o texto é o resultado de "uma seqüência de elementos lingüísticos escritos ou falados organizada como um todo, com base em algum critério qualquer (geralmente extra-lingüístico)". Já para Schmidt o texto define-se como uma unidade comunicativa tematicamente orientada que realiza um potencial ilocutivo na ação comunicativa. Ele evita a noção de frase e de coerência e introduz o aspecto pragmático como essencial. A coerência, nesse caso, não é determinada lógico-sintaticamente e sim tematicamente. As palavras e as sentenças são tomadas pelo autor como instruções semânticas, fazendo com que a coerência não seja um fenômeno da superfície. A marca da textualidade seria, portanto, o modo de toda e qualquer comunicação transmitida por sinais, lingüísticos ou não. Isenberg *apud* Koch (1992) ressalta a importância do aspecto pragmático para a relação existente entre os elementos do texto. Nesse caso, o leitor não se limita a "entender" o texto captando o seu conteúdo referencial, mas reconstruindo a intenção do autor ao estruturá-lo.

Van Dijk, por sua vez, define o texto como um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda. Para ele, o tema básico, que é a estrutura profunda, gera o tema geral que é a estrutura de superfície e são estas estruturas "que possibilitam a coerência do texto, permitem que se consiga resumir um texto, que se memorizem conteúdos de textos longos e que se escrevam textos superficialmente diversos com o mesmo conteúdo". De forma semelhante, Halliday e Hasan[2] definem o texto como uma unidade de forma e sentido. Para eles, a base semântica é a condição de textualidade, verificada pela totalidade de significações dos signos lingüísticos constituídos no próprio texto. Nele, a coerência é extraída através das pistas que a sintaxe dá. Nesse caso, ocorre a ênfase no aspecto da coerência interna como o mais importante de todos, anulando a possibilidade de heterogeneidade de sentido e a anulação do inter-discurso. Esse tipo de modelo explica a relação de causa e efeito, conjunções, enfim, os mecanismos da organização textual.

---

[2] Nesta primeira fase, representada em seu livro “Cohesion in English”.

A perspectiva de Halliday e Hasan é criticada porque o texto é tratado como uma unidade de sentido único para o leitor. Ocorre que o sentido não é o mesmo para vários leitores e um mesmo leitor pode ter várias unidades de sentido de um mesmo texto (em situações diferentes), mesmo limitando-se a possibilidade de compreensão. O que não se levou em conta ao estudar o texto nessa perspectiva e nas outras foi o aspecto cognitivo.

(c) Texto como unidade processual

Comum a todas as definições apresentadas, verificou-se a idéia de que o texto é mais do que uma simples seqüência coerente de sentenças e ele envolve comunicação. Dessa forma, justifica-se a impossibilidade de uma teoria formal abstrata e geral que permita a construção ou explicação de todos os textos possíveis de uma dada língua bem como a impossibilidade de uma aplicação das mesmas categorias gramaticais que possuímos para o estudo da frase ao estudo do texto.

Marcuschi (1983) com base em Beaugrande e Dressler, que apresentam a noção de texto como um mapeamento cognitivo, permite afirmar que "o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema lingüístico numa ocorrência comunicativa". Nesse caso, o leitor faz parte do processo de negociação do entendimento do texto nas relações de interação. O interessante é que esta concepção tem forte relação com a concepção de língua postulada inicialmente e com o modelo de comunicação mais adequado.

O modelo cognitivista postula a presença de estruturas básicas com estruturas e organização próprias em nosso cérebro. O texto define-se como um somatório de operações mentais dinâmicas e processuais. Ele resulta em estratégias, marcas e instruções mentais lingüísticas para estabelecer comunicação e, nesta, ativam-se conhecimentos enciclopédicos (os mais abrangentes, sociais) e diários (os mais imediatos, disponíveis na experiência pessoal). É na organização desses conhecimentos sob a forma de redes

semânticas (explicação para o fenômeno de associação) que se estabelece a relação entre conhecimento e compreensão, conforme pode ser visto em Trevisan (1992).

Mesmo que seja relativamente consensual hoje postular o texto como ponto de partida para se fazer Lingüística de texto, há que se considerar outros elementos também importantes para a descrição do fenômeno. Assim, Marcuschi (1983: 12) "propõe que se veja a Lingüística de texto como o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais". Em suma, a Lingüística de texto trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. De um lado, deve-se preservar a organização linear (tratamento estritamente lingüístico) e de outro deve-se considerar "a organização reticulada ou tentacular" dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e de funções pragmáticas.

É em razão do texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos lingüísticos e não-lingüísticos que a Lingüística de texto assume importância, principalmente prestando um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade de interpretação dos sentidos do leitor, fornecendo-lhe um instrumental que o capacita para a compreensão das produções textuais nas mais variadas formas.

Varga (1981) define o texto como um enunciado qualquer que possua uma certa continuidade temporal, isto é, escrito ou pronunciado (linearmente) com uma certa unidade. Esta unidade está presa à coerência, interpretada como uma sucessão possível de acontecimentos.

O autor adianta-nos que, ao analisarmos um texto, num nível mais abrangente, distinguiremos o sentido global, conhecido como tema ou assunto, cujo conceito teórico é o da **macroestrutura**[3] da estrutura semântica global de um texto, conhecida como **superestrutura**[4], ligados à articulação interna global.

---

[3] Este conceito foi desenvolvido por Van Dijk (1972): *Some Aspects of Text Grammars* (The Hague: Mouton), (1977a): *Text and Context* (London, Longmans) e (1980a): Macrostructures. An interdisciplinary Study of global structures in discourse, interaction and cognition (Hillsdale)

[4] Este conceito também é tratado em Van Dijk (1980a) op cit.

A macroestrutura está ligada à seleção dos elementos importantes que o leitor faz de um texto à medida que o compreende. Ela pode, portanto, ser diferente para cada pessoa de forma parcial e relativa. Por outro lado, ao nível da interpretação global, há uma concordância grande entre os leitores, responsável por estabelecer a compreensão.

Uma macroestrutura é ou uma ou um conjunto de proposições expressas num texto, a que chegamos através das macroregras: cancelamento, supressão ou seleção, generalização e construção. Estas regras atuam de acordo com o nosso conhecimento de mundo. As formas como elas são processadas pelo leitor no momento da interpretação ainda nos é abstrata e relaciona-se ao aspecto cognitivo da compreensão.

As superestruturas, por sua vez, dizem respeito às formas textuais ou modelos textuais e os tipos mais comuns são o esquema narrativo e o argumentativo. Estes esquemas podem ser utilizados para textos narrativos ou textos argumentativos com assuntos variados, que nos permitem distinguir entre esquema e conteúdo (global) do texto. As superestruturas representam uma "sintaxe" global do texto e podem ser descritas estruturalmente em termos de categorias e de regras de combinação específicas e hierárquicas. São, por assim dizer, o "esqueleto" do texto.

Superestrutura esquemática e macroestrutura constituem-se noções fundamentais para o entendimento do texto no tocante ao seu aspecto cognitivo, tais como: produção, reprodução, memorização e compreensão. Ou seja, essa predisposição esquemática e conteudística que subentende-se no leitor é o que, de certa forma, norteia determinados caminhos para o estabelecimento da compreensão de um texto como tal.

2.2 - O tratamento da LEITURA nos textos didáticos

Considerando o texto como uma unidade de sentido que materializa as unidades de significação através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais, Kleiman (1989.a) afirma que a materialização formal de categorias de significação e de interação

pragmática deve ser reconstruída, então, para a compreensão. Para a autora, o texto apenas sugere a aproximação do significado relevante, global.

É nesse sentido que Fulgêncio e Liberatto (1996: 87) defendem a existência do leitor previamente para o autor, no momento da composição de um texto. Não é muito fácil imaginar o tipo de conhecimento que o leitor possui, contudo, a compreensão verdadeiramente acontece a partir da capacidade do leitor em avaliar o assunto tratado e de estabelecer relações nem sempre explícitas, inferindo informações.

As autoras ainda reforçam que os textos didáticos podem até apresentar textos bem construídos no que se refere à forma, entretanto, ao exigir do aluno pontes de significado[5] com base num conhecimento prévio que ele não possui, ficam comprometidos no tocante ao conteúdo. Apesar disso, o texto didático normalmente apresenta temas encadeados, de modo que uma unidade constitui uma seqüência, fornecendo noções que se somam aos poucos, interrelacionando informações novas às dadas nos capítulos anteriores. Podem até não fazer essa ponte textualmente, devido à obviedade pertinente às particularidades de cada disciplina[6].

Fiorin (1990), ao definir especificamente um texto didático, afirma que trata-se de "um texto conceitual, ou seja, não figurativo". Nele, os termos significam exatamente aquilo que denotam, sendo descabida a atribuição de segundos sentidos ou valores conotativos aos termos. Trata-se da análise dos elementos de coesão e da expectativa de sentido. Entretanto, a relação estabelecida entre leitor e texto, segundo Kleiman (1989.a), é que determina as possibilidades de leituras diferentes estabelecendo um equilíbrio entre a informação que ambos, leitor e texto, deveriam trazer. De acordo com essa definição,

---

[5] Tal tema constitui-se um tópico -Construção de pontes de sentido (pp. 80-96) do livro: A Leitura na Escola, das autoras Lúcia Fulgêncio e Yara Liberato (1996). Maiores informações conferir na Bibliografia geral. Neste tópico, elas fazem referência a termos como Previsão (Elemento facilitador da leitura) e inferência (elemento de completude, possibilitador da compreensão) e apresentam exemplos de alteração da forma do texto, facilitadores da compreensão.

[6] Os LD em geral são organizados em grandes blocos. Assim, por exemplo, Matemática apresenta Conjuntos, Polinômios e em cada uma dessas seções surgirão toda sorte de variedade sem que seja necessário repetir certas informações já consideradas como óbvias. Da mesma forma ocorre com as demais disciplinas. Há o que se chama de esquema conteudístico organizado previamente para determinada série que está relacionado a órgãos como CRE (Conselho Regional de Educação) que se responsabiliza pelo currículo das séries e disciplinas.

sujeito e texto é que são os delimitadores das possíveis leituras. Nem há a abertura total- porque os aspectos formais delimitam algumas hipóteses, nem há uma leitura única- porque a estrutura de conhecimento que o sujeito possui é imposta ao texto.

Numa perspectiva social, sempre que o leitor aceita o texto como objeto acabado, não participando da interlocução, ele privilegia o autor no processo. É a partir desse ponto que Kleiman (1989.a) considera que surge um paradoxo no "ensino" de leitura, determinado pela simplificação do processo de interação. Kleiman (1993) acrescenta que a leitura revela uma prática social que interage com outros textos e leituras, colocando-se em ação sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que o leitor convive e conviveu até então.

Ao se restringir a utilização do texto didático para a veiculação de informações ao escolar, a leitura é vista como sinônimo de recepção passiva de informação. "A conseqüência dessa passividade é a imposição de uma leitura única que privilegia ou o autor ou o professor, intérprete do autor". Dessa forma, ao invés do aluno conscientizar-se de que é possível fazer leituras múltiplas de um dado texto, ele aceita a leitura da palavra escrita sem questioná-la. Esse direcionamento unilateral inibe o leitor-aluno, impedindo-o de amadurecer no processo que necessita da interação leitor-texto para ocorrer.

O desenvolvimento da capacidade de perceber relações hierárquicas entre as informações do texto ou de utilizar regras que integrem a totalidade de informações é pré-determinado pelo nível de escolarização e maturação. A constatação de que o aluno é incapaz de realizar tarefas próprias da leitura, como perceber a estrutura do texto ou perceber a intenção do autor, é preocupante, porque grande parte dos alunos em geral não atinge sequer níveis de escolarização que permitam a utilização dessas estratégias naturalmente

2.3 - Algumas estratégias para o ensino da leitura

As estratégias da leitura são geralmente classificadas em cognitivas e metacognitivas. Elas constituem-se de operações regulares utilizadas para abordar o texto. Segundo Kleiman (1993), elas podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, resultante do tipo de comportamento que o leitor tem, seja verbal (tipo de respostas com base nas perguntas referentes ao texto, resumos, paráfrases) seja não-verbal (maneira como ele manipula o objeto, se sublinha, se apenas folheia,...)

As denominadas metacognitivas são aquelas realizadas diante de um objetivo pré-determinado, sobre os quais o leitor tem um controle consciente, visto a possibilidade de se explicar a ação de ler. Nesse caso, o leitor saberá dizer se compreendeu ou não o texto e assim realizar estratégias que permitam o resgate da compreensão através da busca de uma palavra-chave, ao reler o texto, da construção de um resumo e da busca de exemplos que reafirmem certos conceitos.

Alguns autores como Kleiman (op. cit.) definem estratégias cognitivas, por sua vez, como as operações inconscientes que o leitor realiza para atingir algum objetivo de leitura. Um exemplo dela é o fatiamento sintático- operação necessária para a leitura- mas nem sempre possível de ser verbalizado, pois ocorre de modo implícito. Outros autores como Baker e Brown (1984) e Anderson (1977) não consideram tais operações “inconscientes”. Eles defendem que as estratégias são usadas de um modo mecânico, rotineiro, automático, até o momento em que surgir uma falha na compreensão. Surge, então, a necessidade de utilização de estratégias compensatórias, a fim de avaliar o problema, planejar uma resolução e conferir os resultados. A partir daí o leitor continua sua monitoração rotineira.

Partindo dessa visão dualística do processo de leitura para a abordagem do texto, o ensino das estratégias de leitura consistiria em dois aspectos: a modelagem de estratégias metacognitivas e o desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas, realizados através da análise textual, que permite a desautomatização do processo.

(a) As estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas apresentadas para a leitura tanto se caracterizam pela determinação de um objeto prévio quanto pela automonitoração. Esta última desenvolve-se naturalmente, à medida que a primeira vai se cumprindo.

Kleiman (1993:51) defende a importância da delimitação do objetivo, salientando que este ao mesmo tempo que determina as escolhas pessoais, sem cobranças, possibilita também, ao leitor proficiente a escolha de seu livro, baseando-se em predições quanto ao seu conteúdo. Para a autora, "tais predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico) como sobre o autor, a época da obra (conhecimento textual)".

Dessa forma, a leitura realizada pelo leitor será consciente, reflexiva e intencional, conseqüentemente muito mais produtiva a nível de compreensão porque terá proporcionado uma possibilidade de interação entre leitor e autor. Tal leitura é baseada, evidentemente, numa análise crítica dos elementos lingüísticos que o autor atualiza em seu texto.

(b) As estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas são operações mentais de processamento de texto que se apoiam tanto no conhecimento das relações sintáticas e semânticas de nossa gramática interna, quanto no conhecimento do vocabulário. Contudo, as técnicas introspectivas fornecem informações que poderiam ser inacessíveis ao pesquisador. (Cavalcanti, 1987 e 1989) como; a auto-observação (introspecção) inspeção de comportamentos específicos de leitura enquanto a informação estiver; ainda na memória de curta duração; o auto-relato (retrospecção) descrição do que o sujeito faz, ou seja, assertivas relacionadas com seu comportamento em leitura e pensar em voz alta (think aloud) os sujeitos deixam seus pensamentos fluírem enquanto executam a tarefa.

Kleiman (1993) propõe o ensino de habilidades lingüísticas que se constituem como capacidades específicas que vão desde perceber relações entre palavras até a capacidade de usar o vocabulário para se perceber estruturas textuais, atitudes e intenções, melhorando essas operações mentais, concluindo, portanto, que aprender esse conjunto de habilidades resulta na formação de um bom leitor.

Uma das propostas para a percepção das relações entre as palavras é a identificação dos pontos que dificultam a compreensão dos textos, inclusive na diferenciação da estrutura entre a língua falada e a língua escrita. Outra é o ensino do vocabulário, promovendo o enriquecimento do leitor ao aumentar o número de palavras, reconhecendo-as, num átimo. Há muitas outras, ainda, cujas atividades sugerem a apreensão do tema, estrutura global do texto, inferência do tom, intenção e atitude do autor na reconstrução de relações lógicas e temporais.

Fulgêncio e Liberatto (1996) apontam, ainda, como pontos complexos para a compreensão de textos os seguintes: inserções de elementos interrompendo uma estrutura canônica[7], comprimento das sentenças do texto escrito em detrimento do texto oral; a organização hierárquica de que se compõem os constituintes de uma sentença; as sentenças com negativas duplas; a inversão da ordem canônica e, finalmente, o uso da passiva, especialmente em textos de História.

É, pois através do conhecimento e atividades utilizando todas essas estratégias, que esperamos a realização de uma leitura eminentemente mais compreensiva.

2.4 - A noção de COMPREENSÃO

Cavalcanti (1989), ao realizar um levantamento teórico sobre o assunto, afirma que a compreensão tem sido foco de interesse de muitos estudiosos da área de psicologia e de

---

[7] Segundo Fulgêncio e Liberato (1996: 13-4) “Estruturas canônicas são estruturas completas, mais típicas, mais freqüentes na língua como **sujeito-verbo-objeto**, **sujeito-verbo intransitivo** ou **sujeito-verbo de ligação-predicativo**”. Perini *apud* Fulgêncio e Liberatto (op. cit.) utiliza-se dessa noção para esclarecer que “a presença da inserção entre os grandes constituintes da sentença constitui fator de dificuldade de leitura”.

psicolingüística como: Huey (1908); Thorndike (1917); Gray (1919); Bartlett (1932); Davis (1968); Gibson & Levin (1975); Clark & Clark (1977) entre outros. Durante muito tempo, a concepção de leitura, que vigorou por essas áreas foi a de Gibson & Levin (1975), descrita por Cavalcanti (op. cit: 20.) como “extração de informação impressa”. Essa concepção foi o resultado de experimentos sobre compreensão de orações isoladas não relacionadas umas com as outras.

Entretanto, a partir dos postulados de Huey e das idéias de Thorndike houve uma mudança de ênfase da percepção para a cognição. Passou a existir uma preocupação maior com o raciocínio na leitura. Atualmente, para se explicar o que ocorre durante o processo de compreensão da leitura, ainda vigora entre os pesquisadores desta área, os enunciados de Huey (op.cit.). Esse autor enfatizava em seus postulados três elementos essenciais: a) a natureza componencial da leitura (indicada por uma série contínua de subprocessos perceptuais, lingüísticos, cognitivos e motores); b) os estágios de desenvolvimento do leitor e c) as diferenças individuais. Huey acreditava ainda que essas operações dependiam, para serem realizadas, do desenvolvimento e fluência individuais. Assim, o ato de ler e a eficácia da compreensão estariam presos aos seus dois últimos postulados, identificados em (b) e (c) respectivamente.

A abordagem de Rumelhart & Ortony (1977) versa principalmente sobre o conhecimento na memória e sobre o modelo de compreensão com base em roteiros de Schank & Abelson (1977). Para esclarecer tal abordagem, Cavalcanti (op. cit.) tece várias considerações a respeito da conceituação dos termos usados na literatura (esquema, moldura, roteiro e cenário) ligados ao fenômeno e conclui que “a diferença de conceitualização entre *esquemas* e *molduras* implica uma diferença na explicação do processo de compreensão”

A existência dos esquemas não representa um indício suficiente para uma compreensão adequada, afirma Carrell (1988) *apud* Pinto (1993) , ao enfocar a existência dos esquemas e fazer uma distinção entre os esquemas formais (organização retórica textual) e os esquemas de conteúdo (relação com a área de conteúdo do texto); isto porque

de acordo com Rumelhart (1980) “um texto seja expositivo ou narrativo, não traz o significado em si. Fornece, no entanto, as pistas para a ativação de esquemas apropriados que pode ou não ocorrer”. Tal assertiva implica que o autor sugere que a falta de esquemas apropriados pode influenciar a compreensão; seja por causa do leitor, por não ter elementos fornecidos pelo autor para ativar seus esquemas próprios, seja porque ambos, leitor e autor podem não compartilhar os mesmos esquemas e, de um modo ou de outro, a compreensão em si não se estabelece.

Esses modelos são direcionados para a compreensão como comunicação. Shank & Abelson (op. cit.) *apud* Cavalcanti (op. cit.) definem a compreensão como “um processo pelo qual as pessoas associam o que elas vêem e ouvem com grupos de ações pré-armazenadas. Informação dada é parte integrante para a compreensão de informação nova. Nesta visão, o homem é visto como um processador que só entende aquilo que foi compreendido previamente”.

Marcuschi (1989) reforça as considerações citadas afirmando que a compreensão do que se lê não é apenas gerada pela decodificação das informações textuais simplesmente, mas também por “uma espécie de negociação de sentidos”. Assim, a atividade inferencial constitui uma atividade fundamental para propiciar a interpretação dos enunciados, uma vez que ela contribui para a organização de sentido.

A compreensão, como relata Marcuschi (1989), ocorre diante da percepção e do estabelecimento das relações as quais podem ser sintagmáticas - relação de uma palavra com outra numa cadeia atual e paradigmáticas - relação entre palavras e fatos. Compreensão, portanto, é um processo que supera as reproduções informativas textuais seja pela simples extração do significado ou pela memorização. Nela, além das condições textuais, influenciam condições pragmáticas, cognitivas e fatores como conhecimentos do leitor, necessários à determinação do que é relevante.

O autor estabelece ainda as condições verificadas no Quadro **01** em que se operam os processos de compreensão dos diversos tipos de texto. Essas condições propõem que a

compreensão se estabeleça através de um jogo de inferências e atuam sempre em combinação umas com as outras e não isoladamente.

1 – Condição de base textual	refere-se ao sistema lingüístico comum ao domínio dos interactantes
2 – Condição de conhecimentos relevantes partilhados	refere-se ao conhecimento além da base textual, como o próprio título revela
3 – Condição de coerência	refere-se à coerência temática produzida tanto na produção como na recepção de textos
4 – Condição de cooperação	refere-se à atividade interacional, evidenciada na colaboração mútua em situações concretas e reais de recepção e produção
5 – Condição de abertura textual	refere-se à transformação do texto numa proposta de sentido aberta a *n* possibilidades interpretativas
6 – Condição de base contextual	refere-se à presença de contextos suficientes no tempo e no espaço, definidos tanto para a produção como para a recepção.
7 – Condição de determinação tipológica	refere-se ao tipo de texto, com o qual cada tipo carrega em si condições restritivas específicas.

Quadro 01 - Condições para a Compreensão de Texto

Mediante esses fatores que a base textual suscitará, verificamos que estes formam o sistema perceptual sugerindo a apresentação do texto como uma “rede” de significados cujos fios são os componentes como a organização gramatical, o léxico, as informações objetivas, as pressuposições e as intenções. É a partir da possibilidade de resposta às atividades prescritas que verificaremos qual a evidência maior desses fatores atribuídos a determinadas disciplinas para o conjunto de atividades a elas referentes.

Marcuschi (1996), portanto, deixa claro a necessidade de se ter uma noção de língua e de texto para que se consiga engendrar uma proposta de compreensão diferente daquela restrita a informações “objetivas e facilmente identificáveis” tão marcadamente presentes nos LD. Para tanto, concebemos a língua como um instrumento de comunicação cuja significação e sentido textual e discursivo podem ser negociados entre o usuário da língua e o texto.

O texto, por sua vez, constitui-se em um processo de permanente construção de sentidos preso a várias circunstâncias contextuais: sócio-culturais, cognitivas, pragmáticas, entre outras. E é nessa “atividade de produção de sentidos” que situamos a compreensão. Defendida pelo autor como uma atividade de co-autoria é nela que se estabelecem as

diversas possibilidades de sentidos que um texto pode assumir. Estas possibilidades, evidentemente, norteiam a noção mais efetiva de compreensão que se pretende defender.

Compreender um texto, portanto, depende dos conhecimentos pessoais (lingüísticos, sociais, comportamentais, históricos, etc.); contextuais (social, ideológico, político, religioso, etc.) em que vivemos e, por último, das atividades inferenciais (atividade cognitiva realizada ao se reunir informações dadas para se chegar a informações novas). Na atividade de compreensão partimos de informações explícitas (marcadas no texto) e implícitas (sugeridas pelo autor, pelos nossos conhecimentos ou pela situação de produção do texto). Em suma, é essa atividade inferencial inerente ao texto que garante a atividade de compreensão e gera a produção de sentidos, indo além de uma simples decodificação, isto é, “compreender é agir sobre os textos e não simplesmente reagir de forma passiva”, depreendendo-se assim sua significação, Marcuschi (1996: 9-10).

2.5 - A INFERÊNCIA

Ao concebermos o fenômeno da compreensão como uma operação mental distinta da operação mecânica de decodificação ou de extração de informação de um determinado texto simplesmente, supomos que a compreensão se manifesta a partir do momento em que um determinado indivíduo, ao realizar alguma das quatro habilidades comunicativas (ler, ouvir, falar e escrever), estabeleceu relação com algo já visto antes. Nesse caso, admite-se que o processo da compreensão envolve uma atividade inferencial, visto que a maioria dos fenômenos que ocorrem na compreensão são muito mais uma atividade de relação de vários elementos do que a extração de uma informação objetiva.

Esta atividade de relação, Marcuschi (1989), tem base em várias fontes, ou seja, no texto, no contexto, nos conhecimentos do leitor, nas intenções do autor e muitos outros. O autor conclui que essas variadas fontes para se estabelecer a inferência é o que a transforma numa atividade interacional, particularizando a inferência psicolingüística, cuja

manifestação na compreensão de texto é altamente contextual, arrematando que a inferência é uma operação cognitiva, na qual os falantes ou ouvintes partem da informação textual e consideram o respectivo contexto, construindo uma nova representação semântica.

Marcuschi (1985: 06), afirma que a inferência é o ato de dizer algo mais ou dizer a mesma coisa de forma diferenciada, realizando uma operação cognitiva, na qual os falantes ou ouvintes partem da informação textual para chegar a informações novas. Trata-se, pois, de uma operação em que um leitor, reporta-se “às relações estabelecidas que vão além do condicionamento lingüístico, podendo variar de indivíduo para indivíduo, por ativar além dos conhecimentos lexicais, o contexto cognitivo formado pelos pré-conhecimentos do indivíduo, pelas suas crenças, pelas circunstâncias em que o texto é lido e os conhecimentos das leis do discurso”. A partir de uma revisão teórica, o autor critica um esquema que propõe apenas três tipos de inferência: a) inferências lógicas; b) inferências informacionais e c) inferências avaliativas. A crítica a essa classificação incide na natureza das respostas a certas perguntas objetivas. Para respostas a “por quê” e “como” incluir-se-iam as inferências lógicas; para “onde”, “o quê”, “quando” e “quanto” as informacionais e os conhecimentos gerais do leitor propiciaria inferências do tipo avaliativas. Essa classificação, apesar de possibilitar a observação de aspectos como consistência, determinação e outros, perde por explicitar os sentidos do texto apenas como busca de relações objetivas e intratextuais, restritas inclusive a textos narrativos muito curtos.

Esse estudo oportuniza o autor a colocar duas grandes observações: primeira - o texto deve ser encarado como unidade lingüística de natureza comunicativa, dando-lhe um caráter mais dinâmico, obrigando: a) o autor a adotar estratégias mais eficazes e definidas; e b) o professor a trabalhar o texto numa perspectiva mais abrangente com exercícios na penetração de implícitos e intenções subjacentes; segunda - o leitor deve ser trabalhado numa perspectiva crítica em que use o raciocínio além da contextualização cognitiva estrita. Para tanto, além dos aspectos inferenciais, devem ser trabalhados os processos

estritamente lingüísticos: coesão e coerência, observando-se que a compreensão de texto não deve ser tida como um processamento arbitrário.

3. UMA COMPREENSÃO EQUIVOCADA

Nos programas das disciplinas em foco não aparece nitidamente o conteúdo "compreensão"[8] como um fenômeno específico a ser estudado. Entretanto, aliada a essas disciplinas têm-se os seguintes conteúdos: a noção de língua, de leitura e de texto que funcionam, na verdade, como base para operacionalizar o conceito de compreensão. Interessante é observar que, apesar da presença, nas bibliografias dos programas, de textos de autores como Kleiman (1993), Koch (1995 e 1997), Geraldi (1995), entre outros, que trabalham a língua numa perspectiva usual, em que a partir da interação dos sujeitos é que tal fenômeno se redimensiona, o que predomina, a partir da análise dos enunciados, é uma prática cuja concepção subjacente é de que a língua é transparente, homogênea, um código simplesmente; visão necessária, mas não suficiente para se conhecer as artimanhas e vicissitudes da capacidade do ser humano ao exercitá-la. Tal concepção figura ainda na influência dos estudos saussurianos e seguidores que deslocavam o fenômeno da língua fora do indivíduo, e sabemos, que tal posição tem sido superada. Corroborando com esse novo pensamento Marcuschi (1996) e outros estudiosos da área recusam a idéia da homogeneidade das línguas, acreditando que os sentidos por elas transmitidos e nelas gerados não estão nelas especificamente. Existem muitas outras condições de produção que contribuem para a constituição do sentido, além da significação das palavras que compõem as frases e os textos que produzimos. E é, pois, essa perspectiva de língua que vai interferir diretamente na elaboração dos enunciados, tidos como exercícios de compreensão do texto.

---

[8] O fenômeno da compreensão apesar de não ser tratado especificamente em nenhuma das disciplinas da graduação do Curso de Letras da UEPB não pode deixar de ser questionada, uma vez que tudo quanto é texto seja didático, teórico, literário aborda como essencial para seu estudo, exercícios de compreensão.

É interessante observar que, mesmo possuidores de alguma noção de língua, de leitura e de texto, pudemos depreender que para os alunos uma atividade de compreensão é uma atividade de decodificação pura e simples que se resume à extração de informações, e a razão para que isso se perpetue é exatamente porque tais alunos estão reproduzindo uma prática, um modelo de ação de que já foram vítimas. Apesar de haver em suas propostas, atividades que envolvem operações complexas como associação, comparação, generalização, partindo de atividades lingüísticas, e não restringindo-se unicamente a elas, tais propostas constituem minoria. Uma ampla manifestação delas, levando em consideração tais operações, implicaria na percepção de que *compreender envolve estratégias de leitura, atividades inferenciais*[9] e uma série de mecanismos mentais que não comporta o reducionismo lingüístico a que são submetidos os interlocutores daqueles que produzem as questões denominadas de compreensão.

4 - TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO

As perguntas que encontramos são bastante previsíveis, visto os alunos reproduzirem um modelo praticado, em todos os anos de escolarização, nos livros didáticos com professores de todas as séries e disciplinas. A tipologia apresentada no trabalho em questão é uma mistura de um quadro tipológico apresentado em Silva (1996) e Marcuschi (1996) e baseia-se numa postura teórica relativas à teoria da leitura e compreensão à luz da Lingüística Textual. Refuta-se a idéia de texto enquanto produto, cujas informações depositadas pelo seu produtor (autor) são fixas. Ao contrário, considera-se o texto um processo abrangendo atividades discursivas e cognitivas, construído além do próprio texto, na interação **autor** *X* **texto** *X* **leitor** *X* **contexto**. Dessa forma, os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos alunos foram categorizados de acordo com

---

[9] A esse respeito ver Kleiman (1989), Marcuschi (1996) e Silva (1996). Os dois primeiros autores fornecem amplo cabedal teórico para se refletir sobre atividades inferenciais, operação necessária para a efetivação do fenômeno da compreensão; a última autora, por sua vez, fornece propostas de atividades a partir dos textos dos livros didáticos em que se aplicam as teorias apresentadas.

O Quadro **02** que explicita e exemplifica os tipos de perguntas encontrados:

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO	EXEMPLIFICAÇÃO
1. Objetiva	São perguntas cujas respostas encontram-se explicitadas no texto e podem ser encontradas numa atividade de mera decodificação (o que, quem, quando, como, onde...)	Que reação ele teve quando acordou em seu quarto, após uma noite de muito divertimento? (L.I, Inf. 40)
2. Cópia	São perguntas cujas respostas também encontram-se no texto e para realizá-las apenas se transcrevem trechos (frases ou palavras) do texto. Manifestam-se freqüentemente com expressões do tipo: cite, explicite, identifique, destaque, indique, retire, etc.	Destaque do texto algumas das fantasias do principal personagem do texto. (LIII Inf. 13)
3. Subjetiva	São perguntas cujas respostas dependem da interpretação pessoal do aluno, enfatizando apenas a superficialidade do texto, não sendo possível verificar a sua validade	Na sua opinião, como aquele homem teria aproveitado melhor as suas férias? (LI Inf. 55)
4. Vale-tudo	São perguntas cujas respostas admitem qualquer informação e sua relação com o texto é apenas um pretexto que não fornece base para a resposta.	É preciso muita malandragem para um trabalhador enfrentar o cotidiano em um país subdesenvolvido? Justifique. (LI Inf. 30)
5. Global	São perguntas cujas respostas consideram tanto aspectos do texto como um todo quanto aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos	Especifique a idéia principal apresentada no texto. (LI Inf. 56)
6. Inferencial	São perguntas cujas respostas extrapolam o texto, mesmo partindo dele como base. Para realizá-las fazem-se comparações, associações, etc.	“Mentira tem pernas curtas” Faça a associação deste adágio popular com o texto e comente. (LI Inf. 39)
7. Metalingüística	São perguntas cujas respostas testam os conhecimentos da gramática do texto: aspectos da coesão, da coerência, o gênero textual...	Mostre alguns dos elementos que fazem um texto coerente. (LIII Inf. 10)
8. Gramatical	São perguntas cujas respostas testam os conhecimentos da gramática normativa: morfologia, sintaxe,...	A que classe gramatical pertence “pois” : “Ia para a casa dos pais, pois não era uma abandonada”. (LI Inf. 48)
9. Mista	São perguntas cujas respostas necessitam de um desempenho característico de mais de um dos tipos mencionados no presente quadro	“O de que se precisa é liberdade para gozar o Rio”. Por que o marido ansiava tanto a liberdade? Você Também interpreta liberdade como sinônimo de farra? E matrimônio significa prisão? (P. Ens. Inf. 02)

Quadro 02: Tipologia das propostas de atividades apresentadas pelos alunos

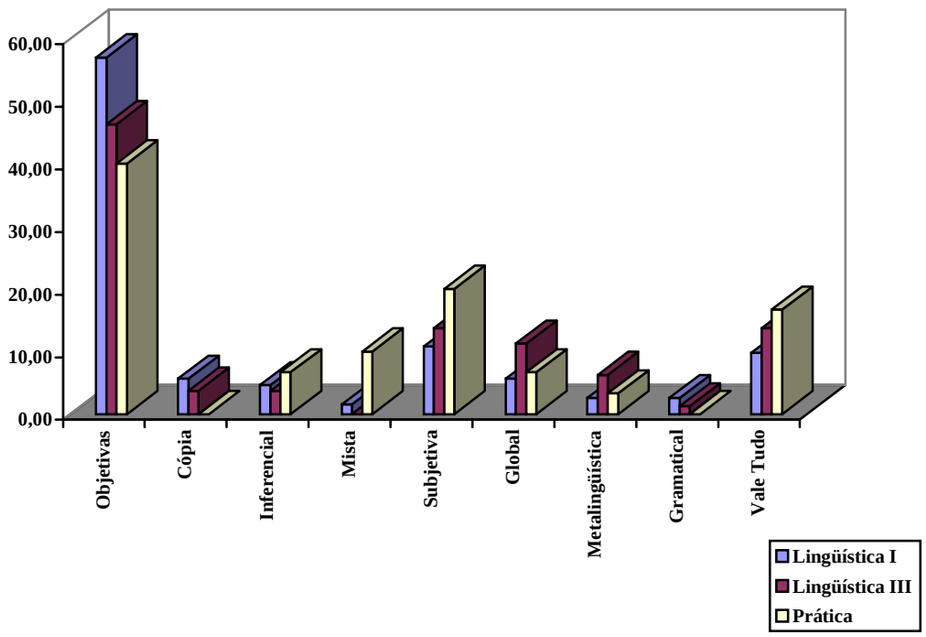
5. AS ATIVIDADES FORMULADAS E OS TIPOS DE PERGUNTAS DE COMPREENSÃO

A tipologia foi organizada com base na elaboração de perguntas realizada pelos alunos, que de posse de um texto narrativo[10] foram solicitados a criarem cinco perguntas de compreensão de texto, totalizando 305 questões para serem analisadas. Estatisticamente observou-se a predominância de questões do tipo objetiva, seguidas das subjetiva e, por fim, as do tipo vale- tudo. A coincidência dos 3 tipos para as três disciplinas não nos permite supor que tais dados reflitam uma realidade de outros cursos de Letras espalhados pelo país, mas acredito que a reflexão de alguns elementos que formaram tal quadro possam ser relevantes para se repensar a maneira como nós, professores do 3º grau, estamos formando os futuros profissionais a serem absorvidos num mercado que exige propostas mais dinâmicas no processo de aquisição de leitura e de escrita. A tabela **01** que segue mostra o resultado, em percentuais, das 3 disciplinas, sobre as questões elaboradas pelos alunos e, posteriormente, os mesmos dados são ilustrados sob a forma de gráfico para uma melhor visualização. Vejamos os resultados:

QUESTÕES	Lingüística I	195	Lingüística III	80	Prática	30
	Total	%	Total	%	Total	%
Objetivas	111	**56,92**	37	**46,25**	12	**40,00**
Cópia	11	5,64	3	3,75	0	0,00
Inferencial	9	4,62	3	3,75	2	6,67
Mista	3	1,54	0	0,00	3	10,00
Subjetiva	21	**10,77**	11	**13,75**	6	**20,00**
Global	11	5,64	9	11,25	2	6,67
Metalingüística	5	2,56	5	6,25	1	3,33
Gramatical	5	2,56	1	1,25	0	0,00
Vale Tudo	19	**9,74**	11	**13,75**	5	**16,67**

Tabela 01: Índice percentual das questões elaboradas em relação aos itens categorizados

[10] Tal gênero foi o escolhido porque ao ser o mais trabalhado nos manuais, facilitando a compreensão do próprio elaborador, tanto no ponto de vista do conteúdo do texto em si quanto da realização da tarefa, independentemente da disciplina cursada. O título do texto que permitiu a criação das perguntas é: "*O homem que se evadiu*" de Tufano (1990) págs. 108-109.



Em geral, ao observarmos os vários tipos de perguntas no quadro tipológico, poder-se-ia supor que o resultado “ideal” seria a presença dos tipos de uma forma equilibrada e gradativa (com ênfase nos tipos inferencial e/ou mista), evidenciando-se, portanto, a aplicação teórica dos conhecimentos sobre a noção de texto e de leitura amadurecidos ao longo do curso. Entretanto, o que se constata são números caóticos que não representam gradação. Vejamos os comentários a partir dos exemplos de questões <u>objetivas</u> que seguem:

(01) Que sentimentos levaram o personagem a enganar a própria mulher com relação a uma viagem para Buenos Aires? (LI Inf. 48)

(02) Como o autor descreve a mulher? (LIII Inf. 07)

(03) Por que o homem tornou-se um escravo da vida? (P. Ens. Inf. 03)

Sabe-se que a ênfase às questões do tipo objetiva revela uma noção estática de língua, em que se supõe um sentido único para a compreensão do texto. Assim, os dados observados acerca desse tipo de questão nas três disciplinas: **56,92%** (LI), **46,25%** (L III) e **40,00 %** (P. Ens.) poderiam indicar um amadurecimento dos alunos se os tipos de

questões que envolvem atividades mais complexas fossem crescendo à medida que o aluno avançassem no Curso.

Vejamos estes outros exemplos referentes às questões do tipo subjetiva:

(04) Na sua opinião, o que levou o personagem a tomar essa atitude? (LI Inf.42)

(05) Explique a expressão "Feliz era o turista que chupava a cidade por um canudo" (LIII Inf. 12)

(06) Você concorda que ser mandado pelo chefe para Buenos Aires por quinze dias faz dele um homem de sorte? (P. Ens. Inf. 06)

Ao observarmos a situação inversa, com os percentuais para as questões do tipo subjetiva em que para LI tem-se o percentual **10,77%,** para LIII **13,75%** e para Prática de Ensino **20,00%**; não se cogita mais uma suspeita de amadurecimento teórico, mas uma certeza de que os alunos estão confusos sobre os mecanismos operacionais cognitivos que possibilitam a realização da compreensão de um texto.

Vejamos os exemplos 07, 08, e 09 de questões do tipo vale-tudo:

(07) Para você o que é ter liberdade? (L.I Inf. 24)

(08) O texto tem algum valor instrutivo para você? De qual tipo? (L.III Inf. 10)

(09) O texto retrata a vida real ou não? Explique.(P. Ens. Inf. 05)

e os exemplos 10, 11 e 12 de questões do tipo subjetiva:

(10) Na sua opinião como aquele homem poderia ter aproveitado melhor as suas férias? (L I Inf. 45)

(11) A mentira resolve tudo na vida? Justifique.(L III Inf. 18)

(12) O maridinho realmente estava arrependido da trama que criou? Caso pudesse, faria novamente?(P. Ens. Inf. 03)

Para corroborar essa afirmação, observemos os dados sobre as questões do tipo vale-tudo: **9,74%** para L.I; **13,75%** para L.III e **16,67%** para Prática de Ensino. Ora, se as questões do tipo subjetiva permitem a "compreensão do texto" de acordo com a sua própria

leitura (sem a interferência das marcas lingüísticas expressas em seu interior ou perceptíveis pelo contexto) e as questões do tipo vale-tudo permitem uma “compreensão do texto”, realize o leitor uma leitura do texto ou não; tem-se, portanto, uma concepção liberalista de texto. Se antes ele era considerado fechado, em que todas as dificuldades de leitura e de compreensão começavam e terminavam nele mesmo, agora vê-se o mesmo como mero pretexto para qualquer compreensão a partir dele. Ou seja, a partir da leitura de um texto, você pode realizar qualquer compreensão visto as inúmeras possibilidades de leitura que um texto pode assumir.

Não é bem assim. A compreensão se dá efetivamente no intercâmbio dessas duas operações. O texto não é um depósito de informações em que o leitor retira sempre e da mesma forma sua compreensão nem tampouco o texto é um depósito em que o leitor põe da forma mais variada e criativa possível sua compreensão. Qualquer informação sobre o que determinado texto quer nos fazer compreender deve sempre partir de sua base textual, da marca dos elementos lingüísticos que se fazem presentes, dispostos quer num papel, num monitor, num quadro, numa voz ou em qualquer outro canal que se preste para a transmissão dessas informações. Aliado a isso estão os fatores de co-produção textual variáveis, como o contexto de produção, o conhecimento enciclopédico e a visão de mundo dos leitores, responsáveis pela diversidade de leitura que um texto pode assumir.

Observemos estes outros tipos de questão:

(13) Inferencial: De que maneira podemos explicar a situação vivida pelo personagem baseando-se em casos do dia-a-dia? (L. I Inf. 56)

(14) Mista (mistura de questão do tipo objetiva + subjetiva): Podemos dizer que as atitudes do homem é resultado da cidade grande? Sim ou não? Se afirmativo, justifique. (L. I Inf. 45)

(15) Inferencial: Que tipo de homem esse personagem mais se assemelha nos nossos dias? (L III Inf. 09)

(16) Inferencial: O corre-corre da vida no emprego, bem como a continuidade das práticas podem tornar a nossa vida uma grande monotonia. Que sugestão você daria para o nosso malfadado amigo do texto? (P. Ens. Inf.05)

(17) Mista (mistura de questão do tipo global + objetiva): Explique resumidamente o plano do homem entediado com a vida que levava, e como foi descoberto por sua esposa desleixada. (P. Ens. Inf. 02)

Com relação aos tipos inferencial e mista observamos uma sutil reação em que somados, a representatividade é de 6,16% (LI), 3,75% (LIII), subindo para 16,67% (P. Ens.). Apesar dessa progressão mínima, seria precipitado afirmar que os futuros profissionais estão adquirindo, aos poucos, a consciência do que representa e de como se operacionalizam atividades que se relacionam à compreensão. É mais coerente supor que tal consciência está ocorrendo em pontos isolados durante o curso e, justamente, pela não sistematicidade de atividades dessa natureza, os alunos revelam o caos verificados na tabela.

As questões do tipo global aparecem sem nenhuma convicção; para os alunos, é mais uma forma diferenciada de se abordar o texto quanto a sua função, as respostas esperadas, estão quase no mesmo nível das questões do tipo subjetiva, em que qualquer resposta superficial pode preencher as expectativas. Vejamos os exemplos que se enquadram neste comentário:

(18) Qual a idéia central do texto?(L I Inf. 52)

(19) Qual a mensagem principal que este texto transmite? (L III Inf. 09)

(20) Que título você daria ao texto?(P. Ens.Inf. 01)

Observemos os exemplos 21, 22 e 23 que distinguem as questões do tipo metalingüística:

(21) Que funções da linguagem podem ser encontradas no texto? (L I Inf. 48)

(22) Mostre alguns elementos que fazem um texto coerente. (L III Inf. 10)

(23) Observe que não existem nomes de pessoas no texto, só palavras que substituem os mesmos; tente selecionar essas palavras e agrupá-los juntos com os personagens do texto. Personagem (ns) Principal (is)/ Personagem (ns) secundário (s). (P Ens.Inf. 02)

das questões do tipo gramatical 24 e 25:

(24) Identifique o sujeito dessas frases: a. Mas você é um homem de sorte! b. A inveja dele doía. c. Tive uma idéia. d. E caiu na orgia. (L I Inf. 43)

(25) Retire do texto todos os verbos que estão no presente do indicativo. (L III Inf. 13)

As questões do tipo metalingüística e gramatical apesar de inexpressivas na tabela, merecem um certo destaque. Ao realizar propostas como as do tipo metalingüística, os alunos usam termos como “coerência”, “coesão”, “tipologia” ou “gênero textual” e acreditam estarem exercitando a compreensão textual e os conhecimentos teóricos aprendidos nas disciplinas simplesmente porque citam termos técnicos da área. Assim, o índice mais expressivo 6,25% (L III) justifica-se, possivelmente, porque os conhecimentos em torno da Lingüística Textual se fazem mais presentes.

As questões do tipo gramatical, por sua vez, revelam uma prática comum também presente nos manuais, em que todos os textos funcionam como pretextos para se explorarem classes e funções de palavras de acordo com a gramática normativa. A ausência desse tipo de questão nas propostas dos alunos da disciplina Prática de Ensino não nos permite afirmar com segurança que os alunos tenham convicção de que esse tipo de atividade não resgata compreensão de texto, contudo tal fato pode ser um dado interessante e uma investigação mais detalhada nessa direção poderia elucidar.

Conforme analisaram-se os dados, a tabela e os exemplos revelam claramente a confusão que os alunos fazem entre “produzir” e “reproduzir” idéias, fato que se torna grave quando nos vimos diante de um quadro de professores que estão exercitando justamente essa habilidade do ser humano enquanto leitor – de criar idéias, de raciocinar, de refletir criticamente a postura do indivíduo não apenas enquanto aluno de sua sala de aula, mas enquanto cidadão, que precisa ler e entender o mundo que o cerca sujeito a toda sorte de mudanças. A questão do aprender a ler não se resume à realização de tarefas em sala de aula; a importância da leitura extrapola o mundo *de faz de contas*, e a sobrevivência profissional depende de um desempenho crítico e instigante na prática docente.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está claro que o momento vivido por todos não é mais o de criticar, pôr o dedo no problema e eximir-se de uma possível solução. Acredito que, a partir da revisão teórica explicitada neste trabalho bem como a aplicação dos conhecimentos evidenciados ao nosso objeto de estudo deixem a nossa perspectiva bastante clara. O propósito, nesse trabalho, não é apenas o de criticar colegas em sua prática docente; mas a partir de considerações bem fundamentadas, alertá-los para a necessidade de que é preciso mudar nossa prática. A consciência de que não estamos ajudando nosso aluno é evidenciada pelos equívocos freqüentes que presenciamos com os dados aqui arrolados.

Os resultados apresentados neste trabalho revelam que muito do esforço do professor tem se revelado inútil, quando, de posse de teorias, ele não consegue fazer o seu aluno – futuro professor – entender a essência do para que serve tal estudo; e este – o aluno – por sua vez, não consegue aplicar essas mesmas teorias de forma a perceber a real contribuição dos conhecimentos teóricos[11].

O profissional (e nesse caso vale para o professor de 3º grau e o aluno em formação) confunde o que ele deve conhecer enquanto objeto teórico de estudo e o que ele deve aplicar enquanto objeto prático de aprendizagem para o seu aluno. Nesse aspecto, creio que tanto o professor (do 3º grau) quanto o aluno (estudante de Letras) precisam mudar suas posturas. O primeiro vinculado a uma questão pedagógica e didática precisa dinamizar suas aulas utilizando-se de estratégias e de conteúdos que favoreçam a compreensão dos conhecimentos teóricos, de forma que sua prática possa influenciar a prática do futuro professor positivamente, com mais dinamismo, desvinculada do discurso da vítima do caos financeiro que ronda o país; o segundo, vinculado a uma necessidade de sobrevivência precisa exigir, questionar e se comprometer com o curso que faz, adquirindo

---

[11] Muitos alunos criticam que saem da universidade sem saber de nada, por pelo menos um dos motivos: porque não têm consciência do que aprendem nem para que serve tal aprendizado ou porque não estão em sala de aula aplicando os conhecimentos que adquirem, ridicularizando a instituição, afirmando que ensinar português é ensinar gramática e que Lingüística não serve para a sobrevivência no mercado de trabalho.

a consciência de que o conteúdo apreendido em determinada disciplina deve ser interrelacionado com as demais.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Vera Teixeira. *et alii*. - Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In: ZILBERMAN, R. (org.) - *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANDERSON. R.C. et alii (org.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Lawrence Erlbaum, 1977.

ÂNGELO, G. L. *et alii*. - O que as pessoas pensam sobre LEITURA/ESCRITA**.** *Leitura: teoria e prática*. Ano 7, n° 11, UNICAMP, 1988.

BAKER, L. & BROWN, A.L. "Cognitive monitoring in reading". In: J. FLOOD (org.), *Understanding reading comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1984, pp. 21-44.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. - *Interação leitor-texto - Aspectos de interpretação pragmática***.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.

DELL'ISOLLA, Regina Lúcia Peret. - *Leitura: Inferências e Contexto sócio-cultural*. Dissertação de mestrado. FALE, UFMG - Belo Horizonte, 1988.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore Villaça. *Lingüística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 1993.

FIORIN, José Luiz e SAVIOLI, Francisco Platão. - *Para entender o texto- leitura e redação.* São Paulo: Ática, 1990.

FRANCHI, Carlos. (1977) - Linguagem - atividade constitutiva *Almanaque 5 - Cadernos de Literatura e Ensaio*. São Paulo: Brasiliense, 1977.

FULGÊNCIO, Lúcia. & LIBERATO, Yara. - *A leitura na Escola*. São Paulo: Contexto, 1996.

GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

GNERRE, Maria Bernadete M. Abaurre *et alii*. - leitura e escrita na vida e na escola. *Leitura: teoria e prática*. Ano 4, n° 06, UNICAMP, 1985.

KATO, Mary. - *No mundo da escrita. **Uma perspectiva psicolingüística***. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. - *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989 a.

_____. - *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989 b.

_____. - *Oficina de leitura: teoria e prática*.- Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. *A atividade de produção textual* (mimeo), 1992.

_____.- *A Inter-Ação pela Linguagem*. São Paulo, Contexto, 1995.

_____– *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.

LEITE, Lígia C. e MARQUES, Regina M. H. - Ao pé do texto na sala de aula. In. ZILBERMAN, R. (org.) - *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MARCUSCHI, Luís Antônio. - *Lingüística de Texto: o que é e como se faz*. Recife, Pós-Graduação da UFPE, 1983.

_____. - Leitura e Compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social In: *LEITURA - perspectivas interdisciplinares*. Regina Zilberman & Ezequiel T. da Silva (org.). - São Paulo: Ática, 1988.

_____. - *O processo inferencial na compreensão de textos* - Relatório apresentado ao CNPq, Recife,1989.

_____. O Livro Didático de Língua Portuguesa em questão: O caso da compreensão de texto. In: *Caderno do I Colóquio de leitura do Centro-Oeste***,** 1996.

PINTO, Abuêndia Padilha. - A interação leitor-texto: considerações teóricas e práticas. In: *The Especialist*, São Paulo, vol.10, n^0 1, 1989.

RUMELHART, David E. “Schemata: the building blocks of cognition” In: SPIRO R. J., BREVER W.F. *Theorical issues in reading comprehension. Perspectives from*

Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education. Lawrence Erbaum Associates. New Jersey: Hillsdale, 1980, pp. 33-58.

RUMELHART, D. E. & ORTONY, A. *The representation of knowledge in memory*. In R. C. Anderseon et al. (orgs.), 1977.

SCHANK, R. C. & ABELSON, R. P. *Scripts, plans goals and understanding*: an inquiry into human knowledge structures. Lawrence Erlbaum, 1977.

SCHIFFRIN, Deborah. - *Approaches to Discourse*.- Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. **- *A escolarização do leitor. A didática da destruição da leitura***. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Williany Miranda da. *Os exercícios de compreensão em livros didáticos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado UFPE, Recife, 1996.

TREVISAN, Eunice Maria Castegnaro. - *Leitura: coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval***.** -Santa Maria: Ed. da UFSM, 1992.

TUFANO, Douglas. *Estudos de Redação*. São Paulo: Moderna, 1990.

VAN DIJK, Teun. - *Text and Context. Explorations in Semantics and Pragmatics of Discourse*. London, Longman, 1977.

ANEXO

O homem que se evadiu

Ele costumava olhar a cidade como quem passa de trem, e não pode possuir a paisagem. Que belas mulheres, que admiráveis lugares de diversões e que restaurantes... e que bebidas! Feliz era o turista que chupava a cidade por um canudo. Mas ele - ele era o seu escravo! De casa para o trabalho, do trabalho para casa. Quando chegava o dia de folga - a mulher, que estava dia a dia ficando mais feia e ácida, se agarrava com ele. Ela era quem escolhia o cinema, ou a visita...

Numa segunda-feira, em que o homem sentia a vida como um nó na garganta, um companheiro de trabalho lhe deu certa notícia:

- Sabe? O chefe vai mandar-me a Buenos Aires por quinze dias!

- Mas você é um homem de sorte! Eu que sempre quis conhecer aquela terra!

A viagem do colega a Buenos Aires deu ao nosso conhecido um complexo: o da liberdade! A inveja dele doía. E então, pediu ao felizardo:

Tive uma idéia. Vou tomar férias. E como não tenho dinheiro para viajar... fico por aqui mesmo. Mas quero que minha mulher pense que estou fora. Meu amigo - eu vou é me acabar! Vou-me divertir o resto da minha vida. Você vai para Buenos Aires, mas a gente rica de lá vem passear aqui. Quer dizer que isto é bom. O de que se precisa é liberdade, para gozar o Rio.

Como o amigo concordasse com sua fantasia, o carioca que queria gozar o Rio como turista disse à mulher:

Meu bem, tenho uma novidade para contar. O chefe me despachou para Buenos Aires por duas semanas! Vou ter muitas saudades de você. Nós que não nos separamos nunca!

E ele não quis que a mulher o acompanhasse ao aeroporto:

- Vou ficar muito emocionado!

Nesse dia, em que deveria embarcar, ele madrugou e foi levar o amigo, entregando-lhe meia dúzia de telegramas que deveria passar...

E caiu na orgia. À noite, depois de um dia de companhia alegre, de passeio de lancha, de teatro ao lado de uma loura, lá pelas onze horas, uns conhecidos que chegavam a uma boate deram com nosso personagem num pileque terrível. Daí a meia hora estava dormindo sobre a mesa: ninguém sabia que ele tomara um quarto em hotel... nem conhecia sua trama inventada. Os amigos, penalizados, o puseram num automóvel, e, sabendo do seu endereço, o deixaram em casa, onde a mulher o recebeu com espanto, que se transformou em cólera tremenda. Quando, de manhãzinha, o homem acordou em seu quarto, mediu toda a extensão da sua... desgraça:

- Meu bem, os amigos lá do aeroporto... o avião atrasara quatro horas... me deram uma festinha de despedida... e eu perdi a hora... Mas não foi minha culpa. Você me perdoe. Isso aconteceu porque eu não tenho o hábito dessas coisas... Mas eu me arranjarei com o chefe... Até foi bom. Ele manda outro funcionário, e eu não me separo mais da minha mulherzinha.

A senhora estava furiosa! Foi preciso muito juramento e muita declaração de amor para que amasse um pouquinho. À tarde, quando estava já querendo fazer as pazes, tocou a campainha da porta. Era um telegrama. Ela o abriu:

"Viagem ótima. Morrendo saudades querida mulherzinha".

Foi a tempestade. A senhora arrumou a bagagem. Ia para a casa do pai, pois não era uma abandonada. O marido se arrojou no chão, inventou histórias, disse que se mataria. Ela ficou. Mas quando se recolhiam ao quarto de pazes feitas, chegou o novo telegrama:

"Buenos Aires sem ti não vale nada".

E os quinze dias do homem que quis quebrar sua rotina foram tremendos. Mesmo porque o amigo que levara os telegramas mudara de hotel, em Buenos Aires, e se desincumbiu religiosamente da sua missão. O último despacho que mandou foi assim:

"Volto amanhã teus braços". E estava gentilmente assinado: "Maridinho".

(Dinah S. de Queiroz. Quadrante. 4 ed. Rio de Janeiro, Ed. do Autor. 1968. p. 161-3)

LEITURA NA SALA DE AULA: A EXPERIÊNCIA QUE O ALUNO NÃO VIVEU

Nádia Mara da Silveira
Doutoranda da Pós-Graduação em Letras/UFAL
Profa. da ETFAL/UNED-MD

ABSTRACT

The observation of Portuguese Language classes - grammar, reading and writing - has generated the following question: which conception of language and grammar permeates the action of the teacher in his classroom practice? Which theoretic model of reading is applied by the teacher in reading classes? If grammar, reading and writing are part of the programmatic content of Portuguese class, why are they treated in a fragmented and stagnant way?

It was verified that theoretic models of reading, and language and grammar conceptions don't work when adapted in the classroom. It must be considered the teacher's inability in using such models and conceptions as well as the diversification of the studant's necessities and the classroom situation. It's no use to isolate language from its context and neither to abstract the speaker, who is the language user, from de language, otherwise we'll deal with an artificial and out of context Language.

Key-words: fragmented teaching, interactive process, reading in the classroom.

RESUMO

A observação de aulas de Língua Portuguesa – gramática, leitura e redação – gerou os seguintes questionamentos: que concepção de linguagem e de gramática permeia a ação do professor em sua prática de sala de aula? Que modelo teórico de leitura é aplicado pelo professor nas aulas de leitura? Se gramática, leitura e redação fazem parte do conteúdo programático da aula de Língua Portuguesa, por que são tratadas de forma fragmentada e estanque?

Verificou-se que modelos teóricos de leitura, concepções de linguagem e de gramática não funcionam quando adaptados em sala de aula. É preciso considerar tanto o despreparo do professor no uso de tais modelos e concepções, quanto a diversificação das necessidades dos alunos e da situação em sala de aula, já que não adianta isolar a língua de seu contexto e tampouco abstrair o falante, usuário da língua, da língua, pois trataremos de uma língua artificial e descontextualizada.

Palavras-chave: ensino fragmentado, processo interativo, leitura na sala de aula.

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema *Leitura na Sala de Aula: a experiência que o aluno não viveu* foi sendo definida em função de estudos e debates – verdadeiros desabafos – sobre a situação da Leitura e da Produção de Textos na Sala de Aula, quando produzimos a leitura de textos que não só nos mostraram no que consiste a leitura e a produção de textos em variadas perspectivas e modelos teóricos, como também nos fizeram ver a impossibilidade de se tentar adaptar tais modelos na sala de aula, sem levar em consideração tanto o despreparo do professor no uso de tais modelos, quanto a ineficiência na sua aplicação, decorrente das necessidades dos alunos e da situação em sala de aula serem diversificadas.

Ao nos depararmos novamente com o *corpus* de nossa dissertação de mestrado, que resultou no estudo *Interação Professor e Aluno: a ritualização da fala na sala de aula*, tivemos hoje uma nova visão, conseqüência de um novo conhecimento construído, que nos leva, ainda nesse mesmo *corpus*, a novos questionamentos: que concepção de linguagem e de gramática permeia a ação do professor em sua prática de sala de aula? Que modelo teórico de leitura é aplicado pelo professor nas aulas de leitura? Se gramática, leitura e redação fazem parte do conteúdo programático da aula de Língua Portuguesa, por que são tratadas separadamente, de forma fragmentada e estanque?

Portanto, este trabalho tem por objetivo não apenas apontar o que observamos em sala de aula, mas, principalmente, propor formas de trabalhar a leitura e a gramática de modo mais interativo (não fragmentado), sem contudo pretender dar modelos fixos.

2. QUE CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM PERMEIA AS AÇÕES DO PROFESSOR NA SALA DE AULA?

Antes de falarmos sobre a concepção de linguagem do professor, é necessário falarmos das concepções de linguagem enfocadas, respectivamente, por Geraldi (1982), Castilho (1989) e Travaglia (1996): linguagem como expressão do pensamento (e dos sentimentos); linguagem como instrumento de comunicação (língua vista como código) e linguagem dentro do processo de interação (interações com o meio, língua contextualizada).

No que diz respeito às concepções de linguagem acima apresentadas, vale ressaltar dois pontos que os estudiosos do assunto enfatizam: a forma como a aquisição ou o desenvolvimento da linguagem ocorrem, ou seja, a maneira como o sujeito, desde que nasce, entra em contato com a linguagem, e a forma como a linguagem é usada no dia-a-dia ou em determinados ambientes específicos, por exemplo, a sala de aula. É esta última perspectiva que interessa ao trabalho que ora desenvolvemos.

Vale ressaltar, ainda, que por trás de cada concepção de linguagem está presente uma concepção de sujeito. No que se refere às concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação, o sujeito que se faz presente é um sujeito passivo, assujeitado, que se submete à linguagem para se fazer sujeito, enfim, que é atravessado pela linguagem, como se não tivesse nenhuma participação na construção dessa linguagem que também é dele. Já no que diz respeito à concepção de linguagem decorrente de um processo de interação, o sujeito que se faz presente é um sujeito ativo, pois, segundo Geraldi (1993:136),

> ... Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva[1], dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

Acreditamos, no entanto, que essas três concepções de linguagem, anteriormente apresentadas, só se sustentam e são válidas no nível teórico, uma vez que, na prática, a expressão do pensamento e dos sentimentos, a comunicação com o outro e a interação não ocorrem separadamente como coisas estanques, pois o sujeito só se expressa e se comunica, se tem um conhecimento da língua, conhecimento esse que Murrie (1992) enfatiza como gramática internalizada ou gramática da cabeça. Porém, para que ele desenvolva esse conhecimento é preciso que tenha acesso a um código (norma padrão e não padrão/gramática) que faz parte da língua e que é do domínio do falante nativo que faz uso desse código na prática. Contudo, esse uso do código só fará sentido, na perspectiva por nós adotada, quando contextualizado pelas e nas interações com os outros e com o meio.

Desse modo, não adianta isolar a língua de seu contexto e tampouco abstrair o falante, usuário da língua, da língua, mesmo que para efeito de estudo, pois trataremos de uma língua artificial, de um estudo descontextualizado e fora da realidade, embora muitos estudos tenham esse objetivo.

Entretanto, geralmente é isso o que acontece nas salas de aula: o professor "adota"[2] uma concepção de linguagem que permeia as suas ações. Muitas vezes, isto se dá de forma inconsciente, como um resultado de sua formação de professor, que não vê o aluno como um falante nativo do português e usuário da língua, mas sim como um mero aprendiz, sem nenhum conhecimento prévio. Ainda que, no dia-a-dia, nas suas interações e comunicações dentro e fora da sala de aula, tanto o professor quanto o aluno façam uso da linguagem, conforme as suas necessidades.

Como já dissemos anteriormente, o *corpus* usado neste trabalho foi coletado durante nossa pesquisa de mestrado, quando analisamos oito aulas: duas de Língua Portuguesa/Gramática, duas de Língua Portuguesa/Leitura, duas de Estudos Sociais e duas de Matemática – denominadas LPG, LPL, ES e MAT respectivamente –, em uma turma da 2ª série do 1º grau da Escola Cooperativada de 1º Grau Graciliano Ramos. Desse *corpus* selecionamos episódios de seis aulas – duas de Língua Portuguesa/Gramática, duas de Língua Portuguesa/Leitura e duas de Estudos Sociais – que ilustram nossa análise.

2.1 Objetivos do ensino de Língua Portuguesa

[1] Considerando que o indivíduo se constitue sujeito (individual) nas interações com o outro (social) seu discurso também reflete essa articulação do individual com o social: sua formação discursiva, que traz marcas da visão de mundo da classe social a que pertence.

[2] Até que ponto o professor "adota" uma concepção de linguagem, no sentido de ter oportunidade de escolha? Até que ponto as escolas de formação de professores oferecem instrumentos que possibilitem ao professor efetuar suas escolhas? Estas são questões que no momento ficam abertas.

Os objetivos de ensino detectados, tanto na aula de Língua Portuguesa/Gramática quanto na aula de Língua Portuguesa/Leitura, são: levar o aluno a dominar a norma culta ou padrão e ensinar a variedade escrita da língua. Isto pode ser constatado no direcionamento que o professor dá aos estudos do conteúdo programático – o emprego do til, a acentuação –, por meio da leitura em voz alta, característica do ensino tradicional, e do tipo de exercício solicitado, exercício de vocabulário.

Episódio 1

(71) Pol.[3] o emprego do til XXX
(72) P. mais um poquinho alto
(73) Pol. peão – botão – aviões
(74) P. hum hum
(75) Pol. o sinalzinho – colocado sobre o – as vogais a – o – tem o nome de til
(76) P. de til
(77) Pol. usa-se – o til sobre as voga:is a – o – quando eles tiverem som nassal
(78) P. nasal
(79) Pol. XXX [XXX]
(80) P. [sabe] – vá continue
(81) Pol. que é aquele que saí pelo nariz e pela boca XXX
(82) P. XXX e aí tem o exemplo de que – pe-ão – então você fala – o sonzinho sai – o sonzinho sai pela boca e sai – chega dá qui um tremorzinho assim no nariz (ele franze o nariz e segura-o).
(83) M. pe-ão (fanhosa)
(84) P. né – peão e tremor – e qual o outro exemplo que tem aí
(85) Pol. botão
(...)
(93) P. né – vamos – - XXX no nariz – não é isso – então – aí tem assim – quesse som – ele sai – pelo nariz né – e pela boca – certo? Aí tem assim
(94) FG XXX sai normal XXX?
(95) P. é – o som sai normal né – só que sai pelo (ele aponta o nariz – - – (03 seg.) aí tem assim – copie as palavras colocando til – então você vai colocá o til das palavras – embaxo tem uns pontinhos – você vai copiá – a palavra já com o sinalzinho normal – tá – enquanto vocês fazem esse daí eu vô complementá – porque tem poco exercício no livro – a tia vai complementá no quadro – depois que vocês terminarem de fazê no livro – vocês peguem o caderninho de vocês e vai copiando tá

(LPG)

Não apenas na aula de Língua Portuguesa/Leitura, mas também na aula de Estudos Sociais, os objetivos propostos pelo professor visam ao domínio da norma culta ou padrão, incluindo-se aí uma preocupação com a escrita (episódio 2) e com a fala (cf. episódio 3).Muito embora, neste último episódio, não exista uma correção formal por parte do professor, seu riso denuncia o "erro" do aluno.

Episódio 2

(381) P. XXX XXX Al XXX essa frase aqui – não tô entendendo – Jaq – Ela e ML – as três – eu conversei com os pais de vocês na reunião tá – - – pra

[3] Os números que antecedem a fala dos informantes – professor e alunos – correspondem aos turnos de fala, e as abreviações correspondem aos nomes de cada informante, sendo **P** a abreviação de professor.

lê a leitura quase ninguém ouve a voz de vocês – agora pra conversá tá em primeiro lugar – - forme frase com o sinônimo dessas palavras – reclamar – -

(382) Al. XXX
(383) P. aqui tem coisa e aqui não tem XXX – olhe direitinho Al
(...)
(394) M. /emê/enê/
(395) P. /emê/enê/ e depois o ésse(s) – XXX apague – apague o ésse e coloque um /emê/enê/ – - – (10 seg.) claro você não tem livro tem que fazê em casa – Mr – vem aqui por favor – - – (13 seg.) (o professor conversa com a aluna bem baixinho) e agora sente lá no seu lugar XXX tá

(LPL)

Episódio 3

(505) P. o que você colocô - cadê o tercero?
(506) W. tá qui (o professor continua olhando os cadernos).
(507) Mr. coisas que você faz cum os seus colegas
(508) W. nada
(509) P. colocô nada?
(510) W. nada - não coloquei nada
(511) P. muito bem
(512) Al. tu não joga bola né - tu não joga video game
(513) W. eita eu me esqueci
(514) Al. tu não anda de bicicreta
(515) P. bicicreta (rindo)
(516) Mr. bicicreta (rindo).

(ES)

Segundo Travaglia (1996:19),

> se entendermos que a variedade culta, padrão, formal da língua, bem como sua forma escrita, são formas adequadas ao uso apenas em determinados tipos de situação de interação comunicativa, temos de admitir que esses objetivos são mais restritos que o de desenvolvimento da competência comunicativa (pelo qual se pretende que o usuário da língua seja capaz de utilizá-la de forma adequada a cada situação de comunicação) e ficam, portanto, subsumidos por ele.

Assim sendo, no que se refere à *performance* do professor em sala de aula, quanto aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, conforme vimos anteriormente, o que observamos é que ele parece "adotar" uma postura, tal como a descrita por Travaglia (1996): valoriza muito mais a variedade culta, padrão da língua. Além disso, notamos uma tendência, a partir dos tipos de exercícios dados em classe, a priorizar a escrita em detrimento da oralidade.

Desse modo, se o que observamos for de fato a rotina desse professor em sala de aula, podemos dizer que ele realiza, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, um ensino que prima pela reprodução, à medida em que deixa de explorar a competência comunicativa do

aluno, seus conhecimentos prévios e seus potenciais, para insistir na mesmice do ensino tradicional[4].

2.2 Tipos de ensino

Conforme Travaglia (1996:38-39),

> Ao ensinar uma língua podemos (...) realizar três tipos de ensino: o **prescritivo**, o **descritivo**, e o **produtivo**. O ensino **prescritivo** objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade lingüística considerados errados/inaceitáveis, por outros considerados corretos/ aceitáveis. É, portanto, um ensino que interfere com as habilidades lingüísticas existentes (...). O ensino **descritivo** objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas (...). O ensino **produtivo** objetiva ensinar novas habilidades lingüísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; (...).

No que diz respeito aos tipos de ensino, observamos que o tipo de ensino que predomina nas aulas observadas é o prescritivo, pois há uma correção formal da linguagem pelo professor, que tenta substituir os padrões de atividades lingüísticas do aluno por aqueles considerados corretos pela norma padrão.

Parece que o ensino na aula de Língua Portuguesa está centrado no livro didático, em que tanto o conteúdo quanto os exercícios são, na verdade, determinados pelo livro que o professor segue. Assim sendo, preso ao livro, perde o professor a oportunidade de expandir os conhecimentos vistos em sala de aula a partir dos conhecimentos que o aluno já traz. Os novos conhecimentos são introduzidos sem que o professor aproveite o que o aluno, de forma intuitiva, como falante nativo da Língua Portuguesa, já usa em suas comunicações no dia-a-dia. É necessário que a escola/professor entenda que esses conhecimentos referentes à norma culta, que o aluno necessita dominar para que possa desenvolver ou ampliar a sua competência comunicativa, precisam apenas ser sistematizados.

No momento em que o aluno pergunta – turno (214) do episódio que se segue – torna-se claro que ele sente necessidade de saber algo que vai além do que havia sido dito em classe. No entanto, mesmo nesse momento, o professor prende-se ao livro, perdendo novamente a oportunidade de trabalhar com as experiências e dificuldades desse e de outros alunos, de forma a relacionar a aula dada com situações de uso, enfim, de explorar a competência comunicativa dos alunos.

Episódio 4

(214) FG. tia - o til é sempre na última palavra né - na última sílaba?

(215) P. num é sempre né - você viu que a notação (o professor retoma o texto do livro didático) - como é que tem dizendo na notação - o sinalzinho colocado nas vogais XXX nas vogais - XXX só nas vogais - nas vogais - nas vogais a - o XXX (não é possível entender porque o professor está atrás, perto do aluno e o gravador está na frente da sala).

(LPG)

[4] Vale ressaltar que temos plena consciência de que não podemos/devemos fazer afirmações conclusivas, uma vez que acreditamos que apenas seis aulas não são suficientes para tal.

O que o professor responde – turno (215) do mesmo episódio – consiste, pura e simplesmente, numa retomada do que o livro enfoca e que já havia sido dito, reproduzido em classe. Na verdade, o que verificamos é que o professor se situa no tipo de ensino prescritivo, respaldado em sua concepção de linguagem, provavelmente decorrente de sua formação de professor, que considera o livro didático e, conseqüentemente, a palavra do professor como elementos insubstituíveis e inquestionáveis, no que concerne ao ensino.

A observação e a análise das ações do professor (relativas aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa: tipos de exercícios, conteúdo programático etc.; e tipos de ensino: substituição da norma usada pelo aluno pela norma culta) nos permitem dizer que a sua concepção de linguagem (subjacente) é a de que a linguagem é um instrumento de comunicação (língua vista como código), o qual ele, enquanto autoridade, domina (é o professor que tem o conhecimento do uso do código padrão), e o aluno é um mero depositário (como se o código lhe fosse estranho e ele não fosse falante nativo). Nesse momento, o professor trata a língua como um objeto isolável de estudo, uma vez que o conteúdo de ensino é totalmente descontextualizado da realidade do aluno. Sendo assim, o que é ensinado para o aluno é, muitas vezes, o que ele já sabe, e outras tantas vezes o que ele não vê sentido em aprender, uma vez que certos elementos de descrição lingüística nem sempre têm relação com o uso.

3. QUE CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA NORTEIA O TRABALHO DO PROFESSOR?

Falamos anteriormente que a concepção de linguagem do professor corresponde à linguagem como instrumento de comunicação. A este fato, vale acrescentar que por trás de tal concepção de linguagem há uma concepção de sujeito subjacente que implica em um sujeito assujeitado, passivo, que é atravessado pela linguagem. Neste momento, trataremos da concepção de gramática do professor, que deve estar vinculada à concepção de linguagem e de sujeito que permeiam as suas ações na sala de aula.

Segundo Murrie (1992:70), a gramática é “um conjunto de regras significativas”. Tal conjunto de regras – a gramática – pode ser percebido de diversas maneiras, tal como mostra, abaixo, a Autora:

> Gramática prescritiva ou normativa: conjunto de regras que devem ser seguidas.
> O ensino da gramática prescritiva ou normativa pressupõe que há uma forma (única) de se falar e escrever corretamente, segundo padrões predeterminados pela linguagem escrita. Há um caráter ideológico presente nessa afirmação; geralmente quem fala e escreve bem, domina os chamados setores econômicos e sociais.

Se o que verificamos até o presente momento, quanto às aulas de Língua Portuguesa (Gramática e Leitura), é que o seu conteúdo consiste no ensino da norma padrão, bem como na valorização da escrita muito mais do que da fala, torna-se possível inferir que a concepção de gramática do professor é a de gramática prescritiva e normativa, visto que ele desconsidera outras variedades de fala e escrita que não correspondem à norma culta, como demonstram os episódios apresentados ao longo desse trabalho.

Vale ressaltar, no entanto, que mesmo o professor tendo a gramática prescritiva ou normativa como seu objetivo de ensino da Língua Portuguesa (leitura e gramática) e efetuando correções, exercícios de metalinguagem, a fim de que o aluno incorpore a língua

culta, em muitos momentos (o que é natural), ele não utiliza, no que se refere à sua fala, essa norma padrão, como mostra o turno (301) do episódio abaixo:

Episódio 5

(300) FC. ah tia - tô no sigundo XXX
(301) P. depois pegue o caderno - na hora do recreio esses pessoa tão - - atrasado - fica na sala pra terminá - lembrando que - Pal - - An -
(302) El. oh tia
(303) P. vai ficá na sala porque não fez a tarefinha de casa que a tia marcô
(304) El. oh tia
(305) P. então vai ficá na sala [prá aprendê]

(LPG)

Murrie (1992:72-75) trata também de outras concepções de gramática, além da prescritiva ou normativa, que vale a pena citarmos aqui, mesmo que o professor não as use.

> Gramática descritiva: conjunto de regras que são seguidas.
> O ensino da gramática descritiva (conjunto de regras que são seguidas) ainda é pouco explorado na escola. (...) Não há certo ou errado, na gramática descritiva, porém há diversas manifestações lingüísticas, variando de acordo com as condições de uso.
> Tal gramática procura verificar as regularidades que surgem nas variações, considerando a "norma" como uma das possibilidades: (...).

A Autora refere-se também a um terceiro tipo de gramática,

> Gramática internalizada: conjunto de regras que os falantes conhecem.
> Admitir a premissa de que o falante domina as regras da língua, as estruturas básicas estão presentes na "cabeça" do falante (são pessoas que pensam, perguntam, falam, discutem na vida prática, com os amigos e familiares), permite adaptar critérios de análise e ajuda a definir qual seria a gramática apropriada para ser ensinada.
> Verifica-se, nesse caso, uma diferença fundamental: saber as regras, usá-las, não significa saber falar sobre as mesmas; uma estratégia de ensino seria levar os alunos a conhecerem a gramática "da cabeça". Compreender os processos de pensamento articulados pela linguagem para depois descrevê-los e sistematizá-los. (Ibid: 95).

A nosso modo de ver, tais concepções de gramática se encaixam no tipo de ensino que defendemos, o qual não exclui – no ensino da Língua Portuguesa: leitura, gramática e produção de textos, desde que de forma não fragmentada – o ensino da norma padrão, culta, aos alunos, como forma não só de torná-los aptos em seu uso, no sentido de que saibam quando e como devem usá-la, em que contextos e circunstâncias, mas também, e principalmente, como forma de eles aprenderem que essa é apenas mais uma norma, mesmo que seja a única considerada padrão, e que em determinados contextos nem mesmo seu professor a utiliza, optando por uma gramática mais informal que se adeque ao ambiente em que se encontra.

Para esse tipo de ensino faz-se necessário, antes de tudo, a valorização da norma usada pelo aluno, pois com essa norma vem junto a sua identidade, as suas raízes e origens que merecem todo o nosso respeito. Além disso, não podemos esquecer que o aluno, assim como o seu professor, é falante nativo e, portanto, conhecedor e usuário do português (possui uma gramática internalizada), e ambos precisam apenas saber usá-la nas mais

variadas formas; "necessitando"[5], na verdade, aprender uma metalinguagem da linguagem que já conhecem.

Não podemos, desse modo, tratar o aluno como um estrangeiro em sua própria língua, nem considerarmos toda a nossa Língua Portuguesa como simplesmente a norma padrão, pois estaremos com isso excluindo, do nosso imenso Brasil, todo aquele brasileiro que utiliza um dialeto ou uma norma gramatical que não seja a padrão. Desse modo, em pouco tempo, se observados tais brasileiros em contextos diferenciados, constataremos, seguindo essa linha de raciocínio, que no Brasil não temos falantes de português. E é assim que o aluno é tratado na sala de aula.

Para realizarmos um trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa que tenha por objetivo o ensino da gramática descritiva e que parta do princípio de que o aluno, ou melhor, todo o falante nativo já traz a gramática de sua língua internalizada, faz-se necessário adotar como concepção de linguagem aquela que vê a língua como um processo de interação, e o sujeito como um ser ativo e criador, conhecedor e construtor dessa língua. Tal trabalho, como não poderia deixar de ser, trataria em sala de aula das situações de uso da língua, em que o falante, nativo do português, usa a língua nos mais variados contextos, variando com isso a norma gramatical a ser adotada.

Desse modo, tanto o ensino da gramática quanto da leitura e da produção de textos podem ser trabalhados de forma não fragmentado, pois ambos fazem parte da Língua Portuguesa constituindo-se apenas em diferentes aspectos da língua. A aula, então, para tratar desses diversos aspectos, de forma interativa, precisa trabalhar com os mais diversos tipos de textos: gibi, bilhetes, cartas, cartazes, jornais, propagandas, clássicos, poesia, enfim, assuntos que façam parte da rotina do aluno, vinculados, portanto, ao uso, e que serão, por um lado do interesse do aluno e, por outro lado, do interesse do professor. Assim, a aula se constituirá num verdadeiro processo interativo, agradável para todos, e o ensino será um ensino contextualizado. Com essa variedade de textos, acreditamos, o professor pode trabalhar a diversidade lingüística e as diversas concepções de gramática, desenvolvendo a competência comunicativa do aluno.

4. E QUANTO À AULA DE LEITURA, QUE MODELO TEÓRICO PREDOMINA?

Como vimos até agora, tanto na aula de Língua Portuguesa/Leitura quanto na aula de Língua Portuguesa/Gramática, os mesmos objetivos e tipos de ensino foram tratados, ou seja, o ensino da norma padrão. Tal ensino é decorrente, muito provavelmente, da concepção de linguagem, gramática e sujeito que permeia as ações do professor. Também o modelo teórico de leitura, utilizado pelo professor na aula de Língua Portuguesa/Leitura, é decorrente de tal concepção.

Assim sendo, será discutido como o autor/texto/leitor mudam segundo o posicionamento teórico prático – concepção de linguagem, de gramática, de leitura e de sujeito subjacentes – que adotemos no ensino da Língua Portuguesa, em suas múltiplas perspectivas. Em face disto, torna-se necessário elencar alguns desses posicionamentos, concernente aos modelos teóricos de leitura, segundo os concebe Zozzoli (1996).

[5] A "necessidade" do aluno aprender a metalinguagem está vinculada, a nosso ver, a determinadas circunstâncias ou contextos específicos, como por exemplo, o uso dessa metalinguagem na realização de concurso público, vestibular etc., enquanto esses concursos não mudam...

1. *Leitura como interpretação do pensamento do autor*

Neste caso, a leitura constitui mera reprodução do que o autor quis dizer no texto, pois aqui consideramos a existência de um sentido literal ou preestabelecido a ser desvendado no texto.

2. *Leitura centrada na decodificação de elementos lingüísticos localizados na palavra e na frase*

Aqui, tal como o posicionamento anterior, enquadram-se a leitura alfabética e a leitura em voz alta (cf. Kleiman, 1993*a*). O ensino/aprendizagem de leitura, quando restrito a esses posicionamentos, coaduna-se com o ensino tradicional.

3. *Leitura vista através do estudo de processos mentais*

Consta dos processos mentais que proporcionam o ato de ler, conforme modelos teóricos vistos pela Psicolingüística (cf. Cavalcanti, 1989 e Kleiman, 1993*a*).

4. *Leitura centrada nos aspectos macro-lingüísticos contidos no texto*

Nesta perspectiva, se encaixa a Lingüística Textual, em que os estudos lingüísticos centram-se no texto, tratando da referência, da substituição, dos marcadores lógicos, da coesão e da coerência.

5. *Leitura dentro da problemática da produção de sentido*

Leitura e escrita são vistas como elementos diferenciados, porém indissociáveis. A escrita pode assumir diferentes posições, do desconstrutivismo – em que a escrita vai além do lingüístico – ao discurso (cf. Orlandi, 1988 e Osakabe, 1995).

6. *Leitura centrada no aspecto pedagógico*

Podemos tratar a leitura, aqui, como um processo de aprendizagem – levando-se em consideração o aluno, o texto e o contexto social, o conhecimento de mundo do aluno – em que a aprendizagem da leitura se dá na prática, lendo. Podemos, também, tratar a leitura como perspectiva funcional – enfatizando-se a função da leitura na vida do aluno e como ela pode ser utilizada e aproveitada na vida prática (cf. Geraldi, 1984, 1993 e1997; Orlandi, 1988 e Soares, 1995).

Vale ressaltar, no entanto, que dos posicionamentos citados, ou linhas de pesquisa sobre leitura, somos favoráveis tanto à visão da leitura como problemática da produção de sentido, quanto à leitura centrada no aspecto pedagógico: leitura e processo de aprendizagem e leitura na perspectiva funcional, pois acreditamos que somente trabalhando a construção dos sentidos encontrados no texto, co-texto e intertexto, em que sujeitos históricos – professor e aluno – agem sobre o texto e se posicionam, é que a aprendizagem cumprirá o seu papel. É pelo uso, é lendo, que aprendemos a ler e nos constituímos enquanto sujeitos.

Não queremos, com isso, excluir as outras linhas de pesquisa. Em primeiro lugar, por considerarmos que estudos valiosos foram e estão sendo feitos por meio delas e que muito contribuíram para entendermos um pouco mais sobre a leitura na sala de aula. Em segundo lugar, porque se faz necessário conhecer trabalhos sobre outras linhas, a fim de reforçarmos nossa pesquisa sobre o ensino da Língua Portuguesa e, principalmente, por considerarmos que alguns desses modelos teóricos são úteis em algum momento na história de leitura da criança.

Desse modo, o importante não é apenas o que é ensinado, mas o como a leitura é ensinada. Quanto menos o professor se prende a modelos fixos, mais possibilidades tem ele de interagir com o texto e com os alunos.

Ainda segundo Zozzoli (1996:6),

> O que acontece quando se escolhe a sala de aula como quadro de estudo é que na maioria das vezes os modelos teóricos se mostram limitados, porque, ao privilegiar visões e ao operar recorte, não se leva em conta a totalidade dos elementos que vão estar em jogo no momento da aprendizagem.

Portanto, é possível afirmar que, na sala de aula, pode haver vários modos de utilização da leitura (conscientes ou não) pelo professor, decorrentes dos posicionamentos, ou linhas, anteriormente citados. Visando examinar tal questão, buscaremos suporte nas considerações teóricas de Zozzoli (1996), Molina (1992), Calil (1990), Kleiman (1993*a*), Freinet (1961) e Geraldi (1993), dentre outros, a fim de levantar questionamentos sobre o ensino da Língua Portuguesa, agora, mais especificamente a leitura na escola.

Molina (1992), ao criticar o como se dá o ensino da Língua Portuguesa, diz que o ensino da leitura é visto como responsabilidade do professor alfabetizador, ainda nas séries iniciais. Tão logo o aluno aprende a decodificar as sílabas complexas, está alfabetizado e pronto para partir para outras formas de leitura: textos e livros. É assim que se dá o primeiro contato do aluno com a leitura na escola: decodificação de letras, sílabas, palavras e frases, consecutivamente.

Concordamos com Molina, pois, normalmente, é este o primeiro contato do aluno com a leitura. Entretanto, a leitura não pode se limitar a isso; pelo contrário, ela precisa contemplar os dois aspectos: o interno, o lingüístico, o que o autor diz; e o externo, leituras que permeiam o texto, para que se atinja uma compreensão mais efetiva; pois, como diz Calil (1990:30), "quanto maior for o conhecimento do leitor sobre o conteúdo a ser lido, mais rápida será sua leitura e melhor sua capacidade de antecipação".

Isto nos leva à seguinte questão: sendo o ensino da leitura de responsabilidade da escola, que se apropria dessa tarefa e, particularmente do professor de Língua Portuguesa, que é quem define quais estratégias de leitura "adotar" – estratégias que se prendem a decodificação do texto ou estratégias que explorem os contextos em que o texto está fundado –, o que leva o professor a optar por uma determinada estratégia? E o que o impede de "adotar" as duas?

É claro que essa escolha se faz presente desde a seleção do texto até a forma como esse texto é trabalhado. Tal escolha vem permeada por uma postura do professor, decorrente, geralmente, de seu posicionamento teórico – sua concepção de linguagem –, às vezes inconsciente, como já dissemos anteriormente.

É novamente Molina (1992:6-7) quem sintetiza muito bem a importância da leitura e como essa leitura é tratada de forma limitada na sala de aula, quando diz que

> A leitura é fundamental para a aprendizagem de todos os conteúdos escolares e os cuidados com o seu ensino devem ser responsabilidade dos professores de todas as áreas, não apenas do professor de língua materna.
> Como resultado dessa segregação de leitura concede-se um privilégio ao texto literário em sala de aula. Resumindo: leitura é assunto da aula de português, a fonte da leitura é, em geral, o livro didático e este, por sua vez, é organizado a partir de segmentos de obras literárias. Cria-se, portanto, um estereótipo de leitura, como se o ato de ler, em sua complexidade, tivesse que, necessariamente, se concretizar a partir de um certo tipo de discurso.

É o ensino de leitura fragmentado, partido, pois a escola, além de separar a disciplina Língua Portuguesa em aulas de leitura, gramática e redação, trata esses conteúdos como distantes, independentes e fixos, estabelecendo uma rigidez e fixidez que não combinam com o que consideramos ser uma leitura contextualizada e situada, que resulta numa produção textual plena, real e útil.

Do mesmo modo, Kleiman (1993*a*) enfoca a desmotivação do aluno pela leitura, que, em vez de desenvolver o gosto e a paixão de ler, torna-se mais um não-leitor.

Especificamente quanto à aula de Língua Portuguesa/Leitura, por nós observada, pudemos verificar que, decorrente da concepção de linguagem e de gramática que a professor utiliza, e conseqüentemente, da sua concepção de sujeito, o modelo teórico que predomina é o de Leitura centrada na decodificação de elementos lingüísticos localizados na palavra e na frase. Tal como se apresenta nos episódios que se seguem:

Episódio 6

(55) P. pronto – Pol cê gostaria de começá a leitura em voz alta – depoi::s – e as – os demais acompanha tá (Pol está sentada ao meu lado).

(56) Pol. a rosinha e a margarida – seu Luis o jardineiro cuidava com carinho de suas plantinhas – rosas – margaridas – cravos – gira-ssó:is e jasmins no jardim XXX a margarida XXX decidiu que ela XXX era cô de rosa – onde já se viu margarida cô de rosa – isso – enchia rosinha de orgulho – que tolice XXX se achava diferente – importante e não dava conversá

(57) P. conversa

(58) Pol. XXX

(59) P. tá bom – brigada viu – viu Pol – oh EA continue

(60) EA. as outras flores reclamavam de – seu Luis – Rosinha – precisava mudá – de atitudes – senão ninguém mais queria – ser – sua amiga (muitos ruídos de cadeiras e objetos sendo arrastados) – algumas flores até achava que seu Luis devia dexá – de dá aguá para – a rosinha – e – a rosinha XXX (conversas, ruídos) a terra XXX (ruído de porta, Al sai da sala) dexá-la abandonada – quem sabe – assim ela dexava de ser tão – orgulhosa

(61) P. muito bem – Ar

(LPL)

Ainda quanto à aula de Leitura, apresentamos o seguinte episódio:

Episódio 7

(178) P. muito bem – oh El: – - – (02 seg.) vamos comentá um poquinho sobre a leitura: – gente vamos comentá um poquinho sobre a leitura né – bom – que lição vocês tirô – cada um de vocês tirô sobre essa leitura – né – tem uma lição pra gente – no finalzinho: desde o começo ao finalzinho tem uma lição

(179) FG. eu sei

(180) P. né – diga – di – a El – dexa: – El dexa o FG – depois você /une/ tá – tá FG diga aí qual foi a lição que – que essa leitura dexo pra gente:

(181) FG. mais importante é ter am – é ter amigos

(182) P. então – muito bem – que o mais importante – é a gente ter amigos – ma::is – mais a rosinha era o que XXX?

(183) Luc. uma flô orgulhosa

(184) P. uma flô orgulhosa – que no meio da gente né – XXX que a gente vive né – tem gente também – que é assim num tem El – então o seu Luis – a a as outras amigas da rosinha – o que foi que elas sugeriu pro seu Luis ? – fazê o quê?
(185) AA. XXX
(...)
(210) P. aprendeu a lição né – agora vamo lá – trabalhando com o vocabuláro – página cento e trêis – quem não tem o livro vai pegá o caderninho e vai copiá né
(211) Al. XXX a leitura?
(212) P. vai acompanhá o exercício – a tia dá
(213) FG. XXX?
(214) P. e vocês que tem livro faz no livro

(LPL)

Não somente por desconhecimento, acreditamos, mas, às vezes, por ser mais fácil, prende-se o professor ao livro didático (cf. episódio 6), restringindo, geralmente, o ensino da leitura à leitura em voz alta, de um texto didático. Essa leitura é seguida por uma interpretação direcionada (cf. episódio 7), que busca saber apenas sobre as personagens e seus papéis no texto, e pela aplicação de exercícios gramaticais, que tomam a gramática como uma finalidade em si mesma, dissociando os fatos lingüísticos das situações reais de uso do aluno.

Há controvérsias sobre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa. Segundo Kleiman (1993*a*:21),

> A carga cognitiva, já aumentada pela leitura em voz alta (pelo fato de ter que atender tanto à pronúncia como ao sentido), é agravada quando o dialeto da criança não é o dialeto padrão, pois nesse caso ela deverá ainda traduzir o dialeto padrão no qual o texto está escrito, para seu dialeto. Se ainda a professora exigir que a pronúncia da criança também seja padrão, então essa carga se aproxima dos limites do intolerável do ponto de vista cognitivo.

Salientamos, porém, que nem a Autora e nem nós estamos nos posicionando contra a leitura em voz alta, já que nada indica que esta não possa ser utilizada de forma construtiva. Tal leitura é válida quando a intenção do professor é verificar se os alunos conhecem as letras, os símbolos usados para a pontuação, por exemplo, mas desde que precedida por uma leitura silenciosa do texto, a fim de que o aluno capte o sentido, tornando a leitura motivadora.

Freinet (1961:55) faz um outro tipo de crítica quanto à leitura em voz alta, assim apresentada:

> que importa se ela [a criança] ainda não lê corretamente em voz alta! Isso, na realidade, não constitui senão um exercício fastidioso e quase absolutamente inútil, que a escola vem elevando sempre à categoria de uma necessidade, porque é importante para controlar a compreensão muda ou silenciosa. Recordemos, entretanto, que a noção de leitura silenciosa já vem ganhando muito terreno, o que dá mais valor às técnicas que permitem um resultado profundamente educativo.

Desse modo, a leitura em voz alta parece não ser imprescindível ao desenvolvimento do gosto da leitura pelo aluno; pelo contrário, pode ser até desmotivadora. Entretanto, dependendo do como essa leitura é utilizada, ela pode ser um modo de despertar o aluno para a apreciação da estética da linguagem (leitura de poemas na forma de jogral, por exemplo).

Já no que se refere à leitura silenciosa, vale ressaltar, no entanto, que esta precisa ultrapassar o âmbito do individual, pois é na troca de conhecimento e experiências entre professor e alunos e entre alunos e alunos que o conhecimento se diversifica e se consolida. A esse respeito, Calil (1990:34) afirma que "em determinadas situações, a interação entre as crianças é mais produtiva do que o trabalho individualizado de cada um ou a interação do aluno com o professor".

Entendemos, assim, que o que o professor precisa é fazer uma reflexão constante sobre sua prática em sala de aula, que o ajude a encontrar sua maneira criativa de trabalhar as potencialidades dos alunos sem medo de errar, opondo à fragmentação da aula de Língua Portuguesa – gramática, leitura e redação – uma visão coesa do ensino da língua, centrada numa prática social que reconhece o aluno como um usuário de sua língua – isto é, valoriza o conhecimento lingüístico do falante – cabendo à escola auxiliá-lo no desenvolvimento de estratégias de uso significativo da língua nos diversos contextos.

Portanto, é necessário que teoria e prática não se dicotomizem. É fundamental que haja uma ligação entre os conhecimentos veiculados pelos teóricos e pesquisadores, e os problemas práticos vivenciados pelo professor em sala de aula.

Assim sendo, acreditamos encontrar na gramática do uso – cujo objetivo é instrumentalizar o aluno no uso da língua materna, nas situações reais e diversificadas –, uma maneira de tornar a aula de língua portuguesa mais coesa, já que, segundo Neves (1994:119), ao se referir à gramática funcional defendida por Halliday (1970) e Dik (1978), esta

> ...destina-se, pois, a revelar, pelo estudo das seqüências lingüísticas, os significados que estão codificados por essas seqüências. O fato de ser "funcional" significa que ela está baseada no significado, mas o fato de ser "gramática" significa que ela é uma interpretação das formas lingüísticas. A análise lingüística, num primeiro nível, permite mostrar como e por que o texto significa o que significa, e, num segundo nível, permite dizer por que o texto é ou não é um texto efetivo, pelos propósitos que tem.

Do mesmo modo, Geraldi (1993:217) defende o desenvolvimento do lingüístico e da gramática pelo aluno, via texto produzido na escola, porque

> .....
> b) estas reflexões [sobre a gramática], partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à reescrita de tais textos em função das razões de ser destes textos;
> c) a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades lingüísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão;
> d) a análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedades e de suas convenções: mais do

> que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam.

Em outras palavras, no ensino de leitura, nas aulas observadas, anula-se o leitor-produtor, já que o objetivo é o leitor-reprodutor, e o exercício de interpretação resume-se à busca de uma resposta já dada, presente no livro didático. Geralmente, trabalha-se o vocabulário excluindo os textos que contêm gírias, neologismos ou estrangeirismos, variações regionais ou sociais, retrato da deficiência do professor não leitor, como único responsável pelo ensino de leitura. O ensino de língua portuguesa resume-se, então, a um ensino fragmentado, artificial e reprodutor, distanciado da realidade concreta, da língua que usamos na vida real.

Conclusão

Observamos que, nesse *corpus*, a aula de Língua Portuguesa/Gramática trata da metalinguagem; a de Língua Portuguesa/Leitura consiste na leitura de um texto em voz alta pelos alunos, na interpretação desse texto, dirigida pela leitura "ideal" do professor, e em exercícios de gramática sobre o mesmo texto; e, não constante do *corpus*, mas a ele pertinente, a aula de redação consiste na reprodução do texto lido.

O objetivo do ensino de Língua Portuguesa, o conteúdo programático e o tipo de ensino que caracterizam as ações do professor nos levam a identificá-lo como um seguidor do método tradicional de ensino. A sua concepção de linguagem introjetada é a de que a linguagem é um instrumento de comunicação, caracterizando o ensino de língua como descontextualizado e distante da realidade concreta do aluno. A concepção de sujeito do professor, portanto, é a de sujeito assujeitado, passivo, que só se constitui enquanto sujeito quando é atravessado pela linguagem, enquanto código.

À primeira vista, podemos dizer que as interações mantidas em sala de aula não contribuem para a construção de um conhecimento, mas sim para a reprodução deste. O ensino da Língua Portuguesa, na visão do professor, restringe-se ao ensino da norma padrão, especificamente à gramática prescritiva ou normativa, sendo o aluno visto como um estrangeiro na sua própria língua, a qual precisa assimilar.

Entretanto, se nos aprofundássemos mais um pouco nas aulas desse professor, se tivéssemos a oportunidade de conhecê-lo melhor, se soubéssemos mais sobre a sua história de vida, talvez questionássemos: a concepção de sujeito do professor é tão determinada e invariável mesmo, ou a variação ocorre em função dos sujeitos da interação e dos papéis que exercem? É o professor assujeitado à linguagem ou por estar em posição de poder, concebe a linguagem dentro de um ponto de vista subjetivo/idealista e, nesse caso, o assujeitamento do professor e do aluno é meramente pedagógico?[6] Se assim o for, então, podemos dizer que o sujeito/aluno é passivo em decorrência das interações que se estabelecem, nas quais o professor dirige e determina?

Acreditamos que dentre os vários caminhos que podem responder esses questionamentos aquele que nos chama a atenção está na interdisciplinariedade entre a Lingüística e a Psicologia, já que a postura do professor em sala de aula, sua concepção de

[6] Não devemos perder de vista, dado o papel que o livro didático representa na sala de aula, que o professor também está assujeitado ao autor do livro.

linguagem e, conseqüentemente, sua concepção de gramática e de sujeito estão diretamente vinculadas à sua história de vida[7], história essa responsável pela estruturação de personalidade do indivíduo, única em cada ser humano. Desse modo, o professor com sua história de vida passa por uma formação profissional que, na maioria da vezes, lhe impõe uma concepção de linguagem, de gramática e de sujeito. Entretanto, tal concepção só será adotada, consciente ou inconscientemente, quando coincidir com sua estrutura de personalidade ou postura interna. Ao adotar uma determinada concepção, sua postura como profissional ou pessoa será a mesma, pode variar o modo de uso da linguagem, mas não o como a linguagem é concebida.

Em outras palavras, os alunos, sujeitos da interação, podem provocar mudanças na postura do professor quanto ao uso da linguagem, mas a postura do professor, decorrente de sua concepção de linguagem, será sempre a mesma, independente de seus interlocutores. Só há alteração quando há mudança interna, ou seja, de dentro para fora

Bibliografia Consultada

ABREU, M. (org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

CALIL, Eduardo. Leitura: uma possível interação. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, n. 16, p. 26-35, 1990.

CASTILHO, Ataliba de. *Concepção pedagógica sobre a língua e a gramática*. Campinas: UNICAMP (Inédito), 1989.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Examinando o processo de leitura. In: *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: UNICAMP, 1989, p. 19-55.

FREINET, C. *Escuela popular moderna*. Cuba-Habana: Imprenta Nacional de Cuba, (año de la educacion), 1961.

GERALDI, J. Wanderley. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste/Campinas, UNICAMP, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed. 1993.

_____. Da redação à produção de textos. In: *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1, São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*. Teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993*a*.

_____. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. *Revista Alfa*. São Paulo: UNESP, v. 37, 1993*b*, p. 59-75.

_____. Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor. *Revista Delta*. São Paulo: EDU/PUC, v. 9, n. especial, 1993*c*, p. 417-435.

MOLINA, Olga. *Ler para aprender*. Desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

[7] Vale ressaltar que neste artigo, por questões de espaço, não foi possível aprofundar a relação entre a história de vida do professor e a sua estruturação de personalidade, como responsáveis pela identificação do professor com uma determinada concepção de linguagem.

MURRIE, Zuleika de F. (Org.). Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. In: *O ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1992, p. 65-77.

NEVES, Maria Helena Moura. Uma visão geral da gramática funcional. *Revista Alfa*. São Paulo: UNESP, v. 38, 1994, p. 109-127.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 1988.

OSAKABE, H. O mundo da escrita. In: ABREU, M. (org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-22.

SOARES, Magda. In: ABREU, M. (org.) *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 87-98.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação*. São Paulo: Cortez, 1996.

ZOZZOLI, Rita Maria D. Leitura e produção de textos na sala de aula. Trabalho apresentado em seminários abertos do NEALLE, Maceió, 28/08/1996, texto mimeografado.

Reclamações e movimentos corretivos: um estudo de caso

Prof[a] : Sonia Bittencourt Silveira [1]
Universidade Federal de Juiz de Fora - MG

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar as estratégias discursivo-interacionais, utilizadas na "acareação" entre reclamante e reclamado, em encontro realizado no PROCON. Esta atividade de fala tem como meta a produção de acordo entre as partes. Para a análise dos dados, adotamos como orientação teórico-metodológica a Análise da Conversação, de base etnometodológica, e a Sociolingüística Interacional.

A reclamação, por gerar uma situação de conflito, coloca em risco o equilíbrio ritual que, segundo Goffman (1983)**,** é condição essencial à ocorrência dos encontros sociais. Apesar de as "acareações" promoverem a explicitação do conflito entre reclamante e reclamado, a previsão de um acordo entre as partes, por outro lado, implica a necessidade de *movimentos corretivos* para que esta meta seja interacionalmente negociada e construída.

Palavras - chave: reclamações, movimentos corretivos, face , trabalhos de face, estratégias discursivo-interacionais

Introdução

As reclamações, segundo Torsborg (1994) constituem um ato comunicativo, pertencente à classe dos atos de fala expressivos, através do qual o reclamante expressa sua desaprovação em relação ao estado de coisas descrito na proposição e pelo qual o reclamado é direta ou indiretamente responsável. Estes atos são por natureza ameaçadores às relações sociais entre os interactantes, visto que : "o *ato de censura moral ou de atribuição de culpa é um ato de rejeição social, um ato pelo qual o acusador rompe com laços de afeição, de apoio mútuo e de cooperação* (Place,1986:28)

Ao fazer uma reclamação, o reclamante potencialmente discute, questiona ou nega a competência social do reclamado. Entretanto, a reclamação se justifica, pois o reclamado já havia menosprezado o reclamante, ao cometer uma ofensa social. Fato este que constitui a base para a reclamação, segundo Edmondson & House (1981:145, apud Torsborg, 1994) . Logo, o reclamado deve também aceitar que seu comportamento colocou em risco o suporte social de que o reclamante é merecedor.

Reclamações e trabalhos de face

[1] Este trabalho apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa "O papel das explicações na negociação/produção de acordos em interações de serviço, financiado pela FAPEMIG, referência SHA- 784/96.

As reclamações, segundo Leech (1983:105) são, por definição, impolidas. Pode parecer paradoxal, portanto, falar em preocupação com os desejos de *face* do outro, quando o ato de reclamar é praticado. Entretanto, estudos têm evidenciado (cf. Torsborg, 1994) que há inúmeras estratégias a que recorre o reclamante para atenuar este ato de fala, estratégias estas que apresentam graus variados de indiretividade, através da desfocalização do agente da ofensa/dano, por exemplo.

Ao participar de um encontro social, o falante escolhe uma *linha* (cf.Goffman,1983) que é constituída pelos padrões de comportamento verbais e não-verbais assumidos. Através da linha assumida , a pessoa expressa a avaliação que faz da situação em que se encontra engajada, dos demais participantes e , principalmente , de si mesma. Ao assumir uma *linha* a pessoa reivindica para si uma *face* ou ***imagem do self***, como também os valores sociais, afetivos e cognitivos que o grupo ou cultura associa a referida imagem, tais como, orgulho, vergonha, embaraço, respeito, deferência, justiça, honra. Portanto, *face* é entendida como sendo a imagem pública que uma pessoa reivindica para si mesma num dado encontro social.

Por outro lado, *trabalho de face* é visto como o conjunto de ações, colocado em prática pelos participantes desse encontro e que necessariamente deve ser consistente com a *face* que está sendo reivindicada. Trabalho de face constituem , então, as ações postas em prática para lidar com os desejos de face do self e/ ou do outro.

Convém ressaltar que *trabalhos de face* não são necessariamente polidos, podem ser, na verdade, impolidos. Atender aos desejos do self – manter/ salvar a face- pode implicar em fazer com que o outro perca sua face. Assim sendo, *trabalhos de face* englobam estratégias de polidez, mas não se limitam às mesmas.

Reclamações e '*movimentos corretivos*'

Segundo Goffmam (1983: 88-89), quando não é possível evitar que uma *ofensa* torne-se pública, os participantes tendem a dar-lhe o *status de incidente***.** Isto implica ratificar a *ofensa* como uma ameaça que merece atenção oficial, fazendo-se necessário corrigir seus efeitos para que o equilíbrio ritual da interação seja restabelecido e para que o participante que se encontra em desgraça ritual possa se redimir. A seqüência de atos postos em movimento, para a obtenção desta meta, é denominada de *intercâmbio***.** Além do evento que introduz o intercâmbio corretivo, a ofensa, quatro movimentos clássicos podem ocorrer: (1) o desafio; (2) a oferenda; (3) aceitação; e agradecimento.

(1) Desafio- consiste em chamar a atenção para a conduta desviante, as reivindicações ameaçadas devem permanecer firmes;

(2)Oferenda- movimento em que se dá ao ofensor a chance de corrigir a ofensa e a restabelecer a ordem expressiva;

O ofensor pode recorrer a inúmeras formas de realizar este movimento. Goffman destaca:

(a) a tentativa de descaracterizar o ato, atribuindo-lhe um caráter não intencional, considerando-o uma brincadeira, por exemplo, ou o produto de circunstâncias extenuantes;

(b) admitir o significado do evento e minimizar a responsabilidade do ofensor, fornecendo informações que demonstrem que o evento fugiu a seu controle, que o ofensor estava cumprindo ordens ou pela admissão de incapacidade. O significado do ato ameaçador permanece, mas pode agora ser incorporado ao fluxo dos eventos expressivos;

(c) fornecer compensação ao reclamante;

(d) reivindicar castigo ou expiação para si mesmo. Com isto, o ofensor mostra que não trata levianamente os sentimentos alheios e que está preparado para pagar o preço pela sua ação;
(3) aceitação - a pessoa à qual é feita a oferenda pode aceitar a mesma como uma forma satisfatória de restabelecer a ordem expressiva e as faces apoiadas por esta ordem;
(4) agradecimento- a pessoa perdoada transmite um sinal de gratidão àqueles que lhe deram a indulgência do perdão.

Há, na literatura, no que tange às *oferendas,* duas grandes categorias de movimentos corretivos (cf. seqüências explicativas para Mclaughlin et al. [1983]): **as desculpas (** concessões ou confissões) **e as explicações** (escusas e justificativas). Há ainda uma terceira categoria - as **recusas ou rejeições -** que não constituem movimentos corretivos, propriamente ditos, visto que não se enquadram nas categorias acima, mas que, segundo Mclaughlin et al. (1983), podem ser vistos como uma estratégia das seqüências explicativas, visto que podem ser projetadas pelo tipo de reprovação, como no caso de o reclamado negar que algo ofensivo tenha ocorrido ou negar, ao outro, o direito de repreendê-lo.

Segundo Holtgraves (1989: 2), uma definição operacional para **desculpas** ou **concessões** seria a de "*movimentos pelos quais o ofensor, de várias formas, admite a culpa por infligir dano ao outro"*. A questão então seria: quando um movimento pode ser considerado uma desculpa?

Primeiro: a partir da definição acima, aqueles enunciados que de alguma forma:
(a) reconhecem, pelo menos, a responsabilidade parcial por um ato e/ou admitem que a pessoa estava errada ao praticar o ato;
(b) reconhecem que o ato teve conseqüências negativas para o outro;
Segundo**:** enunciados que usam o verbo performativo "*desculpar-se"*, são concessões óbvias, assim como os que podem ser vistos como implicando a intenção de (a) e (b) acima (cf. Fraser, 1981) .

As desculpas podem ser realizadas como expressões de pesar ou remorso. Schlenker (1980,1981, apud Holtgraves, 1989:3) sugere vários outros componentes das desculpas que também funcionariam como concessões: (a) pedir perdão por realizar o ato; (b)oferecer algum tipo de compensação; (c)prometer não realizar o ato no futuro; e (d)auto-punição.

As explicações, por sua vez, tem sido vistas como sendo constituídas de duas principais subcategorias: as **escusas** e as **justificativas.** Em geral , **as escusas** servem para indicar que uma ofensa ocorreu, mas que a responsabilidade do ator não é total, isto é , há uma tentativa de negar ou mitigar a responsabilidade pelo dano/ofensa. Já as **justificativas** envolvem a aceitação da responsabilidade pelo ato, mas a tentativa de mitigar o grau de ofensa implicado na ofensa/dano.

Mclaughlin e colegas (1983) sugerem que os movimentos corretivos podem ser ordenados num continuum em que os movimentos estão dispostos em função do trabalho de mitigação/agravamento dos desejos de *face* (cf. Goffman,1983). A lógica subjacente a este *continuum* é a de que os três movimentos de reparo- **desculpas, escusas e justificativas-** variam em termos do grau em que eles codificam as preocupações com face por parte do falante e do ouvinte. Está implícita a este modelo a idéia de que quanto mais suporte um movimento der ao falante menos o fará em termos do ouvinte e vice- versa.

Segundo estes autores, há quatro estratégias para se lidar com uma reprovação (desafio) em encontros sociais: (1)não explicar - ignorar a repreensão; (2) oferecer uma escusa para a

ofensa, alegando incapacidade, etc.; (3) oferecer justificativa- o ofensor aceita a responsabilidade pela ofensa, mas nega ou minimiza sua gravidade ou mostra as conseqüências positivas decorrentes; (4) recusar-se a explicar - critica o reclamante, **negando-lhe o direito de reclamar** ou nega que a ofensa tenha ocorrido.

Holtgraves, com base no esquema de Mclaughlin et al (1983), defende que num dos pólos extremos do *continuum* estão as **desculpas (concessões)** - que são os movimentos que mais suporte dão ao ouvinte. Há aqui um conflito, enquanto dão suporte à face do outro, envolvem um alto custo para o falante em termos de ameaça à sua face positiva. No extremo oposto do continuum, estão as justificativas que são movimentos que **ameaçam** a face do outro. Isto é, recorrer a uma justificativa envolve **negar** ou **minimizar** os efeitos do ato e, desse modo, contradiz/ questiona, explícita ou implicitamente, a avaliação que o outro (o ofendido) tem da ofensa. Logo, as justificativas podem ser vistas como simultaneamente ameaçando a face do outro e dando suporte à face do ofensor.

Finalmente, entre os dois extremos colocam-se as **escusas** que, em muitas circunstâncias, têm uma função dupla: dão suporte tanto à face do ofensor quanto à do ofendido. Do ponto de vista do ofensor, as escusas servem para indicar uma mitigação da responsabilidade, devendo ser visto como um comportamento não-habitual, por exemplo. Do ponto de vista do ofendido, informam que, embora o ato possa ter ameaçado a sua face positiva ou negativa, não houve tal *intenção.* Conforme esquema a seguir:

Relação entre estratégias de trabalho de face e movimentos corretivos

Concessão	escusa	justificativa	recusa
Mitigação←			→Agravamento

Por outro lado, segundo Maclaughlin e seus colegas há uma correlação entre '***comportamentos avaliativos*** 'e a '*aceitação'* ou "novos desafios" de Goffman (1983). O reclamante pode: (1) de honrar a explicação - indicar explicitamente que a explicação foi aceita e é adequada para encerrar o episódio (e.g. através de acordo, risadas, respostas espelhadas, etc.); (2) retrair-se - recuar da posição inicial, após o reclamado ter dado uma explicação que atendia parcialmente a proposição inicial ; (3) reapresentar/rejeitar a reclamação – agir como se não houvesse sido dada uma explicação. O reclamante pode ainda recorrer a outros movimentos que não mitigam, nem agravam, como por exemplo: mudar/ encerrar o tópico- este movimento pode ser iniciado por qualquer um dos participantes .

No esquema abaixo, é indicada a correlação entre movimentos avaliativos das 'oferendas', realizados pelo reclamante, e *trabalhos de face* de mitigar/ agravar os efeitos que o ato de reclamar pode ter sobre a *face* do reclamado:

Formas de Avaliação e Estratégias de Trabalhos de Face

honrar	recuar	reapresentar
Mitigar←		→ Agravar

Este estudo

O objetivo deste estudo é identificar e analisar os *movimentos corretivos* utilizados pelo reclamante (o consumidor) e pelo reclamado (representententante da empresa) na atividade de fala aqui descrita como "acareação".

O material lingüístico a ser aqui utilizado foi gravado em fita k-7 e transcrito conforme símbolos utilizados em Análise da Conversação, correspondendo a uma **audiência de conciliação** realizada no dia 21/03/97 entre reclamante e reclamado, no PROCON de uma cidade de Minas Gerais. A meta do encontro é buscar um acordo entre as partes em litígio: uma usuária da empresa de ônibus Conrado[2] e um representante desta empresa.

O problema que deu origem à reclamação foi o atraso de cerca de quatro horas no percurso da viagem entre a localidade de origem e de destino da reclamante, tendo como base o Art. 14 do Código do Consumidor, segundo o qual *"o fornecedor de serviços responde, independentemente da existência de culpa, pela reparação de danos causados aos consumidores, por defeitos relativos à prestação dos serviços (...)"*

Movimentos corretivos

1^{O} EPISÓDIO - tópico agendado

1.1 **DESAFIO**

1)**O desafio** - consiste em chamar a atenção para a conduta desviante do reclamado. Nos dados, o desafio **inicial** está a cargo do mediador, representante do PROCON cujo papel institucional é o de defender os direitos do / da reclamante e buscar um acordo entre as partes:

Mediador : (x (xx). sabendo da re-reclamação da Laura aqui, né? .. Por sinal, - ela reque;;er.. a restituição da quantia paga.. ⌈[acc] não necessariamente atualizada. Devido aos problemas e transtornos qui ela sofreu na viagem da Conrado né?.. (localidades- origem/destino) **A empresa tem uma proposta pra ela?**

O mediador faz o desafio inicial - ofensa que deu origem à reclamação - e explicita a exigência de **reparo** financeiro, por parte da reclamante. A seguir abre espaço para que o reclamado faça a sua oferenda.

l.2 Primeira oferenda - ESCUSA (responsabilidade atribuída a terceiros)

Reclamado: (Antes) eu gostaria de esclarecer. / eu sei /, não é sobre o (contexto)
⌈[acc] do valor⌉. só que, ela deve ter em mãos, resposta(s) que foi mandado pelo diretor, da empresa =

Reclamante: = eu li =((carta em que um dos diretores da empresa dirige-se ao PROCON,))

REJEIÇÃO - Objetivo da carta: dar razões/ negar recompensa - não houve ofensa/ colocar-se no papel de caluniada:

A empresa esclarece que o carro, por ter 6 meses, é vistoriado pela concessionária, por esta razão sente-se caluniada, visto que fez todas as revisões previstas, e já que " todos os passageiros chegaram a seu destino em segurança" não vê motivos para qualquer reembolso))

[2] O nome da empresa de ônibus e das localidades envolvidas serão trocados para garantir o direito das partes de terem estas informações resguardadas.

→Reclamado: = a causa do problema. qui a (filtro) do carro. com seis meses de uso, o carru::u, só pode ser di-di-, defeitu::u .. alguma parte mecânica só com::m oficina, ⌈[acc] autorizada⌉.. porque se a empresa mexer, ela perde a garantia .. só a concessionária pode mexer .. e o carro é um carro de seis meses de uso .. Mandou xerox , mandou o poblema que foi que:e foi o poblema que:e foi o poblema no óleo dísil, e não por parte da empresa, igual foi colocado aí, que a empresa dá a manutenção na::a é:é no veículo.

O reclamado, contrariando o que está explicitado no Artigo 14 do Código do Consumidor, procura isentar a empresa da atribuição de culpa, usando como justificativa o fato do carro ser vistoriado pela concessionária. E esta, pelo fato de o problema ter sido causado pela companhia que entrega o combustível.

O trabalho de face aqui realizado é o de mitigar a face positiva da empresa, através do uso da micro-estratégia **"explicar as razões para a ação",** e o de ameaçar a face positiva do PROCON , " **questionando a racionalidade de sua ação** . A empresa sente-se caluniada pela pessoa "*responsável pelo preenchimento da notificação, que fez acusações sem conhecimento de causa, defamando o excelente serviço prestado pela empresa Conrado com os novos ônibus executivos (*carta enviada pela empresa ao PROCON após notificação, em 23/01/97).

1.3 -1ª reapresentação do desafio (formas de avaliação) - agrava a face da empresa -

Reclamante: (Sabe) o que-qui me levou fazer esta reclamação, entendeu? Inclusive quando eu. Fui (fazer) a reclamação, eu nu, eu até, foi eu mesma que redigi porque eu já trabalhei aqui. **é: eu nu, nem sequer [dec] eu falei em em devolução da quantia de dinheiro, entendeu?**

A reclamante não aceita a oferenda, não se sente contemplada pela mesma, alegando que o **reparo material** não foi o objetivo que a levou a procurar o PROCON. Por esta razão faz novo desafio. Em termos de trabalho de face, mitiga a ameaça feita a sua face negativa por "**recusar a orientação"** do PROCON e da Empresa.

Reclamado:[Inclusive eu vi ali] ,
Reclamante: [A minha reclamaç
Reclamado: mas eu num num falo em valores ali=

Esta estratégia, segundo Torsborg (1994), constitui um movimentos de apoio ao ato de reclamar - dar evidências, cuja meta é salvar a face da reclamante e agravar a face do reclamado, aumentando sua responsabilidade ao evidenciar que se trata de :

- uma ofensa irreversível ; não pode ser reparada**;** logo**,** não aceita recompensa material;
- uma ação repetida;
- falta de consideração;
- um ato sem desculpa;
- uma ofensa que atinge a muitos, não só à reclamante;
- uma ruptura de contrato ou promessa ;
- criar expectativas enganosas.

Reclamante: = sabe por quê? Porque .. sinceramente pro senhor, e eu posso, e eu sou a- capaz até de trazer pessoas que comprovam o que eu tô falando.
TODAS as vezes que eu peguei o ônibus da Conrado, aconteceu um poblema. TODAS as vezes, entendeu? . (x) Porque eu eu fazia a linha de .. essa tinha uma linha aqui, qui saía daqui e ia pra X ((nome da localidade)) , sul de Minas =
Reclamado: = Isso =

Com isto a reclamante reformula o desafio colocado pelo **mediador**, reapresenta-o, insistindo que o tópico conversacional que ela está propondo é a **"**qualidade dos serviços prestados pela empresa" e não de um problema eventual que foi o tópico desenvolvido pelo reclamado, nem que o **reparo** que a orienta seja de ordem financeira.

Observando-se a fala da reclamante, em seu conjunto, verifica-se que o que se configura como ofensa para a mesma é, segundo sua ótica, a falta de respeito que a empresa tem para com os usuários de seus serviços nas diferentes linhas que controla, por deter o monopólio das mesmas. Usa da estratégia "*defender a racionalidade da ação***"** e com isto faz um movimento para proteger sua face positiva. Ao acusar a empresa de forma explícita , "***contesta a confiabilidade de suas ações"***, agravando/ depreciando a face positiva da empresa.

Reclamante: Né? E , eu pegava esse ônibus. As treis vezes que eu peguei esse [dec] ônibus da Conrado, esse ônibus quebrou .. Ah! Incrusive a última vez que eu peguei o ônibus, ele quebrou dentro da rodoviária de X (cidade da reclamante) entendeu?
Ele não chegou ne:em a encostar mas ele quebrou, entendeu? Todas as vezes eu peguei e eu tenho tistimunha porque tinha colegas meus que estavam junto comigo, entendeu?
tinha gente que tava me esperando aqui. e inclusive nesta viagem aqui, quer dizer, a:a viagem que era pra chegar aqui três, quatro horas da manhã, cheguei aqui um umas quase oito horas da manhã, entendeu?
Tinha uma senhora que tava no ônibus o marido dela tava desesperado achando que ela já ⌈[acc] tinha morrido, tinha acontecido algum acidente alguma coi sa.⌉ **Porque eu acho q- o::o problema entendeu? é o descaso da empresa com o consumidor, sabe? Eu acho que a Conrado tem um descaso muito grande com o consumidor. (O que) nem sequer porque u:::u motorista ele chamou o [dec] resgate, né? e:e** explicou a situação, viu o que-qui era, enten deu?
A empresa nem sequer ligou aqui em X (destino da reclamante) pra avisar entendeu? Aqui no guichê pra avisar quem fosse perguntar, quem fosse procurar informação entendeu? Meu na morado tava feito doi do, já ia pegar um táxi e ir atrás de mim pra vê o que-qui tinha acontecido porque aqui, nin-nin-ninguém dava informação, entendeu? Do que / tinha acontecido /
. E quer dizer, ficou duas horas, o ônibus, parado na estrada, entendeu? Uma estrada que não é, é:é uma estrada perigosa, eu nunca tinha passado por esta estrada, sabe? Eu fiquei morrendo de medo. teve o problema do bagageiro, travar, entendeu? A gente passou pro ônibus que a gente poderia te-ter pego, entendeu? Não tinha como sair do ônibus.
Então o que me levou, não foi a questão do dinheiro, entendeu? Não foi nada disso. É que eu .. eu tava assim, **saturada, entendeu?** . E eu tenho medo, sincera mente, se eu tiver que pegar um ônibus hoje, entendeu? Que minha mãe tava morando no sul de Minas. Eu tinha que fazer a linha daqui, até Y (outra localidade) ,e de Y , até algum lugar (ou). Mais próxima da minha casa. Z (localidade). / algum lugar / . Sinceramente, eu tenho medo de pegar o ônibus da Conrado. Porque eu tenho ⌈[acc] quas eu tenho na minha cabeça que eu não vou chegar no meu destino⌉ ... enten ?

A reclamante enfatiza a tese que está defendendo: "o desrespeito da empresa pelo usuário de seus serviços" . A critica, por ser um ato que ameaça a face positiva do outro, neste contexto, é agravada pelo uso da estratégia da repetição. Pela negativa insistente das razões apresentadas pelo reclamado, poderíamos também dizer que a reclamante deprecia a face negativa do reclamado com sua tentativa de fazer prevalecer sua versão dos fatos.

1.4 2ª oferenda - escusa - "não estou querendo tirar a culpa da empresa"

Reclamado: [Uma] coisa que eu falo com você .. **não tô quere:endo. me defendê. não tô falando que::e a ⌈[acc] empresa não** (xxx) ⌉ só que ... você falou de um problema aí que ocorreu há.. (uns) três anos (xxx) ... e vou (te) dar uma dica você (o seguinte) .. essa semana (chegou) uma frota de seis carros (já lá) na empresa. Um, quando, tava vindo .. da fábrica, deu problema, ⌈[acc] teve que voltar pra fábrica⌉. não queira, ⌈[acc] **eu não tô falando isso pra defender a empresa nada não⌉** .. porque::e as pessoas ⌈[acc] que eu acho que::e possui, um ca:arro, novo. pode ⌈[acc] morrer do mesmo jeito⌉ .. Isso é lógico! E:**eu não tô querendo (x) tirar a culpa da empresa, não** .. **E EMPRESA NENHUMA. não existe (ainda) cem por cento.** Claro que .. a empresa rrealmente que. tem uma visão. do que é a empresa Conrado ⌈hoje .. ela tem vontade, de pelo menos, **chega:ar nu:u nove:enta e cinco ..** mas eu vou ser ⌈[acc]

sincero com você⌉, no mu:undo, não é difícil não? .. mas (xx) dá um tempo ao tempo, e:e eu creio que ⌈[acc] vai chegar⌉=

O Reclamado afirma de forma enfática, via repetição, que não está querendo isentar a responsabilidade da empresa ou dizer que a mesma não tenha qualquer problema. Mas procura situar os problemas como sendo geral, usando de uma estratégia de desfocalização ao recorrer ao senso comum de que "nada é cem por cento". Desta forma contesta a racionalidade dos argumentos e evidências apresentados pela reclamante. Reivindicando assim , para a empresa, uma imagem melhor que a que está sendo construída pela reclamante.

Por outro lado, questiona a adequação ou racionalidade das avaliações da reclamante," só que ... você falou de um problema aí que ocorreu há.. (uns) três anos (xxx) ... e vou (te) dar uma dica você (o seguinte) .. essa semana (chegou) uma frota de seis carros (já lá) na empresa. Um, quando, tava vindo .. da fábrica, deu problema, ⌈[acc] teve que voltar pra fábrica⌉".

Procura aumentar a face positiva , ou dar face a empresa, ao "**dizer coisas positivas "** sobre a mesma "E:**eu não tô querendo (x) tirar a culpa da empresa, não** .. **E EMPRESA NENHUMA. não existe (ainda) cem por cento.** Claro que .. a empresa rrealmente que. tem uma visão. do que é a empresa Conrado⌈hoje .. ela tem vontade, de pelo menos, **chega:ar nu:u nove:enta e cinco ..** mas eu vou ser⌈[acc] sincero com você⌉, no mu:undo, não é difícil não? .. mas (xx) dá um tempo ao tempo, e:e eu creio que ⌈[acc] vai chegar⌉=

A reclamante não aceita as explicações e justificativas dos reclamado, mas este não lhe entrega o turno de fala, reintroduz a versão inicial de que a empresa não foi responsável pelo ***incidente.***

Reclamante: = Não, eu tô fal [ando isso]
Reclamado: [agora:::a] sobre o problema seu é::é .. ocorreu realmente .. o diretor .. dessa área. expôs aí, o que que foi realmente o problema. não foi da parte da empresa. Porque essa manutenção é feita pela concessionária .. a empresa não⌈pó mexer⌉.. a concessionária, ⌈é que tem que mexer⌉(5 seg) (conversa do outro lado da sala)

O reclamado concede - "[agora:::a] sobre o problema seu é::é .. ocorreu realmente" , mas atribui responsabilidade a terceiros, logo a empresa não pode ser acusada por incidente causado por terceiros.

1.5 Terceira oferenda - recompensa material vs**. "**promessa de abstinência"

Reclamado: Agora::a (xx) pra (não) fica::ar aborrecida. e tudo mais. o que você acha⌈[acc] o que seria bom para você ⌉

Reclamante: Não, eu:u, quanto[eu]
Reclamado: [não vamos discutir em valo:ores não, mas eu tô aqui::i (eu tô) não quero não quero briga =
Reclamante: /Hum, hum/=
→**Reclamado:** = eu te da:ando uma:a passagem (xx) não serve pra você? =

1.6 2ª reapresentação do desafio - " melhoria nos serviços"

Reclamante: = Não, sabe? Eu tô aqui, assim, numa manifestação assim tipo de protesto, entendeu?

Podemos observar a não- aceitação da oferenda e ratificação da razão que levou a reclamante a fazer a reclamação, reapresentação do desafio. Adotando a perspectiva de Torsborg (1994), a reclamante quer que a reclamada ofereça como reparo ***"promessa de abstinência", isto é,*** espera-se que o reclamado não volte a repetir o ato. Neste sentido, as desculpas parecem não estar relacionadas apenas com o passado, mas com o futuro, assumindo um aspecto comissivo, que pode ser explicitado numa promessa de evitação ou de melhorar o comportamento futuro:

(...)

Reclamante: Eu quero que a-que a Conrado **dê mais atenção pro consumidor** porque afinal de contas, ela vive disso, entendeu? Eu tenho assim:m, eu tenho n pessoas que eu posso falar pro senhor. Entendeu? que FALAM mal da empresa, entendeu? que já viajaram, que já passaram pelo mesmo poble:ema, entendeu? ⌈E eu sei que eu preciso⌉ desse, desse, desse, desse =

Mediador: =(serviço)=

Reclamante: desse serviço, entendeu? Eu preciso dele, e eu acho que eu tenho direito, entendeu? de, de reivindicar isso entendeu? O que eu reivindico é isso, é mais atenção da empresa para com o pro consumidor, entendeu?, Porque afinal, acho que ela tá prestando serviço pra gente. ela tem que pensar na gente mesmo, entendeu? Por que, se não tiver quem ande nos ônibus dela. /[xxx) /

Reclamado: [(xx)]

A reclamada mitiga a face negativa do outro, num primeiro momento, porque coloca a questão como necessidade ou benefício seu " ⌈E eu sei que eu preciso⌉ desse, desse, desse, desse = (serviço), mas a seguir a reformula como seu direito, portanto, reivindica melhores serviços e , então agrava a face negativa do outro, ao "**colocar a questão como uma exigência":** "O que eu reivindico é isso, é mais atenção da empresa para com o pro consumidor, entendeu?, Porque afinal, acho que ela tá prestando serviço pra gente," , ou seja, como um dever da reclamada.

A análise dos dados nos permite verificar que não houve uma aceitação explícita das explicações e justificativas da reclamada, por parte da reclamante, mesmo após a realização de três oferendas. Isto parece evidenciar que o que está em conflito são perspectivas diferentes sobre o incidente e sobre os possíveis atos de reparo. A reclamada insiste num oferecimento de reparo, material , enquanto que a reclamante, além de passar uma "julgamento mora" sobre a empresa, quer que esta comprometa-se no futuro a oferecer serviços de melhor qualidade o que, segundo Torsborg (1994), constitui uma "**promessa de abstinência."**

2º EPISÓDIO

Mudança de tópico: a reclamante tenta introduzir uma outra reclamação que não fora agendada para o encontro. O reclamado se recusa a fazer desta contribuição tópica da reclamante, um novo tópico conversacional. Com isto, a reclamante desfaz a aparente harmonia ritual a que chegava o encontro. Uma série de desafios e ameaças a ambas as faces (i.e. do reclamante e do reclamado) são realizadas a seguir:

2.1 Apresentar novas evidências - generalizar que o atendimento também é ruim em outras linhas

Reclamante: = Olha só, tem outro, otro, outro, caso que eu vou falar pro senhor é o ônibus que faz aqui. a linha daqui, pra Marabá , entendeu? O ônibus é mui:::to antigo. mas MUI:::TO antigo. O ônibus é assim, fica assim, [quebra sempre]

2.2 Recusar – o reclamado rejeita o tópico que não fora agendado para o encontro (movimento corretivo porque uma reação "projetada" pela fala da reclamante"- segundo Mclaughlin et al.,1983). Recusa- se a explicar – nega ao reclamante o direito de reclamar:

Reclamado: **[vou dá uma dica]**
[prá você (1.5) nós vamos]
Reclamante: [(xx namorado vai xx)]
Reclamado: falá a respeito deste assunto aqui=
2.3 não reconhece o direito (legitimidade) da reclamante para falar sobre o assunto"
Reclamante: = hum=
Reclamado: = e o resto fica por conta das autoridades, porque é um carro a é::é, é::é que ele tem, é vistoriado. ele é em condições de viajar . A [gora]
Reclamante: **[sempre] quebra também=**

2.4 Atribui a "culpa" ao reclamante (seg. Torsborg) - não aceitar a responsabilidade pela ofensa
Reclamado: = Nã[o] [talvez só quebra com] você quando cê viaja=
Reclamante: **[sempre fica] [no meio do caminho]** = Não é não..não é não. eu não conheço,
Reclamado: (xx) talvez, talvez você tá dando azar com esses aí=
Reclamante: **nã[o e não]**

O reclamado contesta a avaliação da reclamada contra-argumentando, através do recurso à opinião das autoridades que vistoriam o carro "e o resto fica por conta das autoridades, porque é um carro a é::é, é::é que ele tem, é vistoriado. ele é em condições de viajar" . Ao tentar "expor inconsistências de seu argumentos**"**, deprecia a face positiva da reclamante. A reclamante contesta a "confiabilidade de seus argumentos", realizando também um movimento de agravamento a face positiva da empresa .

Reclamado: [Porque] u::,uma empresa, vou ser sincera com você , e empresa nenhuma vai querer que o nome dela seja (x) .. No (x x) [Não
Reclamante: **[não] é** **[Não**
Reclamado: a empresa que realmente no mundo de hoje que quer sobreviver corrige isso.. uma empresa que é:é o porte da Conrado hoje, que troca vinte por cento numa frota dentro dum ano .. é difícil pra .. pó procurar no Estado .. e:e a empresa tem como comprovar isso (1,5) [É difícil]

2.5 O Duelo- evidências e contra-evidências - recusas mútuas : reclamado recusa "desafio" e a reclamante recusa "explicações"

A discussão entre reclamante e reclamado passa por ofensas mútuas, " vira um duelo", o reclamado que o primeiro episódio permanecera na defensiva, passa ao ataque.

2.6 Novo desafio - trabalho de face dirigido ao self : (a) legitimidade da reclamação (b) apresentação de evidência; (c) substanciação:

Reclamante: [eu tam]bém tenho co-como como
comprovar o quê eu tô falando, e eu acho assim, eu
(interrupção da fita) (continuação da fita) (x x) entendeu?.
Ele parou no meio da estrada, mas u:u re-problema foi resolvido logo, né?. mas eu tenho n pessoas que vão nesse ônibus e sempre (x x) tem pessoas que eu conheço que já assinou o livro de queixas da Conrado, com relação /(ao problema) de ônibus/ entendeu?.
Eu não sei se há uma manutenção, do jeito que o senhor tá falando, não. Sinceramente eu não sei se há essa manutenção. Porque é mui:::ito, mui::ito, eu conheço mui::ita gente que pega esse ônibus, e:e que-que / [acc](bra)/ não é só eu . entendeu?
→Não sou só eu. que acontece isso. tá...

Então, eu acho assim, o que eu tô pedi::indo, entendeu?
eu acho que eu, eu tô dentro do meu [dec]direito, de pedir =

2.6- 4ª oferenda - oferecimento de recompensa material (reintrodução do tópico agendado)
Reclamado: =Não , eu não d[escordo]
Reclamante: **[/sabe ?/]**

O reclamado oferece novo reparo material, mas a reclamada não aceita a oferenda, porque não é este o reparo que deseja. Segundo o **mediador**, que se alinha ao reclamado, a reclamante quer apenas "desabafar", mas como a reclamante contesta a definição que dá a sua meta, o mediador a reformula como "protesto". A reclamante, ao questionar a motivação que o mediador atribui a seu comportamento, ameaça a face positiva do mediador, que por sua vez já o havia feito a não julgar seriamente seu desejo de protestar e de afirmar seus direitos.

→Reclamado: de você. De / jeito nenhum /. Igual eu falei pra você, e:eu dependo do:o que você tá querendo, eu não sei..

2.7 Mediador se alinha ao reclamado (quando a rte recusa sua definição da situação ele reformula a reclamação e a redefine como "protesto)
Mediador: Ela só queria desabafar na verdade ((risadas do reclamado e mediador por 1 seg))
Não=
Reclamante: =Não, eu queria, eu acho que eu tõ no meu direito=
Mediador: =Fazer o protesto dela=
Reclamado: = tá certo (/ué/) **.**

A reclamante reafirmar seu direito de protestar e de que o reclamado melhore seus serviços. O reclamado concede e ameaça a face negativa da empresa, mas ato continua, reafirma que a culpa do incidente é de responsabilidade de terceiros. Aproveitando para dizer coisas positivas sobre a empresa , estratégia de trabalho de face que tem como meta aumentar a face da empresa, ao declarar que a empresa leva a sério as reclamações que chegam até ela.
Reclamante: entendeu? Até:é . porque se eu não fizesse agora, entendeu? Se eu fosse pegar esse ônibus, e acontecesse tudo de novo eu ia ficar com mui:::ita raiva, acho sei lá o que eu ia fazer, entendeu?]

O Reclamado reapresenta o trabalho de face que lhe é menos custoso - o da escusa- atribuição da responsabilidade a terceiros e ao oferecimento de recompensa material, desconsiderando o "julgamento moral" que a reclamante insiste em expressar.

Reclamado: [É igual] o diretor mandou pra você, cópia:a que (gente) mandou pra ::a T , me parece / que as (x) - tavam todas aí / .. isso (em comparação) a empresa me mediante ao que você reclamou, ela foi .. no fornecedor dela também. Porque u:u óleo não era do (x), (era tudo do) fornecedor .. (pra eles frente) ..[É igual]
o diretor mandou pra você, cópia:a que (gente) mandou pra ::a T , me parece / que as (x) - tavam todas aí / .. isso (em comparação) a empresa me mediante ao que você reclamou, ela foi .. no fornecedor dela também. Porque u:u óleo não era do (x), (era tudo do) fornecedor .. (pra eles frente) ..

Reclamante: Por[que olha só]

Reclamado: [(você pode tá)]certa que::e a:a sua reclamação não ficou simplesmente ali não. a empresa vai correr atrás, correu atrás, pra dar uma posição (pra) pessoa..

A reclamante faz um movimento de aceitação parcial, voltando a reafirmar a existência de outros problemas e negando que os mesmos possam ser atribuídos ao caso, reintroduzindo o tópico do reclamado segundo o qual "talvez, talvez você tá dando azar com esses aí= " quando a reclamada quis mostrar que os problemas ocorriam também com outras linhas. O reclamado atribui à vitima responsabilidade pelos problemas enfrentados com a empresa, esta forma de justificativa constitui uma estratégia que agrava os desejos de face da reclamante.

2.8- Forma de Avaliação - recuar - movimento de aceitação "parcial"

Reclamante: Tá bom. ⌈[acc]olha, olha ela me deu essa posição aqui**, mas eu queria que ela vi::vis-se outras coisas tamém que aconteceu, entendeu**? Isso tudo que eu tô falando, esses poblema de ônibus, entendeu?, Não é uma questão de [dec]Azar meu. não é não. porque, sempre acontece. Sempre acontece, acho que deve ter uma:a ... tem algum poblema aí, entendeu? **Tem que dá uma revisada geral nesses ônibus,** revisões são muito /(rodados)/. vários ônibus que eu pego são mui:ito rodados me:esmo, entendeu? Eu não sei se esse ônibus, por exemplo, que eu tô falando daqui pra M tem revisão .. Não sei. (É um ônibus) pra mim mui:to velho, vem mui:ta gente no ônibus. O dia que eu viajei nesse ônibus o, ó, ⌈não tinha jeito de ficar nem no corredor, nem no corredor, de TANTA gente que tinha, e eu acho que isso não pode (interrupção)

3º EPISÓDIO - PRODUÇÃO DO ACORDO

3.1. Pré -fecho - novo desafio ao PROCOM e à Empresa

→**Reclamante:** vou procuarar assim um meio mais eficaz , entendeu? Pra reclamar junto a empresa ,entendeu? Porque se ficá só nisso aqui , também não adiante, tem que=

Reclamado- = mas uma coisa eu falo prá você, isso aí ((os meios)) eu acho que você pelo local que aqui que você fez sua reclamação, eu acho que não sei se você tá sendo satistfatória essa resposta prá você se não tá sendo (emboro) eu não posso falar o que o que realmente você gostaria de ter

3.2 Mediador se alinha à reclamada - assumindo, finalmente, seu papel de defesa e proteção do consumidor:

Mediador: o que ela quer é uma
Reclamado: [desabafar . né?
Mediador: [prestação adequada da Conrado, né ? =
Reclamado:[exatamente

Mediador : [prestação adequada
Reclamado: [exatamente
Mediador- não só ela
Reclamante - [porque
Mediador- [inclusive eu vou pegar um ônibus amanhã prá lá pra JF ((fala com riso)
Reclamante- entendeu R (mediador) tem alguma maneira de eu protestar assim de uma maneira que não só - orá não ficá (igual que eu tô) quais são ?

Mediador- indenização em dinheiro você não qué (...)
Reclamante- quais são os meus direitos?
Mediador- só se fizé um ofício pra o DER, também , como a Conrado é prestadora de serviço, né? Os problemas aí constantes

(...) discussão viagens para outras localidades entre reclamante e reclamando

3.3. ACORDO:
Mediador: então vou fazê o seguinte e:: você se compromete a colocar neste acordo aqui ... o senhor leva ao conhecimento da empresa a as reclamações da L , entendeu? Pra empresa tomar as providências (pedindo a reparação) do ônibus
Reclamado: .... ela pode tá certa que tanto é que a empresa já , antes de vim aqui dá uma posição, ela já tomou as providências que ...((junto às concessionárias))
vaí tê- vai reforçar mais ainda o empenho nisso aí.
Reclamante: tomara
Mediador: tá. assim a reclamante renuncia a qualquer indenização por livre e espontâne avontade O reclamado se compromete a tomar as providências devidas para a reparação do veículo da viagem, aliás já está tomando providências. Terceiro, ainda a reclamante, digo, a reclamada se compromete a zelar pelo oferecimento de serviço de qualidade a seus consumidores , bem como a manutenção dos veículos.
Reclamado (xx) transtorno (xxx)
Mediador- ok e fala
Reclamado - vai tranqüilo amanhã, viu?
Mediador- meu ônibus é o da 6:40, fala pro pessoal; caprichá, tá?
Reclamado- daqui uns dias I vai ter ônibus excecutivo também, entendeu?
Mediador- Ah! tá bom
Reclamado - equipado (xxx)
Mediador- eu é que agradeço por ter vindo

CONCLUSÃO

A análise dos dados nos permite verificar que não houve uma aceitação explícita das explicações e justificativas da EMPRESA, por parte da reclamante, mesmo após a realização de vários movimentos de oferendas ou reparos no curso da interação verbal . Isto parece evidenciar que o que está em conflito são perspectivas diferentes sobre o *incidente* e sobre os possíveis formas de reparo. A reclamada (A EMPRESA) insiste num oferecimento de reparo, material , talvez por julgar suficiente para aplacar a ofensa que causou a reclamante, mesmo porque atribui a terceiros a responsabilidade pela mesma.

Já a reclamante, além de desejar explicitar seu "julgamento moral" sobre a empresa, quer que esta comprometa-se no futuro a oferecer serviços de melhor qualidade, o que segundo Torsborg (1994). constitui uma "**promessa de abstinência.** Ou um pedido formal de desculpas, o que não ocorre ao longo dos dois primeiros episódios, apenas quando a reclamante descaracteriza o PROCON como o espaço onde sua reclamação possa ser eficaz é que tanto o Mediador quanto o Reclamado fazem movimentos no sentido de atender às exigências básicas da reclamante.

Estas metas da reclamante foram atingidas se observarmos o " **Termo de Ajustamento de Conduta: reclamação nº 9207-7"**

Presentes reclamado e reclamante e na presença do diretor do PROCON, ajustam e acordam, nos termos do parágrafo 6º, Art. 113, da Lei nº 8.078/90- Código de proteção e Defesa do consumidor, para por fim aos seus desentendimentos, o seguinte:

1º) A reclamante renuncia a qualquer indenização, por livre e espontânea vontade, assim manifesta nesta audiência;
2º) a reclamada se compromete a tomar as providências devidas para a reparação do veículo da viagem da reclamante. Aliás, já está tomando as providências;
3º) Ainda, a reclamada se compromete a zelar pelo oferecimento de um serviço de qualidade a seus consumidores, seja na manutenção dos veículos, seja nos demais serviços. Nada mais havendo ,assinam o presente Termo de Ajustamento de Conduta, na presenças de duas testemunhas e do Diretor do PROCON , para após cumprido integralmente nos seus termos, nada mais poderem reclamar uma da outra, seja a que título for. 21/3/97.

O conflito que se estabelece entre as partes pode seguir vários estágios e apelar para estratégias como nos foi dado observar. A própria tarefa do ofensor é por natureza conflitante , visto que além de aplacar o sentimento de ofensa, no reclamante, a fim de restaurar a harmonia social, deve restaurar seu *status* social .

Este estudo, por ser um estudo de caso, não se permite generalizações que extrapolem o contexto desta interação, entretanto podemos apontar algumas características marcantes deste encontro :

1º) os participantes colocam suas questões com um grau bem marcado de diretividade. Não forma encontramos estratégias indiretas de se apresentação da ofensa(e.g. uso de pistas;. mencionar a ofensa diante do acusado; desfocalização do agente, etc) ;

2º) as estratégias de trabalho de face envolvem predominantemente preocupações com a própria face, de ambas as partes, e , excepcionalmente, com a face do outro;

3º) nesta atividade de fala, é de se esperar que o reclamante espere um reparo material pelos dados causados pelo reclamado. Entretanto, nesta "acareação", a reclamante estava mais interessada em fazer uma condenação explícita da acusada;

4º) o reclamado mitiga os aspectos negativos da ação da empresa e maximiza os aspectos que contribuem para face de "competência " reivindicada pela empresa;

5º) A reclamante maximiza o grau de ofensa e busca inúmeras evidências para sua acusação, de forma a parecer convincente, pois se isto não ocorrer o próprio reclamante corre o risco de perder a face (cf.. Pace, 1986, apud Torsborg, 1994:329).

ANEXO: Convenções de Transcrição

Fontes: Edwards,J. & Lampert, M (1992) (eds)
Ribeiro. B.T.(1994b)
Tannen, D (1984)
Marcuschi,L. A.(1986)

.. pausa observada ou quebra no ritmo da fala,com menos de meio segundo
... pausa de meio segundo ,medida com cronômetro
.... pausa de um segundo
(1.5) números entre parênteses indicam a duração da pausa acima de um segundo durante a fala, medida com cronômetro.
. descida leve sinalizando final de enunciado
? subida rápida sinalizando uma interrogação
, subida leve(sinalizando que mais fala virá)
_ parada súbita (palavra truncada)
: alongamento de vogal(**:::** - alongamento maior)
! encorajamento (booster)
< > tempo e ritmo rápidos
sublinhado ênfase
MAIÚSCULAS muita ênfase ou acento forte
= dois enunciados relacionados por (=) indicam que não há pausa na fala /fala
[justaposta /duas pessoas falando ao mesmo tempo
(( )) comentários do pesquisador
( ) transcrição impossível
(palavras) transcrição duvidosa

Referências bibliográficas:

FRASER, Bruce. Conversational Mitigation . *Journal of Pragmatics*, 4: 341-50,1980.

GOFFMAN, Erving . *Forms of Talk.* Filadélfia, University of Pennsylvania Press,1981.
---------- A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais da interação. IN: *A representação do eu na vida cotidiana.* Petrópolis, Vozes, 1983.

HOLTGRAVES, Thomas . The forma and function of remedial moves: reported use, psychological reality and received effectiveness. *Journal of Language and Social Psychology.* Vol, 8 No.1: 1-16, 1989 .

LEECH, Geoffrey. *The Principles of Pragmatics.* New York , Longman, 1983.

MCLAUGHLIN, Margaret, CODY, M.J. & ROSENSTEIN, Nancy. Account sequences in conversations between strangers. *Communication Monographs, Vol.50, June, 1983.*

LIM, Tae-Seop. Facework and Interpersonal Relatioships. In: Stella Ting-Toomey (ed), *The challeng of Facework.* State University od New York Press, Albany, 1994.

OLIVEIRA, M. do Carmo L. de .*Ethos e respostas a reclamações num encontro de serviço. (* cópia mimeo.).

PENMAN, Robyn. Facework & Politeness: multiple goals in courtroom discourse. *Journal of Language and Social Psychology,*, vol.9:15-38, 1990.

TORSBORG, Anna. *Interlanguage Pragmatics: requests, Complaints and Apologies.* Studies in Anthropological Linguistics. (Ed) Florian Coulmas & Jacob L. Mey. Mouton de Gruyter, Berlin, 1994

SCOTT & LYMAN. Accounts. *American Socilogical Review. V.33*: 46-62 ,1968.

ABSTRACT

This study has as subject to identify and analyse the discoursive- interactional strategies used by complainer and complainee during their "confrontation' accomplished at PROCON. This activity type has as its main goal to produce a deal between these participants. To analyse the corpus of data we recur to some theoretical and metodological assumptions from Conversation Analysis and Interactional Sociolinguistics.

The complaint as far as it produces a conflict situation threatens the ritual equilibrium of the social encounter. According to Goffman (1983), this ritual balance is essencial condition to social encounters take place. The 'confrontation' emphasizes the conflict that exist between the complainer and the complainee, but as far as they need a 'deal ', they have to appeal to *correction moves* to negociate and construct this interactional goal.

Key-words: complaints, correction moves, face, facework, discoursive-interactional strategies

A semiótica e a iconicidade textual: fundamentos teóricos e pesquisa experimental

Profª. Drª. Darcilia Simões – UERJ

Resumo: Este trabalho visa a apresentar proposta metodológica de ensino de língua portuguesa subsidiada pela lingüística e pela semiótica aplicadas à leitura e produção de textos. Levando em conta dados coletados em redações produzidas por alunos ingressantes nos cursos de pós-graduação em Letras, vimos procurando analisar questões atinentes às dificuldades de compreensão das funções-valores das formas da língua, assim como dos mecanismos de estruturação lingüística responsáveis pela construção do objeto texto, observado como um ícone visual. Por isso, nosso trabalho procura assentar-se em princípios da semiótica imagética e diagramática, orientando esta no eixo sintagmático.

Reunimos neste trabalho algumas mostras de comentário ou análise de trechos (e de pequenos textos), onde a fundamentação na teoria da iconicidade de Peirce nos permite apontar deficiências estruturais que comprometem a inteligibilidade da mensagem, portanto, inibem a eficiência comunicativa. E o nosso trabalho tem por meta oferecer mais um caminho de análise e ensino da língua portuguesa (aplicável a outras línguas), na busca de melhores dias para os usuários do vernáculo.

Palavras chave: **texto – leitura e produção – iconicidade**

Abstract: This issue aims to present a contribution to de teaching and learning of portuguese language. Our methodological point of view is support on linguistical and semiotical basis, morever in ofcus of iconicity piercean´s theory. My research habe been developping series of analyses of data obtenned on superior students´s written productions which have observed mistakes that interrup the communication showing a wrong sentence structuration.

In this paper, we tray to show some short analyses of text fragments which it´s possible to see the uncorrect use of the linguistic forms and the unknowledgment about text taken as image and diagramatical construction that can be analised as any map or another visual object taht conduce the reading toward the meaning of the message.

Key-words: **text – reading and written - iconicity**

INTRODUÇÃO

Considerando que as impropriedades estruturais detectáveis nas redações dos alunos do 3° e do 4° graus (PGD lato sensu) se assentam no desconhecimento das relações entre a organização das sentenças e a imagem visual produzida por elas, nosso trabalho se ocupa com a busca de soluções técnico-metodológicas com bases semiótico-semânticas para as dificuldades de leitura e produção de textos verbais.

Temos que o texto pode ser norteado pelas intenções de eficácia ou de falácia comunicativas. Em decorrência de sua meta, o autor gerará uma superfície textual que conduzirá o leitor a uma mensagem eficaz (comunicação transparente) ou a uma mensagem falaciosa (comunicação mascarada). Entretanto, a meta só é atingida quando o autor está apetrechado de conhecimentos gramaticais que lhe permitam compor seu texto como quem desenha um mapa: usando os sinais adequados nas posições apropriadas, caso contrário, a resultante será um amontoado de sinais desconexos que não servirá como pista nem como despistamento. Será simplesmente ininteligível.

Examinando-se redações produzidas pelos alunos, temos visado a:

- demonstrar a relevância do domínio das formas da língua e de seus esquemas estruturais, como elementos capazes de mapear no texto um itinerário para a leitura e a compreensão da mensagem básica;

- levantar os problemas estruturais resultantes do emprego dos determinantes, dos morfemas flexionais, das palavras gramaticais, do paralelismo no emprego dos tempos verbais, etc., praticando a reescritura dos textos analisados com vistas a aperfeiçoar-lhe a iconicidade sintagmática e garantir-lhe a legibilidade.

Na investigação do processo de composição da imagem (iconicidade sintagmática) buscamos descrever a configuração básica das imagens (formas, posição, relações, etc.) e a previsibilidade semiótica projetada pelo produtor do sinal — autor— em diálogo com o leitor virtual e as condições de leitura. Para tanto temos lançado mão dos fundamentos da semiótica de PEIRCE (cf. SANTAELLA: 1996).

> "A leitura e análise de qualquer redação deve ser feita levando-se em conta o que poderíamos chamar os três níveis ou três dimensões da linguagem quando esta se organiza na forma de um texto ou redação: 1) o nível gramatical, 2) o nível da organização global, 3) o nível da adequação." (SANTAELLA, 1983: 153)[1]

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A SEMIÓTICA DE PEIRCE

> A teoria de Peirce contempla as relações entre homem e mundo, assim como decifra em graus o diálogo entre o homem e os fenômenos que o tocam, a partir do que a mediação dos sentidos humanos é considerada em sua amplitude enquanto antena de captação dos sinais do universo articulados com a experiência humana.
> O modelo triádico de PEIRCE que viabilizou a classificação dos sinais em ícones, índices e signos, estendeu a discussão da atuação subjetiva sobre a decifração sígnica, assim como permitiu a dedução de valores extra-sígnicos que compõem a rede de relações sobre as quais opera a semiose.
> Além disso, ressaltou o caráter dinâmico das linguagens, apontando para a teoria da semiose ilimitada que veio a subsidiar explicações mais consistentes para a produção artística a partir do confronto entre objeto artístico e objeto seriado.
> Ainda convém ressaltar o conteúdo subjetivo demonstrado na formulação sígnica de Peirce, onde a relação pensamento e sinal se mostra diferente do radicalismo de Saussure. Para Peirce, as formas sígnicas são passíveis de serem construídas a despeito de existirem ou não no mundo real, por isso, a existência material de sinais não aprisiona a produção cognitiva. Logo: a autogeração e a semiose ilimitada são dados fundamentais da riqueza de sua teoria semiótica[2].

A gramática pura, primeira divisão da lógica ou semiótica, é o estudo da classificação e definição de todos os tipos de signos (todos que entram no pensamento) intencionando saber o que é utilizado pela inteligência, capaz de aprender pela experiência como a referência verdadeira do signo, a fim de que esse pensamento desenvolvido receba uma significação. Por isso, vimos perseguindo a teoria de Peirce como fundante das relações textuais, dos mecanismos utilizados no tecido do texto, com vistas a gerar signos e significações.

Na busca de uma estruturação inteligente, o que se vê é a utilização da lógica como um processo por meio do que se criam funções e valores para os signos, que, por sua vez, combinam-se e recombinam-se gerando novos valores e novas funções, visando a suprir as necessidades expressional e comunicacional humanas. É na lógica do diálogo dos signos que tramam-se os textos e transmitem-se as mensagens.

Em nossa concepção, lógica é sinônimo de semiótica, para Peirce[3] “a lógica é a semiótica formal”, “a lógica não é senão um outro nome para a Semiótica”.

Peirce apresentava a lógica como sendo a teoria do pensamento deliberado (ou auto controlado), do pensamento controlado de modo a torná-lo adequado a um objetivo[4]. Por isso, o filósofo ocupou-se da investigação do processo de produção dos significados, seguindo a indagação: Por que isso significa o que significa? E é assim que se busca interpretar os textos, que nada mais são que a materialização de nossos pensamentos (independentemente da natureza do signo com que são construídos).

Todo pensamento ou conceito está inextricavelmente ligado às funções de representação, não sendo capaz de interpretar a si mesmo. *A interpretação somente pode realizar-se através do signo*[5]. Tal constatação o levou a desenvolver uma teoria dos signos, que consiste numa lógica semiótica de algo que, para alguém, equivale a alguma coisa, sob algum aspecto ou capacidade. O mesmo que:

> (...) nenhum signo pode literalmente aquilo que significa. Se uma nuvem, por exemplo, é sinal ou signo de chuva, ela não é idêntica à própria chuva, mas tão-somente a indica. O mesmo ocorre com a palavra “chuva”, ela também é apenas um signo de chuva, com a qual não se identifica. Da mesma forma, pensamento algum pode ser literalmente aquilo que significa. Em suma, as idéias ou pensamentos implicam um objeto para interpretação, um intérprete do objeto e a interpretação propriamente dita”[6].

Disso decorre que não se pode estudar gramática fora do texto nem estudar o texto sem compreender sua gramática, uma vez que essa relação tripartite — referente, referência e referido — emerge das funções-valores que se constróem no texto, por meio de sua gramática, que não é senão a regra do jogo lingüístico. Por meio do entendimento das relações que suas regras definem é que se pode chegar à depreensão dos seguintes dados: do que se fala, com quê e como

Operando sobre as bases da comunicação lingüística em português, vimos aplicando pressupostos teóricos da Semiótica de Peirce[7] — (C. S. PEIRCE —1839-1914; cf. § 5.448, fn — NÖTH, 1995)), sobretudo no que tange à teoria da iconicidade pela qual *qualquer coisa é capaz de ser um substituto para qualquer coisa com a qual se assemelhe*[8] (PEIRCE, 1990) — com que formulamos hipóteses de transferência de esquemas de interpretação utilizados na leitura de sinais (verbais ou não-verbais) para a produção de textos.

O leitor está inserido num contexto que lhe oferece elementos elucidativos ou mesmo complicadores para a sua leitura, pois o homem interage com o mundo, reforma-o e renova-se a cada instante vivido. Logo: seu repertório de decifração - que é então individual e coletivo a um só tempo - o referencial imediato para suas leituras, somar-se-á com o de seus pares, compondo, assim, o interpretante coletivo (PIGNATARI, 1976) - ou senso comum.

A semiótica visa ao relacionamento entre a estrutura do texto e a interpretação extensional do mundo, o mundo possível ou o complexo de mundo, que é trabalhado em forma de texto, implicando, assim, elementos contextuais, ou seja, externos ao texto e co-textuais, ou seja, internos ao texto. É um estudo que se volta à questão da compreensão e produção de textos.

O texto é uma forma perceptível e interpretável e o leitor/ouvinte usa o seu conhecimento prévio para adquirir vivência do contexto. A importância da semiótica no processo se faz presente no roteiro para produção do texto, pois fornece pistas de seqüência de ações para o leitor/ouvinte se orientar na organização do raciocínio lógico, refletido na orientação de recursos expressionais para resultar uma eficiente comunicação. Tudo isto se articula com os seus referentes vivenciais que favorecerão (ou não) a compreensão da mensagem abrigada no texto.

Retomando a idéia peirceana de que o mundo é indiscutivelmente um compósito de signos de variada natureza, tem-se que tal configuração sígnica seria um grande texto, e que cada porção de imagem (iconicidade textual imagética — cf. NÖTH, 1995: 47) permitiria uma decifração de base hermenêutica correspondente à atividade restritamente definida como leitura. Repetindo MARTINS[9] (1991: 95), *a linguagem verbal e a visual travam diálogos intensos e imemoriais entre si e provocam outros tantos entre seus autores e leitores,* reforçamos nossa idéia de que o dialogismo estende-se para além do verbal, e por isso *texto* e *leitura* são, respectivamente, produto e processo emergentes de elaboração sígnica, independentemente da natureza do código com que se esteja operando.

Das hipóteses perseguidas, a que mais se destacou foi a da transferência dos esquemas semióticos de leitura para qualquer atividade relativa à produção/compreensão de textos. As bases dessa hipótese foram calcadas na própria história das linguagens humanas, uma vez que, antes da produção de uma linguagem articulada, o homem já manifestava suas sensações, impressões e necessidades por meio de sons associados a gestos — portanto, usando código complexo[10]— o que nos leva a considerar que os procedimentos escolares restritos à linguagem escrita já nasceram defasados, pois reduziram a comunicação humana ao verbal escrito, deixando de fora toda uma gama de sinais não-lingüísticos de alta relevância para a compreensão das mensagens. Isto porque, ao lermos (interpretarmos) um texto (lato senso) os significados organizam-se em nossa mente, onde a imaginação incessantemente *projeta imagens em nossa tela interior*, segundo palavras de CALVINO[11] (1990). Ou seja, mesmo quando não vemos com os olhos físicos, o fazemos com os "olhos da imaginação", logo: operamos com ***imagens***.

Como é possível deduzir, nosso trabalho acaba por desaguar numa pedagogia da imaginação, fundada nas capacidades de percepção imanentes ao seres animais[12] (cf. NÖTH, 1995: 147), em geral, e aos seres humanos, em especial. A saber, pretendemos demonstrar a cada aprendiz as suas potencialidade imaginativas enquanto possibilidade de aprendizagem geral, a partir do que buscamos encorajá-lo para o enfrentamento dos atos de interação comunicativa (de leitura ou de produção textual, posto que entendemos que a leitura é, em última análise, uma co-produção).

Convencido da existência de um cabedal de experiências vividas diferenciadamente pelos indivíduos, o aprendiz busca traduzir a mensagem do texto em leitura, num primeiro momento, para o código que lhe oferecer o mais fácil acesso, após o que, cruzar-se-ão as leituras produzidas pelos vários leitores em busca dos elementos comuns, com os quais será construída a *leitura média*[13]. Este produto serviria de parâmetro para o estabelecimento do significado básico do texto; e os elementos não-comuns subsidiariam discussões subseqüentes, das quais resultaria a seleção dos dados ainda pertinentes à leitura do texto-objeto, a despeito de não terem sido incluídos na *leitura média*.

Um ponto alto desse trabalho é a comprovação da multiplicidade do potencial semântico dos códigos, dos textos e dos leitores, isto é, a plurissignificação imanente aos signos e captável pelos leitores. A esta altura somos levados a evocar a teoria peirceana da semiose ilimitada, ou seja, se *cada signo cria um interpretante que, por sua vez, é representâmen de um novo signo, a semiose resulta numa "série de interpretantes sucessivos", ad infinitum*.[14]. (CP 2.303, 2,92 — Apud NÖTH, 1995[b]: 74). A conseqüência disto é uma leitura abundante, plural, ainda que correspondente aos limites da contextualização do sinal.

Ilustrando:

Uma ✝ pode significar: a) numa igreja = fé b) numa estrada = morte c) num hospital = vida	Um ❤ pode representar: a) numa carta: amor, paixão b) numa clínica: cardiologia c) numa igreja: caridade

Nossa proposta metodológica de encaminhamento da leitura na esteira da iconicidade sustenta-se na convicção peirceana de que *qualquer signo, mesmo o mais convencional*[15]*, é apreendido em primeira instância como ícone, isto é, como impressão qualitativa de sua qualidade concreta*[16] (SANTAELLA, 1996: 152), ou seja, é percebido em sua "materialidade". Assim, a ilusão que torna o ícone próximo de-ser-coisa e o distancia de-ser-signo é o dado facilitador da relação leitor/signo, em que sustentamos nossas hipóteses teórico-metodológicas, porquanto a ilusão da materialidade do signo concretiza-o ante o observador, gerando familiaridade entre observador/observado, logo: funciona como eliminador de barreiras, dilui nódulos de obscuridade e desbloqueia a cognição do fenômeno, gerando significados "legíveis".

Numa tentativa de simplificar nossa aplicação metodológica dos pressupostos semióticos, temos que o texto (produzido em qualquer código) é uma imagem perceptível e interpretável, portanto, passível de tradução para outro código (distinto do que a gerou). E o leitor (tradutor ou intérprete) executa a transcodificação (= tradução intersemiótica) projetando nesta o seu conhecimento prévio, adquirido vivencialmente, portanto, em princípio, igual e diferente de seus pares. Igual, se consideradas as características homogêneas de contextualização sócio-histórica; diferente, tomando-se por base que cada ser humano é único, é um indivíduo na espécie humana.

Isto posto, na direção de práticas progressistas e proveitosas, o docente tentará conduzir as atividades de classe sobre bases intertextuais (já que se transportam dados de um texto a outro, de um código a outro, de um leitor a outro, de um produtor a outro, etc.) e interdisciplinares, em decorrência da caracterização sinestésica da seleção de textos-objeto a serem explorados.

A análise de textos não pode mais ser reduzida a exercícios de identificação ou classificação de funções e valores fonomorfossintáticos. A análise de textos precisa transforma-se em um conjunto de práticas de compreensão e reconstrução das mensagens textuais, através do que são levantados os valores comunicativos relevantes da *expressão de circunstâncias* — condição, causa, tempo, modo, conseqüência, concessão, etc.; da *articulação de processos* por meio de adições, oposições, alternâncias, conclusões; d*a determinação ou indeterminação* de agentes, pacientes, processos; da *marcação ou não-marcação temporal* dos processos, etc.

Ao lado dos fatores de natureza lingüística, há ainda outros que precisam ser observados e trabalhados em benefício da eficiência da leitura e da composição de textos. São estes os responsáveis pela *iconicidade textual*, particularidade tratada pela semiótica lingüística e à qual venho dando especial atenção ao longo de meus estudos. Sob a ótica da *iconicidade textual*, tenho tentado demonstrar a relevância do domínio das formas da língua e de seus esquemas estruturais, enquanto elementos capazes de mapear no texto um itinerário que conduza o leitor à compreensão da mensagem básica.

Para clarificar, entendemos *iconicidade textual como a potencialidade de os textos funcionarem como signos icônicos (assentados na relação de modelização), por meio dos quais o observador (leitor) será capaz de atingir significações ali representadas.*

Neste enfoque, ressaltamos a importância *dos determinantes, dos morfemas flexionais, das palavras gramaticais, do paralelismo no emprego dos tempos verbais*, etc. Procuramos enfatizar as estratégias da seleção das formas da língua, no sentido de aperfeiçoar o traçado do texto, considerado enquanto unidade dotada de dupla iconicidade: a) a *sintagmática*; b) a *diagramática*. Esta como resultante daquela, posto que a astúcia na construção dos sintagmas é a garantia da orientação (ou desorientação) pretendida pelo autor na condução de seu leitor virtual à mensagem básica.

Em outras palavras: o texto pode ser norteado pelas intenções de eficácia ou de falácia comunicativas. Em decorrência de sua meta, o autor gerará uma superfície textual que conduzirá o leitor a uma mensagem eficaz (comunicação transparente) ou a uma mensagem falaciosa (comunicação mascarada). Entretanto, a meta só é atingida quando o autor está apetrechado de conhecimentos gramaticais que lhe permitam compor seu texto como quem desenha um mapa: usando os sinais adequados nas posições apropriadas, caso contrário, a resultante será um amontoado de sinais desconexos que não servirá como pista nem como despistamento. Será simplesmente ininteligível.

A partir disto, retoma-se o plano lingüístico da construção textual e recorda-se a importância do domínio de noções como: *ordem direta* (ou lógica), *indireta* (ou psicológica), por meio do que o autor é capaz de priorizar este ou aquele termo, esta ou aquela idéia; *categorias flexionais*, que indicam relações de *gênero, número, modo, tempo, pessoa*, por meio das quais a coesão textual se faz mais (ou menos) clara; *processos mórficos de composição e derivação*, através do que são expressos novos significados com as mesmas formas ou criadas novas formas para suprir necessidades emergentes de comunicação.

Ilustrando:

Problemas na ordem lógica (ou direta)

1.Visando à melhoria da qualidade do corpo docente, **investiu esta IES** na área de pessoal (...) [grifamos]

1a..Visando à melhoria da qualidade do corpo docente, **esta IES investiu** na área de pessoal.

2. **Tem nossa Faculdade** interesse em que.... [grifamos]

2a. **Nossa Faculdade tem** interesse em que....

Observe-se que em 1a. e 2a a ordem favorece a clareza do enunciado, por conseguinte, facilita a compreensão.

Mais um exemplo:

> Decretada a reaquisição, pelo extraditando, da nacionalidade brasileira, nos termos do art. 30 da Lei 818/49, pela autoridade competente, torna-se inviável, diante do preceito constitucional transcrito, desde logo, atender à súplica do Governo requerente, não mais se justificando, outrossim, permaneça, sob custódia, a esse efeito, situação que perdura desde (...) (fragmento de um Processo de Extradição)

O redator exacerba do deslocamento de termos e cria ilegibilidade ou legibilidade parcial.

A idéia ficaria clara se a ordenação no texto fosse, por exemplo:

1. A REAQUISIÇÃO DA NACIONALIDADE BRASILEIRA PELO EXTRADITANDO DECRETADA, NOS TERMOS DO ART. 30 DA LEI 818/49, PELA AUTORIDADE COMPETENTE, (...)
2. DECRETADA, NOS TERMOS DO ART. 30 DA LEI 818/49, PELA AUTORIDADE COMPETENTE, A REAQUISIÇÃO DA NACIONALIDADE BRASILEIRA PELO EXTRADITANDO, (...)

As duas formas sugeridas afastariam a ambigüidade e permitiriam uma compreensão imediata da idéia do autor por parte de qualquer leitor (especialista ou leigo).

Observe-se que os comentários vão sendo feitos a partir do entendimento ou não dos enunciados. Retomando a potencialidade orientadora (ou desorientadora) dos dados textuais, é possível concluir-se que o autor do fragmento então comentado não deve ter-se preocupado com seu leitor ao redigir seu parecer.

Ao examinarem-se nos textos relações de regência, de concordância e de colocação, por meio da operação conhecida como análise sintática, o que se quer é entender o texto. E isto não é particularidade das aulas de português.

A habilidade de estruturação lingüística é adquirida não só com a produção mesma dos enunciados, mas também na *leitura profunda* (exercício de descodificação textual em que o leitor analisa cada trecho, discute as estruturas incomuns, testa a univocidade ou a plurivocidade dos enunciados) destes.

Ilustrando:

> “Ora, nesse catar feijão entra um risco:
> o de que entre os grãos pesados entre
> um grão qualquer, pedra ou indigesto,
> um grão imastigável, de quebrar dente.” [grifamos]
> (João Cabral de Melo Neto, Catar feijão.)

Examinando o fragmento acima, ver-se-á que, poeticamente, o autor descreve o processo de formulação do discurso verbal: lembrando-nos da comparação proposta no poema - *catar feijão & escrever* - começaremos a catar as palavras usadas pelo poeta e observaremos que, por exemplo, *os vocábulos grifados são chave de compreensão*, uma vez que *se repetem estrategicamente*, logo: com valores diferentes.

Vejamos:

(=existe) P_3 IdPr

v. intransitivo

(= em meio aos)

(=inclua-se em) P_3 SbPr

v. transitivo circunstancial[17]

Com base no raciocínio até aqui desenvolvido, concluo com o fragmento a seguir:

> O trabalho com a gramática da língua não deve ter um fim em si mesmo, mas contribuir para a elucidação da tessitura textual, para a construção de textos claros, coerentes e coesos. À luz da lingüística textual, vem-se buscando demonstrar que a gramática funciona como um "instrumento" a serviço do texto. (SIMÕES et alii (1997) A gramática a serviço do texto[18].)

No trabalho que propomos, damos ênfase à provocação da inventividade do receptor, com vistas a ampliar-lhe a versatilidade e a disponibilidade para a leitura, desde a captação metonímica dos índices até a interpretação metafórica dos símbolos. Em suma, partimos da trilha das imagens para ensinar a ver, pois a observação é estágio indispensável na formulação do pensamento científico, sobre o qual se assenta o saber humano.

Com vistas a objetivar a metodologia utilizada por nosso grupo de trabalho na UERJ/IL (Especialização em Língua Portuguesa — PGD lato sensu), passaremos então a uma breve análise da letra da música

METÁFORA***** (Gilberto Gil)

Uma **lata$_1$** existe para conter algo,
Mas quando o poeta diz **lata$_2$**
Pode estar querendo dizer o incontível

Uma **meta$_1$** existe para ser um alvo,
Mas quando o poeta diz **meta$_2$**
pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso não se **meta$_3$** a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua **lata$_3$**
Na **lata$_4$** do poeta tudo-nada cabe,
Pois ao poeta cabe fazer
O incabível

Deixe a **meta$_4$** do poeta, não discuta,

Deixe a sua **meta$_5$** fora da disputa,
Meta$_6$ dentro e fora, **lata$_5$** absoluta,
Deixe-a simplesmente metáfora*****

Iniciaremos a análise apontando as formas grifadas e numeradas (com fins didáticos) como sendo as pistas a serem seguidas para a compreensão da mensagem do texto.

As palavras *lata* e *meta* se repetem alternadamente e produzem algo como uma rota lexical a que denominemos *iconicidade diagramática* e definimos como construção sígnica capaz de funcionar como um mapa de leitura. Objeto visual que orienta a interpretação dos textos (verbais e não-verbais). Tal entidade pode conduzir o leitor à esteira semântica sobre a qual transita a mensagem do poema de G. Gil. Lançando mão da polissemia, o autor reutiliza a palavra lata, chamando ao texto várias de suas acepções, além de objetivar a maleabilidade semântica do português, a saber:

Veja-se o quadro 1:

ENTRADA LEXICAL UTILIZADA	ACEPÇÃO ATUALIZADA	CLASSE GRAMATICAL
LATA1	RECIPIENTE	S.F.
LATA2	PALAVRA-OBJETO, SIGNO	S.F.
LATA3	(FIG.) MENTE, F. POP.≅ CUCA	S.F.
LATA4	(FIG.) POEMA, PRODUTO	S.F.
LATA$_5$	(FIG.) POEMA, OBJETO ARTÍSTICO	S.F.

QUADRO 1

Ao mesmo tempo, o poeta explora a palavra *meta*, fazendo-a demonstrar um outro fenômeno produtivo da língua que é a *metonímia*.

Observe-se o quadro 2:

entrada lexical utilizada	timbre da vogal tônica	acepção atualizada	classe gramatical
META$_1$	[MÉTA]	ALVO, OBJETIVO	S.F. [19]
META$_2$	[MÉTA]	PALAVRA-OBJETO, SIGNO	S.F.
META$_3$	[MÊTA]	ATREVA	F.V. IP. NEG. P$_3$[20] DE METER-SE
META$_4$	[MÉTA]	ALVO, OBJETIVO	S.F.
META$_5$	[MÉTA]	ALVO, OBJETIVO	S.F.
META$_6$	[MÉTA]	ALVO, OBJETIVO	S.F.

QUADRO 2

No uso de *meta*, G. Gil demonstra a flexibilidade material — planos fônico, mórfico, sintático e semântico — da língua, uma vez que uma coincidência de forma lingüística nos leva à apreensão de vários signos, a despeito da semelhança das formas (às vezes até identidade de formas).

No plano fônico, ao mudar de opção de classe gramatical, o poema chama ao texto a oposição de timbre vocálico como responsável pela distinção de formas da língua. Observe-se que há duas tomadas de *meta*[21] como substantivo — com significações diferentes — seguida de uma utilização de segmento fônico assemelhado com valor verbal.

Ao lançar mão da polissemia e da homonímia, o autor demonstra materialmente o percurso da construção poética, por meio da qual o poeta explora as formas da língua enquanto matéria-prima, fazendo-as evoluir na passarela construída pelos vários níveis da formulação lingüística, quais sejam: o fônico, o mórfico, o sintático, o semântico, o estilístico, etc.

Ainda que o nível sintático não tenha sido especificamente contemplado neste estudo, são óbvias as conseqüências das mudanças de emprego lexical verificadas no texto em exame.

Veja-se o quadro 3:

entrada lexical utilizada	função sintática	acepção atualizada	classe gramatical
$LATA_1$	SUJEITO	RECIPIENTE	S.F.
$LATA_2$	OBJETO DIRETO	PALAVRA-OBJETO, SIGNO	S.F.
$LATA_3$	NÚCLEO DO ADJUNTO ADVERBIAL	(FIG.) MENTE, F. POP.≅ CUCA	S.F.
$LATA_4$	NÚCLEO DO ADJUNTO ADVERBIAL	(FIG.) POEMA, PRODUTO	S.F.
$LATA_5$	NÚCLEO DO APOSTO DE *META DENTRO E FORA*	(FIG.) POEMA, OBJETO ARTÍSTICO	S.F.
$META_1$	SUJEITO	ALVO, OBJETIVO	S.F.
$META_2$	OBJETO DIRETO	PALAVRA-OBJETO, SIGNO	S.F.
$META_3$	NÚCLEO DO PREDICADO VERBAL	ATREVA	F.V. IP. NEG. P_3 DE METER-SE
$META_4$	OBJETO DIRETO	ALVO, OBJETIVO	S.F.
$META_5$	OBJETO DIRETO	ALVO, OBJETIVO	S.F.

$META_6$	NÚCLEO DO APOSTO DE *SUA META*	ALVO, OBJETIVO	S.F.

QUADRO 3

É interessante o jogo de significações produzido neste texto, pois o aparente esvaziamento do sentido figurado sugerido pela insistência de repetir-se *meta* com o valor de *alvo*, *objetivo*, é desmentido pela construção *sua meta* (linha 13). Neste ponto do texto, o leitor oscilaria entre duas possibilidades no mínimo: meta do poeta ou meta do próprio leitor?

No entanto, a astúcia do autor prepara a solução para tal impasse quando usa o determinante **a** antes *de sua meta*, uma vez que o valor dêitico daquela forma lingüística esclarece de imediato a referência pretendida entre *meta do poeta* (linha 12) e *a sua meta* (linha 13). É a manifestação objetiva da *iconicidade sintagmática.*

Entendo como *iconicidade sintagmática* a construção sígnica que se manifesta na combinação estruturada de formas (verbais ou não-verbais), do que resulta um todo significativo.

Observe-se que, sem que fosse necessário recorrer de imediato a dicionário ou livro técnico especializado, o autor é capaz de conduzir o leitor à definição da metáfora. A *lata absoluta*, que é a *meta do poeta*, é o *poema*. Este, por sua vez, representa, de forma figurada, uma mensagem particular que, segundo a isotopia por meio da qual se realize sua leitura, manifestará significado, emergente da trama lingüística construída pelos itens lexicais eleitos pelo autor.

Fica então demonstrada ao leitor a metáfora como uma *lata especial* (recipiente), eleita (signo lingüístico disponível) e reconstruída (signo poético) por alguém, com o objetivo de representar uma mensagem em aberto, potencial, passível de ser interpretada no espaço construído pela flexibilidade dos signos de uma língua. Logo, o poema é também uma metáfora.

Outra análise:

A PAIXÃO DE SUA VIDA

> Amava a morte. Mas não era correspondido.
> Tomou veneno. Atirou-se de pontes. Aspirou gás. Sempre ela o rejeitava, recusando-lhe o abraço.
> Quando finalmente desistiu da paixão entregando-se à vida, a morte, enciumada, estourou-lhe o coração.
> (In COLASANTI, Marina (1986) Contos de amor rasgados. Rio de Janeiro: Rocco [p.97])

Desde sua apresentação em três parágrafos, o conto metaforiza o ciclo vital: nascimento, crescimento e morte. E nessa gradação se faz a trama do conto.

A emoção do autor se manifesta na escolha dos determinantes presentes no título:

- a = definidor de uma paixão especial, única, aquela...
- sua = definidor de uma relação de posse, no entanto indefinida quanto ao seu sujeito:

- **sua** de quem?

- paixão = termo ambivalente que pode significar *amor* e *morte* (ou sofrimento em seu étimo grego)

- vida = substantivo designativo da força material da existência; contraponto à ambivalência do substantivo *paixão*.

    - *Amava a morte. Mas não era correspondido*.

Neste parágrafo, os períodos se coordenam por meio da adversativa MAS, indicadora de uma relação de contrariedade, de oposição. A eleição da coordenação serve de ícone para a independência das ações realizadas pelos personagens do texto: *A amava alguém; B não lhe correspondia.*

A conjunção que, nos compêndios gramaticais é definida como palavra que conecta orações, ao conectar períodos, pode ser um dado indicador de complicações na trama do texto.

A opção pelas estruturas de voz ativa ou voz passiva também podem funcionar como dados icônicos. No caso, o protagonista que se mostra agente no início do texto é imediatamente transformado em paciente no 2 período. Este movimento denuncia uma tensão que se desenvolverá ao longo do texto.

- *Tomou veneno. Atirou-se de pontes. Aspirou gás. Sempre ela o rejeitava, recusando-lhe o abraço.*

No 2 parágrafo, o protagonista recupera sua forma ativa, contudo, as ações que pratica recaem sobre si mesmo. E a despeito da estrutura ativa das orações, o resultado é passivo. A oração *Atirou-se de pontes* manifesta, formalmente, a reflexividade das ações praticadas pelo sujeito A.

Os termos *correspondido* e *ela* evidenciam que A é um ser masculino , e B, feminino. E é este par de atores que conduz a história ao clímax.

O advérbio *sempre* e a conjunção temporal *quando* marcam a oposição temporal que identifica as posições dos personagens A e B: A tem um comportamento de *sempre*, imutável; B tem o comportamento do *quando*, reformulável. Nesta tensão se constrói o clímax do conto.

Mas a reformulação é tomada de surpresa pelo *finalmente* que marca um espaço-tempo e anuncia o fim da trama.

- Quando finalmente desistiu da paixão entregando-se à vida, a morte, enciumada, estourou-lhe o coração.

Observe-se que a colocação imediata dos dois termos de natureza adverbial — *quando* e *finalmente* — reforça a tensão do conto e provoca a explosão das forças antagônicas, promovendo a solução do problema. E neste momento, a subordinação vem ao texto para materializar a hierarquização dos processos numa relação de

causa e conseqüência: *desistiu da paixão para entregar-se à vida*, *enciumando a morte que lhe estoura o coração.*

Ainda que esta análise tenha sido muito resumida, cremos ter podido demonstrar o quanto é produtiva a tomada semiótica dos componentes de um texto. E, a despeito de certas reações anti-semióticas, a análise lingüística torna-se muito mais rica quando emoldurada por dados de natureza semiótica que podem concretizar conceitos abstratos, às vezes inalcansáveis quando situados num plano meramente semântico ou sintático. Cremos que, associando estes três eixos — o semiótico, o semântico e o sintático — torna-se possível um trabalho de análise de textos muito mais atraente e produtivo.

A leitura do texto em busca da compreensão da mensagem é orientada pelas marcas que os enunciados apresentam. A própria diagramação é uma pista que pode orientar o leitor pelas trilhas do texto.

A paixão de sua vida, desde o título, apresenta sinais que devem ser considerados durante a decifração de sua mensagem. O termo *paixão*, considerado o senso comum, leva-nos imediatamente a pensar em situação emocionais, afetivas. Daí, fazer-se imediata inferência de que o texto trate de uma caso de amor.

Em seguida, o termo *vida* remete-nos à idéia do ciclo existencial que tem três etapas bem marcada: começo, meio e fim; ou nascimento, desenvolvimento e morte. Estas três fases estão sugeridas no texto pela estruturação paragráfica: três são os parágrafos do texto.

A presença do pronome *sua* começa a anunciar alguma possibilidade de ambigüidade no texto, já que não deixa claro o seu referente: *sua* de quem?

Por fim, na leitura do título, indagamos se o caso de amor suposto tem por protagonista um homem ou uma mulher. O que será logo desvendado no 1 § pela palavra *correspondido*: adjetivo verbal usado na forma masculina. Vê-se, então, que se trata da paixão de um homem.

Também os processos de organização das frases é um sinal relevante do desenrolar da trama textual. Em *A paixão de sua vida*, temos predominância da coordenação no 1 §, aparente transição da coordenação para a subordinação no 2 § e subordinação propriamente dita no 3 §.

A coordenação, em princípio, comporta um encadeamento de ações cujos orações apresentam termos próprios, não havendo um encaixe de oração como termo de outra, como é o caso da subordinação. Por isso, pelo menos aparentemente, o processo da coordenação torna-se mais fácil de ler; enquanto a subordinação exige um apuro maior de raciocínio no que tange ao levantamento dos valores relativos dos termos na oração simples (ou período simples) de que participam e na oração complexa (ou período composto) em que exercem função de sujeito, objeto, complemento, etc.

No texto em estudo, o 1 § traz dois períodos simples. Contudo, o segundo período é introduzido por uma conjunção coordenativa adversativa. Aqui começamos a perceber que a história trazida pelo conto em análise não deve ser assim tão comum e simples.

Somos informados de que as conjunções são palavras gramaticais que ligam orações, contudo, no conto, encontramos o *mas* ligando períodos. Isto já anuncia o início das complicações temáticas. Somando-se ao valor adversativo — indicador de contrariedade — tem-se notícia de que a paixão de que se fala não fluía tranqüilamente, atravessava obstáculos.

Por fim, observando-se as idéias contidas nos predicativos *amava a morte / não era correspondido*, ver-se-á que há uma oposição explícita: *amor & desamor*. Inclusive a forma verbal de IdPt2 (tempo da narrativa) informa ações inconclusas, o que deixa o texto em aberto e incentiva a continuação da leitura.

No 2 §, mantido o tempo narrado, o protagonista ganha destaque a partir do câmbio para predicados com base IdPT3, cujas ações são conclusas, demonstrando uma obstinação na perseguição de seu objetivo: *morrer* (porque *amava a morte*).

Também a coordenação está mantida, denotando que as ações, ainda que independentes, encadeavam-se numa seqüência gradativa ascendente em relação ao eixo temático *morte*.

O tempo verbal concluso estruturado em períodos simples coordenados assindeticamente (sem conectivo expresso) é uma falsa pista de que as ação fosse definitiva por ser conclusa, pois, imediatamente ressurgia o protagonista a praticar nova ação em busca de sua meta.

Essa insistência é renovada pelo advérbio que inicia o último período do 2 §: *sempre*. Denotativo de tempo definitivo, tal advérbio reitera a persistência/insistência das ações desenroladas no texto. E neste § vêm à baila as ações do antagonista — *a morte* — que, contrariamente, mantém suas ações no IdPt2, recalcitrando na recusa permanente e definitiva (se somada com *sempre*).

Vem, então, à tona, a configuração dos sujeitos da orações. O protagonista vem sempre como sujeito oculto ou indicado pela partícula SE de indeterminação. Disto é possível inferir-se que há uma intenção do narrador de generalizar o tema. Em contrapartida, a antagonista vem materialmente representada pelo pronome *ela* que, mesmo sendo de P3, fornece informação mais objetiva que o SE manifesto anteriormente na as ações do personagem principal.

Também a colocação dos pronomes é indexical, pois cria um rastro que nos leva aos valores dos personagens em ralação ao tema: *Sempre* **ela o** *rejeitava, recusando*-**lhe** *o abraço*. Observe-se que o pronome sujeito **ela** (que se refere à antagonista) está na posição usual (ordem direta), enquanto o pronome objeto **o** (que se refere ao protagonista) aparece proclítico, sugerindo uma falsa aproximação entre os personagens. No entanto, na oração seguinte (agora de período composto), o pronome-objeto recupera sua posição enclítica, o que enfatiza sua condição de paciente das ações (pois mesmo as que ele pratica na primeira parte do parágrafo promovem resultados que se voltam sobre ele próprio — são formas verbais de voz ativas com conteúdo passivo para o sujeito).

E é possível aprofundar-se muito mais a análise, estendendo-a a cada um dos componentes textuais. Contudo, como nossa intenção é muito mais de oferecer elementos teóricos que de demonstração analíticas, retomaremos aqui informes sobre nossa proposta tático-semiótica.

Para clarificar ainda mais a nossa perspectiva semiótica ante a leitura dos textos, transcrevemos aqui trecho de outro artigo nosso:

> A exploração de subsídios semióticos permite também o aprofundamento da análise da interação leitor/texto, o escrevente/texto, observando o percurso da experiência perceptiva que se realiza num vaivém entre o texto-contexto e o contexto do leitor. E nesse vaivém, o leitor sai de si e busca a realidade do texto lido, a partir de um diálogo íntimo com sua experiência pessoal oportunizada pelo contexto da leitura[22].
> Contudo, a leitura (estrito senso) do texto estruturado em linguagem verbal é a mais complexa em princípio, e requer uma prática efetiva e intensiva, de modo que sejam adquiridas habilidades fundamentais que favoreçam sua eficiência.
> Cumpre, portanto, aguçar nuns e liberar noutros a disposição para a leitura, pois, nem todos conhecem o prazer de ler; e, alguns, por um ou outro motivo, não ousam experimentá-lo, conscientemente[23].

Com enfoques metodológicos do tipo que aqui propomos, o que se quer é transformar o ensino-aprendizagem da língua numa atividade de prazer, uma vez que poderá satisfazer o desejo de saber, imanente à mente humana.

Na esteira da teoria de Peirce, entende-se que a captação do mundo exterior se faz por meio de uma semiose ilimitada onde a informação promove a invenção, a criação, o exercício da capacidade de escolher ante alternativas, de decidir ante a informação mais adequada capaz de permitir melhores e novos estados de equilíbrio para o sistema. Enfim, promove a organização do raciocínio a partir das relações entre o signo e o senso comum (ou interpretante coletivo). Para Peirce, o homem desenvolve três tipos de raciocínio: a *dedução* que prova que algo *deve ser*; a *indução* que mostra que alguma coisa *é realmente* operativa, e a *abdução* que simplesmente sugere que alguma coisa *pode ser* (FERRARA, 1986: 59). Nestas bases, é possível inferir-se que a organização lingüística do pensamento se constrói na formulação das hipóteses, na produção de demonstrações e associações até a formulação de uma tese. Por isso elegemos o modelo peirceano para orientar nosso trabalho, uma vez que pretendemos aprofundar nossa compreensão sobre as formas de raciocínio humano com vistas a descomplicar ao máximo sua interação com o mundo, a partir da qual as aprendizagens se realizam[24].

Para encerrar este artigo, cremos que foi possível demonstrar uma análise de texto, onde a análise gramatical se justifica como caminho para a compreensão do texto, e os pressupostos semióticos trazem ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e produção de textos uma nova ótica de análise. Nessa perspectiva, onde tomamos o texto como uma imagem visual e os seus componentes como integrantes de um mapa que conduz o leitor ao significado construído, tem-nos parecido mais fácil demonstrar ao alunado os mecanismos sintagmáticos e paradigmáticos que se disponibilizam no ato da formulação textual e viabilizam a expressão dos conteúdos cognitivos com que se representam as mensagens.

---

[1]Santaella, Mª Lúcia. 1983. “Avaliar é crime?” . Apud Anais do I Encontro Nacional para Professores do 3º grau - Redação e Leitura. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.
[2] Trecho de palestra proferida no Painel SEMIÓTICA & SEMIOLOGIA EM QUESTÃO. (UERJ-FFP/nov-97) — SIMÕES, Darcilia. (1998) “Saussure, Peirce e a Semiótica”.
[3] Peirce Apud SERSON, Breno. Introdução à semiótica de C. S. Peirce: caderno de leituras e bibliografias de curso. São Paulo: PUC, 1995. p.12.
[4] COELHO NETO, J. Teixeira. Semiótica, informação e Comunicação. São Paulo: Perspectiva. 1990. p.78.

[5] PEIRCE. São Paulo: Abril Cultural, 1990 (Série Os Pensadores).
[6] Ibid.
[7]NÖTH, W. (1995) *Handbook of Semiotics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
[8]cf. PEIRCE, C. S. (1990) *Semiótica*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva. [p. 64 § 276]
[9]MARTINS, Mª Helena (org.) (1991) *Questões de linguagem.* São Paulo: Contexto.
[10]Entendemos por código complexo todo aquele que reúne signos de natureza diversa, ou seja, que se produzem por matéria específica e exigem percepção diferenciada, ou seja: os sons são captação auditiva, os gestos, captação visual; a pintura opera com as cores, a geometria opera com as formas, etc. Assim, a pintura cubista, por exemplo, atua sobre as cores e as formas geométricas, exigindo, com isso, domínio de códigos distintos para sua interpretação mais completa.
[11]CALVINO, Italo (1990) Seis estudos para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras.
[12]Falamos de animais, porque a zoossemiótica é um ramo da ciência semiótica que se ocupa do estudo do comportamento dos animais e da reinterpretação da velha questão da linguagem dos animais à luz da lingüística moderna e dos estudos da comunicação animal.
[13]Chamamos de *leitura média* àquela que resulta do conjunto de dados extraídos de leituras de um mesmo texto-objeto, realizadas por leitores diferentes circunscritos num mesmo contexto sócio-cultural.]
[14]NÖTH, W. (1995[b]) *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce.* São Paulo: Annablume.
[15]Portanto, aplica-se às palavras — símbolos convencionais por excelência.
[16]SANTAELLA, Lúcia (1996) *Produção de linguagem e ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
[17] A *Gramática fundamental da língua portuguesa* de autoria de Gladstone Chaves de Mello (1978) já apresentava esta distinção.
Para quem nunca ouviu falar em verbo transitivo circunstancial, cumpre observar que a noção verbal se completa no termo preposicionado que, nesses casos, tem função de complemento circunstancial - diferente de adjunto adverbial: este é um termo acessório; aquele é um termo integrante, como os objetos.
[18]Trabalho apresentado no 11º Congresso de Leitura do Brasil - UNICAMP- jul-97.
[19]s.f. substantivo feminino.
[20]forma verbal, imperativo negativo, 3ª pessoa do singular.
[21] Tal vocábulo é apresentado como substantivo ['mɛta] — em *meta* 1,2,4,5, e 6 — e reapresentado como forma verbal — em meta 3 ['meta].
[22] MARTINS, Ma. Helena (org.) & outros. (1991). *Questões de linguagem. Estratégias no ensino da linguagem*. São Paulo: Contexto.
[23] In SIMÕES, Darcilia (1995) "Contribuições semióticas na brincadeira séria de ler". Caderno Seminal, Ano 3, Nº 3, fls. 5-13.
[24] Cf. Comunicação "Aulas de português numa dimensão multimídia" na mesa-redonda *Leitura e Produção de Textos em Português: Pesquisa e Ensino* no II Fórum de Estudos Lingüísticos da UERJ (out-97).

Uso de dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário

Jerônimo Coura Sobrinho

> "... dictionary training should be an integral part of any syllabus." (GAIRNS, 1995 p. 81)

> "... the more you use the dictionary, the more uses you will find for it." (UNDERHILL, A 1985 p. 5)

ABSTRACT: The use of dictionaries while reading texts in a foreign language has not been encouraged by teachers who, based upon their experience, assert that reading with the help of dictionaries becomes slower. In addition, they think that whenever a student interrupts his/her reading to refer to the dictionary, (s)he loses the sequence of meaningful ideas, besides putting aside other helping strategies, such as guessing and/or infering (which would even lead to a more succesful result). This paper aims at reviewing the bibliography on the use of dictionaries and its implication upon reading texts in a foreign language.
KEY WORDS: reading - vocabulary - dictionary

RESUMO: O uso de dicionário durante a leitura de textos em língua estrangeira não tem sido incentivado por professores que, com base em sua experiência, consideram que a leitura acompanhada de dicionário é muito lenta, e que, ao interromper a leitura para fazer uma consulta, o aluno perde a seqüência das idéias, além de, ao se apoiar no dicionário, o aluno deixa de fazer uso de outras estratégias como adivinhação e/ou inferências que seriam mais produtivas. Este trabalho tem por objetivo rever a bibliografia sobre o uso de dicionários e sua implicação na leitura de textos em língua estrangeira.
PALAVRAS-CHAVE: leitura - vocabulário - dicionário

Apesar do desenvolvimento verificado nas últimas décadas no campo da lexicografia, que resultou na edição de dicionários específicos para aprendizes de línguas estrangeiras, observa-se que seu uso não tem sido sistematizado nos cursos de LE (Língua Estrangeira). Se, por um lado, livros didáticos contêm atividades prevendo seu uso, por outro, não há, por parte dos professores, indicação de dicionário compatível com o nível do aluno, nem sobre como utilizar o dicionário que porventura seu aluno já possua. Em geral, na lista de materiais que alunos recebem no princípio do ano/semestre não consta dicionário, ou, quando consta, ele não é especificado. Em resumo:

- nem todo aluno de LE tem dicionário,
- não se especifica adequadamente o dicionário ,
- programa do curso não prevê orientações sobre uso de dicionário,
- existe a crença de que "qualquer dicionário serve" independentemente de seu nível de conhecimento.

Tudo isso resulta na impossibilidade de elaboração sistemática de atividades de sala de aula prevendo uso de dicionários. A não "adoção" de dicionário em curso de línguas revela o desconhecimento das possibilidades de se fazer dele uma ferramenta importante no desenvolvimento do aprendiz na e fora da sala de aula.

USO DE DICIONÁRIO E AUTONOMIA

GAIRNS (1995) sugere que existe relação entre uso de dicionário e autonomia:

> "A learner who makes good use of a dictionary will be able to continue learning outside the classroom, and this will give him considerable autonomy about the decisions he makes about his own learning." (p. 79)
>
> **(a)**

Por outro lado, BOSCHIROLI, V. et al. (1995), ao comprovar deficiência no ensino de vocabulário em manuais de espanhol como língua estrangeira, sugerem que o acesso as informações constantes em dicionários depende do nível de autonomia do aprendiz:

> "A la deficiencia señalada antes se suma la inexistencia de diccionarios monolingües orientados al hablante no nativo, que al menos permitirían el accesso a información relevante (...) Este accesso, de todos modos, dependería del grado de autonomía del aprendiz, y no garantizaría sistematicidade en el aprendizage. En otras palabras, tal diccionario, si bien sería sumamente valioso, no podría sustituir el tratamientto del léxico en classe." (BOSCHIROLI et al. 1995: 601)
>
> **(b)**

Não há na literatura registro de estudos longitudinais que confirmem a relação sugerida por GAIRNS (1995), entre uso de dicionário e a autonomia do aprendiz, nem a sugerida por BOSCHIROLI et al. (1995), segundo a qual a autonomia favorece o acesso a dicionários unilíngües. Sabe-se que o acompanhamento do aluno fora do contexto de sala de aula - fundamental para se avaliar sua autonomia - é problemático.

REVISÃO DA LITERATURA

Diversas questões têm sido abordadas em publicações sobre o uso de dicionários, em diferentes situações, tendo como informantes alunos de diferentes níveis de proficiência em LE. Algumas dessas publicações são artigos de opinião baseados em levantamentos informais, outras, relatos de experiências e há também estudos que reportam uma observação sistemática do problema. Tais estudos procuram analisar a influência do uso de dicionário na compreensão do texto escrito ou na aquisição de vocabulário. Outros discorrem sobre a influência de dicionários, de diferentes tipos, no desempenho em avaliações. Alguns destes trabalhos serão comentados, especialmente aqueles nos quais investigou-se o uso de dicionários voltado para a compreensão do texto escrito.

Apesar da existência de tais estudos, não há consenso sobre a maior eficácia do uso de um determinado tipo de dicionário em sala de aula de LE, como veremos a seguir.

THOMPSON (1987), em um artigo de opinião, baseando em sua experiência como professor de EFL (*English as a Foreign Language*), sugere a adoção de um dicionário que associe características do unilíngüe e do bilíngüe, a exemplo do *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers* (Konder 1983). Segundo ele, tal dicionário deve:

- ser dirigido a um público bem definido: um dicionário de inglês para falantes de português não seria recomendado para um falante de inglês que estuda português;
- ser de fácil consulta, evitando a circularidade, isto é: evitando itens lexicais pouco freqüentes e que demandaria novas consultas ao dicionário; e, também, ser de fácil compreensão (contendo definições na língua do aprendiz);
- conter informações completas sobre cada verbete (pronúncia, comportamento sintático, usos, etc);
- conter exemplos na língua estrangeira, acompanhados de tradução quando e se necessário.

THOMPSON (1987) cita obra de sua autoria: *Hungarian Learner's Dictionary of English* como exemplo, em pequena escala, de dicionário que atende aos princípios acima. Um dicionário mais recente, o *COLLINS COBUILD Students Dictionary (Bridge Bilingual Portuguese)*, também reúne tais características, como por exemplo as definições na língua do público alvo (no caso, falantes de Português), mas não tem uma parte com os verbetes em Português. Portanto, na opinião de THOMPSON (1987), as características de um dicionário adequado a aprendizes de LE são muito próximas dos dicionários *mistos*[1].

HABILIDADES PARA CONSULTAR DICIONÁRIOS

Para SCHOLFIELD (1982), consultar dicionário requer a aplicação de certas habilidades, e deve-se seguir alguns passos:

1 - localizar o item lexical desconhecido;

2 - caso o termo desconhecido esteja flexionado, recuperar sua forma canônica[2];

3 - consultar o item desconhecido;

4 - caso não encontre o item desejado,

trata-se possivelmente de uma expressão idiomática ou um item lexical composto por mais de uma palavra; neste caso, consulte cada elemento do item lexical;

se a palavra tiver sufixo, tente o radical;

---

[1] Dicionários mistos são aqueles que contêm os verbetes em uma língua e as definições/sinônimos em outra língua.

[2] O princípio da economia ajuda a entender o porquê da não disponibilização, em dicionários, das formas flexionadas.

se for uma forma flexionada irregular, procure os verbetes próximos;

5 - se a palavra tiver diversos sentidos ou se tratar de um homógrafo, trabalhe por eliminação;

6 - procure compreender a definição e volte ao texto para confirmar o entendimento;

7 - caso existam diversos sentidos que encaixem no contexto, volte ao texto e procure nele outras dicas que resolvam a ambigüidade.

Os passos acima podem parecer óbvios e simples, mas as dificuldades encontradas durante as consultas podem ser minimizadas através da prática de cada passo. Vale lembrar que a seqüência de passos aqui apresentada se refere as atividades de leitura em LE, e que para atividades de produção, por exemplo, os passos seriam outros.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LE E CONSULTA A DICIONÁRIOS

O domínio de uma LE passa necessariamente pelo conhecimento de vocabulário. Professores de LE têm consciência de que a aprendizagem acontece dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o ensino de estratégias faça parte dos programas de cursos de LE, com vistas a promover a independência do aluno, principalmente quando este estiver fora do contexto de sala de aula. Interessado em investigar a opinião de alunos de LE, SCHMITT (1997) fez um levantamento junto a 687 estudantes de inglês de diversas nacionalidades, com o propósito de conhecer quais estratégias de aprendizagem eles julgavam serem úteis para aprender vocabulário. Para isso o pesquisador apresentou-lhes uma lista contendo 49 estratégias, para as quais eles deveriam responder se as consideravam úteis ou não. O uso de dicionários (bilíngües e unilíngües) constou da relação das 16 estratégias consideradas mais eficazes pelos alunos, sendo que o uso dos bilíngües ficou em 1º. lugar (93% dos alunos) e o dos unilíngües em 14º

lugar (73% dos alunos). O pesquisador observou que alunos iniciantes preferem dicionários bilíngües e que 100% dos alunos PhD preferem os unilíngües.

Segundo o autor, os fatores que interferem na visão dos alunos sobre estratégias de aprendizagem são: o contexto no qual eles estudam o idioma (se em seu país ou fora dele), sua motivação e seu nível de proficiência. O conhecimento das opiniões e crenças dos alunos sobre estratégias de aprendizagem seria uma informação fundamental para o planejamento (e sucesso) do ensino, conforme afirma o autor do levantamento citado:

> "This simple bit of interaction with our students should lead to greater eventual acceptance of the stragegies which can help them to be independent learners throughout their lifetimes". (SCHMITT et al, p. 6)

(c)

USO ESPONTÂNEO DE DICIONÁRIOS

Com o objetivo de conhecer as atitudes, expectativas e estratégias de uso de dicionários (bilíngües e unilíngües), TOMASZCZYK (1979), através de um minucioso levantamento junto a 449 sujeitos (alunos e professores de 15 línguas estrangeiras, e tradutores), conclui que:

- a grande maioria dos informantes que responderam o questionário usa dicionários, mas a necessidade de uso diminui com o aumento da proficiência;
- as pessoas que têm hábito de consultar dicionários possuem diversos tipos deles;
- uso de dicionários unilíngües torna-se mais freqüente com a sofisticação do usuário (proficiência), porém o uso do bilíngue não é descartado;
- aprendizes de nível avançado (incluindo professores) conhecem o potencial do dicionário consultado, porém o

mesmo não acontece com os iniciantes ou de nível intermediário.

Baseado nas sugestões feitas pelos informantes que representavam os estudantes estrangeiros (117 entre os 449), o autor conclui que eles não se encontram preparados para usar adequadamente os dicionários bilíngües e que seus professores, antes de encorajá-los a usar tais obras de referência, deveriam instruí-los a usá-las. LANTOLF et al. (1985) concordam com tais conclusões e tentam explicá-las à luz da teoria psicolingüística de Vigotsky[3], segundo a qual alunos iniciantes se encontram no estágio de desenvolvimento chamado '*object-regulation*', já que fazem uso de dicionários usando uma estratégia de busca baseada na forma lexical (portanto, são controlados pela tarefa), diferente de alunos de nível avançado que são capazes de empregar uma estratégia de base semântica mais bem sucedida, demonstrando se encontrarem em outro estágio de desenvolvimento chamado '*self-regulation*'.

Os dois estudos apontam para existência de uma relação entre nível de proficiência e estratégia de consulta a dicionários e também para o fato de dicionários bilíngües não representarem ferramentas pedagógicas adequadas (a menos que haja orientação sobre uso) junto a alunos de nível básico e intermediário.

O uso de dicionários unilíngües por estudantes de LE parece não ser tão comum quanto o uso dos bilíngües. Em um estudo feito baseado nas respostas a um questionário sobre uso de dicionários unilíngües (inglês-inglês), junto 122 informantes (estudantes franceses da Universidade de Lyon, futuros professores de Inglês), BÉJOINT (1981), chegou a conclusões muito parecidas com as de TOMASZCZYK (1979):

- ampla maioria dos alunos usam dicionários,

[3] Segundo LANTOLF (1985), a teoria psicolingüística de Vigotsky, diferentemente da piagetiana, considera que, em termos de desenvolvimento, o ser humano começa como um sujeito qualquer e se transforma em indivíduo, passando por três estágios, nos quais a pessoa (a) é controlada pelos objetos em seu ambiente, então (b) é controlada por outros indivíduos no seu meio social, e finalmente (c) é capaz de ganhar controle sobre si mesmo. Tais estágios são denominados, respectivamente: '*object-regulation*', '*other-regulation*' e '*self-regulation*'.

- os dicionários unilíngües são considerados melhores que os bilíngües.

Porém, pelo menos uma das conclusões de BÉJOINT (1981) parece não coincidir com as de TOMASZCZYK:

os dicionários unilíngües não são tão explorados quanto deveriam, pois os usulentes demonstraram não conhecerem a riqueza de informações neles contida.

Um resultado, de certa forma esperado pelo pesquisador, mas, considerado desencorajador por professores e lexicógrafos, segundo BÉJOINT, é o fato de estudantes consultarem os dicionários unilíngües principalmente para *'decoding activities'* (atividades de recepção), em vez de usá-los para *'encoding activities'* (atividades de produção), embora lexicógrafos tenham incluído em tais dicionários informações que são fundamentais para (atividades de escrita e fala.

Em função das similaridades os resultados de seus estudos com os de TOMASZCZYK, BÉJOINT afirma que*: "... it might be taken to mean that there are certain general patterns in dictionary use among foreign students."* (p. 220) **(d)**. Para se identificar tais padrões, estudos específicos se fazem necessários.

LER OU CONSULTAR DICIONÁRIO?

Em geral dicionários são considerados livros para serem consultados e não para serem lidos. Prova disso é que são dispostos em um espaço especial em bibliotecas, reservado para livros de consulta, e não junto aos livros que são emprestados. Parece haver um consenso no sentido de que tais livros contêm respostas imediatamente localizáveis parara as nossas dúvidas de vocabulário. Porém, se considerarmos o processo de leitura como uma tentativa de construção de significados de um dado texto, os dicionários seriam uma ferramenta (ou um outro texto)

que auxiliaria nessa construção, devendo, portanto, ser "lido" e não consultado para se localizar respostas.

A leitura de dicionário enquanto texto, "*...requires the implementation of a semantic strategy"* **(e)**, conforme defende LANTOLF (1985:863). Talvez os resultados negativos apontados em alguns estudos sobre o uso de dicionários se justifiquem se levarmos em conta as estratégias adotadas pelos consulentes que esperam que dicionários lhes forneçam os significados em vez de negociá-los de acordo com o contexto (BENSOUSSAN, 1983).

ORIENTAÇÃO SOBRE USO DE DICIONÁRIOS

TONO (1989) estudou o uso de dicionário junto a 32 alunos japoneses do 2º. grau (17 de primeira série e 15 de 2ª. série) e concluiu que, em tarefas de compreensão de texto, a performance dos alunos é melhor quando usam dicionário, sendo que a diferença na performance foi maior entre os alunos da 1ª. série que usaram o dicionário, comparando com a performance dos que não usaram. Os resultados sugeriram que:

alunos iniciantes, *quando devidamente treinados,* tiram mais proveito dos dicionários que os alunos de nível mais elevado;

alunos de nível mais elevado, tendo feito uso sistemático de dicionários ao longo de seu desenvolvimento, têm melhor desempenho na compreensão de textos.

Não tem sido hábito de professores de língua estrangeira permitir o uso de dicionários quando os alunos são submetidos a avaliações. Parece haver um consenso entre os alunos no sentido de que se a avaliação é com consulta ao dicionário tudo fica mais fácil. BENSOUSSAN (1983) conduziu um estudo para verificar se dicionários podem fazer parte integrante de testes de múltipla escolha que cobram compreensão do texto escrito. A pesquisadora conclui não haver diferença significativa nos escores dos alunos nas duas situações

(consultando ou não os dicionários), já que os dicionários oferecem todos os significados possíveis e não apenas aquele significado que o consulente precisa. O significado desejado deve ser, portanto, negociado de acordo com o contexto. Os testes foram elaborados para cobrar *conhecimento de estruturas sintáticas e funções retóricas das palavras* (ou frases ou proposições), *o reconhecimento de informações relevantes* ou *as intenções do autor*, e não apenas questões de vocabulário.

Mesmo não detectando diferença nos escores dos alunos nas condições de uso e não uso de dicionários, segundo a pesquisadora, muitos professores de línguas acreditam que:

> "...language skills are learned when a student uses a dicitonary. Choosing the correct meaning (according to the context) of a word with as many meanings ... is not na easy task. Using the dictionary can sensitize the student to the possibilities in the text." (BENSOUSSAN, 1983 p. 345) **(f)**

Para a pesquisadora, é provável que estudantes com habilidades em "*guessing*", ou que fazem bom uso do contexto, sejam bem sucedidos no uso de dicionários, o mesmo não devendo acontecer com os estudantes mais fracos que, em vez de dicionários precisariam de glossário com significados específicos. Segundo ela, os leitores proficientes também não precisariam usar o dicionário com freqüência por já terem desenvolvidas as habilidades necessárias para a compreensão de textos.

Os resultados da investigação de BENSOUSSAN (1983) estão em conformidade com os estudos de BENSOUSSAN et al. (1981) sobre a correlação entre uso de dicionário e os acertos em testes de compreensão de texto, cujos resultados sugerem que o uso de dicionários não afeta a performance na compreensão da leitura. Participaram do experimento conduzido pela pesquisadora e seus colegas, 700 estudantes matriculados em curso de leitura (nível avançado) em EFL, em duas Faculdades diferentes em Israel.

Na análise feita por TONO (1989), a diferença dos resultados entre suas pesquisas e as de BENSOUSSAN et al. (1981), se devem ao fato de os alunos Japoneses terem recebido treinamento sobre uso de dicionário, o que não aconteceu com os informantes da pesquisa feita em Israel. TONO (1989:7) conclui que *"... with good instruction and enough practice, the use of dictionaries could make a significant difference in the performance of reading comprehension tasks"* **(g)**, conclusão compartilhada por BÉJOINT (1987:104) que afirma que *"frequent and careful consutation of the dictionary can lead to a better command of the language"* **(h)**.

BONS E MAUS LEITORES X USO DE DICIONÁRIO

Uma pesquisa conduzida por Hosenfeld junto a leitores de L2 e citada em JOHNS, T and DAVIES, F., apontou para o fato de que maus leitores, quando encontram uma palavra desconhecida, consultam imediatamente o dicionário, fragmentando a leitura, o que prejudica a compreensão do texto. A incompreensão da mensagem do texto conduz ao não uso do contexto para inferir significados, ou à incapacidade de avaliar a importância da palavra desconhecida em tal contexto, reforçando o sentimento de fracasso e diminuição da auto-estima (ou aumento do filtro afetivo[4]). Por outro lado, bons leitores ficam atentos ao sentido geral do texto, fazem inferências e usam menos o dicionário. A partir da pesquisa, fica claro que: a) o sentido geral do texto é fundamental para gerenciamento da vagueza na leitura provocada por palavras desconhecidas; b) o uso de dicionário só deve acontecer em situações em que o contexto não é suficiente para a dedução do significado. Observa-se que o uso de dicionário não mostrou ser benéfico quando utilizado de forma inadequada. Os resultados de tal pesquisa

[4] De acordo com Krashen, filtro afetivo é um bloqueio mental causado por fatores como: alto grau de ansiedade, auto-estima baixa e pouca motivação, que impedem o 'input' de alcançar o LAD (*language-acquisition device*)

estão em consonância com o círculo vicioso citado por NUTTALL 1982[5].

METODOLOGIA DE PESQUISA EM LEITURA E USO DE DICIONÁRIO

Diversos pesquisadores têm se interessado pela leitura, atraídos riqueza e complexidade dos processos nela envolvidos. Em termos metodológicos, as pesquisas têm se voltado, de uma maneira geral para o produto da leitura - a compreensão do texto, através de testes, e não para o processo da leitura. Tal atitude talvez se justifique pela dificuldade de se observar as variáveis do processo, sem provocar nenhum tipo de interferência que possa alterar os resultados.

Pensando em estudar aspectos do uso de dicionários sem usar câmaras e sem a presença física do observador, e também com a intenção de contribuir para a compreensão das estratégias de leitura, HULSTIJN (1983), usou computador para fornecer informações sobre palavras desconhecidas encontradas em textos, de forma que as consultas fossem registradas automaticamente, sem o conhecimento dos consulentes. Os textos eram fornecidos tanto impressos quanto na tela do computador, e as traduções das palavras desconhecidas dos leitores (identificadas por um teste piloto) podiam ser acessadas bastando pressionar a tecla 'ENTER' sobre a mesma. O mesmo procedimento fazia desaparecer as informações sobre a palavra. Assim, o comportamento de consulta ficava registrado eletronicamente para cada indivíduo.

O pesquisador, além de comprovar a eficácia do método de coleta de dados, pôde verificar que:

[5] O mau leitor lê devagar, não fica satisfeito com a leitura, não lê com freqüência, não compreende bem a leitura, enquanto que o bom leitor lê mais rápido, lê mais, compreende melhor e fica satisfeito com a leitura.

há influência da tarefa no comportamento de consulta a dicionário, isto é, o objetivo da leitura leva os leitores a consultarem palavras que são relevantes para atingirem tal objetivo. Ou seja, palavras relevantes para a realização da tarefa são mais consultadas que as consideradas menos relevantes;

leitores que demonstraram vasto conhecimento de vocabulário, através de teste específico para tal fim, consultam menos que aqueles que tinham menor conhecimento de vocabulário na LE,.

leitores que demonstraram alto grau de inferência (através de teste específico para tal fim) consultam tanto o dicionário quanto aqueles que demonstraram terem pouca capacidade de inferir através do contexto. Ou seja, os primeiros, apesar de serem capazes de inferir, procuram comprovação de suas hipóteses sobre vocabulário novo no glossário on-line;

apesar da facilidade de consulta, os sujeitos não fizerem acesso ao glossário de forma aleatória.

No estudo acima citado, as informações sobre vocabulário disponíveis na tela, referiam-se apenas aos sinônimos na língua materna dos informantes, isto é, não foi colocado à sua disposição um dicionário on-line contendo informações normalmente presentes em dicionários bilíngües impressos, mas um glossário bastante simplificado. Uma vez que não era objetivo do pesquisador, não foi discutida a possibilidade de se comparar tal procedimento de consulta com a consulta a dicionário impresso que, além de conter outras informações, exige habilidades bastante distintas de um simples toque na tecla 'ENTER'.

ADIVINHAÇÃO PELO CONTEXTO E CONSULTA A DICIONÁRIO

Com o propósito de não interromper a leitura, os professores de LEs normalmente incentivam seus alunos a se apoiarem nas pistas do próprio texto para adivinhar o significado de vocabulário desconhecido, deixando como última estratégia a consulta ao dicionário. Interessada em ter comprovação empírica para a validade de tal atitude, KNIGHT (1994) conduziu um estudo junto a 112 estudantes de espanhol como LE,

para no qual ela utilizou testes de vocabulário 2 semanas antes e 2 semanas depois da leitura de textos autênticos disponibilizados na tela de computador, seguida de testes de compreensão.

A pesquisadora concluiu que os alunos que tiveram acesso ao dicionário bilíngüe (espanhol - inglês), sobretudo os de pouca habilidade oral, aprenderam mais que aqueles que não o tiveram, ou seja, que se apoiaram no (con)texto, diferentemente dos resultados apresentados por BENSOUSSAN et al. (1981). A pesquisadora lembra que há diversas diferenças nos dois estudos, sendo uma delas o nível de proficiência dos sujeitos.

As contradições em resultados de estudos sobre uso de dicionários apontam para a existência de variáveis que não foram neles consideradas, e que podem estar afetando tais resultados. Em termos metodológicos, o método de coleta de dados usado por KNIGHT (1994), com auxílio de computador, facilitou em muito a observação da consulta ao dicionário, a exemplo do estudo de HULSTIJN (1993). De acordo com a autora, a leitura, e mesmo a consulta a dicionários através do computador, não apresenta diferença significativa com o texto impresso e que:

> " ... the majority of students ... not only found it easy to read articles on the computer screen and to adjust to the dictionary lookup, but stated that they enjoyed the process as well." (KNIGHT, 1993:296-7)

(i)

GRABE e STOLLER (1997), em um estudo de caso sobre leitura e desenvolvimento de vocabulário em LE, relatam a experiência de Bill (pseudônimo do primeiro autor do artigo), enquanto aprendiz de Português durante 5 meses de permanência no Brasil, fazendo uso de suas próprias anotações e reflexões sobre a experiência. Nas 4 primeiras semanas no Brasil, Bill freqüentou um curso intensivo de Português para estrangeiros, e nas semanas subseqüentes registrou, através de diário, suas experiências autônomas de leitor de jornais, revistas e livros,

bem como suas atividades de escuta que incluíam telenovelas e telejornais.

Os diários de Bill constam que, com vocabulário limitado, era impossível compreender qualquer texto sem auxílio de dicionário e que a freqüência de consulta diminuiu quando tinha alcançado um confortável nível de compreensão de leitura de jornais. Porém, ele continuou fazendo uso de dicionário, por considerar que a decisão consciente sobre consultá-lo ou não era fundamental para garantir a retenção dos itens lexicais desconhecidos.

Para justificar o uso constante do dicionário, Bill justifica que

> "... high levels of frustration develop when a reader relies solely on guessing the meaning of unfamiliar lexical items; readers have a need to know that certain word meanings are correct so that they can continue reading with some level of confidence." (GRABE e STOLLER, 1997:112) **(j)**

Apesar de ter consciência da diminuição da velocidade da leitura, Bill fez uso sistemático do dicionário (bilíngüe) como estratégia para resolver a vagueza da leitura, uma vez que ele considerava que *"...too much guessing led to great frustration."* (p.114) **(h)**

Segundo as conclusões dos autores, Bill desenvolveu considerável habilidade na leitura de LE através da leitura extensiva associada ao uso de dicionário, e que o dicionário não apenas propiciou o aumento de vocabulário como contribuiu para o aumento da compreensão da leitura. Como houve registro sistemático de palavras consultadas, os autores sugerem que

> "...o uso extensivo de dicionário facilitou a transferência de muitas palavras desconhecidas para um estágio de *'well-known'* em um período de tempo relativamente curto." (GRABE e STOLLER 1997, p.115, tradução minha),

e que algumas palavras foram aprendidas depois de apenas duas consultas.

APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO ATRAVÉS DE USO DE DICIONÁRIO

Sabe-se que o conhecimento de vocabulário é fundamental para compreensão da leitura, e que a leitura ajuda na aquisição de vocabulário, desde que a nova palavra seja encontrada, devidamente contextualizada, um certo número de vezes. O uso de dicionário durante a leitura é considerado por alguns um fator de interrupções indesejadas, provocando não só a diminuição do ritmo, como também quebrando a cadeia de idéias que possibilitam a compreensão geral do texto em questão. Com o objetivo de verificar a influência do uso de dicionários bilíngües na aquisição de vocabulário, LUPPESCU e DAY (1992), concluíram que:

usar dicionário bilíngüe durante a leitura, tem efeito positivo na performance dos leitores, medida através de teste de vocabulário;

o tempo de leitura com uso de dicionário é aproximadamente 50% maior que o tempo de leitura sem consulta;

encontrar o significado desejado em um dicionário exige uma seqüência de passos, sendo, portanto uma tarefa complexa. O fracasso em quaisquer dos passos pode significar fracasso na tarefa que, portanto, exige treinamento.

A hipótese inicial dos pesquisadores era de que o uso de dicionários não afetaria o desempenho nos testes. Eles haviam se baseado nas idéias de que vocabulário aprendido através de

memorização é facilmente esquecido, e de que o processo de aquisição de vocabulário deve ser natural (KRASHEN, 1982), além da idéia de que palavras consultadas em dicionários são esquecidas rapidamente. O grupo de sujeitos que teve acesso aos dicionários só pode faze-lo durante a leitura do texto, isto é, durante o teste nenhum dos grupos teve acesso ao dicionário. Fizeram parte do experimento, 293 universitários japoneses do primeiro e segundo anos, matriculados em língua inglesa, tendo estudado 6 anos de inglês no 2º. grau. 148 alunos fizeram parte do grupo de controle e 145 do de tratamento.

Os resultados de LUPPESCU e DAY são contraditórios com os de BENSOUSSAN et al. (1994), embora a performance dos sujeitos no último estudo não tenha sido feita com a finalidade de avaliar aprendizagem de vocabulário, mas de compreensão do texto.

Uma outra questão que se pode levantar no estudo de LUPPESCU e DAY se refere ao não monitoramento do uso de dicionário. Embora a formação dos grupos tenha seguido os critérios de uma pesquisa experimental, não se tem garantia que o bom desempenho do grupo que teve acesso ao dicionário realmente fez uso de tal ferramenta. Talvez uma coleta através do uso de computadores e com registro eletrônico das consultas ao dicionário pudesse aumentar a validade interna de tal pesquisa (NUNAN, 1992). A questão metodológica na coleta de dados parece, portanto, ser fundamental em estudos que pretendem avaliar a influência do uso de dicionários em leitura e/ou aquisição de vocabulário.

Com a finalidade de se avaliar o uso, pela primeira vez, de dicionários unilíngües - LE MICRO ROBERT POCHE e o LAROUSSE DE POCHE, por alunos do curso de Prática de Leitura em Francês da Faculdade de Letras da UFMG, COURA e DELL'ISOLA (1998) concluíram que a eficácia do uso de tal tipo de dicionário parece estar condicionada ao nível de conhecimento lingüístico da LE. Os alunos que tiveram escores abaixo de 80% em tarefa de tradução de textos sem auxílio de dicionário não foram bem sucedidos na primeira consulta a dicionário unilíngüe ao fazerem tradução; na verdade, fazendo uso do dicionário tiveram desempenho menor. O resultado dessa pesquisa sugere a necessidade de se treinar os alunos antes de se fazer uso de dicionários unilíngües.

Tendo em vista a diversidade de variáveis que parecem interferir nos processo de aprendizagem de vocabulário e processamento da leitura, os resultados obtidos nos estudos sobre o uso de dicionários aqui citados, são de difícil comparação, porém a tabulação abaixo visa identificar de maneira simplificada os contextos, sujeitos, métodos e as conclusões a que chegaram os autores referenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÉJOINT, H. *"The value of the dictionary in vocabulary acquisition"*. In: H. Béjoint and A . Moulin. A . P. Cowie *"The place of the dictionary in na EFL programme":* Part I The Dictionary and the Language Learner. (ed.), 1987. 97-104.

BÉJOINT, H. "The Foreign Student's Use of Monolingual English Dictionaries: A Study of Language Needs and Reference Skills". *Applied Linguistics*, Vol II, No. 3, 207-22, 1981.

BENSOUSSAN, M., SIM, D, Weiss, R. "The Effect of Dictionary Usage on EFL Test Performance Compared with Student and Teacher Attitudes and Expectations". In: 6th International Congress of Applied Linguistics, Lund, Sweden, 9-15 August 1981.

BENSOUSSAN, M. "Dictionaries and tests of EFL reading comprehension". *ELT Journal* , Volume 37/4, 341-45 October 1983.

BOSCHIROLI, V., RESNIK, G. "El Dicionario de aula: una propuesta para el trabajo sistemático del léxico en la classe de español como segunda lengua". In: Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. *Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada.* CAMPINAS: Instituto de Estudos da Linguagem, 1995. 600-07.

COURA, J. e DELL'ISOLA, R.L.P (no prelo) "A utilização de dicionário em curso de leitura em língua estrangeira" - artigo submetido à revista CALIGRAMA - Fac. de Letras da UFMG. BELO HORIZONTE, 1998.

GAIRNS, R. *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. Ninth edition. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers. 1995.

GRABE, W., STOLLER, F. “Reading and vocabulary development in a second language. A case study”. In: COADY, J., HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press. 1997. 98-122.

HULSTIJN, J. H. “When Do Foreign-Language Readers Look Up the Meaning of Unfamiliar Words? The Influence of Task and Learner Variables”. *The Modern Language Journal*, 77, ii. 139-47.1993.

JOHNS, T., DAVIES, F. “Text as a Vehicle for Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching in a Foreign Language”. *Reading in a Foreign Language*. Vol 1, No. 1, 1-19. March1983.

KNIGHT, S. “Dictionary Use While Reading: The Effects On Comprehension and Vocabulary Acquisition For Students of Different Verbal Abilities”. *The Modern Language Journal*, 78, iii 283-99, 1994.

KONDER, R. W. *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers*. London: Longman. 1983.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language learning.* Oxford: Pergamon Press, 1982.

LANTOLF, J. et al. “Strategies for accessing bilingual dictionaries: a question of regulation”. *Hispania*, 68, 858-64, December1985.

LUPPESCU and DAY. “Reading, Dictionaries, and Vocabulary Learning”. *Language Learning* 43:2, 263-7, June 1993.

NUNAN, D., *Research Methods in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press,1992.

SCHMITT, N. et al. “Vocabulary Learning Strategies: Student Perspectives and Cultural Considerations”. *Independence*, 4-6, Spring 1997.

SCHOLFIELD, P. “Using the English Dictionary for Comprehension”. *TESOL Quarterly*, Vol 16, No 6, 185-94, June 1982.

THOMPSON, G. “Using bilingual dictionaries”. *ELT Journal* Volume 41/4 Oxford University Press, 282-86,1987.

TOMASZCZYK, J. “Dictionaries: users and uses”. *GLOTTODIDACTICA* - Vol. XII, 103-19, 1979.

TONO, Y. “Can a Dictionary help you read better?” http://www.u-gakugei.ac.jp/~tefldpt/tonolab/userstudy/help1989.html

UNDERHILL, A . *Use Your Dictionary*. Oxford: Oxford University Press. 1985.

ESTUDOS SOBRE USO DE DICIONÁRIOS

estudo	tipo de dicionário	No. De sujeitos	sujeitos	método/ instrumento	principais conclusões
TOMASZCZY (1979) (Polônia)	diversos	449	117 estudantes estrangeiros 85 professores 80 tradutores	levantamento através de questionário	-a maior parte dos sujeitos usa dicionário, mas a dependência sobre seu uso diminui com o comando na LE; -quem consulta dicionário possui uma variedade de exemplares; -o uso do unilíngüe junto aos proficientes não impede o uso dos bilíngües; -estudantes de nível básico e intermediário não conhecem seus dicionários tanto quanto os de nível avançado
BÉJOINT (1981)	unilíngüe	122	universitários franceses, se preparando para serem professores de inglês (63 do 2º. ano, 43 do 3º., e 16 do 4º.	levantamento através de questionário	-a maioria dos entrevistados usa dicionários; -dicionários unilíngües são considerados pelos alunos melhores que os bilíngües; -dicionários unilíngües, apesar de apresentarem muitas informações, não são conhecidos na sua

(FRANÇA)					potencialidade; -dicionário unilíngue tem sido usado para atividades de 'decodage', apesar de conterem muitas informações úteis p/atividades de 'encodage'; -dicionários unilíngües para estrangeiros são usados da mesma forma que os unilíngües para nativos mostrando uma falta de sofisticação por parte da lexicografia.
Bensoussan et al. (1981) (ISRAEL)	bilíngües e unilíngües	700	estudantes de inglês matriculados no 1º ano de curso de leitura, com 7 anos de estudos em inglês	Teste de múltipla escolha	-não há relação significativa entre uso de dicionários e escores em testes que avaliam a compreensão do texto escrito.
Bensoussan (1983) (ISRAEL)			estudantes de inglês	Teste de múltipla escolha	-é possível a confecção de questões de múltipla escolha que cobram a compreensão do texto levando em conta a consulta (ou não) a dicionários, sem afetar significativamente os escores dos alunos.
LANTOLF et al. (1985) (USA)	bilíngües	89	estudantes de espanhol nos Estados Unidos: 36 do nível básico, 21 do nível intermediário e 32 do nível avançado	Tradução de 15 sentenças (inglês-espanhol)	-dicionários bilíngües têm pouco ou nenhum valor para estudantes de língua de nível básico ou intermediário, pois, tais pessoas consultam o dicionário usando estratégia de base lexical, e não semântica, como fazem os estudantes de nível avançado.
YONO (1989) (JAPÃO)	bilíngües (Inglês-Japonês)	32	colegiais japoneses (estudantes de inglês), sendo 17 da 1ª. série, e 15	Teste de múltipla escolha sobre compreensão da leitura	-existe diferença significativa na performance dos alunos que executam tarefas de leitura com uso de dicionário , *depois de treinados sobre como usá-los*.

			da 2ª.		
HULSTIJN (1993) (HOLANDA)	glossário on-line (bilíngüe)	82	colegiais holandeses (estudantes de inglês)	-leitura de textos acompanhada de testes de compreensão ou redação de sumário;; teste de vocabulário	-há relação entre objetivo da tarefa(=leitura) e comportamento ao usar glossário, por exemplo, palavras mais relevantes para alcançar o objetivo da leitura, são consultadas mais freqüentemente; - leitores com vasto vocabulário geralmente consultam menos o glossário; -leitores com alto grau de habilidade de inferência consultam o glossário tanto quanto os que têm menos habilidades.
LUPPESCU (1993) (JAPÃO)	bilíngües (diversos)	293	universitários japoneses, estudantes de EFL, em duas universidades diferentes, e com 6 anos de estudos no 2º. grau	pesquisa experimental /leitura (com e sem uso de dicionário), acompanhada de teste de vocabulário (sem uso de dicionário)	-quem teve acesso ao dicionário teve melhor desempenho do que quem não o consultou; -a velocidade de leitura com dicionário cai consideravelmente (50%); -quando há diversas entradas em uma mesma 'headword', o consulente fica confuso e não consegue a informação desejada.
KNIGHT (1994) (USA)	bilíngüe on-line	105	universitários americanos estudando espanhol	Testes de compreensão e de vocabulário	-leitura acompanhada ou não de consulta a dicionário provoca aumento de vocabulário e deve ser incentivada; -leitores que consultam dicionário não só aprendem mais palavras como também alcançam maior desempenho na compreensão da leitura; -alunos acham fácil ler artigos na tela do computador, bem como consultar dicionário 'on-line'
GRABE e STOLLER (1997)	bilíngüe	1	lingüísta estrangeiro aprendendo	estudo de caso / diário	-o uso adequado de dicionário bilíngüe parece ter impacto

			Português no Brasil		positivo na aprendizagem de vocabulário; -aprender a ler em L2 envolve aprender palavras; -leitura extensiva faz desenvolver habilidades lingüísticas ao longo do tempo.

TRADUÇÃO DAS CITAÇÕES

(a) "Um aprendiz que fizer bom uso de um dicionário estará apto a continuar aprendendo fora do ambiente de sala de aula, o que lhe proporcionará considerável autonomia sobre decisões que tiver que tomar sobre sua própria aprendizagem."

(b) "À deficiência assinalada anteriormente se soma a inexistência de dicionários unilíngües para falantes não nativos, que permitiriam o acesso à informação relevante ... Tal acesso, de toda maneira, dependeria do grau de autonomia do aprendiz e não garantiria sistematicidade na aprendizagem. Em outras palavras, tal dicionário, embora muito valioso, não poderia substituir o tratamento do léxico em sala de aula."

(c) "Esta simples consulta aos nossos alunos pode ter influenciado a aceitação do uso de estratégias que podem ajudá-los a serem aprendizes autônomos ao longo de suas vidas".

(d) "... pode-se considerar que há certos padrões de uso de dicionários entre estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades."

(e) "...exige a implementação de uma estratégia semântica (de consulta)"

(f) "...habilidades lingüísticas são aprendidas quando um estudante usa um dicionário. Escolher o significado correto (de acordo com o contexto) de uma palavra com diversos significados ... não é uma tarefa fácil. Usar o dicionário pode sensibilizar o aluno às possibilidades que o texto oferece."

(g) "... com instrução adequada e com a prática, o uso de dicionários pode interferir significativamente na performance de compreensão da leitura",

(h) "consulta freqüente e cuidadosa ao dicionário pode proporcionar melhor controle da língua".

(i) " ...a maioria dos estudantes ... não só considerou fácil ler artigos na tela do computador e consultar dicionário 'on-line' como afirmaram que a realização foi agradável."

"... alto grau de frustração é desenvolvido quando um leitor baseia-se unicamente na adivinhação de itens lexicais desconhecidos; eles precisam certificar-se do significado correto de algumas palavras para que possam continuar a leitura com segurança."

"...excesso de adivinhação provoca frustração."

Adequação conceitual e formal em redações de vestibular

Mônica Santos de Souza[1]

Introdução

Uma das maiores preocupações dos estudiosos da área de Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna consiste na dificuldade apresentada pela maioria dos alunos de se expressarem adequadamente através de textos escritos. Essa preocupação é compartilhada por professores, não só de língua portuguesa, mas de outras disciplinas em que é exigido do aluno um desempenho lingüístico no mínimo razoável.

Também os alunos mostram-se insatisfeitos e, não raramente, angustiados, diante da necessidade de produzir textos escritos e, em particular, do temido exercício da redação, verdadeiro obstáculo à manifestação criativa e espontânea do aluno.

Vários fatores contribuem para essa dificuldade com relação à produção textual na escola. Dentre eles, poderíamos citar o hiato existente entre o ensino de língua portuguesa (voltado predominantemente para a teoria gramatical) e a prática da redação em sala de aula. Acrescentamos a esse fator, a diferença entre as modalidades oral e escrita da língua e, ainda, a situação artificial em que os textos são produzidos.

No ensino de língua materna ainda se privilegia o estudo da teoria gramatical e, freqüentemente, o exercício da redação tem como objetivo fornecer ao professor material para avaliar o conhecimento gramatical do aluno. Nesse sentido, as avaliações dos textos valorizam sua adequação formal: a obediência às regras de concordância, regência, colocação; o emprego da crase; a correção ortográfica. Ao mesmo tempo, um papel secundário é atribuído à adequação conceitual do texto.

Porém, apesar dos professores insistirem na importância da correção formal das produções escritas, os problemas ainda se manifestam com bastante freqüência. Parece que todas as regras aprendidas, toda nomenclatura adquirida, as exceções cuidadosamente decoradas são ignoradas pelos alunos quando torna-se necessário utilizá-las na produção de textos. Na prática, os conhecimentos adquiridos parecem se tornar inúteis.

[1]Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Assistente de Lingüística e Língua Portuguesa na Universidade Federal de Viçosa.

A conseqüência do quadro descrito acima são alunos inibidos pelo fato de saberem antecipadamente que os textos submetidos à avaliação retornarão às suas mãos repletos de correções. A idéia ainda predominante entre muitos professores é a de que “escrever bem” é sinônimo de “escrever certo”, e isso dependeria exclusivamente da boa formação gramatical e gráfica do texto.

Essa prática reflete uma concepção inadequada sobre o que deve ser o ensino de língua materna na escola. Contra essa concepção, afirma Geraldi (1993):

> *Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum, que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa.* (p. 121)

Permanece, ainda, uma orientação pela qual o processo de ensinar privilegia o aprendizado da metalinguagem e o conhecimento do seu aspecto formal e universal, sem que se chame atenção para seu aspecto múltiplo e contraditório.

Afirma Geraldi:

> *(...) uma coisa é saber a língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando os conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua.*

Na prática da redação nas escolas impõe-se ao aluno a necessidade de se utilizarem estruturas bem diferentes daquelas com que ele está habituado, o que constitui uma das maiores dificuldades quando esse é obrigado a “passar as idéias para o papel”. Há uma ruptura entre o exercício da produção textual e o uso efetivo que se faz da linguagem.

Percebe-se que freqüentemente os alunos são advertidos ou penalizados por utilizarem em seus textos estruturas e expressões que se adequariam perfeitamente à modalidade falada - com a qual, normalmente, têm mais contato - e que deveriam ser adaptadas à modalidade escrita. Sabemos que na linguagem oral, é comum um número maior de repetições, uma organização mental mais espontânea que se reflete em períodos fragmentados e incompletude no nível sintático, revisões imediatas e uma escolha lexical mais aberta à utilização de gírias, da linguagem obscena e de neologismos. Na linguagem escrita, no entanto, as repetições são dispensáveis, já que se trata de um registro permanente, e não transitório, das idéias, que devem ser organizadas de uma forma mais elaborada, o que vai determinar uma maior especificação no nível sintático e uma maior densidade lexical. Enquanto na fala

predomina a linguagem coloquial, na escrita predomina a linguagem culta.

No decorrer de todo o ensino médio, o aluno tem poucas oportunidades de compreender essa diferença e, seguramente, não é submetido a um treinamento adequado para lidar com a transposição de mensagens da modalidade escrita para a falada, o que causa embaraços quando ele é obrigado a fazê-lo.

O exercício de redação nas escolas consiste, ainda, numa situação artificial em que o aluno produz um texto a respeito de um tema proposto - que nem sempre é de seu interesse - destinado a um único leitor: o professor, e com um único objetivo: ser submetido à avaliação.

A produção de texto deveria ser uma oportunidade de os alunos se expressarem, manifestando suas opiniões, desejos, preocupações, insatisfações. No entanto, o que se observa é a repetição de idéias cristalizadas, a utilização de chavões em textos de baixa informatividade e pouca criatividade. Grande parte do texto é lugar-comum. O aluno deixa de utilizar um espaço propício ao desenvolvimento da capacidade argumentativa simplesmente porque não o reconhece como tal. Nesse sentido, difereciamos, seguindo a proposta de Geraldi, produção de texto e redação.

No dia-a-dia, ao escrever bilhetes, anotar recados, fazer confidências a um diário ou, simplesmente, numa conversação comum, pessoalmente ou pelo telefone, o falante se vê numa situação concreta de enunciação e, efetivamente, produz textos. Nesse caso, terão que ter o que dizer, uma razão para dizer e poderão escolher a melhor forma de fazê-lo, de acordo com as circunstâncias em que se encontram.

A esse respeito, afirma Geraldi (1993):

> *A observação mais despretensiosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades, para cada um dos aspectos apontados acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer.* (p.137)

Adequação formal do texto

Costuma-se considerar que um texto é adequado em termos formais quando é construído seguindo um padrão estabelecido pela norma culta que corresponde às regras ditadas pela gramática tradicional. Trata-se, em termos gerais, da correção ortográfica, do uso adequado da pontuação, da boa estruturação morfossintática do texto, do uso de um vocabulário preciso e de elementos coesivos adequados.

Enumerados dessa forma, temos a impressão de que esses elementos podem ser estudados isoladamente e funcionam independente do aspecto semântico. Porém, devemos ressaltar que a coerência do texto depende em grande parte de alguns desses aspectos, e se os estudamos colocando esses tópicos separadamente é apenas por razões metodológicas. Problemas na estruturação sintática de um texto, por exemplo, podem determinar - ou refletir - a incoerência desse texto, dificultando ou impossibilitando a sua compreensão.

É o que acontece em:

(1) “Um país de futuro, que ainda se acredita em educação, é fundamentalmente importante que apanhamos para sabermos mandar na Gramática e mandar a Gramática.” (LET-17)

Poderíamos ainda mencionar, com respeito à relação entre o aspecto formal e o semântico, a questão da escolha vocabular. Considerada por alguns um problema meramente formal, a seleção vocabular interfere na construção de um texto coerente, sendo que uma escolha inadequada pode comprometer toda a informação. Um exemplo seria:

(2) “Ao fazer esta afirmativa posso estar caindo em conformismo com a minha ignorância em relação a gramática.” (PED-22)

Também a utilização de conectivos inadequados pode prejudicar a coerência do texto, como percebemos em:

(3) Toda língua, em si, traz regras e vícios, os quais respeitamos e usamos conforme nossa necessidade. (ED-38)

Com os exemplos acima pretendemos mostrar como o aspecto formal e o aspecto conceitual estão profundamente ligados.

Adequação conceitual do texto:a coerência

A coerência tem sido abordada sob diferentes perspectivas em Lingüística. Apresentaremos aqui algumas das definições mais conhecidas de coerência, atribuídas a alguns dos nomes mais representativos da Lingüística Textual.

Para Beaugrande e Dressler (1981),

> *a coerência tem como fundamento a continuidade de sentidos, dizendo respeito ao modo como os componentes do mundo textual, isto é, a configuração de conceitos e relações*

> *subjacentes à superfície do texto, são mutuamente acessíveis e relevantes.* (apud Kock e Travaglia, p. 16)

Ainda de acordo com os autores mencionados acima, a coerência seria "o resultado de atualização de significados potenciais que vai configurar um sentido" e resulta de processos cognitivos ligados aos interlocutores.

Para Widdowson (1978) a coerência consistiria na relação entre os atos ilocucionários que as proposições representam, estando diretamente ligadas ao conteúdo proposicional.

Para Van Dijk (1983), a coerência consiste numa unidade do discurso. Esse autor define vários tipos de coerência, a saber:

a. a *coerência semântica*, determinada pela relação semântica entre palavras e frases de um texto;
b. a *coerência sintática*, relacionada aos recursos sintáticos adequados à expressão da coerência semântica;
c. a *coerência pragmática*, que diz respeito à adequação do texto visto como uma seqüência de atos de fala.
d. a *coerência estilística*, que consistiria na unidade de estilo que será relacionada ao tipo de escolha operada pelo escritor, seja ela de natureza lexical ou sintática.

Para Tannen (1984), a coerência seria construída a partir da organização de estruturas subjacentes que determinam o estabelecimento de uma unidade significativa entre palavras e sentenças de um texto em uma dada situação.

Para Halliday e Hasan (1976)

> *um texto (...) é um extrato do discurso que é coerente em dois aspectos: é coerente em relação ao contexto de situação, portanto* ***consistente em registro****, e é coerente em relação a ele mesmo e, portanto,* ***coeso***.

Finalmente, para Charolles (1978), a coerência de um texto estaria ligada à capacidade de cálculo da significação por parte do leitor, o que em termos gerais pode ser traduzido na impossibilidade de existência de um texto incoerente em si.

Para Charolles, a coerência de um texto pode ser encarada sob dois pontos de vista: um local e um global. No nível local (ou microestrutural) encontram-se relações de coerência entre frases, enquanto no nível global - ou macro-estrutural - encontram-se relações de coerência entre as seqüências consecutivas.

Definiremos, a partir da classificação de Charolles (1978) e de Beaugrande e Dressler (1983), retomada em autores como Costa Val (1991) e Koch (1989), elementos determinantes da coerência e da própria

“textualidade” de um texto, colocando-os em dois grupos de fatores: os de ordem textual e os de natureza pragmática.

Os fatores de ordem textual são a progressão, a continuidade, a articulação e a não-contradição.

Dentre os fatores de natureza pragmática, temos a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade,a informatividade e a intertextualidade.

Fatores textuais:

Compreendemos como fatores textuais da coerência aqueles mais diretamente ligados à estrutura do texto e à organização das informações nele contidas. São eles: a progressão, a continuidade, a articulação e a não-contradição.

A progressão diz respeito ao acréscimo de informações, dados ou argumentos novos ao longo do texto que justifiquem o seu desenvolvimento. Um texto não deve se compor de parágrafos que repetem as mesmas idéias com palavras diferentes. O texto que não progride torna-se “circular” e pode deixar o leitor desinteressado e até mesmo irritado com repetições que em vários casos teriam por finalidade apenas o preenchimento de algumas linhas ou páginas. A esse recurso Pécora (1986) se refere como “estratégias de preenchimento de espaço” que ocorrem não raras vezes quando o escritor - geralmente submetido a algum tipo de avaliação - é obrigado a expôr suas idéias num número mínimo de linhas ou palavras.

Ao mesmo tempo em que um texto não pode ser construído exclusivamente em cima de repetições, estas não podem ser eliminadas do texto, mas devem se fazer presentes no sentido de estabelecer uma unidade temática ao texto. É a chamada continuidade.

Ao mesmo tempo em que se constrói um texto a partir da conjugação entre informações antigas e novas, o escritor deve organizá-las de forma articulada, evitando que as idéias sejam jogadas no papel de forma desconexa. Essa “articulação” permitirá ao leitor associar informações de um parágrafo ou sentença anteriores aos seguintes, estabelecendo relações, nexos entre eles.

Por fim, as informações colocadas no texto não podem ser contraditórias, sob o risco de comprometer toda a argumentação nele apresentada. Isso ocorre pelo fato de as contradições explícitas ou implícitas em um texto denunciarem um despreparo do escritor com relação ao tema abordado e - em conseqüência disso, uma falta de convicção com relação aos argumentos expostos e defendidos.

As questões relacionadas aos fatores textuais mencionados acima serão compreendidas como relacionadas à *coerência interna* do texto.

Fatores pragmáticos:

A coerência se constrói em grande parte a partir da interlocução. E nesse ponto identificamos muitos dos problemas relacionados à produção escrita nas escolas. Segundo Geraldi (1993):

> *É justamente aí que se encontra a raiz dos problemas de coesão e coerência em situações escolares. O aluno não tem seu interlocutor bem definido e a situação em que produz seu texto é muitas vezes forjada. Não se pode , assim, elaborar boas hipóteses em relação ao que o seu interlocutor poderia deduzir seu discurso. E, se toda a questão da coerência textual e conseqüentemente coesão depende do receptor e de sua habilidade para interpretar as indicações presentes no discurso de tal maneira que possa entendê-lo, parece que a situação escolar anda contrariando a ordem natural das coisas*.

O que se faz na escola é uma espécie de simulação de uma situação real de enunciação que não ocorre de fato, que não é autêntica. Trata-se apenas de um mero exercício de redação, em que se pretende preparar o aluno para situações reais que poderão surgir no futuro. Não se trata, portanto, de uma situação de comunicação efetiva.

De acordo com Geraldi (1993)

> *Na comunicação efetiva, todo o texto faz parte de uma estratégia global, através da qual um indivíduo (ou grupo) visa à consecução de determinados objetivos. A variabilidade dos objetivos em situações concretas é extrema, e a capacidade de perceber essa variação é um objetivo não só legítimo como prioritário.*

Cada ato comunicativo tem características peculiares, que são determinadas tanto para a compreensão quanto para a produção dos textos. São os chamados fatores pragmáticos, que estão relacionados às intenções do produtor, à imagem que os interlocutores fazem de si, do outro e do tema.

Em termos da produção dos textos esses fatores pragmáticos determinam o formato que o texto irá assumir e contribuem para o estabelecimento da sua coerência.

Beaugrande e Dressler (1983) estabelecem cinco fatores pragmáticos: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade a a intertextualidade, sendo os dois primeiros mais diretamente relacionados aos interlocutores e os seguintes ligados à situação.

A intencionalidade, como o próprio termo sugere, diz respeito à tentativa do produtor de concretizar certas intenções ou objetivos. Num texto argumentativo, o objetivo principal será convencer ou persuadir o interlocutor, através da exposição de um conjunto de argumentos organizados de forma coerente. Sob essa perspectiva, um texto pode funcionar como fator determinante de mudança de comportamento, de atuação social e política, desde que seja concebido com o objetivo real e sincero de atuar sobre o interlocutor e desde que seja estruturado de forma adequada a essa finalidade.

Enquanto a intencionalidade está ligada ao produtor, às suas intenções e objetivos, a aceitabilidade relaciona-se à expectativa do leitor ou ouvinte de que o texto que tem diante de si se apresente de forma coerente e seja de alguma maneira relevante para ele, acrescentando algum tipo de conhecimento novo ou alterando seu comportamento. Pelo fato de representar uma expectativa de coerência, a aceitabilidade representa um fator de cooperação com o produtor, que faz com que o leitor estabeleça relações de vários tipos que estão implícitas - e não explícitas - à superficie textual, preenchendo eventuais “lacunas”.

Relacionados mais diretamente ao contexto teríamos a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

A situacionalidade poderia ser compreendida como a adequação do texto à situação em que se insere, ou seja, sua relevância e pertinência. As informações contidas num texto devem se adequar à situação em que ele se insere, compreendendo-se situação não apenas como contexto imediato envolvendo os interlocutores no momento da interação, mas o cenário social, político e cultural que os circunda. Assim, um texto não pode conter informações que contradizem a realidade pois, caso isso aconteça, esse texto perderá tanto em termos de valor de verdade quanto em termos do potencial persuasivo, já que uma argumentação realmente consistente não pode se basear em argumentos falsos.

Inserido em determinados contextos, um texto pode fazer mais sentido do que em outros, tanto em termos de sua coerência quanto em termos de seu valor argumentativo. É o papel do contexto que fará com que o escritor seja mais ou menos explícito.

Outro componente de natureza pragmática da coerência é a informatividade, que tem a ver com o grau de previsibilidade das ocorrências de um texto. Esse grau de previsibilidade deve se adequar à situação e ao interlocutor, para que o texto não se torne desinteressante, fato que pode ocorrer tanto pelo excesso quanto pela falta de informações novas.

Beaugrande e Dressler admitem que a produção e interpretação de um texto se caracterizam pela intertextualidade, isto é, dependem do conhecimento de outros textos, tanto por parte do escritor quanto por parte do leitor. Esse é um dos fatores que permitem a produção e interpretação de informações implícitas.

É importante salientar que a intertextualidade sempre irá ocorrer, em maior ou menor grau, em qualquer texto, já que nenhum discurso se constrói a partir do nada.

Diremos que esses fatores de ordem pragmática determinam a *coerência externa* do texto.

A redação no vestibular

Na introdução do nosso trabalho, chamamos a atenção do leitor para alguns problemas que prejudicam o bom desempenho de alunos de primeiro e segundo graus em suas produções escritas. Diante do quadro descrito anteriormente, é natural que os mesmos problemas manifestados pelos estudantes de primeiro e segundo graus persistam quando esses ingressam na universidade,

Um dos diagnósticos da situação precária em que se encontra a produção escrita dos alunos que ingressam ou tentam ingressar na universidade pode ser fornecido pela análise das redações de vestibular. A esse respeito, afirma Bernardo (1991):

> *No Brasil tornaram-se comuns publicações de "besteiras da juventude" colhidas nas redações de vestibular. Unem-se professores e jornalistas na crítica fácil à expressão ou desexpressão (mistura de desespero com expressão) de uma geração calada - que, mesmo quando parece falar nestas redações continua calada. (...) Estes bestialógicos visam mostrar como a juventude articula mal o pensamento. (...) Então funcionam de cortina para encobrir outros agentes de desexpressão: a escola, os professores, a família, o Estado.* (p.3)

Podemos dizer que a redação no vestibular é inserida numa situação bastante artificial, que se assemelha à prática desenvolvida durante toda a formação escolar. Mais uma vez, o aluno deve elaborar um texto, em geral dissertativo, a partir de um tema proposto num número limitado de linhas. Acrescenta-se aqui mais um ingrediente contrário à expressão espontânea e criativa do pensamento: a tensão que envolve o concurso vestibular. Essa situação de escrever simplesmente para ser avaliado permeia, como vimos, todo o ensino tradicional de redação, e favorece a elaboração de textos sem consistência argumentativa e com pouca informatividade.

Costa Val (1991) descreve de forma bastante clara as características das redações de vestibular:

> *São textos escritos, formais, de função referencial dominante, compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão, através dos quais os candidatos buscam demonstrar sua habilidade de*

> *expor idéias e argumentos em torno de determinado problema. Os requintes a que esse tipo específico de texto deve responder para angariar aceitabilidade são certamente impraticáveis para uma conversa descontraída, um poema ou um romance, por exemplo.* (p. 19).

Devemos observar que algumas universidades têm tentado minimizar essa artificialidade através da introdução de coletâneas de textos abordando um tema sob vários pontos de vista diferentes. A partir desses textos, o aluno deverá se posicionar, escrevendo seu próprio texto e emitindo opiniões. Algumas universidades permitem, ainda, que o aluno desenvolva textos narrativos, eliminando a obrigatoriedade de dissertações. Com isso, haveria uma tentativa de reprodução de situações de comunicação efetiva. Tenta-se, assim, reduzir os prejuízos da *contingência de escrever de improviso, sobre um tema imposto, para um recebedor temido e desconhecido* (...). (Costa Val, 1991:123)

Avaliação global

Na escola, conforme vimos acima, a "redação" se constitui num exercício através do qual se avalia o conhecimento gramatical do aluno. No entanto, acreditamos que a produção escrita do aluno deve ser encarada sob outra perspectiva, que se coaduna com a posição de Bernardo (19991), pela qual: *o discurso escrito, a redação, é um dos modos de organizar e articular o pensamento, de tocar e conhecer o mundo.*(p. 25)

Consideramos o texto como uma ocorrência lingüística dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal e acreditamos que ele deve fazer parte de uma estratégia global pela qual o escritor poderá alcançar determinados objetivos. Sua avaliação, portanto, não pode se restringir ao aspecto formal. Deve-se considerar também sua constituição semântico-conceitual, de que depende sua coerência, e sua constituição pragmática: sua estrutura argumentativa e o seu funcionamento em termos da atuação informacional e comunicativa.

Para Costa Val (1991):

> *Um texto é uma unidade de sentido, na qual os elementos significam uns em relação aos outros e em relação ao todo. O significado de cada um isolado pode não coincidir com o sentido que assume em relação ao conjunto, ou pode não ser relevante para esse sentido global. Decorre que as ocorrências de um texto não devem ser analisadas per si, mas o texto deve ser percebido e interpretado integralmente, cada elemento sendo avaliado em função do todo.* (...)

> *No plano da coerência, não há como avaliar fragmentos: a continuidade, a progressão, a não-contradição e a articulação só podem ser percebidas quando se analisa a redação por inteiro, examinando-se as relações do texto com seu tema e as relações das partes entre si e com o todo. (...)*
> *No plano da coesão, linear, microestrutural, oferece possibilidade de percepção individualizada das ocorrências (...). Entretanto, o que importa é considerar o efeito dessas ocorrências no conjunto, é avaliar se os recursos lingüísticos utilizados servem ou não à conexão das idéias, se o texto como um todo se mostra coeso ou desconexo,* (p.37)

Nossa pesquisa

Nossa pesquisa consiste na avaliação global de redações dos candidatos aprovados no Concurso Vestibular da Universidade Federal de Viçosa, do ano de 1995, que concorreram às vagas oferecidas na área de Ciências Humanas. Nosso corpus compreende, portanto, textos dissertativos de candidatos aos Cursos de Administração de Empresas, Administração de Cooperativas, Ciências Econômicas, Direito, Economia Doméstica, Letras e Pedagogia, num total de 340 redações. A escolha dessas redações não se deu por acaso, mas se deve ao fato de reconhecermos que o bom desempenho lingüístico e a capacidade de expressão escrita são essenciais aos profissionais dessa área. Conhecendo melhor o aluno de Ciências Humanas e suas deficiências com relação à produção escrita, poderemos futuramente atuar mais diretamente no sentido de saná-las, contribuindo para a formação de um profissional mais qualificado.

Não pretendemos, a partir dessa pesquisa, elaborar "bestialógicos", como os mencionados no início do nosso trabalho, mas sim fazer um levantamento das principais dificuldades manifestadas pelos alunos para que tenhamos subsídios e condições para um trabalho voltado para essas questões.

Nossa avaliação

Diferente da avaliação tradicionalmente adotada nas escolas, nosso trabalho não se restringe à correção formal do texto, mas é uma avaliação global, que inclui, além da adequação formal, a adequação conceitual, entendida, em termos gerais, como a boa formação semântica do texto, sua coerência interna (associada aos fatores textuais relacionados acima) e a coerência externa (ligada aos fatores pragmáticos). A adequação formal

é, no nosso ponto de vista, o aspecto mais relevante para a constituição de um bom texto, embora o aspecto formal também não possa ser descartado, já que pode influir diretamente sobre a constituição semântica da produção verbal, conforme foi observado anteriormente.

A adequação formal envolveria as questões relacionadas à morfossintaxe, estruturação sintática, pontuação, ortografia, além da utilização adequada de elementos de coesão referencial e seqüencial. Já a adequação conceitual envolveria tanto os fatores lingüísticos e textuais (continuidade, progressão, articulação e não-contrdição), quanto os fatores pragmáticos (intencionalidade, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e intertextualidade).

Para cada redação são preenchidas tabelas que explicitam os aspectos mencionados de modo que, ao final da pesquisa, possamos ter condições de fazer um estudo estatístico dos dados, o que nos permitirá detectar os problemas mais freqüentes.

Até o presente momento, avaliamos as redações dos candidatos aos cursos de Administração de Empresas, Administração de Cooperativas, Economia Doméstica, Letras e Pedagogia. Não obtivemos, ainda, conclusões finais. No entanto, os dados analisados nos permitem um levantamento preliminar das principais dificuldades apresentadas pelos alunos.

Esclarecemos que o tema da redação consistia num posicionamento do aluno a partir da seguinte afirmação extraída da crônica **O Gigolô das Palavras**, de Luís Fernando Veríssimo: *A gramática tem que apanhar todo dia para ver quem é que manda*. O aluno deveria iniciar o texto com um dos três títulos sim, não e em termos, conforme se posicionasse favoravelmente, contra ou parcialmente a favor da afirmação acima.

Alguns problemas de ordem formal detectados em redações de vestibular:

Com relação ao aspecto formal, podemos constatar alguns problemas mais recorrentes, dentre os quais destacamos os relacionados à pontuação, coesão, morfossintaxe, à inadequação vocabular e à estruturação sintática. Estamos considerando problemas de coesão textual, aqueles relacionados ao emprego inadequado de conectivos subordinativos ou coordenativos, incluindo aqui os chamados operadores, e ainda a utilização de partículas anafóricas, com a possibilidade de mais de uma referência - a chamada “ambigüidade anafórica - ou sem uma referência explícita.

Entre os problemas de morfossintaxe, estamos considerando aqueles relacionados à concordância, regência, colocação e ao emprego adequado da crase.

Com relação aos problemas relacionados à organização sintática do texto, destacamos a "falta de paralelismo sintático" e a "incompletude sintática".

Chamamos a atenção para o fato de esses problemas interferirem diretamente na formação semântica do texto, dificultando sua interpretação. A seguir apresentaremos algumas passagens extraídas das redações avaliadas, que ilustram nossa afirmação.

1. inadequação vocabular:

a. "Por outro lado a gramática deve ser "acariciada" quando nos fornece de forma natural ajuda com suas preposições, conjunções entre outros para uma melhor abreviedade da linguagem."(ED-23)

b. "(...) o que se vai passar para o outro vai ter sentido de um amontoado de palavras soltas, sem mero conexo." (ED-42)

c. "A valorização rigorosa em vantagem à gramática tem afastado pessoas que tem domineo em se expressar (...)". (ED-47)

d. "A gramática está sempre se renovando, com isto é preciso estar atento para suas mudanças, pois dependemos em certos termos de conhecimentos mais profundos a serem adquiridos, e que não são submetidos nas escolas."(ED 50)

e. "As pessoas que não conseguem alcançar tal finalidade de ler e escrever corretamente, se distanciam da língua portuguesa."(LET 31)

f. "(...) seria anti-ético dizer que a gramática não precisa de atualização." (PED-10)

g. "Ao fazer esta afirmativa posso estar caindo em conformismo com a minha ignorância em relação a gramática." (PED-22)

h. "Em primeiro lugar, o ato de escrever é relativo, tendo a pessoa conhecimentos gramaticais ou não." (PED-24)

2. coesão textual:

2.1 - <u>ambigüidade anafórica</u>:

a. "Portanto, não se pode de todo, culpar uma pessoa por falar errado, sobretudo quando essa consciência não existe, pois ela acaba sendo determinada pela convivência." (ADM-8)

b. “O grandes poetas e escritores merecem todo respeito dos conservadores que defendem com unhas e dentes a imprescendência gramatical, pois suas obras são talentosas e artísticas, podendo infringir essas norma.” (ED-19)

c. “O aprendizado da linguagem faz com que a gramática seja um instrumento utilizado por muitas pessoas na obtenção de uma maior aprendizagem. Nela, pode-se encontrar uma orientação no entendimento de textos (...)” (ADM-26)

2.2- ausência de um referente explícito:

a. Nós temos origem portuguesa e por muito tempo adotamos a gramática de lá. (ED-33)

b. “Saber se expressar bem, tanto na escrita como verbalmente não implica estar de maneira completa envolvido em suas regras gramaticais. É claro que ela faz falta(...)”(LET 08)

2.3- emprego de conectivo inadequado:

a. “Toda língua, em si, traz regras e vícios, os quais respeitamos e usamos conforme nossa necessidade.” (ED-38)

b. “O Brasil se encontra em uma crise que dura há anos, onde a educação é deixada de lado pelos políticos (...)” (LET-30)

3. estruturação sintática:

3.1 - falta de paralelismo sintático:

a. “Gírias, cacofonias e estrangeirismos, entre outros vícios de linguagem, são comumente utilizados, e que estão contra as regras gramaticais.” (ADM-8)

3.2. incompletude sintática:

a. “No nosso cotidiano encontramos a todo momento em livros, jornais, revistas, etc., com escritos ferindo as regras gramaticais.” (AC-1)

b. “Se a língua nata de um país, ao decorrer dos tempos vier a ter uma transformação tal que advenha a sua população uma melhor comunicação,

mais breve e eficaz; sem rodeios, bem aventurada será aquela nação, pois sua gramática não lhe impediu essa façanha.”(LET-32)

c. “A linguagem culta, o próprio nome já diz, que os erros não serão cometidos e adimitidos.”(LET33)

d. “A gramática, livro que quando recorrido, funciona como uma bússola a orientar indicando ao indivíduo a forma correta de expressar, isso dentro da modalidade culta, pois é ela que as regras básicas e os elementos necessários para o bom desempenho da escrita e da fala.”(LET-21)

e. “Para saber a gramática não demonstra que o poder de mandar mas sim de conhecer, usar corretamente, empregar de acordo com a realidade.”(ED-21)

f. “Sendo assim, o sentido mais amplo do que me foi dado, se torna com múltiplas dimensões, ou seja, em termos eu posso argumentar satisfatoriamente e por outro ângulo posso contradizer.”(ED-46)

g. “Quem sabe um dia isto possa a vir acontecer, melhorando o nosso nível não só de linguagem, mas como o nível das escolas onde a gramática é deixa quase que totalmente de lado.”(ED-34)

h. “Sem contar que, muitas vezes, as próprias pessoas que utilizam uma comunicação fora dos padrões gramaticais, se tiverem uma mínima noção de determinada regra e verem outras pessoas falando ou escrevendo errado, reparam no erro cometido e dependendo de sua formação, criticam.”(ADM-33)

i. “A gramática é uma linguagem que tem muitas regras pelo qual necessitamos aprender ou então fazermos uso de suas palavras quando necessário.”(ED-34)

4. morfossintaxe:

a. “Um país de futuro, que ainda se acredita em educação, é fundamentalmente importante que apanhamos para sabermos mandar na Gramática e mandar a Gramática.”(LET-17)

b. “A Gramática valoriza as milhares de formas certas, de se escrever, dando na maioria das vezes pouca importância o conteúdo da mensagem que os textos querem comunicar.”(ED-48)

c. “(...) suas regras gera ambigüidade, dificultando as correções de avaliações(...)” (ED-42)

d. “Saber se expressar bem, tanto na escrita como verbalmente não implica estar de maneira completa envolvido em suas regras gramaticais. É claro que ela faz falta(...)”(LET 08)

e. “É preciso que nos mantenhamos fiel a certas regras.”(LET-38)

f. “É necessário que se haja uma mudança no processo pedagógico.”(ED-50)

5. pontuação:

a. “O grande problema que a língua portuguesa enfrenta; são os vários furos que damos na gramática na forma de palavras incompletas(...)”(LET-38)

b. “Em algumas situações, não se costuma observar o uso correto da gramática como por exemplo; quando estamos num ambiente descontraído(...)” (LET 11)

c. “Nossa linguagem como qualquer outra, é um meio de comunicação que faz parte do cotidiano, respeitar algumas regras básicas e fundamental para evitar alguns vexames gritantes, o importante é comunicar, poder tornar as palavras mais claras, fazendo um jogo tornando-as divertidas e comoventes.”(LET-23)

d. “A necessidade de saber a gramática é essencial é preciso apanhar para conhecê-la mas enfim quem manda é a gramática e quem apanha na realidade é o brasileiro.”(ED-21)

e. “Muito pelo contrário, existem muitas de suas regras que são totalmente dispensáveis, devemos então respeitar apenas as fundamentais, as básicas.”(ADM-23)

f. “(...) pois é preciso acabar com regras, que de modo prático, para nada servem. Atrapalhando em um sentido amplo a comunicação.”(ADM-28)

g. “Ela deveria passar por uma reformulação geral. Pelo fato de ser muito complexa e abordar assuntos que podem ser facilmente dispensáveis. Já que são inúteis e não fazem falta a uma boa escrita ou fala.”(ED-41)

h. “A gramática pode ter regras difíceis, e, de interesse restrito é pouco utilizada na forma culta. Tendo regras básicas e usada por grupos intelectuais, que obedecem as normas (...).Sendo indispensável para a comunicação, é vital para passar a mensagem. De modo que o escritor

comunica-se claramente com o leitor. Como aconteceu no Modernismo que renovou sua estrutura literária quebrando algumas regras gramaticais. (ED-30)

i. “Para nos comunicarmos precisamos de usar um idioma, e qualquer deles possui critérios a serem seguidos a gramática.”(ADM-32)

j. “A nossa língua é um pouco complicada, então para que se possa entender bem, o português é necessário, um mínimo de regras a serem seguidas mas também, não há necessidade de radicalizar e seguir perfeitamente todos os padrões gramaticais (...)”(LET 04)

Esses são apenas alguns aspectos observados quanto à estruturação formal dos textos. Sabemos, porém, que esses, isoladamente, não são os elementos mais importantes para a textualidade, e sim os aspectos relacionados à adequação conceitual.

Alguns problemas de ordem concetual detectados nas redaçõs de vestibular

Classificamos os problemas de coerência em dois grupos: os problemas de coerência interna e os problemas de coerência externa, conforme digam respeito a problemas de ordem textual ou pragmática, respectivamente. No primeiro grupo se incluem questões relacionadas à continuidade, articulação, progressão e não-contradição dos textos e no segundo, as questões relacionadas basicamente à pertinência das informações contidas no texto.

Embora tenhamos transcrito abaixo fragmentos de texto, devemos observar que esses problemas foram avaliados levando-se em consideração a totalidade do texto, sendo que a transcrição de partes tem como objetivo fornecer uma idéia do tipo de ocorrência encontrada.

5. coerência interna:

a. “O modo de usar as regras já não é um hábito, é apenas costume.” (LET-13)

b. “Cada vez mais a rigidez do escrever e do falar certo imposto pela gramática tem perdido terreno para seu adversário. (...) é essencial que se obedeça as normas gramaticais na escrita, sem as quais não se pode redigir, por exemplo, uma redação.” (ADM-10)

c. “É como em um casamento onde se você fica apenas repetindo, tudo acaba se desgastando, tudo regulado demais sem novos estilos literarios, quadros ou musicas.”(LET-12)

d. “(...) para que essa linguagem tenha valor culto, essas regras da gramática, tornam-se indispensáveis. Como a comunicação é o principal objetivo da linguagem, a gramática não exerce valor algum.(...) Por outro lado, a gramática já tem valor bastante significativo.”(LET-29)

e. “É importante que a gramática ‘apanhe’ ou sofra modificações, mas desde que essas modificações sejam dentro dos limites da gramática.”(PED-08)

f. “A gramática deve ser obedecida, mesmo porque, se não fosse, extinguiria uma parte de profissionais capacitados nessa área o que levaria a uma também provável extinção de palavras ou normas que, mesmo em constante desuso, fazem parte da nossa língua. As situações em que a intimidade com a gramática é um tanto indispensável são mais constantes e diversas.”(ED-18)

g. “Particularmente acredito que além dos dois estados, alfa e beta, existe a junção: o analfabeto. Não no sentido de ignorar as ciências ou técnicas gramaticais. Mas para utilizarem erroneamente.”(ED-37)

h. “E a gramática por sua vez seria utilizada em ocasiões onde o escritor a utilizaria, sem perder contanto o espírito renovador dos métodos mais obsoletos que ainda são encontrados nas gramáticas.”(LET-04)

6. Coerência externa:

a. “A gramática vem sofrendo, ao longo do tempo, constantes adaptações para melhor se adequar às mudanças no modo de pensar e,consequentemente, de falar e escrever das pessoas.” (LET-2)

b. “(...) desde muito cedo aprendemos a substituir palavras por jestos, sinais, criando assim um tipo de linguagem oral, um meio de comunicação.” (LET-3)

c. “A cada dia que se passa a escrita sofre mutações.” (ADM-3)

d. “Na realidade das escolas brasileiras não se tem muito o incentivo à leitura, pesquisas e também na área gramatical, sendo assim as palavras ficam sem o seu sentido original.” (ED-50)

e. “A gramática não precisa ser exemplo de perfeição, mas não é por isso que não precisa ser trabalhada. Ela carece de investimentos para não se tornar analfabeta.”(PED-01)

f. “Portanto, o que realmente deveria acontecer seria o povo apanhar da gramática e assim, depois de ter o controle em suas mãos poder brincar com a mesma sem medo de errar.”(ADM-45)

g. “Do mais, o que precisamos é expressarmos com clareza, pois o mundo não é construído só de alfabetos e sim de analfabetos.”(ED-13)

h. “Quando o estudo da gramática se torna indispensável, a língua apresenta-se morta, sem criatividade e novas palavras.”(ED-33)

i. “A gramática é sem dúvida alguma muito importante para podermos falar e escrever, mas não é necessária para podermos escrever bem, comunicar bem, ter idéias boas e criatividade”(PED-12)

j. “Há pessoas que abusam da gramática, transformando-a num dialeto de características regionais como o nordestinês.”(LET-05)

l. “A exclusiva finalidade da linguagem é a comunicação.”(PED-21)

Conclusão:

Os problemas levantados, dos quais se apresentou apenas uma pequena amostra, evidenciam um despreparo - e, quem sabe, desinteresse - por parte do aluno com relação ao tema proposto, o que determina textos mal-articulados, contraditórios, incoerentes e com baixa informatividade. Com isso, os alunos parecem mostrar que não reconhecem a redação de vestibular como uma forma de comunicação efetiva, mas sim como um mero mecanismo de avaliação, o que confere a ela traços de um texto artificial, que não é usado como espaço para desenvolvimento da argumentação. Os candidatos também não reconhecem o leitor como um interlocutor legítimo, mas sim como um avaliador que receberá seu texto como o objetivo de anotar os erros nele presentes. Isso faz com que o aluno se sinta obrigado a empregar estruturas com as quais não está habituado e cometa erros que não cometeria numa situação de comunicação espontânea, mesmo em se tratando de textos escritos.

Conforme dissemos anteriormente, nossa pesquisa não está concluída. Porém, o trabalho realizado até o momento sinaliza a existência de problemas tanto de ordem formal quanto de ordem

conceitual que são mais recorrentes, o que aponta para a necessidade de um trabalho mais eficiente no sentido de saná-los. No entanto, esse trabalho só será realmente eficiente se estiver acompanhado de uma mudança na postura de professores a respeito do verdadeiro sentido e da real função do ensino de língua materna nas escolas.

Referências Bibliográficas

1. COSTA VAL, M. G. Redação e Textualidade. SP, Martins Fontes, 1991.
2. KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L.C. Texto e Coerência. SP, Cortez, 1989
3. BERNARDO, G. Redação Inquieta. 4a. ed., SP, Globo, 1991.
4. PÉCORA, A. Problemas de Redação. SP, Martins Fontes, 1986.
5. GERALDI, J.W. Portos de Passagem. SP, Martins Fontes, 1993.
6. WIDDOWSON, H.G. Teaching language as communication. Oxford University Press, 1978.
7. CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la coherence des textes. In Langue Française. no. 38. Paris, Larousse, maio/1978:7-41.
8. BASTOS, L.K. Coesão e coerência em narrativas escolares.São Paulo, Martins Fontes, 1994.
9. TANNEN, D. (ed.) Coherence in Spoken and written discourse. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1984.
10. HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. Cohesion in English. London, Longman, 1976.

A CONSTRUÇÃO DO VINCULO DE AFETO EM SALA DE AULA

Monica Spitalnik
UFRJ

ABSTRACT

This paper examines how teachers and students use affect-indexing discourse strategies during interactions in EFL classrooms. The discourse strategies are seen to create a positive affect bond, enhancing comunicative competence.

Data was analysed from participant-observation and video-taping in 3 classrooms of Brazilian intermediate students. The strategies highlighted in this paper are: 1) code-switching seen in teachers' discourse; 2) teachers' use of confirmation checks; 3) duet formation between teacher-student; 4) students' guiding of teacher during the lesson; and 5) students' revelation of personal experiences.

This work is an attempt to make teachers aware of the relevance of affects in the EFL classroom and the extent to which they trigger a shifting of frames. In this way, the shifting of interactional frames becomes a powerful instrument for dealing with the wide range of affects displayed in EFL teaching practice.

RESUMO

Este trabalho investiga como professoras e alunos servem-se de estratégias discursivas marcadas de afeto durante interações em sala de aula de L.E. Estas estratégias criam um vínculo de afeto positivo que promove a acquisição do discurso alvo.

Os dados foram colhidos através de observação-participante e gravações em vídeo de 3 turmas de nível intermediário de inglês. Serão ilustradas as seguintes estratégias discursivas: a alternância de código, os pedidos de confirmação e a formação de duetos encontradas no discurso das professoras; o ato de monitorar e a revelação de fatos pessoais usadas pelos alunos.

Este trabalho é uma tentativa de fazer o professor ciente da relevância dos afetos em sala de aula e da capacidade que estes têm de provocar uma mudança de enquadres. Desta forma, a mudança de enquadres interacionais torna-se um instrumento valioso para lidar com a gama de afetos manifestados na relação de aprendizagem.

Este trabalho faz parte de uma pesquisa realizada a nível de mestrado, que focaliza a interação em sala de aula entre três professoras e seus alunos durante o processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O propósito deste trabalho é investigar a expressão socio-lingüística dos afetos positivos sinalizados através de estratégias discursivas que criam envolvimento ou vínculos de afeto positivo entre os participantes do contexto aula. Assim, desenvolvo uma micro-análise do discurso utilizando o arcabouço teórico da sociolingüística interacional a qual estuda a natureza interacional da comunicação e como os participantes conseguem atrair e sustentar a atenção um do outro.

Baseio-me em Ochs & Schieffelin (1989) ao afirmar que o afeto permeia todo o sistema lingüístico, ou seja, que este é sinalizado através de pistas ou recursos lingüísticos. Estas pistas lingüísticas, ou pistas de contextualização (Gumperz, 1992), especificam ou intensificam os afetos e funcionam também como marcadores ou sinalizadores de afetos. A definição de afeto apresentada por Ochs & Schieffelin (1989), refere-se a sentimentos, estados de ânimo, disposições e atitudes associados a pessoas e/ou situações. As autoras consideram que os afetos podem ser positivos (amor, felicidade, entre outros) ou negativos (tristeza, raiva, entre outros).

Ilustro a seguir, a relação entre as estratégias discursivas e o afeto positivo que ocorre na interação no contexto de sala de aula.

Estratégias discursivas (Gumperz 1982)	Afeto positivo (Ochs & Schieffelin 1989)	Resultados	
Estratégias que correspondem ao modelo de POLIDEZ POSITIVA (Brown & Levinson 1978) analisadas dentro de diversos ENQUADRES INTERACIONAIS (Tannen & Wallat 1987) →	COOPERAÇÃO RAPPORT CAMARADAGEM (Lakoff 1973) →	VÍNCULO DE AFETO POSITIVO (Rudolph 1994) ou ENVOLVIMENTO (Gumperz 1982; Tannen 1984 e 1989) →	media desentendimentos, possibilita negociação de significados, promove a competência comunicativa na língua alvo, e marca o vínculo de confiança entre os participantes

Analiso como as professoras e os alunos se servem de estratégias discursivas marcadas de **afeto positivo** para demonstrar **envolvimento** (Gumperz, 1982; Tannen, 1984 e 1989) ou para criar um **vínculo de afeto positivo** (Rudolph, 1994) na relação de aprendizagem. Neste estudo o afeto positivo refere-se à cooperação, rapport ou

camaradagem (cf. Lakoff, 1973 in Tannen, 1984:11-15). Também considero a noção de envolvimento como sinônimo do vínculo de afeto positivo criado entre os participantes em sala de aula. Utilizo o modelo de polidez positiva de Brown & Levinson porque são estas as estratégias que correspondem ao relacionamento próximo e íntimo em que o afeto positivo é lingüísticamente expresso. As estratégias discursivas marcadas afetivamente servem a vários propósitos: 1) criam um vínculo de afeto positivo ou envolvimento que permite a negociação de significados freqüentemente complexos sem que a relação entre os participantes seja destruída; 2) possibilitam a aquisição da competência comunicativa ou socialização na língua alvo; e 3) promovem um vínculo de confiança que oferece segurança aos participantes daquela interação.

Este trabalho focaliza diferentes momentos durante o contexto aula em que as pistas de contextualização ao serem usadas sistematicamente se transformam em **estratégias discursivas** (Gumperz, 1982), que podem ser usadas conscientemente ou inconscientemente pelos participantes (Brown & Levinson, 1978). O comportamento não-verbal é mais um recurso contextual para entender a sinalização do afeto durante as interações em aula. As estratégias discursivas (recurso verbal) acompanhadas do comportamento não-verbal servem para sinalizar em que enquadre interacional os participantes estão operando e que afetos estão sendo transmitidos.

A noção de enquadre interacional presente no estudo de Tannen e Wallat (1987) reflete a noção de atividade de fala, que é onde o falante sinaliza mudanças nas relações interpessoais através de traços contextuais (Gumperz, 1982). São principios de organização comportamental que servem para que os participantes saibam interpretar que atividade está ocorrendo e como devem se comportar ou interagir para serem entendidos (Ribeiro, 1994). As aulas deste estudo foram analisadas sob dois tipos de enquadres interacionais: os enquadres institucionais que dizem respeito às atividades de explicação e revisão de conteúdo, ao desempenho de tarefas em sala, e à abertura da aula; e os enquadres pessoais que correspondem aos tópicos pessoais ou experiências que os participantes compartilham entre si favorecendo um relacionamento de natureza não institucional.

Neste estudo o termo **aprendizagem** é utilizado no sentido mais global da palavra — ou seja, “aprender é uma maneira de estar no mundo social” (Lave &

Wenger, 1991:24). Uso o termo **aquisição** para descrever os processos conscientes e/ou subconscientes em que a língua alvo é internalizada (Ellis, 1985). Em outras palavras, considero os termos aprendizagem e aquisição sinônimos neste estudo e por isso são utilizados indiscriminadamente. Por último, o conceito de competência comunicativa utilizado neste estudo está de acordo com a conceituação de Hymes (1971).

O AFETO NA PRAGMÁTICA APLICADA

No artigo "Language has a heart" (1989) Ochs & Schieffelin exploram a pragmática do afeto no discurso oral. Mostram que o afeto é expresso lingüisticamente através de estruturas lexicais, gramaticais e discursivas. A prosódia, os advérbios, os adjetivos e o uso da repetição são alguns dos recursos utilizados nas línguas para transmitir o afeto. É importante mencionar que estes recursos não são marcadores das emoções sinceras do falante e sim manifestações convencionais da emoção. Ochs & Schieffelin usam o termo afeto em vez de emoção porque o afeto seria a emoção manifestada ou expressa do ser humano.

Estudos sobre o desenvolvimento social da criança, ou mais especificamente a noção do referencial social discutida por psicólogos como Klinnert (1978), Campos e Stenberg (1981) e Feinman (1983) é adotada por Ochs & Schieffelin para mostrar que a expressão lingüística do afeto inicia-se nos primórdios da infância e extende-se por toda a vida. O ser humano está sempre procurando informações afetivas — está sempre atento à intenção de como foi dita a mensagem (nível da pragmática) a fim de entender e responder melhor à informação incompreensivel; isto vem a ser o processo do referencial social. Este processo é primordial na procura da informação afetiva e na construção dos enquadres interacionais; é a base da comunicação e da cooperação entre os indivíduos.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em um curso de ensino de inglês como língua estrangeira, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O curso é frequentado por alunos de classe média alta; as aulas são ministradas duas vezes por semana com duração de uma hora e quinze minutos. A coleta de dados foi efetuada em três turmas: na turma da professora **Ana** (sete alunos); na turma da professora **Giulia** (oito alunos) e na turma da

professora **Mônica** (onze alunos). As três professoras lecionam para o nível intermediário de inglês e a idade média dos alunos é entre 14 e 15 anos.

Com o objetivo de documentar com precisão a dinâmica no evento aula fiz uso de três métodos distintos: 1) observação-participante (observei duas aulas da professora Ana e cinco da professora Giulia); 2) gravações em vídeo de quatorze aulas na sua íntegra (duas da turma da professora Ana, quatro da turma da professora Giulia e oito da minha turma) e 3) troca de informações e impressões com as professoras da pesquisa. Para o processo da transcrição do discurso verbal adotei as convenções apresentadas por Tannen (1984) e para a formatação da linguagem não-verbal, Ochs (1979). É importante mencionar que mantive o gênero gramatical feminino sempre que a referência era a figura da professora assim como em afirmações de caráter geral.

TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A etapa de transcrição e análise envolveu três fases distintas. A partir do quadro ilustrado a seguir explico com detalhe em que consistiu cada fase.

FASES DA TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS
1ª FASE: Revisão das gravações (vídeo) fazendo anotações sobre impressões e comentários das interações.
2ª FASE: Transcrições na íntegra de três aulas (aulas da Ana, Giulia e Mônica). Organização de um plano das atividades desempenhadas em cada aula. Percepção de que afetos seriam focalizados nos dados analisados — o afeto positivo (cooperação, rapport e camaradagem).
3ª FASE: Transcrição de segmentos das três aulas que ilustram o uso das estratégias de polidez positiva que sinalizam afeto positivo o qual cria envolvimento ou vínculo de afeto positivo. Transcrição de segmentos de **outras aulas** para exemplificar melhor o envolvimento estrategicamente marcado em aula e como este promove a aprendizagem.

Observação: Todas as gravações em vídeo foram copiadas em audio cassette a fim de fazer as transcrições com o máximo de eficácia.

Em uma **primeira** fase, após a filmagem de cada aula, eu revia as gravações fazendo anotações e comentários sobre as atividades que ocorriam na aula e sobre as interações entre os participantes. Neste primeiro momento, já tinha uma proposta de

pesquisa que era estudar a comunicação dos afetos a partir do envolvimento sinalizado entre os participantes durante o evento aula; conseqüentemente, as minhas anotações estavam voltadas para esta área, porém, ainda não sabia ao certo quais afetos seriam focalizados, que estratégias discursivas fariam parte da análise nem que enquadres metacomunicativos seriam analisados.

Na **segunda** fase fiz as transcrições na íntegra de três aulas: uma aula da professora Ana, uma aula da professora Giulia e uma aula da professora Mônica. Segui a orientação de Ochs (1979) para realizar a formatação das transcrições e utilizei as convenções de transcrição apresentadas por Tannen (1984). Apresento transcrições que integram atos verbais e não-verbais — ou seja, transcrições que contêm informações de natureza lingüística, prosódica e paralingüística junto com informações referentes ao comportamento não-verbal. A seqüência a seguir, proveniente de uma aula da professora Giulia, exemplifica como estas informações são sinalizadas:

Segmento de uma aula da professsora Giulia

[A professora encontra-se de pé de frente para a turma.]

1 Giulia: okey, let's see if you remember the phrasal verbs.
2 Pedro: [faz cara de que não se lembra]
3 Giulia: come on esses dois você viu.
[acc]
4 Pedro: não..não vi não.=
[acc]
5 Giulia: =viu sim.=
[acc]
6 Pedro: =não vi.

Vejamos o quadro abaixo:

Informações de natureza lingüística→	corresponde ao discurso verbal (linhas 1, 3, 4, 5, 6)
Informações de natureza não-verbal→	(linha 2)
Informações de natureza prosódica→	ênfase no marcador "okey"
Informações de natureza paralingüística →	falas aceleradas (informação acima das linhas 4-6) engatamento de falas (linhas 4-6)

Também fiz um plano de cada uma destas três aulas contendo as atividades que iam se estabelecendo cronologicamente no evento aula; por exemplo, a primeira atividade de cada aula correspondia à abertura em que os alunos e professoras se acomodavam em

seus lugares onde múltiplos espaços conversacionais ocorrem; as atividades seguintes correspondiam à revisão de conteúdo, explicação de conteúdo, atividades lúdicas, enfim inúmeras etapas dentro do evento aula. Desta forma, pude entender a organização da estrutura de participação, e os enquadres que iam se instalando na aula. A partir desta etapa pude ter mais clareza quanto aos afetos que seriam focalizados — ou seja, seriam vistas as estratégias discursivas de polidez positiva que, ao sinalizar o **afeto positivo** ou seja, a cooperação, rapport e camaradagem, estabelecem o envolvimento ou o vínculo de afeto positivo na relação de aprendizagem.

Assim, entrei na **terceira** fase de análise dos dados que consistiu escolher os segmentos dentro das três aulas transcritas que melhor exemplificavam de que maneira professoras e alunos criavam um vínculo de afeto positivo ou envolvimento na relação de aprendizagem. Neste momento fiz uso das estratégias de polidez positiva para mostrar como o afeto positivo era expresso pelos participantes. Analisei sete estratégias discursivas usadas **pelas professoras** para atrair a atenção e interesse dos alunos e assim promover a aprendizagem, sendo estas: 1) a referência “let’s” como sinalizador de intencionalidade de um trabalho balanceado; 2) a alternância de código; 3) a utilização do aluno como referente da explicação; 4) o ato de guiar o aluno no plano da aula; 5) os pedidos de confirmação; 6) os alinhamentos de solidariedade através da formação de duetos; e 7) o ato de elogiar o aluno. Estas estratégias foram vistas dentro de certos enquadres sendo estes:1) a explicação do conteúdo; 2) a revisão do conteúdo; 3) a abertura da aula; e 4) o desempenho de tarefas em sala.

Foi visto que **os alunos** utilizavam as seguintes estratégias discursivas: 1) a estratégia de reparação como sinalização de camaradagem (entre colega-colega); 2) a estratégia de revelação de um fato pessoal; 3) a estratégia de se aliar com a professora; 4) a estratégia de assumir o papel da professora; e 5) a estratégia de monitorar a professora. Estas estratégias ocorriam em diversos enquadres, a serem eles: 1) a explicação de conteúdo; 2) a revisão de conteúdo; 3) o desempenho de tarefas em sala; e 4) o compartilhamento de experiências pessoais.

A partir desta etapa, detive-me na transcrição de segmentos das gravações de **outras aulas**, sempre com o cuidado de transcrever momentos antes e momentos depois do segmento em questão a fim de não perder de vista o processo dinâmico do discurso

oral entre os integrantes da aula. É importante ressaltar que também fiz um plano da sequência das atividades destas aulas a fim de ter uma visão mais apurada da organização da aula e da estrutura de participação.

ANÁLISE DE CINCO ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

Ilustrarei neste trabalho cinco estratégias discursivas: 1) a alternância de código para negociar significados; 2) os pedidos de confirmação; 3) alinhamentos de solidariedade através da formação de duetos; 4) o ato de monitorar com a metamensagem "estou interessado/a"; e 5) a revelação de um fato pessoal.

1. A alternância de código para negociar significados

A troca de código em sala de aula e especificamente a mudança do inglês para o português é uma estratégia de polidez positiva, pois marca o desejo por parte da professora de se aproximar dos alunos já que a língua portuguesa é a língua nativa destes. No final da aula, a professora Ana apresenta uma última atividade que consiste em passar as tarefas a serem desempenhadas em casa. Neste exemplo, ilustro o relacionamento entre a professora Ana e a aluna Maria.

Segmento de uma aula da professora Ana

[A professora está em pé de frente para a turma]

{A→Turma} {A→M}
1 Ana: homework unit eighteen. Maria write this down so that you won't=
2 =forget.
3 Maria: (eu já sei). ....
[em pé pronta para sair]
{A→Turma} {A→M}
4 Ana: so numbers one... Maria I want you to copy this.
5 Flávio: que dia é hoje?
{M→R}
6 Maria: me empresta uma caneta aí. ...

{A→F} {A→Turma}
7 Ana: today is the thirtieth- number one, number five, number seven,=

{A→M}
8 =number nine. ... where is your notebook? where is your notebook?
9 Maria: ah:: já guardei.
[anotando o dever na mão]
10 Ana: não Maria na próxima aula você esquece,=

11	Maria:	=eu vou trazer.=
12	Ana:	=o:: eu esquecí teacher.. write it now, please.=
		[imita voz da Maria]
13	Maria:	=se eu não trouxer você me manda embora.=
14	Ana:	=não não vou fazer isso. eu quero que você anote.
15	Maria:	ô ô tô anotando.
		[escreve na bolsa]
16	Ana:	se esquecer leva um peteleco na orelha.

a) O uso exclusivo do inglês (linhas 1 - 8)

Na interação acima, Ana faz um esforço considerável para negociar significados com Maria. Na linha (1) ela pede que Maria copie os exercícios a serem desempenhados para a próxima aula; como Maria se recusa, respondendo "eu já sei" (linha 3), Ana precisa ser mais incisiva e através de um comando explícito (com o uso do verbo "want", querer) (linha 4) expressa uma vontade de ser atendida. O comando explícito funciona (linha 6), mas não totalmente, pois Ana ao ver que Maria está anotando o dever na mão, lhe pergunta duas vezes: "where is your notebook?" (linha 8). Até este ponto Ana e Maria conseguiram apenas parcialmente resolver o conflito ou desentendimento; em outras palavras, Maria aceita anotar o dever, porém na mão e isto frustra a expectativa da Ana que ainda vai seguir negociando significados. É importante acrescentar que durante este segmento Ana utiliza a língua inglesa consistentemente enquanto que Maria responde exclusivamente em português.

b) A troca de código para o português (linhas 10-16)

A partir de seu 4º turno (linha 10) até o final deste segmento, Ana começa a usar o português como uma estratégia para resolver o impasse. Na linha (10) faz uma previsão do que ela sabe que vai acontecer se a aluna não anotar o dever no caderno (porque elas têm um saber compartilhado); em seguida faz uma mudança de alinhamento se colocando de forma jocosa no lugar da aluna (imitando o tom de voz) que ocorre quando esta não cumpre com uma tarefa: "o:: eu esqueci teacher" (linha 12).

Na linha (13) Maria tenta mais uma vez convencer a Ana (e resolver o conflito) propondo que esta lhe aplique um castigo "se eu não trouxer você me manda embora"; quer dizer, na realidade Maria deseja colocar a professora em uma postura rígida e de autoridade contrariada; no entanto, Ana não aceita assumir o alinhamento da professora que castiga, afirmando enfaticamente: "não não vou fazer isso. eu quero que você anote"

(linha 14). É interessante mencionar que esta última elocução é uma repetição da mensagem que ela passa na linha (4), exceto que agora Ana se comunica em português. Maria (linha 15) mostra que vai anotar o dever em qualquer lugar menos no caderno provocando, agora sim, uma ameaça, ainda que de brincadeira, por parte da Ana.

Concluindo, Ana precisou recorrer ao português para negociar significados e este código trouxe benefícios na interação apesar de seu pedido não ter sido totalmente atendido. O uso do inglês reforçado pelo português mais adiante funcionou para que Maria **anotasse** o dever de casa nem que fosse na bolsa.

A vantagem ou benefício de optar pelo português foi o de aproximar as duas participantes, no sentido de se conhecerem melhor: Maria verbaliza seu desejo de ser castigada por não cumprir com um compromisso e Ana revela sua discórdia perante posturas rígidas; isto fica claro no seu último turno, quando expressa um aviso "se esquecer leva um peteleco na orelha" marcando o seu desejo através de um comentário jocoso, de estabelecer uma relação próxima — ou seja, de recriar o vínculo de afeto positivo com a aluna.

2. Os pedidos de confirmação

Demonstro a partir deste segmento como a professora Giulia marca lingüísticamente o afeto positivo, ou seja, o desejo de manter envolvidos os alunos na atividade da aula através dos pedidos de confirmação. O segmento corresponde ao término da atividade de ensino de dois verbos novos ("run into" e "come across"). Eis aqui o exemplo:

Segmento de uma aula da professora Giulia

[A professora está em pé de frente para a turma apontando para o quadro negro]

	1	Pedro:	come across é só para dinheiro é?
→	2	Giulia:	só coisas with things- this is for people and this is for thin- they=
	3		=both .. have similar meanings ⌜see? you meet someone=
	4		=unexpectedly and here you find something unexpectedly in the=
	5		=street ⌜okey? so these are the two new ones today.
→	6	Pedro:	[gesto afirmativo com cabeça]

Para responder ao pedido de informação de Pedro, Giulia passa um longo turno para explicar a diferença entre "come across" e "run into". A mudança de código na linha (2), as paradas súbitas (linha 2), a ênfase em "both", "find" e "new" (linhas 3, 4 e

5 respectivamente) são ajustes que a professora precisa fazer para esclarecer ao aluno esta diferença. Através de um gesto afirmativo com a cabeça Pedro sinaliza ter entendido o que a Giulia lhe explicou. Os pedidos de confirmação ("see" e "okey") funcionam para permitir que o aluno participe e, portanto, indique se está ou não acompanhando a explicação marcando desta maneira uma interação onde prevalece a cooperação.

3. Alinhamentos de solidariedade através da formação de duetos

A formação de duetos, ou seja, momentos em que os participantes estão interagindo compartilhando de um saber comum, está relacionado com uma estratégia de polidez positiva a partir do momento em que a professora quer demonstrar ao aluno/a seu entendimento. Ilustro um segmento extraído da aula da professora Ana, a fim de discutir como se estabelece a dinâmica de duetos na interação de sala de aula.

A formação de dueto entre a professora Ana e o aluno Roberto

Este segmento acontece durante uma atividade em que os alunos estão aprendendo a usar a estrutura "what is it made of?". Esta atividade é desempenhada da seguinte forma: os alunos escolhem um objeto da sala e perguntam ao colega de que material este objeto é feito. Quem designa os turnos de quem pergunta e quem responde é a professora, como veremos abaixo.

Segmento de uma aula da professora Ana

[A professora está em pé de frente para a turma]

	1	Ana:	now, Roberto ask Gilda a question.
	2	Rob:	what's the board made of?
			{A→ G}
	3	Ana:	what's the board made of?
	4	Gilda:	cortiça.
	5	Rob:	and wood.
→	6	Ana:	and wood... I don't know how you say cortiça in English.
	7	Maria:	ah:: só tem cortiça.
	8	Rob:	a cortiça é wood, madeira.
→	9	Ana:	true true Roberto is right.
			{M→ R}
	10	Maria:	o que é que você falou?
→	11	Ana:	because cortiça is..

12 Rob: cortiça é madeira raspada.
→ 13 Ana: very good.. well anyway the frame is made of wood. ...Gilda ask=
14 =Gustavo a question.

Neste segmento notamos que a professora Ana se alinha com Roberto, transmitindo a metamensagem "sou sua aliada". O alinhamento de solidariedade da profesora com relação à opinião do Roberto começa na linha (6) no momento em que esta usa a estratégia de repetição de fala para sinalizar que está de acordo com ele. Também sinaliza que apesar de ser professora de inglês não tem um conhecimento enciclopédico de seu vocabulário; portanto coloca-se em uma relação mais simétrica para com os alunos (linha 6). Apesar da Maria interromper a sequência discursiva entre a professora e o Roberto na linha (7) dizendo "a:: só tem cortiça", se opondo à idéia do Roberto, o alinhamento de solidariedade da professora com a posição de Roberto ainda perdura (linhas 8-9).

Os turnos subseqüentes entre Maria, Roberto e Ana (linhas 10-13) seguem o mesmo modelo de interação, ou seja, novamente a professora e Roberto funcionam em parceria formando um dueto, onde Roberto completa a fala da professora com o objetivo de ratificar o pedido de esclarecimento da Maria feito na linha (10). Finalmente na linha (13) a professora faz uma avaliação através do elogio "very good" dirigido ao Roberto seguido do comentário "well anyway the frame is made of wood" sinalizando seu desejo de querer dar a razão ao seu aluno (querendo satisfazer a face positiva de Roberto) e conseqüentemente marcando a metamensagem "somos aliados nesta interação". Entendo então que Ana auxiliou Roberto na negociação de significados entre este e Maria por meio da formação de um dueto. (ver linhas 5-6; 8-9; e 11-12)

4. O ato de monitorar com a metamensagem "estou interessado/a"

O verbo "monitorar" segundo o dicionário Aurélio corresponde ao ato de aconselhar ou de lecionar. Certas interações entre professoras/alunos detectadas nesta pesquisa se caracterizam por uma tentativa dos alunos de aconselhar ou de orientar a professora no plano da aula. Considero que a tentativa de monitorar é estrategicamente usada pelo aluno para marcar o seu envolvimento na aula.

A tentativa de Pedro de monitorar a professora Giulia

O aluno Pedro sinaliza um desejo de monitorar a professora com a intenção de modificar o plano de aula. Este segmento corresponde à 4ª atividade desenvolvida na aula em curso. Os alunos aprendem a expressar os atos de sugerir/aconselhar e persuadir através da forma do 2º condicional, que é usado em inglês para transmitir uma situação hipotética ou irreal. O 2º condicional é formado por duas orações: 1) se + sujeito + verbo no passado; e 2) sujeito + would + verbo no infinitivo. (Um exemplo desta forma gramatical sería: "if I were you, I would study more"). A atividade que é desempenhada a partir do livro texto segue três etapas: 1) os alunos associam certas expressões a umas figuras, como por exemplo a expressão "inside out" corresponde a um guarda-chuva ao avesso, a expressão "upside down" corresponde a um carro de cabeça para baixo; 2) os alunos ouvem um diálogo na fita e identificam e sublinham as diferenças entre a versão da gravação e a versão do livro texto; e 3) os alunos assumem um personagem do diálogo e constroem uma situação de conversa.

Neste segmento a professora está encaminhando os alunos para a 2 ª etapa, ou seja, ouvir o diálogo e detectar as diferenças entre a versão do livro e a versão da fita. A interação entre Pedro e Giula é exposta a seguir:

Segmento de uma aula da professora Giulia

[A professora manuseia o gravador enquanto dirige-se aos alunos]

1 Giulia: okey <u>now</u> you're going to listen to the dialogue and there will be=
2 =some differences.
3 Pedro: ⌊<u>porque que a gente não faz ao vivo</u>? (2.0) é mais maneiro.=
[tom suave]
4 Giulia: =let's listen first because there are going to be some differences=
5 =between what you listen and what's written here.=
6 Pedro: =é pra escrever?
7 Giulia: no just <u>underline</u>.
[faz gesto de sublinhar]

a) O uso de duas estratégias de polidez positiva: indicadores de proximidade e o ato de sugerir com força ilocucionária de pedido (linha 3)

Entre as linhas (1) e (2) Giulia instrui os alunos sobre a tarefa a ser efetuada, mas Pedro a interrompe com um pedido de informação usando o recurso prosódico de ênfase de fala para que Giulia ouça e considere a sugestão "porque que a gente não faz ao vivo?" (linha 3). Na verdade este pedido de informação tem a força ilocucionária de

uma sugestão para pressionar a Giulia a cooperar com ele. Trata-se pois de um ato diretivo, em que Pedro impõe uma vontade ao ouvinte/professora. Após dois segundos, ele se justifica dizendo "é mais maneiro" servindo-se de uma gíria na língua nativa e usando um tom suave que contrasta com o tom anterior; desta forma Pedro remedia uma ameaça à face negativa da Giulia por estar desejando ele próprio monitorar a aula. Servindo-se de estratégias de polidez positiva como indicadores de uma relação familiar (o português e o uso de gíria) e o uso de um pedido para fazer uma sugestão, Pedro indica o seu envolvimento na atividade da aula.

b) A reação da Giulia (linhas 4-5)

No seu próximo turno (linha 4), Giulia transmite através do marcador "first", duas mensagens: 1) sinaliza que nega o pedido de Pedro; e 2) promete que este será mais tarde realizado. Como Pedro interrompeu a professora (linha 3) ele não pôde ouvir o porquê de ter que prestar atenção primeiro à gravação da fita. Quer dizer, sua idéia de "fazer ao vivo" na realidade faz parte do plano de aula mas queima uma etapa da atividade. A tentativa de monitorar com metamensagem "estou interessado" implica no envolvimento do aluno na atividade da aula.

c) A estratégia de "ser direto" (bald on record) (linhas 6-7)

Após terem sido negociados os procedimentos para o desempenho da atividade Giulia e Pedro podem ser mais diretos, claros e concisos ao comunicar suas mensagens. O pedido de informação de Pedro (linha 6) e a resposta através de um comando de Giulia (linha 7) correspondem à estratégia de "ser direto" porque o foco agora não é mais nos participantes e sim na tarefa em si; desta forma, o fato de proteger a face torna-se algo irrelevante.

5. Revelação de um fato pessoal

Os momentos em que os alunos compartilham suas experiências pessoais serão aqui analisados como **enquadres pessoais** propostos pelos alunos, porém associados direta ou indiretamente com o plano da aula. Envolvendo a professora e por vezes os demais participantes com seu relato, o aluno satisfaz seu desejo de ser ouvido e compreendido (satisfaz sua face positiva) e concomitantemente satisfaz a face positiva da professora pois a intenção ao compartilhar uma experiência pessoal durante a relação

de aprendizagem é de agradar, valorizar e ajudar a professora durante o trabalho balanceado em sala de aula.

Os relatos de Alex e Marcos na aula da professora Mônica

Terminado o exercício a partir da apostila sobre o 1º condicional (desempenhado em conjunto), Mônica distribui umas figuras para que em pares os alunos criem uma história usando a estrutura do 1º condicional. Ilustro a seguir um quadro acerca da sequência dos enquadres e espaços conversacionais no segmento a ser analisado.

Linhas (turnos)	**Enquadres**	**Espaços conversacionais**
1	Mônica propõe o enquadre de desempenho de tarefas em sala	um espaço conversacional -Mônica é falante primário e a turma é ouvinte primário
2-14	Alex traz um tópico institucional sobre um **ponto gramatical ensinado em sua escola.**	um espaço conversacional - Alex é falante primário, Mônica é ouvinte primário e a turma é ouvinte secundário
15-21	Marcos traz um tópico pessoal sobre **o assassinato de Issac Rabin.**	um espaço conversacional - Marcos é falante primário, Mônica é ouvinte primário e a turma é ouvinte secundário
22-46	Alex e Mônica discutem o tópico trazido por Alex; Marcos discute com Ricardo, John e Roberto o assassinato de Rabin.	dois espaços conversacionais **simultâneos**: 1) Alex e Mônica 2) Marcos e colegas
47-50	Mônica propõe o enquadre de desempenho de tarefas dando instruções sobre a tarefa.	um espaço conversacional - Mônica é falante primário e a turma é ouvinte primário
51-57	Marcos re-introduz o tópico pessoal acerca do tema Rabin.	um espaço conversacional - Marcos é falante primário, Mônica é ouvinte primário e a turma é ouvinte secundário.

Detenho-me em primeiro lugar no espaço conversacional entre Mônica e Alex em que este propõe um **tópico institucional** acerca de um ponto gramatical ensinado em sua escola — ou seja, um problema que o aluno quer resolver com a professora (linhas 2-14); veremos que Alex marca seu sentimento de confiança pela professora ao permitir que ela exerça o papel de par mais competente, possibilitando assim, que ele adquira uma competência comunicativa no discurso alvo. Mais adiante, detenho-me no **tópico pessoal** trazido por Marcos sobre o assassinato de Isaac Rabin (primeiro ministro de Israel que assinou o tratado de paz com o lider palestino Yasser Arafat e foi assassinado em 1995 pouco tempo antes das eleições em Israel) (linhas 15-21). O tópico trazido por

Alex funciona dentro de um enquadre institucional e aquele proposto por Marcos opera dentro de um enquadre pessoal. Estes **dois tópicos** são ratificados pela professora. Vejamos como se instalam os dois espaços conversacionais na transcrição abaixo.

Segmento de uma aula da professora Mônica

[A professora está em pé de frente para a turma.]

			{M→Turma}
	1	Mônica:	in pairs, okey?
			[acc]
→	2	Alex:	eu tenho uma pergunta.=
	3	Mônica:	=yeah.
			[acc]
	4	Alex:	na tag question-
	5	Mônica:	Ritinha. (2.0)
	6		[entregando as figuras a ela]
			[acc]
	7	Alex:	não tem um negócio assim quando você usa let's, e quando você=
	8		=usa shall?
	9	Mônica:	aha.
			[acc]
	10	Alex:	aí você- "shall we". aí quando você faz uma frase imperativa=
	11		=com um verbo, tem que botar would you- "open the door,=
	12		=would you?"
	13	Mônica:	no, "will you".
	14	Alex:	a: will you, tá.
→	15	Marcos:	⌈professora você chorou quando Isaac Rabin morreu?
			[acc]
	16	Mônica:	yes..⌈if I cried?=
	17	Marco:	=é.=
	18	Mônica:	=chorei. (2.0)
→	19	Alex:	e tem algum caso-
	20	Roberto:	⌊quem morreu?=
	21	Marcos:	=Isaac Rabin. ....
	22	Alex:	e::tem algum caso... assim "she was" and "she were"...
			{J→Marcos}
	23	John:	⌊( )
			[falando sobre o tópico "Rabin"]

[Entre as linhas **23-46** Marcos, John, Ricardo e Roberto conversam sobre Rabin, enquanto Mônica e Alex discutem o ponto gramatical trazido por Alex. São dois espaços conversacionais que ocorrem simultaneamente. Foi impossível fazer a transcrição entre Marcos e seus colegas.]

{Monica→A}

24 Mônica: that's ( ).
25 Alex: ninguêm usa "she was?"
26 Mônica: everybody uses "she was".
27 Alex: mas não existe "she were?"
28 Mônica: ("she was" is) adopted in the English language, but I don't=
29 =know if in a big exam.. Cambridge, they accept this... acho=
30 =melhor não arriscar.
31 Alex: botar "she were".
32 Mônica: "if she were"...exactly it's the accepted one.
33 Alex: não pode considerar errado na prova.
34 Mônica: ⌈ah?
35 Alex: não pode considerar errado na prova.
→ 36 Mônica: (no, it's wrong).
37 Alex: então "open the door,⌈ will you?"=
38 Mônica: =yeah.=
39 Alex: =e se bota would you?
40 Mônica: would you e:: (3.0) "you wouldn't"...ah:: "you wouldn't do that,=
41 =⌈would you?"
42 Alex: e "open the door" que é afirmativa também fica afirmativa, é=
43 ="will you?"
44 Mônica: yes because it's imperative. "let's go⌈ shall we?" e quando você=
45 =tem também never....
→ 46 Alex: ah sim never. (2.0)

{M→Turma}

47 Mônica: each one of you is going- okey you have this one, you are going=
48 =to have this one. I want you to make if situations... if he meets=
49 =his friends,=
[entregando figuras para que criem situações com "if"]
[acc]
50 John: =ah tá, tá.

{Marcos → Mônica}

→ 51 Marcos: if I die my mother will cry.. você viu aquela charge do Globo?
[vendo figura com casal dançando] [olhando para Mônica]
52 Mônica: no I don't /buy Globo/.
→ 53 Marcos: [desenha no caderno uma estrela de David com uma lágrima de sangue caindo de uma das pontas da estrela]
54 Mônica: ah::
[sorrindo e expressando profunda emoção]
55 Alex: chorou?
56 Mônica: não de primeira.
→ 57 Marcos: ele era um homem que lutava pela paz.

Entendo que o **tópico trazido por Alex** obedece uma sequência que pode ser dividida em três partes: 1) a primeira começa na linha (2) e termina na linha (14); 2) a segunda inicia na linha (19), é retomada na linha (22) e vai até a linha (36); e 3) a última parte começa na linha (37) e se estende até a linha (46).

a) O relato de Alex -primeira parte: dúvida sobre "tag questions" (linhas 2-14)

A primeira dúvida de Alex diz respeito à formação de "tag questions". Na linha (2) ele avisa a professora que deseja mudar de enquadre e recebe imediatamente "sinal verde" através do recurso paralingüístico de engatamento de fala (linha 3). Entre as linhas (4) e (10) além de querer confirmar se o que sabe acerca do uso de "let's" e "shall" na formação de "tag questions" está correto, ele está orientando a professora para que ela possa acompanhar seu raciocínio, ou seja, lhe dá uma referência sobre assunto a ser abordado. Ele prossegue fazendo outro pedido de confirmação (linha 10) sobre a construção de "tag questions" com frases no imperativo mas desta vez a professora o corrige dizendo: "no, will you" (linha 13). É importante ressaltar que Alex tem dois desejos: 1) deseja marcar seu papel de aluno permitindo que a professora exerça seu papel de par mais competente, ou seja, deseja satisfazer a face positiva da professora; e 2) deseja satisfazer sua face positiva porque através de pedidos de confirmação quer mostrar que conhece o assunto "tag questions".

b) O relato de Alex- segunda parte: o uso de "if she was/were" (linhas 19-36)

É importante apontar que entre as linhas (15) e (21) Marcos propõe outro tópico e um novo enquadre ao perguntar à Mônica "você chorou quando Isaac Rabin morreu?" sendo ratificado por ela (linhas 16 e 18) e por Roberto que demonstra curiosidade através de um pedido de esclarecimento (linha 20). Porém, como Alex não está interessado neste tópico nem no novo enquadre porque quer esclarecer outra dúvida referente ao uso de "if she was" e "if she were" vemos que insiste em entrar como participante ratificado na linha (19) e finalmente consegue sê-lo na linha (22). Assim, Alex consegue re-instalar seu tópico "dúvidas sobre questões da gramática inglesa", que se estende até a linha (36). Alex tem uma inquietação em saber a diferença entre o uso

de “if she was” e “if she were”; ou seja, discute-se aqui a gramática prescritiva e a descritiva. No entanto, Alex sinaliza nas linhas (33) e (35) que não entende como uma estrutura (“if she was”), que segundo a professora é adotada na língua inglesa coloquialmente, é considerada como errada na prova. O questionamento de Alex é muito pertinente porque na realidade ele está questionando o que se precisa saber para ser competente em uma língua; Mônica, por sua vez, quer conscientizá-lo que precisa saber **quando** pode usar um ou outro, contribuindo com o aluno na aquisição da competência na língua alvo.

c) O relato de Alex- terceira parte: novamente “tag questions” (linhas 37-46)

Como o assunto “tag questions” não ficou ainda claro para Alex, ele necessita apresentá-lo de novo (linha 37) e assim veremos até o final deste segmento o uso de pedidos de confirmação (linhas 37 e 42-43) e pedidos de esclarecimento (linha 39) que marcam o desejo de Alex em ser atendido. Nas linhas (44-45) Mônica acrescenta: “e quando você tem também never”, sinalizando que Alex conseguiu envolvê-la no seu tópico a ponto dela contribuir com um novo dado referente às “tag questions”.

Concluindo, o vínculo de afeto positivo entre Alex e Mônica foi se criando à medida em que ambas as partes contribuíram para que se instalasse uma relação de aprendizagem; Mônica contribuiu tentando esclarecer as dúvidas de Alex, e Alex cooperou permitindo que a professora exercesse seu papel de par mais competente. Como mencionado anteriormente, o vínculo de afeto positivo marca uma relação baseada na confiança a qual precisa existir para que haja aquisição da língua alvo.

Detenho-me agora no **tópico introduzido por Marcos** acerca do assassinato de Isaac Rabin. No primeiro momento em que Marcos apresenta seu tópico pessoal ele mantêm a professora como ouvinte primário; isto ocorre entre as linhas (15) e (21). Entre as linhas (23) e (46) mantêm uma conversa com os colegas John, Ricardo e Roberto em que discutem o tema “assassinato de Rabin”, enquanto a professora está concentrada no tópico introduzido por Alex. Num terceiro momento entre as linhas (51-57), Marcos transforma a professora novamente em ouvinte primário pois deseja dar continuidade a um assunto que ainda deseja compartilhar com ela.

d) O relato de Marcos-primeiro momento: transformando a professora em referente (linhas 15-21)

"Professora, você chorou quando Isaac Rabin morreu?". É assim que Marcos apresenta seu tópico — através de uma pergunta pessoal que coloca a professora em destaque pois quer saber com ela reagiu ou como se sentiu diante da notícia (linha 15). Como Marcos sabe que Mônica é judia, ele pressupõe que o assunto vai interessar a ela; é uma forma de manter a professora envolvida em seu tópico além de indicar uma intimidade para com ela. Mônica o ratifica nas linhas (16 e 18). Alex, que já tinha tentado se alinhar com a professora na linha (19), aproveita a pausa que Marcos faz no final de seu turno (linha 21), para re-introduzir seu tópico (pontos gramaticais). Mônica o ratifica (linha 24) já que ela também lê a pausa do Marcos como "assunto encerrado". Quando Alex toma a palavra para dirigir-se à Mônica, John resolve justapor sua fala com a fala do colega e ratificar o tópico apresentado por Marcos. Então podemos ver que é John quem propõe um segundo espaço conversacional (ratificado por Marcos e Roberto) que vai ocorrer simultaneamente ao espaço conversacional ocupado por Alex e Mônica; estes dois enquadres, um de natureza pessoal e outro institucional se estendem até a linha (46).

e) O relato de Marcos-segundo momento: re-introdução do tópico "assassinato de Rabin"(linhas 51-57)

Dois turnos depois da Mônica re-introduzir o enquadre de desempenho de tarefas (distribui figuras para que em pares os alunos construam uma história usando a estrutura do 1° condicional em inglês), Marcos decide retomar o tópico "assassinato de Rabin" (linha 51). É interessante notar que a primeira elocução "if I die, my mother will cry" na linha (51), por não ter relação nenhuma com as figuras que ele recebeu, marca dois aspectos importantes: 1) que já adquiriu a forma do primeiro condicional em inglês — quer dizer, ao fazer uma frase coerente o aluno indica uma competência na língua alvo; 2) a intenção de preparar o seu ouvinte ratificado, que é a professora, para uma mudança de enquadre já que as idéias de **morte** e **choro** presentes na elocução, estão

interligadas com o tópico “Rabin”. Esta mudança de enquadre ocorre efetivamente depois de uma pausa em que Marcos pergunta à Mônica “você viu aquela charge do Globo?”. Como Mônica diz “no I don’t buy Globo”, ele em seguida reproduz a charge em seu caderno para que a Mônica possa ver. Marcos quer compartilhar com a professora algo que ele viu e gostou (deseja satisfazer sua própria face positiva); também, como sabe que a professora é judia, ele presume que ela vai valorizar a informação que ele deseja compartilhar com ela (deseja satisfazer a face positiva da Mônica). A reação da Mônica, que é de profunda emoção (linha 54), indica que Marcos conseguiu envolvê-la através de seu tópico. Alex, que entende que Mônica ficou emocionada (ele infere a partir das pistas prosódicas e paralingüísticas) também demonstra seu envolvimento a partir do momento que pergunta “chorou?”. Na última linha deste segmento, Marcos resume em uma frase o que Rabin representa para ele: “um homem que lutava pela paz”. Assim vemos que se cria uma relação de aprendizagem menos assimétrica em que o aluno também pode ensinar algo à professora — esta relação é consequência do vínculo de afeto positivo conquistado através da estratégia da revelação de um fato pessoal utilizada por Marcos.

CONCLUSÃO

O propósito desta investigação foi de explorar de que maneira as professoras e os alunos conseguem atrair e sustentar a atenção e o interesse um do outro criando assim **envolvimento** ou um **vínculo de afeto positivo** durante a interação em sala de aula. Foi visto que as relações de aprendizagem estão marcadas estrategicamente por afeto positivo para criar envolvimento ou um vínculo de afeto positivo entre os participantes. As estratégias discursivas marcadas de afeto positivo são utilizadas de diversas maneiras e nos mais variados enquadres estabelecidos no evento aula. Foi visto também, que a relativização da assimetría é um sinalizador da proximidade na relação de aprendizagem, proximidade esta que viabiliza a aquisição do discurso alvo, partindo do pressuposto de que sem envolvimento não pode haver entendimento.

Mostrei também como o afeto lingüísticamente expresso através de estratégias discursivas funciona para construir uma relação de aprendizagem. O envolvimento ou vínculo de afeto positivo criado na interação em sala de aula permite que sejam

negociados os desentendimentos sem que a relação entre os participantes seja destruída, promovendo assim a aquisição da competência comunicativa do aluno na língua alvo, além de ser um sinalizador do vínculo de confiança. O vínculo de confiança marca os papéis sociais que os participantes ocupam (papel de professora e papel de aluno), ou seja, permite que a professora exerça seu papel de par mais competente para ajudar os alunos no processo de aprendizagem.

Este trabalho revela como a noção de afeto permeia as relações e o discurso em sala de aula. O estudo da pragmática dos afetos, ou seja, a investigação de como a força ilocucionária do afeto é sinalizada através da linguagem em uso, torna-se um instrumento valioso para o professor, já que este precisa entender e lidar com a gama de afetos manifestados na relação de aprendizagem.

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

..	pausa observada ou quebra no ritmo da fala, com menos de meio segundo
...	pausa de meio segundo, medida com cronômetro
....	pausa de um segundo
(1.5)	números entre parênteses indicam a duração da pausa acima de um segundo durante a fala, medida com cronômetro
.	descida leve sinalizando final da elocução
?	subida rápida sinalizando uma interrogação
,	subida leve (sinalizando que mais fala virá)
⌈	tom de voz aumentado até o fim da elocução
⌊	tom de voz reduzido até o fim da elocução
-	parada súbita

:	alongamento de vogal (um maior número de dois pontos indica maior alongamento)
sublinhado	ênfase
MAIÚSCULAS	muita ênfase ou acento forte
/palavras/	fala em voz baixa
//palavras//	fala em voz muito baixa
( )	transcrição impossível
(palavras)	transcrição duvidosa
=	duas elocuções relacionadas por = indicam que não há pausa na fala
⌊	fala justaposta; duas pessoas falando ao mesmo tempo
[fala]	várias características da fala (como risos) e informação não-verbal (como mudança de postura e orientação), indicadas na linha abaixo da elocução
[acc]	fala acelerada (na linha acima da elocução)
[dec]	fala mais pausada (na linha acima da elocução)
{G→A}	usa-se a primeira letra do nome de cada participante para mostrar que (neste exemplo) Giulia está se endereçando a Andréia
→	a esquerda da linha assinala pontos de análise

As convenções para a transcrição são baseadas em Tannen (1984).

BIBLIOGRAFIA

BROWN, P. & S, LEVINSON. Questions and politeness: strategies in social interaction. ed. E.GOODY. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

ELLIS, R. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ERICKSON, F. "Ethnographic microanalysis of interaction". In: M. L E COMPTE, W. MILLROY, J. PREISSLE, eds. The handbook of qualitative research in education. NewYork: Academic Press Inc, p. 201-225, 1992.

_____. "What makes school ethnography 'ethnographic'?" Anthropology and Education Quarterly, v. 15, n° 1 p 51-66, 1984.

FALK, J. "The conversational duet". Ph. D. diss., Princeton University, 1979.

FEINMAN, S. "Social referencing in infancy". Merrill-Palmer Quarterly, 28, p.445-70, 1982.

FIKSDAL, S. The right time and pace: a microanalysis of cross-cultural gatekeeping interviews. Norwood, N.J: Ablex, 1990.

GOFFMAN, E. "Footing" In: Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 124-59, 1981.

_____. "On face work." In: Interaction ritual. NY : Pantheon Books, p. 5-45, 1967.

GUMPERZ, J. "Contextualization and understanding" In: A. DURANTI & C. GOODWIN eds. Rethinking context. Cambridge: Cambridge University Press, p. 229-52, 1992.

_____. Discourse strategies. Cambridge: CUP, 1982.
GUMPERZ, J. & HYMES, D. Directions in sociolinguistics: The ethnography of speaking. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.

_____. "The ethnography of communication". American Anthropologist, 66 (6), 1964.

HYMES, D. "On communicative competence". Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971.

LAKOFF, R. "The logic of politeness, or minding your p's and q's. Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society, p. 292-305, 1973.

LAVE, J. & E. WENGER. Situated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

OCHS, E. "Introduction". In: Special issue of Text: The pragmatics of affect. E.OCHS ed. Mouton de Gruyter, vol. 9-1, p 1-5, 1989.

_____. "From feelings to grammar." In: B.B.SCHIEFFELIN & E.OCHS eds. Language socialization across cultures. Cambridge: Cambridge University Press, p. 251-72, 1986.

OCHS, E. "Transcription as theory" In:. E.OCHS & B.B. SCHIEFFELIN eds. Developmental pragmatics N.Y: Academic Press, p. 43-72, 1979.

OCHS, E. & B. SCHIEFFELIN "Language has a heart". In: Special Issue of Text: The pragmatics of affect, E. OCHS ed. Mouton de Gruyter, vol. 9-1, p 7-25, 1989.

PHILIPS, S. "Participant structure and communicative competence. Warm Springs children in community and classroom." In: C.B. CAZDEN & D. HYMES eds. Functions of language in the classroom. New York: Teachers College Press, 1972.

RIBEIRO, B. T. Coherence in psychotic discourse. New York: Oxford University Press, 1994a.

_____. "Interação face a face no discurso institucional" Boletim Alab- Associação de Lingüística Aplicada do Brasil, Ano 3, nº 3, p. 14-18, Maio 1994b.

RUDOLPH, Dina. "Constructing an apprenticeship with discourse strategies: professor-graduate student interactions" Language in Society 23, nº 2, p. 199-230, Cambridge University Press, 1994.

SHULTZ, J., S. FLORIO & F. ERICKSON. "Where's the floor?". In: P. GILMORE, & A. GLATTHORN eds. Ethnography and education:children in and out of school. Washington, D.C.: Center for Appplied Linguistics, 88-123. Norwood, NJ: Ablex, 1982.

TANNEN, Deborah. "Interactional sociolinguistics". In: BRIGHT, E. ed. Oxford Encyclopedia of linguistics. New York: Oxford University Press, 1992.

_____ . Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. Conversational style: analyzing talk among friends. Norwood, New Jersey: Ablex, 1984.

_____. "What's in a frame?" Surface evidence for underlying expectations. In R. O. FREEDLE ed. New directions in discourse processing . p.137-81. Norwood, N. J: Ablex, 1979.

TANNEN, D & C. WALLAT. "Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/ interview." Social Psychology Quarterly , 50 (2):205-16, 1987.

Titulo:Dogmatização Da Teoria: Uma Análise Discursiva Dos Cursos De Atualização

Resumo

Colocando-se, sob o ponto de vista teórico, na interface entre a Análise do Discurso de linha francesa e a Desconstrução, tendo como referências principais Foucault e Derrida, este estudo assume o caráter fragmentário e parcial da relação entre teoria e prática, no que diz respeito à formação continuada de professores. Não questionando as teorias que lhes são apresentadas, revelando agirem segundo relações imaginárias, institucionalmente determinadas, além de dogmatizarem a teoria, dado o caráter de irrefutabilidade científica que ganha a mesma no processo de sua apropriação pedagógica, os professores-alunos contribuem para a homogeneidade das interações desses cursos. Revelando, entretanto, a inefabilidade e a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos, ainda que raramente, conflitos e contradições se fazem irromper, parecendo revelar os micro-poderes postulados por Foucault, além de apontar a possibilidade da desconstrução do logocentrismo da teoria, de que fala Derrida, evidenciando a impossibilidade da distinção entre teoria e prática. Esses conflitos e contradições evidenciam, também, que o trabalho da complementação nunca é completo e que o ensino não é e não tem um fim, ainda que se baseie na concepção de que assim o seja.

Palavras-chaves: formação continuada-logocentrismo-teoria-desconstrução

Locating in the interface between Discouse Analysis and Deconstruction, supported by Foucault and Derrida, this paper aims to assume the partial relation between theory and practise in terms of teachers in service courses. Do not questioning the theories which are introduced to them, showing to be acting under institutionally determinated imaginary relations, they not only dogmatisizes the theory because of the unquestionable scientific character that it gains, in its process of pedagogic appropriation, but contributes to the homogeneity of these courses. However, revealing the subjects' constitutive heterogeneity, although rarely, conflicts and contradictios are seem, becoming visible the micro-powers postulated by Foucault, and also show the possibility of the theory "logocentrism deconstruction", defended by Derrida, making evident the impossibility of the distinction between theory and practise . These conflicts and contradictions evidence that the complementation is never complete and that the teaching is not and has not an end, though supports on the conception that so it is.

Key words: training courses-logocentrism theory-deconstruction

Introdução

Os estudos relativos à formação de professores, sobretudo no campo da Lingüística Aplicada, revelam duas maneiras de se considerar a relação teoria e prática. A primeira enfatiza a necessidade de o professor adquirir conhecimentos teóricos sobre a sua área de atuação, sob a crença de que promovem a mudança da prática, vista, então, como aplicação da teoria. A outra enfatiza a sua necessidade de considerar a prática como inspiradora da teoria, vista, portanto, como teorização da prática. Nas duas maneiras de se conceberem as relações entre teoria e prática subsiste a visão de que constituem processos distintos.

Deslocando-se dessa visão dialética, colocando-se, sob o ponto de vista teórico, na interface entre a análise do discurso e a desconstrução, tendo como referências principais Foucault e Derrida, este estudo assume o caráter fragmentário e parcial dessas relações, por considerar a complexidade que envolve a relação professor-aluno mediada pela teoria e pela prática.

A focalização dos cursos de formação continuada deve-se, sobretudo, a duas razões: Por um lado, deve-se às críticas de que tem sido alvo a qualidade do ensino de primeiro e segundo graus, tendo sido esse insucesso generalizadamente atribuído à formação do professor e à crença decorrente de que os referidos cursos venham a contribuir para a formação dos docentes. Certamente, essa crença reflete, também, o paradigma da qualidade total que dita a reciclagem e a atualização como meios para se atingir a eficácia e, em última instância, a produtividade. Assim, reciclam-se bens de consumo e atualizam-se funcionários, sobretudo professores.

Deve-se, por outro lado, à crença existente entre pedagogos e professores, especialmente de línguas, de que atualizar-se, submeter-se a cursos de formação continuada significa conhecer novas teorias lingüísticas e novas teorias de ensino e aprendizagem de línguas.

Dessa preocupação com relação à formação do professor por todos os segmentos da sociedade decorrem: corolário 1 - a crença generalizada de que a melhoria do ensino depende do processo de formação continuada que se submetem professores; corolário 2 - a prática atualizada, portanto eficaz, depende de uma teoria atual.

A análise de dez aulas gravadas em áudio e de questionários dirigidos a professores-minstrantes de cursos de formação continuada (doravante Ps) e a professores-alunos, participantes desses cursos (doravante PAs), revelaram que a inquestionabilidade não só das teorias que lhes são apresentadas, mas, sobretudo, de suas aplicabilidades deve-se ao fato de dogmatizam a teoria e silenciam o valor de suas práticas por considerarem-nas indignas de credibilidade uma vez que carecem de cientificidade.

Dois aspectos revelam-se centrais para a condução do presente estudo: dogmatismo e logocentrismo. A importância desse binômio se deve à existência de uma relação direta entre ambos: dogmatismo significa “adesão de forma irrestrita a princípios - razões - aceitos como indiscutíveis” (Aurélio Eletrônico) e logocentrismo, submissão ao imperialismo do logos, entendido como origem da verdade (Derrida, 1967).

Mais especificamente, essa relação se explica pelo fato de a palavra razão originar-se de duas fontes: a palavra grega *logos* e a palavra latina *ratio*.

Essas duas palavras são substantivos derivados de dois verbos que têm um sentido muito parecido em grego e em latim. *Logos* vem do verbo *legein*, que quer dizer: contar, reunir, juntar, calcular. *Ratio* vem do verbo *reor*, que quer dizer: contar reunir, medir, juntar, separar, calcular.

Quando medimos, juntamos, separamos, contamos e calculamos, pensamos de modo ordenado, usando para tais ações as palavras. Por isso, logos, ratio ou razão significam pensar e falar ordenadamente, com medida e proporção, com clareza e de modo compreensível para outros. Assim, na origem, razão é a capacidade intelectual para pensar e dizer as coisas tais como são. Daí, razão constituir a "faculdade de conhecer o real, por oposição ao que é aparente ou acidental", ou "sistema de princípios a priori cuja verdade não depende da experiência" e logos significar "o princípio de inteligibilidade; a razão" (Aurélio Eletrônico). Esse "Logos absoluto era, na teologia medieval, uma subjetividade criadora infinita: a face inteligível do signo permanece para o lado do verbo e da face de Deus" (Derrida, 1973: 16). É dessa forma que *Ratio* e *Logos* se constituíram, historicamente, na fala divina.

Transpostos para o presente estudo observa-se que o dogmatismo com que se vê a teoria leva ao logocentrismo da mesma. Em outras palavras, a adesão a princípios teóricos como indiscutíveis produz a submissão ao imperialismo desses princípios.

A análise histórica do conhecimento do qual deriva a teoria revela a passagem de um dogmatismo mítico-religioso para um dogmatismo cartesiano-positivista. Mais especificamente, tendo rompido com a visão mitológica, o conhecimento passou para uma visão religiosa, em seguida, para uma visão empírica (no sentido de não científica) até atingir a visão científica. Esse deslocamento determinou o afastamento entre a teoria e a prática e o simultâneo logocentrismo da primeira, isto é, simultânea priorização da teoria em detrimento da prática.

Do Dogma religioso ao Dogma científico

A história revela que o conhecimento sempre foi objeto de dogmatização que se caracteriza pela "adesão irrestrita a princípios aceitos como indiscutíveis" (Aurélio eletrônico), isto é, pela subordinação a dogmas ou a "pontos fundamentais e indiscutíveis de uma doutrina religiosa, e, por extensão, de qualquer doutrina ou sistema" (Aurélio eletrônico). Para a Igreja Católica Apostólica Romana, "constitui o ponto de doutrina já por ela definido como expressão legítima e necessária de sua fé" (Aurélio eletrônico). Deriva de *dogmatikós* que em grego significa "que se funda em princípios" ou "relativo a uma doutrina". Não se põe em questão se a razão não consegue entender, já que é um princípio aceito pela fé e o seu fundamento é a revelação divina; esse é o caso do dogma da Santíssima Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo), segundo a qual Deus é uno e trino (Barros, 1993).

Essa idéia de dogma foi transposta para a explicação dos fenômenos da natureza, durante toda a Idade Média. Assim, toda verdade era determinada pelos dogmas católicos. A visão de ciência da Idade Média, calcada no princípio da autoridade, da aceitação cega das "verdades" contidas nos livros bíblicos e nos livros dos grandes homens, sobretudo Aristóteles, impediu qualquer inovação. O rigor desse controle se faz sentir nos julgamentos feitos pelo Santo Ofício (Inquisição), órgão da Igreja que examinava o caráter herético ou não das doutrinas (Barros, 1993). Quando se transpõe essa idéia de dogma para áreas estranhas à religião, ela passa a ser prejudicial ao homem que, uma vez de posse de uma verdade, fixa nela e abdica de continuar a busca. O dogmático se apega à certeza de uma

doutrina, o que o conduz a uma visão imobilista do mundo: por ter atingido a uma verdade,nela permanece.

No período feudal, presencia-se um processo de silenciamento[1] da explicação laica, isto é independente do mito e da religião, conduzida pelos gregos. Esse longo período vai se marcar predominantemente pela preocupação apologética, isto é, calcada na defesa da fé cristã e na conversão dos não-cristãos, embora pretendesse conciliar a razão e a fé. Isso se deve ao fato de a religião vir a tornar-se o elemento catalisador dos reinos bárbaros que restam após a queda do Império Romano, no século V: a Igreja torna-se o elemento hegemônico da vida espiritual do mundo ocidental (Aranha, M.L.A. & Martins, M.H.P: 1987).

O pensamento medieval, assim, calca-se, num primeiro momento, na filosofia patrística, isto é, conduzida por Padres da Igreja, a quem cabia a exposição "racional" da doutrina religiosa: a Razão era de origem divina. Assim, o movimento dos astros será explicado por um modelo geocêntrico (leia-se teocêntrico), "concebido" por Ptolomeu. Posteriormente, no século XI, com a criação das universidades, onde se concentraram as reflexões filosóficas, o pensamento medieval baseia-se em especulações filosófico-religiosas. Apenas no século XII, após a tradução direta do grego de textos aristotélicos por São Tomás de Aquino, a fé é abordada à luz da razão, dando início à filosofia aristototélico-tomista.

No século XVI, Copérnico, um monge, propõe uma teoria heliocêntrica, a partir de uma síntese das idéias de Aristarco de Samos, que já propunha essa visão 310 anos antes de Cristo. Numa época em que a filosofia de Aristóteles reinava suprema, os argumentos geométricos de Aristarco constituíram um gesto de extrema coragem intelectual (Gleiser, 1998). Comprovando, entretanto, a existência de um princípio de exclusão, postulado por Foucault (1971), segundo o qual é necessário que se esteja na verdade, mais do que se diga a verdade e de um processo de silenciamento, sua proposição não foi aceita como verdade. Em outras palavras, mais por não estar na verdade aceita da época, isto é, na verdade Aristotélica, do que ter conseguido provar que a terra estava em movimento, as idéias de Aristarco ficaram "esquecidas" por quase 2.000 anos.

Com o declínio da fase feudal, assiste-se à ascensão de uma nova classe comerciante emergente: a burguesia. Saída dos burgos, formados nos arrabaldes das cidades por antigos servos que, com o seu trabalho, compravam sua liberdade e de suas cidades, desobrigando-se da obediência aos senhores feudais, essa classe determinou a superação de valores medievais e o advento de valores do capitalismo emergente: a riqueza baseada em terras é substituída pelo valor da produção manufatureira.

---

(1) Analisando os processos de censura, Orlandi (1993: 107) afirma que o silêncio não constitui a ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor mas impedi-lo de sustentar outro discurso. A censura, para a autora, "constitui a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, isto é, proíbem-se certos sentidos porque se impede o sujeito de ocupar certos lugares, certas posições determinadas".

Coracini (1995: 67), analisando o discurso da sala de aula, mais especificamente de aulas de leitura, postula o silenciamento do aluno, provocado pelo professor, que funciona como um intermediário autorizado entre a instituição escola e os alunos, e o do professor pelo respeito ao material didático e às regras institucionalizadas e tacitamente aceitas. Para a autora, "a aula de leitura constitui uma arena de luta pela significação em que o mais forte acaba tirando vantagem do lugar que ocupa na instituição para fazer valer o seu ponto de vista."

A nova ordem burguesa determina a impossibilidade de se separar os inventos e descobertas da nova ciência. A ciência deixa de ser serva da teologia para se tornar a propulsora da nova ordem

mundial, cujo desenvolvimento dependia das técnicas industriais que lhe cabia proporcionar. O pensamento medieval, conseqüentemente, deixa de ser teocêntrico para se tornar antropocêntrico: desloca a centralidade da figura de Deus e coloca-se no centro das decisões. Assim, o acesso ao conhecimento se faz não mais pela crença, mas pela determinação humana.

No século XV, contrariando uma determinação religiosa, o que o leva à submissão a um processo inquisitório, Galileu Galilei defende a substituição do modelo ptolomaico pelo coperniano e inaugura a ciência moderna.

Desde a sua segunda laicização (Barros, 1993), isto é, desde o seu afastamento da concepção mitológica e poster concepção religiosa, o conhecimento passou a ser objeto de uma visão dialética: o conhecimento empírico e o conhecimento científico.

O que se observa é que se a visão gnosiológica, isto é, relativa à teoria do conhecimento, moderna supõe haver superado o dogmatismo religioso, predominante na Idade Média, submeteu-se a um novo dogma: o da cientificidade.

Esse novo dogmatismo tem início, no século XVII, quando a história presencia o surgimento de duas correntes opostas sobre os fatos físicos e naturais, a partir dos problemas gnosiológicos: o racionalismo e o empirismo. Levados às últimas conseqüências, o primeiro limita o homem ao âmbito da própria razão e o segundo o limita ao âmbito da experiência sensível (Aranha, M.L.A. & Martins, M.H.P: 1987). A oposição originária entre o *racionalismo* e o *empirismo*, no entanto, foi, ao longo da história, deslocada para a oposição entre o considerado *científico* e o *empírico*, no sentido de se atribuir ao primeiro o primado da objetividade, da verdade e, ao segundo, o da subjetividade, da inverdade.

Esses deslocamentos do dogmatismo, do religioso para o científico, revelam a natureza sócio-histórica da determinação da verdade.

O conhecimento científico, tendo surgido há trezentos anos com a revolução galileana, fez avanços enormes e virou mito, tornando-se o conhecimento hegemônico no século XX, pela exaltação da explicação científica. A tradição cartesiana, que tem início no século XVII, corroborada pelo positivismo, a partir da metade do século XIX, legou à modernidade o mito da racionalidade e objetividade científica, pela exigência de posições claras e distintas, refutando qualquer indício de subjetividade. Essa mitificação se deve ao fato de não se considerar que a razão científica não seja imutável, que suas normas, por terem sido historicamente condicionadas, não garantem invariabilidade. Esse fenômeno levou a uma dogmatização da ciência, com todas as implicações daí decorrentes: o mito do progresso, do especialista, da objetividade e neutralidade científicas. Como bem o afirma Feyerabend (1975) os termos “Razão”e “Racionalidade” ligados a procedimentos produzem um efeito de excelência e ganhou um grande poder beatificante.

O conhecimento empírico baseado apenas na observação e no uso, sem pretensões do estabelecimento de normas e regras visando à sua universalização, foi substituído pelo conhecimento científico, fundando o racionalismo clássico que se pauta na razão humana.

Entretanto, a Razão, como a “entidade absoluta” continua na base dos grandiosos sistemas do racionalismo clássico. A razão cartesiana, representante mais ilustre do racionalismo clássico, que inaugura a laicização moderna da ciência, ainda se funda em Deus e regula o pensamento moderno, uma vez que, os crentes da Razão Absoluta, por pretenderem deduzir a experiência de cânones

invariáveis, tendem ao dogmatismo. Nesse sentido, a Razão do racionalismo clássico é dogmática (Barros, 1993) e as posturas dogmáticas, contrárias à reflexão, obstruem as pesquisas e a livre investigação

> *Esse racionalismo da Razão metafísica entificada, concebida como atributo essencial da divindade, causa íntima de tudo, irá ser posto sob suspeita por um outro tipo de racionalismo, muito mais cioso da experiência e dos limites do conhecimento, o da Ilustração(...): da Razão divina passou -se para a racionalidade humana (Barros, 1993:7).*

Entretanto, essa racionalidade científica transforma-se em ideologia, a partir do momento em que pretende impor-se como a única forma de racionalidade possível. O cientificismo, ideologia que funda a ciência como poder de ditar a verdade, ganhou características de uma verdadeira religião e um poder inigualável dado o seu impacto sobre a sociedade moderna:

> *sua influência nas mentalidades e na educação é tão grande que suas "verdades" parecem indiscutíveis ou assemelham-se a dogmas inquestionáveis (...) e continua a ser ensinada dogmaticamente, quase como se ela fosse uma "verdade revelada"* (Japiassu, 1992:147-148).

A ciência apresenta-se como um poder onipotente, como um saber mágico, admirado temido, intervindo em todos os domínios da vida, parecendo que a sociedade atual parece venerar uma nova Santíssima Trindade: Ciência-Técnica-Indústria (Japiassu, 1992:139).

Embora a Razão dogmatizadora do racionalismo clássico tenha cedido o espaço para essa racionalidade, que constitui a atividade metódica e sistemática, mas submissa ao real e aos fatos, tal como a Ilustração a desenvolveu, voltou a determinar o pensamento moderno (Barros, 1993).

O cientificismo, além de ter a pretensão de haver superado todas as religiões e mitos, pretende basear-se unicamente na Razão e as palavras dos experts - os novos "pontífices" dessa nova "religião" - apresentam-se como verdades dogmáticas (Japiassu, 1992:148); a ciência constitui *a mais agressiva e mais dogmática instituição religiosa* Feyerabend (1975:446). A primeira verdade dogmática é a de que só se admite como verdadeiro e real o conhecimento cientificamente comprovado, isto é, o que pode ser quantificado, formalizado ou reproduzido em condições de laboratório; daí se considerar que o conhecimento verdadeiro aquele que é universal: válido em todos os tempos, lugares e para todas as pessoas. A segunda é a de que a verdade se identifica com o conhecimento científico, isto é, toda realidade, para ser conhecida de modo verdadeiro, precisa ser abordada por um método que empregue uma concepção "mecanicista", "formalista" ou "analítica'.

O cientificismo contemporâneo, herdeiro experimental da religião medieval, enfim, realiza hoje as mesmas funções que a teologia desempenhava na Idade Média (Japiassu, 1992: 154).

Considerando-se, entretanto, que essa visão dialética entre empirismo e racionalismo, tal como se deu com o afastamento da visão mitológica e religiosa do conhecimento, decorreu de interesses sócio-históricos e não de razões racionais, podemos concluir que pode ser questionada (Japiassu, 1992).

A Relativização da Visão Dialética entre o Empirismo e o Cientificismo

Deslocando-se da visão científica, tradicionalmente aceita, de que é objeto o conhecimento, Foucault (1976) e Derrida (1973) relativizam a oposição maniqueísta entre a concepção científica e a concepção empírica do conhecimento. Não tomam, no entanto, uma posição dialética hegeliana, assumindo uma terceira possibilidade solucionista, mas entendem que não se concebe a ciência de forma absolutamente objetiva, nem absolutamente subjetiva, e apontam para a possibilidade de se questionar a visão dogmática de que é objeto a ciência.

Há duas maneiras de se ver o mundo e que coexistem: aquela feita pelo homem comum, de maneira casual, espontânea e baseada no bom senso, e a outra, científica, baseada na observação metódica. O conhecimento espontâneo ou vulgar é ametódico, assistemático e nasce diante da tentativa do homem de resolver os problemas da sua vida diária. É chamado de empírico porque se baseia na experiência cotidiana. O conhecimento científico, por outro lado, é metódico, sistemático e nasce da tentativa de enquadrar os problemas da vida diária em alguma generalização e abstração pré-determinada. É chamado de científico por basear-se em um conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto.

Os gregos, em seus esforços de racionalização, determinaram a gradual desvinculação do pensamento mítico e o surgimento do pensamento laico, isto é, isento de qualquer explicação mitológica, também chamado pensamento filosófico. Essa filosofia, chamada pré-socrática, calcada em questões cosmológicas, preocupou-se em especular sobre a origem e a natureza do mundo físico, procurando a “arché”, isto é, o princípio de todas as coisas. Pitágoras, de Samos, considera o número a “arché” de todas as coisas e, para ele, a harmonia da natureza se faz à imagem da harmonia dos números. Essas preocupações levaram os gregos a uma construção teórica, da qual nasce a matemática. Assim, foram os gregos que, pela primeira vez, separaram a geometria das preocupações puramente empíricas, tornando-a uma ciência racional (Aranha, M.L. de A. & Martins, M.H. P).

Inspirado em Bachelard (1938) e em Canguilhem (1966), embora tenha trilhado por um caminho arqueológico e não epistemológico como aqueles, Foucault (1976) mostra que a medicina não foi sempre científica da forma como a concebemos hoje, sua transformação decorreu de determinantes sócio-históricos.

A perspectiva epistemológica e a arqueológica distinguem-se entre si, uma vez que para aquela, a questão da cientificidade do conhecimento científico é a sua própria razão de ser, enquanto que para esta não tem importância teórica. A epistemologia investiga a formação de conceitos científicos, a constituição dos objetos da ciência, a passagem de um nível pré-científico para o científico; ela se marca pela distinção entre verdade e erro, racional e irracional, da pureza e da impureza do científico e do não-científico (Foucault, 1969:239). A arqueologia, por outro lado, neutraliza a questão da cientificidade, interroga as condições de existência de discursos, mesmo quando se pretendem científicos. Privilegia não mais a ciência, mas o saber; tem por objetivo descrever a formação dos saberes, sejam eles científicos ou não para estabelecer suas condições de existência e não de validade, considerando a verdade como uma produção histórica (Machado, 1988:185).

Foucault foi rotulado como estruturalista, pós-estruturalista, irracionalista, relativista, anarquista, niilista. Rajchman (1985: 8) propõe uma outra designação para o projeto foucaultiano: para o autor,

Foucault é o grande cético de nosso tempo. Cético acerca das unidades dogmáticas. Foucault não visa a alcançar verdades seguras, mas a assegurar a liberdade de reter ou recusar o julgamento sobre dogmas e, assim, de livrar-se das restrições que tais dogmas introduzem na vida e no pensamento humano. Foucault (1976) não toma os fatos tal como eles se apresentam, mas busca entender como se tornaram, ao longo de sua história, no que são.

Fazendo um minucioso trabalho arqueológico, Foucault (1976) afirma que a cientificidade da Medicina derivou de uma razão sócio-política. O autor detecta que a origem da Medicina científica, como a vemos hoje, coincide com o surgimento do hospital, que constituiu o espaço destinado à segregação do doente acometido de doença transmissível ou que não tinha família que se encarregasse de lhe permitir uma morte assistida, com o intuito de preservar a sociedade de uma possível contaminação. Até então, o doente era tratado em casa e a medicina residia em uma relação imediata do sofrimento com aquilo que o aliviava, em uma relação de instinto e sensibilidade, mais do que de experiência. O autor encontra em Lettson (apud Foucault, 1976: 60) a revelação de que *todo mundo indistintamente praticava esta medicina...as experiências que cada um fazia eram comunicadas a outras pessoas... e estes conhecimentos passavam de pai para filho*.

Para Foucault (1976), o espaço instituído, que contou com a atuação de diferentes segmentos da sociedade, sobretudo, de religiosos que se propunham a permitir ao doente pobre uma morte assistida, torna-se o local privilegiado de exercício da medicina tanto do ponto de vista da cura como do ensino, em decorrência da necessidade de se legitimar o médico como autoridade administrativa pela competência de seu saber. O curso de Medicina, então, deixa de ter um ensino baseado apenas na teoria e vai pautar-se no treinamento da capacidade de observação do doente. Professores e alunos, na tarefa de observação minuciosa do doente, produzem um novo discurso: um discurso legitimado, portanto, científico. A Medicina, como ciência positiva, assim, surge da sua libertação da teoria e da observação empírica, em decorrência de sua institucionalização. A transformação da medicina empírica, praticada por todos indistintamente, em Medicina clínica, tal como a conhecemos hoje, deve-se à consciência política, isto é, à consideração do doente como um problema do Estado.

Essa visão de que a concepção científica da Medicina é determinada por uma intervenção externa a si mesma encontra ressonância em um conceito formulado por Derrida (1967). Essa concepção diz respeito à necessidade da desconstrução das oposições que caracterizam o mundo ocidental, uma vez que revelam uma tradição logocêntrica, pela qual as oposições são hierarquicamente ordenadas, constituindo um fenômeno inerentemente político. O autor defende a desconstrução de oposições tradicionalmente aceitas entre o subjetivo e o objetivo, entre racional e irracional, postulando a impossibilidade dessas polarizações. Analisando as técnicas científicas de decifração de hieróglifos, o autor conclui que h*á entre o racionalismo e o misticismo uma certa cumplicidade* (Derrida, 1967:100).

Pode-se afirmar, com base em Derrida (1975:55), que se deve desconstruir a polarização entre o racionalismo e o empirismo com que se vê a ciência, demonstrando que ao se defender um dos pólos, exclui-se, secundariza-se o outro, mas o secundário é também parte do essencial uma vez que *o suplemento não é nem um mais nem um menos, nem um exterior, nem o complemento de um interior, nem um acidente, nem uma essência, etc.*

Pode-se concluir com Foucault (1976) que nada se deve esperar de um falso conhecimento objetivo, nem das ilusões da subjetividade pura, mas tudo o que se deve fazer é aprender e compreender de uma arqueologia das práticas que fizeram de nós aquilo que somos, uma vez que "nada é como está, mas ficou como está" afirmado por Nietzsche (1901).

Desvelando-se as evidências e desconstruindo-se as estruturas como se apresentam, chega-se à conclusão de que a ciência, ao contrário do que faz pressupor, não se caracteriza por absoluta objetividade e racionalismo. Considerando-se que a ciência constitui um produto de construção sócio-histórica, é inegável a sua submissão aos critérios de cada época. Afastando-se de uma explicação eminentemente divina para atingir uma essencialmente racional, a ciência reflete essa determinação culturalmente construída. Essa revolução gnosiológica, vista tradicionalmente como progresso, entretanto, reflete apenas uma dogmatização polarizada.

Essa dogmatização é responsável pelo afastamento do sujeito cognoscente do objeto conhecido, o que constitui um dos principais entraves para o deslocamento do *modus operandi* não só científicos, mas, sobretudo, da práxis pedagógica, responsável pela divulgação desse saber[3] científico.

A Relação Ciência Teórica-Ciência Aplicada E A Relação Teoria-Prática

A passagem histórica do dogmatismo mítico-religioso para um dogmatismo científico e do conhecimento empírico para o conhecimento científico determinou o processo conseqüente de construção histórica da polarização da relação ciência teórica-ciência-aplicada (na qual se insere a distinção entre a Lingüística Teórica e a Lingüística Aplicada), cujo colorário é a dogmatização e logocentrismo da teoria.

A constituição da teoria como um saber especulativo, tendo-se separado do saber prático, remonta aos gregos. Embora a preocupação com o conhecimento seja antiga e praticamente todos os povos da antigüidade tenham desenvolvido algum tipo de saber, muitos dos quais mantidos até a atualidade, coube aos gregos o mérito pela sistematização desses saberes [2].

A primeira das formas de se atingir o conhecimento foi determinada por imposições derivadas de necessidades práticas da existência (Matallo, H.,Jr., 1988). Assim, coube aos egípcios o domínio de um uso que veio a constituir o que, hoje, denominamos de trigonometria; aos romanos, a hidráulica; aos gregos, a geometria, a mecânica, a lógica, a astronomia e a acústica; aos indianos e

A primeira das formas de se atingir o conhecimento foi determinada por imposições derivadas das necessidades práticas da existência (Matallo, H.,Jr., 1988).

—

2. Segundo Japiassu (1992: 15), saber constitui "*todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino Neste sentido bastante lato, o conceito de saber poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber fazer saber técnico) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica*"

Assim, coube aos egípcios o domínio de um uso que veio a constituir o que, hoje, denominamos de trigonometria; aos romanos, a hidráulica; aos gregos, a geometria, a mecânica, a lógica, a astronomia e a acústica; aos indianos e muçulmanos, a matemática e a astronomia.

Esse tipo de conhecimento, denominado empírico ou senso comum, é conhecido como o saber derivado da observação assistemática, objetivando um uso essencialmente prático, sem o intuito de

abstrair e teorizar.Embora seu valor pragmático seja inegável, tendo sido passado de geração a geração e tenha sido responsável pela sobrevivência de inúmeras sociedades, o senso comum ou empírico não constitui um conhecimento socialmente valorizado. A sociedade egípcia construiu suas pirâmides sem que tivesse formalizado a teoria dos triângulos, da mesma forma, dividiu as margens alagadas e fertilizadas do Nilo, sem ter conhecimento de geometria. A sociedade chinesa sabia como dividir seus campos (Matallo, 1988). Entretanto, nenhum desses conhecimentos foi tão valorizado como os conhecimentos especulativos dos gregos.

Essa desvalorização se deve ao fato de tal forma de conhecimento derivar de uma observação ametódica, refutada e justificada como um conhecimento "empírico" (no sentido de "isento de cientificidade").

No âmbito da Educação, o conhecimento empírico consiste naquele retirado da experiência cotidiana pelo professor, nascido da necessidade, sem que haja qualquer intenção de abstração, universalização desse conhecimento, isto é, sem pretensão de teorizar (à semelhança dos egípcios e mesopotâmios). Embora defendido por alguns pesquisadores como Perrenoud (1993), esse tipo de conhecimento é refutado pela grande maioria, sob a "mácula" da falta de cientificidade.

No âmbito científico, propriamente dito, a diferença entre a teoria e a prática deriva da oposição entre uma ciência teórica e uma ciência aplicada. Assim, há uma Física Teórica e uma Química Teórica, por um lado, e uma Física Aplicada e uma Química Aplicada, por outro, definindo-se a aplicação pela distância da teoria. Esse processo caracteriza a história de toda ciência ocidental (Rehbein, 1994, apud, Ehlich, 1995).

Nos paradigmas pós-medievais de ciência, a Filosofia, ciência teórica por excelência, tem sido separada de outras disciplinas, embora igualmente teóricas. O tornar-se independente, que se faz argumentativamente, constitui um processo de emancipação e, como tal, não facilmente consolidado.

Tendo seguido um caminho semelhante ao da formação das disciplinas, o processo de emancipação da prática, para se tornar independente da teoria, produziu um descrédito da prática e dos práticos. Certamente, esse descrédito cabe em parte, se não consideravelmente, à carga semântica depreciativa, na esfera intelectual, de que é revestido o termo "aplicada" em relação ao termo "teórica", que se auto-nomeia "pura". A sua demarcação como "pura" se faz pelo afastamento de tudo a que for "impura" e, conseqüentemente, opõe-se a tudo que é impuro (Ehlich, 1995:16).

O processo de independência que requer medidas ideológicas e institucionais encontrou, na criação das universidades e academias, a sua maior garantia. Assim, as ciências puras ficaram a cargo das universidades e as ciências aplicadas ficaram e ficam a cargo das escolas de terceiro, segundo, primeiro graus e de escolas técnicas: *as ciências puras determinavam as discussões teóricas e as aplicadas colocavam e colocam os resultados mais palpáveis em prática* (Ehlich, 1995:17). Essa divisão sugere a aplicação do princípio da divisão do trabalho (Vasquez, 1967), destinando àquelas a ocupação da atividade especulativa e a estas a responsabilidade pela execução "manual" das especulações daquelas.

As ciências puras reivindicavam e reivindicam a competência de julgar também as possibilidades de aplicação; as ciências aplicadas submetiam-se a essa competência e assim o fazem até hoje. As reivindicações das ciências puras em contraste às ciências aplicadas era e é

concretizada até mesmo nos sistemas educacionais. É dessa forma que a teoria garantiu para si o seu primado, tanto institucional quanto ideológico.

Enquanto ramo das ciências aplicadas, a Lingüística Aplicada percorre esse mesmo caminho. Segundo Coracini (1998), os estudos em ciência lingüística revelam que a oposição teoria-prática se confunde com a oposição pesquisa básica-pesquisa aplicada, sendo a primeira superior à segunda por ser-lhe imputado o caráter científico, portanto, objetivo e neutro. A teoria, assim, tem assumido, no meio acadêmico, o status de verdadeira ciência e, como tal, tem primazia sobre toda e qualquer prática. Revelando essa oposição teoria-prática, *a Lingüística Aplicada tem sido vista como a aplicação de teorias desenvolvidas por iminentes lingüistas que, a partir das análises e descrições, fornecem matéria para pedagogos, lingüistas aplicados e professores, a quem, afinal, é atribuída a tarefa secundária e, portanto, de menor prestígio* Coracini (1998). Essa visão evidencia que a relação entre a Lingüística "pura" e a Lingüística Aplicada (portanto, impura) determina que não cabe a esta, secundária, pois subordinada à primeira e de quem é suplemento imperfeito, uma vez que cumpre a tarefa da reprodução, teorizar e influir sobre aquela o que deixa, evidentemente, emergir uma certa tendência ideológica. Entende a Lingüística Aplicada como aplicação de teorias. Essa diferença revela, também, a presença, ainda, da priorização grega do conhecimento especulativo em relação ao trabalho aplicado, respectivamente, próprio de uma classe prestigiada e de uma classe desprestigiada, refletindo um caráter ideológico.

Há, por outro lado, uma visão que defende a idéia de que a prática possa ser inspiradora de teorias. Schon (apud Perrenoud, 1993), fazendo referência ao "reflective practioner", defende a necessidade da capacidade dos práticos para teorizar a sua experiência, mesmo que essa teorização não seja facilmente comunicável, nem muito aceitável segundo as normas do pensamento científico. O autor defende a idéia de que deveria haver mais interesse pelo modo como os práticos mais eficazes pensam (teorizam) efetivamente a sua prática.

Mais recentemente, buscando um caráter de ciência autônoma, a Lingüística Aplicada tem assistido a preocupações de teorizar sobre a prática das interações através da linguagem, criando subsídios para o trabalho aplicado. Preocupada com a formação de professores, vem se propondo a *detectar uma questão específica de uso de linguagem, passar para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões em estudo, continuar com a análise da questão na prática, e completar com sugestões de encaminhamento"*(Cavalcanti, 1986:6).

Em síntese, a Lingüística Aplicada, tanto na acepção de aplicação de teorias lingüísticas quanto da ciência autônoma, trabalha com a distinção entre teoria e prática, embora de modos diferentes: segundo a primeira, cabe ao lingüista aplicado a tarefa da aplicação da teoria; de acordo com a secunda, cabe-lhe transitar de uma a outra. Em ambas as visões o professor constitui o aplicador das reflexões teóricas dos pesquisadores e os alunos aqueles sobre os quais recaem as soluções e as inovações pedagógicas, foco do presente estudo.

Descontrução do Logocentrismo da Teoria

A leitura de textos relativos à teoria e à prática revelam uma distinção entre ambas. Há, entretanto, uma outra maneira de se ver a relação teoria-prática, segundo a qual questiona-se a visão dicotômica entre esses dois processos. Não constitui, entretanto, a admissão de uma perspectiva

dialética hegeliana, mas a compreensão de que a realidade, como está, foi historica e logocentricamente constituída e deve, portanto, ser questionada, desconstruída, cabendo a Foucault e Derrida, respectivamente, os postuladores das formas histórica e logocêntrica de se conceber a realidade.

Foucault (1967) postula a necessidade de se questionarem as verdades tais como se apresentam, uma vez que foram historicamente constituídas.

Derrida (1975: 117) postula a impossibilidade de se separarem dois aspectos que são constitutivamente inerentes entre si, uma vez *que tudo o que se pode dizer que existe é feito do um e do múltiplo e contém em si mesmo, originalmente associados, o limite e a infinitude*, irredutível, pelo jogo do suplemento (Derrida, 1975: 117). Segundo Derrida (1967), o pensamento ocidental tem sido estruturado em termos de dicotomias ou polarizações: bem versus mal, ser versus nada, presença versus ausência, verdade versus erro, escrita versus fala. Essas polarizações, entretanto, não se constituem apenas como entidades independentes: o segundo termo, em cada par, é considerado o negativo, corrupto, versão indesejável do primeiro (Johnson, 1981). Assim, a ausência é a falta da presença; o mal, o desvio do bem; o erro, a distorção da verdade. Em outras palavras, os dois termos não são simplesmente opostos nos seus significados, mas são dispostos em uma ordem hierárquica que atribui ao primeiro termo a prioridade, tanto no sentido temporal quanto qualitativo do termo. Derrida (1967:9) denomina Logocentrismo, derivado da palavra grega Logos (que significa fala, lógica, razão, a Palavra de Deus), a essa priorização, a partir da atribuição da verdade à fala, dada a concomitância desta à presença, e a secundarização da escrita, uma vez que lhe cabe apenas a representação da fala.

Segundo Derrida (1967: 193), essa polarização deriva do fato de *o intermediário ser "inconcebivel para a razão"* ocidental. É segundo essa visão que a teoria se opõe à prática. Postulando o princípio constitutivo do suplemento, o autor defende a impossibilidade de se polarizarem aspectos que requerem a sua própria suplementação, entendido como um adiamento infinito de sua completude. O movimento do jogo, permitido pela falta, pela ausência de centro ou de origem, é o movimento da suplementariedade (Johnson, 1981). *Não se pode determinar o centro e esgotar a totalização porque o signo que substitui o centro, que o supre, que ocupa o lugar na sua ausência, este signo acrescenta-se, vem a mais como suplemento* (Derrida, 1967: 245).

Revisitando o apólogo Fedro, de Platão, Derrida (1967) conclui que a tradição ocidental, ao considerar que os sons emitidos pela voz são os símbolos dos estados da alma e as palavras escritas os símbolos das palavras emitidas pela voz, reputa à voz, enquanto produtora dos primeiros símbolos, uma relação de proximidade essencial e imediata com a alma. Ela significa o estado da alma, uma vez que *remete a um logos absoluto (que era na idade medieval, uma subjetividade criadora infinita: a face divina), ao qual está imediatamente unido* (Derrida, op.cit.:16), daí o logocentrismo da fala.

Tomando o termo *pharmakon* (significando, ao mesmo tempo droga e remédio), Derrida (1972) afirma não se poder "separar" a fala da escritura, pensá-las à parte uma da outra, "etiquetá-las", uma vez que não se pode na farmácia distinguir o remédio do veneno, o bem do mal, o verdadeiro do falso, o dentro do fora, o vital do mortal, o primeiro do segundo, o essencial e o secundário. Pensado nessa reversibilidade original, o *phármakon* é o mesmo precisamente porque não tem identidade. E o mesmo é *suplemento* e *diferência*. São, portanto, irredutíveis.

Derrida (1976) bem adverte sobre o perigo da *suplementação*, no sentido de que a fala, uma vez traduzida em escritura, isto é, alijada da presença, que lhe garantia a verdade, não tem o controle sobre o significado, que constitui um eterno adiamento. Nas palavras do autor, *se algum texto* (portanto, teoria) *quer dizer alguma coisa, é o engajamento e a pertencença que encerram o mesmo tecido, no mesmo texto, a existência e a escritura. O mesmo aqui se denomina suplemento* (Derrida, 1976: 184). Assumindo a desconstrução como princípio, Derrida (1976), atribui uma justificativa histórica para a dialetização clássica do pensamento ocidental e defende que, como tal, deve ser questionada. Assim, para o autor, o prioritário contém o secundário, sendo necessário que se descontrua essa dialética excludente.

Transpondo esses conceitos para a situação presente, acreditamos poder postular que o logocentrismo da teoria se deve ao fato de que, tal como a fala, a teoria, enquanto símbolo de sua abstração (seu estado de alma), guarda com essa abstração uma proximidade imediata e reputa à prática, tal como à escritura, o lugar secundário de símbolo das abstrações emitidas pela teoria. São, entretanto, irredutíveis, uma vez que constituem o mesmo no jogo da *suplementaridade*.

Pautando-se, ainda, no autor, acreditamos poder afirmar que, por uma necessidade de demarcação de seus limites, associadas à sua inegável redução no processo argumentativo, as teorias defendem o que lhe é essencial e prioritário, excluindo a prática que lhe é marginal e secundárioa esquecendo-se de que ambas não são completas e de que seus sentidos são adiados *ad infinitum.* Defendemos, portanto, a impossibilidade de se excluir qualquer das partes entendidas como suplementares.

A Noção de Sujeito

A leitura de trabalhos sobre formação contínua de professores de língua estrangeira revela o pressuposto de que a conscientização do sujeito determina não só a transformação da sua prática pedagógica como o controle sobre o processo contínuo de reflexão sobre sua prática. Tanto a corrente que toma a prática como aplicação de teorias como a que vê a prática enquanto inspiradora da teoria, como subsídio para posterior aplicação prática, têm como pressuposto a consciência e o controle sobre si mesmo, por parte do professor, na condução do processo de ensino. Dado esse pressuposto, acredita-se que a aquisição de conhecimentos teóricos assim como que a reflexão sobre a prática resultam em um deslocamento positivo das práticas.

Por atribuir à consciência, portanto, ao auto-controle do professor, a capacidade de solucionar quaisquer problemas detectados nas práticas pedagógicas, essa visão parece-nos reducionista e solucionista, uma vez que não contempla a complexidade que constitui o sujeito.

A análise do percurso da concepção do sujeito nas teorias lingüísticas nos leva a postular a impossibilidade de se separar a constituição do sujeito e a constituição de seu discurso, além da existência de duas grandes linhas: a que considera o sujeito como a origem e controlador da enunciação e a que o considera determinado e incapaz de controlar a sua enunciação.

A primeira concepção vê o sujeito como uno, consciente, senhor de si e controlador de seu pensamento, de suas atitudes e de seu dizer. Fundamenta-se na noção kantiana de uma consciência determinante da vida e na noção cartesiana de unidade, racionalidade e indivisibilidade do indivíduo. Os lingüistas sob essa orientação, representados sobretudo por Benveniste (1966), concebem o fato

lingüístico como produzido por um ato de criação individual, assumindo, portanto, uma concepção subjetivista do sujeito.

Há, entretanto, uma outra concepção segundo a qual, o sujeito deixa resvalar a heterogeneidade que o constitui. Esse é o sujeito da perspectiva discursiva, defendida, sobretudo, por Pêcheux (1975), Foucault (1969), Bakhtin (1977), Authier-Revuz (1990), Haroche (1988), Kristeva (1988). O fato lingüístico sob tal orientação deriva de uma teoria que, embora não subjetivista do sujeito, admite a irrupção de sentidos indesejados e incontrolados. Esses enunciados derivam de um sujeito psicanalítico, cindido, nem totalmente livre e controlador, nem totalmente assujeitado e determinado, movendo-se entre a "incompletude" e o "desejo de ser completo", entre a polifonia e a monofonia de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, entre o si mesmo e o estrangeiro que o constitui.

ANÁLISE DE DADOS

Dogmatização da teoria

Submetidas a uma análise da materialidade lingüística, as interações entre professores ministrante de cursos de atualização e professores alunos (doravante Ps e PAs) revelam a priorização de teorias da linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira por parte dos primeiros, evidenciando a crença de que a mudança da prática do professor depende da aquisição de novas teorias.

Legenda:

S (segmento)
P (professor ministrante)
PA (professor-aluno)
PAxxx(professores-alunos falam ao mesmo tempo)
Pe (pesquisadora)
C (coordenadora)
/ (pausa breve)
// (pausa mais longa)
[ ] (comentários do pesquisador)

Essa priorização fica evidente na preocupação de Ps em nomear as teorias, usar das taxonomias próprias dessas teorias e em citar seus autores, como se pode observar no segmento de uma aula de leitura abaixo transcrito:

S1.

P1*: Essa é a teoria da enunciação referida por Ducrot/ o livro é O dizer e o Dito// ele diz que uma coisa é o que se diz/ e outra/ é o que foi dito// por exemplo/ a frase está chovendo lá fora/ significa que está caindo chuva do céu// mas se é uma mãe que sabia que o filho jogaria bola e ele está se restabelecendo de um resfriado/ ele vai entender que não vai poder jogar bola// então/ a frase da mãe significa você não vai jogar bola//*
PA1*: De quem é mesmo o livro?/ qual a editora?*

As atitudes de P1 revelam, por um lado, o cumprimento de sua função institucional de professor, ao agir, enquanto aquele que sabe, como informador de novas teorias; por outro lado,

revelam a atribuição de cientificidade às teorias, que caracteriza o discurso pedagógico, em seu processo de apropriação e divulgação do discurso científico de que fala Foucault (1971).

Institucionalmente, a referência à teoria, ao autor e aos exemplos citados pela obra, por P1, e a revelação de PA1 do desconhecimento dessas referências legitimam o lugar de professor de P1 como o detentor do saber.

A utilização do argumento de autoridade pela referência não só ao autor mas também à obra, peculiar ao fazer persuasivo da ciência (cf. Coracini, 1995), certamente sem que P1 tenha consciência, produz em PA1, assim como em seus colegas, a inquestionabilidade da teoria. Ao associar a essa forma de argumentação a sua comprovação pela apresentação do exemplo que lhe é correspondente, a exposição da teoria por P1 resulta em irrefutabilidade da cientificidade dessa teoria. A referência ao autor e à obra revelam, também, a transposição da mitificação da teoria existente no meio acadêmico para os cursos de formação continuada (cf. Coracini, 1998).

As atitudes de PA1, por sua vez, revelam, por um lado, o cumprimento de seu papel institucional de aluno, agindo como aquele que não sabe, ao não questionar a validade e nem a aplicabilidade da teoria apresentada por P1; por outro lado, revelam a irrefutabilidade que ganha a teoria que lhe foi apresentada. A participação de PA1, reduzida ao pedido da referência bibliográfica da teoria, revela a absoluta submissão de PAs às novas teorias, atribuindo-lhes o *status* de dogma, isto é, de um "ponto de doutrina já por ela definido como expressão legítima e necessária de sua fé" (Aurélio eletrônico).

Outra manifestação de PAs se faz quando querem se certificar de que entenderam a forma de se aplicar a teoria que lhes foi apresentada, como se pode observar no segmento abaixo, em que PA2 pergunta: *Então/ por exemplo/ se a gente pega um texto tipo geografia ou história/ e passar pra sala em inglês/",* tentando entender o princípio da intertextualidade pelo deslocamento da preocupação com a língua para uma preocupação com o conteúdo, o que favoreceria a compreensão do texto, proposto por Widdowson (1991).

S2.

> **P3***:Ele* [referindo-se ao aluno] *vai estar preocupado em entender o conteúdo daquele texto/ essa é uma forma proposta pelo Widdowon/ ele acha que isso torna o ensino de inglês mais verdadeiro//*
> **PA2***:Então/ por exemplo/ se a gente pegar um texto tipo geografia ou história/ e passar pra sala em inglês//*
> **P3***: Isso/ o ideal é que você pegue o bloco todo/ é / é o princípio dos textos / como é que se fala? Os micro-textos dos livros são dessas áreas/ né?// quando fala por exemplo das regiões/ pantanosas/ é/ tem lá/ né*
> **PA1***: uh/ uh//*
> **P3***: Tem os de história/ aqui é mais curiosidade/ esse texto em particular/*

Observe-se, no segmento acima, como ao exemplificar, tentando elucidar a PA2 o princípio da intertextualidade, defendido por Widdowson (1991), novamente fazendo referência a uma autoridade da teoria, P3 não se dá conta de que não constitui uma inovação. Note-se como PA2 e PA1 também não percebem e não manifestam que, se esse procedimento já está presente nos livros distribuídos aos alunos da rede pública de ensino, não se trata de uma teoria nova. Ambos revelam a ilusão de que têm domínio sobre o seu pensar e o seu dizer: PA2 tem a ilusão de que traz uma nova teoria de leitura a PAs e PA1, a ilusão de que teve acesso a uma forma inovada de ensino de leitura,

Descontrução do Logocentrismo da Teoria

Revelando agir, por um lado, segundo relações imaginárias e por outro, segundo a transferência da mitificação acadêmica da teoria para os cursos de formação continuada, no segmento a seguir, P2 deixa explícita a absoluta sobreposição da teoria à prática empírica, silenciando a exposição da experiência de PA5. Subjaz, à fala de P3, a idéia de que, embora admita a validade da contribuição trazida por PA5, refuta a conclusão decorrente da prática, justificando não ser digna de crédito se não tiver sido avalizada, a *priori,* por alguma teoria:

S3.

> **PA5***:O conflito/ pra mim/ fica visível pela mudança de tempo verbal// por exemplo/ o aluno vem fazendo a narração em pretérito imperfeito/ de repente/ ele põe um verbo em pretérito perfeito//*
> **P2***: Pode ser sim// mas onde você viu isso? onde está escrito?*

Essa afirmação de P2 revela a dogmatização da teoria estendida, também, ao livro que, tal como as Sagradas Escrituras, contém a verdade doutrinária, cuja legitimidade está implícita na própria fé. Revela o Logocentrismo (palavra derivada da palavra grega Logos) que parece comprovar não só a tradição filosófica ocidental como a tradição do pensamento comum ocidental que se caracteriza pela polarização. Revela, ainda, que essa polarização não mantém a igualdade dos termos dicotomizados, mas atribui ao segundo termo o sentido da negatividade, da versão indesejada do primeiro termo (Derrida, 1967).

Podemos afirmar, dessa forma, que, subjaz à fala de P2, a secundarização da prática revelando, o conceito bastante presente no campo da ciência e, sobretudo, no âmbito da Lingüística Aplicada de que a prática constitui a aplicação da teoria. Assim, ao professor, tal como ao cientista aplicado, caberia a tarefa de aplicar as teorias desenvolvidas por eminentes teóricos (cf. Coracini, 1998). Subjaz às falas de Ps o conceito de teoria como um construto cientificamente idealizado, formulado por lingüistas e pesquisadores de renome e, por isso mesmo, indispensável.

Essa fala de PA5, em S3, revela, ainda, a impossibilidade de se estabelecer a anterioridade da teoria ou da prática, uma vez que, embora PA5 desconhecesse a teoria, ela já fora formulada por Cevoni (1996). PA5 havia chegado à conclusão prevista pela teoria a partir de sua prática cotidiana. P2 revela não conhecer essa teoria e recusa-se a aceitar a informação trazida por PA5, certamente por considerar que não é cientificamente avalizada por meio de uma teoria legitimada.

PA5, revelando certamente ter consciência de que seu dizer não é cientificamente avalizado, não contra-argumenta.

A análise do discurso produzido durante as interações revelou que as atitudes e falas tanto de Ps como de PAs decorrem, por um lado, de relações imaginárias, por outro lado, da dogmatização da teoria. As relações imaginárias, segundo as quais os integrantes da interação revelam ocupar lugares socialmente determinados, são responsáveis pela reprodução dos lugares tradicionais de professor e de aluno. A transposição da mitificação das teorias, presente no meio acadêmico (Coracini, 1998) e, certamente derivada da tradição logocêntrica ocidental (Derrida, 1967), para as circunstâncias de formação continuada, por parte de Ps, e do seu efeito persuasivo em PAs são responsáveis pela

dogmatização da teoria que permeia esses cursos. Podemos afirmar que são esses processos de relação imaginária e mitificação das teorias que determinam a homogeneidade desses cursos.

Entretanto, a fala de PA5, em S6, revela a impossibilidade de se estabelecer a anterioridade da teoria ou da prática, uma vez que a conclusão a que PA5 havia chegado, a partir de sua prática cotidiana, encontra respaldo em Cevoni (1976), embora ela não o soubesse. Essa ocorrência evidencia que PA5 abstraiu uma generalização (leia-se teoria) a partir de sua observação e prática cotidiana e não aplicou uma teoria previamente conhecida por ela, contrariando o senso comum de que o fazer pedagógico se pauta na aplicação de teorias.

PA5 subverte, enfim, a priorização da teoria, apontando para a possibilidade da desconstrução do logocentrismo da teoria.

Contradição

Cruzando-se a análise do discurso produzido durante as interações com respostas a questionários e entrevistas, contradições se fazem insurgir. Antes que incoerências, essas não-correspondências revelam a determinação do sujeito, por um lado, pela ideologia, por outro, pelo inconsciente, fazendo com que ele não seja a origem de seu dizer, mas que, dada a heterogeneidade que lhe é constitutiva, seu enunciado é constituído de uma pluralidade de vozes (Authier-Revuz, 1990).

Assim, a análise das respostas de PAs a questionários revela a forma dogmatizada com que vêem a teoria pela explicitação de significativa parcela de que os cursos de formação continuada deveriam focalizar teorias novas. Em entrevistas orais, entretanto, esses mesmos PAs afirmam acreditar que o acesso a formas práticas de se ensinar lhes é mais importante do que o conhecimento de novas teorias. Essas contradições parecem revelar a inefabilidade do sujeito moderno que age sob a ilusão de controle sobre o que pensa e profere, uma vez que deixa resvalar sentidos não pretendidos parecendo comprovar a irrupção do desejo de ser visto como um indivíduo livre.

Essa afirmação da priorização da teoria associada à inquestionabilidade da mesma, ao agirem, durante as aulas, segundo relações imaginárias, reproduzindo o paradigma tradicional da relação professor-aluno, PAs corroboram a mitificação acadêmica da teoria e a transformam em dogmatização.

Revelando, entretanto, não ter domínio sobre o seu dizer, embora tenham solicitado, em questionário, o enfoque de teorias nos cursos de formação continuada, PAs revelaram, em entrevistas de caráter mais informal, o anseio por sugestões práticas. Observem-se, a seguir, algumas das ocorrências que embora, à primeira vista, sugiram contradição, revelam, na verdade a possibilidade da desconstrução do logocentrismo da teoria.

No segmento abaixo, PA1 revela, em entrevista à pesquisadora (Pe), sua aspiração por aspectos práticos, sob a argumentação da impossibilidade da transposição da teoria para a prática. Tal argumentação contradiz o seu comportamento de absoluta submissão à validade das teorias que se observou na análise das falas produzidas durante as interações das aulas dos cursos de formação continuada.

S4

Pe*: O que você acha mais importante? A teoria ou a prática?*

***PA1**: Olha/ precisa da explicação prática// porque se não a gente não sabe como aplicar isso nas aulas// por exemplo/ eu vi algumas coisas de comunicativo em cursos de atualização/ mas eu não tinha entendido direito como usar isso//*

Se no segmento anterior PA1 ainda admite a relevância da teoria, apesar de afirmar a necessidade da colocação dessa teoria em prática, observe-se como, no segmento a seguir, chega a explicitar a absoluta preferência da prática à teoria, mais especificamente ao livro teórico, no sentido de que anseia por sugestões de atividades imediatamente utilizáveis em sala de aula:

S5.

PA1*: Olha/ é muito dificil eu comprar livro teórico/ embora eu leve a bibliografia// não gosto de livro teórico/ não// primeiro que não tenho tempo pra ler/ outro que não me ajuda muito// eu queria coisa prática// assim/ que eu posso usar na minha aula//*

As contradições que revelam a determinação ideológica e inconsciente do discurso e se evidenciaram nas atitudes e falas de PAs também estão presentes nas elocuções de Ps.

Embora Ps revelem priorizar o ensino de teorias de ensino e aprendizagem de língua materna e de segunda língua, sem que PAs tivessem solicitado, sugerem formas de ensino da gramática de forma dedutiva e normativa, nos modelos mais tradicionais possíveis

Observe-se como P3, embora revele, desde o primeiro momento, ter-se disposto a levar ao conhecimento de PAs a abordagem comunicativa, termina por levar a estratégia da leitura instrumental, além de sugerir o ensino da gramática da forma mais tradicional possível: pela formação da palavra. PA3 toma essa sugestão como mais relevante do que a própria estratégia de leitura, foco do curso de atualização, chegando mesmo a copiá-la.

S6.

P3*: Seria fazer uma leitura global do texto/ extrair a idéia central/ quer dizer/ pra que/ pra fazer resumo/ é/ detectar a organização lógica do texto/ como que ele é feito/ como que ele é dividido/ e produzir/ é/ resumos/ e esquemas//*
PA3*: Outline é esquema//*
P3*: É esquema// lustruous/* [lendo um texto sobre modelo de aula] *aí você pode ensinar o sufixo formador de adjetivos/oso/ osa// lustruous/ lustroso, curious/ curioso/ famous*
PA1*: famous? Ah/ famoso//*
P3*: isso/ você* ***ensina o sufixo formador de adjetivos/ curious/ famous***
PA2*: ahn/ isso eu não sabia/ peraí* [copiando] *como é que é? Aqui é lustruous//*
P3*:lustroso/*
PA2*: sufixo formador de adjetivos/*

Como podemos observar, P3 conduz suas aulas convicta de que esteja apresentando a PAs novas teorias de ensino e aprendizagem de segunda língua, sem se dar conta de que, certamente, acrescenta à nova teoria formas de que ela própria tenha feito uso e do qual obteve resultados positivos, no sentido de que tenham observado que essas formas tenha revertido em aprendizagem de seus alunos.

As atitudes de P3 revelam que a sua própria formação enquanto professora está inserida em suas aulas, comprovando que dada a descentralização e a heterogeneidade que a constitui, é incapaz de controlar o seu dizer e seu fazer. Revela, também, agir similarmente a PAs que trazem para os cursos de formação continuada, além de outras práticas a que se tenha exposto, suas experiências enquanto professor.

Se considerarmos que a formação do professor se caracteriza por um processo complexo de recortes de experiências próprias e de outros que se aglutinam, somos levados à conclusão de que as

mudanças que pretendem tanto Ps como PAs não dependem diretamente dos cursos de formação continuada a que se submetam, mas de uma multiplicidade de fatores dentre os quais a sua formação, os professores a quem tomam como modelo, e experiências que se acumulam durante os seus anos de docência.

Assim, analisando as atitudes de PAs é possível perceber que esses cursos constituem apenas um dos aspectos do processo de formação do professor, além de constituir sempre um aspecto provisório (Feyerabend, 1976, Costa, 1997).

Conclusão

Embora a dimensão funcional da instituição escolar seja ineliminável e se evidencie na interação entre Ps e PAs, é necessário que se reconheça que essa interação não se esgota na funcionalidade, mas se constitui, originariamente, como *dimensão simbólica.* As enunciações, dessa forma, revelaram não emanar dos indivíduos em si, mas de indivíduos enquanto representação. Em outras palavras, as atitudes e falas de Ps e PAs revelam os lugares de professor e de aluno que respectivamente ocupam no interior da instituição escolar.

As regularidades enunciativas, que transformam a sala de aula dos cursos de formação continuada em formação discursiva, revelam tratar-se de manifestação do *jogo imaginário* (cf. Coracini, 1995; Uyeno, 1995), tácito, socialmente adquirido de representações ou de imagens, cujas regras previamente estabelecidas são tacitamente aceitas pelos actantes, ao mesmo tempo em que delas dependem. Essas enunciações demonstraram não serem produzidas por um determinado sujeito, mas correlatas de uma certa posição sociológica na qual os enunciadores se revelam substituíveis.

As funções sócio-profissionais dos Ps e as dos PAs revelaram-se decorrentes de *relações imaginárias* (Pêcheux, 1969, 1975, Sercovich, 1977, Castoriadis, 1982) entre professor e aluno, isto é, derivam das imagens que P e PA fazem de si mesmos e do(s) outro(s), o que determina as respectivas ações e enunciações. É, portanto, através das relações imaginárias que os respectivos lugares, de professor e de aluno, se consolidam, revelando que as interações institucionais se fazem sócio-historicamente construídas. Assim, o funcionamento orgânico desses cursos são garantidos por essa dimensão imaginária que permeia a relação institucional escolar (cf.Uyeno, 1995).

A análise da materialidade lingüística do discurso produzido por Ps e PAs durante as aulas, tal como ela se apresenta, parece revelar uma dogmatização da teoria, produzida por um movimento convergente das ações de ambos. Ps, ao ocuparem seus lugares tradicionalmente determinados de professores, detentores do saber, agem de modo a sugerirem a transposição da mitificação da teoria, presente no meio acadêmico (cf. Coracini, 1998), para os cursos de formação continuada.

PAs, por sua vez, ao ocuparem seus lugares de alunos, enquanto aqueles que não sabem, recebem essas teorias como irrefutáveis, corroborando o processo dogmatizador. As atitudes de ambos mostram-se responsáveis pelo funcionamento orgânico dos cursos de formação continuada, bem como pela homogeneidade da interação.

Revelando, entretanto, que essa homogeneidade é apenas aparente, ainda que raramente, PAs deixam os lugares que ocupam e se fazem ouvir. Paralelamente, ainda que Ps tentem silenciá-los,

PAs trazem à tona um saber advindo da prática, desconstruindo, ainda que momentaneamente, o logocentrismo da teoria.

O cruzamento entre a análise do discurso produzido durante as interações em aulas dos cursos de atualização, as respostas de PAs em questionários e as respostas em entrevistas informais revelou contradições que refletem, por um lado, o determinismo ideológico e inconsciente de que são sujeitos o seu discurso e a sua ação e, por outro lado, o logocentrismo de que é objeto a teoria.

Essas atitudes de PAs apontam para a resistência sob a forma de pequenas revoltas, evidenciando que os poderes funcionam sob redes relacionais, tanto daqueles que exercem poder como daqueles sobre quem o poder é exercido, de que fala Foucault (1985). Revelam, além disso, que os saberes pedagógicos de PAs não derivam apenas das teorias a que têm acesso em seu processo de formação e de formação continuada, mas de práticas advindas de sua prática cotidiana.

As conclusões, ainda que parciais, deste estudo apontam para a impossibilidade de se atribuir apenas aos cursos de formação continuada a responsabilidade e a capacidade de promover mudanças no modus operandi dos professores. Apontam, por outro lado, para a necessidade da desconstrução do logocentrismo teórico que permeia esses cursos, uma vez que constitui um poderoso entrave para a promoção da mudança na educação.

Este estudo leva-nos a concluir, também, que tudo deve ser questionado, não no sentido de que a crítica a qualquer sistema teórico deva constituir um exame para detectar suas imperfeições, nem para tornar o sistema melhor. Leva-nos a acreditar que devemos pautar-nos na crítica, segundo a perspectiva derrideana, que propõe dever-se considerar que tudo o que parece natural, óbvio ou universal tem sua história e as suas razões para ser como é. Em outras palavras, sugere-nos que, para compreendermos uma circunstância, um acontecimento, é necessário que saibamos que o seu ponto de partida não é um construto natural, mas culturalmente constituído e normalmente cego de si mesmo (cf. Derrida, 1972).

Como sugerem Usher, R. e Edwards, R. (1994:131), inspirados em Derrida (1978, 1987), o trabalho da complementação nunca é completo, ainda que o ensino se baseie na concepção de que assim o seja. Segundo os autores, essa concepção levou à marginalização de alguns níveis de educação como é o caso da *educação continuada que tem sido confinada a guetos de treinamento e atividade de passatempo* (Usher, R. e Edwards, R. :op.cit.: 131).

A educação não deve ter um fim (objetivo) nem pode ser ele mesmo um fim (término), uma vez que não há fim, porque tornar-se competente é um processo sem fim; nunca podemos vir a ser suficientemente competentes, dada a necessidade da suplementação e o eterno adiamento da completude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J.(1990), Heterogeneidade(s) Enunciativa(s), in *Cadernos de Estudos lingüísticos*, vol.19, pag.25 a 42, Unicamp, Campinas, SP

ARANHA, M.L. DE A.& MARTINS, M.H.P.(1987) *Filosofando*, SP, Moderna

BACHELARD, M:(1938) *A Formação do Espírito Científico*, SP, Contraponto, Tradução Brasileira(1996)

BAKHTIN, M.:(1977) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Hucitec, S.P., Tradução Brasileira, 6ª edição (1992)

CHALMERS, A.F.: (1976) O que é ciência afinal?, Ed.Brasiliense, SP.(Trad.bras.)

COSTA, N.: (1997) *O conhecimento Científico*, Discurso Editorial, SP

CAVALCANTI, M.C.: (1986) A Propósito de Lingüística Aplicada, in *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 7, Campinas, Publicação da Unicamp

CORACINI, M.J.F.: (1991a) *Um Fazer Persuasivo*, Pontes, SP

----------: (1991b) Análise do Discurso: Em busca de uma Metodologia, in *RevistaDelta*, vol 7, no 1

----------: (1998)Teoria e Prática, in *RevistaDelta*, vol 7, no 1

Da COSTA, Newton, C.A.: (1997) O Conhecimento Científico, Discurso Editorial, SP

DERRIDA, J.:(1967) *Gramatologia,* Editora Perspectiva, SP., Tradução Brasileira (1973)

----------:(1975) A Farmácia de Platão*,* Editora Perspectiva, SP., Tradução Brasileira (1973)

----------: (1975) *Positions*,

DUCROT, O.& ASCOMBRE, J.C.: (1981), Provar e dizer, Editora Global Universitária, SP

EHLICH, K.: (1995) A Utilidade da Pragmática Funcional para a Lingüística Aplicada, in *Anais do IV congresso de Lingüística Aplicada*, (15-23)

FOUCAULT, M.: (1967) *O Nascimento da Clínica*, RJ, Forense Universitária, Tradução Brasileira (1994)

----------: (1979) *Arqueologia do Saber*, Editora Forense, RJ, Tradução Brasileira 4ª edição (1995)

----------: (1967)A *Ordem do Discurso*, Edições Loyola, SP, Traduçãp Brasileira (1996)

----------: (1972) História da Loucura, Editora perspectiva, SP (Traduçãp Brasileira, 5ª edição 1997)

GLEISER, M.: O homem que colocou o Sol no centro do Universo, *in Folha de São Paulo*, 18.01. 98.

GRANGER, G.-G.: (1993), A Ciência e as Ciências, Editora da Unesp, SP, (trad.bras.1994)

HENRY, P.: (1993) "Os Fundamentos Teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux", *Por uma Análise Automática do Discurso,* Editora da Unicamp, Campinas, SP

HULL, David: (1974) Filosofia da Ciência Biológica, Zahar Editores, SP, edição brasileira, 1975

JAPIASSU, H.: (192)Introdução ao Pensamento Epistemológico, Editora Francisco Alves, RJ

KHUN, T:

LANDRIÈRE, J.: (1978) Filosofia e Práxis científica, Francisco Alves, RJ (Trad.bras.)

MACHADO, R.: (1982) Ciência e Saber: A Trajetória da Arqueologia de Foucault, Editora Graal, RJ (2ª edição, 1988)

MATALLO, H.Jr. (1989) Problemática do conhecimento, *in Construindo o Saber*, Carvalho, M.C.M. (org.), Papirus, SP

MATOS, F. G.de: (1989) Quando a Prática precede a Teoria: a criação do PBE, In O ensino de Português para Estrangeiros, Almeida Filho, J.C.P. e Lombello, L.C. (Orgs.), Pontes.

ORLANDI, E. P.: (1987), *A Linguagem e seu Funcionamento*, Pontes, Campinas SP

----------: (1986) A análise do Discurso: Algumas observações, in *Revista Delta*, Vol. 2.

PECHÊUX, M. & FUCKS, C.: (1975) A propósito da Análise Automática do Discurso, in *Por uma Análise Automática do Discurso*, Editora da Unicamp, Campinas, SP

PERRENOUD, P.: (1993) Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas, Dom Quixote, Lisboa, Portugal

POPPER, K. R. (1972) *A lógica da Pesquisa Científica*, Cltrix/ Edusp, SP.

RAMOS, J.: (1993) A Lingüística Aplicada e sua Busca de Autonomia, *in Trabalhos em Lingüística Aplicada,* Publicação da Unicamp, Campinas, SP, nº 22 (33-39) jul-dez.

RAJCKMAN, J. (1985),Foucault:a liberdade da Filosofia, Jorge Zahar Editor, RJ, (ed. Bras, 1987)

USHER, R. & EDWARDS, R.: (1994), Postmodernism and Education, Routledge, London and New York

UYENO, E.Y.:(1995) JOGOS IMAGINÁRIOS: uma análise discursiva dos cursos de atualização do professor de língua estrangeira, Tese de mestrado, Unicamp

VASQUEZ, A. S.: (1967)*Filosofia da Práxis*, Paz e Terrra, SP (4ª edição)

WIDDOWSON, H.G.(1991), *O Ensino de Inglês para a Comunicação*, Pontes, Campinas, SP

Elzira Yoko Uyeno (Unicamp)
E-mail: sada@netvale.com.br
Telefone: (012) 323-1936
Endereço: Avenida Tívoli, 550, apto 52
(12.2145-231) Vila Betânia
São José dos Campos

LEITURA CRÍTICA DA COMUNICAÇÃO DE PROGRAMAS INFANTIS TELEVISIVOS: CASO XUXA.

Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos (Mestrado em Lingüística Aplicada - MLA, Universidade Estadual de Maringá-Pr) e **Elaine Marta Lopes Medina** (MLA – UEM – aluna especial)

RESUMO: A modelagem dos programas infantis tem tanto defensores quanto detratores e isso vem deixando confusos muitos professores. O objetivo da investigação foi analisar as enunciações verbais da apresentadora do Xuxa Park (outubro/97), de forma a flagrar qual o tipo de estímulo discursivo a que estão expostas nossas crianças. Partindo de pesquisas de Gutierrez (1978), Teixeira (1985), Moran Costas (1991) e Rezende (1994), analisamos o referido programa, cuja degravação foi embasada nas normas do Projeto NURC/SP. Consideramos o lingüístico, a afetividade/interação, informação, entretenimento e delineamento ideológico subjacente. Os resultados evidenciam que a apresentadora faz uso de construções frásticas complexas, ainda que concisas, de gíria e expressões coloquiais em alta freqüência, como também faz uso da função conativa, incitando, por um lado, ao consumismo e , por outro lado, desenvolvendo a consciência ecológica.

PALAVRAS-CHAVE: televisão, programas infantis, discurso.

.

CRITICAL READING OF THE DISCOURSE IN TV PROGRAMS FOR CHILDREN: XUXA'S CASE

ABSTRACT: The modeling of TV programs for children has attracted both advocates and detractors thus leading many schoolteachers into confusion. The aim of this investigation was to analyze the showwoman's discourse in Xuxa Park (October/97) TV program and verify the kind of discoursive stimulus the infant audience is exposed to by especially focusing on linguistic aspects, interaction, information, entertainment and the underlying ideological design. It followed NURC/SP for transcription and the theoretical support of Gutierrez (1978), Teixeira (1985), Moran Costas (1991) and Rezende (1994). The results evinced the showwman's frequent use of complex - though concise - phrasing, slang, colloquialism, and conative function inciting to consumption, on the one hand, and making the children conscious of their due respect to nature and developing an environmentalist feeling in them, on the other hand.

KEY WORDS: television, programs for children, discourse.

1. Introdução

A televisão é considerada o mais influente dos Meios de Comunicação de Massa. Isso acontece porque ela atinge milhões de pessoas ao mesmo tempo, basta ligar o botão para ter pessoas falando diretamente com você.

Os programas veiculados pela mídia televisiva estão cada vez mais explorando a carência afetivo-emocioanl do homem moderno, difundindo modelos de comportamento, passando subliminarmente a ideologia de uma sociedade capitalista, individualista, competitiva e induzindo-o a um consumismo considerado exagerado. Estudiosos da mídia televisiva dividem-se em ardorosos defensores ou ferrenhos detratores da modelagem dos programas destinados ao público infantil, deixando muitas vezes confusos os professores do ensino básico, por não saberem qual tendência seguir: condenar a exibição, ignorar ou incentivar, por meio da cópia de atividades desenvolvidas nos programas infantis televisivos.

Levando em conta esse quadro, empreendemos nossa investigação que teve por objetivo, a análise das enunciações verbais de apresentadoras de programas infantis, de forma a flagrar qual o tipo de estímulo discursivo a que estão expostas nossas crianças.

Nesta comunicação apresentamos resultados das análises referentes ao programa Xuxa Park (outubro/97) cujas transcrições ortográficas foram embasadas nos símbolos do Projeto NURC/SP (Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo). O *corpus* foi analisado do ponto de vista lingüístico, da afetividade/interação, da informação, do entretenimento e do delineamento ideológico subjacente.

A análise crítica dos meios de comunicação propicia uma percepção menos ingênua e mais participativa dos professores frente às mensagens tidas como transparentes**.**

2. A TV em foco

Moran Costas (1989) via a leitura crítica da comunicação como das trocas sociais, das relações entre pessoas. Para ele, ler a comunicação é perceber, interpretar, julgar a realidade da palavra proferida da classe hegemônica e observar a sua não naturalidade, a sua não transparência. Moran Costas observa que há um distanciamento entre os educadores e comunicadores. Por isso, a escola, como espaço privilegiado da compreensão da realidade, precisa acordar para uma política de efetiva interação com a comunidade e seus meios, e exercitar as novas linguagens que sensibilizam e motivam o aluno.

Melo (1979) revela que pais educadores delegam a responsabilidade pela má educação dos filhos à qualidade dos programas televisivos. E os intelectuais a acusam de alienar, por afastar o conteúdo veiculado na televisão dos verdadeiros interesses da população aproximando-se apenas dos interesses dos produtos dos bens de consumo.

Francisco Gutierrez (1978) observa que a escola além de ignorar, na prática, a existência dos meios de comunicação, dá as costas à realidade social também. Os Meios de Comunicação Social, tal como são utilizados pela sociedade de consumo, constituem também uma " escola" muito mais vertical, alienadora e massificante do que a escola tradicional.

Para Gutierrez, a primeira leitura que cai na mãos da criança é a linguagem iconográfica com signos lingüísticos. Salienta ainda, que os jovens de hoje estão inclinados a captar as imagens, as sensações sem necessidade de recorrer ao processo de análise e síntese. Na concepção de Gutierrez, a educação deve proporcionar estratégia de aprendizagem ao aluno para que este reflita sobre o veículo de informação e como futuro homem, atue, modifique e transforme a própria realidade. Dominando a comunicação audiovisual o homem terá maiores possibilidades de ser um consumidor seletivo e crítico, e não mais um receptor passivo

Mallow Labrador (apud Teixeira, 1985) constatou que além do aparelho de televisão emitir raios radioativos, a insistência com que as cenas são mostradas faz com que haja uma asfixia da imaginação criativa da criança, tornando-a passiva. A falta de criatividade é percebida através das brincadeiras infantis e trabalhos escolares.

Muniz Sodré apud Teixeira (1975), expõe suas idéias afirmando que a relação constituída pela televisão é basicamente ruim, pela falta de diálogo. Sodré acha que a criança é vista pelo sistema como um consumidor virtual. Tudo que ela vê na propaganda, pressiona a mãe a comprar.

Tatiana Belinsk, em sua participação no 1º Simpósio Nacional sobre Televisão e Cinema salientou:

> ***A televisão, assim como o cinema, o teatro, quer queira quer não educa. Educa para frente, para trás, para a esquerda para a direita, mas educa, educa, conforma, informa, desinforma, às vezes forma alguma coisa. (apud Teixeira, l977, p.31)***

Sob o ponto de vista dos professores Ana Lúcia M. de Rezende e Nauro Borges de Rezende (1993), a criança consumidora de tevê, durante várias horas por dia, é privada de duas oportunidades fundamentais ao seu desenvolvimento pleno: falar e agir. Isso ocorre, na maioria das vezes, com as crianças pobres que moram em periferias e encontram na tevê uma opção de lazer ou as crianças que ficam condicionadas em apartamentos. Já as crianças favorecidas economicamente têm na televisão mais uma opção de entretenimento.

Na concepção de Maia (1979, p. 69-77), adquirir uma cultura não é apenas acumular conhecimentos mastigados de uma classe tecnoburocrática dominante. A melhor saída é a crítica exclusivamente ao nível do conteúdo televisivo e não se limitar apenas à visão impressionista e insuficiente ligado ao telespectador.

Quanto ao até aqui exposto, ficou evidente que muitos escritores se posicionaram a favor dos meios de comunicação para uma pedagogia educacional mais eficiente. Porém, há outros que discordam completamente e vêem a televisão como a grande causadora da má formação bio-psico-social das crianças, dos adolescentes e dos jovens, os quais, aliados a fatores econômicos, ambientais e sócio culturais condicionam valores estereotipados pela influência direta ou indireta da televisão.

A análise, que a seguir apresentamos, busca evidenciar, nas enunciações da apresentadora do Xuxa Park, a inciatação ao consumo, a afetividade voltada à sedução do público, bem como o discurso da ‘consciência ecológica”.

3. Análise do Programa da Xuxa

Para melhor visualização da análise, transcrevemos, nesta comunicação, parte da degravação do programa infantil da referida apresentadora.

Percebe-se nas linhas (7 a 14) que a apresentadora usa uma linguagem elaborada, concisa, espontânea. Em outros turnos há marcas de gírias, expressões coloquiais com alguns truncamentos e repetições. (ver linhas 18 a 21, 75 a 77, 113 –114, 134, 158-159, 161, 220 - 222, 335 a 339, 368 a 371, 432 a 437, 650 a 651).

7 X: bom di::a:: gen::te::: bom di::a:: um feLIZ dia dos baixinhos. .. feLIZ dia
8 das crian::ças gen::te uhu uhu é uma Ótima notícia... hoje é um dia especial
9.quero dizer a gente já está se preparando para amanhã ... amanhã que é o dia
10 oficial das crianças... mas todo sábado é dia dos baixinhos.. aqui pelo menos
11 aqui no nosso programa... e eu quero mostrar a vocês.... que hoje no nosso
12 programa é um pouQUI::ho... especial mais que todos os säbados... tem um
13 clima gostoso.... tem vocês aqui com a gente... vocês... se divirtam bastante
14 bastante vai gente VA::i gente aí... aí...

18 X: brigada sejam felizes hoje no nosso programa... divirtam-se....brigada:: eu quero
19 começar o nosso parque... eu quero ler... uma coisinha tão bonita.... que eu acho
20 que tem tudo a ver... com o dia de hoje.... porque eu acho que todo mundo .... todos
2l. os pais gostariam de dizer aos seus filhos... as suas filhas ... pro seu filho...

75 X: programa o que tem eu não sei tá...? e cada vez que pintar essa risadinha do Júnior...
76 eu escolho uma das pergun/ uma das pessoas aí e faço aqui/ escolher aí... o que tiver
77.aí vai levar pra casa... porque afinal de contas ... GENte hoje é um dia diferente ...hoje

113. X: nós vamos começar o nosso programa... pra começar também vamos curtir
114 o nosso café da manhã.

134.baixinhos.... cada uma vai vai ga/ ganhar uma lembrança do nosso programa ...

220 que gostam de coisas diferentes .... é só puxar um pininho e dar uma mexidin::há
221 assim no braço e ele começa a dançar as luzesinhas .... luzes aparecem dançando com
222 você também é pra você radicalizar e curtir de mon::tão já tô sacando que você

335 X: se vocês estiverem a fim de ajudar e mandarem um nome pra essas duas gêmeas...
336 vocês podem mandar as sugestões ... né... e e e a pessoa que vencer .ou seja o me/ os
337 melhores nomes as .... meninas pessoas que vêm/as pessoas que mandarem os
338 nomes pra essas meninas que vocês viram aí:: as filhotinhas as serei::as a pessoa
339 vencedora vai ganHAR uma viagem ....pra Ilha de Itamaracá... pra conhecer o rojeto

368 X: é festa e quem CANta seus males espan::ta .... vamos lá galera .... vamos
369 dançar e cantar vamos nos diverTIR é mui::ta brincadei:: ra no nosso programa
370 amanhã... é dia dos baixinhos.... solte a franga.... libere geral.... chute o pau
371 da barraca seja FE::liz::: dá um grito

432 X: parabéns pelo dia e parabéns por vocês ganharam os meninos também ganharam
433 legal é você se divertiu né brincou pois é .... olha gente dois pontos no placar
434 geral para as meninas.... UM para os meninos:: .... MAIS uma risadinha .... mais uma
435 risadinha ... fecha ali fecha ali a portinha que tá aberta .... fecha ali a portinha
436 .... deixa eu ver quem é que eu pego.... peguei uma menina.... vou pegar um menino
437 .... vou pegar um menino agora.

649 :vontade... não tem mais essa não tem mais esse papo de ficar roubando aí tirando
650 a mãe ficar/ como é que eu vou fazer o meu pudim... hein? como é que eu vou o meu
651 bolo? hein?...

Uma característica marcante da apresentadora são os gestos e palavras acolhedoras com o público presente já evidente no início do programa. (ver linhas 7 a 21, 67 a 70).

Um marcador conversacional "eu acho que" foi usado várias vezes. (ver linhas 19, 20, 67, 69). Esse tipo de sinal produzido pelo falante serve para sustentar o turno, preencher pausas, dar tempo à organização do pensamento, monitorar o ouvinte.

67 X: ...eu acho que .... isso que todo mundo gostaria de dizer pra uma filha... um filho
68 hoje... prum dia tão especiAL... filho... hoje é seu dia filho de alguém... e pra minha
69 filha ou filho que um dia eu vou ter... eu acho que isso que eu gostaria de dizer ... eu
70 quero... no fundo do coraÇÃO é que vocês se divirtam... dêem muitas gargalhadas

É evidente, ainda, o uso freqüente da função conativa incitadora de consumo de produtos, de modos de agir/atitudes e de modelos de vestimenta. como por exemplo GENte, leGAL, RAdiCAL, BICAL. (ver linhas 158 a 162). O recurso utilizado é a associação de palavras (ver linhas 214 a 218).

158 X: quero mostrar pra vocês... que a Bical que é leGAL é RAdiCAL... é pra você que

159 gosta... que curte pra caramba... olha só que pisante manera ... vocês que gostam
160 de andar de skate essa linha skate da Bical ... tem todas as cores ... todos os tamanhos
161 pra vocês curtirem ... olha só que pisante manera pra vocês que gostam de um tênis

214 X. GEN:::te FLAsh FLAsh FLAsh FLAsh FLAsh UAU é FLAsh:: pois é ...
215 olha só Flash AGUENta o seu ritmo porque é super SU:::PER resisTENte pra
216 você que gosta de pular ... saltar... radicaliZAR GE::RAL ... é ::ó::ó:: resistente
217 a quedas choques então se liga nome .... é FLAsh FLAsh é o relógio radical
218 produzido e garantido pela SÉculos Séculos e séculos cuidando do seu TEMpo

Evidenciam-se expressões verbais ou palavras cortadas. nas linhas 18, 21, 75, 222, 335. Há outras ocorrências nas linhas (168, 169, 285). Na linha 170, ela emprega a palavra "arrasando" com sentido positivo – o que constitui gíria – já que o significado estabelecido na comunidade de falantes nativos do português é de destruir, humilhar, arruinar.

168 X: a Bárbara que tá LINda de borboleta... a Bárbara tá brincando
169 com a Elisane que t á de gatinha ... não de coelhinha... tio Inácio tá
170 arra::SAN::do ali hein... tio Inácio

285. X: no chão.... cadê o Felipe? Felipe vem cá ....

A apresentadora faz uso também da linguagem corporal e musical transmitindo afetividade, vivacidade e interação tanto para o público presente como os convidados. (ver linhas 15,17, 202 a 204, 290, 293, 695 - 696)

15 Doc. Xuxa anda pelo palco e cumprimenta algumas crianças
17 Doc. Xuxa joga beijos `a platéia

202 X : t io Inácio ... muito obrigado por você estar aQUI mas se alguém estiver
203 vendo o nosso programa aqui ... agora e tiver a fim de te convidar você pra
204 ... pra ir até o .... a sua cidade ... qual é o número do seu telefone?

290 Doc. Xuxa canta a música "Ämarelinha"
293 Doc. Xuxa se senta no chão, junto com as crianças

695 Doc. Xuxa escolhe uma criança deficiente para abrir a porta e depois a carrega
696 pelo palco. A garota recebeu a boneca da Xuxa, CD e mais brinquedos.

Outro recurso é a expressão facial, a mímica, com a qual ela consegue desinibir e estimular a criatividade, a imaginação da criança, levando esta a uma desenvoltura consigo mesmo e um crescimento nas relações interativas com o seu ambiente de convívio (ver linhas 81-83, 95 a 98, 101, 109 –110), utilizando-se de brincadeiras pertencentes ao rol de folguedos brasileiros.

81 X: chefinho man::dou:: sabem o que eu fazia há um tempão? ... lembra?... que tudo
82 que eu falava vocês vão ter que fazer .... tá lembrado? ... então olha ... vocês podem
83 começar ... o pessoal de casa também .... porque a gente não vai andar devarinho não

95.X: chefinfo man:::dou:: deitar... chefinho rolar no chão.... chefinho mandou abrir as
96 pernas... chefinho mandou fazer a corrida do bumbum... pra trás... pra frente....
97 chefinho mandou pular a:::::::::é:::::::í:::::::ó:::::u:::::::: chefinho mandou calar a
98 BOca... quem falar comeu todas as porcarias do MUNdo... chefinho mandou falar

101.X: agora chefinho mandou imitar um bicho... qualquer um

109 X: chefinho mandou imitar uma galinha có có có.... todo mundo sério...
110 .todo mundo rindo rá.... rá...rá.... sério.....bravo....alegre.....apaixonado...

Uma característica marcante da Xuxa são os elogios que ela faz com as crianças que estão no programa ou quem dele participa. (ver linhas 132- 133, 147 – 148, 191 a 193, 426, 459).

132 X: gen:::te::.. que coisa MAIS LIN;;da... olha eu tenho uma coisa pra dar pra
133 vocês... por terem participado hoje... do nosso programa e hoje é quase dia dos

147 X: com Maria... legal ... vocês são LINdos VIU LINdos ... parabéns... muito bonito
148 MESmo... podem vir mais vezes se vocês (incompreensível) ver o nosso programa

191 X: pras meninas... e nada para os meninos mas nós começamos aGOra... vocês
192 reparem como os nossos baixinhos estão LINdos?.... pois é.... e o tio Inácio que tá
193 aqui com a gente... e que maNEra um tu::barão::... cara... cadê? .... vem cá Felipe

426 X: PUxa Vida paraBËNS vocês foram Ó::timas hein?

459 X: Flávia .... tá LINda com esse barrigão Flávia ... é um sonho né GENte? .... aliás

Percebe-se que a intencionalidade da apresentadora durante todo o programa é explorar a afetividade, a emoção e os sentimentos mais puros da platéia e do telespectador a fim de sensibilizá-los, comovê-los, passando assim uma imagem de pessoa engajada com os problemas sócio-econômicos e emocionais. (ver linhas 460 a 467)

460 X: falando em sonho com essa música .... eu quero dizer a vocês que tudo que eu
461 consegui realizar na minha vida .... um dia foi um sonho ... a gente só pode realizar
462 um sonho... quando a gente sonha... sem sonhar... é im::possível:: Fabiano e
463 Fernando sonharam um dia em se apresentar no nosso programa .... sonho realizado...
464 eles vieram ... depois dessa apresentação ... o que aconteceu ... estava escrito nas
465 estrelas... e os anjos dessa história... foram João Paulo e Daniel ... João Paulo hoje
466 está no céu ... olhando pra sua família ... pelas pessoas que gostavam dele ... pro seu
467 parceiro e amigo Daniel.... com quem eu vou conversar agora ... Daniel

Ao entrevistar o cantor Daniel, a apresentadora cria um clima de emoção com a finalidade de conquistar o ouvinte, manipulando um jogo de interesse comercial recíproco. Pode-se dizer que este foi o quadro de maior ibope e grande envolvimento durante toda a programação. (ver linhas 468 a 490, 502 a 510, 518 a 526)

468 Doc. Daniel entra no palco a platéia grita e algumas pessoas aplaudem.
469 X: Daniel... eu acho que... fica difícil pra qualquer pessoa... pra qualquer um...
470 que se tivesse que falar alguma coisa pra você... dizer uma coisa pra alguém que
471 perdeu um amigo... perdeu um companheiro... eu... não sou diferente deles... eu eu
472 sei o que posso dizer pra você... a não ser que você sinta... esse abraço
473 Doc. Xuxa e Daniel ficam abraçados por alguns segundos
474 D: obrigado Xuxa eu queria... agradecer a todos vocês... agradecer... a este...
475 Brasil imenso né?... por me:: dar essa acolhida nesse momento tão difícil... que a gente
476 está passando... que o Brasil está passando... é:: eu acredito que só o João Paulo
477 e Deus pra saber o vazio que tem dentro de mim... o vazio que eu sinto...
478 mas... acredito que tudo isso é superado... a partir do momento que vocês... né...
479 estendem a sua mão amiga... né... nesse momento difícil... pra... você Xuxa
480 principalmente que... :: ... sempre abriu as portas aqui pra gente... pode ter certeza
481 que o meu parceiro e meu irmão João Paulo está feliz nesse momento... porque...
482 conseguiu... né conquistar muitas coisas na vida dele como antes de eu entrar você
483 estava dizendo que ele sonhava... que ele conseguiu... realizar um dia... eu acredito
484 que ele conseguiu cumprir com a trajetória dele a gente tem que ::... pensar assim...
485 pensar dessa forma e daqui pra frente... né eu tenho que continuar eu tenho que eu

486 tenho que seguir essa jornada tão maravilhosa... que foi João Paulo e Daniel nesses...
487 quase dezoito anos de MUIta batalha... de MUIta luta... em prol da música sertaneja...
488 então o meu coração falou mais alto... que eu deveria seguir isso tudo... não deixar
489 essa chama... se apagar de uma hora para outra... eu acho que não seria justo...
490 eu parar aqui... e deixar tudo pra trás:: que a gente sonhava e que/

502 X: e eu queria agradecer a você... você você começou a falar de apoio.... de::..
503 no início.... assim... eu queria agradecer o teu apoio a tua consideração... tudo que
504 você ... continua fazendo pelos meninos o Fernando e o Fabiano
505 D: mas foi tudo por por sua causa se não FO::sse você... trazê-los aqui no seu
506 programa ... abrir as portas do seu programa... pra pra apresentá pro público (a eles)
507 a gente também não teria... feito tudo isso a gente não teria... conhecimento isso
508 nos comoveu muito a minha família do João Paulo o próprio João Paulo
509 infelizmente o João Paulo não pôde... está lá no dia pra fazer esse presente
510 X: [ele tava ele tava

518 D: muito obrigado... inclusive tinha... tinha uma apresentação nossa Xuxa no
519 Olímpia dias vinte e seis... vinte e sete... vinte e oito né... do mês passado e eu
520 consegui .... com a ajuda de Deus... com a ajuda do próprio João Paulo... realizar
521 também esse sonho de ver Olímpia lotado né... no dia vinte e sete e no dia vinte e
522 oito e devido ao tumulto que houve né... a gente não conseguia atender todo
523 mundo... pessoas lá fora querendo assisti o show... eu até queria aproveitar até
524 oportunidade do seu programa e e e .... convida... todo o pessoal de São Paulo e e e
525 pessoal que quiser ... está no Olímpia novamente .... nós resolvemos fazer agora na
526 próxima quarta -feira e na próxima quinta ... dias quinze e dezesseis .... mais uma

Quanto ao aspecto interacional, Xuxa mantém um contato mais próximo com a sua platéia, com os convidados e estes tendem a participar mais também. Pode-se perceber nas linhas 16, 88, 90, 181 a 189, 192 a 195, 438 a 452, 580 a 595.

16 X: oi tio Inácio.... oi cuidado... cuidado com os fios crianças aí.... oi gente::: bom dia

88 Doc. Xuxa se senta no chão junto com as crianças

90 Doc. a platéia conta junto de um a dez

181 X: beijinho... vai mandar pra quem?
182 E: prá minha mãe... pro meu pai pros meus irmãos
183 Doc. Xuxa beija a menina
184 X: Bárbara vai mandar beijo pra quem?
185 B: queria mandar um beijo pro meu pai... pra minha mãe... pro pessoal de Belo
186 Horizonte...
187 Doc. a platéia grita
188 B: pra minha família... especialmente pra você
189 Doc. Xuxa beija a garota

192 X: reparem como os nossos baixinhos estão LINdos?... pois é.... é o tio que tá
193 aqui com a gente... e que maNera um tu::barão::...cara... cadê?... vem cá Felipe...
194 entra aqui Felipe... mostra aqui... tu que pediu um tubarão foi?... o foi o tio Inácio
195 que fez sozinho hein?... eles que pedem tio Inácio?

438 Doc. ela escolhe um menino
439 X: venha Augusto... e quando o Junior ri... Gustavo... Augusto...
440 Augusto tem seis anos né?
441 Augusto você é de onde Augusto?
442 A. Ouro Branco
443 X: ouro o quê?
444 A: branco
445 X: Ouro Branco... Augusto... vai ali... coloca a mão na na porta número um e

446 número dois sinta... qual é a porta que você quer? o que tiver dentro... é seu... pensa
447 bem... aí Augusto... tá sentindo vibração boa na um?... encosta a::i na dois...
448 encosta na dois... e:: agora... vem cá... porta número um ou porta número dois?
449 A: dois
450 X: dois? Tem certeza?... a um ninguém quer hoje GENte...? dois oh tá faltando a
451 um quer trocar? um ou dois?
452 A: um

580 X: e o Zildo tem alguma coisa pra falar pra gente... hein compositor?... grande
581 compositor
582 Z: eu tenho só a agradecer esse público... queria manDAR um beijo
583 pra minha cidade... que me apoiou e muito... e... um beijo pra Geni e pro Didi pra
584 Neiva... pra todo mundo aqui...
585 Doc. a platéia aplaude
586 Z: e o pessoal de desse auditório onde eu trabalho
587 X: leGAL leGAL... é I::sso a :::í o que é?
588 W: eu queria te dar uma presente que uma aluna as APAE fez esse quadro...
589 pra você... a foto dela tá ai
590 X: Kira Kira Moto
[
591 W: ela é uma aluna e:::... fez esse quadro especialmente pra você...
592 X: obrigada... Welington... obrigada Kira também pelo quadro ... ok ...
593 olha gente por favor pode segurar aqui Carmem... eu queria falar ah::... oh Zildo
594 que... é um... prazer ver você aqui no nosso programa e Welington com sua bonita
595 voz... e Daniel...

Nas linhas 151 a 155, 335 a 344 há uma interação com o público de casa.

151 X: boa sorte e feLIZ dia dos baiXI::nhos brigada pela participação de
152 vocês aqui no nosso programa brigada... brigada... você também tá a fim de
153 mosTRAR o seu trabalho aqui pode VIR canTAR danÇAR duBLAR sapaTEAR
154 e tocar algum instrumento ok... agora eu tenho uma pergunta a fazer... quem vai
155 ganhar no nosso programa?... menino ou menina?...

334 X: as metralhas essas se chama serei::a e as duas filhotinhas... mais:: é o seguinte...
335 se vocês estiverem a fim de ajudar e mandarem um nome pra essas duas gêmeas... é::
336 vocês podem mandar as sugestões... né... e e e a pessoa que vencer ou seja o me/ os
337 melhores nomes as... meninas as pessoas que vem/as pessoas que mandarem os
338 nomes pra essas meninas que vocês viram aí: as filhotinhas as serei::a... a pessoa
339 vencedora vai ganHAR uma viagem... pra Ilha de Itamaracá pra conhecer o Projeto
340 Peixe-Boi e também as gêmeas na Ilha de Itamaracá em Pernambuco vocês podem
341 escrever pro E-MAIL dos defensores da natureza arroba ce ce ce ce arroba ponto
342 com virgula be e::rre::... esse que vocês estão vendo ai no video... se você mandar a
343 sugestão... e e a sua sugestão for escolhida... você vai ganhar uma viagem pra
344 conhecer a mãe também... que nome que vocês acham que a gente podia dar pra

Pode-se dizer que a competição entre meninos e meninas ainda existe. Mas de forma mais amena e sem humilhação para o perdedor. (ver linhas 172 a l76).

172 X: e então é o seguinte hein... quando eu apitar .... vocês dois vão vir aqui
173 levantar os braço... e eles vão colocar as bóias em vocês... não se ajudem... assim
174 que as bóias chegarem aqui.... vocês vão voltar... e encostar na Karen na Karen na
175 paquita Karen vão e volta.... vai só parar quando colocarem.... todas as bóias e
176 tiverem aqui ok? ... atenção.

Há a brincadeira da risadinha do Júnior, durante a qual a criança tem de escolher uma porta e ganhar como prêmio desde um CD até uma televisão.(linhas 673 a 690)

673 X: epa... a risadinha do Júnior parem ... parem .... fiquem esperando.... vem cá...

674 vem cá quando o Júnior ri.... qual é o teu nome/
675Cr: (Ya::)
676 X: você não é a Yasmim?... é né?
677 Cr: ahãn
678 X: tão tá.... Yasmim.... qual porta que você quer? .... a número um ou a número]
679 dois?
680 Doc. a criança não responde, apenas aponta com o dedo
681X: aquela lá?.... tem certeza.... olha....presta atenção.... as duas têm presentes mais
682 tem alguma que tem mais presentes... vem cá... encosta a mãozinha aqui... sente
683 só se a número um...será que é a número um... oh agora sente aqui a número dois...
684 é a um ou a dois que se quer?... essa aí então abreYasmim abre ié::: Y; Yas; mim ...
685.Yasmim ganhou uma bicicleta ganhou ... olha Yas :: mim ::: é tão legau ganhou
686.OLHA o meu DISco :: vamos ver o que mais que a Yasmim ganhou ... olha
687.Yasmim dá um abraço dá um abraço no seu presente NO:: SSA Yasmim quan :: to
688. preSENte ah :: legau Yasmim super presente... feliz dia das crianças e cada vez
689.o Júnior sorri nós vamos abrir a nossa porta aqui... a nossa porta surpresa pra ver
690.quem é que vai ganhar os preSENtes

Ainda que seja para divulgar os produtos dos patrocinadores do programa, os prêmios oferecidos aos participantes das brincadeiras variam de uma bola, guloseimas até uma televisão. (ver linhas 398 - 410, 655- 659, 670 –672, 780 -781)

398 X: aí aí ou:: ou::... ei:: ei::... hoje é dia dos baixinhos e os baixinhos vão sair daqui
399 com muitos presentes... aliÁS... por favor pode botar aqui... queria falar uma coisa
400 gostosa pra vocês... todos os baixinhos também... vão ganHAR .... Visconti OH é
401 bom::: demais::: vocês já VIram GENte? Tem sabor chocolate... bau::nilha... todos
402 eles vão gostar... vão ganhar e::SSA gostoSU::ra... porque a Visconti sempre faz
403 produtos pensando em VOcês e pra VOcês... vocês que gostam de comer com frutas
404... no pão no biscoito tem o Ioio Not Cream... você pode passar no pão no biscoito
405 esse aqui é chocolate... avelã purinho... esse aqui é chocolate avelã e leite... U::AU::
406 AU:: U::AU;;... e olha esse aqui Ioio Lanche... e ele vem com:: com::...
407 com um biscoi:::ti:n:ho aqui dentro... pra você comer rapidinho... em qualquer lugar
408 qualquer hora... uau uau o pessoal da Visconti... boas vendas hoje e também...oh
409 X: quem vencer leva produtos da Visconti brinquedo... bola e mais um walkamn
410 o segundo lugar leva brinquedo bola e Visconti só não ganha o walkman tá?

655.X: é pra tomar na lata e o nome é Mini Glória é Glória Mini:: quem vencer na
656 brincadeira vai levar ... oh... essa essa mochila CHEia de produtos Glória MIni
657 MAIS mais uma televisão pequeninin::há... a televisão tá ali pra você levar em
658 qualquer lugar e ... curtir na boa... a televisão é de verdade...hum funciona em
659 todos os canais... além de brinquedo e bola ok? na brincadeira... nós temos

670 Doc. A brincadeira é a da cadeira. Quando a música pára, as crianças pegam uma
671 latinha de Glória Mini e voltam aos seus lugares. Continua a brincadeira quem
672 conseguir uma cadeira

780.X: mas mesmo assim... eu vou te dar a bicicleta... já que você confiou em mim é
781 uma televisão.

Quanto à brincadeira "Qual é a fruta?" (linhas 617 a 626) ela pode ser positiva no sentido de estimular o paladar e desenvolver o gosto pelas frutas, porém são imperceptíveis a certas crianças uma vez que são frutas raras e caras.

617 Doc. a criança tem que provar a fruta e descobrir qual é
618 X: qual é a fruta?
619 M: maçã
620 X: perfeito
621 Doc. a criança provou um pedaço de tangerina de goiaba de abacaxi e só
622 acertou uma fruta
623 X: Renato.... qual é a fruta?

624 R: abacaxi
625 X: uma fruta ele acertou
626 Doc. o garoto não acertou as frutas tangerina, quiwi, melão e pêssego

A apresentadora se utiliza das brincadeiras para conscientizar e ensinar, mesmo que superficialmente, noções de conhecimento geral. (ver linhas 259 a 263, 271 – 272)

259.X: região do Brasil .... qual é a região do Brasil que neva?
260.T: ahn?
261 X: qual é a única região do Brasil? ei ei ei ei ei
262. T: Sul
263 X: no Sul Rio Grande do SUL .... dois pontos pra ele .... quatro a dois

271 X: cinco.... é ... qual é o esporte mais praticado no Bra/
[
272.A: futebol

A apresentadora também oferece aos vencedores da brincadeira cabo-de guerra além de bonés e brinquedos, biquinis da sua grife. (linhas 737 a 742)

737 X: Yago e Tiago e vocês vão ficar aqui no cabo-de-guerra... e é o seguinte
738 quando eles puxarem bastante o cabo-de-guerra e o peixinho que tiver aqui
739 aparecer mais desse lado os meninos ganham... se aparecer mais o lado das
740 meninas ... as meninas vão vencer**…** ok então atenção atenção moda praia
741 Xuxa by Marcyn
742 Doc. Xuxa apita e começa a dissputa

Xuxa explora a vaidade da criança e do jovem promovendo desfiles da sua coleção. Com isso ela leva as mesmas a desejarem e comprarem os seus modelitos. (ver linhas 715 a 727, 743-744)

715 X: é:... três pontos no placar geral para os meninos e três pontos para as meninas e
716 agora eu vou dar um alô pra vocês que o calor que tá chegando ... e é só pra
717 lembrar a vocês que estão a fim de ficar sereias... SERÍ::SSIMAS... gostoSÍ::SSImas
718 assim uma coisa inCRÍvel né... você pode ... você pode... chegar na praia... e tirar
719 aquele SUS::piro de todo mundo e quando olharem pra você... falarem Nössa:: que
720 lin::da que sereia que suculenta que maraviLHOsa ... se você tiver usando ... a
721 moda praia ... Marcyn by Xuxa com cerTEZA você vai ouvir esses elogios na
722 praia toda ... porque o pano ... tudo... o desenho ... o modelito todo foi todo
723 escolhido pensando em vocês eu MESma na minha casa esse é legal ... bonito
724 esse oh!... olha que lindo vai ficar esse e taí... esse resultado maraviLHOso viu só...
725 eu vou apresentar a vocês alguns dos modelitos com algumas das meninas que
726 vão desfilar... vocês... vão passar na frente dos meninos e deixar os meninos com
727 água na Boca e passam de novo... entenderam esqueminha?... passarela

743 X; são biquínis e maiôs nas cores que vão SER Moda nesse verãoé feito só pra
744 VOcê que tem dois a doze anos... e as outras vão moRRER de inveja.

O mesmo pode-se dizer em relação à comercialização de seus discos, quando de forma sutil ela induz a criança e o jovem a comprá-los ou oferecendo como prêmio. (ver linhas 686, 783 a 790)

686. X: OLHA o meu DISco:: vamos ver o que mais que a Yasmim ganhou ... olha

783 X: e::... tem um CD meu pra você e mais um outro presente pra você LO:::HEI...
784 a::í LO... obrigado por ter confiado em mim... obrigado
785 Doc. Xuxa abraça a garota
786 X: pega o meu disco aqui que eu quero mostrar uma coisinha ... pára de gritar ...
787 tá bom....AH GENte ... amanhã ... dia dos baixinhos ... que tal você botar na
788 sua casa uma SUPER música pros baixinhos dançarem ... topa a idéia? eu não

789 quero IMPOR nada assim entendeu? mas que a sua festa ia ficar maNEra ia ...
790 você imagina... que nessa festa tivesse assim é a::u... um grilo apaixonado pela grila

A apresentadora ressalta a importância dos alimentos naturais para o crescimento e boa formação física e mental da criança.(ver linhas 116 a 124).

116 X: frutas né seu Lucas? .... tem gente que não gosta de frutas.... faz cara feia
117 quando a mãe fala .... come uma frutin::ha não ... não quero.... mas tem que
118 comer fruta... tem que beber leite... tomar suco... tudo para você crescer e
119 ficar FORte e sauDÁvel ok? ... legumes... tem gente que faz cara feia
120 .pra comer legume...não sabe o quê. está perdendo .... tanta vitamina..
121 tanta proteína ..... vamos lá gente.... vamos comer
122 Doc. ela limpa a mão na roupa e retira uma maçã da cesta
123 X: uhn::.. bom deMAIS... não pode falar de boca cheia ... espera ok? Obrigada
124 seu Lucas.... passando o café aqui pros baixinhos... em nosso programa... tem uma

No tocante a atitudes, o discurso está voltado para a conscientização das crianças em relação ao respeito à natureza – sentimento ecológico – e a conservação do meio-ambiente. (ver linhas 294 a 312). No nível cultural vale mencionar o tape sobre o Centro Peixe-boi da Ilha de Itamará, Pernambuco. (ver linhas 313 a 317)

294 X: você que tá a fim de ser um defenSOR da natuREza se liGUE ::: procu:: re os
295.correios e peça a carta verde... é o seguinte... nessa carta verde... você vai
296 preencher tudin:: ho tudin::ho o que tá pedindo... até o seu nome... endereço... tudo
297 certin:: ho... aí você vai pedir também o selo dos defensores:: da natureza... você vai
298 colocar no lugar do selo... vai deixar ali no correio... e depois menos... menos de
299 trinta dias:: ... você vai receber uma carteirinha... dos defensores da natureza... com
300 essa carteirinha você vai ser um defensor da natureza tamBÉM... como muitos
301 outros que já têm suas carteirinhas já estão cadastrados e é o seGUINte... sendo um
302 defensor da natureza... você pode abrir a boca e sair reclamando por aí... se você ver
303. alguma coisa errada... se você vir alguma coisa queimada... alguém vendendo bicho aí
304. pelas feiras... você já viu?... você já viram essa gente vendendo bicho?... já?...
305. vendendo... ma-ca-qui- nho ::: vendendo tar-ta-ru-::ga se vocês virem... você notou.
306 .... foi Bárbara?... também
307 Doc. Xuxa interroga algumas crianças que estão do seu lado
308.X: isso MESmo GENte .... aNOta.... presta atenção.... onde é que tá liga pra pra
309 nossa linha verde.... e reclame você sendo um defensor da natureza o Ibama vai
310 mandar um fiscal da da da natureza lá... e olhe.... isso tudo tem que acabar
311 porque afinal de contas.... defende defenda a natureza com unhas:: e dentes::
312 por que a natureza está precisando da SUA ajuda e você pode fazer isso....
313 não vamos conhecer um bichinho aqui... mas eu tenho um recado pra vocês ...,
314 o Centro Peixe-boi da ilha de Itamaracá.... em Pernambuco .... está festejando
315 o nascimento de duas PEI::xes-bo::is:: nenês:: GÊmeas... olha só gente... que
316 graCINha... foram as primei::ras que nasceram em cativeiro na América do Sul...
317 dá uma olhada no vídeo tape que nós vamos conhecê-las ... elas são gêmeas...

A análise aqui empreendida tornou possível verificar algumas enunciações verbais ocorridas no programa Xuxa Park.

Os resultados evidenciam que essa apresentadora faz uso de construções frásticas complexas, ainda que concisas, de gírias e expressões coloquiais em alta freqüência. Já expressões truncadas ou desviantes em relação à norma padrão são de baixa freqüência.

Embora o programa tenha fins comerciais, passa uma visão distorcida da realidade globalizando as informações do capitalismo, imperceptíveis às crianças, é um programa tecnicamente bem montado, abastecido de recursos visuais entorpecentes.

O programa infantil está recheado de brincadeiras competitivas, jogos, sem falar da avalanche de desenhos animados empacotados como produto americano com naves

interplanetárias, asteróides e um grande arsenal de armas, aparentemente inocentes à criança.

De certa forma a sonoplastia, o cenário colorido, suas roupas incrementadas, suas músicas, a sua beleza europeizada e mesmo a mídia, contribuíram para todo esse sucesso fascinando e colocando o telespectador infanto-juvenil em estado de êxtase, hipnotizando-o por várias horas do dia. Porque durante o programa, quem tem voz é a apresentadora; os participantes são instados a somente verbalizarem o permitido, por meio de breves segmentos lingüísticos.

Enfim, devido a toda essa capacidade de expressão e carisma que a apresentadora possui, Xuxa consegue sensibilizar o telespectador infantil e mesmo o adulto explorando o lado emocional, afetivo que cada um tem e a emissora a manipula para vincular idéias neoliberais de uma sociedade capitalista e consumidora.

A criança e o jovem são os alvos preferidos da publicidade e de toda essa manipulação. Eles seguram a audiência da televisão, influenciam nas compras de casa e são consumidores certos dos produtos alimentícios e de todos os objetos supérfluos lançados durante uma programação e no horário comercial.

Apesar disso tudo, a verdade é que Xuxa é um protótipo que deu certo. A sua comunicação está se perpetuando ao longo dos anos e novos adeptos estão se formando.

4. Considerações Finais

Cada vez mais os meios tecnológicos de comunicação simulam a realidade; a mídia reproduz e reflete os interesses, valores e normas do sistema no qual está inserida. As conseqüências dessa superexposição de imagens é que tudo se transforma em show, em entretenimento.

O intuito desse trabalho era a analise das enunciações verbais de apresentadoras de programas infantis de forma a flagrar qual o tipo de estímulo discursivo a que estão expostas nossas crianças.

É claro que a influência que a programação televisiva exerce sobre a criança e o jovem é complexa de ser analisadas e julgada se não estiver embasada na análise científica do elemento perceptivo, pois são numerosas as variáveis que devem ser consideradas como o tempo gasto por ela diante da televisão, pouco acesso a outras fontes de informação, o relacionamento familiar e como estes reagem à mensagem veiculada, o tipo psicológico, a diferença de idade, a escola que freqüenta, enfim, a maneira que é valorizada ou desvalorizada em seu grupo.

É importante que as crianças, os jovens, a família e a escola conheçam não só a forma de ação e linguagem inserida nesse tipo de programa, mas que discutam, comparem, critiquem, analisem e que sejam capazes de discernir os aspectos positivos e negativos de todos os Meios de Comunicação Social que são utilizados pela sociedade.

Como disse Moran Costas (1991) “os meios de comunicação parecem transparentes e não problemáticos”. Se não se pode impedir o “monopólio da fala” televisiva é possível recriar suas mensagens, impedindo a aderência linear e a absorção inquestionável das mesmas, assistindo a programas e não à televisão.

Diante dessa fascinação e da aparente transparência, cabe em primeira instância aos pais ensinar a seus filhos as qualidades da televisão como meio de entretenimento, um veículo de informação, um espaço suplementar da escola e de instrução permanente.

Cabe à escola e ao educador desvelar a linguagem televisiva e juntos transformar a escola num lugar tão atrativo e fascinante quanto a televisão, um lugar em que a criança possa também ter voz.

A incorporação dos Meios de Comunicação, como prática de/no ensino, favorecerá o desenvolvimento educativo, promoverá a capacidade de aprendizagem da criança sem perder a relação real-imaginário, entre o contemplar-agir, entre o extasiar e problematizar numa interação entre telespectador-tevê.

Educar o saber sistematizado, educar para a informação, para a cultura, inclui necessariamente educar para a comunicação televisiva.

NOTAS

X: Abreviatura para indicar o nome da apresentadora Xuxa.

Doc. O uso do Doc.(documentador) serve para descrever cenas, gestos e ações da apresentadora.
Abreviaturas dos nomes das crianças:
A: Augusto
B: Bárbara
Cr. crianças
D: nome do cantor Daniel
E: Eliane
M: Marcela
R: Renato
T: Tiago.
W: Welington
Z: Zildo
Grifo: usado para realce na análise

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

GUTIERREZ., Francisco Perez. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação.** Trad**.** Wladmir Soares. São Paulo: Summus. 1978.

MAIA, Paulo. ***A Formação crítica do receptor no Brasil.*** in **UCBC**. São Paulo: Loyola 1979, p. 69- 77.

MARCUSCHI, Luís Antonio. **Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições, funções.** Recife/Frinburg, 1987 (mimeo) .

MELO, José Marques de. **Televisão: bode expiatório** in UCBC. São Paulo: Loyola, 1979, p. 84-87

MORAN COSTAS, José Manoel. **Como ver televisão –** Leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Ed. Paulinas. 1991.

PROJETO NURC/SP. A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo. Org. Dino Preti e Hudinilson Urbano. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor/ /FAPE/SP, 1988.

REZENDE, Ana Lúcia M. de, e REZENDE, Nauro Borges de. **A Tevê e a criança que te vê.** São Paulo: Cortez, 2º ed. v.2, 1993.

TEIXEIRA, Luiz M. **"A Criança e a televisão – amigos ou inimigos".** São Paulo: Loyola, 1985.

COMMENT OPTIMISER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE D'UNE LANGUE ETRANGERE OU SECONDE ?

Jean Binon
Serge Verlinde

Institut Interfacultaire des Langues Vivantes
Université Catholique de Leuven, Belgique
tel: 00 32 16 32 56 60, fax: 00 32 16 32 56 56
E-mail: jean.binon@ilt.kuleuven.ac.be
E-mail: serge.verlinde@ilt.kuleuven.ac.be

COMMENT OPTIMISER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE D'UNE LANGUE ETRANGERE OU SECONDE ?

Jean Binon
Serge Verlinde
Institut Interfacultaire des Langues Vivantes
Université Catholique de Leuven, Belgique

ABSTRACT

After presenting our approach and a certain number of principles to optimize vocabulary learning and teaching, we will provide the reader with a typology of vocabulary exercises, which can be generated by a learner's dictionary such as the DICTIONNAIRE D'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS DES AFFAIRES (DAFA). This is a multilingual production oriented learner's dictionary of business French we are presently working on (Binon, Verlinde et al., to appear). We will also offer a framework to classify and to assess lexicological exercises, suggest some ideas to make them more communicative. Finally we will present a framework, based on the DAFA as well, which can be used by the students to design their personal learner's dictionary.

Keywords: vocabulary learning and teaching, pedagogical lexicography,

0. INTRODUCTION

0.1. La perspective communicative

- La maîtrise du vocabulaire n'est pas un but en soi. On n'étudie pas le vocabulaire pour le plaisir, à moins de vouloir faire des mots-croisés etc.
- Il faut toujours situer le vocabulaire dans une perspective communicative et se poser les questions suivantes:
    - ♦ le vocabulaire, pour quoi faire?
    - ♦ quel est le public-cible?
    - ♦ quels sont les objectifs, tenant compte des contraintes et des ressources dont on dispose?
    - ♦ le vocabulaire doit servir pour réaliser quelle intention de communication (exprimer une opinion, argumenter, écouter, lire, parler, écrire etc.)?
    - ♦ dans quel contexte, dans quel type de discours doit-il être intégré?

0.2. Qu'est-ce "connaître un mot ou une unité lexicale?"

On peut distinguer cinq niveaux:

1. **le niveau formel**: reconnaître le mot quand on l'entend dans une conversation, savoir le prononcer (prononciation) et l'écrire correctement (orthographe);
2. **le niveau morphologique**: savoir distinguer les préfixes, les suffixes, maîtriser le système de dérivation et de composition;
3. **le niveau syntaxique**: maîtriser les différentes constructions et contraintes syntaxiques;
4. **le niveau sémantique**: comprendre et maîtriser la/les signification(s) d'un mot ou d'une unité lexicale sur le plan référentiel, dénotatif, connotatif, pragmatique (les critères de restriction et de sélection, l'usage);
5. **maîtriser la compétence combinatoire lexicale**: savoir combiner les mots, savoir distinguer les synonymes, les paronymes etc.

"Connaître un mot, ce n'est pas seulement être capable d'en donner une définition ni même de pouvoir le situer dans son microsystème de relations paradigmatiques (synonymes, antonymes etc.). C'est aussi connaître les

propriétés distributionnelles des mots du point de vue de leur combinatoire sémantique, syntaxique, discursive, et savoir qu'il existe un nombre considérable de mots qui mobilisent toujours, ou presque toujours, d'autres mots qui les complètent, ou, au niveau de l'ensemble du discours, qui leur font écho en les relayant ou en les caractérisant." (Tréville et Duquette 1996, 15)

cf. la notion de paradigme désignationnel de Mortureux: "La cohérence du discours, comme cela a été souligné précédemment, est largement tributaire des associations lexicales faites par le locuteur scripteur. Si on relève, à l'intérieur d'un corpus donné, les divers substantifs coréférentiels évoquant un même concept, on obtient une série de mots (ou paradigmes désignationnels) dont se dégage une interprétation particulière de ce concept" (cf. o.c., 42).

1. LE VOCABULAIRE DOIT ETRE PRESENTE DE FACON ORGANISEE.

- De nombreuses recherches ont montré que le vocabulaire s'intègre mieux et se retient plus facilement, s'il est présenté de façon organisée et s'il s'agit d'une **organisation sémantique**.
  C'est d'autant plus vrai, si l'on veut arriver à une maîtrise productive du vocabulaire. En effet, nous ne parlons ou nous n'écrivons pas alphabétiquement. Nous voulons réaliser des fonctions de communication, c'est-à-dire exprimer des idées, des sentiments etc. Nous sommes donc amenés à employer et à associer des mots parfois fort éloignés alphabétiquement parlant.Le vocabulaire n'est pas seulement un sac de mots ou un ensemble d'irrégularités. Les matériaux utilisés devraient avoir une organisation structurelle, intégrée et imposée. Ils pourraient se combiner avec des **matériaux organisés par les étudiants**. Il n'y a pas que les critères linguistiques: sémantiques (synonymes, paronymes etc.) ou morphosyntaxiques (ex. noms, verbes, adjectifs). Il y a également le **lexique mental** de l'apprenant, qui peut être organisé selon des critères tout à fait différents: bon >< mauvais, beau >< laid, moyens de locomotion etc. On peut imaginer toutes sortes d'associations possibles. Cette organisation doit être faite, dans la mesure du possible, par les apprenants eux-mêmes, donc pas seulement de haut en bas ("top down"), mais également de bas en haut ("bottom up").
- Nous avons proposé une approche du vocabulaire que nous avons appelée l'approche S.O.S., c'est-à-dire que l'enseignement doit être **sélectif, organisé et systématique.**

- Le vocabulaire peut être organisé de façon **sémantique,** par exemple en champs notionnels (l'école, les loisirs, le monde de l'entreprise etc.) à l'intérieur desquels il peut y avoir plusieurs champs sémantiques: p. ex. **le travail** peut relever à la fois du domaine de l'école, de l'usine, de la gynécologie ou de l'obstétrique.
- On peut distinguer les mots qui se côtoient: les **cooccurrents** (les collocations etc.), qui se situent sur l'axe **syntagmatique,** les mots qui s'évitent: les **corrélés**, qui se situent sur l'axe **paradigmatique** et les mots de la même famille, c.-à-d. les **collatéraux** qu'on peut regrouper dans un tableau de dérivation.
  Dans l'organisation et le regroupement du vocabulaire il faut tenir compte des conventions du champ. Il faut savoir que les économistes parlent du cycle de vie d'un produit par exemple et donc associer des mots comme **naissance, développement, maturité** et **déclin**. Il en va de même pour les 4 ou 5 **P** du marketing-mix.

2. OPERER UNE SELECTION

L'enseignement du vocabulaire doit être aussi **sélectif**. Comme on ne peut pas tout enseigner, il faut bien opérer une sélection. Tout dépend du public, du contexte et des objectifs qu'on se fixe. Il n'existe pas de critères de sélection que l'on puisse appliquer de façon automatique.
On peut distinguer des **critères objectifs et subjectifs.**

Voici les principaux **critères objectifs**:

- **le taux de fréquence**, qui ne constitue qu'une indication. En effet, même si le taux de fréquence des noms des quatre saisons par exemple était sensiblement différent, il faudrait quand même les enseigner tous les quatre. Qui plus est, il importe de connaître le taux de fréquence des collocations (ex. **porter un jugement**) plutôt que celui

des mots isolés (**porter** et **jugement**). Dans la plupart des textes ce sont précisément les mots les moins fréquents qui constituent les mots-clefs, porteurs d'information, dont dépend l'intelligibilité du texte.

- **la répartition** des mots ou des unités lexicales. Les trouve-t-on également répartis dans toutes sortes de documents ou uniquement dans certains genres de documents écrits ou oraux?

Parmi les principaux **critères subjectifs** citons:

- le **critères didactiques**: objectifs, niveau du public-cible, contraintes et ressources
- **le taux de couverture**: même si **rémunération** était moins fréquent que salaire, il faudrait tout de même l'enseigner, puisqu'il s'agit d'un hyperonyme qui permet de définir toute une série d'hyponymes comme **traitement**, **honoraires, cachet,** etc.
- **la disponibilité**: dans certains contextes on a besoin de mots objectivement peu fréquents dans un corpus déterminé mais indispensables dans la situation de communication où l'on se trouve (ex. le mot **rétroprojecteur** en classe).
- **le statut du lexème**: central, périphérique, mot relevant du vocabulaire réceptif, productif ou potentiel, appartenant à un registre familier, à l'argot etc.
- **le critère de "learnability"**: s'agit-il d'un mot donnant lieu facilement à des interférences (ex. les faux amis) ou d'un mot transparent qui ne pose aucun problème?

3. LE LEXIQUE NE SE COMPOSE PAS SEULEMENT DE MOTS ISOLES

Il ne suffit pas d'apprendre des mots isolés. Il faut surtout s'intéresser aux **unités lexicales** ("multi-word units"), étudier les différents types et degrés d'association, de cooccurrence: les associations libres, possibles ou impossibles, les collocations, les expressions idiomatiques, les proverbes, les compléments de comparaison (ex. riche comme Crésus, droit comme un I.), les connecteurs ("social lubricators"), les formules de communication courante.

4. ABORDER TOUS LES ASPECTS DU VOCABULAIRE ET NE PAS SE LIMITER AU VOCABULAIRE DE CERTAINS DOMAINES

Couvrir un certain nombre de **champs sémantiques** comme la nourriture, les loisirs, le temps qu'il fait, les courses, la santé etc. est certes nécessaire mais insuffisant. Que faut-il par-dessus le marché?

Il importe de familiariser les apprenants avec une série d'autres aspects importants:

- **la formation des mots**: les préfixes et les suffixes les plus productifs, les dérivés les plus courants,
- **les connecteurs**: il n'y a pas que les conjonctions qui jouent le rôle de connecteur logique ou chronologique. Certains verbes, noms ou adjectifs peuvent s'employer également comme connecteur.
  La relation **cause → conséquence**, par exemple, peut s'exprimer par des verbes comme **entraîner**, **conduire,** par des noms qui annoncent la cause comme **cause**, **raison** ou la conséquence comme **résultat**, **répercussion,** par des adjectifs annonçant une conséquence comme **générateur, créateur** etc.
- **des concepts notionnels** comme: temps, espace, dimension, mouvement, vitesse, densité etc.
- **des sentiments et des actions**: des sentiments (dés)agréables, les six sens etc.
- **la variation linguistique** (géographique et autre): ex. belgicismes, canadianismes, helvétismes, les variantes liées au code oral et écrit, les registres, les aspects pragmatiques, dénotatifs et connotatifs.

5. APPRENDRE A APPRENDRE LE VOCABULAIRE

5.1. L'apprentissage du vocabulaire

Il faut d'abord essayer d'avoir une idée des **processus d'apprentissage,** des facteurs qui favorisent l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire.

- **L'organisation sémantique** du vocabulaire facilite son intégration et sa mémorisation.

  "La présentation des mots en réseaux sémantiques semble essentielle pour l'apprentissage d'une langue: d'un point de vue **linguistique**, pour cerner le sens d'une unité, pour délimiter les zones de recoupement avec des mots voisins et pour saisir les règles d'emploi de cette unité; d'un point de vue **psychologique**, pour favoriser la compréhension et la rétention des mots à l'intérieur de regroupements organisés qui correspondent à un système logique de représentation des connaissances et qui coïncident, on l'espère avec la structure de notre lexique mental." (Tréville et Duquette 1996, 27)

- Pour faciliter l'intégration et la mémorisation, **l'ancrage cognitif** ("deep level processing") joue un rôle primordial. Ce n'est pas tellement le nombre de fois que l'on a été confronté à l'unité lexicale qui importe, mais les **contextes** plus ou moins **éclairants,** significatifs et différents dans lesquels cette unité à été présentée. On la retient plus facilement, si on l'a prononcée, écrite, lue et entendue que si on l'a répétée dix fois d'affilée.
- Le vocabulaire s'acquiert, non pas par accumulation, mais par étapes intermédiaires, par une **structuration progressive**.

Anderson (1985), cité par Tréville et Duquette (1996, 55) prévoit trois étapes distinctes dans l'apprentissage du vocabulaire:

1. "une **étape cognitive,** où l'apprenant emmagasine consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique,
2. une **étape associative,** où l'apprenant assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances pour effectuer des tâches,
3. une **étape d'autonomie**, où les opérations s'automatisent et permettent à l'apprenant de mobiliser ses connaissances au fur et à mesure de ses besoins".

- Il faut développer la **capacité inférentielle** et **prévisionnelle** des apprenants et faire appel aux stratégies appropriées (ex. recourir à la traduction pour élucider des mots concrets: arbres, fleurs, poissons etc.).
- Signalons également l'importance de **l'apprentissage occasionnel.**

5.2. Pratiquer un "enseignement stratégique" du vocabulaire

Il faut pratiquer un "**enseignement stratégique"**, c'est-à-dire aider l'étudiant à apprendre à apprendre le vocabulaire en lui offrant les stratégies appropriées (= "opérations utilisées par l'apprenanant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'utilisation de l'information"), les plus efficaces, en développant chez lui les bonnes habitudes dès le départ. Mc Carthy et al. (1994) proposent toute une gamme de possibilités: p. ex. apprendre à inférer le sens par le contexte, l'étymologie, compléter des diagrammes, faire des exercices d'association, remplir des tableaux de dérivation, utiliser des grilles sémiques pour mieux faire ressortir les traits sémantiques pertinents des (para)synonymes.
Cet enseignement stratégique, centré sur l'apprentissage conduit le professeur à assumer un autre rôle que Tréville et Duquette (1996, 80) décrivent ainsi: "L'enseignant allie à son rôle d'expert du contenu celui de d'expert du processus, ce qui revient, pour lui, à concentrer son attention sur l'apprenant et sur ses façons d'apprendre. Par son rôle de personne-ressource, d'animateur et de facilitateur, il vise à responsabiliser l'apprenant et à le rendre autonome".

6. DEVELOPPER LA PRISE DE CONSCIENCE LEXICALE

Il s'agit de développer les connaissances de l'apprenant à propos du vocabulaire, de lui donner un minimum de métalangue. Il doit comprendre des termes comme **collocation**, **synonyme**, **homonyme**, **archaïsme** etc., surtout si

l'on veut qu'il soit capable de consulter un dictionnaire. Il faut faire découvrir les processus de dérivation, de suffixation, de composition etc.

7. NE PAS SURCHARGER L'APPRENANT

Ne pas surestimer la capacité d'assimilation des apprenants. Mc Carthy et al. (1994) préconisent de ne pas demander de connaître de façon productive plus de 10 à 12 mots par leçon (le double lorsqu'il s'agit de vocabulaire réceptif). Tout dépend du contexte et du niveau des étudiants, bien entendu. **L'enseignement systématique** du vocabulaire s'avère nécessaire, car "un mot vu n'est pas un mot su". La réactivation du vocabulaire est pourtant une question plutôt qualitative (deep level processing) que quantitative (nombre de mots à assimiler).

On distingue généralement plusieurs phases dans l'enseignement du vocabulaire:

1. **la présentation** d'un nouveau mot ou d'une nouvelle unité lexicale, l'élucidation du sens qui se fait à l'aide de plusieurs techniques de sémantisation: la contextualisation, la définition, la synonymie, la paraphrase, la démonstration, la traduction
2. **la mémorisation:** l'intégration e. a. par le biais d'exercices lexicologiques par exemple
3. **la réactivation:** par le réemploi et le transfert dans diverses situations de communication.
   Il s'avère que la mémorisation est meilleure, si les contextes sont éclairants et s'il y a des activités de réactivation. Effectivement, un mot vu n'est pas un mot su.

8. INTRODUIRE LES COLLOCATIONS DES LE DEBUT DE L'APPRENTISSAGE

Il serait faux de croire qu'il faut commencer par présenter des mots isolés pour passer ensuite aux combinaisons de mots. Certaines **collocations** (cooccurrence privilégiée de deux unités lexicales dans un même énoncé) **et expressions** très courantes méritent au contraire d'être introduites **dès le début**.

9. OFFRIR DES EXERCICES ET DES ACTIVITES VARIES

Alterner les exercices ouverts et fermés, offrir des exercices communicatifs, "problem solving" et qui constituent un défi intellectuel. Si l'on propose des exercices autocorrectifs avec une clef à la fin du volume, il convient de ne pas se contenter de donner la solution exacte mais d'expliquer pourquoi le cas échéant, de faire des commentaires.

10. INTEGRER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE ET LA SYNTAXE

Le vocabulaire et la syntaxe sont en effet indissociables. D'où le concept de "lexique-grammaire" dont l'idée centrale est que ces deux disciplines sont en interaction constante et que l'étude de l'une ne peut être menée que conjointement avec l'étude de l'autre (Gross 1991, Tréville et Duquette 1996, 20).

11. INTEGRER L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE ET LA LECTURE

La compétence textuelle et la compétence lexicale sont intimement reliées.

> "Comprehension enables acquisition of vocabulary knowledge just as vocabulary knowledge enables understanding of what is read" (Curtis 1987)

- Si l'on veut enrichir et élargir la connaissance du vocabulaire des étudiants, il faut pratiquer des stratégies de lecture, qui leur permettent de développer leur compétence inférentielle, prévisionnelle et par là aussi leur compétence lexicale.

Puisque la construction du sens, la formulation d'hypothèses ne se font pas de façon sauvage mais à partir de certains schémas et scénarios, de certains paradigmes lexicaux, il va sans dire que le vocabulaire s'apprend et devra s'enseigner de façon structurée et systématique, selon un **regroupement sémantique** qui facilitera l'intégration et la mémorisation à long terme. (cf. **l'approche S.O.S.**: S= Sélectif; O= Organisé, S= Systématique).

- Dans les **exercices lexicologiques** (et **morphosyntaxiques** également) on devrait retrouver les **mêmes réseaux sémantiques**, les mêmes contextes, les mêmes discours que lors de la lecture. Il s'agit donc d'offrir aux apprenants des énoncés, des bribes de **discours authentiques**, si possible, c'est-à-dire véhiculant un message, dont le contenu soit enrichissant, qui aient quelque chose à **communiquer**. Il ne suffit donc pas de leur faire manipuler le code.
- Des exercices lexicologiques ou grammaticaux peuvent se faire aussi bien à partir de phrases d'un **texte authentique,** qu'à partir de phrases artificielles, aseptisées, décontextualisées que l'on retrouve encore dans les exercices structuraux des méthodes audiovisuelles et audio-orales des années 1970.

12. INTEGRER LA LEXICULTURE

"Le mot, donc, ne se décrit correctement et complètement qu'en compagnie de ses co-occurrents privilégiés et de ses **implicites culturels**" (Tréville et Duquette 1996, 37)
Il s'agit de ne pas négliger cette dimension culturelle mais d'expliciter ces implicites culturels quand on a affaire à des apprenants d'une langue étrangère, qui n'ont pas l'intuition et la culture du locuteur natif. Galisson parle à ce propos de "lexiculture".

> "Les dictionnaires actuels, faisant peu de place au culturel, c.-à-d. à l'usage réel que l'on fait des mots, il faudrait envisager la création d'un dictionnaire qui ferait l'inventaire des mots à forte charge culturelle et qui en expliquerait le contenu implicite, rendant ainsi un service précieux aux apprenants étrangers qui n'ont pour l'inststant d'autre recours que de le découvrir eux-mêmes au cours de leur propre expérience avec la L 2." (Tréville et Duquette 1996, 37)

13. METTRE A LA DISPOSITION DES PROFS ET DES APPRENANTS DES MATERIAUX ADEQUATS

Mettre à la disposition des professeurs et des apprenants des matériaux adéquats susceptibles de résoudre leurs problèmes de communication.

14. APPRENDRE A MANIPULER DES DICTIONNAIRES

Il s'agit d'un savoir-faire important qui ne s'acquiert pas tout seul et qui est pourtant capital pour faire accéder l'apprenant à une certaine autonomie. Seulement la plupart des apprenants ne se rendent pas compte de la richesse des informations que contiennent les dictionnaires. A la question de savoir lequel des deux dictionnaires est le meilleur, le bilingue ou le monolingue il n'y a pas de réponse univoque. Le monolingue offre l'avantage d'introduire l'apprenant directement dans le système de la langue-cible, de lui donner de bonnes habitudes d'apprentissage. Le bilingue par contre est plus rapide, certainement pour des termes concrets, des néologismes par exemple.
Ce qui ressort des dernières recherches à ce sujet, c'est que le recours à la langue maternelle constitue de toute façon une aide précieuse pour l'apprenant, quel que soit son niveau, ne fût-ce qu'à titre de confirmation. Voici les conclusions de B. Laufer en L. Melamed, (1994).

> " The practical conclusion of the study seems to be that a good bilingualised dictionary is suitable for all types of learners. When the learner is still unskilled in dictionary use, he may rely on the bilingual information. With progress in these skills, the monolingual information will gain relevance and importance, first in comprehension and later in production. Even when the monolingual part of the entry is used to its full potential, as in the case of our good dictionary users, the translation will always be helpful in reassuring and reinforcing the learner's decisions about the meaning of new words and their use".

TYPOLOGIE D'EXERCICES LEXICOLOGIQUES

"Usage can not be invented,
it can only be recorded!"
(J. Sinclair)

REMARQUES PRELIMINAIRES

1. Tous les exercices proposés sont basés sur la microstructure du DAFA, qui peut faire office de **générateur d'exercices**.
2. Cette microstructure pourrait également servir de **matrice** pour l'élaboration d'un **auto-dictionnaire personnalisé.**
3. La même microstructure est applicable au **français général** aussi bien qu'au **français sur objectifs spécifiques.**
4. Il importe que le **degré de difficulté** des exercices et des contextes soit bien **adapté au niveau des apprenants**, tant sur le plan linguistique que référentiel. Comme pour les définitions, on pourrait s'inspirer de la notion de **vocabulaire définitoire contrôlé,** c'est-à-dire se limiter à un vocabulaire (de base) que tous les apprenants comprennent.
5. **Contextes authentiques** ou **contextes fabriqués**?
   Les recherches (e. a. de Laufer 1993) révèlent que même les locuteurs natifs ne sont pas toujours capables de distinguer les uns des autres. Du moment que l'on sélectionne un contexte dans un corpus, qu'on le sort de son cadre discursif, il n'est plus tout à fait "authentique", puisque les conditions de réception du texte ne seront plus pareilles. La meilleure solution nous paraît de partir d'un corpus, certes, mais d'adapter les contextes authentiques pour les rendre plus éclairants, plus prototypiques, moins éphémères.
   Tout le monde s'accorde cependant à reconnaître la **nécessité impérieuse d'utiliser un corpus,** aussi bien pour faire un dictionnaire que pour élaborer des exercices. Il y a certainement du vrai dans la fameuse phrase de Sinclair: "usage can not be invented, it can only be recorded"!
6. Il existe plusieurs typologies d'exercices lexicologiques.
   La nôtre est basée sur le **contenu**, c'est-à-dire, sur les différentes rubriques de la microstructure du DAFA (cf. Grille de classement/d'évaluation d'exercices lexicologiques, 3.4.). Elle n'est donnée qu'à titre d'exemple et n'a donc pas du tout la prétention d'être **LA** typologie-modèle, bien entendu.
7. Il va de soi que chaque professeur devra adapter ces exercices aux objectifs qu'il s'est fixes, au niveau, à l'intérêt, aux besoins de ses apprenants etc. Il devra également simplifier, voire même supprimer la métalangue, si elle n'est pas suffisamment accessible aux étudiants.

1. TYPOLOGIE D'EXERCICES

1.1. Exercice d'association libre, de remue-méninges

Quels mots associez-vous spontanément aux termes suivants?

1. chômage
2. justice
3. malade
4. étudier
5. acheter >< vendre

REMARQUE

- Exercice de créativité qui permet la réactivation et l'intégration des mots dans le réseau conceptuel de l'étudiant. Cet exercice peut servir également de diagnostic.

1.2. Exercices d'association fonctionnelle

Associez les mots des deux colonnes de façon à obtenir des associations fonctionnelles. Introduisez-les ensuite dans un contexte significatif.

1.2.1. Les sports

1. un cavalier	a. une raquette
2. un joueur de tennis	b. une monture etc.

REMARQUE

- Pour compliquer les choses on pourrait mettre plus d'éléments dans une colonne que dans l'autre

1.2.2. Les magasins

1. une boucherie	a. le poisson
2. une boulangerie	b. le pain etc.

1.2.3. Les ustensiles de cuisine

a. Avec quels verbes et avec quels compléments d'objet direct associez-vous les ustensiles suivants?

1. un couteau	sert à	couper	la viande	
2. un moulin à café	"	.....	.....	
3. une passoire	"	.....	.....	etc.

b. Voici cinq noms d'ustensiles de cuisine:

1. un grille-pain, 2. une casserole, 3. un couteau, 4. un batteur, 5. un saladier, 6. une poêle

Lesquels utiliseriez-vous pour faire:
1. un toast?
2. une omelette?
etc.

1.3. Les séquences logiques

a. Complétez la série de mots en caractères gras suivante:

1. Notre pays a toujours été essentiellement un transformateur de **matières premières** en **demi-produits** ou en **produits semi-finis.**.
2. Dans la mesure où se développeront la spécialisation et la fabrication de ..... répondant à de hautes normes techniques, les entreprises devront recourir aux sous-traitants.

b. *Eliminez le mot qui n'appartient pas à la série.* (Le cycle de vie d'un produit)

ex. naissance, développement, maturité, déclin, chute

REMARQUE

- Les associations fonctionnelles permettent de créer ou de réactiver des réseaux conceptuels, facilitent donc l'ancrage cognitif et la mémorisation.

1.4. Exercice de dérivation (sur les COLLATERAUX = les dérivés)

a. Complétez le tableau de dérivation suivant. Introduisez ensuite chaque mot dans un contexte significatif.

	SUBSTANTIF	ADJECTIF/ADV.	VERBE
QUOI?	QUI?		
.....	.....	expansionniste	.....
.....	.....	.....	embaucher
.....	.....	entreprenant	.....
.....	gérant/gestionnaire	.....	.....
.....	cambrioleur	.....	.....

a. 1. embauchage 2. entrepreneur, entreprendre etc.

b. *Complétez les phrases suivantes par un des dérivés avec lesquels vous venez de compléter le tableau.*

1. Le secteur automobile devrait..... des actions importantes en faveur de l'exportation, vu que le marché intérieur est saturé.
2. Le conciliateur social suggère ..... à temps plein des 500 travailleurs à temps partiel que compte l'entreprise de Ford et l'engagement définitif des personnes sous contrats provisoires.

etc.

REMARQUES

- "Connaître le fonctionnement des procédés de dérivation, ce sera pour l'élève, réaliser une **très grande économie d'effort** en rationalisant l'apprentissage du lexique en mettant en relation des mots abordés jusqu'alors isolément." (Vigner)
- Il ne faut retenir que des dérivés **morphosémantiquement pertinents** et éviter d'inclure dans le tableau des dérivés rares, voire hypothétiques. Le dérivé de **grève,** par exemple, est **gréviste**. Il existe également un verbe **grever,** au sens de **accabler, surcharger** (ex. ces dépenses grèvent le budget) mais comme ce verbe n'est donc pas morphosémantiquement pertinent, on ne demandera donc pas de l'ajouter**.**
  Par contre on peut réactiver ou demander de produire spécialement les dérivés qui posent problème ex. **embauche** (*embauchement), **débauchage** du personnel (*débauche). Le verbe qui correspond à **expansionniste** et **expansion,** c'est **se développer, connaître une expansion, un essor** et non *expandre ou *expander.
- La **contextualisation est importante**, sinon l'exercice ne relève que de la morphologie lexicale. Si l'on veut arriver à une maîtrise productive d'une langue, des contextes significatifs sont indispensables, pour que l'apprenant voie comment s'emploient et se combinent les mots ou les unités lexicales.

1.5. Exercice sur les définitions

1.5.1. Exercice d'appariement

Associez les mots avec la définition qui y correspond.

1. l'équitation — a. un sport d'équipe qui oppose deux équipes de onze joueurs qui doivent essayer de (...) et qui se pratique sur un terrain de (...)
2. le football — b. l'art de monter à cheval etc.

1.5.2. Exercice de production

Essayez de définir ou de paraphraser les mots ou les expressions suivants:

1. acheter (action): .....
2. un aiguilleur du ciel (profession): .....

3. une grippe (maladie): .....
4. la santé n'a pas de prix (dicton): .....

REMARQUE

- On peut éventuellement demander de donner une **définition analytique** ou **synonymique**, plus ou moins **actantielle**, c'est-à-dire précisant tous les actants (pour les étudiants très avancés), sachant cependant que c'est un exercice très difficile. On peut recourir également au procédé de la **définition phrastique**, introduite par Cobuild. Par exemple pour définir l'adjectif **malade** on pourrait proposer: "Si vous êtes **malade,** vous avez mal quelque part, vous ne pouvez pas aller à l'école, vous devez rester à la maison, au lit etc." La définition phrastique est d'ailleurs l'un des procédés classiques qu'emploient les professeurs pour clarifier le sens d'un mot.

1.6. Exercice sur la polysémie

Expliquez les deux sens différents de chacun des mots suivants , indiqués en caractères gras.
Si vous connaissez encore d'autres acceptions/sens, illustrez-les par un contexte significatif.

TRAVAILLER

1. Le personnel de cette aciérie doit **travailler** dans des conditions particulièrement difficiles.
2. Voulez-vous encore **travailler** avec la direction actuelle, après toutes les difficultés qu'elle a causées? etc.

CHER

1. Pourtant, disent les producteurs de matériaux de construction, acheter, rénover ou faire construire un logement est devenu **cher** dans notre pays.
2. Notre vie nous est si **chère** que nous avons tout intérêt à prendre soin de notre santé.
3. Mon cher ami, etc.

1.7. Exercice sur les emplois propres et les emplois figurés, métaphoriques

1.7.1. Distinction entre emplois propres et emplois figurés, métaphoriques

a. Indiquez parmi les mots en gras ceux qui sont employés au sens propre et ceux qui sont employés au sens figuré. Expliquez les emplois figurés.

1. La planification économique ne peut, en effet, faire bon **mariage** avec la libre concurrence internationale.
2. Les États membres de l'OPEP (Organisation des Pays Exportateurs de pétrole) ont abaissé de 15% le prix du baril de pétrole brut. etc.

a. Introduisez les mots suivants dans un contexte significatif. Employez chacun tantôt au sens littéral, tantôt au sens figuré.

1. un pied, 2. une aile, 3. la guerre
etc.

1.7.2. Emplois métaphoriques

1.7.2.1. Les fluctuations, les modifications

Expliquez en français.

a. 1. Les prix **flambent, font du yo-yo**. 2. Le dollar **flanche**. 3. Le franc **est** de nouveau **sur la sellette**.

b. 1. Deux cents emplois **passent à la trappe**. 2. Le Printemps **fera peau neuve** en automne.

1.7.2.2. Les couleurs

Complétez les phrases suivantes par un adjectif de couleur.

1. L'envolée du billet.....constituera un handicap pour l'exportation de produits américains.
2. L'or..... constitue la principale richesse des pays de l'OPEP.

1.7.2.3. L'entreprise-ménagerie

Complétez les phrases suivantes par le nom d'un animal.

1. Subventionner les ....., c'est investir à fonds perdus.
B. Chassart a été promu parce qu'il est le/la .....du PDG..

REMARQUE

- Il faut faire une distinction entre les emplois métaphoriques lexicalisés comme **or noir, billet vert, métal rouge** pour désigner **le pétrole, le dollar** et **le cuivre** respectivement et les emplois métaphoriques non encore lexicalisés, fortuits, éphémères ("one shot metaphor"), qui relèvent de l'emploi expressif ou stylistique, comme **l'or blanc,** qui peut désigner tantôt **la neige**, **le lait** ou même **les asperges,** ou **l'or vert**, que l'on emploie parfois pour parler des forêts.

1.8. Expressions, locutions, idiotismes, dictons, proverbes etc.

a. Expliquez les expressions suivantes:

1. **Avoir du sang dans les veines**.
2. Il **crève la santé.**
3. Le chauffeur **écrase le champignon** (fam.).
4. Le malfaiteur **a pris la poudre d'escampette**.

etc.

b. Complétez et expliquez.

1. Qui fait des dettes ...
2. Les bons comptes ...
3. Elle a la bosse du ...
4. Nul n'est censé ...
5. La santé n'a pas de ...

1.9. Exercices sur les COLLOCATIONS (axe syntagmatique)

1.9.1. Collocations ADJECTIVALES

1.9.1.1. Collocations classifiantes (TYPES DE...)

Ex. Situons, classons les types d'industrie

Expliquez et donnez un exemple.

1. Une industrie lourde >< légère :

2. Une industrie sidérurgique :
etc.

1.9.1.2. Collocations qualifiantes (CARACTERISATION)
Ex. Caractérisons l'entreprise

Expliquez et donnez un exemple.

1. Une entreprise rentable:
2. " florissante:
3. " performante:
etc.

REMARQUES

- Il va de soi que l'on peut avoir intérêt à mélanger les collocations adjectivales, nominales et verbales. Le **critère sémantique** doit parfois l'emporter sur le critère morphosyntaxique, comme critère de classification des collocations.
- Il serait logique, par exemple d'ajouter **une industrie de pointe** à l'exercice 1.9.1.1. et **qui bat de l'aile** ou **qui tourne à plein régime** à l'exercice 1.9.1.2.

Ex. Evaluons le travail

Quelles cartactéristiques, quelles collocations associez-vous au travail idéal d'une part et au travail que vous détestez d'autre part? Justifiez votre réponse et situez-les principales caractéristiques sur une échelle d'intensité, du moins fort au plus fort.

	POSITIF	**NEGATIF**
-		
+		

1.9.2. Collocations NOMINALES

a. *Rétablissez l'ordre exact des collocations nominales suivantes. (colonnes 2 et 3), que vous combinerez avec les agents et les actions de la première colonne*.

1. Le patron vient de procéder au dégraissage a. de recrutement
2. Le chômeur s'adresse à un bureau b. des effectifs
3. Beaucoup d'entreprises préfèrent une formation c. sur le tas parce que...
etc.

REMARQUES

- On pourrait demander de classer ces collocations dans un ordre logique ou chronologique ou de les introduire dans une histoire, l'histoire d'une fermeture d'usine par exemple.
- On remarquera qu'il est utile d'inclure l'agent et l'action, une collocation verbale donc, dans un exercice sur les collocations nominales. De cette façon **on réactive** toute **la structure actantielle**. "La structure actantielle comporte un mot de base, appelé opérateur, selon la terminologie de G.Gross, et ses actants ou arguments qui sont tous les mots qui se combinent à lui pour qu'il produise un sens complet" (Tréville et Duquette 1996, 19).

1.9.3. Collocations VERBALES

1.9.3.1. Collocations avec prix

Complétez le tableau suivant en discutant avec les étudiants de votre groupe.
En ce qui concerne les objectifs plusieurs réponses sont parfois possibles.

AGENT ECON.	**ACTION**	**NOM**	**OBJECTIFS**
le producteur *le vendeur* *le grossiste,* *le détaillant etc.*	augmenter les prix majorer	*l'augmentation* *la majoration*	*augmenter la marge* *bénéficiaire*
le gouvernement	bloquer les prix geler	*le blocage* *le gel*	*le maintien du* *pouvoir d'achat,* *éviter les abus*
le producteur *le vendeur* *le commerçant*	diminuer les prix baisser	*la diminution* *la baisse*	*augmenter le CA* *tenir tête à la* *concurrence*
le vendeur *le petit* *commerçant,* *les grandes* *surfaces*	rabattre les prix casser les prix massacrer les prix	---------- ---------- ----------	*liquider le stock,* *faire face à la* *concurrence*
le vendeur, *le commerçant,* *les grandes* *surfaces*	pratiquer des prix raisonnables etc.	----------	*attirer la clientèle* *augmenter leur* *part de marché*

1.9.3.2. Les activités des entreprises

Complétez le tableau suivant.

Entreprise Etablissement	Type Sect.	Activité	Produit de base	Produit fini Service	Clientèle ciblée Consommation interm./ finale
RENAULT INTERBREW CARDIN IBM HOLIDAY INN UNE BOULANGERIE etc.		*assembler* *des voitures* *brasser de* *la bière*			

1.9.3.3. Les qualités et les défauts des différentes catégories de fonctions.

Complétez le tableau ci-dessous

Catégorie	Activités	Qualités	Défauts	Aspirations

1. un chef d'entreprise 2. un vendeur etc. 3. une secrétaire 4. un professeur 5. un clown etc.				

1.9.3.4. Les activités du juge d'instruction

Classez les activités du juge d'instruction dans un ordre chronologique.

- procéder à une reconstitution des faits
- clôturer le dossier
- préparer le procès
- lancer un mandat d'arrêt
- arrêter un suspect
- inculper un suspect

etc.

(Sanctobin et Verlinde 1997)

REMARQUES

- En fait les derniers types d'exercices (1.8.3.) en combinent plusieurs à la fois: exercices d'association, exercices sur les collocations verbales, adjectivales, nominales etc.
- L'intérêt réside surtout dans le fait qu'il s'agit d'activités, qui permettent de réactiver les **connaissances référentielles** des apprenants (la connaissance d'un champ particulier: économie, droit etc.), mais aussi tout le **système collocationnel**, tout le paradigme désignationnel et pas seulement le verbe et le nom mais également le sujet de l'action. Ils incluent donc une dimension pragmatique (e.a. qui peut faire quelle action?). Ils sont en outre plus communicatifs et peuvent donner lieu à des discussions animées, puisqu'ils constituent un défi intellectuel. Ce sont des "problem solving exercises" et pas seulement des exercices de manipulation de formes linguistiques.
- Les exercices sur les collocations sont surtout utiles sur le plan productif, pour développer la **compétence combinatoire lexicale.**

1.10. Exercices sur les CORRELES (axe paradigmatique)

1.10.1. Exercices sur les SYNONYMES et les PARASYNONYMES

1.10.1.1. Exercice de compréhension et de production

Expliquez les différences de (nuances de) sens (sur le plan dénotatif et connotatif) entre les parasynonymes suivants, indiqués en caractères gras.

DIRE

1. Si les liens de solidarité sociale devaient disparaître, il n'y aurait, effectivement, pratiquement plus d'Etat belge. Aucun de ceux qui **prétendent** aimer leur pays ne pourraient donc **se déclarer** partisan d'une telle évolution.
2. Certains **avancent** que pendant la guerre, les banques suisses auraient empoché l'argent des Juifs, victimes du régime nazi.
3. Il n'a fait que **débiter** des sottises.

etc.

a. *Situez les quatre parasynonymes sur une échelle de gradation.*

- .....
  .....
  .....

\+ | .....

a. *Lequel des quatre a une connotation péjorative?*

REMARQUE

- Il s'agit de ne pas confondre le niveau dénotatif et connotatif.

1.10.1.2. Exercices de production

a. *Associez d'abord les traits sémantiques distinctifs de la colonne de droite aux noms de la colonne de gauche. Complétez ensuite les phrases par l'un des parasynonymes de la colonne de gauche. Traduisez-les dans votre langue maternelle.*

PARASYNONYME	**TRAIT SEMANTIQUE DISTINCTIF**	**TRADUCTION**
1. argent (m.)	a. monnaie envisagée par référence à d'autres	.....
2. devise (f.)	b. terme générique	.....
3. liquidités (f.pl.)	c. argent dont on peut disposer immédiatement	.....

---

1. Il paraît que l'association des anciens étudiants ne dispose pas de(s) ..... nécessaire(s) pour payer cette photocopieuse.
2. Actuellement le DM constitue l'un(e) des ..... les plus fort(e)s de l'Europe.
3. On dit que ..... ne fait / font pas le bonheur.

etc.

a. *Illustrez la différence entre les parasynonymes suivants en intégrant les mots dans un contexte éclairant, significatif. Antéposez d'abord l'article.*

1. revenu / salaire
2. demandeur d'emploi / chômeur

etc.

REMARQUES

- Plus le niveau des apprenants est avancé, plus il importe de travailler sur les parasynonymes. On ne peut pas se limiter à une approche cumulative, telle qu'elle est pratiquée par bon nombre de dictionnaires des synonymes français, qui s'adressent à un public francophone, qui possède donc l'intuition du locuteur natif. Une **approche distinctive** (indiquer les traits sémantiques distinctifs pertinents) et **contextuelle** (illustration par des phrases-exemples éclairantes, significatives) s'impose (cf. Zöfgen 1994).
- Le problème de la différenciation des synonymes n'est pas seulement un problème sémantique mais un problème de collocation ou de "collocabilité" (**mutual-collocability**, comme dit De Beaugrande 1997). On peut dire **les coûts** ou **les frais fixes** ou **variables,** par exemple, mais on dit **les coûts salariaux** et **les frais de déplacement** et non pas l'inverse. C'est une question de distribution et rien de plus.
- Les exercices sur les synonymes ou sur les expressions synonymiques figurent sans aucun doute en tête du hit-parade des exercices lexicologiques de tous les manuels. "Remplacez les mots soulignés par un mot ou une expression du texte" est une consigne qui revient souvent. Seulement les mots réactivés de cette façon sont souvent les mots les plus "difficiles", les moins courants, au lieu de se concentrer sur **le vocabulaire central,** le plus utile, celui qui doit être connu de façon active. La consultation d'un corpus s'impose donc!
- Il est bon d'introduire une **gradation** dans les exercices et de commencer par des exercices, axés sur la compréhension (ex. 1.9.1.1.) avant de demander d'illustrer les différences par des contextes, donc de passer à la mise en discours (1.9.1.2.).

1.10.2. Exercice sur les ANTONYMES, les CONTRAIRES

1.10.2.1. Les antonymes sans lien formel (sémantiques)

Répondez de façon à employer le contraire des mots en gras.

1. L'industrie minière constitue-t-elle une industrie **à forte intensité de capital?**
2. Le prévenu a été **condamné?** Non, il a été ...
3. S'agit-il d'une maladie **chronique**? Non, il s'agit d'une maladie ...

1.10.2.2. Les antonymes avec lien formel (morphologiques)

Répondez de façon à employer le contraire des mots en gras.

1. Ce champion n'a pas l'air **heureux**! Non, il a l'air vraiment .....parce que ...
2. L'ambiance du stade était à peine **descriptible**. Oui, elle était ....., étant donné que ... etc.
3. Battre un record me paraît **impossible**. Moi, je crois que c'est ...., à condition que .....

1.10.2.3. Les antonymes gradables

Situez les adjectifs ou expressions suivants sur une échelle de gradation en allant du négatif vers le positif. Indiquez trois conditions qu'il faut remplir pour évoluer du négatif au positif.

1. une entreprise	défaillante
2.	florissante
3.	rentable
4.	en perte de vitesse
5.	qui tourne à plein régime

\- +
---------->

1.10.2.4. Les conversifs et les couples notionnels

a. *Répondez de façon à employer le contraire des mots en gras.*

1. Est-ce que ce club va **acheter** ce joueur? Non, il va le ..., parce que ...
2. La banque leur a **prêté** de l'argent? Oui, le club a dû ..... une somme considérable à la banque, puisque ....

etc.

b. *Complétez par l'unité lexicale que vous y associez spontanément. Introduisez chaque couple notionnel dans un contexte éclairant.*

1. une offre ><
2. les grandes surfaces ><
3. un investissement ><
4. l'opposition ><

etc.

REMARQUES

- Il importe de donner toujours un contexte approprié. C'est un type d'exercice qui n'a pas beaucoup de sens, si l'on ne donne pas un contexte. ex. **blanc** >< **noir**, mais **rouge,** s'il s'agit d'un vin. Le contraire d'**un grand cru classé** n'est certainement pas ***un petit cru déclassé** mais **un vin de table**, **un vin ordinaire, sans appellation contrôlée** ou, dans un autre registre peut-être, **un gros rouge** ou **une piquette**, selon le contexte.

- Il convient de faire une distinction entre les **antonymes avec lien formel** (ex. payable >< impayable) et les **antonymes sans lien formel** (une maladie chronique >< aiguë, partir >< arriver etc.).
- On distingue également les **antonymes gradables** (**glacé, froid, frais, tiède, chaud, brûlant** ou **épargner, dépenser, gaspiller**, ou **un steack saignant, bleu, à point, bien cuit** etc.), que l'on demandera de situer sur une échelle de gradation et **les antonymes converses** ou **les conversifs** (exprimant "la même relation mais qui se distinguent par l'inversion de l'ordre de leurs arguments", selon Riegel, Pelat et Rioul), que Tréville et Duquette (1996, 28) appellent des **groupes binaires**.

1.10.3. Exercices sur les PARONYMES ET LES FAUX AMIS

Expliquez les différences entre les termes suivants et introduisez-les dans un contexte significactif.

1. une main-d'oeuvre / un manoeuvre
2. un gérant / un gestionnaire
3. une cotation / une cotisation
4. un plaidoyer/ une plaidoirie

1.10.4. Exercice sur les HOMONYMES.

Expliquez les différences entre les homonymes suivants et introduisez-les dans un contexte significactif.

1. un solde / une solde
2. frais (nom) / frais (adjectif)

REMARQUE

- Il est évident qu'il peut être indiqué de commencer d'abord par un exercice de réception, à partir d'un contexte donné, avant de proposer une activité de production, comme dans 1.9.3 et 1.9.4. Tout dépend du niveau des apprenants et des objectifs qu'on se fixe.

1.10.5. Exercice sur les HYPERONYMES et les HYPONYMES

a. *Les mots suivants sont regroupés en série. Indiquez dans chaque série l'hyperonyme et les (co)hyponymes. Ajoutez chaque fois l'article indéfini*

1. table, armoire, meuble, tabouret, buffet etc.
hyperonyme: .....
(co) hyponymes: .....
2. camion, autobus, bicyclette, moto, véhicule etc .
hyperonyme: .....
(co) hyponymes: .....

b. Trouvez l'hyperonyme correspondant pour désigner la série d'hyponymes suivante:
1. hyponymes: salaire, honoraires, traitement etc. :
   hyperonyme: .....
2. hyponymes: cancer, sinusite, diabète etc. :
   hyperonyme: .....

REMARQUES

1. Ce type d'exercice (1.9.5.) est très utile pour développer les stratégies de communication compensatoire. L'étudiant qui ne trouve pas le mot qu'il cherche peut recourir éventuellement à un terme générique: **oiseau, poisson, rémunération**, plutôt que **bouvreuil, lotte,** ou **cachet.**
2. Il est bon de disposer d'un **éventail d'hyperonymes** lorsqu'il faut faire un exercice de synthèse ou une contraction de texte.

3. Il est possible de faire le même exercice avec la consigne classique "**chassez l'intrus**", si l'on y introduit un mot qui n'appartient pas à la même série.

1.11. Remarques, commentaires sur les difficultés grammaticales et lexicologiques, sur les variantes lexicales, les aspects pragmatiques, culturels etc.

Voici quelques exemples d'exercices possibles, dont certains peuvent se greffer sur les types d'exercices présentés ci-dessus.

1.11.1. Maîtrise des collocations

*Complétez les phrases suivantes par l'adjectif **haut** ou **élevé,** selon le cas.*

1. Ce conseiller de gestion touche un ..... salaire. Oui, c'est un salaire très .....
2. 89%, c'est un taux de syndicalisation très .....
3. Ces derniers temps le prix du loyer de l'argent est très .....

1.11.2. Anglicismes

Complétez les phrases en utilisant l'unité lexicale française correcte.

A. Le PDG n'a pas de temps à perdre. Il doit encore ... to attend a meeting
où il devra .... de nombreux ... to solve a problem

B. Les ..... qui ont participé au..... ont été gangsters
arrêtés tous les trois. hold-up

C. Le ... et le ... .se pratiquent de plus en plus dans le franchising
domaine de la distribution. merchandising

REMARQUE

- Il convient de faire une distinction entre le problème des anglicismes (xénisme, **emprunt** à la langue anglaise) et les anglicismes au sens de **calque**, c.-à-d., de "traduction littérale dans une autre langue" (traduction erronée de l'anglais en l'occurrence).
  C'est dans ce dernier sens qu'il faut comprendre la partie **A** de l'exercice 1.11.2. Dans **B**. il s'agit d'emprunts à l'anglais pour lesquels il existe des équivalents bien courants, alors que les équivalents français pour **C** sont certainement recommandés mais moins fréquents.

1.11.3. Néologismes

a. *Expliquez les néologismes suivants, indiqués en caractères gras. Essayez d'inférer leur sens (approximatif) à partir du contexte.*

1. Les services marquent un progrès relatif qui s'accélère, témoignage de la **tertiarisation** de notre économie. Il s'agit surtout de la croissance des services financiers, des professions médicales et des services publics.

.....

2. Le secteur bancaire a fait de gros efforts pour rapprocher ses services de la clientèle. Il n'a cessé de développer sa "gamme de produits" et son infrastructure, à tel point qu' on peut vraiment parler d'un phénomène de **bancarisation**.

.....

b. *Expliquez les néologismes suivants et illustrez-les par un contexte significatif.*

1. la **déspécialisation** (des banques et des compagnies d'assurances)
.....
2. la **fidélisation** (des clients)
.....
etc.

REMARQUES

- Ce type d'exercice (1.9.6.3.) n'est possible qu'avec des apprenants de niveau très avancé, suffisamment familiarisés avec le domaine en question.
- L'exercice **a** permet de pratiquer les stratégies d'inférence. Il est moins difficile que **b**, qui le serait encore davantage, si on laissait tomber le complément déterminatif ou toute forme de contextualisation.

1.11.4. Aspects pragmatiques

Associez le verbe (l'action), le sujet (l'agent) et le COD. Introduisez les collocations et le sujet correspondant dans un contexte significatif. Il existe parfois plusieurs possibilités. Indiquez également le nom dérivé du verbe (le nom déverbal), s'il existe.

SUJET	**VERBE**	**NOM**	**COD**
1. l'employé	a. verser	le salaire	
2. l'employeur	b. bloquer	"	
3. le gouvernement	c. toucher	"	
	d. réajuster	"	
	e. geler	"	
	f. augmenter	"	
	g. diminuer	"	
4. le médecin	a. subir	un examen médical	
5. le patient	b. prescrire	un médicament	
	c. ausculter	un malade etc.	

REMARQUE

- Ici la même remarque est valable que pour les exercices 1.9.3. Il s'agit d'un exercice sur les collocations (nominales et verbales), mais qui intègre la dimension pragmatique et qu'on peut rendre plus communicatif en demandant aux apprenants de discuter des raisons, des causes, des conséquences, des objectifs, parfois du pour ou du contre, d'après le contexte.

1.11.5. Registre

Transposez les mots ou expressions, indiqués en caractères gras en français soutenu.

1. Ecoute, moi, j'en ai **ras-le-bol / marre / plein le dos / plein les jupes**.
.....
2. T'as pas encore remis ce **bouquin** à la **bib**?
.....
etc.

REMARQUE

- Pour un apprenant d'une langue étrangère il importe surtout de **comprendre** une série d'expressions familières, de termes populaires, voire même argotiques, extrêmement courants. Il ne faut pas vouloir les faire employer de

façon productive, bien entendu. Les locuteurs natifs acceptent parfois mal que les étrangers emploient ces mêmes expressions.

1.11.6. Aspects culturels

a. *Dans quelle situation de communication emploie-t-on les expressions suivantes?*

1. L'addition / la note (la douloureuse), s'il vous plaît .
2. C'est un vrai coup de fusil!

b. *Quelles régions de France faudrait-il avant tout visiter, si l'on aime*

- consommer (ou acheter) sur place:

1. du cidre?.....
2. du cognac?.....

etc.

- pratiquer

1. l'alpinisme?.....
2. le ski?.....

- visiter

1. des châteaux du 16ième siècle?.....
2. des villes fortifiées bien conservées?

etc.

REMARQUE

- L'exercice **b.** porte sur les aspects culturels qui relèvent de la notion traditionnelle de **civilisation** ou **Landeskunde,** alors que l'exercice **a** propose des formules de communication courantes qui font également partie de la compétence interculturelle, un concept bien plus large (cf. Binon et Claes 1996)

CONCLUSIONS GENERALES

1. La **typologie** présentée n'offre qu'une **matrice**, un moule, des pistes d'exploitation, que chaque professeur devra **adapter** à sa situation, à ses objectifs, à son public, en variant la démarche didactique. Certains exercices seront plus difficiles pour vos apprenants que d'autres. Il y en a sûrement qui sont trop difficiles même. Certains devront être faits à l'aide d'un dictionnaire. Il va de soi qu'il faut veiller à les doser, à introduire une progression, des exercices réceptifs aux exercices productifs etc.
2. La typologie nous semble **parfaitement applicable,** non seulement **au français sur objectifs spécifiques** (FOS), mais également **au français général**. Il suffit de changer les items lexicaux. On peut tout aussi bien faire un exercice sur les antonymes, par exemple, en opposant **partir <-> arriver** que sur **chômage conjoncturel <-> structurel** ou **maladie chronique <-> aiguë**.
3. Quoi qu'en disent les théories de l'immersion, les recherches en SLA (second language acquisition) e. a. de M. Long, P. Lightbown ont clairement démontré que **l'instruction formelle peut faciliter l'apprentissage du vocabulaire** et d'une langue étrangère en général. " Learners do benefit considerably from instruction which is meaning-based" (cf. Lightbown et Spada, 1996).
4. S'il fallait donner un ordre de priorité des exercices lexicologiques, on pourrait proposer l'ordre suivant:
   4.1. **des exercice de dérivation**, surtout pour des raisons d'économie, citées plus haut.
   4.2. **des exercices de collocation** pour développer la **compétence combinatoire lexicale**, tellement importante lors de la production. Ceci se trouve d'ailleurs confirmé par les recherches de Varantola et Atkins (1997, 31) sur

les habitudes et les stratégies de consultation des apprenants d'une langue étrangère, e.a. des étudiants en traduction. "It's interesting to note that the kind of expressions which caused most of the problems were not "hard" words (difficult or rare terms) but very general words whose translation is highly context-dependent, or combinations of extremely basic terms which all the students knew."

Décidément s'il y a une catégorie de mots à ne pas négliger, ce sont les mots dits simples. Les mots "difficiles", les expressions figées posent beaucoup moins de problèmes qu'on ne croit, précisément parce qu'ils causent moins de difficultés de combinaison.

4.3. **un exercice sur les corrélés:** (para)synonymes, antonymes, paronymes, homonymes etc.

Parmi ces corrélés, ce sont évidemment les **synonymes** et les **parasynonymes**, qui devraient figurer en tête du hit-parade.

Il est clair, d'autre part, qu'il faut tenir compte également des difficultés dues à l'interférence de la langue maternelle et se concentrer sur les problèmes contrastifs. Le recours à la langue maternelle n'est donc certainement pas à proscrire.

GRILLE DE CLASSEMENT ET D'EVALUATION

D'EXERCICES LEXICOLOGIQUES

0. REMARQUES PRELIMINAIRES

- Après avoir de présenté une typologie d'exercices lexicologiques il convient de se rappeler qu'il faut situer l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire dans une perspective communicative.
- Le vocabulaire ne s'acquiert pas exclusivement par le biais d'exercices de vocabulaire mais aussi par des activités de communication orale ou écrite en général, par l'apprentissage occasionnel, la consultation de dictionnaires, l'élaboration d'un auto-dictionnaire personnalisé, au contact des média, par la lecture, bref par tout contact avec la langue-cible.
  L'un des défis les plus difficiles à relever d'ailleurs, c'est de transformer les exercices lexicologiques (de manipulation de mots et d'unités lexicales) en activités de communication. Pour les étudiants les plus avancés, mais dans une certaine mesure aussi pour les autres, un exercice lexicologique peut être également un exercice de réflexion, qui permet de faire appel aux stratégies métacognitives de l'apprenant et qui peut lui faire prendre conscience de son processus d'apprentissage. Un exercice de communication orale tout à fait révélateur pourrait donc consister à discuter à certains moments avec les étudiants de l'intérêt et du "rendement didactique" des différents types d'exercices lexicologiques, de leur façon de les percevoir, de les aborder, de les faire. De cette façon l'enseignant connaîtra mieux leurs réactions, leurs difficultés, leurs présupposés et il pourra en tenir compte.
- "Postuler que la compétence lexicale inclut une composante linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et stratégique, c'est suggérer que ce ne sont pas seulement la forme et le sens des mots qui doivent faire l'objet de l'évaluation mais aussi les comportements collocationnels, grammaticaux et pragmatiques de ces mots". (Duquette et Tréville 1996, 133)
- En paraphrasant ces auteurs on pourrait dire que le mot ne s'apprend, ne se réactive correctement qu'en "compagnie de ses cooccurrents privilégiés et de ses implicites culturels." (o.c. 37)

Les exercices lexicologiques peuvent être classés selon différents critères :

1. CRITERES FORMELS

1.0. Public-cible
1.1. Exercice oral <-> écrit
1.2. Individuel <-> collectif
1.3. Réponses fermées <-> ouvertes
1.4. Nombre d'items par exercice
1.5. Support: écrit: texte authentique >< fabriqué, adapté
oral ou (audio)-visuel " "
1.6. Structural, à trous, associogramme, échelle de gradation, taxonomies (hyperonymes >< hyponymes), chassez l'intrus etc

2. CRITERES DIDACTIQUES

2.1. CONSIGNES (en langue maternelle ou en langue-cible)

2.1.1. métalinguistiques , iconiques, didactiques
2.1.2. pas de consignes: simulation, contextualisation

2.2. ACTIVITES DE L'APPRENANT

2.2.1. Point de départ

- un certain nombre de lettres

- un autre mot
- une définition, une périphrase
- une phrase incomplète
- un concept
- une photo, un dessin
- une situation de communication

2.2.2. Fonctions, objectifs

- application, fixation, appropriation,
- transfert: réactivation / réemploi (ex. exercice de simulation)
- contrôle / évaluation de la compétence réceptive ou productive
- rémédiation

2.3. ORGANISATION, PROGRESSION

2.2.1. sur le plan **quantitatif:** élargissement, nombre de mots (nouveaux) par exercice (**étendue** du vocabulaire couvert)
2.2.2. sur le plan **qualitatif (profondeur)**:

- **enrichissement progressif**, réoccurrence, réactivation, "deep level processing", réactivation de tout le système collocationnel, de tous les actants. **L'ancrage cognitif** est favorisé en situant une unité lexicale dans un contexte, en le réactivant dans des contextes différents et en variant les supports et les habiletés langagières (écouter, parler, lire, écrire).
- **phrases** isolées, qui se suivent au hasard, **décontextualisées**, sans aucun lien sémantique, sans aucune organisation internes, ne véhiculant aucune information nouvelle, intéressante

>< **contextualisation**, **discours** comprenant des phrases éclairantes, significatives, prototypiques, organisées de façon sémantique, situationnelle, apportant un contenu enrichissant, nouveau,

- visant la maîtrise du vocabulaire **réceptif** et **central** (= propre au champ sémantique en question) <-> vocabulaire **productif** et **périphérique** (mots qui ne relèvent pas du champ sémantique en question)
- **support / unité**: mot → phrase → discours

2.4. HABILETE COMMUNICATIVE VISEE implicitement ou explicitement:

- **compréhension** ou **expression orales** / **écrites**
- maîtrise du vocabulaire sur le plan **réceptif** >< **productif**

2.5. **CRITERES DE SELECTION**

2.5.1. critères **objectifs**: taux de fréquence (des collocations et pas seulement des mots isolés)
2.5.2. critères **subjectifs**: disponibilité, taux de couverture, "learnability"
(dépend e. a. de la transparence, des risques d'interférence), registre, statut du lexème (central >< périphérique, vocabulaire réceptif, productif, potentiel), public, besoins > objectifs

2.6. CORRECTION

Par le **prof**, par le **groupe**, par **l'apprenant** (autocorrection) ou combinaison des deux (immédiate ou différée).

3. CRITERES (PSYCHO) LINGUISTIQUES

3.1. **NIVEAU D'ANALYSE**: mot → phrase / énoncé → discours / texte

3.2. OPERATIONS REQUISES / PRIVILEGIEES

- | - discrimination / reconnaissance

- compréhension / inférence / recherche
- manipulation (association, combinaison etc.), transformation, réorganisation
\+ - production (traduction etc.)

3.3. THEORIES SOUS-JACENTES

3.3.1. Théories **linguistiques**: morphologie lexicale, sémantique lexicale, approche sémantique, communicative de la grammaire, grammaire des connecteurs, valence, intégration syntaxe et lexique etc.
3.3.2. Théories **d'apprentissage**: behaviourisme, cognitivisme, constructivisme, stratégies d'apprentissage (cognitives et métacognitives), de communication (compensatoire), stratégies sociales, affectives, culturelles etc.

3.4. CONTENU

- La **dérivation morphologique** et **morphosémantique** (nominalisation, féminin, suffixe, préfixe etc.)
- Les **marques d'usage**, le **registre**
- Les **définitions** fonctionnelles (ex. Il s'agit d'un appareil qui sert à...) et autres, les **périphrases**
- Les différents **emplois** propres et figurés
- Les **locutions**, les **expressions idiomatiques**, les **formules de communication**, les **dictons, proverbes** etc.
- Les **collocations adjectivales, nominales et verbales**
- Les **synonymes** et les **parasynonymes**
- Les **antonymes, les conversifs, les couples notionnels**
- Les **paronymes / faux amis**
- Les **homonymes**
- Les **interférences** (problèmes contrastifs)
- **L'interférence lexique / syntaxe**
- **L'(inter) culturel, civilisationnel**

4. CONCLUSION: COMMENT RENDRE LES EXERCICES LEXICOLOGIQUES PLUS COMMUNICATIFS?

1. En montrant le vocabulaire dans son "fonctionnement discursif", c.-à-d. en ne se limitant pas au code mais en l'intégrant dans le discours, dans des contextes éclairants, prototypiques, significatifs. Faut-il toujours préférer les phrases-exemple authentiques aux phrases fabriquées? Nous optons en général pour des phrases authentiques adaptées, c'est-à-dire qu'on s'inspire de phrases authentiques qui aient des informations intéressantes à transmettre, mais qu'on simplifie, si nécessaire, qu'on se débarrasse de tout ce qui est trop éphémère: ex. dates, noms et chiffres.
2. En les intégrant dans des tâches significatives ("task based learning") en demandant par exemple de citer des causes, des conséquences, de procéder à des classements (point de vue du producteur<->point de vue du consommateur, le plus cher, le meilleur marché, le plus écologique etc.) etc.
3. En dépassant le niveau collocationnel et en incluant les aspects pragmatiques de la situation de communication ou en variant les variables de la situation de communication.
4. En prévoyant des possibilités de transfert, c.-à-d. des activités de communication qui impliquent ou requièrent le réemploi du vocabulaire, réactivés par les exercices.

---

5. MATRICE POUR L'ELABORATION D'UN AUTODICTIONNAIRE PERSONNALISE

UNITE LEXICALE: .....
..... **prononciation**
..... **catégorisation grammaticale** (nom, verbe etc.)
..... **marques d'usage** (fam. argot etc.)

FAMILLE LEXICALE (tableau de dérivation avec les mots simples, dérivés, les noms composés déjà connus) *(zone morphologique)*

SUBSTANTIF		**ADJECTIF**	**VERBE**
QUOI?	**QUI?**		

1. DEFINITION / EXPLICATION + exemples *(zone sémantique)*

1.1. Emplois propres: .....
Phrase-exemple:
2.1. Emplois figurés: .....

3.1. Emplois figés:
locutions (expressions stéréotypées)**:** .....

proverbes: .....

4. COLLOCATIONS*(zone syntagmatique)*

4.1. Collocations + ADJECTIF (collocations adjectivales)
.....
4.2. Collocations + NOM (collocations nominales)
.....
4.3. Collocations + VERBE (collocations verbales)
.....
5. CORRELES *(zone paradigmatique)*

5.1. (Para) synonymes: .....
5.2. Contraires (antonymes): .....
5.3. Paronymes/faux amis: .....
5.4. Conversifs/couples notionnels: .....
5.5. Homonymes: .....
5.6. Hyperonymes: .....
5.7. Hyponymes: .....

6. REMARQUES

difficultés grammaticales: .....
difficultés lexicales: .....
variantes géographiques: .....
informations culturelles: .....

BIBLIOGRAPHIE

ATKINS, Sue., VARANTOLA, Krista. , *Monitoring Dictionary Use*, International Journal of Lexicography, vol. 10, n° 1-45, 1997

ANDERSON, J.R., *Cognitive psychology and its implications*. New York, Freeman & Co, 1985

BINON, Jean., VERLINDE, Serge. et al.., *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires* (DAFA), Paris, Didier / Hatier (à paraître en 1999)

BINON, Jean., VERLINDE, Serge., *Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage?* Paris, "Le Français dans le Monde", 129, 66-68., 1997

BINON, Jean., VERLINDE, Serge., Le DAFA, *Un dictionnaire d'apprentissage et de production multilingue pour le français des affaires*, in Point commun, La revue du français des affaires et des professions, 1997, 2, 12-14

BINON, Jean., DANCETTE, Jeanne., VERLINDE, Serge., (1998), *Comment améliorer le traitement des synonymes dans un dictionnaire de langue*. In: Fontenelle T. et al. Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98 (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 77-87

BOGAARDS, Paul., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Collection Langues et Apprentissage des Langues, Paris, Hatier/ Didier, 1995

BUYSSE, Kris., DELBECQUE, Nicole., *Vocabulario basico del espanol , Listas thematicas*, Leuven, Wolters, 1993

CURTIS, Michael., *Vocabulary Testing and Vocabulary Instruction*, in Mc. Keown M. Curtis M., (eds), *The Nature of Vocabulary Acquisition* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Assoc. 37-51., 1987

CARTER, Ron., MC CARTHY, Michael, *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman, 1988

DE BEAUGRANDE, Robert., *Text linguistics, discourse analysis and the discourse of dictionaries*, in: Hermans A.(ed.), *Les dictionnaires spécialisés et l'Analyse de la Valeur*, BCILL, 87, Peeters, Louvain-la-Neuve, 57-75, 1997

GAIRNS, Ruth., REDMAN, Stuart., *Working with words, A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge University Press, 1986

GROSS, Maurice., *Lexique et syntaxe*, Travaux de linguistique, 23, 107-132, 1991

HUMBLE, Philippe., *A new model for a foreign language learner's dictionary*, PhD, Universidade de Santa Catharina, Floreanopolis, Brasil, (documents inédits), 1998

LAUFER, Batia., *The effect of dictionary definitions and examples on the use and comprehension of new L-2 words*, In: Cahiers de lexicologie, 63, 131-142, 1993

LAUFER, Batia., MELAMED, Elenore., *Monolingual, Bilingual and "Bilingualised" Dictionaries: Which are more effective, for What and for Whom?*, in Martin W. et al.(eds), Euralex 1994 *Proceedings, Papers submitted to the 6th Euralex International Congress on Lexicography in Amsterdam*, The Netherlands, 565-577, 1994

LEROY-MIQUEL, Claire., GOLIOT-LETE, Anne., *Vocabulaire progressif du français avec 250 exercices*, CLE International, 1997

LEWIS, Michael., *The lexical approach, The State of ELT and the Way Forward*, London, Language Teaching Publications, 1993

LIGHTBOWN, Patsy., SPADA, Nina., *How languages are learned*, Cambridge University Press, 1996

MC CARTHY, Michael., O'DELL, Felicity., *English Vocabulary in Use*, Cambridge University Press, 1994

MC CARTHY, Michael. et al., *Cambridge Word Routes*, Cambridge University Press, 1994

MORTUREUX, Marie Françoise., *Paradigmes désignationnels*, Semen, 8, Université de Franche-Comté, 1993

NATION, Paul., *Teaching and Learning Vocabulary*, Rowley, MA: Newbury House, 1990

PICOCHE, Jacqueline., *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan, 1993

RIEGEL, Martin., et al. *Grammaire méthodique du français*, PUF, 1996

RUDZKA, Brigida. et al., *The words you need*, Mc Millan, 1994

RUDZKA, Brigida. et al., *More words you need*, Teachers'book, Mc Millan, 1996

SANCTOBIN, Véronique., VERLINDE, Serge., *La vie socio-politique*, Leuven, ILT, syllabus à l'usage des étudiants de première année en droit, 1997

TREVILLE, Marie-Claude., DUQUETTE, Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe*, Paris, Hachette, 1996

VERLINDE, Serge., BINON, Jean., VAN DYCK, Jan., FOLON, Jacques, *Dictionnaire contextuel du français économique*, Leuven, Garant. (4 tomes: L'entreprise, Le commerce, Les finances, L'emploi) 1993-1996

VERLINDE, Serge., DANCETTE, Jeanne., BINON, Jean., *Redéfinir la définition. In: Fontenelle T. et al. Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 375-387, 1998

WALTER Elisabeth. et al., *Word Routes Anglais-Français, Lexique thématique de l'anglais courant*, Cambridge University Press, 1994

ZOFGEN, Ekkehard., *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis, Ein Beitrag zur Metalexicographie mit besondere Berücksichtigung des Französischen*, Lexicographica Series Maior n° 59, Tübingen, Max Neimeyer Verlag, 1994

LA CONTRIBUTION DE LA LEXICOGRAPHIE PEDAGOGIQUE A L'APPRENTISSAGE ET A L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE OU SECONDE (LES)

Jean Binon
Serge Verlinde

Institut Interfacultaire des Langues Vivantes
Université Catholique de Leuven, Belgique
tel: 00 32 16 32 56 60, fax: 00 32 16 32 56 56
E-mail: jean. binon@ilt.kuleuven.ac.be
E-mail:serge. verlinde@ilt.kuleuven.ac.be

LA CONTRIBUTION DE LA LEXICOGRAPHIE PEDAGOGIQUE A L'APPRENTISSAGE ET A L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ETRANGERE OU SECONDE (LES)

Jean Binon
Serge Verlinde
Institut Interfacultaire des Langues Vivantes
Université Catholique de Leuven, Belgique

O. INTRODUCTION

Dans quelle mesure la lexicographie pédagogique peut-elle nous aider, professeurs et apprenants, à faciliter l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde (LES)? Voilà la question à laquelle nous tenterons de répondre dans cet article.

D'abord nous nous proposons de montrer la convergence des préoccupations et de l'approche du lexicographe et du professeur d'une LES (1.). Ensuite (2) nous passerons systématiquement en revue les apports de la lexicographie pédagogique, telle qu'elle se trouve pratiquée par les nombreux dictionnaires unilingues d'anglais pour apprenants (DUA) (2.). Nous insisterons également sur les innovations dictionnairiques que nous, de notre côté, nous proposons dans le *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires* (DAFA) que nous sommes en train d'élaborer. Il s'agit d'un dictionnaire multilingue d'apprentissage du français des affaires, axé sur la production. Pour nous, un dictionnaire d'apprentissage, ce n'est pas seulement un dictionnaire pour apprenants, non, c'est un dictionnaire qui se fixe explicitement comme objectif de favoriser l'acquisition du vocabulaire d'une langue en sélectionnant les informations, en les présentant et en les organisant de façon à faciliter l'intégration et la mémorisation du vocabulaire. Un dictionnaire axé sur la production comme le DAFA, d'autre part, a comme mission principale de d'apporter une solution aux divers problèmes de communication auxquels les apprenants se trouvent confrontés, non seulement en essayant de comprendre une langue étrangère (à la réception), mais également en la produisant, lors de la mise en discours. Comme ce type de dictionnaire doit donc remplacer le locuteur natif (expert) absent dont ces apprenants ne possèdent pas l'intuition, il doit leur fournir à la fois toutes les informations morphologiques, sémantiques, syntagmatiques, syntaxiques, paradigmatiques et pragmatiques dont ils ont besoin.
En guise de conclusion nous insisterons sur tout le profit que le professeur, aussi bien que l'apprenant d'une LES, pourraient tirer de toutes ces innovations (3.).

1. LA CONVERGENCE DE L'APPROCHE ET DES PREOCCUPATIONS

A première vue le professeur de langue pourrait se demander ce que la lexicographie peut bien lui apporter. Il pourrait estimer qu'il n'a rien à voir avec les lexicographes qui travaillent dans leur maison d'édition, au milieu de leurs dictionnaires, loin des réalités de la classe.
Un deuxième constat, c'est que l'on observe une dichotomie, une distance, voire une divergence entre deux domaines de recherche, qui auraient pourtant tout intérêt à se rencontrer. Il s'agit des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire d'une part, et celles qui portent sur la lexicographie, la dictionnairique, l'utilisation du dictionnaire, la terminologie et la terminographie d'autre part. Chacun de ces domaines a ses publications, son circuit de diffusion, ses congrès. On a l'impression qu'il s'agit de deux mondes tout à fait séparés, de deux domaines de recherche qui ne se connaissent pas et qui ne sont jamais intégrés.

Le lexicographe qui veut pratiquer la lexicographie pédagogique ou la lexicographie d'apprentissage - et c'est dans ce sens que nous utiliserons désormais le terme *lexicographe* dans cet article - avec un certain succès, de son côté, se doit d'être aussi un didacticien. Pour bien sélectionner, organiser et présenter le vocabulaire à la fois sur le plan

linguistique et conceptuel, il doit connaître les besoins réceptifs et productifs et les difficultés des apprenants, avoir une idée des processus d'acquisition du vocabulaire et savoir comment le vocabulaire s'enseigne.
Le bon lexicographe est de préférence à la fois professeur de langue et lexicographe. Le bon professeur de langue, lorsqu'il donne des définitions, des synonymes, des contextes, organise le vocabulaire etc. joue le rôle d'un lexicographe. Il met en pratique les principes de la lexicographie pédagogique.
Bref, il ne devrait pas y avoir divergence mais convergence parfaite entre l'approche et les préoccupations des deux parties.

2. PRINCIPALES CARACTERISTIQUES ET INNOVATIONS DICTIONNAIRIQUES

Nous présenterons les principales caractéristiques et innovations dictionnairiques de la lexicographie pédagogique dont le professeur de langue et l'apprenant pourraient tirer profit en précisant quelle est la contribution des dictionnaires unilingues d'anglais pour apprenants (DUA), d'une part, et celle du DAFA, d'autre part.

2.1. LE GENRE DE DICTIONNAIRE

La plupart des DUA sont des 'learner's dictionairies', c'est-à-dire des dictionnaires pour apprenants d'une langue étrangère, alors que le DAFA se veut en outre un dictionnaire d'apprentissage. Il vise explicitement à faciliter l'apprentissage du vocabulaire, e. a. par son organisation sémantique.

2.2. LES FONCTIONS DU DICTIONNAIRE

Alors que les DUA privilégient la réception au détriment de la production, le DAFA est surtout axé sur la production, sans négliger la réception et la fonction d'apprentissage.

2.3. LE PUBLIC-CIBLE

Le DAFA comme les DUA s'adressent à un public d'apprenants de niveau plutôt avancé.

2.4. LES AUTEURS

Les auteurs de la plupart des DUA sont des lexicographes dont beaucoup ne connaissent pas (beaucoup) de langues étrangères et dont la plupart ne sont pas, ne sont plus ou n'ont jamais été enseignants.
Les auteurs du DAFA, en revanche, sont à la fois lexicographes et enseignants. Comme ils sont plurilingues, ils savent ce que veut dire 'apprendre une langue étrangère'. Ils connaissent la langue maternelle de leurs apprenants, les interférences potentielles, leurs besoins et leurs difficultés.

2.5. LA MACROSTRUCTURE

2.5.1. La sélection des unités lexicales

Actuellement tous les dictionnaires se basent sur un corpus électronique pour opérer la sélection de leur nomenclature, surtout en fonction du taux de fréquence. Pour les DUA il s'agit e.a. du *British National Corpus*, un corpus d'anglais écrit et parlé développé par un groupe d'éditeurs anglais sous la direction d'Oxford University Press et comprenant quelque cent millions de mots. Citons également le *Cambridge Language Survey* de la même taille et le *Longman Lancaster Corpus* de quelque quarante millions de mots (cf. Boogaards 1996, 312).
Pour les auteurs du DAFA le taux de fréquence est important, mais ce n'est pas le seul critère de sélection. Interviennent également l'expérience didactique qui permet de sélectionner le vocabulaire en fonction des objectifs de communication, du public-cible, du critère de 'learnability', c'est-à-dire de la transparence des unités lexicales ou des risques d'interférence dus à l'influence de la langue maternelle. Ensuite il faut tenir compte de l'avis des experts, qui seuls savent si tel ou tel mot constitue un concept de base du domaine en question sans toutefois être utilisé fréquemment. Tout ceci ne doit pas faire oublier, bien entendu, le critère primordial de la fonction ou des fonctions du dictionnaire qu'on veut privilégier: réception, production, apprentissage. Toute la conception du dictionnaire en est tributaire.

Tout comme le *Cobuild*, le *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE), par exemple, le DAFA indique une tranche de fréquence pour chaque mot ou unité lexicale retenues, car il s'agit d'une information précieuse, aussi bien pour l'apprenant que pour le professeur.

2.5.2. L'organisation des unités lexicales

Excepté le *Longman Language Activator* (LLA), qui se prétend le premier dictionnaire monolingue anglais, axé sur la production tous les DUA adoptent le traditionnel classement sémasiologique, alphabétique. Celui-ci convient parfaitement bien aux activités de réception, puisque l'utilisateur, qui dispose du signe et part à la recherche du sens, consulte un dictionnaire au gré de ses lectures et des occurrences. Pour des raisons pratiques et pour ne pas trop dépayser le lecteur nous avons opté dans le DAFA pour une classification sémasiologique de la macrostructure. Cela veut dire que tous les articles, organisés par familles lexicales se suivent dans un ordre alphabétique: p. ex. *TRAVAIL*, le mot-vedette plus les autres entrées relevant de la même famille *travail*, comme *travailler*, *travailleur* viendront après *service* et avant *valeur*. Il y a cependant une organisation onomasiologique sous-jacente dans le DAFA. En effet des renvois systématiques permettent d'associer *travail* à *emploi*, *salaire* à *rémunération* et *travail* etc.

2.6. LA MICROSTRUCTURE

Les DUA se caractérisent par une classification purement linguistique, même si, d'une certaine façon, ils présentent des caractéristiques des dictionnaires analogiques, puisqu'ils donnent des synonymes, des antonymes etc.
Pour un dictionnaire axé sur la production, comme le DAFA en revanche, le classement onomasiologique, conceptuel s'avère nécessaire. En effet, lors de la production on part d'une intention de communication, d'une idée, on aborde un thème. On ne parle, on n'écrit pas alphabétiquement. Il faut donc que le lexique soit organisé de façon sémantique, que l'on associe par exemple *actif* et *passif*, même si ces deux mots se trouvent assez éloignés dans l'ordre alphabétique. Il faut aller du sens au signe qu'on ne connaît pas.
Ce classement onomasiologique se justifie également pour un dictionnaire d'apprentissage, comme le DAFA par le fait qu'il facilite l'intégration et la mémorisation des unités lexicales. Il va cependant sans dire qu'il faut prévoir un index alphabétique avec la traduction des mots, des renvois pour faciliter l'accès.
Chaque article, chaque entrée constitue une sorte de microsystème, de champ sémantique. Ainsi trouve-t-on à l'article *ARGENT*, non seulement les informations morphologiques, syntagmatiques, collocationnelles etc. qui s'imposent, mais également les synonymes de ce mot, voire des informations sur les opérations illégales.

• OPÉRATIONS FINANCIERES ILLÉGALES
Blanchir de l'argent: une personne, une organisation introduit dans le circuit légal de l'argent noir. **Le blanchiment d'argent**.
Détourner de l'argent: une personne s'approprie de l'argent de façon frauduleuse. **Le détournement d'argent**
Extorquer de l'argent à qqn: une personne, une organisation obtient de l'argent de qqn par menace, par force ou par violence. *Cet escroc a réussi à extorquer plusieurs millions à la compagnie d'assurances.* **L'extorsion d'argent**.

On y trouvera également des formules de communication, des actes de parole (article *PAIEMENT*) etc.

NOTES D'USAGE
Je dois 29 euros au restaurant. Le garçon me demande si j'ai l'appoint.
- Je donne 29 euros: ça fait l'appoint.
- J'ai 25 euros. Ma copine ajoute les 4 euros qui manquent: elle fait l'appoint. (☞ + nom).
- Je donne 50 euros: le garçon me rend la monnaie sur 50 euros.
- Je laisse 30 euros au garçon: il peut garder la monnaie.

Je n'ai pas de pièces de monnaie.
- Je demande au garçon de me faire la monnaie de 100 euros ou de me donner la monnaie de 100 euros. Vous avez la monnaie de 100 euros?

Le DAFA se caractérise en outre par une organisation linguistique rigoureuse (cf. les paragraphes ci-dessous).

2.6.1. Les informations morphologiques

Dans les DUA les informations morphologiques se retrouvent, soit au début d'un l'article (le pluriel de *mouse* est *mice*), soit dans la succession alphabétique des entrées: le nom *work* devance l'adjectif *workable* et le verbe *to work*. On ne voit donc pas tout de suite s'il existe, oui ou non, un nom déverbal du verbe.
Le tableau de dérivation du DAFA, par contre, regroupe et visualise tous les dérivés, morphosémantiquement pertinents du mot-vedette, ce qui permet immédiatement d'appréhender tous les dérivés relevant de la même famille lexicale, leurs diverses formes (masculin, féminin, singulier, pluriel etc.) ainsi que les cases vides. L'apprenant voit tout de suite qu'il n'existe par exemple pas de verbe correspondant à *expansion*, malgré les nombreuses erreurs, comme **expandre* ou **expander*.
Dans les tableaux avec les collocations verbales le DAFA donne explicitement les noms déverbaux correspondants aux verbes. Une case vide marque l'absence de nominalisation. (extrait de l'entrée *PRIX*).

X	✓	**fixer** le ~	la fixation du ~	
		déterminer le ~ (☞ + nom)	la détermination du ~	
		établir le ~	l'établissement du ~	
>< un ~		**s'établir sur** le marché ➘	l'établissement d'un ~	
X (un commerçant, une entreprise, une banque)	✕	**pratiquer** un ~ (fréq.: + adjectif, ...)	-	1
		offrir un ~ (fréq.: + adjectif, ...)	-	
		afficher un ~ (fréq.: + adjectif, ...)	-	
>< Z		**obtenir** un ~ (fréq.: + adjectif, ...)	l'obtention d'un ~ + adjectif, ...	

Enfin dans la rubrique *Pour en savoir plus* nous ajoutons des dérivés moins courants, qui ne méritent pas de faire l'objet d'une entrée à part, mais dont la connaissance peut s'avérer utile, ne fût-ce que du point de vue réceptif.

- (F) **Le présalaire** (n.m.): allocation versée aux étudiants pour compenser les revenus qu'ils ne peuvent percevoir à cause de leurs études mais qu'ils doivent rembourser après ces études.
- **Le salariat** (n.m.). 1. Ensemble des salariés. (Syn.: (plus fréq.) **les salariés**). (Ant.: **le patronat**). (V. patronat, 1). - 2. Ensemble de règles concernant les rapports de travail entre un employeur et un salarié. *Sous le régime du salariat, le salarié qui exécute un travail, laisse le produit de son travail à l'employeur en échange du paiement d'une somme convenue*.
- **Le salaire-coût** (n.m.): coûts salariaux pour l'employeur.
  >< **Le salaire-revenu** [sal£ʀ-ʀ!vny] (n.m.): rémunération touchée par l'employé. *Un écart de plus en plus marqué se crée entre le salaire-coût et le salaire-revenu, c'est-à-dire entre ce que l'emploi coûte aux entreprises et ce que les salariés touchent en compensation de leur travail*.
- **La** (**dé**)**salarisation** (n.f.): tendance à la croissance (diminution) de la part du salariat dans l'économie (Silem). *L'impact psychologique de la désalarisation pose un réel problème dans une société où l'individu s'identifie totalement à son travail.*
- **Un non-salarié**, **une non-salairée** (n.). (Syn.: (plus fréq.) **un indépendant**).

2.6.2. Les informations sémantiques

2.6.2.1. Les définitions

A l'instar du *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE) tous les DUA ont adopté le principe du vocabulaire définitoire contrôlé, c.-à-d. que les définitions sont rédigées à partir d'un vocabulaire de haute fréquence qui varie entre 2000 ou 3000 mots, même si les métalexicographes prétendent que ces dictionnaires utilisent en réalité un nombre bien plus élevé de mots dans leurs définitions (cf. Béjoint 1994, 156; Bogaards 1996, 291). Pour être plus compréhensibles par des apprenants de niveau débutant ou intermédiaire *Cobuild* a introduit un style de définition assez particulier et concret qui interpelle le lecteur: ex. 'If you are sick you don't feel well, you cannot go to school' etc.

Le DAFA en revanche propose des définitions actantielles, c'est-à-dire des définitions qui indiquent explicitement les différents actants, ce qui permet de mieux différencier les synonymes (Verlinde, Dancette et Binon 1998). Il adopte e.a. les stratégies suivantes lors de la rédaction des définitions. Le principe de la décomposition sémantique et le principe du vocabulaire définitoire contrôlé. L'application de ces deux principes garantit la cohérence et la systématicité interne et externe des définitions.
Ainsi, les définitions pour les membres d'une même famille de mots sont parallèles.

(un *achat*) «Opération par laquelle un agent économique (un acheteur: un particulier, une entreprise, une administration - X) reçoit un bien, une valeur ou un droit (Y) d'un autre agent économique (un vendeur: un particulier, une entreprise, une administration - Z) ou bénéficie d'un service (Y) contre paiement d'une somme d'argent.»
(un *acheteur*) «Agent économique (un particulier, une entreprise, une administration) qui reçoit un bien, une valeur ou un droit d'un autre agent économique (un vendeur: un particulier, une entreprise, une administration), ou bénéficie d'un service contre paiement d'une somme d'argent.»
(*acheteur*) «(un agent économique: un particulier, une entreprise, un État - X) Qui désire recevoir ou qui reçoit un bien, une valeur ou un droit d'un autre agent économique ...»
(*acheter*) «Un agent économique (un acheteur: un particulier, une entreprise, un État - X) reçoit un bien, une valeur ou un droit (Y) d'un autre agent économique ...»

En outre, les mêmes composantes définitoires se retrouvent dans plusieurs définitions.

... contre paiement d'une somme d'argent ... apparaît dans les définitions des mots
(un achat)
(une vente)
(le travail) «Activité professionnelle (physique ou intellectuelle) d'une personne (X) qui a pour but de produire un bien ou un service contre paiement ou non d'une somme d'argent (payée par un agent économique (un employeur: une entreprise, un État) - Y).»

Le soin apporté à la rédaction des définitions permet de mettre en évidence les traits sémantiques distinctifs entre les parasynonymes et les antonymes.

Un *prêt* >< un *emprunt*
* Contrat par lequel un agent économique
(le prêteur: un particulier, une banque , un investisseur, un État)
>< (l'emprunteur: un particulier, une entreprise, un État)
* met à la disposition d'un autre agent économique (l'emprunteur ...) un bien, généralement une somme d'argent,
>< reçoit un bien, généralement une somme d'argent, d'un autre agent économique (le prêteur ...)
* que l'emprunteur doit rembourser dans un délai déterminé avec le paiement d'un intérêt calculé à un taux convenu.
>< et s'engage à le lui restituer dans un délai déterminé avec le paiement d'un intérêt calculé à un taux convenu.

Ces définitions actantielles peuvent être superposées à la phrase que l'apprenant doit interpréter: s'il y a congruence entre les actants de la définition et les actants de la phrase, la bonne définition a été trouvée. Pour l'encodage, les définitions actantielles sont des matrices de phrases préétablies qui peuvent facilement être adaptées à la situation de communication concrète.

2.6.2.2. Les différents sens

Alors que plupart des DUA donnent les sens d'un mot ou d'une unité lexicale relevant de l'anglais général les plus courants, le DAFA se limite aux mots qui relèvent d'un champ particulier, en l'occurrence le français des affaires. Dans ce domaine, par contre, il est évidemment plus riche que les dictionnaires généraux. Lui aussi distingue les sens propres et les sens figurés et utilise le système des repères sémantiques (semantic signposts), tout comme le LDOCE et le CIDE par exemple. Pour un apprenant d'une LES il s'agit d'une innovation particulièrement utile, puisqu'elle lui

permet de distinguer d'un coup d'oeil les différentes acceptions d'un mot et de se concentrer uniquement sur celle qui est importante pour lui dans un contexte déterminé. C'est pourquoi nous avons étendu ce système de différenciation des sens aux informations collocationnelles, aussi bien adjectivales que nominales ou verbales.

ARGENT
1.1. Instrument de mesure de la valeur d'un bien et moyen de paiement.

• TYPES D'ARGENT (sens 1.1.)
L'argent liquide: argent qui est immédiatement disponible. (Syn.: **le liquide**). *Je n'ai pas d'argent liquide sur moi. Il ne me reste qu'un chèque et ma carte bancaire*. (V. paiement, 1).

C'est pourquoi aussi les synonymes et les antonymes ne sont donc pas donnés en vrac mais se trouvent associés aux différents sens d'un mot, aux différentes collocations.

2.6.2.3. Les phrases-exemples, les contextes

Certains DUA, comme *Cobuild* jurent uniquement par des exemples authentiques (cf. Potter 1998) en raison de l'adage de Sinclair « Usage cannot be invented, it can only be recorded ». D'autres recourent tantôt à des exemples authentiques, tantôt à des exemples fabriqués. Tout comme Humblé (1998b), nous croyons qu'il est bon de se baser sur des exemples authentiques pour un public d'apprenants de niveau avancé, comme celui du DAFA. Nous préférons cependant les adapter légèrement pour rendre les contextes plus éclairants, plus significatifs, plus prototypiques et moins éphémères.

2.6.3. Les informations syntagmatiques: les combinaisons de mots

2.6.3.1. Les expressions idiomatiques

Les expressions idiomatiques constituent l'une des richesses, l'un des points forts de tous les dictionnaires traditionnels, comme des DUA. Pour un dictionnaire qui privilégie la réception, ce sont certainement des informations intéressantes.
Le DAFA les regroupe aussi à part mais il est évident qu'elles sont moins importantes dans un dictionnaire axé sur la production et moins fréquentes dans un domaine spécialisé comme le français des affaires.

2.6.3.2. Les collocations

Dans les DUA on trouve de nombreuses collocations, mais pas toujours de façon explicite et systématique. Ils ne leur accordent pas l'attention qu'elles méritent. Pour être mieux informé le lecteur se voit donc obligé de recourir à un dictionnaire des collocations comme le BBI (1986) qui distingue systématiquement les collocations lexicales et grammaticales.
Les collocations revêtent pourtant une importance capitale dans un dictionnaire de production. En effet, si la compréhension des collocations ne pose pas trop de problèmes pour un allophone, il n'en va pas de même pour la production, d'autant plus qu'elles sont souvent différentes dans la langue maternelle. Pensons à l'exemple, cité par Vander Meer (1998): *ein starker Raucher*, *a heavy smoker*, *un fumeur invétéré*, etc. Ces combinaisons de mots sont à la fois impossibles à prévoir et difficiles à maîtriser sur le plan productif.
C'est pourquoi le DAFA mentionne explicitement et systématiquement toutes les collocations courantes. Il les classe, non pas de façon alphabétique, c'est-à-dire arbitraire, mais selon trois critères différents.
Un premier critère morpho-syntaxique permet de distinguer les collocations adjectivales, nominales et verbales.
Un deuxième type de critère est plutôt sémantique. Nous distinguons cinq repères sémantiques possibles: *type*, *caractérisation*, *niveau*, *mesure* et *localisation*, ce qui ne veut pas dire qu'il y ait chaque fois des exemples pour chacun des repères. Sous *type* nous classons les collocations classifiantes. Elles n'existent qu'en nombre limité et sont propres au champ de l'économie, du monde des affaires et n'admettent pas d'intensificateur (ex. un **chômage très technologique*), alors que les collocations regroupées sous *caractérisation* sont des collocations qualifiantes. Elles peuvent être accompagnées d'un intensificateur (ex. *un client particulièrement fidèle*) et existent en principe en nombre infini.

Le critère pragmatique enfin est le troisième type de critère que l'on retrouve dans les collocations verbales où sont données également des informations syntagmatiques, syntaxiques et paradigmatiques. Le tableau présenté sous 2.6.1. visualise de façon explicite la structure actantielle des différents verbes et donne ainsi des informations pragmatiques précieuses pour l'utilisateur. Il visualise également la possibilité de nominalisation.

2.6.3.3. Les constructions syntaxiques

Outre la catégorisation grammaticale, les DUA mentionnent généralement les principales constructions syntaxiques, spécialement les *phrasal verbs* ou verbes à particule, une difficulté spécifique de l'anglais. L'innovation qui mérite d'être saluée spécialement est la célèbre *extra column* de *Cobuild*, consacrée aux constructions syntaxiques du mot, pourtant jugée trop difficile par certains à cause de la métalangue.
Le DAFA visualise les constructions syntaxiques en les intégrant dans des tableaux et en attirant l'attention des lecteurs sur certaines constructions par le biais de notes d'usage que l'on retrouve également dans les DUA (p. ex. la note d'usage à propos de *to pay* dans le LDOCE).

NOTE D'USAGE

Emploi de la préposition après 'travailler' (sens 1.1.):

travailler	chez/pour	IBM
	à/pour	son (propre) compte
	pour	le compte de qqn
	dans	le secteur de qqch., une filiale
	en	équipe(s), indépendant
	à	domicile, la chaîne, la banque; aux éditions Didier; au service après-vente; au rendement.

Emploi de la préposition après 'travailler' (sens 2.1.):

	à	ma présentation (activité ponctuelle)
	sur	un dossier, un rapport, le dernier bilan (activité suivie dans un domaine déterminé)

2.6.4. Les informations paradigmatiques

Les principales informations d'ordre paradigmatique que l'on trouve dans les DUA sont les synonymes, les antonymes et parfois les paronymes, les homonymes ou les faux amis (ex. dans le *Cobuild*). Le DAFA se limite généralement aux synonymes, aux antonymes mais ajoute d'autres systèmes de classement d'ordre paradigmatique, destinés à faciliter la mise en discours.
Remarquons par exemple que dans le tableau des collocations verbales du DAFA les verbes sont classés sur l'axe paradigmatique dans un ordre logique ou chronologique et regroupés par actant(s). Il s'agit donc également d'une organisation sémantique qui permet à l'apprenant qui veut s'exprimer de façon productive de choisir la collocation qui correspond le mieux à son intention de communication et au degré d'intensité qu'il veut exprimer.

2.6.4. 1. Les synonymes

Les DUA s'efforcent certes de donner les principaux synonymes des mots ou des unités lexicales en y consacrant parfois même une note d'usage (cf. le traitement des synonymes *path*, *track* et *lane* dans le OALD ou la note consacrée aux parasynonymes de *to pay* dans le LDOCE. Les informations que ces dictionnaires fournissent sont toutefois souvent insuffisantes, tout comme leurs stratégies de différenciation. Il faut donc recourir à des dictionnaires des synonymes ou à un ouvrage comme le LLA qui adopte plusieurs stratégies de différenciation, particulièrement performantes, surtout pour les mots abstraits de l'anglais général.

Or, pour bien maîtriser les synonymes ou expressions synonymiques, plusieurs conditions devraient être remplies (Binon, Dancette et Verlinde 1998). L'apprenant devrait à la fois connaître:

1. les différences de sens (valeur dénotative) entre termes sémantiquement proches,
2. les différentes possibilités de combinaison des mots ou des unités lexicales, p. ex. *frais de déplacement* mais *coûts salariaux*, *travailleur migrant* mais *ouvrier saisonnier*,

3. les règles d'usage, les contraintes pragmatiques (valeur connotative, registre etc.): p. ex. la différence entre *travail* et *boulot*, *entreprise* et *boîte*,
4. les contraintes morphosyntaxiques (constructions syntaxiques, valence etc.): p. ex. *travailler* peut s'employer transitivement, ce qui n'est pas le cas de *oeuvrer* (*travailler le bois* mais **oeuvrer le bois*),
5. la correspondance avec la langue maternelle. En effet, la maîtrise des nuances de sens des synonymes requiert souvent le raccrochement à l'équivalent dans la langue maternelle,
6. le taux de fréquence relatif des termes, qui constitue un critère de sélection important.

C'est pourquoi Le DAFA recourt à toute un panoplie de stratégies pour aider l'apprenant:

- les grilles sémiques et collocationnelles,
- les définitions actantielles et le principe de la décomposition sémantique,
- l'organisation onomasiologique qui permet un regroupement structuré des termes associés,
- l'indication de la combinatoire des mots,
- l'enregistrement des variantes géographiques avec l'indication des limites sémantiques et les contraintes d'usage,
- l'indication des aspects connotatifs, des contraintes morphosyntaxiques,
- l'approche contrastive grâce à l'index alphabétique plurilingue: allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais.

Remarquons que les DUA enregistrent les différences entre l'anglais de la Grande Bretagne et celui des Etats-Unis, alors que le DAFA atteste les variantes géographiques des principales aires de la francophonie: la Belgique, la France, le Québec et la Suisse romande.

2.6.4.2. Les antonymes

Les DUA donnent régulièrement des contraires (ex. *to borrow >< to lend***,** dans le *Oxford Wordpower Dictionary*). Seulement ils ne le font que de temps en temps, ni pour tous les sens, ni pour les collocations. Or, il ne suffit pas de donner le contraire de mots isolés car le choix de l'antonyme dépend précisément du contexte, de la collocation. Le contraire de *noir* peut être *blanc*, mais quand il s'agit de vin le contraire de *vin blanc* est *vin rouge* et non **vin noir*, même si en portugais on dit *vinho preto*.
Puisque le DAFA établit systématiquement des relations entre tous les mots, il donne les antonymes ou les expressions antonymiques, non seulement des mots isolés mais également des expressions et des collocations. Tout comme pour les synonymes les définitions actantielles permettent ici aussi d'être beaucoup plus complet et précis dans la formulation d'un antonyme ou d'une expression antonymique, puisqu'on explicite tous les actants, non seulement des noms, mais également des verbes et des adjectifs dérivés. (voir 2.6.2.1.).

2.6.5. Les informations pragmatiques

Les informations pragmatiques qu'on retrouve traditionnellement dans tous les DUA sont les marques d'usage (registre etc.) et parfois des notes d'usage. Pour le reste c'est du contexte que l'apprenant doit inférer les informations pragmatiques de façon implicite.
Le DAFA essaie d'expliciter, voire même de visualiser les informations pragmatiques, soit par des tableaux, comme celui avec les collocations verbales où les actants sont explicités (voir 2.6.1.), soit sous forme de notes d'usage, sans parler des marques d'usage qui sont données également, bien entendu.

3. CONCLUSIONS

Aussi bien la lexicographie pédagogique, que la grammaire pédagogique d'ailleurs, peuvent apporter une solution aux divers problèmes de communication auxquels l'apprenant se trouve confronté. Nous avons donc besoin, non seulement d'une grammaire communicative, mais également d'une *lexicographie communicative*, c'est-à-dire d'une lexicographie qui facilite et favorise la communication en donnant aux apprenants toutes les informations nécessaires pour communiquer de façon productive, pour construire leur discours.

Quels sont donc les principaux apports de la lexicographie pédagogique à l'apprentissage et à l'enseignement d'une LES? Qu'est-ce que le professeur d'une LES peut retenir de tout cela pour sa propre pratique didactique, lors de l'enseignement du vocabulaire par exemple? Quel profit l'apprenant peut-il en tirer directement ou indirectement?

1. La LP peut montrer au professeur d'une LES **que** le vocabulaire peut être organisé et **comment** il peut être structuré, sur le plan à la fois linguistique et conceptuel.
2. La LP peut lui offrir une série de stratégies qu'il peut utiliser lui-même dans son enseignement du vocabulaire: organisation des collocations, définitions actantielles etc.
3. La LP peut donc lui indiquer indirectement comment faciliter l'apprentissage, c.-à-d., l'intégration et la mémorisation du vocabulaire par une organisation onomasiologique de celui-ci.
4. Outre les informations pratiques et précieuses qu'un dictionnaire comme les DUA ou le DAFA donnent, la LP peut aider le professeur, et dans une certaine mesure, indirectement aussi l'apprenant, qui en profitera, à répondre aux questions suivantes:

    - Comment sélectionner le vocabulaire en fonction de l'objectif de réception ou de production?
    - Comment organiser un champ conceptuel ou sémantique, un tableau de dérivation, fournir à l'apprenant des informations compréhensibles, utiles, faciles à mémoriser?
    - Comment définir les mots ou les unités lexicales de façon compréhensible?
    - Quels contextes ou quelles phrases-exemples donner?
    - Combien de sens distinguer?
    - Comment distinguer et présenter les synonymes, les parasynonymes ou les expressions synonymiques, les antonymes et les expressions antonymiques?
    - Comment présenter et classer les collocations?
    - Comment présenter les informations pragmatiques, aborder le problème de registre, des variantes géographiques?
    - Comment éviter certaines erreurs lexicales, morpho-syntaxiques, offrir des critères de sélection et de restriction du vocabulaire etc.?

5. Le domaine de la lexicographie ne constitue donc certainement pas la chasse gardée des lexicographes, même si tous les professeurs n'ont pas les moyens de faire leur propre dictionnaire.

Le professeur d'une LES peut et doit jouer un rôle primordial. Grâce à son expérience, à son contact avec les utilisateurs, il peut aider le lexicographe à améliorer le concept du dictionnaire en ce qui concerne les principaux aspects: convivialité, intelligibilité, utilité, efficacité et efficience (cf. Boogaards 1996). Il peut apprendre à ses étudiants à manipuler les dictionnaires (cf. Chi 1998) et les aider à en découvrir toutes les richesses. Il peut valoriser le dictionnaire en le promouvant, non seulement comme un ouvrage de référence que l'on consulte de temps en temps, mais comme un outil d'apprentissage, d'autonomisation et de responsabilisation de l'apprenant.

La collaboration entre le professeur de langue et le lexicographe s'impose. Elle devrait même être tout aussi intense qu'entre le professeur de langue et le chercheur. (cf. Pica 1998).

BIBLIOGRAPHIE

BBI. BENSON, L. et al., *The BBI Combinatory dictionary of English. A guide to word combinations*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1986.

BEJOINT, Henri, *Tradition and Innovation in Modern English Dictionaries*, Oxford, Clarendon Press, 1994.

BINON, Jean., VERLINDE, Serge, Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage? *Le Français dans le Monde*, 129, 66-68, 1997.

BINON, Jean., VERLINDE, Serge, Le DAFA, Un dictionnaire d'apprentissage et de production multilingue pour le français des affaires, *Point commun, la revue du français des affaires et des professions*, 2, 12-14, 1997.

BINON, Jean., DANCETTE, Jeanne, VERLINDE, Serge, Comment améliorer le traitement des synonymes dans un dictionnaire de langue, in: Fontenelle T. et al., *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 77-87, 1998.

BOGAARDS, Paul, Dictionaries for Learners of English, *International Journal of Lexicography*, 9.4., 277-320, 1996.

CHI, Amy, Teaching Dictionary refernce skills, in: Fontenelle T. et al., *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 1998.

CIDE. *Cambridge International Dictionary of Contemporary English*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

COBUILD. Sinclair, John, *Collins Cobuils English Dictionary*, London, Harper Collins Publishers Ltd., 1995.

DAFA. BINON, Jean., VERLINDE, Serge et al., *Dictionnaire d'Apprentissage du Français des Affaires*, Paris, Didier/Hatier, (à paraître en 1999).

OALDE. HORNBY, A.S. (éd.), *Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English*, Oxford, Oxford University Press, 1995.

HUMBLE, Philippe, *A new model for a foreign language learner's dictionary*, PhD, Universidade de Santa Catharina, Floreanopolis, Brasil, (thèse de doctorat non publiée), 1998a.

HUMBLE, Philippe, The use of authentic, made-up and controlled examples in foreign language learning dictionaries, in: Fontenelle T. et al., *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 593-599, 1998.

LDOCE. SUMMERS, Della (éd.) et al., *Longman Dictionary of Contemporary English*, Harlow, Longman Group, 1995.

LLA. SUMMERS, Della (éd.) et al., *Longman Language Activator*, Harlow, Longman Group, 1993.

Oxford Wordpower. WEHMEIER, Sally (éd.), *Oxford Wordpower Dictionary*, Oxford, Oxford University Press, 1994.

PICA, Teresa, *The Teacher-Researcher Relationship: Multiple Perspectives and Possibilities*, plenary lecture presented at the V CBLA Congresso Brasileiro de Linguistica Aplicada, UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 1998.

POTTER, Liz, Setting a good example. What kind of examples best serve the users of learners' dictionaries? in: Fontenelle T. et al., *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 357-362, 1998.

VAN DER MEER, Geart, Collocations as one particular type of conventional word combinations. Thei definition and character, in: Fontenelle T. et al. *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 313-322, 1998.

VERLINDE, Serge, BINON, Jean., VAN DYCK, Jan., FOLON, Jacques, *Dictionnaire contextuel du français économique*, Leuven, Garant. (4 tomes: L'entreprise, Le commerce, Les finances, L'emploi) 1993-1996.

VERLINDE, Serge, DANCETTE, Jeanne, BINON, Jean, Redéfinir la définition, in: Fontenelle T. et al. *Actes Euralex, Communications soumises à EURALEX '98* (Huitième Congrès International de Lexicographie à Liège), Département d'anglais et de néerlandais, Université de Liège, 375-387, 1998.

ANNEXE **TABLEAU DES CARACTERISTIQUES ET DES INNOVATIONS DANS LES DUA ET DANS LE DAFA**

	LEX. PED **DUA** (=dico unilingues pour apprenants d'anglais)	**DAFA** **DMAP** (=dico multilingue d'apprentissage axé sur la prod.)
> GENRE	dictionnaire pour apprenants	dictionnaire pour apprenants + dictionnaire d'apprentissage
> FONCTION	réception > production	production > réception + apprentissage
> PUBLIC-CIBLE	apprenants de niveau avancé	idem
> AUTEURS	lexicographes	professeurs/ lexicographes
> MACROSTRUCTURE		
- Sélection du vocabaire	corpus électronique (ex. Brit. Nat. Corpus) fréquence	idem + experts+ expérience didactique
- Classification du vocabulaire	sémasiologique onomasiologique (LLA)-	sémasiologique
> MICROSTRUCTURE	linguistique	organ. onomasiol/ conceptuelle+ linguistique
- Informations morphol.:	alphabétiques	tableau de dérivation nominalisations PSP: autres dérivés (=organisé)
- Informations sémantiques		
- Définitions	- vocabulaire définitoire contrôlé ex. Longman etc - « if you,... » (Cobuild)	- vocabulaire définitoire contrôlé - définition actantielle

		- décomposition sémantique (cf. Mel'cuk)
- **Sens**	plusieurs (anglais général)	réduction (< FOS) français des affaires
	semantic signposts e. g. LDOCE	repères sémantiques
	propre+ figuré	propre+ figuré
- **Exemples/ contextes:**	authentiques ex.. Cobuild	authentiques adaptés
- Informations syntagmatiques/ combinaisons de mots:		
- expressions. idiomatiques	+++	+++
- collocations: classification:	alphabétique	- morphosyntaxique - sémantique (repères sémantiques) - pragmatique
-constructions syntaxiques	+++ extra column ex. Cobuild usage notes	+++ visualized in tables notes d'usage
- Informations paradigmatiques:		
- synonymes	+++ approche LLA	plusieurs stratégies (ex. définition actantielle)
	variantes géographiques	idem idem
	usage notes	aspects connotatifs notes d'usage etc.
- antonymes	.+++	+++
- etc.		
- Informations pragmatiques:	implicites	explicites visualisées, tableaux actants: sujets, objets + compléments etc.
	usage notes marques d'usage	notes d'usage marques d'usage

ESTUDO DO LÉXICO NO TEXTO ORAL E ESCRITO

Lazuíta Goretti Oliveira Vieira
Escola Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA

ABSTRACT: This paper had like objective to examine and to analyse one of the aspects that distinguish the Written and oral modalities – the lexical density. We founded our work, mainly, in the studies of Halliday (1989). This actor agrees that to measure the lexical density it must considerate, besides relative frequency of the lexical itens in the text, it must also observe like the ideas organize themselves in each modality. According to Halliday, the support for the distinction between Written language and oral language is in the way like each code represents the reality. The written language represents the phenomenons like products and the oral language represents them like processes.
Key-words: Lexicon. Orality. Writing.

RESUMO: Esse estudo teve como objetivo verificar e analisar um dos aspectos que diferencia as modalidades oral e escrita – a densidade lexical. Para esse fim, baseou-se, principalmente em Halliday (1989). O autor acredita que para se medir a densidade lexical nos dois tipos de textos, deve-se considerar não só a freqüência dos itens lexicais nos textos, mas também deve-se observar como as idéias se organizam em cada modalidade. De acordo com essa visão, a base da distinção entre língua falada e língua escrita está, antes de tudo, na maneira em que cada código representa a realidade. A língua escrita representa os fenômenos como produtos e a língua oral os representa como processo.
Palavras-chave: Léxico. Oralidade. Escrita.

Introdução

A relação oral /escrito sempre foi motivo de reflexão para os pesquisadores da área e, pode-se dizer que, por muitos anos, houve confusão a respeito da identidade de funções dessas modalidades, o que levou à atitude simplista de se pensar ser o escrito apenas o registro da fala. Nas últimas décadas, com o advento das modernas teorias cognitivas, percebe-se que esses conceitos têm sido alterados. São muitos os estudiosos que compartilham o mesmo ponto de vista a esse respeito, ou seja, acreditam que a língua se manifesta através de duas modalidades: a oral e a escrita e, que cada uma apresenta características autônomas de existência.

O presente trabalho tem por objetivo comparar um texto oral e um texto escrito com a finalidade de verificar um dos aspectos diferenciadores das duas modalidades: a densidade lexical.

A princípio, parece não ser questionável a questão de a língua escrita se apresentar como mais densa que a língua falada. Firmando nesse ponto, esse estudo pretende verificar alguns dos mecanismos lingüísticos na construção dos textos nas duas modalidades, observando quais seriam os aspectos diferenciadores que influem na organização das idéias em cada tipo de texto.

Conforme Halliday (1989), não se deve pensar que a língua escrita é altamente organizada, estruturada e complexa, enquanto a fala seria desorganizada e fragmentada. O autor considera que ambas são altamente organizadas e apresentam o mesmo nível de complexidade, apenas cada uma a seu modo.

Enquanto a língua escrita é complexa por apresentar alta densidade lexical, a língua falada é complexa pelo seu intrincamento gramatical. As informações contidas em trechos maiores, na língua falada apresentam-se de forma fragmentada em razão do revezamento dos falantes e, embora a gramática não mostre as relações paratáticas e hipotáticas do *complexo de orações*, durante a relação dialógica entre os falantes a relação semântica permanece nos turnos que se sucedem.

Na visão de Chafe (1985), as duas modalidades se diferenciam, principalmente, sobre os principais aspectos: a fala é espontânea, não planejada e altamente contextualizada, enquanto a escrita é planejada e descontextualizada. No texto oral há um envolvimento do falante com a audiência e no texto escrito os falantes mantêm-se, usualmente mais afastados de seus interlocutores. Diante disso, pode-se afirmar que na língua falada há maior envolvimento *versus* maior afastamento no texto escrito.

De acordo com Tannen (1985), em seus estudos realizados sobre narrativas, pode-se afirmarr que há um *continuum* oralidade / escrita, uma vez que o envolvimento, característica considerada típica da língua oral, pode-se ser encontrada em textos literários. A autora compartilha com Chafe, quando afirma que o texto oral é altamente contextualizado, enquanto o escrito é descontextualizado. Ela observa que, a coesão no texto oral é obtida por meio de traços paralingüísticos e prosódicos e, no texto escrito, ela aparece sempre lexicalizada.

Esse trabalho pautou-se, principalmente nos estudos de Halliday (1989), no que se refere à densidade lexical nos dois tipos de textos.

O *corpus* usado nesse estudo constituiu-se de dois fragmentos, sendo o primeiro um trecho de um texto publicado na revista Veja – 1993 – como amostra do texto escrito; o segundo texto, representando a modalidade oral, foi retirado do Projeto NURC /SP – Inquérito nº 255.

Texto escrito *versus* texto falado: algumas considerações

Segundo Halliday (1989), há, dentre outras, uma diferença bastante característica entre língua falada e língua escrita. A língua escrita apresenta uma proporção mais elevada de itens lexicais.

Entende-se por itens lexicais, palavras de conteúdo que funcionam em conjuntos lexicais, não em sistemas gramaticais, isto é, entram em contrastes abertos e designam entidades, ações e qualidades. Por outro lado, um item gramatical entra em um sistema fechado, como por exemplo, artigo, pronome, preposições etc. Esses itens são responsáveis pela organização do léxico no discurso.

Para o autor, essa diferença entre língua escrita e língua falada é de densidade com que se apresenta a informação. Assim, pode-se dizer que a escrita é densa e a fala é rarefeita.

Halliday considera que tal diferença depende do anglo em que se observa o fenômeno. Nesse caso, em relação à organização da informação, pode-se falar em complexidade. Em seus estudos, o autor constata que cada uma das modalidades é complexa à sua maneira, o que contraria a primeira impressão que se tem ao observar o fenômeno, isto é, a língua falada é mais complexa que a escrita.

Em suas pesquisas, o autor conclui que a complexidade da língua escrita é lexical, devido a maior quantidades de itens lexicais e a predominância de nomes e frases relacionados por parataxe e a complexidade da língua falada é gramatical, ou seja, apresenta maior intrincamento gramatical, decorrente do grande número de itens gramaticais e emprego de frases, na maioria das vezes, em relação de hipotaxe.

Densidade Lexical nos textos oral e escrito

Halliday acredita que, em relação à densidade lexical, pode-se dizer que a distinção está, intrinsicamente, ligada ao nosso sistema de escrita. Os itens gramaticais, geralmente, têm apenas uma ou duas letras, enquanto os lexicais apresentam, no mínimo, três. Tal distinção é compreendida pelos falantes de forma inconsciente. Geralmente, as crianças, ao iniciar a construção de períodos em sua língua materna, tendem a omitir os itens gramaticais. Esta estratégia é reutilizada por elas quando estão recomeçando a escrever.

Conforme o autor, pode-se falar em contínuo do léxico para a gramática, uma vez que há itens na língua que não são nem um nem outro tipo, isto é, nem gramatical, nem lexical. Em português, alguns advérbios ocupam esta posição intermediária.

De acordo com Halliday, um dos primeiros passos para se medir a densidade lexical, é traçar uma distinção entre itens gramaticais e lexicais. Dessa forma, pode-se chegar a uma diferença característica entre língua escrita e língua falada, ou seja, o texto escrito está propenso a apresentar um número mais elevado de itens lexicais.

O segundo passo a ser considerado é em relação à ocorrência dos itens. Os itens gramaticais tendem a ser, consideravelmente, mais freqüentes que os lexicais. Assim sendo, o que passa a ser significante para medir a densidade de um texto, é medir a freqüência relativa de um item lexical para com outro.

Na visão de Halliday, no vocabulário de toda língua incluem-se palavras altamente freqüentes, como *coisa, pessoa, mundo* etc. Esses itens, geralmente substantivos comuns, se apresentam como neutros e, muito pouco contribuem para a densidade lexical; ao contrário de um item com baixa freqüência que condensa em si uma carga de informação.

O terceiro passo seria a observação de um outro fator: a repetição do item lexical de mesmo radical. A repetição também reduz o efeito da densidade; mesmo que a palavra seja rara, a simples ocorrência torna possível uma nova reincidência do item.

Para o autor, tratar os itens lexicais da mesma forma – sem considerar que haja itens lexicais de alta e baixa freqüência – já é o suficiente para mostrar a diferença de densidade lexical entre textos escritos e textos falados. Entretanto, para se obter uma medida mais apurada, deve-se reconhecer três categorias de itens: itens gramaticais, itens lexicais de alta freqüência e itens lexicais de baixa freqüência.

Densidade lexical: uma medida mais reveladora

Conforme o que foi exposto, Halliday assume que se pode medir a densidade lexical de textos oral e escrito, observando a distribuição das palavras nos textos. A princípio, parte-se da classificação de todas as palavras empregadas no texto, em duas categorias: gramatical e lexical. A seguir, leva-se em conta a freqüência de um item lexical na língua, isto é, observa-se a reincidência de um item lexical num determinado texto. Essa observação permite reconhecer três categorias ao invés de duas.

Não obstante, Halliday esclarece que procedendo dessa maneira, estar-se- ia apenas medindo palavra contra palavra. O resultado de tal procedimento aponta para uma única direção: a baixa densidade de informação no texto oral. Diante dessa constatação, o autor procura reinterpretar os fatos. Para ele, é importante verificar o que leva a língua falada ser marcada, de forma negativa, pela ausência de densidade lexical.

Halliday admite que não se pode discordar de que uma palavra com baixa freqüência condensa mais informação; contudo, as palavras não se encaixam dentro de outras palavras. Elas se agrupam em estruturas gramaticais mais extensas: oração / período. Conforme o autor, esse agrupamento em estruturas gramaticais mais extensas é que determina a densidade informacional de um texto.

Dessas estruturas mais extensas, destaca-se a *oração* , unidade gramatical em que construções semânticas de diferentes tipos se mantêm unidas e integradas como um todo. Esta noção de oração pode se apresentar difícil a princípio, dada a inconsistência dos termos *oração / período*, utilizados na Gramática Tradicional. Mas a complicação pode desaparecer se se tomar como ponto de partida que toda oração, quer num período simples, quer num período composto, carrega em potencial a mesma carga de informação.

Em seus estudos, o autor descarta o termo *período* – que se refere à unidade do sistema escrito e que se estende a partir de uma letra maiúscula, seguindo de uma parada completa, até outra parada completa. Assim, ele utiliza o termo *complexo de orações,* por considerar que tal termo permite fazer referência, tanto à língua escrita como à falada, uma vez que o objetivo em questão é comparar as duas modalidades.

Para Halliday, o que torna possível identificar um período, na língua falada, é defini-lo como *complexo de orações.* Uma vez definido o termo complexo de orações, deve-se considerar que ele se constitui não apenas de complexos de orações, mas também de complexos de frases, complexos de grupos nominais e complexos de palavras.

O autor considera que a oração permite captar as propriedades específicas das duas modalidades. Para medir a densidade de um texto, ao invés de contar o número de itens lexicais, em proporção ao número de itens usados no todo, conta-se apenas o número de itens lexicais por oração. A densidade lexical, nesse caso, será medida de acordo com o número de itens lexicais por oração.

Para Halliday, o principal requisito da oração para fins comparativos é a consistência. Entretanto, ele considera que embora a oração seja uma categoria fundamental no universo da lingüística, ela é de difícil definição. A oração é complexa, multifacetada e se presta a diferentes interpretações teóricas, de acordo com o interesse do lingüista.

O autor procura dar à oração uma interpretação que ele julga útil no contexto geral da lingüística educacional. Assim, ele define oração como uma unidade funcional com tripla função, no sentido em que ela funciona simultaneamente:

- como representação dos fenômenos, conforme eles são interpretados pelos membros da cultura, configurando-se estruturalmente em termos de processo (ação, evento, comportamento, processo mental, processo verbal, existência ou relação) junto a participantes do processo e circunstâncias;
- como expressão da função do discurso /fala. Nesse caso, configura estruturalmente em termos de um elemento que engloba uma proposição argumentável;
- como condutor da mensagem organizada, na forma de tema mais exposição e dessa forma, configura-se em termos de tema / rema.

Assim, uma oração pode ser definida como o lugar de escolhas de **transitividade** (a língua usada como meio de reflexão para apreender e conhecer o mundo), **modo** (a língua usada como meio de ação) e **tema** (união das duas outras funções).

A média de informação que pode ocorrer e se incorporar em uma oração é bastante variada, dada a sua considerável elasticidade. Numa oração grupos nominais podem atuar dentro de frases preposicionais e frases preposicionais podem atuar dentro de grupos nominais. Esses elementos se organizam “enfileirados” ou “encaixados”. Tal estrutura pode acomodar um grande número de material lexical, conforme exemplificação do autor:

No *sistema Newtoniano, os corpos que não estão* ***sob*** *ação* ***de*** *nenhuma força, movem-se* ***em*** *linha reta* ***com*** *velocidade uniforme.*

No exemplo acima, observa-se que uma frase preposicional pode ocorrer muitas vezes em um única oração por apresentar funções circunstanciais e pós-modificadoras dentro de um grupo nominal que atua na oração.

Da mesma forma um grupo nominal pode funcionar como participante da oração e ter participação numa frase preposicional. Nesse exemplo, encontramos seis grupos nominais, cinco deles atuando dentro de frases preposicionais.

Isso pode ser explicado ao se observar a estrutura do grupo nominal e a estrutura da oração. O grupo nominal consiste de um núcleo (nome) que pode ser precedido e / ou seguido por elementos modificadores. O autor lembra que a informação lexical também pode ser expressa em grupos adverbiais, embora eles tenham escopo lexical bastante limitado.

Em relação à estrutura da oração, como já foi abordado, Halliday considera que ela se organiza como a representação de um processo (transitividade); como sustentadora de uma função na fala (modo) e em acréscimo a essas duas funções, o autor concorda que toda oração se estrutura como uma mensagem que consiste de duas partes: - tema , ponto de partida, a respeito do que é a mensagem; rema – que constitui o corpo da mensagem.

O tema pode ser considerado como uma parte importante da mensagem, uma vez que ele corresponde o ponto em que o falante anuncia suas intenções. Na língua falada é freqüentemente um pronome (eu / tu / vós). Entretanto, na língua escrita, que é mais fortemente orientada para a terceira pessoa, o tema pode ser representado por um grupo nominal e até mesmo por um grupo adverbial, embora, como já foi observado, esse grupo tenha limitações em relação ao seu escopo lexical.

O tema não pode ser representado, exceto em circunstâncias especiais, por um grupo verbal. Essa seria outra razão pela qual a informação lexical tende a se centralizar em substantivos.

Em síntese, mesmo coisas que não são expressas como substantivos passam a se comportar como substantivos para ganhar *status* na temática e na estrutura da informação. Dessa forma, pode-se explorar o potencial da língua, para expressar-se em forma substantivada qualquer estrutura de transitividade, transformando-a em qualquer estrutura de mensagem.

Para Halliday, a estrutura do mundo moderno e a estrutura da língua combinam-se para tornar a língua escrita o que ela é, ou seja, uma língua com alta densidade lexical medida pelo número e carga de informação de itens lexicais por oração. Há uma forte tendência em codificar o conteúdo léxical em uma forma substantivada: nos substantivos núcleos, outros itens (substantivos e adjetivos) do grupo nominal. São essas estruturas substantivadas que dão enorme elasticidade à oração.

A complexidade da língua falada

Na visão de Halliday, não se pode caracterizar a língua falada pela ausência de certos traços encontrados na língua escrita. Contrariando a tradição de se considerar a língua falada amorfa, o autor esclarece que isso se deve a um artifício de transcrição. Se um texto escrito for reproduzido com todos os processos de planejamento, certamente, também parecerá sem forma.

Halliday, acredita que nenhuma boa transcrição poderá fazer a língua falada parecer boa por escrito, por uma razão óbvia: não era para ser escrito. Da mesma forma, os textos escritos podem não soar muito bem na fala.

No sentido específico da densidade lexical, a fala parece ser, por sua natureza, "sem conteúdo", mas não é de pouco conteúdo, no sentido geral da falta de informação e, certamente não é desestruturada, nem artificial.

Na visão de Halliday, deve-se pensar na fala e na escrita considerando três aspectos interrelacionados: função, meio e forma. Assim, a fala, de acordo com a natureza do meio, é um processo e se torna produto apenas por tradução, ao ser escrita. A fala demonstra certas propriedades de organização apropriadas para determinadas funções.

Dessa forma, a língua falada não é menos estruturada que a língua escrita e é altamente organizada. Enquanto a escrita apresenta alta densidade lexical como traço característico a fala apresenta a sua complexidade gramatical que tem origem na natureza do meio.

Segundo o autor, qualquer critério adotado, consistentemente pode revelar que a densidade lexical da língua escrita parece ser de duas vezes maior que a da língua falada.

Para o autor a língua escrita representa os fenômenos como produtos, enquanto a língua falada representa os fenômenos como processos. Essa seria a base da distinção entre as duas modalidades. Cada código representa a realidade como se fosse ela própria. Assim, um texto escrito é um objeto; o que é representado pela linguagem escrita toma forma de um objeto, ou seja, um substantivo.

Por outro lado, numa conversa, está se fazendo, de forma dinâmica; diz-se algo que aconteceu ou foi feito. Isso é representado por verbos. O fato da língua falada interpretar experiências como elas estão acontecendo e não como evento resulta em determinadas conseqüências. Para mencionar um objeto faz-se uso de um substantivo, mas para dizer que algo está acontecendo, utiliza-se mais que um verbo, utiliza-se uma oração. Isso se explica na gramática, os verbos não ocorrem por si só, exceto em raras exceções, requer uma série de traços acompanhantes como participantes do processo.

A expansão desses traços pode se dar pelo uso de substantivos (grupo nominal) ou pelo uso de verbos e torna-se, portanto, uma oração.

Ex. abordagem – substantivo:

Sua abordagem ao governo para uma possível ajuda.

Abordar – verbo:

Eles abordaram o governo para perguntar se eles poderiam ajudá-los.

Conforme o exemplo acima, a forma de expansão do processo pode necessitar não só de uma oração mais de duas ou mais. Essas orações podem estar, simplismente associadas ou interrelacionadas. Esta é uma função do complexo de orações.

Pode-se dizer que um complexo de orações é o modo para se mostrar como os processos numa seqüência relacionam uns com os outros. Há duas maneiras básicas para isto:

- por parataxe – podem ser tratados como iguais; independentes.

Ex. *É menos arriscado e custa pouco.*

- por hipotaxe – podem ser tratados como sendo um dependente do outro.

Ex. *Eles disseram que procurariam o governo*.

Halliday esclarece que parataxe e hipotaxe podem estar relacionadas às noções tradicionais de coordenação e subordinação, embora haja diferenças de definições. Para o autor**, parataxe** inclui: complexos do tipo *e / ou* (tradicionalmente coordenado); complexos do tipo exemplificação (tradicionalmente um tipo de aposto); complexos do tipo *então, logo, mas;* complexos de enumeracões. A **hipotaxe** inclui: complexos do tipo *além de / ao invés de;* complexos do tipo *relativo, não definido;* complexos *quando / porque / se;* complexo do discurso indireto (reportado).

Em conversações mais longas, as orações variam, não só no tipo de interdependência (hipotaxe ou parataxe), mas também no relacionamento lógico-semântico envolvido na interação. Elas incluem além dos três tipos básicos de expansão: (1) acréscimo de uma nova informação; (2) reafirmação ou exemplificação da informação anterior; (3) acréscimo de uma qualificação; a incorporação que o falante faz gramaticalmente à sua fala, daquilo que alguém (interlocutor) fala ou pensa.

Certamente, toda conversa é fragmentada, uma vez que os falantes se revezam em períodos, geralmente curtos. Embora a gramática, às vezes, não mostre os padrões paratáticos e hipotáticos do complexo de orações na forma em que eles aparecem, quando o mesmo falante retoma a fala, observa-se que as relações semânticas são mantidas.

Halliday conclui que a língua falada é tão organizada e complexa quanto a escrita, mas de outro modo. A complexidade da língua escrita é de densidade lexical, enquanto a complexidade da língua falada se dá no intrincamento gramatical, devido o seu dinamismo característico.

Há três razões, segundo Halliday, responsáveis por se considerar a fala fragmentada e sem forma. A primeira, seria em razão dos sistemas de valores das culturas letradas em que valorizam a língua escrita e a fala passa a ser considerada como transitória e inconseqüente. A segunda razão se liga ao fato da transcrição. Quando as pessoas transcrevem textos falados, elas registram hesitações, falsos começos etc., o que equivale ao rascunho do texto escrito. A terceira razão estaria ligada às primeiras transcrições que foram feitas por estudiosos da língua. Quando os filósofos da língua começaram a gravar falas, começaram com seminários acadêmicos. Esses seminários representam o tipo de fala mais disjunto por não ser espontâneo, mas preparado com antecedência.

O autor enfatiza que a escrita não é a fala por escrito e vice-versa. Elas são manifestações do mesmo sistema subjacente, se para ser lida ou ouvida, deve-se utilizar os recursos do modo mais apropriado à natureza de cada uma delas.

Língua escrita *versus* língua falada na visão de Chafe, Tannen e Koch

De acordo com a visão de Chafe (1985), as diferenças básicas entre as duas modalidades, língua escrita e língua falada, se devem à própria natureza do processo de falar e escrever, que junto a fatores interacionais, contextuais e culturais determinam a estrutura do discurso, favorecendo o emprego de determinadas formas lingüísticas em cada modalidade.

Para o autor, falantes e ouvintes escolhem palavras e frases apropriadas aos seus objetivos, mas a língua escrita tende a apresentar um vocabulário mais variado que a língua oral, uma vez que se apresenta livre dos constrangimentos impostos pelos limites temporais e da capacidade da memória de curto-prazo. Para o escritor a escolha lexical não está submetida aos limites temporais, mas envolve decisões estilísticas que são facilmente transferíveis de um modo para o outro de produção de linguagem.

Na visão de Chafe, a organização das palavras em orações se dão na fala como unidades de entonação, que se apresentam em cadeias extensas, alinhadas com poucas relações sintáticas entre as orações, principalmente subordinação - o que Halliday (1989) chamou de *intrincamento* gramatical.

Na escrita, tais unidades se apresentam, mais longas e complexas elaboradas em várias relações de dependência. Essas relações conferem à linguagem escrita maior densidade lexical e uma textura integrada e firme. Pode-se observar que há menos repetições e uma preferência pelas substituições lexicais.

Na visão de Chafe, o oral ao se fazer, reflete os próprios caminhos e processos de sua produção. Por outro lado, a escrita, em razão de seus rascunhos e revisões, permite o acesso, somente a um produto final, já acabado. Nesse processo de refacção, apaga-se a primeira edição, o que impossibilita a reconstituição do caminho percorrido em sua realização.

Percebe-se que há, no texto escrito, uma certa ênfase à impessoalidade. Isso se deve, entre outros fatores, ao fato da interação com o interlocutor ser distanciada. Por outro lado, na linguagem falada, nota-se que há uma preocupação com o envolvimento. Falante e ouvinte se interagem, por meio de uma ação contínua face-a-face.

Conforme Chafe, para assegurar o envolvimento, o falante procura fazer usos de mecanismos a fim de expressar o seu interesse pela interação, assim é bastante freqüente o uso de advérbios, como *realmente, sinceramente,* frases exclamativas, usos de expressões que denotam exageros etc.

Tannen (1985), em seus estudos, observa que os textos literários imaginativos combinam o envolvimento do texto oral com a integração da escrita. Assim, a autora passa a considerar que existe

um *continnum* oral /escrito e, segundo ela, o que realmente é significante para a motivação do discurso, não é a distinção entre oralidade / escrita, mas sim, a focalização no envolvimento interpessoal, na fala e a focalização no conteúdo que a informação veicula, na escrita.

A autora concorda com Chafe, ao considerar que a contextualização é uma característica do texto falado, pois falantes e ouvintes estão copresentes no tempo e lugar e freqüentemente dividem *background* social. Por outro lado, o texto escrito se apresenta como descontextualizado, escritor e leitor estão geralmente separados no espaço e dividem contexto social mínimo, de forma que podem formular poucas hipóteses sobre atitudes e crenças compartilhadas. Nesse caso, não se pode contar com o contexto imediato e, caso o leitor tenha alguma dúvida, ele não tem como esclarecê-las, portanto, o escritor deve prever possíveis confusões e tentar evitá-las por meio da apresentação de argumentos lógicos.

Em relação à coesão, como fator diferenciador entre texto oral e escrito, Tannen considera que no texto falado ela é obtida pelos traços paralingüísticos e prosódicos, enquanto no texto escrito ela (a coesão) é marcada pela lexicalização, que está diretamente relacionada com a mensagem do texto, exigindo menor conhecimento partilhado com o leitor.

Koch (1995 : 68-69) considera – assim como os autores já citados – que essas diferenças *nem sempre distinguem as duas modalidades, mesmo porque existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo do tipo de situação comunicativa.*

Assim, a escrita formal e a fala representam pontos opostos de um *continuum* em que se situam os vários tipos de interação verbal. Enquanto o escritor planeja em um tempo maior, podendo fazer rascunhos e revisões, o texto falado é espontâneo, produzido no momento da interação. O texto falado volta-se para o envolvimento na interação imediata e estratégias conversacionais sobrepõem às exigências da sintaxe. Isso explica a presença no texto falado, de falsos começos, repetições, anacolutos, paráfrases, que buscam garantir a compreensão do enunciado pelo interlocutor.

Apresentação e análise do *corpus*

O *corpus* tomado para esse estudo foi composto de dois textos, sendo que o primeiro representa a língua escrita *O futuro passou* do autor Carlos Diegues,(Veja, 25 anos: Reflexões para o futuro. São Paulo, Abril –1993). A abordagem temática desse texto refere-se a um posicionamento do autor quando diretor do filme Bye Bye Brasil. O cineasta mostrou, em seu trabalho, um país que para muitos brasileiros era desconhecido. O tema do texto aborda o desafio para uma possível construção de um novo Brasil.

O segundo texto, que representa a língua falada, foi retirado do Projeto NURC / SP (Inquérito nº 255 – Bobina nº 95 – INFS – 303 a 304). O assunto dessa entrevista focaliza o seguinte:

transportes e viagens, cinema televisão, rádio e teatro, os meios de comunicação e difusão, a cidade e o comércio. O informante (locutor 1) caracteriza-se: homem, 37 anos, casado, professor, paulistano, pais paulistanos, segunda faixa etária.

A amostra para esse trabalho constou-se de dois fragmentos dos textos mencionados que compõem o *corpus* desse estudo. Na língua falada tomou-se como referencial apenas um turno da entrevista, contando 322 itens, buscou-se, no texto que representa a língua escrita, uma certa equivalência de itens entre os dois textos. Assim, usou-se quatro parágrafos do texto escrito composto de 287 itens. Buscou-se, nos dois textos, uma certa equivalência em números de itens, já que o objetivo principal desse trabalho é comparar as duas modalidades.

Após o levantamento dos itens procedeu-se uma divisão entre gramaticais e lexicais com o objetivo de se medir a densidade. A fim de verificar esse aspecto, focalizou-se a observação, principalmente, nos itens lexicais. A partir da contagem desses itens nos dois tipos de textos, percebe-se ,conforme Halliday, que a densidade lexical é maior no texto escrito, logo nesse primeiro momento. O resultado dessa primeira etapa pode ser comprovado no gráfico nº 01 abaixo:

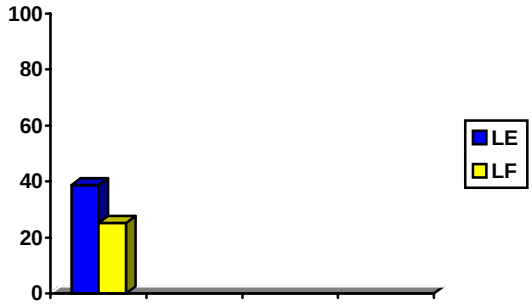


Gráfico nº 1 – itens lexicais

Para se ter uma medida mais apurada da densidade lexical, Halliday recomenda a observação da freqüência de um item lexical para com outro, já que a repetição de um mesmo item reduz o efeito da densidade. Isso porque o autor considera que os itens lexicais se dividem em itens lexicais de alta freqüência, como alguns substantivos comuns(neutros) e os de baixa freqüência que raramente se repetem, dessa forma, muito contribuem para a densidade texto.

O gráfico nº 2, a seguir, mostra a porcentagem de incidência da repetição do mesmo item lexical nos dois tipos de textos. Observa-se, claramente, que há mais repetição do mesmo item lexical no texto falado, o que implica uma queda considerável de densidade.

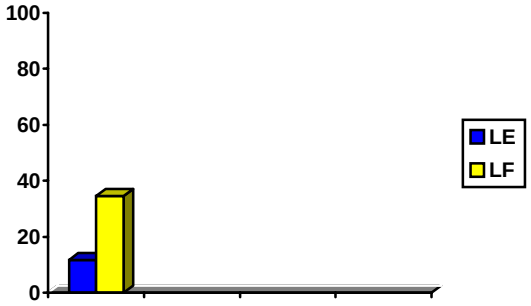


Gráfico nº 2 –repetição do mesmo item lexical

Ainda com a intenção de se medir com mais exatidão a densidade nos textos escrito e falado, fez-se um levantamento da repetição do item lexical com o mesmo radical. Era de se esperar que na língua falada essa repetição fosse mais acentuada, pois conforme Chafe, a língua escrita tende a apresentar um vocabulário mais variado que a língua oral, uma vez que se apresenta livres dos limites temporais. Vê-se que há uma preferência pelas substituições lexicais.

A seguir, o gráfico nº 03 ilustra esse resultado:

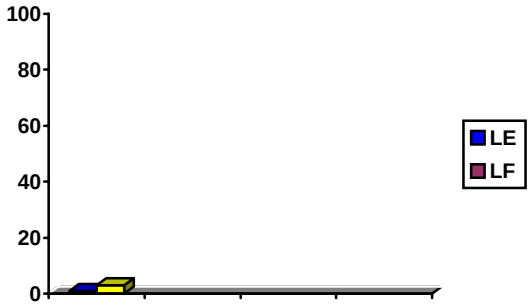


Gráfico nº 03 – repetição do item lexical com o mesmo radical

Como já foi mencionado, Halliday considera que em toda língua há itens de alta freqüência, entre eles os chamados *neutros* . Esses, por sua vez, pouco contribuem para a densidade, considerando que seu emprego é bastante generalizado, o que proporciona o seu maior emprego nos textos, principalmente no texto falado.

O gráfico nº 04, a seguir, ilustra o resultado obtido nesse levantamento:

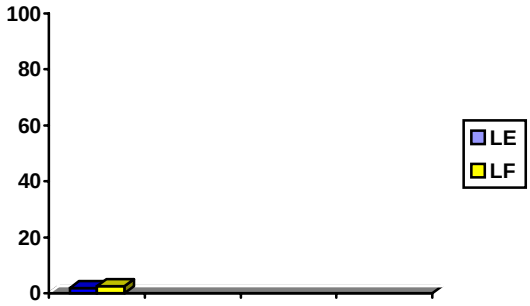


Gráfico nº 4 – uso do neutro

Após a verificação da freqüência relativa dos itens lexicais repetidos, de itens lexicais do mesmo radical, e do neutro, verificou-se que a incidência dos mesmos muito contribuiu para a queda da densidade nos dois tipos de textos, embora o texto escrito tenha-se mantido mais denso, conforme a primeira verificação, apresentada no gráfico1.

Segue abaixo, o gráfico demonstrativo da soma representativa da queda da densidade, considerando a freqüência relativa dos itens lexicais nos dois tipos de texto.

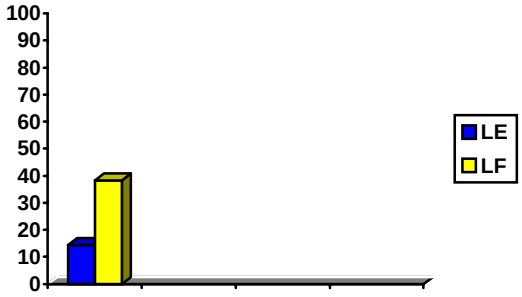


Gráfico no 5 – queda da densidade nos textos escrito e falado

Frente a isso, ou seja, considerando o número de itens lexicais nos textos e a freqüência relativa dos mesmos, conclui-se que o texto escrito é mais denso que o falado.

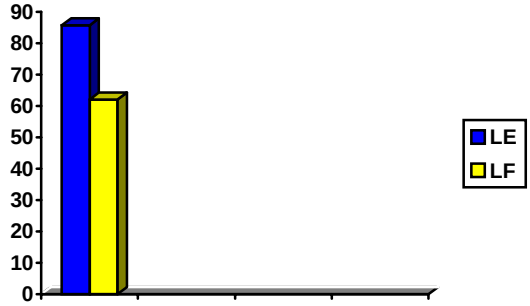


Gráfico no 06 – densidade lexical nos tipos de textos

Halliday acredita que ao se medir a densidade lexical, considerando a distribuição dos itens nos dois tipos de textos, dividindo-os em duas categorias, gramatical e lexical e, ainda levando em conta a freqüência relativa de um item na língua, pode-se chegar a um resultado que comprova maior densidade lexical no texto escrito. Isso pode conduzir a uma única direção, ou seja, tal procedimento sugere que a língua falada é simplismente caracterizada por um aspecto negativo: a ausência relativa ou baixo nível de informação.

Embora o autor tenha assumido esse procedimento a princípio, ele questiona sobre a possibilidade de se medir a densidade de um texto, observando como se organizam as idéias nos textos escritos e falados.

Certamente, uma palavra com baixa freqüência condensa mais informação. Mas as palavras não se encaixam umas as outras, elas se juntam em unidades gramaticais mais extensas , ou seja, em períodos. O autor prefere utilizar o termo *complexo de orações*, uma vez que esse termo permite fazer referência tanto à língua escrita quanto à falada, possibilitando a comparação entre elas. É nessa seqüência de orações interligadas estruturalmente, que se pode determinar a densidade informacional de uma passagem do texto.

Dessa forma o autor concorda que a organização da oração nos permite captar as propriedades específicas da língua escrita e da língua falada. Assim, o autor propõe que ao invés de contar o número de itens lexicais em proporção ao total de palavras empregadas no texto, que se conte o número de itens lexicais em proporção ao número de orações.

Nesse trabalho, como já se mostrou nas reflexões anteriores, já se mediu a densidade lexical de acordo, com a primeira proposta do autor. A seguir, passou-se a verificar o segundo ponto de vista de Halliday, ou seja, a verificação da densidade nos dois tipos de textos, buscando medir a mesma por meio da contagem da ocorrência dos itens lexicais por oração.

Para nosso estudo, definimos oração como *uma seqüência lingüística contendo pelo menos um verbo, no tempo finito ou infinito e seus argumentos explicitados ou não.* (Arruda Fernandes,1996:27). Conforme se exemplifica em (1) e (2) abaixo:

(1). (...) o que está em questão \ não é a indiscutível competência e qualidade da televisão brasileira, \ mas a forma sobre a qual ela se consolidou institucionalmente, \ enquanto dava seu grande salto tecnológico.(...)
(amostra – texto escrito)

(2). (...) quando eu era noivo... \ há dez onze anos atrás... \ íamos ao teatro... \ QUAse que sistematicamente a ponto de às vezes optar pelo cinema... (...).
(amostra – texto falado)

A seguir, fez-se a contagem do número de orações nos dois fragmentos de textos escolhidos para constituir o *corpus* dos dois tipos de textos. Como resultado, obteve-se no texto escrito um total

de 14 orações, contendo ao todo 111 itens lexicais, o que resultou numa média de 7,92 itens lexicais por oração.

No texto oral, o número de orações foi de 33 com 81 itens lexicais, apresentando uma média de 2,45 itens lexicais por oração. Pelo visto, o texto escrito continua com maior densidade do que o texto oral. Portanto, comprova-se a tese de Halliday que afirma ser o texto escrito mais denso do que o oral, mas desta vez, considerando a organização das idéias no texto. Nesse caso, a base de distinção está em se considerar como cada código representa a realidade: a linguagem escrita representa os fenômenos como produtos; a linguagem falada representa os fenômenos como processos.

Segue abaixo, o gráfico nº 07 que demonstra o resultado exposto acima:

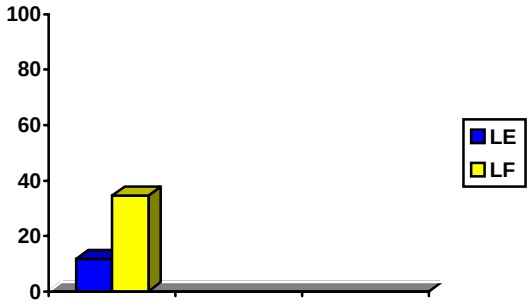


Gráfico nº 07 – densidade lexical nos dois tipos de textos

Considerações finais

Nesse estudo propôs-se comparar um texto oral e um texto escrito com a finalidade de verificar a densidade lexical, que é considerada um dos aspectos que diferenciam as duas modalidades.

O trabalho teve como base teórica Chafe (1985), Tannen (1985), Koch (1993,1995) e principalmente Halliday (1989), que afirma a existência de características autônomas em cada uma delas, dada a natureza do processo. Para o autor, a realização do oral se diferencia da escrita tanto em estrutura quanto em função.

Assim sendo, para se medir a densidade lexical nos dois tipos de textos, Halliday recomenda que se vá além da contagem de itens lexicais no texto, mesmo observando a freqüência relativa dos itens. O autor acredita ainda, que é importante observar como as idéias se organizam nos textos oral e escrito, pois a base da distinção está na consideração da maneira como cada código está representando a realidade.

A língua escrita representa os fenômenos como produtos e a língua oral os representa como processos. Dessa forma, deve-se observar a natureza de cada uma delas em particular, considerando que a escrita não é a fala por escrito e vice-versa, pois cada uma apresenta características autônomas

de existência. Essas duas modalidades ora se permeiam, ora se afastam, uma vez que representam manifestações do mesmo sistema subjacente, mas isso não significa que uma esteja subjugada a outra. Elas devem, portanto, ser distinguidas de acordo com a natureza, meio e função.

Bibliografia

1. ARRUDA-FERNANDES, Vânia M. B. (1996). A tipologia textual e o emprego de conectores em textos orais e escritos. In: *Letras & Letras* 12(2), Jul-dez 1996.
2. CASTILHO, ATALIBA & PRETI, DINO (1987). *A linguagem falada culta na Cidade de São Paulo*. Vol. II. Diálogo entre dois informantes. São Paulo: Queiroz: FAPESP.
3. CHAFE, WALLACE. (1985). *Linguistic differrences producede by differences between speaking and writing.* In: Olson, Torrance & Hildyard (orgs). *Literacy, language and learning*. The nature and consequences of reading and Wrinting. Cambridge: Cambridge University Press, 1985: 105-123.
4. _____ & DANIELEWICZ (1985). Properties of spoken and Written language. In: Horowitz & Samuels. *Compreending oral and Written language*. London academic Press, 1987: 17-34.
5. DIEGUES, CARLOS (1993). O futuro passou. In: Veja 25 anos; reflexões para o futuro, São Paulo, abril, p. 57.
6. HALLIDAY, M. A. K. (1989). Spoken and Written language. Oxford University Press.
7. KOCH, Ingedore G. V. (1993). *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto.
8. _____. (1995). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.

MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: NOVAS TECNOLOGIAS

Adriana de Souza Villela*

UFSM

Resumo

Alguns estudos sobre a influência das novas tecnologias no cotidiano do homem vêm sendo realizados. Nos últimos anos, tem sido recorrente a idéia de que os avanços tecnológicos de informática modificam os modos de pensar e de agir do ser humano e, conseqüentemente, suas formas de produção e seu trabalho. As transformações e evoluções no universo da multimídia e das redes têm ocorrido de maneira acelerada. À medida em que os recursos tecnológicos de informática são desenvolvidos e aperfeiçoados, aumenta o interesse das diversas áreas do saber no seu aproveitamento. Na área de metodologia de ensino, mais especificamente, no domínio do ensino de língua francesa, manuais didáticos com recursos informatizados de multimídia começam a ser utilizados dentro de um quadro formal de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, esta comunicação tem por objetivo apresentar reflexões sobre algumas questões do tipo: o que muda com a produção de materiais didáticos com recursos informatizados? Além das novidades audiovisuais que esses novos materiais apresentam, que outros aspectos são inovadores?

Palavras-chave: recursos informatizados, multimídia, novas tecnologias, material didático.

Abstract

Some studies about the influence of the new technologies on the day-by-day has been done. In the last years, the idea that the technological developments of informatic change the ways of thinking and acting of the human being and, consequently, their ways of production and working is recurrent. The transformations and evolutions in the multimedia world and those in the webs occur in a fast way. According to the development and perfectioning of the informatic technological resources, the interests of the several areas of knowledge grow. In the teaching methodology area, and more specifically, in the French teaching, didactical manuals with multimedia resources begin being used in a formal background of teaching-learning. In this perspective, this presentation intends to present thoughts about some questions of the kind: what change with the production of didactical materials with multimedia resources? Beyond the audiovisual novelties, what more innovative aspects do they present?

Keywords: informatic resources, multimedia, new technologies, didactical material.

---

* Aluna do 1º semestre do Curso de Mestrado em Letras da UFSM.

Estudos a respeito da influência dos recentes recursos tecnológicos de informática no cotidiano do homem vêm sendo realizados (Simon et alii, 1997; Waldman & Yacoub, 1997; CIET[1], 1997). A partir deles, alguns pesquisadores referem-se a transformações significativas na sociedade. Simon, Mandel & Lyra (1997), por exemplo, num estudo sobre a história, a formação e os efeitos das novas tecnologias, publicado na Internet, assinalam que estamos caminhando para a constituição de uma "Sociedade da Informação". Eles revelam que o impacto das novas tecnologias é intenso e que "o uso de computadores torna-se uma segunda alfabetização, levando a uma mudança (...) no perfil dos empregos e funções econômicas e na percepção da cultura". Algumas das grandes transformações, apontadas por esses autores, que vêm ocorrendo atualmente são: a zeragem de distâncias entre as pessoas de todo o mundo, determinada pelo uso de redes com a Internet; a possibilidade de transmissão fácil de quantidades ilimitadas de informação; a viabilização da cooperação científica à distância; a criação de bibliotecas digitais; o comércio de produtos através de rede (Simon et alii, 1997).

Os pesquisadores Waldman & Yacoub (1997) ressaltam que, nos próximos anos, deverá ser estabelecida uma nova relação de conectividade entre as pessoas, o que suscitará um novo ambiente social, "com forte impacto sobre a cultura e as formas de convívio" (p. 4). Para eles, a adoção e a aplicação de novas tecnologias implicarão mudanças na maneira pela qual o homem trabalha com a informação, as quais repercutirão sobre todas as esferas da vida social, tais como "o trabalho, a educação, a cultura" (p. 14).

Dentro dessa perspectiva, ou seja, sendo dado que as novas tecnologias de informática transfiguram a sociedade, atingindo, dentre outras áreas, a educação, é que se torna importante conferir-lhes uma atenção especial. Se as evidências de grandes transformações em todos os domínios da sociedade são cada vez mais claras, cabe aos pesquisadores das diversas áreas do conhecimento verificar as influências diretas dessas mudanças no seu campo específico de trabalho.

---

[1] Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia.

As transformações e evoluções no mundo da multimídia e das redes — como a Internet, as LANs (*Local Area Network*) e as WANs (*Wide Area Network*) (Waldman & Yacoub, 1997: 68) — ocorrem de maneira acelerada. É provável que, em pouco tempo, nas mais diversas áreas do conhecimento, assistamos a uma verdadeira invasão dos variados tipos de recursos tecnológicos de informática. À medida em que eles são desenvolvidos e aperfeiçoados, cabe ao usuário conhecê-los e saber utilizá-los como instrumentos que proporcionem resultados satisfatórios. É nesse sentido que vêm sendo buscadas respostas a questões do tipo: de que modo utilizar esses recursos informatizados? Como manuseá-los? Levando em conta que os diferentes meios de manipular e de aplicar esses recursos dependerão do interesse e das necessidades de cada área do saber.

No campo da metodologia de ensino, estudos têm sido feitos, na tentativa de empregar os recursos informatizados na educação[2]. No domínio do ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente, alguns recursos informatizados de multimídia, aliados aos documentos escritos em HTML (*HyperText Markup Language*), como os utilizados na WWW (*World Wide Web*), já estão sendo adotados, enquanto ferramentas, no processo de construção do conhecimento dos alunos, dentro de um quadro formal de ensino-aprendizagem.

Ainda no âmbito da didática de línguas, começam a ser publicados manuais de língua estrangeira que trazem, além do livro-texto e do caderno de exercícios, um *software* hipertexto/multimídia (com recursos de som, vídeo e imagens digitalizadas) ou apenas um *software*, sem o elemento impresso usual[3]. Além disso, na Internet, existem *sites* que podem servir de material para o ensino de línguas[4].

---

[2] Exemplos de centros de pesquisa que estudam o emprego das novas tecnologias na educação são: o CNDP (*Centre National de Documentation Pédagogique*) e o CIET (Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia).

[3] Alguns exemplos de manuais didáticos (de francês língua estrangeira) com recursos informatizados são: *À la rencontre de Philippe*, *Dans un quartier de Paris*, *Le Français interactif*, *À la recherche d'un emploi*, *L'acte de vente*.

[4] Indicações de alguns *sites* de francês língua estrangeira encontram-se após a bibliografia, em ***Sites* visitados**.

Vale esclarecer que, no nosso trabalho, o que chamamos de manual didático pode se referir tanto a um livro didático — livro sendo entendido na sua acepção mais corriqueira, ou seja, como a reunião de folhas, presas por um dos lados, enfeixadas em capa flexível ou rígida — quanto a um CD-ROM e seu conteúdo virtualizado. Desse modo, poderemos chamar um CD-ROM de manual (didático), embora ele não se constitua como um livro na sua materialidade. Assim, estamos atribuindo o mesmo nome para materialidades diferentes. Ao passarmos do livro ao CD-ROM, a qualidade da memória discursiva é transformada: passa-se da memória histórica (interdiscursiva), resultante da relação do autor com sua exterioridade, à memória metálica (informatizada), que torna linear o interdiscurso, sem distinção de posições (Orlandi, 1996: 16).

Além disso, não há motivo para não entender um material didático de língua estrangeira, qualquer que seja sua materialidade, como manual didático, uma vez que acreditamos que, no futuro, muitos documentos escritos em papel serão "projeções temporárias e parciais de hipertextos on line muito mais ricos e sempre ativos" (Lévy, 1996: 50). Convém, ainda, observar que não estamos privilegiando a materialidade de um CD-ROM (ou seu conteúdo virtual) em detrimento da materialidade do livro, ao contrário, e como vem corroborar Lévy (1996),

> longe de aniquilar o texto, a virtualização parece fazê-lo coincidir com sua essência subitamente desvelada. Como se a virtualização contemporânea realizasse o devir do texto. Enfim, como se saíssemos de uma certa pré-história, e a aventura do texto começasse realmente (p. 50).

Dentro desse panorama informatizado que vem se formando e se incorporando à área do ensino de línguas — como também a outros domínios das atividades do saber — e, portanto, com a perspectiva de transformações nesse campo, são pertinentes indagações do tipo: afinal, o que muda com a produção de materiais didáticos com recursos informatizados? Além das novidades audiovisuais que eles apresentam, que outros aspectos são inovadores?

Começaremos nossa discussão, tentando definir o que afinal é entendido por novas tecnologias. O que é velho e o que é novo? Onde está o verdadeiro limite entre esses dois paradigmas? Geralmente, o critério que se adota para

demarcar as diferenças entre o velho e o novo é de natureza técnica. De acordo com Dieuzeide (1994: 14), pode ser considerado como novo aquilo que responde a basicamente três características: 1) a velocidade e o poder de armazenagem e de representação da informação escrita e visual, graças à miniaturização e à compressão; 2) a manipulação imediata de inúmeros dados e o desenvolvimento de processos interativos; 3) o deslocamento de informações através de grandes distâncias, graças à transmissão de dados por cabo, por satélite, por fibra ótica, etc., tornando possíveis trocas de informações e consultas instantâneas.

A grande questão que se coloca a respeito das novas tecnologias no ensino é em que medida elas permitirão que sejam alcançados objetivos pedagógicos.

Dentro da perspectiva que propomos discutir aqui, são importantes algumas considerações preliminares:

1) O ensino se constitui numa relação de comunicação, de troca de informações. Assim, instrumentos que possibilitem essa relação e essa troca podem servir ao ensino. Nesse sentido, os recursos de informática interessam à educação (Marques et alii, 1986: 17);
2) a tecnologia integrada ao ensino não substitui, de maneira alguma, o professor, uma vez que a aprendizagem implica subjetividade e intuição (Marques et alii, 1986: 23);
3) é necessário se analisar um projeto de exploração da tecnologia, no sentido de um estudo mais aprofundado daquilo que se pretende no ambiente das relações humanas, desviando, desse modo, a ênfase primordial no objeto, ou seja, na máquina. As inovações tecnológicas dizem respeito ao homem, que reorganiza suas relações cognitivas e transforma sua visão de mundo, sua maneira de pensar e de agir (Lévy, 1993:54).

Abordaremos a seguir alguns aspectos característicos dos materiais didáticos informatizados. Trataremos, então, da materialidade do objeto didático e de suas implicações e da autonomia do aluno no seu aprendizado.

A materialidade dos utensílios didáticos transforma-se pela informatização. Hoje, pode-se trabalhar com conteúdos virtualizados, dentro de uma dinâmica

hipertextual, em que é possível estabelecer, através do princípio da não-linearidade, ligações entre textos, imagens e sons, em questão de poucos segundos. Diversas informações podem ser obtidas, imediatamente, por meio de um simples clique sobre um botão (Lévy, 1993: 37). O hipertexto apresenta-se dinâmico e em constante metamorfose, o que pode contribuir, em termos de interação, no processo de ensino-aprendizagem.

Embora o trabalho com o hipertexto proporcione algumas vantagens, ele pode oferecer certas limitações: é possível que o usuário se perca muito mais facilmente na leitura de um hipertexto do que na leitura de um livro. Como afirma Lévy (1993),

> a referência espacial e sensoriomotora que atua quando seguramos um volume nas mãos não mais ocorre diante da tela, onde somente temos acesso direto a uma pequena superfície vinda de outro espaço, como que suspensa entre dois mundos, sobre o qual é difícil projetar-se (p. 37).

Esse outro espaço ao qual Lévy se refere é o que chamamos hoje de ciberespaço (do inglês *cyberspace*) ou mundo cibernético ou virtual. E é justamente pelo fato de passarmos de uma materialidade como a do livro a um ambiente virtual — onde, a princípio, não há materialidade — que encontramos, muitas vezes, dificuldade de nos adaptarmos ao modo de leitura hipertextual.

Ainda com relação aos possíveis incômodos que a leitura de um hipertexto possa suscitar, pode-se considerar que a sucessão das telas, diferentes umas das outras, estabelece uma sensação de descontinuidade — que não é causada quando se lê um livro, por exemplo —, que pode fazer com que se perca o ponto de partida da navegação. Isso pode implicar conseqüências em termos de construção da coerência do discurso (Develotte, 1997a: 43). Nesse sentido, a ausência de um objeto manipulável pode produzir um certo desconforto, uma vez que o leitor é privado de recuperar seu posicionamento de leitura em relação à toda extensão do texto (Develotte, 1997b: 99).

Com relação à questão da autonomia, algumas considerações são importantes.

O aluno, num processo de aprendizagem por meio de instrumentos informatizados, torna-se o centro da sua própria formação, agindo segundo seus

interesses e seus objetivos, abrindo caminhos à motivação, fator constitutivo da autonomia (Barbot, 1997b: 57).

Os instrumentos multimídia, em vista de sua natureza hipertextual e, portanto, não linear, apresentam uma fragmentação da informação. Por criar uma visão de múltiplos formatos, o aluno se encontra num papel central, pois ele é que vai estabelecer associações entre as informações que recebe, dando forma ao que parecia disperso. Assim, ele se encontra no ponto central de sua aprendizagem, uma vez que tudo depende das suas opções, das suas escolhas, dos seus comandos (Furstenberg, 1997: 67).

O aluno, ao trabalhar com o hipertexto, torna-se responsável pela organização de uma cadeia associativa de diferentes fragmentos que ele percorre e pela integração das informações que ele descobre, criando, então, sua própria rede semântica. A dinâmica hipertextual pode, portanto, ser um poderoso instrumento cognitivo de aprendizagem, lembrando que aprender consiste em integrar novas informações, transformá-las e estruturá-las, tornando-as, por fim, significativas (Bélisle, 1997: 12).

O aluno é levado a exercitar suas capacidades cognitivas a todo instante, uma vez que ele está implicado no seu processo de aprendizagem, buscando maneiras de construir seu percurso e seu saber (Furstenberg; 1997: 72).

O aprendizado de uma língua se torna mais rico, pois o aluno pode manipular seu material, agir sobre ele, ir de palavra a imagens, de imagens a palavras. Trata-se aqui da vantagem que se tem de poder ligar palavras a dimensões culturais, através de fotos digitalizadas. Estabelece-se assim uma relação entre a língua e a cultura (Furstenberg, 1997: 73).

Ao ativar um ícone, o aluno tem a sensação de criar textos e imagens. Essa possibilidade incita seu interesse e sua curiosidade. Pode-se, então, pensar na hipótese de que a construção do conhecimento se dará de acordo com um processo singular, advindo do nível de atenção dispensado pelo aluno, ao entrar em contato com recursos tecnológicos informatizados (Develotte, 1997a: 43).

O uso de instrumentos multimídia/informatizados provoca a ação do aluno, por um lado, através da fascinação que a imagem causa, por outro, pela implicação do seu engajamento pessoal numa tarefa. Assim, o tipo de relação

com o saber, estabelecido nesse tipo de interação, difere daquele que se tem ao ler um livro ou mesmo ao assistir a um filme (Develotte, 1997a: 44).

Conforme Barbot (1997a), “o conhecimento se constrói, quando o prazer de se situar no imaginário, no onírico, de respeitar regras num espaço-tempo gratuito que fixamos a nós mesmos, estimulam o aluno” (trad. minha) (p. 53).

Esse, para alcançar seus objetivos, utiliza estratégias específicas para obter informações que não estão mais linearmente presentes, mas que se apresentam de um modo fractal. Trabalhar com um paradigma que está em constante metamorfose, como é o caso do hipertexto, faz com que o aluno crie hipóteses sobre as ligações semânticas que se efetivam entre os nós associativos da rede que se tece no espaço virtual. O conhecimento se dá, então, através de uma nova percepção de idéias, de imagens e de sons e não mais somente pelas palavras e pela sintaxe (Barbot, 1997a: 56).

Portanto, a hipertextualidade e a dinâmica da navegação determinam uma nova relação entre o aluno e o material didático: na ânsia de descobrir, de alcançar seus objetivos, o aluno tem a sensação de ter poder (Develotte, 1997b: 97).

Para concluir, vale citar aqui a afirmação de Pietraróia (1997) de que “o principal objetivo da informatização da aprendizagem é levar o estudante a trabalhar de maneira autônoma e autodirigida”. Sendo que um dos fatores que entram em jogo na conquista desta autonomia é a descoberta (p. 78).

É importante que se considere a necessidade de adotar novos instrumentos no ensino de línguas estrangeiras, “como forma de apropriar-se do novo mundo, dos novos espaços do conhecimento. Ficar de fora é excluir-se do processo que vai, aos poucos, interferindo em todas as áreas” (Mariano, 1997: 122).

Dentro da perspectiva traçada nesta comunicação, pode-se pensar, a partir das palavras de Auroux (1998), que uma sociedade bem desenvolvida não se constitui de um mundo de máquinas, mas da invenção e da integração de instrumentos tecnológicos dentro das relações humanas complexas. A existência desses instrumentos compõe, juntamente com o ser humano, “um só tecido tecnossocial” (p. 321).

BIBLIOGRAFIA

AUROUX, S. *A filosofia da linguagem*. Campinas: Unicamp, 1998.

BARBOT, M. J. Stratégies des auto-apprenants et multimédia. *Les Cahiers de L'Asdifle*, Paris, n. 9, p. 48-60, jan./sept, 1997a.

___. Cap sur l'autoformation: multimédias, des outils à s'approprier. *Le Français dans le Monde*, Paris: Hachette, n. spécial, p. 54-63, juil, 1997b.

BÉLISLE, C. Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation. *Les Cahiers de L'Asdifle*, Paris, n. 9, p. 7-24, jan./sept, 1997.

CIET. www.ciet.senai.br/, 1997.

DEVELOTTE, C. Écriture multimédia et nouvelle construction du savoir. *Les Cahiers de L'Asdifle*, Paris, n. 9, p. 36-47, jan./sept, 1997a.

___. Lecture et cyberlecture. *Le Français dans le Monde*, Paris: Hachette, n. spécial, p. 94-104, juil, 1997b.

DIEUZEIDE, H. *Les nouvelles technologies: outils d'enseignement*. Paris: Nathan, 1994.

FURSTENBERG, G. Scénarios d'exploitation pédagogique. *Le Français dans le Monde*, Paris: Hachette, n. spécial, p. 64-75, juil, 1997.

LANCIEN, T. *100 Outils multimédias pour l'enseignement du français: vidéo, CD-ROM*. Paris: Ministère des Affaires Étrangères - Direction Générale des Relations Culturelles, Scientifiques & Technologiques, 1996.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

___. *O que é o virtual?*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

MARIANO, A. S. Navegar é preciso?. *Rencontres*, São Paulo: Educ, n. spécial, p. 121-132, out, 1996.

MARQUES, C. P. C., MATTOS, M. I. L. de, TAILLE, Y. de la. *Computador e ensino: uma aplicação à língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1986.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PIETRARÓIA, C. C. Lecture et nouvelles technologies dans la salle de langues: bases pour une interaction réussie. *Rencontres*, São Paulo: Educ, n. spécial, p. 65-84, out, 1996.

SIMON, I., MANDEL, A., LYRA, J. L. de. *Informação: computação e comunicação*. http://www.ime.usp.br/~is/abc/abc/abc.html, 1997.

WALDMAN, H., YACOUB, M. D. *Telecomunicações: princípios e tendências*. São Paulo: Érica, 1997.

Sites visitados

www.swarthmore.edu/humanities/clicnet
www.swarthmore.edu/humanities/clicnet/litterature/litterature.html
http://clicnet.swarthmore.edu/fle.html
www.swarthmore.edu/humanities/clicnet/plaisirs.de.la.table.html
www.meteo.fr
http://www.cned.fr/fle/index.html
http://web.mit.edu/afs/athena.mit.edu/org/f/fll/www/projects/StGervais.html
http://www.ciet.senai.br/
http://www.cndp.fr

Título: UMA POSSÍVEL LEITURA DA DESCRIÇÃO DA FAMÍLIA EM MANUAIS ESCOLARES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Autora: Cleide Inês Wittke

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – RS, UFSM (Mestrado em Letras)

RESUSO

O ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) deveria funcionar não como um acúmulo de saberes, mas como um processo de descoberta do outro, estrangeiro. Processo esse que consiste em reconhecer a relevância do sujeito e de sua história social, via descrição escolar. Partindo dessa constatação, esta comunicação apresentará uma análise discursiva do funcionamento dos mecanismos de produção de sentidos da instituição família em três manuais de LE (Francês, Inglês, Alemão), produzidos/editados na década de 60. Sendo assim, delimitamos nossa corpus ao recorte de uma lição de cada um dos três manuais escolares, ou seja, àquela que descreve o referente família. Nosso estudo objetiva responder às seguintes indagações: de que maneira os manuais selecionados descrevem a instituição família? A partir de quais representações histórico-sociais a família é descrita? E ainda, existem marcas lingüísticas e discursivas que constroem a descrição desse saber? Para tanto, tomamos como base teórica ZARATE, por seus estudos sobre a representação do estrangeiro e da cultura no ensino de LE, via a análise avaliativa da qualidade da descrição escolar em manuais didáticos; e BOURDIEU, tendo em vista suas pesquisas sobre a importância da representação social no ato de instituir o sujeito, ou seja, no ato de magia social que cria diferenças, que institui e que constrói sentido. Ao investigar a descrição escolar sob uma perspectiva discursiva, considerando seu caráter histórico e ideológico, encontramos suporte teórico em pesquisas realizadas por FOUCAULT, PÊCHEUX e ORLANDI, autores que desenvolvem importantes definições a nosso procedimento metodológico.

Palavras-chave: Descrição – Manual escolar de LE – Representação - Família

ABSTRACT

The teaching/apprehension of foreign language (FL) would not be work like an accumulation of knows, but like a process to descover the other, foreign. Process that consist to recognize the relief of the subject and his social history by scholar description. Parting of this consternation, this communication will make a discoursive analysis about the workly of mechanisms of production of senses in a family institution in three handbooks of foreign language (French, English, German), producted/printed on 60’s decade. Then, we limited our corpus in slice of one lesson, that describe the family reference. Our study objetive to answer the following questions: what way the selected handbooks describe the family institution? Wich kind of social-historic representations the family is describe by? More, are there linguistics and discoursive marks that build the description of this know? For this, we based our work in ZARATE , for her studies about representation of the foreign and the culture in teach of foreign language, by avaliative analysis of the quality of

scholar description in didactic handbooks, and BOURDIEU, for his researches about the importance of the social representation in the act of legitimate the subject, or, in the act of the social magic that products the differences, that legitimes and products the sense. Understanding the scholar description also in a discoursive perspective, we find theorical support in researches that define important concepts for our methodological process.

Key-words: Description – Scholar handbook of foreign language – Representation – family

0- Situando o tema

O ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) deveria funcionar não como um acúmulo de saberes, mas como um processo de construção, de descoberta do outro, estrangeiro. Segundo ZARATE (1993,p.68), ao ser apresentada como uma verdade transparente, não abrindo espaço para que seja problematizada, a noção de estrangeiro construída na e pela descrição escolar que constitui a maioria dos manuais de LE destinados ao ensino/aprendizagem dessas línguas funciona como um saber evidente, universal e transparente. Com base nessa constatação, o presente trabalho visa compreender o modo como funcionam os mecanismos que produzem os sentidos do discurso veiculado pelos manuais escolares de segunda língua, via descrição escolar.

Diante dessa perspectiva, para construir nosso objeto de estudo realizamos um levantamento sobre os manuais de LE empregados nas escolas de ensino formal da região do Vale de Rio Pardo e, a partir de três critérios norteadores, selecionamos os seguintes manuais de francês, inglês e alemão: **Cours de Français**, **Spoken English** e **Kinder lernen Deutsch – Die Familie Schiller**, todos produzidos/editados na década de 60 e direcionados a iniciantes no estudo dessas línguas. Definido então o objeto de estudo, elegemos como recorte a ser trabalhado o discurso que descreve a família, o que delimita nossa análise a uma lição de cada manual.

Nessas condições e considerando a proposição de ORLANDI (1987,p.27) de que um discurso só produz sentido ao pertencer a uma dada Formação Discursiva (FD), rastreamos pistas discursivas que marcam as regularidades e as variedades que determinam a FD família predominante no discurso veiculado pelos manuais selecionados. Dito em outras palavras, nosso trabalho tem como objetivo refletir sobre questionamentos do tipo: de que modo a família é descrita nesses manuais de

LE?; como funcionam os mecanismos que articulam o jogo que gera sentidos à FD família descrita nesses manuais?; quais são traços lingüísticos e discursivos que constroem o (s) sentido(s) da e na descrição da família, enquanto saber escolar?

1. Algumas definições

Para efetuarmos uma possível leitura do discurso veiculado pelos manuais escolares selecionados, através da compreensão do funcionamento dos mecanismos que materializam a descrição da família nesse material pedagógico, encontramos suporte na pesquisa realizada por ZARATE (1993), autora que problematiza a representação do estrangeiro, avaliando a qualidade da descrição escolar apresentada nos manuais de Francês Língua Estrangeira (FLE). ZARATE (1993, p.11), sob o domínio da disciplina da Didática de Língua Estrangeira (DLE), define a descrição escolar como sendo a expressão de uma identidade nacional que está diretamente relacionada com a construção da identidade do aprendiz de uma segunda língua. No que se refere à representação social, essa autora a define não como um conjunto de subjetividades distintas, mas como o produto de um trabalho social coletivo, no e pelo qual, os agentes sociais constroem seus modos de conhecimento da realidade. Nessa dimensão, ZARATE (idem) acredita que a representação social mantém o mundo em ordem, pois a representação demarca os limites entre o grupo a que pertencemos e os outros, definindo as semelhanças e as afinidades, bem como os estranhamentos e as incompatibilidades, construindo assim nossa identidade. É nesse sentido, investigando o processo representativo por meio das relações estabelecidas entre o homem e a linguagem no contexto social, que BOURDIEU (1996,p.108) acredita que o sujeito precisa compreender e superar a oposição entre a representação e a realidade para que ele possa definir sua identidade. Representação que o autor define como “um enunciado performativo que pretende fazer acontecer aquilo que enuncia” (p.118).

Considerando também a descrição sob uma perspectiva discursiva, isto é, rastreando as regularidades e as variedades que produzem os sentidos da FD família nos manuais em estudo, concebendo-a sob um enfoque histórico e ideológico, nossa leitura encontra respaldo em pesquisas realizadas por FOUCAULT (1972, 1992), PÊCHEUX (1990, 1993, 1995) e ORLANDI (1987, 1988, 1989, 1993, 1995, 1996a, 1996b), autores esses que proporcionam definições de conceito importantes a nosso

procedimento metodológico, tais como: descrição, língua, discurso, FD, ideologia e representação social.

Ao conceber o ato de descrever como sendo um modo de significar, nos apoiamos em FOUCAULT (1972,p.141), para quem descrever é questionar a linguagem não sob a direção que ela conduz, mas da dimensão em que ela é produzida. Para ORLANDI (1996a,p.25) o ato de descrever consiste na ação de compreender como o discurso funciona, isto é, explicitar as regularidades que o constituem. No que tange à língua, trabalhamos nela e com ela enquanto objeto material da linguagem, segundo FOUCAULT (1972,p.38), "um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos", conforme PÊCHEUX (1993,p.172), "lugar material onde se realizam os efeitos de sentido".

Nessas condições, investigamos o processo descritivo concebendo o discurso como um re-significar do fato, como acontecimento (FOUCAULT, 1972 e PÊCHEUX, 1990). Definimos ainda o discurso via ORLANDI (1993,p.55) não como um conjunto de textos, mas como uma ação, uma prática social. Discurso que é delimitado por um recorte ideológico que o especifica, quer dizer, a FD que o determina. FD que, na concepção de FOUCAULT (1972,p.51), constitui-se de um conjunto de elementos submetidos a uma mesma regra de formação, a uma mesma regra de repartição. Conceito que PÊCHEUX (1995,p.160) re-significa como sendo "uma posição assumida em uma dada conjuntura que é determinada por hierarquias sociais que estabelecem aquilo que pode e deve ser dito em um dado momento e espaço". Para ORLANDI (1988,p.21), a FD é o lugar onde o sentido se constitui e o sujeito se identifica. Ainda na concepção dessa autora (1995,p.20), as FD(s) são diferentes áreas que recortam o interdiscurso (a memória do dizer), produzindo assim as diferenças ideológicas, é o modo como as posições dos sujeitos, os lugares que eles representam, podem construir diferentes sentidos no discurso. Nesse sentido, a ideologia não é um conjunto de representações, nem mesmo a ocultação da realidade, ela é o efeito da relação estabelecida entre o sujeito com a língua e com a história (ORLANDI, 1996b, p.28). Representação que trabalhamos enquanto processo discursivo e definimos segundo ORLANDI (1989,p.113) não como imitação, simulação, mas enquanto ação constitutiva e transformadora do discurso.

Definido então o aparato teórico que sustenta a presente pesquisa, iniciamos nossa análise sobre o funcionamento das estratégias que produzem os sentidos do

discurso veiculado pelos manuais de LE dos anos 60, procurando compreender o modo como a família está sendo descrita por e nesse material pedagógico.

2. A descrição da família nos manuais de LE

Ao investigar o funcionamento dos mecanismos empregados para descrever a família nos manuais selecionados, constatamos como sendo característica comum às três descrições que nenhuma delas faz uso da Língua Materna (LM), pois todo o conteúdo pragmático desenvolvido nos manuais é feito mediante o uso da LE em estudo, aspecto esse que acentua a importância do documento imagético não só na construção do sentido, mas também como recurso que auxilia na compreensão da descrição desse saber escolar. Regularidade que explicitamos a partir do fato de que os manuais analisados são representativos dos métodos de ensino emergidos e aplicados nos anos 50 e 60, ou seja, que seguem princípios metodológicos do Método Áudio-oral (MAO em se tratando de América do Norte) e do Estruturo global Áudio-visual (SGAV, no caso da Europa). Métodos de ensino que, segundo GERMAIN (1993), têm como objetivo comunicar-se em uma segunda língua, portanto, procuram desenvolver as quatro habilidades: compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita. Tentativa essa realizada através de diálogos que procuram levar o aprendiz a se comportar de maneira similar ao falante da Língua Materna. No entanto, complementa GERMAIN (idem), para esses métodos, aprender uma língua implica em adquirir um conjunto de hábitos , sob a forma de práticas sintáticas automáticas, principalmente, através do exercício da repetição.

Desse modo, ao tentar representar a vida cotidiana do falante materno da LE em estudo os autores dos manuais que seguem os princípios metodológicos do MAO e do SGAV, como é o caso dos manuais aqui em questão, acabam organizando os conteúdos pragmáticos em forma de blocos temáticos tais como: vestimenta, alimentação, habitação, dias da semana, entre outros enfoques. Fragmentação que universaliza o saber escolar e dá ênfase à aquisição do conteúdo lingüístico em detrimento do conteúdo semântico, como também, motiva a representação da vida cotidiana via situações isoladas, isto é, sem conexão semântica entre uma lição e outra.

2.1. A materialização do grupo familiar

O conjunto de documentos que constitui o corpus de nosso trabalho efetiva a descrição da família partindo de um acontecimento, que é materializado através de uma situação cotidiana na qual os membros do grupo familiar encontram-se reunidos. Embora nenhum dos três manuais aqui em estudo faça referência à mesma situação, levando a entender que a representação de cada família se processa através de um momento diversificado, esse fato não compromete a ordem do discurso que descreve a família nos manuais. Nesse caso, o que difere são os elementos culturais e não as estratégias discursivas, sendo o elo que mantém a unidade das três descrições o fato de que elas representam a família via um momento de lazer. Enquanto a família francesa, os **Bazin**, encontra-se reunida no jardim de uma casa de campo, usufruindo suas férias de verão; a família americana, os **McDonald**, apresenta-se reunida em um momento de piquenique, possivelmente em um final de semana. Também a descrição da família alemã, dos **Schiller**, é representada enquanto o grupo está reunido, realizando uma refeição. Como podemos perceber, as três descrições representam a família em um momento de união, descontração, de lazer.

2.2. A representação dos membros da família

Ao descrever a família, os três manuais selecionados apresentam essa instituição social constituída por quatro membros: o pai e a mãe, o filho e a filha. O que percebemos aí é a representação da família nuclear, ou seja, aquela formada pelo casal e seus filhos, concepção de família criada e mantida pela sociedade ocidental. Regularidade que não é afetada pela variação no número de filhos, pois, enquanto os **Bazin** e os **McDonald** possuem um casal de filhos, os **Schiller** possuem dois casais.

Nessa ordem, o grupo familiar constitui-se de um conjunto hierarquizado no qual cada membro assume um determinado papel em função de seu estatuto tanto no micro quanto no macro-sistema de que faz parte. Estatuto que é produzido e mantido por meio de modelos ideais representativos de um sistema cultural determinado aos quais os membros do grupo familiar se submetem. A relação de forças produzida na e pela sociedade é garantida e legitimada porque cada sujeito inserido na FD família reconhece e desempenha o papel que lhe é atribuído na estrutura social da qual ele é um elemento constituinte, assegurando, dessa forma, a ordem desse discurso.

No que tange ao modo como os membros da família são apresentados, podemos perceber que, embora empreguem diferentes estratégias enunciativas, passando a impressão de que as descrições são singulares, esse aspecto não altera a regularidade do discurso que representa a família nos manuais de LE. No primeiro manual, a família francesa é apresentada por meio de três mecanismos: um sujeito que não é membro da família e manifesta-se na terceira pessoa (ele/ela); um membro da família, o filho, que se manifesta na primeira pessoa (eu); por fim, via o ato de aconselhar. No segundo manual, a descrição da família americana está sendo articulada pelos próprios membros da família: inicia quando o filho apresenta a si mesmo e a irmã, essa apresenta os pais e o irmão; então, a estratégia descritiva fecha seu ciclo quando os pais voltam a fazer referência à existência dos filhos. No terceiro manual, empregando uma estratégia semelhante à utilizada na descrição da família americana, os Schiller também são apresentados pelos próprios membros da família. Porém, o que difere nas duas maneiras de descrever é que, enquanto a primeira apresenta seus membros através de textos mais explicitamente descritivos, constatando os fatos via frases em série, a segunda faz uso do diálogo, isto é, por meio de exercícios diretos de perguntas e respostas.

2.3. A nominalização dos componentes da família

Outro aspecto significativo na descrição das três famílias, refere-se ao modo como os membros constituintes dessa instituição social são nominalizados. Por meio de diferentes articulações enunciativas, cada manual identifica os componentes de sua família de maneira singular. Constatamos que o mecanismo empregado no manual de francês é o de denominar os pais pela expressão de tratamento comum, **Mr.** e **Mme. Bazin**, não havendo um prenome. Já os filhos recebem o nome de **Robert** e **Jeannette**, ficando implícito, instituído, que o nome de família **Bazin** também diz respeito às crianças, aos filhos do casal. Quanto aos membros da família **McDonald** os quatro são identificados tanto com um prenome quanto com o nome de família: **Peter McDonald**, **Jane McDonald**, **James McDonald** e **Scheila McDonald**. Nesse exemplo, o nome de família é designado explicitamente a todos os membros da família, que também são reconhecidos individualmente mediante um nome próprio. Para FOUCAULT (1992,p.42), o nome próprio é mais do que uma indicação ou gesto, um dedo apontado em direção a alguuém, ele corresponde a uma

descrição individual, ou mesmo coletiva, no caso do sobrenome. No que se refere aos constituintes da família **Schiller**, enquanto o casal é nominalizado pelos substantivos comuns, informais e familiares **Vater** (pai) e **Mutter** (mãe), os filhos são identificados por um prenome: **Susi**, **Hans**, **Heidi** e **Peter**. Nessa situação, entendemos que o nome **Schiller** já está instituído a todos os membros da família, não havendo assim a necessidade de referi-lo a cada um individualmente. A identidade dos filhos recebe a marca do nome próprio, enquanto a dos pais vem delimitada pelo substantivo comum **Vater** e **Mutter** , por vezes, denominados carinhosamente de **Vati** e **Mutti**.

3. Considerações finais

Mediante esta análise parcial de nossa pesquisa de mestrado, foi possível refletir sobre algumas de nossas indagações, enquanto outras continuarão sendo investigadas na seqüência de nosso trabalho. Assim, ao problematizar a descrição da família nos manuais de LE dos anos 60, verificamos que a partir de um jogo conceitual único, neste caso, o tema família, o discurso veiculado por esse material pedagógico pode, empregando uma mesma cena discursiva, apresentar diferentes elementos culturais, sem, com isso, alterar a ordem desse discurso. Unidade essa que é produzida e mantida pela FD predominante no discurso. Dito com outras palavras, características culturais diversificadas podem ser articuladas via uma mesma cena discursiva, sem que essa variação abale a unidade constituinte do discurso, ou seja, sem comprometer sua ordem.

Além da unidade temática, percebemos regularidades na descrição das três famílias apresentadas nos manuais analisados, que acreditamos serem geradas e mantidas pelo fato desses instrumentos de ensino seguirem os mesmos princípios metodológicos e, principalmente, serem regidos pela mesma FD família predominante no discurso desses manuais. Regularidades tais como a materialização do grupo familiar mediante um momento de lazer, e a representação dos membros da família (pai, mãe, filho, filha), respeitando os papéis socialmente instituídos a cada membro do grupo familiar, em acordo com a posição que cada sujeito ocupa no meio privado e social do qual é parte constituinte.

No que se refere à pluralidade desse discurso, a percebemos a partir da forma diversa como a família pode ser descrita, desde a escolha e a disposição dos

documentos lingüísticos e imagéticos no manual, até o modo singular como os membros das famílias são apresentados e as diferentes articulações culturais empregadas para nominalizar tanto o sujeito quanto o grupo familiar. Variações culturais que, no seu conjunto, não modificam a ordem do discurso que descreve a família nos manuais analisados.

4.Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas lingüísticas***.** São Paulo: EDUSP, 1996.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber***.** Petrópolis: Vozes, 1972.

-----. *O que é o autor?* São Paulo: Garrido&Lino, Lda, 1992.

GERMAIN, C*laude. Évolution de l'enseignement des langues***:** 5.000 ans d'histoire. Paris: CLE International, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento* - as formas do discurso. São Paulo: Pontes, 1987.

-----. *Discurso e leitura***.** São Paulo: Cortez, 1993.

-----. *As formas do silêncio***:** no movimento dos sentidos. São Paulo: UNICAMP, 1995.

-----. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico***.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996a.

-----. Exterioridade e ideologia. In *Cadernos de estudos lingüísticos***.** São Paulo: UNICAMP, jan./jun. 1996b, n.30, p.27-33.

ORLANDI, Eni Puccinelli. & **GUIMARÃES**, Eduardo. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito, In Eni P. Orlandi et al. *Sujeito e texto*, Cadernos PUC, São Paulo: UNICAMP, 1988. p. 17-35.

ORLANDI, Eni Puccinelli.; **GUIMARÃES**, Eduardo.; **TARALLO**, F. *Vozes e contrastes*: discurso na cidade e no campo, São Paulo: Cortez, 1989.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso***:** estrutura ou acontecimento. São Paulo:Pontes, 1990.

-----. *Semântica e discurso***:** uma crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: UNICAMP, 1995.

ZARATE, Geneviève. *Représentations de l'étranger et didactiques de langues***.**Paris: Didier, 1993 (Collection CREDIF).

Manuais analisados:

SCHMIDT, Maria Junqueira. *Cours de Français* (premier livre). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, p.68-75.

FONSECA, João. *Spoken English* (book one). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967, p.54-57.

SCHLIMBACH, Alice. *Kinder lernen Deutsch* - Die Familie Schiller. Munique: Max Heuber Verlang München, 1965, p.27-37.

ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Marilurdes Zanini*

RESUMO. Analisar criticamente o ensino de língua materna pressupõe, em princípio, fazer um breve retrospecto desse ensino, no contexto escolar, das décadas de 60 a 90, e avaliar a prática pedagógica da época, à luz da teoria que a sustentou. Sem a pretensão de esgotar o assunto, nem tampouco de apresentar posturas que se instaurem como únicas e absolutas, a intenção, neste artigo, é resgatar, numa visão panorâmica, esse percurso e propor uma reflexão sobre as práticas pedagógicas concernentes. As reflexões aliam uma teoria pertinente a uma prática avalizada pelos anos dedicados ao ensino, nos seus três níveis, enfocando mais especificamente os ensinos fundamental e médio.

Palavras-chave: língua materna, reflexão, ensino, contexto escolar.

CRITICAL ANALYSIS OF MOTHER TONGUE TEACHING

ABSTRACT. Critical analysis of mother tongue teaching fundamentally supposes making a review of its history in the school context from the ’60s to the ’90s and evaluating its pedagogical praxis of that time in the light of the supporting theory. Without any pretensions to exhausting the issue or to establishing unique and absolute stances, the aim of this paper is to recuperate its trajectory through a survey and reflect on its pedagogical praxis. The theoretical reflection is supported by a longterm three-level teaching experience focusing especially on elementary and highschool education.

Key words: mother tongue, reflection, teaching, school context.

INTRODUÇÃO

Ao nos propormos a analisar criticamente o ensino de língua materna, não temos a pretensão de apresentar um quadro exclusivo e fechado desse ensino no Brasil. Queremos, antes, a partir de uma literatura séria e atual, pensá-lo, a partir da história que essa literatura formaliza e torna idônea, e de nossas experiências, garantidas pela atuação em sala de aula nos ensinos fundamental, médio e superior, nas décadas de 60 a 90. São reflexões que, esperamos, possam contribuir para a elaboração de uma teoria aplicada nesse campo de ensino/aprendizagem.

Acreditando na capacidade do homem em criar situações de verdadeira interação com o seu contexto e com os seus semelhantes, acreditamos também na sua capacidade de evolução e mudança de postura, a partir da avaliação de tudo aquilo que o circunda e envolve. Em se tratando de ensinar, o homem, na posição de professor, deve reconhecer que a importância que se dê a uma língua é garantida pelo relevância política dos países que a falam e do lugar que ocupam no mundo dos negócios no contexto internacional. Paralelamente, contribuem para esse destaque as condições de vida do seu povo e o papel que desempenha nas artes, nos esportes e nas ciências. Por isso, julgamos importante resgatar alguns posicionamentos, na área de ensino de língua materna, nessas décadas. E, quando nos referimos à capacidade de o homem mudar, não queremos afastá-lo de suas convicções ideológicas, mas, sim, aproximá-lo da evolução e do seu aprofundamento nelas. Mesmo porque, acreditamos, também, que essas convicções, quando se trata de ensinar, só apontam para um foco: a melhor maneira de conseguir daqueles que se dispõem a aprender uma inserção na sociedade, via competência.

E, se, como o homem, a sua língua materna também evolui, não há de ser o professor que ficará preso a uma prática pedagógica rança e ultrapassada. É isso que nos permite aqui resgatar a teoria que a orientou, em cada uma das décadas aqui enfocadas, a prática pedagógica do professor de língua materna em situação específica de sala de aula. E, nesse resgate, procurar passar, àqueles que se preocupam com a qualidade do ensino, a necessidade que temos, dado a essa evolução, de romper com preconceitos de privilegiar a forma da língua em detrimento do conteúdo. Nesse sentido, sentimos que, hoje, utilizar a língua "corretamente", além do domínio da forma de modo aceitável, é "usá-la" adequadamente ao contexto e ao usuário a que se destina a mensagem veiculada. Não há, pois, como nos furtarmos à prática constante de uma reflexão sobre o ensino de língua materna que nos encaminhe para uma análise capaz de nos levar a assumir posturas coerentes, em busca de um ensino mais eficaz. Só assim podemos construir a nossa própria concepção de mundo e tomar uma posição consciente e alicerçada pela credibilidade da experiência, garantida por uma teoria reconhecida.

1. UM RETROSPECTO

O ensino da língua materna há muito tempo se confunde com o ensino de gramática da língua materna. Assim, podemos dizer que nas últimas (quase) quatro décadas, a discussão do ensino de língua materna sempre enfoca o ensino da gramática. Por isso, partindo do relevo que se dê à gramática, é possível fazermos um retrospecto do ensino da língua materna, no período compreendido entre os anos 60 e os anos 90.

Nesse espaço de tempo, podemos elencar três leis de diretrizes e bases da educação que tentaram marcar um avanço no ensino de língua materna.

---

* Doutora em Filologia e Lingüística Portuguesa pela UNESP - Assis, professora da Licenciatura em Letras e do Mestrado em Lingüística Aplicada, da Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.
E-mail: marilurdes@wnet.com.br

1.1 **A década dos conceitos**

Os anos 60, muito mais que os “anos dourados”, foram os anos em que o homem, para ganhar o mundo, precisava dominar informações, que revelavam seu conhecimento face a um determinado conteúdo.

No ensino, essa preocupação se concretizava numa concepção tradicional, cujo enfoque é a transmissão de conhecimentos. A palavra de ordem era expor e transmitir conteúdos que deveriam ser dominados pelo aluno. Esses conteúdos acumulavam-se àqueles de que já dispunha o aluno, que, assim, poderia construir um sentido, reformulado em função desse novo saber adquirido.

Nessa perspectiva, conhecer língua materna, muito mais que se valer de termos sofisticados pela erudição, era conhecer as normas que regiam a língua. Assim, conhecer língua significa dominar a gramática da língua: sua história e suas normas.

A Lei 4024/61 reforçou esse enfoque que já se vinha dando ao ensino da gramática pela gramática, já que o fim era ter um aluno capaz de dominar conceitos gramaticais, ou seja, um aluno que conhecesse as normas que regem a língua, o que significava dizer que ele sabia português. No que se refere à produção escrita, as atenções recaíam sobre a forma, isto é, sobre o produto estático. Isso significa que a filologia era o viés marcado pelos professores de língua materna.

Entram, aí, em conflito dois sujeitos, se concebermos a escola – e por extensão a sala de aula – um lugar de interação verbal em que se estabelece o diálogo entre esses sujeitos, já que ambos – alunos e professores – são portadores de diferentes saberes. Os saberes adquiridos pelas experiências de cada um, trazidos por ambos, confrontam-se com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados de ‘conhecimentos’ que dialogam em sala de aula. A crença de que esses outros saberes são verdades imutáveis torna o professor surdo aos saberes não revelados que estão presentes na vida de cada aluno.

Assim, coloca-se, de um lado, o professor – detentor do saber, com a responsabilidade de transmitir conteúdos – e, de outro, está o aluno – recipiente desses conteúdos.

E, se conhecer língua materna significa dominar os conteúdos de gramática, evidencia-se aí a concepção de que “a linguagem é a expressão do pensamento”. Concepção que orientou os professores para uma prática que se preocupava com o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem.

A concepção de linguagem aí revelada é aquela que preconiza que conhecer a língua significa conhecer conceitos e normas gramaticais. O aluno deve demonstrar um domínio formal da linguagem e, nessa mesma perspectiva, avaliados os seus textos, ou melhor, as suas redações. Isso implica a valorização da forma em detrimento do conteúdo, da estaticidade em detrimento da dinamicidade.

Trata-se de uma concepção tradicional, em que o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimentos. E, nesse processo, se há “uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno”(Geraldi, 1997-2: 20), há um que acerta – o que sabe – e o que acerta ou erra – aquele que recebe e que reproduz ou não, conforme o que lhe foi passado. O conceito de certo e errado é o que prevalece. Assim, amarra-se um certo tipo de conteúdo a um certo tipo de avaliação.

Se do aluno era isso que o professor esperava, o que o aluno esperava do professor era o domínio desses conceitos, dessas normas, da história da língua etc.; conteúdo despejado por meio de aulas altamente expositivas, nas quais o professor tinha a obrigação de “discursar” as normas, sem quaisquer hesitações.

Por dez anos, foi dessa forma que o ensino de língua materna aconteceu. Foi ruim? Teve falhas? Qual foi o produto desse ensino? Para responder essas questões, basta que analisemos a prática de professores oriundos dessa formação. São professores que dominam um vasto conhecimento sobre

as normas da língua materna, sua estrutura e sua história. São filólogos, capazes de se desvencilhar de toda e qualquer situação em que se cobra uma solução de organização de frases, períodos e parágrafos – isto é, de organizações lineares, as quais se suportam na sintaxe – em que a grafia de palavras resgata conhecimentos de gramática histórica e de morfologia; professores capazes de identificar rapidamente um "erro" num texto. E isso é ruim, foi ruim? Não, não devemos – e nem podemos – acreditar que naquela fase isso não era bem recebido e que hoje isso ainda não seja importante. Aliás, muito importante, principalmente, no que diz respeito ao professor: como ele ensinará e aceitará a língua materna detida pelos seus alunos sem dominar a sua sistematização?

Mas acontece que adquirir conhecimento é coisa que demanda muito tempo e o mundo caminha rapidamente e a sociedade necessita de pessoas que sejam capazes de reproduzirem modelos, a fim de acompanharem a velocidade do tempo e produzirem mais no campo de trabalho. Cria-se, então, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a Lei 5692/71.

1.2 **A década dos modelos**

A Lei 5692/71 deixava clara a concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele "seguisse o modelo". Os livros "didáticos" tornaram-se os grandes aliados dos professores, já que vinham com diversos e variados exercícios, aos quais os alunos respondiam no próprio livro e nos quais o professor, presenteado pelo livro do professor, já encontrava as respostas, aceitas com submissão, sem muito, ou talvez, sem nenhum questionamento. A prática de redação era rara. A cobrança ainda se debruçava sobre a forma, só que agora, verificando-se a reprodução dos modelos. Então, essa forma de se ensinar língua materna foi ruim? Foi, a partir do momento em que o professor não extrapolou os limites do "conteúdo" dos livros didáticos e se preocupou em segui-los sem contestação, e em cumprir o programa que ele determinava. Aí, percebeu-se que o conhecimento, tão cobrado anteriormente, havia se esvaziado, tanto no professor quanto no seu aluno. Não havia, nem mais o confronto dos dois sujeitos, já que não havia mais 'saber', não havia nem o detentor, nem o receptor. Havia, sim, o modelo e os seguidores dos modelos. Com um discurso de que a prática, o exercício levam à aprendizagem, o enfoque era o incentivo à repetição. Repetição que, uma vez bem feita, segundo o modelo, não era questionada e nem reclamava, aparentemente, uma reflexão. Aparentemente porque, para aqueles que vêem a sala de aula como um lugar de interação verbal, essa prática abafava os ideais de ver no seu aluno o seu interlocutor, mas configuravam-no em reprodutores de modelos que nem sempre eram aqueles do professor. Isso porque os livros didáticos se proliferavam com o respaldo dos órgãos responsáveis pela educação, no Estado e no País.

Os técnicos surgiram e, quando se depararam com outras situações, as quais não apresentavam "modelos", angustiaram-se, sentiram que o seu campo estava muito limitado e o pouco conhecimento, compartimentalizado. É a era dos especialistas.

Os professores perderam campo para os livros didáticos, uma vez que as suas aulas já vinham preparadas, dentro de uma realidade que nem sempre era a de seus alunos, e a sua obrigação era "cumprir" um programa pré-estabelecido por outros professores. Por que, então, não questionavam? Talvez pela própria situação política por que passava o País – regime militar que se viu mais fortalecido na década de 70; talvez pela falta de tempo de preparar aulas, em virtude do número excessivo de aulas suplementares que tinham que assumir e de fichas que tinha que preencher; talvez pelo próprio comodismo, já que era mais conveniente cumprir sem questionar.

Questionar naquele momento, não! Mas refletir, hoje, talvez fosse conveniente, pois não seria o modelo de ensino que formou os professores que aí estão e deixou neles a seqüela evidenciada por essa apatia? Talvez tenha sido essa consciência que levou esses professores a perceberem que algo estava

faltando na sua formação. Algo que eles não queriam legar como herança a seus. Em fins da década de 70, os professores, então, resolveram reagir.

Tentando compensar esse esvaziamento de conteúdo, essa falta de reconhecimento da história da língua e da história do indivíduo e essa cisão entre os sujeitos, começa a surgir, mais definidamente, na década de 80, um novo professor de língua materna. E os estudiosos da língua materna partem em busca do discurso perdido.

1.3 A década dos discursos

Não há registro, nestas três últimas décadas, de um período mais rico em teorias sobre a língua, quer na sua descrição, quer nos questionamentos sobre as formas de melhorar o seu ensino, que os anos 80.

Para Geraldi (1997-2: 17), na década de 80, o ensino de língua materna "foi objeto de um minucioso esquadrinhamento" o que resultou numa bibliografia consistente, distinta em dois grupos que entre si se complementam.

Num grupo, estão as pesquisas voltadas para as análises com diferentes enfoques, centradas no ensino de leitura de textos (literários ou não), da gramática, na variação lingüística, na análise de redações, citando alguns exemplos de temas da vasta e variada literatura do período.

Noutro grupo, reúnem-se os trabalhos que, considerando ou não os resultados apresentados por tais pesquisas, passam a veicular propostas de práticas pedagógicas, com objetivo de interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas, delineando o perfil da escola como poderia ser. Retomam-se os mesmos temas, com novos enfoques, com vistas a propostas de atividades de ensino/aprendizagem.

E, dentre elas, surge aquela que levanta a bandeira da abolição do ensino da gramática, tratamento que, a bem da verdade já não vinha sendo dado à gramática na década anterior. Um discurso que, muitas – ou na maioria das vezes – foi interpretado de forma equivocada. O que se pretendia era que o professor assumisse uma postura mais coerente com os rumos da própria história do País, uma postura de entender a gramática de forma necessária e contextualizada. O discurso correu, cresceu, avolumou-se de tal forma, levando o professor ao caos. Ele passou a acreditar que não sabia mais dar aulas. Ele não sabia mais qual seria a prática mais coerente – e o importante – a mais eficiente e eficaz. Era proibido apresentar modelos. O professor tinha que ler, refletir e encontrar o seu caminho. Ótimo! Mas e o aluno? Podia ele esperar? Quanto tempo isso custaria de inércia ao ensino? A educação é algo que não se estagna, ela necessita de reflexões, de questionamentos, de muito, mas muito mesmo, estudo, porém, a prática não pode ficar para trás.

Assim, novamente, os extremos aconteceram. O ensino da gramática foi crucificado a ponto de o professor ser considerado ultrapassado e inadequado para o ensino de língua materna, quando era pego ministrando aulas de gramática, fossem elas do jeito que fossem. Abandonou-se a gramática e com ela o conceito de certo e de errado. E não se encontrava um caminho seguro para a prática. Uma coisa, porém, já se vislumbrava, os sujeitos da interação verbal. Mas, de que jeito criar espaços para valorizarem-se estes saberes silenciados, nas duas décadas anteriores, num processo de dialogicidade constante e o abandono de mitos crenças, quer por parte do professor, quer do aluno? Como fazê-los entender que aceitar a interação verbal como razão e base do processo pedagógico é desprender-se continuamente de planejamentos de ensino, tidos como intocáveis, para programas de estudos construídos no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem? Após tantos anos trabalhando com livros didáticos que já traziam, inclusive, os planos de curso preparados e definidos, desconsiderando-se as diversas realidades, não é tarefa fácil. Como entender o aluno como sujeito da história, detentor de um saber obtido pela sua experiência de vida (por mais curta que seja), pelo seu conhecimento de mundo (por mais limitado que seja) reconhecendo-o como o interlocutor do

professor? Isso significava a quebra de mitos e a consciência da história. Os conceitos, anteriormente fortalecidos, esfacelam-se. O certo e o errado inexistem. O que passa a ser aceito e entendido são os conceitos de adequado e inadequado.

A linguagem, nessa perspectiva, é algo que se constitui num processo sócio-interacionista, compreendida como inseparável do homem, uma vez que sem linguagem não há pensamento, atividades que se desenvolvem ao mesmo tempo. A linguagem é uma realidade que se produz num determinado tempo e espaço histórico, por isso compreendida como detentora de um caráter pluridimensional. Esse raciocínio indica uma prática de ensino de língua materna que afasta o ensino da gramática descritiva, o treinamento de estruturas sintáticas, mas chama para si a responsabilidade de sentir e fazer com que o aluno perceba a linguagem como produto da vida social, ou seja, a expressão de visões de mundo diferentes, prevendo e antevendo intenções de valores, de julgamento, que estão inseridas em todo e qualquer discurso.

Nessa perspectiva,

> *"... a relação pensamento e linguagem é posta sob escrutínio e a importância desta na constituição daquele é (re) afirmada; às hipóteses estabelecidas nesta relação são aliados os estudos relativos às variedades lingüísticas; discurso e texto passam a ser a unidades de estudo à medida que se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base no enunciado; os estudos literários passam a confrontar diferentes leituras dos mesmos textos e incorporam o leitor como categoria tão importante quanto texto e autor; a questão do sujeito é retomada por diferentes áreas de conhecimento"* (Geraldi, 1997: 18)

Discurso: é essa a palavra-chave. O texto já não é estático. Ele revela uma dinamicidade, a qual não se buscava nos textos produzidos nas décadas anteriores. O texto aqui é revelador de um discurso. O texto aqui tem alma, e não tão somente forma. Assim, afasta-se a concepção de redação – produto acabado, predisposto à avaliação, sem a possibilidade de interferências ou inferências externas ao espaço que ocupa no papel. Surge, então, a concepção de texto, produto constituído de conteúdo e de forma, que tem um autor e um leitor específico. Por isso, aqui as variações lingüísticas são valorizadas e reconhecidas. Mas isso quer dizer que, agora, conseguimos encontrar o caminho de um ensino mais eficaz da língua materna? Se o encontramos, por que, ao final dos anos 90, nossos alunos ainda não são capazes de se revelarem pessoas competentes, quando se propõem a escrever textos? O que falta? Onde está a falha? Por que, se hoje, com acesso a tantos meios de comunicação e reunidos com outros colegas e professores, nossos alunos estão vazios de forma e de conteúdo? Por que nossos alunos não se interessam em aprimorar a sua linguagem, a fim de adequá-la às mais variadas situações em que se inserem? Não são questionamento que nascem do vazio ou de uma reflexão sem bases que a sustentem. Basta, para isso, termos acesso a textos de alunos, quando se candidatam a uma vaga no ensino superior, após, pelo menos, onze anos de estudos. Para que não nos afastemos da realidade, vejamos algumas passagens extraídas de provas de redação do Vestibular de Inverno/98, da Universidade Estadual de Maringá, que recebeu candidatos de diversas regiões do País.

Em redações, cujos candidatos optaram pelo tema 1, que enfocava a diminuição da maioridade penal para infratores da lei, retiramos estes, dentre outros exemplos:

* *"adolescentes quando infrantam a lei devem ser punidos"*
* *"o homem precisa ser redijido por leis para viver civilizadamente"*
* *"Pátria amada, idolatrada, salve, salve o nosso Brazil"*
* *"Ocorrerá a redução da penalidade maioral se levarmos a sério estes ocorrimentos"*
* *"privatizar a maioridade"*

Ou, se quisermos variar, podemos ir à outra proposta temática, que enfocava o uso da máquina administrativa e do dinheiro público, em favor da reeleição dos governadores dos Estados brasileiros, e retirar esta:

* *"Horário eleitoral gratuito pago"*

Isso sem nos reportarmos a passagens de redações desses concursos em outras instituições brasileiras, que, sabemos, tem apresentado frases elaboradas neste mesmo nível.

É o momento, pois, de reconhecermos que não há como ensinar e aprender palavras sem aprender os seus sentidos, de que a simples e vazia forma de repetir modelos não significa compreensão, e de que a formação não se simplifica em habilidades no manuseio de máquinas e de instrumentos, a fim de que entendamos a necessidade de redefinir os objetivos do ensino/aprendizagem de língua materna. Só assim, o professor encontrará o seu caminho e por ele trilhará com consciência, seriedade, competência e personalidade, assumindo um lugar que é seu neste processo.

1.3 A década da interação

Entramos nos anos 90, sem ainda ter-se consolidado uma nova lei de diretrizes e bases da educação que orientasse os professores de forma mais autorizada. E os caminhos são trilhados à luz de concepções já credibilizadas por uma prática reveladora de frágil eficácia. Mas, após tantos encontros e desencontros, a nova lei, após duas décadas, aí está, a 9394/96. Nela, o ensino de língua materna se realiza, tentando costurar num único processo a teoria e a prática.

Partindo do pressuposto de que cada sujeito constrói a sua própria história e, assim, a sua concepção de mundo, repensando e refletindo as experiências vividas, concebemos sujeitos com diferentes saberes. Dessa forma, assumimos uma postura de que na sala de aula "ensinar é criar espaços para fazer valerem estes saberes silenciados para confrontá-los com os 'conhecimentos' sistemáticos, mas nem sempre capazes de explicar os fatos" (Geraldi, op. cit.: 21). Estão aí revelados os objetivos que prevêem "a constituição de usuários" da língua materna, já que "o usuário não segue rigidamente as normas propostas nem salta de um produto a outro, fragmentando-se e alienando-se neles como quer a sociedade de consumo" (op. cit.).

No que tange à língua materna, o seu ensino parte do ponto em que se prevê a concretização de seus objetivos: o texto. A sua produção advém de um processo contínuo de ensino/aprendizagem, cuja "metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos" (Secundes, 1997: 83). Envolvem-se aí as atividades que fortalecem a competência lingüística de seus autores: leitura crítica, a escrita com objetivo e leitor definidos, a compreensão e interpretação do mundo, a reflexão sobre a própria linguagem. Aqui o texto já não se revela um produto pronto, intocável, que pertence somente ao seu criador, que não permite inferências, nem interferências, pois surge para satisfazer as necessidades do autor e do leitor que compartilham de um mesmo conhecimento de mundo e de língua.

A postura do professor, que, desde a década passada já apontava para um ensino de produção de textos que extrapolasse os limites de sugestões a partir da indicação fria de um assunto ou até mesmo de um título, prevê que dar condições aos alunos de expressarem suas próprias experiências significa colocá-los a par de outras possibilidades de veicular suas mensagens. E isso não significa banir a gramática, ou seja, o conhecimento das normas que regem a língua materna. Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade padrão-culta, tão importante quanto aquela que eles já dominam e necessária para a compreensão e interpretação de outros discursos.

Assim, afasta-se a idéia de que só sabe escrever que tem vocação. E, para isso, só seria necessário apresentar um assunto, ou até mesmo um simples título e exigir que os alunos escrevessem. Quem tem vocação, consegue. Também se descarta o pressuposto de que a escrita surge como conseqüência do domínio da oralidade: se o aluno fala, conseqüentemente escreve. Enfatiza-se, sim, a

"escrita como trabalho – que também parte do saber oral, com a grande diferença de que esse é reconhecido, trabalhado pelo professor, já que a produção escrita é tida como uma contínua construção do conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas" (Sercundes, 1997: 96). O texto passa assim a ser o ponto de partida e de chegada das atividades lingüísticas que possibilitam tornar os alunos sujeitos capazes de interagirem com outros discursos. Criam-se, então, situações de interlocução, de interação, pela linguagem.

E, não poderia ser diferente, já que, conforme Brito (1997), a linguagem, por si mesma tem caráter interlocutivo. A língua é o meio que favorece a interação entre os homens. Esta imagem sugere "a instauração de um conflito que coloca frente a frente a competência lingüística do estudante (basicamente oral, não-formal e desvalorizada) e a imagem da língua escrita que cria a partir da imagem do interlocutor e de interlocuções privilegiadas" (op. cit.).

A escola se revela, pois, como o espaço formalizado para a realização dessa interação. E os interlocutores, em princípio, participativos de um diálogo com fins determinados (ensinar e aprender) são reais e não, virtuais – professor e aluno.

E, por isso, neste nosso desafio de analisar criticamente as práticas pedagógicas dessas (quase) quatro décadas, a nossa própria prática pedagógica e tudo o que elas abarcam, queremos fazer um exercício que nos permita encontrar o caminho que leve professor e aluno a se entenderem e a se tornarem aliados. Aliados em busca da conquista de um ensino/aprendizagem de língua materna que dê condições de ambos, já que cidadãos, agirem no seu meio e terem confiança nas situações de produção de textos, de fala, de entendimento e de reflexão sobre a própria linguagem, com as quais qualquer pessoa - professor ou não, aluno ou não - se depararem no seu dia a dia.

Nesta busca, ora pela tentativa de dominar conteúdos que permitam derramar teorias, ora pela tentativa de, pelo estímulo e respostas, reproduzir modelos que reflitam uma aprendizagem aparente, ora pelo domínio de um discurso que não se traduz em solução dos problemas que o ensino de língua materna ainda revela, reconhecemos que a prática exige um rompimento com tradições e preconceitos, a fim de que se entenda que quem ensina e quem aprende são pessoas dotadas de vida, portanto, de história. É o momento de interagir. Interagir com o meio, com a história. Fazer interagir teoria e prática – prática e teoria. Isso porque, nestas duas últimas décadas, o que mais se ouviu falar – e não se pode negar – é que o ensino está em crise e, logicamente, o de língua materna.

Mas, com erros e acertos, os professores estão procurando encontrar o caminho que minimize as formas de ver e sentir o sistema educacional, que constantemente é acusado de estar em crise.

Crise que se evidencia pela constatação do baixo nível de desempenho lingüístico dos nossos alunos em situações concretas de utilização da língua. Quando se trata do uso da norma padrão-culta as coisas ficam mais complicadas ainda. Para exemplificar, basta que corramos os olhos pelas provas de redação, em situação de vestibular, quando, teoricamente, acredita-se que os alunos tenham um bom domínio da língua e, em especial, do seu uso dentro da norma padrão-culta.

Observemos, mais estes registros e passagens de algumas redações produzidas nessas situações, no Vestibular/98, em janeiro, da Universidade Estadual de Maringá, quando procuramos, dentro das especificidades que a situação determina, inserir o aluno/candidato numa situação concreta de comunicação, já que as provas de redação propõem um tema, a partir da leitura de textos e de uma orientação que o contextualiza:

* *" (...)No Sábado atarde como estavam átoa...."*
* *"Como Amanda era a mais velha. Foi quem guiou o carro e também por ser o único a ter abilitação"*
* "(...) *começaram a jogar alimentos para os animais, cuja a alimentação(....) com o propócito..."*
* *"Fofoca também é cultura"*

** "Somos contras pessoas que dirige inconciente, mesmo os conciente fazem loucuras nas estradas... porisso ocorre acidentes... (...) não corriam feito doídos, que acaba trazendo consegüência....(...) se todos motoristas(...) mantivesse a calma."*
** "(...) mas o que o atinge em serta escala...."*
** "(...) que desrrespeitão as leis...."*
** "(...) infrações citado á cima..."*
** "No mundo existe muitas pessoas certas, mas fofoqueiras"*

Mas, não adianta só sabermos que o problema existe e que o fracasso da escola é algo que não podemos negar. Adianta, sim, questionar: o que fazer agora? Essa questão nos aponta uma reflexão sobre o ensino que temos e o ensino que queremos. Sobre o ensino que temos, podemos dizer que ele se constrói pressionado por determinantes externos aos limites da ação da/na própria escola. Não tem, pois como interferir de imediato e, mesmo que o façamos, os resultados são demorados, já que dependem da política governamental. Porém, sobre o ensino que queremos, a reflexão envolve aqueles que se interessam e atuam diretamente com/na educação: os diretores, supervisores, orientadores e professores, já que coloca lado a lado a questão metodologia de ensino X opção política. Isso reflete diretamente na escolha/seleção dos conteúdos a serem ensinados, no enfoque que se dá a esses conteúdos, nas estratégias utilizadas para se ensinarem esses conteúdos, na bibliografia selecionada para embasar esses conteúdos e no sistema de avaliação adotado. Assim, estaremos traçando o caminho por que optamos. Esse caminho se delineia por duas questões: para que ensinamos o que ensinamos e para que os nossos alunos aprendem o que aprendem?

A partir do momento em que se entendam essas questões, teremos encontrado a concepção de linguagem que orientará a nossa prática pedagógica.

Neste momento, a palavra de ordem é, pois, a interação. Mesmo porque entendemos que a linguagem é o que nos permite realmente interagir com o mundo.

E, a partir do momento que entendemos a linguagem como uma forma de interação humana, estamos assumindo uma concepção interacionista: os falantes se formam sujeitos. Nesse sentido, estudar língua significa detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação. Isso significa um estudo da linguagem em funcionamento, levando-se em conta as diferenças dialetais. Dessa forma, o trabalho do professor, em sala de aula, pressupõe:

. a associação da variedade à modalidade escrita;
. a associação da variedade à tradição gramatical;
. a dicionarização dos signos dessa variedade;
. a consideração dessa variedade.

A escola se constitui, assim, no espaço ideal e onde se deve dar oportunidade para o domínio de outra forma de falar, privilegiando a norma padrão-culta. Para tanto, o professor ensinará e o aluno aprenderá língua e não somente metalinguagem.

2. AS REFLEXÕES

O ensino sempre tem se orientado pela postura política dos professores, os quais estão inseridos numa sociedade, que também se comporta coerentemente com o momento histórico-político da nação. É do governo que emanam as leis de diretrizes e bases da educação. Assim, temos que a cada momento histórico-político uma nova concepção de linguagem orienta a prática educacional. Em tese, acreditamos que a postura dos professores reflete o desejo dos cidadãos que elegeram seus governantes. Pelo menos, no caso dos regimes democratas, como é o momento por que passa o Brasil. E, também, em tese, acreditamos que a prática pedagógica venha atender às expectativas dos alunos.

Diante disso, não podemos nos furtar à responsabilidade – que não é só do professor, mas centrada nele – de refletir, questionar, buscar, traçar caminhos, orientar, caminhar junto, discernir, motivar, fazer. Não adianta "achar", é preciso "encontrar". E isso só se faz a partir de uma realidade, de um suporte teórico sério e de uma prática segura, consciente, que procure atacar o ponto e detonar o processo ensino/aprendizagem. Processo este que se centra em quatro ações básicas, as quais se revertem em comportamentos que concretizam o próprio processo: gostar, querer, poder, fazer. Nesse processo, ao professor cabe a responsabilidade de oferecer condições para que o aluno aja.

Não podemos, porém, esquecer-nos de que, se o ensino de língua materna parte do texto e chega ao texto, tais ações têm que se voltar para esse objetivo. Assim, o aluno só passará a gostar de ler e/ou de escrever, se ele descobrir o prazer da leitura e/ou da escrita. Só se gosta daquilo que se conhece ou daquilo que nos é dado a conhecer ou daquilo que nos desperta curiosidade; só se quer fazer algo, quando já se experienciou esse algo e se sentiu a vontade de fazê-lo; para se expressar, lendo ou escrevendo, o aluno tem que sentir que pode, e esse poder nos é dado pelo conhecimento, que em língua materna nos é garantido pelo suporte gramatical; uma vez gostando, querendo e sentindo que pode, o aluno faz. O texto, desde que atenda a todas essas características, será, assim, o ponto de partida para um novo texto, o qual será o texto de chegada desse aluno.

2.1 Concepções de linguagem e ensino de Português

As reflexões que fizemos até aqui nos permite dizer que a crise no sistema educacional brasileiro tem percorrido essas décadas e tem sido foco de pesquisas que se proliferam pelo País. Isso coloca o professor fase ao fracasso do ensino e nos traz para reflexão as palavras de Brito (1997):

"Afinal, para que tem servido o ensino de língua materna, se o estudante não 'aprende' o domínio real da língua escrita?"

Tal questionamento nos faz repensar o ensino: que ensino temos e oferecemos? E qual o ensino que queremos oferecer? Se à primeira questão a resposta não se restringe aos limites da/ na própria escola, à segunda, temos claro que a resposta se atrela à metodologia e à opção política que se assume. Isso tem a ver com os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a esses conteúdos, as estratégias de que se lança mão, a escolha da bibliografia e o sistema de avaliação. Esses pontos revelam o caminho por que optamos.

É isso que marca a concepção de linguagem que irá nortear todo o processo de ensino/aprendizagem, neste caso, de língua materna. Essa concepção permite concretizar uma articulação metodológica, na qual a postura do professor está completamente sintonizada com a educação. Por isso, faremos aqui um rápido passeio pelas concepções de linguagem que orientaram o ensino aprendizagem, nessas últimas décadas:

- "a linguagem é a expressão do pensamento" – prevê um ensino aos moldes tradicionais;
- "a linguagem é instrumento de comunicação" – enfatiza a Teoria da Comunicação e prevê um ensino a partir de estruturas e modelos;
- " a linguagem é o meio de interação" – prevê um ensino interativo, a partir da reflexão sobre as experiências dos usuários da língua. As funções da linguagem são valorizadas e as suas estruturas reconhecidas.

Uma coisa é certa, porém: cada concepção teve a sua validade ao seu tempo. Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribui, de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor. A eles foi se acumulando a experiência que permite a reflexão, que lhes deu o conhecimento e o discernimento de perceber que a língua evolui e com ela a sua prática. Todos estes longos anos dão-nos a noção clara de que mudar não é abandonar postura, mas, sim, é evoluir, é crescer; de que nesse processo de transformação nada fica perdido ou é desperdiçado no tempo. Cada experiência deve se constituir em mais um peça na construção de um

alicerce sólido que sustente o saber. E hoje, percebemos que necessitamos do conhecimento (adquirido pelo domínio das normas que regem a língua, das teorias que servem de respaldo para uma prática consciente), necessitamos de modelos (já que as coisas não surgem do nada, elas se recriam, transformam-se e evoluem), necessitamos de interagir (já que somos os responsáveis pela transformação dessa sociedade, que queremos melhor e mais crítica), necessitamos de uma prática alicerçada na competência, garantida pela compreensão, pelo entendimento, pela reflexão da e sobre a própria linguagem.

Se hoje, reconhecer o conhecimento, a capacidade e competência próprios de cada sujeito como componentes que se somam, convergindo para a construção do saber e da evolução da própria história confirma o processo de interação entre professor e alunos, não quer dizer que se instaura aí a negação ao passado e a toda a prática que ele revelou. É refletindo e assumindo os seus pontos positivos, não reproduzindo o que não foi bom e aquilo que, hoje, não tem mais razão de ser. Ao professor cabe a responsabilidade de reconhecer a situação, definir os objetivos e a finalidade do próprio ensino, buscar numa teoria consistente respaldo, para uma prática que sempre estará orientada por uma concepção. São questões que perpassam toda uma postura docente que sempre estará associada ao momento histórico-político, à sua formação, à sua competência e à sua sensibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas reflexões sobre o ensino de língua materna, no Brasil, percebemos realmente que o ensino sempre tem mesmo se orientado pela postura política dos professores coerentes com o momento histórico-político do País , orientados pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. E, se a cada momento histórico-político, uma nova concepção de linguagem orienta a prática educacional, o professor assume uma postura que abrange, num primeiro momento, uma abordagem metodológica específica. E, hoje, interação é a palavra de ordem: para finalidades diversas, objetivos diferentes e abordagem metodológica adequada a cada finalidade e respectivo objetivo. E nesta interação, não se desprezam os conteúdos, nem tampouco os modelos e as estruturas lingüísticas assimiladas, já que tudo faz parte da história e, conseqüentemente, construiu esta nossa história de ensino de língua materna.

Mas as discussões continuam: o ensino de língua materna tem ou não que proporcionar ao aluno condições de dominar a gramática normativa? O aluno tem ou não que dominar a gramática normativa?

Silva (1986: 12) comenta a contradição, que para ela se evidencia no objetivo da gramática tradicional, a qual “pretende estabelecer regras de uma língua e através delas ensinar a língua àqueles que já a dominam”. Para a autora, há aí “uma contradição”, porque, “se os aprendizes já dominam a língua, a gramática nada terá a ensiná-los”. Concordamos que há realmente uma contradição nesse conceito de gramática normativa, prescritiva ou tradicional, principalmente quando destaca “àqueles que a dominam”, por duas razões: a primeira, reside no argumento de Silva; a segunda, permite-nos questionar, se os usuários da língua a dominam (dentre eles, os nossos alunos, os nossos vestibulandos), por que têm ainda tanta dificuldade em se comunicar através da palavra escrita? Tudo bem que os critérios que nos permitem tal avaliação se prendem aos da gramática normativa, que privilegia um modelo predeterminado ou padrão da língua, mas também hoje têm sido consideradas (e não poderia ser diferente) as variantes dessa língua, de domínio dos usuários em situações concretas de comunicação. Mas não se pode esquecer de que é na escola que esse usuário tem a oportunidade e o objetivo de aperfeiçoar a sua performance comunicativa. Através do ensino/aprendizagem, e neste está o de língua materna, ele vislumbra a oportunidade de ascender socialmente. E a escola tem este compromisso para com ele: contribuir para que essa ascensão ocorra sem traumas e sem desprezo pela sua história. Porém, sabemos, por tudo o que expusemos aqui, que não basta que o tornemos portador

de um saber que o coloque numa posição de produto pronto, acabado, mas sim de um ser que participa e faz participar e que se sinta em condições e com confiança de entrar nesse processo. E isso, no que diz respeito ao ensino de língua materna, só é possível, se o professor oferecer-lhe condições de conhecer sua própria língua, de maneira que lhe seja permitido adquirir a competência lingüística: conhecer e entender a sua língua.

Nessa busca, o panorama nos revela momentos de pseudo-convicções, de incertezas, até caóticos, mas, cada um deles teve a sua valia no momento histórico em que se inseriu. E isso não é algo que denigre o ensino, muito pelo contrário, é o que garante o "fato de que a língua está em constante mudança – ela varia de acordo com as necessidades sociais de uma determinada época – e os falantes e escritores se adaptam às transformações" (Murrie, 1994: 73). E como o professor de língua materna pode ficar alheio a esse processo, permanecendo parado no tempo?

A Revista Veja, em matéria apresentada em 12/8/98, revela um estudo que traça um perfil dos professores de hoje e aponta para as exigências de se investir em qualidade. Nesse estudo, para os pais, a função do professor ainda é aquela da década de 60, já que, de acordo com os percentuais registrados, 38% dos pais entrevistados na pesquisa afirmam que sua função principal é "ensinar o conteúdo da matéria" (Veja: 97). Mas, também eles já traçam um objetivo mais pertinente ao contexto atual, uma vez que 28% deles acreditam que a principal função do professor é a de "preparar o aluno para vencer em um mundo competitivo". Por sua vez, os alunos apontam questões que revelam a escola como é, destacando, entre outras, que "os professores não oferecem conteúdos prontos e acabados. Os alunos pensam mais a respeito do que é ensinado" (op. cit.). Isso ratifica a disponibilidade e a aceitabilidade do professor face às novas convicções e revela a sua intenção em procurar acertar, lançando mão de metodologias que permitam contribuir para a formação de cidadãos críticos.

Referências bibliográficas

BASTOS, Lúcia K. & MATOS, Maria Augusta B.. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes,1987.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática, Opressão? Liberdade?.* São Paulo: Ática, Série Princípios,1985.

BRITO, P.L. *O texto na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras,1997.

DELL'ISOLA e MENDES, R.L.P. e E. A . M.(orgs.). *Reflexões sobre a língua Portuguesa*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996.

_____. *O texto na sala de aula***.** Campinas, SP: Mercado de Letras ,1997-1.

_____. Da redação à produção de textos**.** *Aprender e ensinar com textos de alunos* (coords. Geraldi, J.W. & Citelli, B.)**.** SP: Cortez, 1997 -2**.**

ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino de língua materna*. São Paulo:1984.

KIRST, Marta Helena Barão (org.). *Lingüística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

MURRIE, Zuleika. Reflexões sobre o ensino/aprendizagem de gramática. *O ensino de português – do primeiro grau à universidade*. (MURRIE et alii, orgs.). SP: Contexto, 1994.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado de letras, 1996.

OLIVEIRA, Alaide Lisboa**.** *Ensino de língua e literatura*. Rio de Janeiro: Cátedra (2ª ed.), 1980.

PERINI, Mário Alberto. Sofrendo a gramática. São Paulo: Ática, 1997.

SERCUNDES, Maria Madalena I. Ensinando a escrever. Aprender e ensinar com textos(vol. 1) (coords. Geraldi, J.W. & Citelli, B.. SP: Cortez, 1997.

SILVA, Lilian Lopes Martins & outros. *O ensino da língua materna no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.

VEJA – REVISTA , ed.1559, ano 31, nº 32. SP: Editora Abril, 12 de agosto de 1998.