

GEL
GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO

ESTUDOS LINGUÍSTICOS
v. 44 n. 2

DESCRIÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA

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

Comissão Editorial

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

Editor responsável

Marcelo Módolo

Revisão e normatização

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira
Camila Maria Camargo de Oliveira
Walter T. Sano

Revisão de língua estrangeira

Maria Isabel Rodríguez Pacheco (espanhol)
Maria de Fátima de Almeida Baia (inglês)
Eleonora Lamas Ribeiro Nicastro (francês)
Walter T. Sano (inglês)

Diagramação

Selma Consoli – MTb 28.839

Conselho Editorial

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

Publicação quadrimestral

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

Publicada em meio eletrônico (CDROM) a partir de 2001.
Publicada em meio eletrônico (<http://www.gel.org.br/>) a partir de 2005.
Quadrimestral
ISSN 14130939

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

Reconhecimento

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

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

Peres de Oliveira, Tony Berber Sardinha, Valéria Faria Cardoso, Vanice Maria Oliveira Sargentini, Vânia Cristina Casseb Galvão, Vânia Maria Lescano Guerra, Wilmar da Rocha D'Angelis, Wilton José Marques.

SUMÁRIO

Reconhecimento	459
Apresentação	465
<i>Marcelo Módolo</i>	
AQUISIÇÃO DA ESCRITA	
A segmentação da letra "a" na aquisição da escrita	466
<i>Cristiane Carneiro Capristano</i>	
<i>Taynara Alcântara Cangussú</i>	
Letramento escolar e ensino do texto: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso	480
<i>Luciano Novaes Vidon</i>	
Aquisição da língua escrita pelo surdo: um processo a ser questionado	491
<i>Lucinéa da Silva Santana</i>	
A <i>Gramática do Português</i> : algumas características e fatores inovadores e distintivos no âmbito das gramáticas portuguesas ...	506
<i>Maria Fernanda Bacelar do Nascimento</i>	
A precária formação docente no enfrentamento do preconceito no trabalho pedagógico	516
<i>Anna Maria Lunardi Padilha</i>	
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM/L1	
Sobre a analogia e os erros no processo de aquisição da linguagem	530
<i>Irani Rodrigues Maldonade</i>	
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E MULTICULTURALISMO	
Mulheres do campo: análises de representações do feminino em canções sertanejas	545
<i>Amanda Ágata Contieri</i>	
A disciplinarização letrada das línguas indígenas no Sul do Brasil: uma abordagem discursiva	559
<i>Carlos Maroto Guerola</i>	

Educação Bilíngue para Surdos e valorização de línguas minoritárias 574
Ivani Rodrigues Silva

ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA / LÍNGUA ESTRANGEIRA

O que pode esta língua? Uma reflexão a respeito das crenças que emergem em interações de Teletandem..... 584
Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

A prática de leitura em nova dinâmica: relato de um estudo com ingressantes no ensino superior tecnológico 595
Adriane Belluci Belório de Castro

Gestão do tempo e das aulas de Língua Portuguesa: um estudo de caso sobre a qualidade de oportunidades educacionais em escola de território vulnerável 610
Fernanda Marcucci
Claudia Lemos Vóvio

Um olhar enunciativo sobre a *escrita* e o *diagnóstico* no espaço escolar 625
Mariana da Silva Marinho

A produção textual no ensino de língua: sujeitos leitores, autores e tradutores em construção 637
Marília Blundi Onofre
Cássia Regina Coutinho Sossolote

O uso de jogos como mediadores da alfabetização/letramento em sala de apoio das séries iniciais 647
Marjorie Agre Leão

FILOLOGIA

A intemperança dos contínuos relâmpagos a causar a doença da icterícia na capitania de São Paulo: análise do discurso oficial administrativo setecentista 657
Renata Ferreira Munhoz

A linguagem pessoal multigênero: o legado de Juca Teles 670
Marcelo Módolo
Nathalia Reis Fernandes

FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Por uma história da argumentação: das rupturas de sentido(s) no século XX..... 681
Débora Massmann

LETRAMENTOS

Letramentos Acadêmicos: a aliança entre linguística e etnografia 695
Eliane A. Pasquotte-Vieira

O programa Sala de Leitura e seus reflexos nas histórias de leitura de alunos e professores de uma escola estadual paulista... 711
Queila da Silva Gimenez

LINGUAGEM E NOVAS TECNOLOGIAS

A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras 725
Daniela Nogueira de Moraes Garcia

As manifestações de junho de 2013: os 'baderneiros', o chamado e a condição do professor 739
Eliane Righi de Andrade
Maria de Fátima Amarante
Carlos A. Zanotti

Interatividade dialógica no uso da Lousa Eletrônica 754
Gabriela Claudino Grande

Tiras cômicas em suportes digitais 770
Paulo Ramos

LINGUÍSTICA COMPUTACIONAL

Sistematização e formalização dos verbos pronominais com vistas ao refinamento da base de verbos da WordNet.Br 784
Aline Camila Lenharo

O Acordo Ortográfico aplicado aos grafos e aos dicionários do Unitex..... 799
Nathalia Perussi Calcia

NEUROLINGUÍSTICA

Relações de ensino e linguagem: reflexões a partir da análise microgenética 812
Evani Andreatta Amaral Camargo
Ana Paula de Freitas

Estudo da pausa e da incidência de neologismos na evolução da jargonafasia: um estudo de caso 822
Francisco de Oliveira Meneses

Ferramentas linguísticas em materiais que dão suporte aos diagnósticos de dislexia: uma análise de dois livros 836
Patrícia Aparecida de Aquino

A produção de parafasias em sujeitos com afasias fluentes e não fluentes.....	853
<i>Thalita Cristina Souza Cruz</i>	

TERMINOLOGIA

Terminologia do Turismo de Aventura: busca e análise de termos equivalentes (português-inglês) do campo atividades de aventura	868
<i>Ivanir Azevedo Delvizio</i>	

TRADUÇÃO

O ensino de sistemas de memórias de tradução na graduação: desafios e perspectivas	884
<i>Érika Nogueira de Andrade Stupiello</i>	

Análise da tradução para o português do conto "The Bloody Chamber", de Angela Carter, por Carlos Nougé.....	895
<i>Sarah dos Santos</i>	

Apresentação do vol. 44 (2015)

A presente edição da Revista Estudos Linguísticos consolida formulação proposta nos volumes precedentes, assegurando assim a continuidade do projeto de uma Revista ampla com grande qualidade de seus artigos. Para o presente volume, foram submetidos 156 artigos, dos quais 100 tiveram sua publicação aprovada pelos pareceristas. Todos os artigos são provenientes de comunicações apresentadas durante o 62º Seminário do GEL (2014), realizado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Além disso, são publicados oito artigos originados de conferências e intervenções em mesas redondas daquela edição do Seminário do GEL, completando assim um total de 108 trabalhos. Os artigos estão distribuídos nos três números que compõem o presente volume, que correspondem aos três eixos temáticos definidos nos volumes precedentes, a saber, “Descrição e Análise Linguística”; “Linguística: Interfaces” e “Análise do Texto e do Discurso”. A Comissão Editorial gostaria de manifestar seu agradecimento aos autores e aos pareceristas, que contribuíram para que esta publicação fosse possível. Nesse sentido, uma página de reconhecimento aos nossos pareceristas tem sido publicada, nomeando todos os que doaram seu tempo e esforço para que a avaliação dos artigos do presente volume fosse a mais criteriosa possível. Os trabalhos publicados refletem a grande diversidade das pesquisas produzidas nos domínios da linguagem, não somente no Estado de São Paulo, como em todo o território brasileiro.

Marcelo Módolo
Presidente da Comissão Editorial

A segmentação da letra “a” na aquisição da escrita

(The segmentation of the letter ‘a’ during the acquisition of writing skills)

Cristiane Carneiro Capristano¹, Taynara Alcântara Cangussú²

¹Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Maringá (UEM)

²Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Maringá (UEM)

capristano1@yahoo.com.br, tay.nara.alcantara@hotmail.com

Abstract: Children who are acquiring writing skills oscillate between conventional and non-conventional spellings, when they need to spell the letter ‘a’, predominantly in two specific contexts: when said letter appears in the beginning of a word or when it works as a definite article in nouns phrases. Assuming that this oscillation suggests uncertainties about how to spell the orthographic word, in this research paper, the goal was to investigate, on two children’s journey, which linguistic aspects would be determining the emergence of the non-conventional segmentations involving the letter ‘a’. We used a corpus consisting of 101 textual productions that were written by these two children throughout four years. The analysis showed that syntactic, semantic, morphological and phonological aspects all contribute to the emergence of non-conventional segmentations involving the letter ‘a’.

Keyword: Acquisition of Writing Skills; Orthography; Segmentation.

Resumo: Crianças em aquisição da escrita oscilam entre o convencional e o não convencional em momentos nos quais precisam registrar a letra “a”, principalmente, em dois contextos específicos: quando essa letra aparece em início de palavra ou quando funciona como artigo definido em sintagmas nominais. Supondo que essa oscilação indicia dúvidas sobre como segmentar a palavra ortográfica, neste artigo, o objetivo foi investigar, na trajetória de duas crianças, quais seriam os fatores linguísticos determinantes do aparecimento das segmentações não convencionais envolvendo a letra “a”. Utilizamos um *corpus* de 101 produções textuais elaboradas por essas duas crianças, durante quatro anos. A análise permitiu observar que fatores sintáticos, semânticos, morfológicos e fonológicos atuam conjuntamente para a emergência de segmentações não convencionais envolvendo a letra “a”.

Palavras-chave: Aquisição da Escrita; Ortografia; Segmentação.

Introdução

Em trabalho anterior (CAPRISTANO; CANGUSSÚ, 2012), em análise de segmentações não convencionais na escrita infantil, observamos que, quando crianças se confrontam com a necessidade de registrar a letra “a”, especialmente quando essa letra atua como sílaba inicial de palavras ou como artigo definido, elas oscilam entre segmentar convencionalmente ou não. Ou seja, quando grafam palavras iniciadas com a letra “a”, ora escrevem da maneira prevista pelas convenções, como em “amor”, ora isolam a letra “a” do restante da palavra, formando uma *hipersegmentação*, por exemplo, em “a marelo” (amarelo). Já quando precisam grafar um sintagma nominal formado por um artigo definido feminino e um substantivo, às vezes, também escrevem convencionalmente, como em “a menina” e, às vezes, juntam o artigo “a” à palavra adjacente, formando uma *hipossegmentação*, como, por exemplo, em “amoça” (a moça).¹

¹ Nos resultados desse trabalho não foi encontrado nenhum caso de segmentação não convencional envolvendo a letra “a” no interior de uma palavra, como, por exemplo, em “am a relo” ou em final de

Essas observações suscitaram o levantamento da seguinte questão: quais fatores linguísticos estariam determinando a existência desse tipo de oscilação? Em busca de respostas a essa pergunta, neste artigo, temos como objetivo mais geral investigar quais seriam os fatores linguísticos determinantes do aparecimento de segmentações não convencionais envolvendo a letra “a”, presentes em produções textuais de duas crianças. Secundariamente, observamos, também, a existência de diferenças e/ou de semelhanças no modo como essas duas crianças lidam com a delimitação da letra “a” nos contextos supramencionados.

Para cumprir esses objetivos, fazemos uma análise quanti-qualitativa de marcas de segmentação que envolvem a letra “a” presentes em 101 produções textuais de duas crianças, recolhidas ao longo de quatro anos.² Dessas 101, 49 foram produzidas pela criança referida doravante de “sujeito 4” e 51 pelo “sujeito 22”.

Na próxima seção, apresentam-se algumas características da letra “a” quando ocorre nos contextos aqui considerados. Nessa apresentação, não se pretende esgotar todas as possibilidades de funcionamento dessa letra, mas, tão somente, mostrar algumas características tidas como relevantes para a análise das segmentações não convencionais encontradas em nosso *corpus*.

A letra “a” como letra inicial de palavras e como artigo definido em sintagmas nominais

Quando ocorre como parte inicial de palavras, a letra “a”, fonologicamente, pode representar: uma sílaba tônica simples (como em *átomo, água, aves*,) ou uma pretônica (como em *abacaxi, agora, amor*), o núcleo de sílaba complexa tônica (como em *anta, árvore*) ou, ainda, núcleo de sílaba complexa *átona*, em posição pretônica (como em *antigo, aspecto*). Do ponto de vista *morfológico* e *semântico*, a letra “a” pode aparecer na parte inicial de verbos (como em *arrumar, alcançar, andar*), substantivos (como em *amor, antena, armários*), adjetivos (como em *adorável, ambicioso*) e advérbios (*antes, aqui, agora*). No plano morfossintático, eventualmente, a letra “a” pode funcionar como um *prefixo*, exprimindo diferentes noções (negação e adjunção, por exemplo, como em *amoral, acéfalo, acebolado, afivelado*).

Além de ser bastante produtiva no contexto inicial de palavras, ela é muito funcional quando atua autonomamente no interior de sintagmas nominais. Nesse caso, ela deixa de ser sílaba ou parte de sílaba de uma palavra e passa a exercer o papel de artigo definido feminino. Por ser uma palavra gramatical, esse artigo só ganha significação quando se insere em um contexto linguístico. Se sozinho, o “a” é apenas uma letra, mas, se inserido em um sintagma nominal, funciona como artigo definido e assume diversas características próprias dessa função. Tais características envolvem diferentes planos da linguagem.

palavra, como em “boc a”, contextos nos quais a hipersegmentação geraria a ruptura de uma sílaba. Além disso, foram identificadas poucas hipossegmentações envolvendo a letra “a” entre duas ou mais palavras, como em “acabarcomabagunça”. Esses dados, sozinhos, já são bastante expressivos, uma vez que mostram que não é em qualquer contexto que a criança hipersegmenta ou hipossegmenta a letra “a”.

² Essas produções pertencem aos grupos de pesquisa (CNPq) Estudos sobre a linguagem e (CNPq) Estudos sobre a escrita e foram elaboradas, quinzenalmente, ao longo de quatro anos, por crianças que cursavam as antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, entre os anos de 2001 e 2004.

No plano *morfológico*, segundo Câmara Júnior (1970, p. 59), o artigo “a” é um morfema que representa uma palavra portadora de informações a respeito de gênero e número do substantivo que determina (gênero feminino e número singular). Do ponto de vista *semântico* – intimamente ligado ao mórfico –, esse mesmo autor afirma que “enquanto o gênero masculino é uma forma não marcada, o feminino indica uma especialização qualquer (jarra é uma espécie de <<jarro>>, barca um tipo de <<barco>> etc.)” (CÂMARA JR., 1970, p. 88). Nessas palavras, o autor atenta para a principal diferença entre o *artigo definido feminino* e o *masculino*: o peso semântico da particularidade que está embutida no gênero feminino.

No que diz respeito à relação que o artigo definido estabelece com os substantivos – plano *sintático* –, Câmara Júnior enfatiza que esse artigo tem a função essencial de “tornar definido um ser determinado, que sem ele fica indefinido” (CÂMARA JR., 1970, p. 122). Em “a blusa sua e a minha”, por exemplo, “a partícula *a* está na sua função essencial de artigo definido, de forma que, tanto a sua blusa quanto a minha estão individualizadas para quem fala e para quem ouve” (CÂMARA JR., 1970, p. 122). De acordo com Alencar (2006, p. 6), o fato de a função do artigo definido ser a de determinar o substantivo, tornando o sentido deste individualizado, “é ponto pacífico entre os gramáticos”.

No que diz respeito ao plano *fonológico*, por fim, a letra “a”, funcionando como artigo definido, tem as características fonológicas do grupo ao qual também diversos outros monossílabos estão inseridos: o dos clíticos. Os clíticos, estudados por diversos autores, como Bisol (2005), Nespor e Vogel (1986), Peperkamp (1996), Toneli (2009), dentre outros, são definidos como elementos que “compreendem a grande parte das chamadas palavras funcionais” e são “formas dependentes, que não têm acento [...]; apoiam-se, portanto, no acento da palavra seguinte ou precedente” (BISOL, 2005, p. 163).³ No caso do artigo definido, esse apoio recai convencionalmente somente à direita, uma vez que, ao contrário dos pronomes (lhe, os, a, etc.), eles não são móveis; aparecem, portanto, somente em posição proclítica.

De acordo com Nespor e Vogel (1986, p. 149), por serem destituídos de acento, “os clíticos nunca devem ocorrer sozinhos; isto é, eles não devem ser o único elemento de um enunciado” (NESPOR; VOGEL, 1986, p. 149, tradução nossa). Ocorrem, portanto, sempre junto a algum outro componente fonológico, nomeado como “hospedeiro”. A relação entre o clítico e seu hospedeiro tem sido objeto de discussão na literatura, pois, enquanto alguns autores (dentre eles, PEPERKAMP, 1996) defendem que ele funcionaria como parte da palavra na qual se hospeda, outros (dentre eles, BISOL, 2005; NESPOR; VOGEL, 1986) refutam essa hipótese alegando que, apesar de não possuir acento, em alguns casos, os clíticos têm comportamento de palavras lexicais e, por isso, não é possível considerá-los apenas como parte de palavras. Por esse motivo, os defensores dessa última tese preferem entender o clítico como parte de um grupo prosódico chamado “grupo clítico”, o qual engloba o clítico e a palavra lexical que o hospeda – cf. mais detalhes adiante.

Por fim, junto com esses aspectos linguísticos, a história das relações que as crianças mantêm com a letra “a” também pode ser fator importante para a tomada de decisões sobre como segmentar essa letra (a primeira letra do alfabeto!) nos contextos aqui examinados. Tal história é construída a partir da imersão dessas crianças em práticas sociais

³ O artigo “a” – assim como outros monossílabos – pode receber acento frasal quando atuar como foco do enunciado em que aparece. Em nosso corpus, não encontramos nenhum dado com esse funcionamento.

orais e letradas de uso da linguagem. Embora saibamos que, desde bem pequenas, as crianças já estejam imersas nessas práticas, é também de nosso conhecimento que, quando entram na escola, elas se intensificam. Assim, acreditamos que, apesar de as crianças já entrarem na escola com certo grau de conhecimento sobre a escrita, e, mais singularmente, sobre o funcionamento da letra “a”, o trabalho da escola, em especial com a prática de alfabetização – uma das diversas formas que o letramento pode assumir –, atua diretamente no avanço de sua trajetória como escrevente e, por conseguinte, no modo como essas crianças se relacionam com cada aspecto da linguagem.

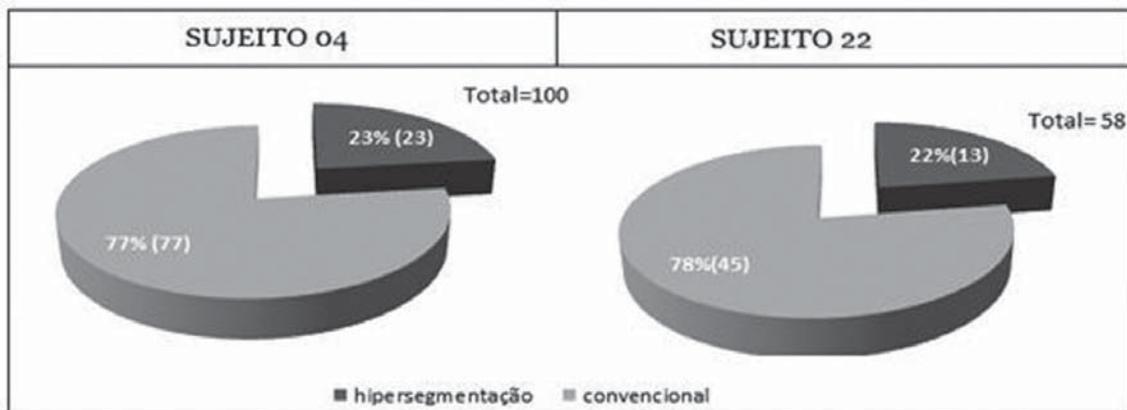
Resultados e discussões

Com a finalidade de organizar melhor nossos resultados, primeiramente, apresentamos os referentes ao primeiro contexto (de palavras iniciadas com a letra “a”) e, em seguida, os referentes ao segundo (quando a letra “a” exerce o papel de artigo definido no interior do sintagma nominal).

Palavras iniciadas com a letra “a”

Para a análise, foi feito, em um primeiro momento, um levantamento quantitativo do contexto considerado. Nesse levantamento, chegamos a um total de 163 palavras iniciadas com a letra “a” nas produções do sujeito 4 e 58 nas do sujeito 22. Durante a análise, observamos que, das 163 encontradas nas produções do sujeito 04, 63 eram referentes à palavra “aí”. Acreditando que essa quantidade acentuada de “aí” pudesse causar distorções nos resultados quantitativos, optamos por desconsiderá-la. Por não termos encontrado o mesmo fenômeno nas produções do sujeito 22, mantivemos o total de 58.⁴ Após a exclusão dos “aís” presentes nos dados do sujeito 04, chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico1. Resultado da quantidade de palavras iniciadas com a letra “a” nas produções dos dois sujeitos



⁴ Apesar de termos encontrado também quatro ocorrências de “aí” nas produções do sujeito 22, optamos por não excluí-las, já que essas quatro ocorrências representavam apenas 6,9% do total, quantidade de repetições que consideramos razoável quando comparada com outras ocorrências repetidas (como a da palavra “amigo” que apareceu 5 vezes).

Por meio da comparação dos números apresentados no gráfico acima, é possível observar que houve uma similaridade percentual nos resultados dos dois sujeitos. Essa proximidade já nos leva a considerar a hipótese de que as crianças, em geral, tenderiam a hipersegmentar mais ou menos o mesmo percentual de palavras iniciadas com a letra “a” ao longo dos quatro primeiros anos de seu contato escolar mais sistematizado com a escrita.⁵

Além disso, nesse gráfico, observa-se também que, em ambos os casos, as crianças acertaram muito mais do que erraram, uma vez que a quantidade de hipersegmentações foi muito menor do que a de segmentações convencionais. Isso nos permite supor que, apesar de haver fatores que favorecem as hipersegmentações, esses fatores atuam de maneira esporádica, ou seja, não seriam tão recorrentes ao ponto de acontecer na maioria das vezes em que as crianças grafam palavras iniciadas com a letra “a”.

O fato de acontecerem em menor quantidade não exclui, contudo, sua relevância. Acreditamos, ao contrário, que o “menos regular”, “idiossincrático”, “singular” tem grande relevância para os estudos sobre a linguagem (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2013, p. 83). É por esse motivo que investimos no levantamento de hipóteses sobre os fatores determinantes do aparecimento das hipersegmentações aqui averiguadas. Esses fatores, como mencionado, dividem-se entre: *sintático*, *semântico*, *morfológico* e *fonológico*.

Com relação aos *sintáticos*, buscamos averiguar se haveria a possibilidade de a criança isolar a letra “a” do restante da palavra em que aparece com a intenção de tornar definida essa palavra. Assim, ao analisarmos uma ocorrência em um contexto como “eu sou muito a miga de você”, por exemplo, indagávamos a possibilidade de a letra “a”, isolada por espaços em branco pela criança, poder funcionar como um artigo. No entanto, durante essa análise, essa hipótese não se confirmou, tendo em vista que, assim como ocorre nesse exemplo, em todos os outros, a presença do artigo tornaria a frase agramatical (eu sou muito a amiga de você). Logo, consideramos que os aspectos sintáticos não tiveram influência relevante para a emergência dessas hipersegmentações.

Feito isso, passamos a considerar o aspecto *semântico*. A esse respeito, prevemos que o fator semântico atuante em favor das ocorrências seria aquele que confere à letra “a” a carga de significação que ela recebe para se estabelecer como uma palavra da língua, tendo em vista que, quando a criança reconhece uma estrutura linguística como uma unidade digna de ser delimitada por brancos, possivelmente, é também porque ela atribui algum sentido para essa dada estrutura. É por essa razão que pressupomos que esse fator é significativo para a emergência de todas as hipersegmentações encontradas em nosso *corpus*, já que, ao isolar a letra “a” de forma não convencional, os escreventes parecem sinalizar que reconhecem (inconscientemente) que essa letra pode ter/fazer sentido sozinha e, por isso, merece ser limitada por brancos. Tal reconhecimento é provavelmente estabelecido pela relação homonímica dessa letra isolada com o artigo definido “a”. Em alguns casos, esse fator pareceu mais fortemente atuante. Segue um exemplo representativo, em que a criança registra a palavra *apareceu*:

⁵ Como adiantado, o *corpus* deste trabalho foi coletado entre 2001 e 2004. À época, ainda vigorava o sistema de séries, portanto, os quatro primeiros anos correspondem às antigas 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental I.

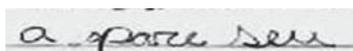


Figura 1. Exemplo representativo da atuação semântica

Nesse dado, houve dois momentos de rupturas não convencionais que geraram três porções separadas por espaços em branco: “a”, “pare” e “seu”. O fato de todas as três corresponderem a palavras que compõem o léxico da Língua Portuguesa nos leva a reforçar a hipótese levantada acima, pois as rupturas propostas pela criança parecem ter sido motivadas por algum reconhecimento de que as porções que emergem dessas rupturas representam palavras, ou ainda, unidades que merecem ser limitadas por brancos. Esse reconhecimento é provavelmente resultado da circulação do sujeito escrevente por práticas sociais (orais e letradas) de uso da linguagem. Por causa dessa circulação, o sujeito pode ter interpretado, inconscientemente, a palavra “apareceu” (verbo *aparecer* conjugado no pretérito perfeito) como um conjunto formado por “a” (artigo feminino singular), “pare” (verbo *parar* conjugado no imperativo) e, por fim, “ceu” (pronome possessivo *seu*).

Embora o aspecto semântico tenha papel importante, ao longo de nossa análise, notamos que os aspectos *fonológicos* e *morfológicos* pareciam ser os que participavam de forma mais acentuada em favor do aparecimento de hipersegmentações.

No que diz respeito ao aspecto *fonológico*, vale dizer que, para fazer análise, nosso olhar voltou-se, em alguns momentos, sobretudo para a estrutura restante da hipersegmentação. Ou seja, em uma hipersegmentação como “a mor”, por exemplo, investigamos se algum aspecto fonológico estaria envolvido na estrutura “mor”. Outras vezes, nosso olhar voltou-se para toda a palavra, considerando não só a estrutura restante, mas também o valor fonológico do “a” nessa estrutura.

Observando, sobretudo, a estrutura restante, verificamos que grande parte dessas estruturas coincidia com os limites de pé⁶ cf. hipersegmentações apresentadas no Quadro 1. Das 23 referentes às hipersegmentações encontradas nas produções do sujeito 04, dez (43,5%) coincidiram com os limites de pé, sendo cinco troqueus (por exemplo, a **BER**ta) e cinco iambos (por exemplo, a ta**COU**). Já das 13 referentes às encontradas nas produções do sujeito 22, nove (76,9%) apresentaram essa correspondência, sendo seis troqueus e três iâmbicos. Esse resultado coaduna-se com os achados de Chacon (2005) e colocam em evidência o papel da organização prosódica da linguagem, em especial do pé, para a constituição da escrita das crianças e, mais particularmente, para o aparecimento de hipersegmentações envolvendo a letra “a”.

⁶ Segundo Bisol (2005, p. 246), o pé resulta da “combinação de duas ou mais sílabas em que se estabelece uma relação de dominância de modo que uma delas é o cabeça e a outra, ou outras, o recessivo”. A palavra “casa”, por exemplo, é formada por um pé, pois se constitui de uma sílaba forte (cabeça) /ka/, que contrasta com uma fraca /za/ (recessiva). Essa autora postula a existência de uma grande variedade de pés. Para este trabalho, no entanto, interessa-nos destacar apenas os que consideramos principais. São eles: o troqueu e o iambo. O primeiro é, segundo ela, o mais comum no Português Brasileiro e se caracteriza como um “constituente com proeminência inicial”, em que o elemento mais forte fica à direita, por exemplo: CAro. O segundo, por sua vez, “possui proeminência final e mantém o elemento mais forte à esquerda” (BISOL, 2005, p. 246), como acontece em aMOR.

Quadro 1. Estruturas coincidentes com os limites de pés troqueus e iâmbicos nas produções de ambos os sujeitos

Sujeito 04		Sujeito 22	
Troqueu	Iâmbico	Troqueu	Iâmbico
a rea (areia)	a cetiu (assítuu)	a miga	a tenção
a rea (areia)	a seitar	a migo	a tenção
a rea (areia)	a legria	a ceita	a cabou
a gora	a tacou	a ceita	-
a berta	a cabou	a migo	-
-	-	a quela	-
T = 5	T = 5	T = 6	T = 3

A análise de hipersegmentações envolvendo a letra “a” também permitiu observar que os limites de pé não atuam sozinhos, mas sim, em muitos casos, em harmonia com a posição do acento primário. Nesses casos, a sílaba tônica aparece no local da ruptura não convencional proposta pelo escrevente logo após o “a”. Das 36 hipersegmentações encontradas, 17 (47,2%) tinham esse funcionamento, dez nas hiper do sujeito 04 e sete nas do sujeito 22. Seguem, no quadro abaixo, os dados em que isso acontece:

Quadro 2. Dados referentes à mudança de pauta acentual

Sujeito 04		Sujeito 22	
A reia (areia)	_ / _	A migo (amiga)	_ / _
A reia (areia)	_ / _	A migo (amigo)	_ / _
A reia (areia)	_ / _	A ceita (aceita)	_ / _
A xou (achou)	_ / _	A ceita (aceita)	_ / _
A xou (achou)	_ / _	A migo (amigo)	_ / _
A xou (achou)	_ / _	A í (aí)	_ / _
A xou (achou)	_ / _	A quela	_ / _
A xou (achou)	_ / _		
A gora (agora)	_ / _		
A berta (aberta)	_ / _		
T = 10		T = 7	

Nas palavras apresentadas nesse quadro, o acento mais forte (sílabas tônicas) recai na antepenúltima sílaba da palavra. Esse acento é assinalado por Câmara Júnior (1970, p. 63) como sendo de pauta acentual 3. Em contraste com essa pauta, o autor postula a pauta acentual 1, para designar as sílabas pretônicas e a 0 para designar as sílabas postônicas, pois, segundo ele, “as sílabas pretônicas, antes do acento, são menos débeis do que as postônicas”.

Não fazendo distinção entre pretônicas e postônicas, nas tabelas acima, utilizamos o “_” para simbolizar todas as sílabas que não recebiam a pauta 3 e “/” para os que recebem pauta 3. Desse modo, por meio da análise da alternância entre sílabas tônicas e não

tônicas, é possível notar que todas as rupturas entre a letra “a” e a estrutura restante se deram nos limites da alternância entre a pauta 1 e a 3, fato este que nos leva a supor que essa alternância entre pautas acentuais seria um dos fatores determinantes dessas rupturas.

Considerando não só a estrutura restante, mas também o valor fonológico do “a” nessa estrutura, é possível averiguar que também o acento secundário foi fator relevante para a emergência das hipersegmentações envolvendo a letra “a”. Esse acento é entendido como o “acento com menor proeminência do que o acento primário (KELLER, 2004, p. 41)”. Para Keller (2004, p. 41), “não ocorrem sequências internas [à palavra] de duas ou mais sílabas desacentuadas, nem sequências de sílabas acentuadas (exceto em caso de palavras compostas)”. É necessário que haja, pois, sempre uma “alternância entre sílaba acentuada e não acentuada” (KELLER, 2004, p. 41). Grosso modo, pode-se dizer que, no nível da palavra, essa alternância pode se dar entre uma sílaba de acento primário (sílaba tônica) e outra desacentuada ou entre uma de acento secundário e uma desacentuada.

Com base nesses pressupostos, observamos que, muitas vezes, as hipersegmentações envolvendo a letra “a” parecem emergir em função da atuação desse acento. Da quantidade de hipersegmentações encontradas (36), 41,7% (15) tinham esse funcionamento, sendo 11 referente às hiper do sujeito 04 e quatro às do sujeito 22). Vejamos os casos a seguir (o acento secundário é representado no quadro abaixo pelo sinal “* _/”):

Quadro 3. Dados referentes ao “a” portando acento secundário

Sujeito 22				Sujeito 4	
A cetiu	* _/	A cidente	* _/	A tenção	* _/
A cidente	* _/	A sasino	* _/	A tenção	* _/
A contece	* _/	A sasino	* _/	A cabar	* _/
A contece	* _/	A tacou	* _/	A cabou	* _/
A ceitar	* _/	A cabou	* _/		
A legria	* _/				
T = 11				T = 4	

Nas hipersegmentações presentes nesse quadro, observa-se que as rupturas não convencionais ocorrem no momento de uma alternância entre sílaba portadora de acento secundário e sílaba não acentuada. Essa alternância, a nosso ver, permite supor que essa força fonológica de acento secundário, adquirida pela letra “a” no contexto da palavra, atribuiria a ela certa autonomia fonológica para a qual a criança pode ter estado sensível, podendo ser esse um fator determinante das hipersegmentações.

Também houve alguns casos em que o acento secundário recaiu justamente na sílaba posterior à letra “a”. Da quantidade de hipersegmentações encontradas, 13% (3) tinham esse funcionamento, uma nas hiper do sujeito 04 e duas nas do sujeito 22): São os que seguem:

Quadro 4. Dados em que o acento secundário recai sob a sílaba posterior ao “a”

Sujeito 4		Sujeito 22	
A conteceu	_ * _ /	A pareceu	_ * _ /
		A nizersario	_ * _ /

Após considerar o aspecto fonológico, passamos a averiguar a possível influência de aspectos morfológicos. Nessa análise, surpreendeu-nos o fato de a maioria das hipersegmentações analisadas serem verbos. Nas produções do sujeito 4, de um total de 29 verbos iniciados com a letra “a”, 12 (41,4%) estavam hipersegmentados. Esses números, aparentemente inócuos em um primeiro momento, tornam-se bastante relevantes quando comparados com os referentes à quantidade de substantivos iniciados com a letra “a” encontrados nas produções desse sujeito, tendo em vista que, de um total de 42 substantivos, apenas seis (13,9%) foram hipersegmentados.

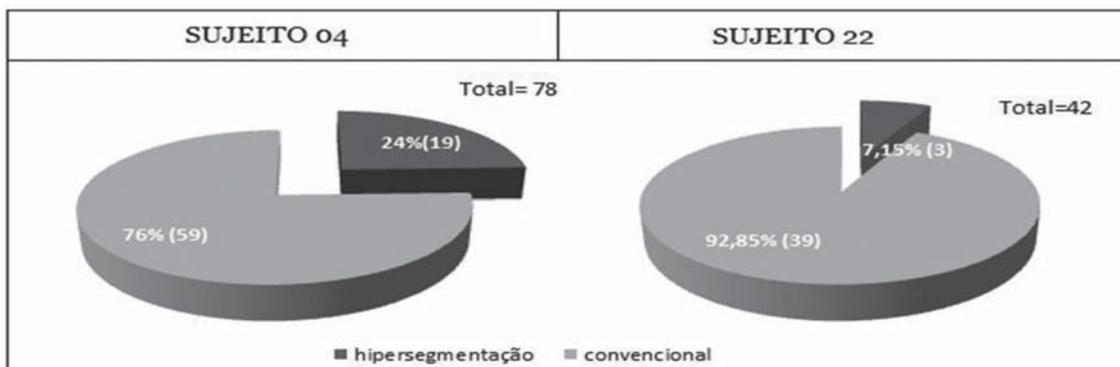
Um resultado bastante semelhante foi encontrado nas produções do sujeito 22, posto que, de um total de 13 verbos iniciados com a letra “a”, cinco (38,5%) foram hipersegmentados. Já quanto aos substantivos, de um total de 33, apenas seis (18,1%) foram hipersegmentados. Embora em termos absolutos esse número seja maior, em termos percentuais é bem menor do que o referente aos verbos.

Essa discrepante diferença percentual entre a quantidade de verbos hipersegmentados e das outras classes de palavras (dentre as quais se destaca o substantivo), encontrada nos resultados de ambos os sujeitos, permite indagar sobre quais aspectos linguísticos envolvidos na categoria “verbo” estariam, de alguma forma, contribuindo para que as crianças estabeleçam uma ruptura não convencional entre a letra “a” e o restante do verbo. Os limites desta pesquisa não permitiram encontrar respostas para essa questão.

Contexto 2: a letra “a” atuando como artigo no interior do sintagma nominal

Após a contagem de quantos sintagmas nominais nos quais se verifica a presença do artigo “a” existiam nas produções de ambos os sujeitos, chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico 2. Resultado da quantidade de sintagmas nominais presentes nas produções dos dois sujeitos



No gráfico acima, nota-se que, nesse contexto, houve também muito mais acertos do que erros: de todas as ocorrências (120), apenas 22 (18,3%) foram hipossegmentadas. Dessas 22, 19 estavam nas produções do sujeito 4 e três nas do sujeito 22. Por apostarmos – como já comentamos – que essas ocorrências, aparentemente residuais, podem constituir preciosos indícios da relação sujeito/linguagem (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2013) e, mais particularmente, do modo como as crianças aprendem a segmentar respeitando as normas ortográficas, mais adiante, levantamos hipóteses para a emergência de cada uma delas.

Uma comparação dos resultados acima com os que obtivemos a respeito da letra “a” em contexto de sílaba inicial de palavras permite averiguar que essa letra apareceu muito menos envolvida em casos de hipossegmentação do que de hipersegmentação (principalmente nos resultados do sujeito 22). Considerando os dados do sujeito 4, essa diferença foi de 22% (22 em termos absolutos) e, nos do sujeito 22, foi de 27,6% (16 em termos absolutos).

O interessante desses resultados é que eles contrariam uma tendência geral, apontada por vários trabalhos a respeito de segmentação não convencional⁷ e também corroborada por nós, em Capristano e Cangussú (2012) –, de que, quando em fase de aquisição da escrita, a criança tende a hipossegmentar muito mais do que hipersegmentar. Em outras palavras, parece que, diferentemente da tendência geral, quando a criança lida com a letra “a”, ela tende a hipersegmentar muito mais do que hipossegmentar, fato que denuncia a existência de fatores fortemente atuantes em favor da hiper.

Reiteramos, todavia, que a pouca quantidade de hipossegmentações *não anula* sua importância. Passemos, portanto, ao levantamento de hipóteses sobre essas ocorrências.

Ao considerar a possível influência do fator semântico na emergência das hipossegmentações do sujeito 04, chamou-nos a atenção o fato de a expressão “a gente” ter sido hipossegmentada todas as vezes (três vezes) em que ela apareceu nas produções desse sujeito. O sintagma “a gente” têm sido tema gerador de diversas discussões entre estudiosos. Tamanine (2002), ao abordar a alternância entre “nós” e “a gente”, afirma que todos os estudos sobre a temática defendem que a expressão “a gente” passou/ está passando por um processo de gramaticalização, pois ganhou características de pronome pessoal e “vem sendo usado no PB para representar a mesma função do pronome pessoal nós” (TAMANINE, 2002, p. 25). Assim, para a autora, tanto o sintagma “a gente” quanto a palavra “nós”, atualmente, possuem a mesma função e sentido. Contudo, enquanto “nós” é constituído por apenas uma palavra morfológica, em “a gente” temos duas (artigo + substantivo). Com vista a essas informações, levantamos a hipótese de que o fato de a criança ter hipossegmentado todas as vezes em que precisou escrever essa expressão teria sido motivado por essa carga semântica (de “nós”) embutida nessa expressão. Ou, dito de outra forma, é possível pensar que a criança entende o sintagma “a gente” como representando uma só coisa (nós) e, por isso, o hipossegmenta.

Quanto a esse caso, *não podemos* deixar de lembrar que outro fator semântico possivelmente determinante dessas ocorrências seria a de relação *homonímia com a palavra “agente”*. Embora também seja uma palavra relativamente usada, é inegável que ela é muito menos profícua em nossa língua do que “a gente” com valor equivalente ao

⁷ Dentre esses, conferir Cunha (2010) e Silva (1994).

do pronome pessoal “nós”. Por esse motivo, apesar de não negarmos a possibilidade de as hipossegmentações terem sido motivadas por essa relação homonímica, acreditamos que a carga semântica e morfológica de “a gente” é o fator mais fortemente atuante nesse tipo de ocorrência.

Ainda quanto à hipossegmentação de “a gente”, é interessante destacar que esse tipo de ocorrência *não parece ser uma regra geral, posto que o mesmo não aconteceu com os resultados do sujeito 22. Nas produções desse sujeito, também encontramos três ocorrências do sintagma “a gente”, todavia, nenhuma delas estava hipossegmentada. Essa diferença nos leva a supor que, apesar de o peso semântico da alternância “nós” e “a gente” e da relação homonímica de “agente” e “a gente” poderem ser fatores atuantes nesse tipo de hipossegmentação, nem todos os sujeitos parecem ser sensíveis a eles.*

Além desse fator semântico, outro que nos pareceu pertinente na determinação dessas junções foi o sintático. Como já mencionamos, o artigo definido é uma palavra gramatical e, por isso, não ganha significados se estiver sozinho na sentença. Desse modo, seu significado emana da relação que ele estabelece com o substantivo que determina (CÁMARA JR., 1970, p. 122). Nota-se daí que existe uma forte relação de interdependência sintática entre essas duas instâncias (artigo definido e substantivo/adjetivo). Atentos a isso, supomos que um dos motivos que determinariam a hipossegmentação seria essa relação. Ou seja, o fato de a criança juntar o artigo “a” com a palavra ao lado pode denunciar que essa relação de interdependência tenha sido mais saliente no momento em que a criança se confrontou com a necessidade de grafar o sintagma.

No que diz respeito ao aspecto fonológico, por fim, averiguamos se havia correspondência entre as hipossegmentações e os constituintes prosódicos propostos por Nespor e Vogel (1986). Para essas autoras, a dimensão prosódica da linguagem organiza-se hierarquicamente em sete constituintes: *sílaba* (σ), *pé* (Σ), *palavra fonológica* (ω), *grupo clítico* (C), *frase fonológica* (φ), *frase entonacional* (I) e *enunciado* (U). Para análise das hipossegmentações, observamos a atuação dos quatro últimos que, de forma bastante sucinta, podem ser definidos da seguinte forma.

O *grupo clítico* (C) é, como antecipado, uma “unidade prosódica que contém um ou mais clíticos e uma só palavra de conteúdo” e constitui uma unidade prosódica que segue imediatamente a palavra fonológica. A *frase fonológica* (φ) é um constituinte formado por um cabeça lexical (nome, verbo ou advérbio) que pode incorporar outra palavra fonológica ou grupo clítico no seu lado não recursivo. Para a definição de φ são necessárias, além de informações fonológicas, informações sintáticas. A *frase entonacional* (I) pode ser formada por um conjunto de frases fonológicas ou por uma frase fonológica apenas, desde que esta possua uma linha entonacional. “As fronteiras finais das *Is são, geralmente, lugares* em que se podem introduzir pausas” (NESPOR; VOGEL, 1986, p. 218). O *enunciado fonológico* (U), por fim, é o constituinte mais alto da hierarquia prosódica e pode ser identificado através dos limites sintáticos e de pausa.

Fundados na proposta de Nespor e Vogel (1986), fizemos uma análise prosódica das hipossegmentações no contexto em que elas apareciam. No quadro abaixo, apresentamos uma síntese dessa análise – os colchetes indicam as fronteiras prosódicas consideradas:

Quadro 5. Análise prosódica das hipossegmentações do sujeito 04 e 05

Hipossegmentações	
Sujeito 04	E derrubou [[acasa]C [de palha]C] \varnothing
	[[E amãe]C [do chapelzinho]C [vermelho]C] \varnothing
	Tinha [[aentrada]C [da mata]C] \varnothing
	E a vovozinha abriu [[aporta]C] \varnothing
	E o caçador catou [[abarriga]C [do lobo] C] \varnothing
	Você não pode deixar [agente]C] \varnothing sem água
	...você pergunta para [apessoas]C] \varnothing
	...para você fazer atividade [[com agente]C] \varnothing
	[[agente]C] \varnothing escreve fala sobre o jornal
	[[arua]C] \varnothing estava cheia de possa de água
	Eu teria que falar com letras [[com amão]C] \varnothing
	Ele teve problemas [[com avoz]C] \varnothing
	Ai [[atangerina]C] \varnothing caiu
	...falaram que ia bater neles [[asemana]C inteira]] \varnothing
	[[Ea Maria]C [Clara]C] \varnothing pega a fita
	[Ea Maria]C [Clara]C] \varnothing casa com Hugo
	[Ea Jaqueline]C [Joy]C] \varnothing casa com Vladimir
	Aí [[agente]C] \varnothing foi brincar lá na rua
Sujeito 22	[Aminha ⁸ vó \varnothing] também pode mandar você ir
	[[Abruxa]] \varnothing vê um elefante
	E um dia aconteceu [[uma/ atragédia] ⁹]C] \varnothing

Em virtude dos limites deste artigo, não será possível dar detalhes da análise prosódica sintetizada no quadro acima. Para o que nos interessa aqui, essa síntese permite verificar, por um lado, que especialmente as fronteiras de grupos clíticos (C) e de frases fonológicas (\varnothing) compostas por apenas um grupo clítico são sim fatores fortemente atuantes nas hipossegmentação envolvendo a letra “a”, uma vez que, na maioria delas, as fronteiras gráficas estabelecidas pelas crianças corresponderam às fronteiras prosódicas desses constituintes. Por outro lado, constituintes como a frase entonacional e o enunciado fonológico pareceram não ter nenhum papel nessas hipossegmentações.

⁸ Diferente dos demais dados identificados em nosso corpus, aqui, a hipossegmentação ocorre entre dois determinantes presentes no sintagma nominal “a minha vó”. Apesar dessa diferença, decidimos incluir esse dado na análise, uma vez que ainda estamos no âmbito do sintagma nominal.

⁹ Essa ocorrência chamou atenção pela oscilação peculiar que o escrevente faz entre os artigos definidos e indefinidos, oscilação marcada pela existência de uma rasura no local indicado pelo símbolo “/”, no quadro acima. Uma análise mais detalhada, buscando explicar porque o escrevente une “a tragédia”, mas não une “uma tragédia”, deveria considerar a diferença entre o estatuto fonológico, semântico e morfológico dos artigos “a” e “uma”. Tendo em vista que essa análise fugiria do escopo deste trabalho, decidimos considerar apenas a ocorrência final, hipossegmentada: “a tragédia”.

Considerações finais

Com base nas discussões apresentadas, concluímos, com relação ao primeiro objetivo, que a emergência de segmentações não convencionais envolvendo a letra “a” – tanto hipossegmentações quanto hipersegmentações – é provocada por um entrelaçamento de fatores. Ou seja, a análise permitiu observar que fatores sintáticos, semânticos, morfológicos e fonológicos atuam conjuntamente para o aparecimento dessas segmentações. A atuação conjunta não significa, porém, paridade. Como vimos, em geral, em cada ocorrência, um ou outro fator pode ter uma atuação mais visível.

Com relação ao nosso objetivo secundário, pudemos averiguar que o modo como as duas crianças cujos dados foram examinados lidam com a delimitação da letra “a” é semelhante, embora tenhamos identificado algumas diferenças qualitativas e quantitativas. Essas diferenças e semelhanças, muito provavelmente, são fruto das semelhanças e diferenças na circulação dessas crianças por práticas sociais orais e letradas de uso da linguagem. É por estarem, desde bem pequenas, imersas nessas práticas que essas crianças tornam-se sensíveis para – ou, ainda, são afetadas pelos – fatores que acarretam o aparecimento das segmentações não convencionais.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. 2. ed. Campinas: Mercado de letras, 2013. 195 p.
- ALENCAR, P. V. *Direcionalidade da aquisição do artigo definido frente a N próprio em contexto de input variável*. 2006. 166f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- BISOL, L. O clítico e seu hospedeiro. *Letras de Hoje*, v. 40, n. 3, p. 163-184, 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/13700>>. Acesso em: 2 out. 2014.
- CÂMARA JR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.
- CAPRISTANO, C. C.; CANGUSSÚ, T. A. *Regularidades e tendências em segmentações não convencionais infantis: um olhar longitudinal*. 2012. 49f. Relatório de iniciação científica (Iniciação científica em Letras) – Pró-Reitoria de Pesquisa, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamentos de práticas de oralidade e de letramento. *Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 34, n. 4, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/1-convidado-lourenco.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.
- CUNHA, A. P. A. *As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu*. 2010. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- KELLER, T. *Um estudo experimental do acento secundário no português brasileiro*. 2004. 158f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology: with a new foreword*. Berlin: Mouton, 1986.

PEPERKAMP, S. On the prosodic representation of clitics. In: KLEINHENZ, U. *Interfaces in phonology*. Berlin: Akademie Verlag, 1996. p. 102-127.

SILVA, A. *Alfabetização: a escrita espontânea*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994. 100p.

TAMANINE, A. M. B. *A alternância nós/ a gente no interior de Santa Catarina*. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

TONELI, P. M. *A palavra prosódica no português brasileiro: o estatuto prosódico das palavras funcionais*. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

Letramento escolar e ensino do texto: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso

(School literacy and text teaching: between text types and discourse genres)

Luciano Novaes Vidon¹

¹Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

pfvidon@gmail.com

Abstract: In this paper, dedicated to Professor João Wanderley Geraldi, after thirty years of publishing *O texto na sala de aula* [The text in the classroom] (1984), we seek to reflect on the current state of the Portuguese language teaching in Brazil, especially in regard to the text teaching learning process, considering, hypothetically, that this process is on the threshold between a traditional “typological” and a contemporary “generic” concepts. Evidence that border place, borderline or even contradictory can be found in textbooks, language-teaching practices, proposals for textual production and, ultimately, in texts produced by students. We analyze, in this paper, the writing proposed of Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), such as a border and contradictory places.

Keywords: Text; Teaching; Discourse Genres.

Resumo: Neste trabalho, dedicado ao Professor João Wanderley Geraldi, em homenagem aos trinta anos de publicação de *O texto na sala de aula* (1984), procuramos refletir sobre o atual estado do ensino de língua portuguesa no Brasil, especialmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem do texto, considerando, por hipótese, que esse processo se encontra no limiar entre uma concepção tradicional “tipológica” e uma concepção contemporânea “genérica”. Índícios desse lugar fronteiro, limítrofe ou mesmo contraditório podem ser encontrados em materiais didáticos, práticas linguístico-pedagógicas, propostas de produção textual e, no limite, em textos produzidos por estudantes. Analisamos, neste artigo, a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como um desses lugares fronteiros e contraditórios.

Palavras-chave: Texto; Ensino; Gêneros do Discurso.

Introdução

Desde 2006, desenvolvemos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), junto ao Departamento de Línguas e Letras (DLL) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), um projeto de pesquisa cujo foco principal tem sido a relação entre subjetividade e gêneros discursivos, especialmente, mas não só, em contextos de letramento escolar.

O objetivo geral do projeto é investigar como enunciados pertencentes a gêneros do discurso dissertativo-argumentativo têm sido trabalhados na esfera escolar, em diálogo com outras esferas sociais, e se questões relacionadas à subjetividade, estilo e autoria têm se tornado objeto de ensino em relação a esses gêneros do discurso. Tal objetivo é buscado a partir da teoria bakhtiniana da linguagem, de sua metodologia dialógica (BAKHTIN, 2003; 2010a; 2010b; AMORIM, 2001; GRILLO, 2003a; 2003b; 2006; MIOTELLO; 2011), e, também, de um *corpus* de enunciados constitutivos do contexto de interação escolar.

Essas questões se fazem pertinentes na atualidade tendo-se em conta, principalmente, as mudanças propostas para o ensino de língua portuguesa nos últimos anos. Se considerarmos as críticas levantadas pela linguística, desde os anos 1960, essa discussão chega a quase cinquenta anos (ver DI PIETRI, 2003, a esse respeito).

Um dos marcos dessas reflexões, como bem nos lembra Rojo (2010), é o trabalho de Geraldi, *O texto na sala de aula*, de 1984, completando, em 2014, 30 anos de publicação. Suas ideias antecederam, também, em mais de dez anos, as reflexões e propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Uma tentativa regional de implementação dessas “novas” ideias em relação ao ensino de língua portuguesa se deu no Estado de São Paulo, em meados dos anos 1980, através da Secretaria Estadual de Educação, sob o comando do educador Paulo Freire, com participação ativa, também, do Professor Geraldi (ver, ainda, DI PIETRI, 2003, a esse respeito).

Neste trabalho, dedicado ao Professor João Wanderley Geraldi, em homenagem aos trinta anos de publicação de *O texto na sala de aula*, procuramos refletir sobre o atual estado do ensino de língua portuguesa no Brasil, especialmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem do texto, considerando, por hipótese, que esse processo se encontra no limiar entre uma concepção tradicional “tipológica” e uma concepção contemporânea “genérica”. Índicios desse lugar fronteiro, limítrofe ou mesmo contraditório podem ser encontrados em materiais didáticos, práticas linguístico-pedagógicas, propostas de produção textual e, no limite, em textos produzidos por estudantes. Analisamos, neste artigo, dados relativos à proposta de redação do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio, utilizado total ou parcialmente como pré-requisito para ingressos na maioria das universidades brasileiras na atualidade. A prova de redação do Enem parece representar um desses lugares fronteiros e, ao mesmo tempo, contraditórios em relação às concepções de texto existentes no momento.

Voltando um pouquinho no tempo...

Em uma perspectiva sócio-histórica, o estabelecimento da noção de texto, de forma mais geral, como analisa, por exemplo, Morrison (1996), nos remete, certamente, à antiguidade clássica, mas tem na idade média e, principalmente, na idade moderna, sua consolidação e institucionalização. Esse processo estaria relacionado à elaboração e organização do conhecimento, tendo em vista as mudanças históricas e sociais realizadas ao longo desses períodos, o que teria levado ao estabelecimento da própria noção de texto, enquanto produto da cultura escrita moderna.

Nos séculos XII e XIII, a exegese acadêmica instituída pela Escolástica proporcionara a necessidade de aprimoramento da apresentação textual em sua modalidade escrita. Isso teria se dado, segundo Morrison (1996), particularmente em relação ao uso gramatical e à organização estrutural. Para ele, “a escrita cria frases com estruturas mais elaboradas” e impõe limites especiais, que estão fora do desenvolvimento formal da própria língua. Esses limites possuem componentes estruturais que provêm das convenções sociais,¹ as únicas a darem origem a uma lógica interna do texto (MORRISON, 1996).

¹ A esse respeito, sugerimos leituras relacionadas à cultura escrita e aspectos sociais e históricos das práticas de letramento, como Gnerre (1991), Soares (1998), Kleiman (1995), Rojo (2010), entre outros.

Assim, no mundo moderno, a apresentação do conhecimento sob o formato do texto escrito e, também, do livro teria proporcionado o desenvolvimento pedagógico da argumentação, com ênfase no aspecto inteligível do texto para tornar o conhecimento mais acessível. Torna-se, desse modo, possível uma sequenciação (um “*layout*”) do conhecimento, através de páginas, parágrafos, capítulos, tópicos, por um lado, no caso do livro, e introdução, desenvolvimento e conclusão, por outro, no caso do texto, produzindo, assim, um efeito de maior clareza, coerência e objetividade na apreensão da argumentação textual.

A organização textual é, em boa parte, uma função da relação entre o pensamento e a estrutura do texto. A estrutura do pensamento é, assim, reproduzida na apresentação física da página, em que o raciocínio e o texto se unem para produzir efeitos conceituais. (MORRISON, 1996, p. 174)

A partir, portanto, dessas práticas discursivas (e letradas) de padronização e estabilidade textuais, a princípio para fins de exegese acadêmica, a modernidade conceberá o texto expositivo (dissertativo) como a forma de composição usual das academias e das ciências, em especial.

Com a aceitação de métodos racionais como forma de organização dos textos, os códices latinos dos séculos IV e V alteraram o critério histórico de aculturação: a regra não era a ordem alfabética como objetivo único, mas a textualidade como meio de se classificar um material herdado do passado. (MORRISON, 1996, p. 183)

Considerando-se, devidamente, todo o longo percurso sócio-histórico de desenvolvimento da noção de texto, no interior de uma cultura letrada, como propõe a análise de Morrison (1996), postulamos a hipótese de inserção da “dissertação” ou “redação dissertativa” nessa cadeia sócio-histórica. Esse gênero – assim o interpretamos – é discursivamente constituído por uma modernidade,² segundo a qual a transformação textual do conhecimento, na modalidade escrita, particularmente (mas não apenas), deve ser realizada a partir de critérios objetivos, como clareza, precisão, neutralidade e logicidade.

O estabelecimento da *dissertação escolar* como modelo textual de racionalidade

Com base em Chartier (2007), podemos argumentar que esses pressupostos “modernos”, apontados anteriormente, foram incorporados ao ensino do texto especialmente nos séculos XVIII e XIX, quando práticas de *redação* ou *composição literária* se estabeleceram nos meios escolares/acadêmicos.

Segundo Chartier (2007), na França, a gênese da atividade escolar de redação, em especial a dissertação, se encontra justamente no final do século XIX, quando exercícios medievais de reprodução de modelos textuais clássicos (greco-latinos), no interior de uma concepção retórica de linguagem, predominavam.

Uma perspectiva filológica, epistemologicamente forte em meados do século XIX, dividiria os gêneros retóricos e poéticos em três grandes tipos: narração, descrição e

² A esse respeito, ver Santos (2010).

dissertação. Por sua vez, o século XX, com o advento das correntes estruturalistas e formalistas, aprofundaria essa divisão ao se dedicar à análise dessas tipologias em macroestruturas textuais, culminando no que ficou conhecido, principalmente nos anos setenta daquele século como “Gramáticas de Texto”. O funcionalismo do final do século XX, operando sob a égide das “funções textuais” e das “funções argumentativas”, continuaria trabalhando com a mesma taxonomia tripartite – narração, descrição e dissertação, às vezes argumentação.

No Brasil, segundo Gouveia (apud CHARTIER, 2007), a história não teria sido muito diferente, mesmo porque, até há bem pouco tempo, nosso espelho cultural (incluindo aí o campo acadêmico pedagógico) foi a França. Aqueles exercícios retóricos clássicos darão lugar à “composição literária” (de variados gêneros), que, ao longo do século XX, será substituída por ou dividirá espaço com outras noções, como “expressão escrita”, “redação”, e, mais recentemente, por volta dos anos noventa, “produção de textos”.

Desde o final dos anos 1970, no Brasil, a prática pedagógica escolar, principalmente no ensino médio e, em especial, nas instituições particulares, passou a se dedicar, em boa parte, à formação de candidatos ao vestibular. Consequentemente, as aulas de língua portuguesa se especializaram, no que concerne ao ensino do texto, na preparação desses candidatos para as provas de redação, o que significava, quase sempre, ensinar as técnicas de escrita de uma “boa dissertação”, tendo como princípios básicos coerência, clareza e precisão.

A instituição da obrigatoriedade da “prova ou questão de redação em língua portuguesa” nos vestibulares brasileiros, no final dos anos setenta do século passado, será um grande reforço para a eleição da *dissertação* como a “forma de composição” ideal para esses exames, por razões como as que propõem Soares e Nascimento (1978, p. v), em seu *Técnicas de Redação*.

É que a DISSERTAÇÃO é a forma de REDAÇÃO mais usual. Com mais freqüência é a forma de REDAÇÃO solicitada às pessoas envolvidas com a produção de trabalhos escolares, com a administração e produção de pesquisas em Instituições que fazem Ciência, com a administração e execução técnico-burocráticas de serviços ligados à Indústria, Comércio, etc. A prosa dissertativa é, assim, predominante nos textos de trabalhos escolares, nos textos de produção e divulgação científicas (monografias, ensaios, artigos e relatórios técnico-científicos) e nos textos técnicos-administrativos. Raramente é uma pessoa solicitada a produzir uma descrição ou uma narração; freqüentemente, ao contrário, é solicitada a produzir uma dissertação. [destaques dos autores]

Essa obra, além de ter sido reeditada diversas vezes, desencadeará inúmeras outras, revelando uma concepção de “texto dissertativo” presente naquele contexto sócio-histórico. Estão muito claras, no prefácio, as bases de sustentação da proposta, ancoradas na Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson (2001), e em uma concepção cognitivista de texto, na qual a linguagem é tida como expressão do pensamento.

Fazer uma REDAÇÃO significa construir atos de comunicação. Em todo ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca em forma de mensagem, construídas por um conjunto organizado de sinais chamado código, e endereçada a um receptor: o leitor. Fazer uma REDAÇÃO é tarefa de produção de mensagens, concretizadas por um ou mais códigos disponíveis, que materializam diversas intenções,

tendo em vista diversos leitores. Neste MANUAL, o objetivo geral e básico é: produzir mensagens, utilizando-se o código língua. (SOARES; NASCIMENTO, 1978, p. iv)

Tem-se, também, uma visão tipológica de texto, tripartindo-o em descrição, narração e dissertação. Esta última está focada na ideia, diferentemente da narração, que coloca em relevo o fato, e da descrição, que se dedica ao objeto. Na dissertação, “pode-se ter a intenção de considerar, em relevo, uma ideia em torno de fenômenos ou processos, eventos ou ações que geram fatos e objetos” (SOARES; NASCIMENTO, 1978, p. iv).

Para os autores:

A idéia pode ser uma comparação entre fenômenos ou processos, eventos ou ações, mostrando as suas vantagens, desvantagens; ou pode ser o seu histórico, ressaltando-lhe a origem, estado atual e futuro; ou pode ser uma crítica de seus efeitos, destacando suas influências positivas e negativas, com exemplos que comprovem as críticas feitas. Neste caso, o conteúdo é expresso numa forma de REDAÇÃO chamada DISSERTAÇÃO. Em resumo, a intenção de quem escreve torna específicos o conteúdo e a sua forma de expressão. Neste MANUAL o objetivo é: escrever intenções que apareçam, predominantemente, em conteúdo e forma de DISSERTAÇÃO. (SOARES; NASCIMENTO, 1978, p. iv)

Neste prefácio, também, é possível identificar os pressupostos lógico-rationais atribuídos à dissertação, característica que irá justificar a frequência desse tipo de texto nas propostas de vestibulares e concursos públicos.

A estrutura adotada neste MANUAL [está-se referindo aqui à estrutura básica da dissertação – Introdução, Desenvolvimento e Conclusão] apresenta uma feição lógica rigorosa que permite exercitação para uma escrita coerente, clara, precisa. (SOARES; NASCIMENTO, 1978, p. iv)

Tal característica irá justificar, ainda, a prática pedagógica voltada para esse tipo de texto, considerado, dentro dessa perspectiva, superior aos outros dois (descrição e narração). Em termos curriculares, esse tipo textual é deixado para o final do ensino médio, ao contrário dos outros dois, frequentemente utilizados no ensino fundamental.³

Ainda hoje, a despeito de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) apontarem para um ensino de língua portuguesa fundado na diversidade textual e na heterogeneidade discursiva, esses pressupostos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos permanecem difundidos, muito fortemente, nos cursos de redação, nos livros didáticos de língua portuguesa, nas aulas de muitos professores, não só de língua portuguesa e redação, e em contextos singulares, para os nossos propósitos, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio, que discutimos a seguir.

O Enem e o retorno à tipologia textual dissertativa

Como dissemos um pouco antes, podemos encontrar os pressupostos de uma concepção lógico-rationista e tipológica de texto, e de dissertação, em contexto escolar

³ Em termos linguísticos, o “Manual”, como os próprios autores o denominam, segue uma metodologia fundamentalmente estruturalista, assentada na hipótese geral de que “o processo de escrever” significa “articulação de um conjunto de parágrafos” (SOARES; NASCIMENTO, 1978, p. iv). Os parágrafos, por sua vez, se realizam como articulação de orações, que, são, enfim, articulação de vocábulos.

e, também, contraditoriamente, segundo nossa opinião, em discursos oficiais, como o da proposta de redação do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), através do Inep (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa).

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 7)

Como o mesmo Estado que estabelece parâmetros curriculares em que a concepção de linguagem predominante, ainda que com ressalvas, privilegia contextos reais de comunicação e, portanto, práticas linguístico-pedagógicas construídas a partir de uma noção discursiva de texto, em conformidade com as orientações de Geraldi (1984) uma década antes, propõe uma atividade avaliativa da dimensão de um Exame Nacional do Ensino Médio que se funda em uma concepção exatamente contrária à defendida por ele mesmo?

Enquanto os PCN de Língua Portuguesa falam de diversidade de textos e gêneros, orais e escritos, e insistem em uma perspectiva pedagógica que leve em conta interações reais de comunicação, a orientação do Inep/MEC para a prova de redação do Enem aponta para a direção contrária, em direção à homogeneidade de textos/gêneros discursivos e ao apagamento dos enunciadores e dos elementos mais concretos da situação enunciativa.

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (BRASIL, 1998, p. 11)

Tipologia textual: texto dissertativo-argumentativo. Com base na situação problema proposta, o participante deveria expressar sua opinião, ou seja, apresentar uma tese. Para tal, poderia inspirar-se nos textos motivadores, mas sem copiá-los, pois eles devem ser entendidos como instrumentos de fomento de ideias, para que cada um possa construir o seu próprio ponto de vista. Nos parágrafos seguintes, o participante deveria apresentar argumentos e fatos em defesa de seu ponto de vista, inter-relacionados, com coesão e coerência. (BRASIL, 2013, p. 25)

Em cada um dos enunciados acima, dos PCN (BRASIL, 1998) e do Guia de Redação do Enem (BRASIL, 2013), noções fundamentais aos estudos de texto e discurso, e conseqüentemente ao ensino do texto em sala de aula, são tratadas de forma completamente distintas. Uma dessas noções é a de *situação*. Nos PCN, essa noção está associada diretamente a discurso e historicidade, influência indubitável das teorias enunciativas e discursivas, como a do círculo de Bakhtin (2003; 2010a; 2010b), refletidas e refratadas por Geraldi em *O texto na sala de aula* (1984). Por outro lado, no Guia de Redação do Enem, *situação* refere-se à situação-problema, que nada mais é que o chamado “tema da redação”, abstraído da realidade, sem um elo enunciativo concreto com um discurso e uma historicidade.

Desse modo, enquanto a noção de *situação* do Guia do Enem se relaciona à noção de “tema” do senso comum, a noção de *situação* dos PCN pode ser relacionada a uma outra noção de “tema”, a proposta justamente pelo círculo de Bakhtin, especialmente em *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2003), no capítulo intitulado “Tema e significação na língua”:

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação. (2003, p. 133-134)

O Guia da Prova de Redação do Enem se filia, assim, a uma tradição conceitual encontrada no livro *Técnicas de Redação*, de Soares e Nascimento (1978). Índícios desse diálogo enunciativo podem ser encontrados em noções como “prosa dissertativa”, identificada como um tipo de texto comum tanto no contexto escolar, como em outros contextos, como o comercial, o administrativo e o científico, e “coesão e coerência”, princípios de estruturação clara, lógica e precisa do texto.

O maior problema, no entanto, nesse tipo de proposta, é sua concepção de discurso e, por consequência, de sujeito, que aliam uma perspectiva estruturalista na análise do texto, ao considerar elementos formais como imprescindíveis para a enunciação, e uma concepção cognitivista estreita de sujeito, em que noções como opinião, tese, argumento são mais psicológicas do que sociológicas ou discursivas.

Isso talvez fique mais claro ao analisarmos uma proposta de redação do próprio Enem. Vejamos a seguir.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de "fazer a América" e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).



Disponível em: <http://img1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1.400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos, do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez - afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114ª de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número

Fonte: Disponível em: www.inep.gov.br

Ainda que preveja um momento da enunciação como proposta de intervenção em uma problemática social relevante, como “o movimento migratório para o Brasil no século XX”, os fundamentos epistemológicos da proposta de redação do Enem não se enquadram naquilo que pesquisadores como Bawarshi e Reiff (2013) denominam “virada genérica”;

Nos últimos trinta anos, pesquisadores que atuam em diversas disciplinas e em diversos contextos revolucionaram a maneira como pensamos os gêneros, contestando a ideia de que os gêneros seriam simplesmente categorizações de tipos textuais e oferecendo, em vez disso, uma compreensão de gêneros que liga variedades de textos a variedades de ação social. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 15)

Certamente, não seria exagero afirmar que estamos testemunhando uma espécie de ‘virada genérica’ nos estudos de retórica e escrita, virada que vem embasando diversos aspectos dos compromissos da área: do ensino da escrita em vários níveis e contextos ao estudo da escrita como forma de ação ideológica e participação social e à pesquisa sobre a escrita, a metacognição e a transferibilidade. (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 19)

Com o advento do conceito bakhtiniano de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010b), a partir, principalmente, do final dos anos 1990 (SCHENEUWLY; DOLZ, 1996; BRONCKART, 1999; GOMES-SANTOS, 2004; ROJO, 2008), e, conseqüentemente, com as tentativas de revisão da concepção textual tipológica, em que figuravam os textos narrativos, descritivos e dissertativos, o campo do dissertar passou a ser coberto, no ensino do texto (leitura e produção), por uma série de gêneros discursivos, de configurações bastante heterogêneas.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 12)

Os enunciados de natureza dissertativo-argumentativa passaram a ser vistos como pertencentes a gêneros variados, realizados em diferentes esferas sociais e discursivas, mais ou menos próximas: ciência, religião, escola, imprensa, trabalho, entre outras. Essa mudança de perspectiva colocou em xeque a homogeneidade da tipologia textual dissertativa, presente nos programas de ensino de redação e nas provas de vestibular desde, como vimos, os anos setenta.

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve. (BRASIL, 1998, p. 44)

Entretanto, a proposta de redação do Enem desconsidera completamente a existência dessa diversidade de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo, elegendo um único gênero, a dissertação escolar, como modelo balizador da competência discursiva escrita dos estudantes ao final do ensino médio.

Coerentemente, em nenhum momento, a proposta de redação do Enem leva em conta aspectos discursivos considerados, pelos próprios PCN, como fundamentais para a produção de um texto. Tomam-se como dados absolutos *quem escreve, para quem se escreve e quais as condições concretas de enunciação*. No fundo, esses aspectos são tratados como universais, gerais, como se não importassem, de fato, os sujeitos envolvidos na enunciação e o tempo e espaço reais dessa enunciação.

O enunciado “redija texto dissertativo-argumentativo sobre o tema” apaga, em sua formulação, interlocutores localizados em situações concretas de enunciação. Como diria Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010a), a proposta trabalha *como se eus não existissem*, nem o eu que fala, nem o eu que escuta. Outrossim, procura construir um tempo-espaço (cronótopo, também conforme Bakhtin (2010b)) abstrato, abstraído da realidade, ao tratar o tema e a argumentação como universalizantes, generalizantes.

Sem essas indicações concretas dos interlocutores, os candidatos acabam se constituindo, discursivamente, como enunciadore-alunos e, por sua vez, seus destinatários como enunciatários-professores/examinadores/avaliadores. O enunciadore reduz, dessa

forma, o seu outro ao professor, ou à banca de correção da prova, e se reduz, também, a um mero estudante em situação de exame vestibular.

O que podemos perceber é que os textos de opinião produzidos nos vestibulares e em exames como o Enem são muito mais *dessubjetivados* (VIDON, 2013) do que os textos-fontes, que representam enunciados concretos de gêneros vivenciados na realidade e a partir dos quais, e com os quais, as propostas de redação são produzidas.⁴ Mas essa discussão fica para uma outra oportunidade.

Considerações finais

A proposta de redação do Enem parece contribuir com um certo processo de ensino de redação que se pauta pela análise da estrutura de certos gêneros textuais e pela aplicação, mais ou menos mecânica, dessas estruturas em situações específicas. Como consequência, a enunciação de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo fica muito restrita à escola e, paralelamente, a enem e vestibulares. A finalidade desses enunciados é tão somente a aprovação em um processo de seleção, e não a comunicação mais ampla, o diálogo mais amplo.

Sem dúvida, a escola não pode se reduzir a essa finalidade, no que tange à formação de leitores e escritores. Certamente, o sistema é perverso e “ordena” as práticas existentes. O Enem, os concursos e vestibulares são sistemas cuja perversidade precisa ser repensada, de alguma forma.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Guia da Prova de Redação do Enem*. Brasília-DF: MEC/Inep, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.
- CHARTIER, A.-M. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte-MG: Ceale/Autêntica, 2007.

⁴ Esse processo de *dessubjetivação*, que tende a enquadrar os textos produzidos nessas situações (Enem, vestibulares, concursos públicos, etc.) em uma série homogênea, tem forte influência do sistema de cursinhos pré-vestibulares, que visam, principalmente, a um treinamento dos vestibulandos.

- DI PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- GRILLO, S. Função dos gêneros e metodologia na constituição do *corpus* em Análise do Discurso. *Estudos Linguísticos*, v. 32, 1CD, 2003a.
- _____. Manuais de redação e estilo: gêneros do discurso, linguagem e objetividade na imprensa. *The specialist*, São Paulo, v. 24, p. 85-110, 2003b.
- _____. Divulgação científica na esfera midiática. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XV, 2006.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MIOTELLO, V. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.
- MORRISON, K. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, J. et al. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1996. p. 141-200.
- ROJO, R. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao Trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.
- SOARES, M.; NASCIMENTO, E. *Técnicas de redação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.
- SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, n. 37/38, p. 31-49, 1996. Tradução provisória de Roxane Rojo.
- VIDON, L. N. A prática escolar de ensino de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo: pedagogia da *dessubjetivação*. *Estudos Linguísticos*, n. 42, p. 743-755, 2013.

Aquisição da língua escrita pelo surdo: um processo a ser questionado

(Written language acquisition by the deaf: a process to be examined)

Lucinéa da Silva Santana¹

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

nea.santana@yahoo.com.br

Abstract: This paper aims to discuss one of the many complex issues involving the education of the deaf: the acquisition of written language. Therefore, we bring some relevant aspects about deaf people's education over the years and its consequences for their educational process. We will also discuss mother tongue acquisition (CASTRO, 2007), considering that a sign language has such function for the deaf. Subsequently we will deal with written language acquisition. As theoretical support we bring the considerations formulated by the interactionist perspective in language acquisition initiated by Cláudia de Lemos (1997, 1999, 2002), to whom language acquisition is a subjectivation process, thus standing away from conceptions that view language acquisition as natural or effectuated upon overcoming the steps necessary to finally reach proficient speaker level in one's mother tongue.

Keywords: language acquisition; deafness; interactionism.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir uma das muitas questões complexas que envolvem a educação dos surdos: a aquisição da língua escrita. Para tanto, trazemos alguns aspectos relevantes sobre a educação dos surdos ao longo dos anos e suas consequências no processo educacional. Faremos, também, uma discussão sobre a aquisição da língua materna (CASTRO, 2007), considerando que a língua de sinais ocupa esse lugar para os surdos, para, posteriormente, adentrar na aquisição da língua escrita. Como suporte teórico, buscamos as considerações formuladas no interior da perspectiva interacionista em aquisição da linguagem iniciadas por Cláudia de Lemos (1997, 1999, 2002), para a qual a aquisição da linguagem é um processo de subjetivação; por isso, essa perspectiva afasta-se de concepções que veem a aquisição da linguagem como natural ou efetivada por superação de etapas por meio das quais se atinge, ao final, a condição de falante proficiente da sua língua materna.

Palavras-chave: aquisição de linguagem; surdez; interacionismo.

Introdução

As dificuldades de leitura e escrita ainda são alardeadas como principal problema das pessoas com surdez. Muitas questões povoam a situação linguística dos surdos,¹ a iniciar, por serem brasileiros e, portanto, por se considerar que deveriam ter o português como língua materna. Embora, um número ínfimo tenha domínio da língua falada, a maioria dos surdos é usuário da língua de sinais; e, ao chegar à escola, começa seu processo de alfabetização em uma língua oral. Isso se dá pelo fato de a língua de sinais ser considerada uma língua ágrafa e não ter um sistema de escrita ainda em uso e, sobretudo, pela hegemonia da língua portuguesa.

Destacamos, neste trabalho, a complexidade desse tema. Dessa forma, contextualizamos aspectos relevantes sobre a educação dos surdos ao longo da história, des-

¹ Neste trabalho, nos referimos aos surdos como um grupo linguístico e cultural usuário da língua de sinais.

crevendo as concepções do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilinguismo e como essas tendências influenciam a educação nos dias atuais. Fazemos uma discussão sobre a aquisição da linguagem pelo surdo, discorrendo sobre a aquisição da língua materna.

Discutimos que o conceito de língua materna é algo complexo de ser definido; no entanto, consideramos que a língua de sinais é a língua materna dos surdos, não por uma questão cronológica de aquisição, mas por tratar de “uma experiência – entendida como um vivido – atravessada por línguas, etnias ou culturas diversas” (CASTRO, 2007, p. 12).

No universo da surdez, a aquisição da língua materna pela criança não acontece nas mesmas condições da criança ouvinte. Sabe-se, pois, que toda criança deve estar em um ambiente linguístico para que se possa vir a ser um sujeito falante. Por mais divergentes que sejam as teorias de aquisição de linguagem, todas professam desse mesmo estatuto. No entanto, não basta a criança estar imersa num ambiente linguístico, visto que este tem de ser acessível, de acordo as condições biológicas dela. Dificilmente uma criança com surdez profunda conseguirá adquirir uma língua falada como língua materna, apoiando-se exclusivamente no canal oral-auditivo.

Finalizando este trabalho, analisamos a produção textual de um informante com surdez bilateral profunda, usuário da língua brasileira de sinais, filho de pais ouvintes, discente do curso de Pedagogia de uma universidade pública, destacando as singularidades da escrita desse sujeito, o qual será chamado de MJ.

Entendendo a surdez: questões históricas e prática pedagógica

A visão em relação ao sujeito surdo vem se modificando no decorrer da história. Diferentes abordagens debatem sobre a aquisição de linguagem pelo surdo, e o que se presenciou é que, ao longo da história, não houve um consenso sobre o papel da oralidade, da língua de sinais e da escrita nesse processo histórico.

Apesar de este trabalho não ter o objetivo de desenvolver um estudo aprofundado das questões históricas, faz-se necessário uma breve apresentação, para que se possa compreender os rumos das práticas educacionais vigentes no momento.

A falta de audição sempre foi associada à incapacidade e nem sempre os surdos foram respeitados em suas diferenças, havia uma crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não tinham pensamento e, portanto, seriam inábeis para a aprendizagem formal. Todos os esforços eram na tentativa de levar o surdo a falar, transformando-o em um ouvinte que não escuta.

Em prol desse “estatuto”, entrou em vigor o Oralismo, que, por sinal, sempre existiu, mas sem uma imposição legal. A proposta de educar o surdo com base na oralização teve aprovação unânime pelos participantes ouvintes no Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. Essa concepção de ensino proibia oficialmente qualquer forma de comunicação por meio do uso da língua de sinais, aos surdos, reservando-lhes o direito de receber treinamento oral e a aprimorar essa aprendizagem. Segundo Goldfeld (2002), o Oralismo possibilitaria a integração da criança surda na comunidade de ouvintes e a desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. A preocupação maior era reabilitar o ouvido defeituoso, eliminar a surdez.

No contexto educacional, presenciavam-se exercícios de vocabulário, de estruturas gramaticais e relações semânticas no nível de recepção e expressão da língua, exercícios previamente elaborados pelo educador intensificando a estruturação da palavra e da frase. Nada do que era feito ultrapassava técnicas de manipulação de comportamentos verbais promovidas pelo educador. Além disso, para qualquer tentativa de uso de sinais ou gestos, havia severas punições.

Após muitos anos de domínio no mundo, o Oralismo declinou. Os estudos de William Stokoe, na década de 1960, comprovaram que a língua de sinais americana é uma língua com todas as características das línguas orais. Muitas pesquisas começaram a ser desenvolvidas em todo mundo e as línguas de sinais ganharam estatuto de língua.

Com a argumentação da autonomia da língua de sinais, por apresentar uma estrutura linguística própria nos níveis fonológico, morfossintático e semântico com a utilização de um canal de expressão viso-espacial, resultou a força para uma nova concepção de educação. Surgiu, então, a Comunicação Total, uma abordagem mista de comunicação oral e manual, na qual, segundo Goldfeld (2002), eram permitidos os mais diversos meios de comunicação: sinais da língua de sinais, leitura orofacial, mímica, pantomima, alfabeto digital, expressão corporal e facial, treinamento auditivo, desenho, fala, leitura e escrita, aparelhos auditivos binaurais para amplificação sonora.

A Comunicação Total, apesar de alargar as possibilidades comunicativas dos surdos, não os isentou da imagem de deficientes, fato que transformou sua diferença em incapacidade. Outra crítica a essa concepção de ensino referia-se à utilização da língua de sinais. Fala, alfabeto digital e sinais eram utilizados simultaneamente, o que Cruz (1992), Ferreira-Brito (2010 [1995]) e Góes (1994, 1996) chamam de Português Sinalizado em se tratando de Brasil. O objetivo era nada mais, nada menos do que a obediência à sintaxe do Português, no intuito de facilitar a aquisição dessa língua majoritária. O que de fato não ocorreu, pois o bimodalismo (também assim era chamada a Comunicação Total) não propiciava o domínio da língua oral, promovia apenas o aumento do léxico do Português.

Para estes autores, apesar dessa visão, a Comunicação Total não somente trouxe maiores possibilidades de comunicação entre crianças surdas e ouvintes como também a língua de sinais, anteriormente proibida, ganhou espaço e expansão.

No contexto atual da educação brasileira, presencia-se uma política de inclusão fortalecida por pesquisas linguísticas no que se refere à língua de sinais (FERREIRA-BRITO, 2010 [1995]; QUADROS; KARNOPP, 2004), e pela militância de grupos sociais e pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais como meio natural de comunicação das pessoas surdas. A proposta, então, está baseada no pressuposto básico de que,

[...] o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna, à língua de sinais, que é considerada a língua propícia aos surdos pela sua modalidade linguística espaço-visual e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. (GOLDFELD, 2002, p. 42)

A visão que se tem do surdo nessa abordagem é bastante diferente das abordagens anteriores, pois não concebe o surdo como um deficiente, mas como um ser diferente que pode aceitar e assumir sua surdez.

O Bilinguismo vem ocupando um grande espaço no cenário científico mundial, apesar de não haver consenso entre os pesquisadores em relação às teorias psicológicas e linguísticas. No entanto, para alguns estudiosos a criança surda deverá adquirir a língua de sinais como língua materna e a língua oral de seu país como uma segunda língua. A questão intrigante é realmente a maneira como essa língua oral deverá ser adquirida pelos surdos. Para Sanches (1993), a língua oral deverá ser adquirida apenas na modalidade escrita, já que a língua falada envolve recursos orais e auditivos, dificultados por sua perda auditiva.

Há uma proposta que enfatiza a aquisição simultânea das duas línguas; outra, defendendo que o surdo adquira primeiramente a língua de sinais no convívio com outros surdos mais velhos, para, assim, dominar essa língua e, posteriormente, aprenda a segunda língua, o Português, fazendo referência ao Brasil. Não há, ainda, unanimidade tampouco um modelo bilíngue que consiga efetivar a aquisição da língua oral pelo surdo. A esse respeito, Fernandes (2006a, p. 3) esclarece que

[...] a educação bilíngue para os surdos é, de longe, um projeto utópico na grande maioria das escolas. Isso se deve ao fato de que a educação bilíngue não só impõe a necessidade de um novo olhar sobre os surdos, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngue da escola, fundada na língua portuguesa.

Presenciamos, de fato, no cenário educacional, propostas de uma educação bilíngue respaldada na oralidade. A diferença é que os professores não dão ênfase à fala dos surdos, continuam utilizando metodologias pautadas na oralização em suas aulas e sequer reafirmam a diferença linguística dos surdos.

Segundo Fernandes (2006a), “permanece o fantasma de Milão”, só que agora com novo aspecto, já que a fala não é o centro do processo, mas o Português oral e escrito. E, assim, configura-se um cenário educacional com professores que não sabem o que e como ensinar o discente surdo. Logo, as dificuldades em adquirir o Português continuam.

Esse é um pequeno esboço da educação proporcionada aos surdos. O interesse em manifestá-la é alertar para o fato de que os problemas vivenciados pelos surdos no passado ainda continuam em evidência, ainda que de forma camuflada.

Aquisição da língua materna

Até pouco tempo, muitos surdos se tornavam adultos sem nenhuma língua. A explicação deve-se ao fato de não adquirirem uma língua de modalidade linguística oral, pelas condições biológicas,² nem uma língua de sinais pela falta de domínio dos pais. Com a propagação da língua de sinais devido ao surgimento de associações de surdos, o evangelismo em instituições religiosas e o trabalho em escolas foi minimizada essa realidade e os surdos passaram a adquirir essa língua mais cedo.

Apesar das condições de aquisição tardia da língua de sinais, esta permanece sendo a língua materna para o sujeito surdo, pois a língua materna está fora de uma sequência cronológica ou classificatória de línguas.

² Neste trabalho, defendemos a concepção socioantropológica da surdez e não a concepção clínica.

A língua materna guarda um traço de incomensurabilidade que a impede de ser incluída em uma lista de línguas. ... é uma experiência inaugural, impossível de ser esquecida; mesmo quando a julgamos perdida, mesmo se não a reconhecemos na superfície da fala. (CASTRO, 2011, p. 65)

Tal proposição justifica o fato de que, ao alguns surdos adquirirem a língua de sinais em idade posterior à infância – pela falta de interação no seio familiar –, quando inseridos numa comunidade de surdos usuários da libras, a captura pela língua gestual-visual é um processo quase que imediato. A língua materna, então, e essa Castro (2011) tenta explicar, foge a uma sequência cronológica, porque “é a língua que se sabe” e que torna um sujeito falante; no caso do surdo, um sujeito “sinalizante”.

Existem pessoas que possuem mais de uma língua materna, porque na infância foram submetidas a um contexto linguístico diversificado. Muitas vezes, famílias precisam emigrar para países de nacionalidades diferentes e possuem filhos na infância, em idade de aquisição. Além da língua falada na própria família, as crianças poderão aprender a língua falada do país ao frequentarem a escola ou terem contato com outras pessoas na vizinhança, em creches, por exemplo. Outra situação é quando uma criança tem pais de nacionalidades diferentes, e estes interagem com ela em ambas as línguas. Na mesma situação, os surdos também podem ter mais de uma língua materna, já que as línguas de sinais não são universais e cada país possui sua própria língua.

Como já fora mencionado, muitos surdos não são usuários de libras por serem filhos de pais ouvintes e estes não dominarem a língua de sinais, como também há aqueles que habitam em zonas rurais e até mesmo em zonas urbanas que, no entanto, ficam distantes de comunidades surdas. Como resultado, desenvolvem sistemas gestuais próprios de comunicação, restritos a algumas situações de convivência cotidiana e familiar. Na maioria das vezes, a comunicação se dá via gestos de apontação, não havendo uma representação simbólica, ficando no plano do concreto.

Nesse processo de comunicação, falta-lhes uma língua. Para Saussure (2012 [1916], p. 70), trata-se da “parte social da linguagem externa ao indivíduo, que por si só não pode nem criá-la, ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade [...]”.

Segundo Ferreira-Brito (1993), a língua de sinais é classificada como uma língua materna das comunidades surdas, porque, pelo canal visual-espacial, os surdos conseguem facilmente comunicar-se e receber a herança cultural das comunidades surdas.

Segundo a enciclopédia Wikipédia, a expressão *língua materna* provém do costume em que as mães eram as únicas a educar os seus filhos na primeira infância, fazendo com que a língua da mãe seja a primeira a ser assimilada pela criança, condicionando seu aparelho fonador àquele sistema linguístico.

A discussão que gira em torno do conceito de língua materna não é tão simples como parece. Os autores não são unânimes em suas opiniões e, até mesmo, nos termos empregados. Castro (2007) afirma que algumas teorias abrem a possibilidade para classificar as línguas adquiridas ao longo da vida numa sequência L1, L2... Ln e o que as diferencia é a simples ordem de aquisição, assumindo ou não a hipótese do período crítico.

Para Castro (2007), a diferença no conceito não está em uma cronologia, numa ordem de aquisição como sendo a primeira língua adquirida a L1, a segunda a L2, mas

no saber e conhecer uma língua. A língua que se sabe é a língua materna, as demais línguas que se conhecem a partir dessa são outras línguas, as quais foram referidas neste trabalho como segunda língua. Para a pesquisadora, a língua materna pode ser, também, uma língua que nunca foi falada por um sujeito, mas que foi escutada na infância no meio familiar. A língua materna nunca será esquecida; portanto, se houver uma situação de necessidade de uso, ela poderá vir a ser falada e/ou compreendida.

Conforme a exposição do tema, percebemos que nem sempre a língua dos pais determina a língua dos filhos. E a discussão sobre a língua materna é uma questão ainda não formulada na sua complexidade.

Aquisição da linguagem e o interacionismo

O interacionismo principiado por De Lemos (1997, 1999, 2002) concebe a aquisição da linguagem não por etapas ou desenvolvimento de estruturas cognitivas ou maturacionais do cérebro da criança, mas, como um processo que acontece mediante a mudança de posição da criança pelo efeito da língua. Trata-se de uma posição subjetiva, pois é o sujeito e sua relação com a língua que importam.

A criança, ao nascer, é frágil e indefesa; mas, não incapaz de manifestar suas necessidades e insatisfações como dor e desconforto. É através do choro que, inicialmente, procura revelar suas necessidades e seus desejos. Desprovida ainda de uma língua, a todo instante é interpretada pela mãe, pelo pai e por outros familiares, ao produzir emissões vocais, gestos, direção do olhar. São os seus interlocutores os responsáveis por atribuir significado às manifestações da criança, a qual é tomada por um universo rico de significações, sendo traduzida a todo instante. Assim,

O bebê é visto como um potencial parceiro comunicativo do adulto, que empreende uma “sintonia fina” com as manifestações potencialmente comunicativas e significativas da criança, qualquer que seja seu conteúdo expressivo (gesto, voz, balbucios, palavras ou frases). (SCARPA, 2012, p. 253-254)

Essas ideias nos remetem ao interacionismo brasileiro, ao conferir ao outro o papel de destaque na aquisição da linguagem. Os gestos, os balbucios da criança são significados pelo pai, pela mãe conferindo-lhes *status* de linguagem. De Lemos (1997) postula que a criança só chega à língua através do outro, ou seja, através da interação com o outro (adulto). A propósito, não se trata de uma construção unilateral, em que se vê a criança separada do seu interlocutor, mas de um processo que, simultaneamente, envolve as duas partes. Assim, notamos que

Os adultos respondem às ações de bebês muito pequenos como se fossem intencionalmente direcionadas a eles e esta prática de tratar o bebê como um autor corresponde a tratar o bebê como um destinatário, pois os dois papéis combinados instituem o bebê como um parceiro conversacional. (OCHS; SCHIEFFELIN, 1997, p. 75)

Nessa perspectiva, e com base nos estudos realizados por Pettito, Bellugi e Klima (1979), Quadros³ (1997) analisam as primeiras manifestações de linguagem das crianças e, dessa forma, presenciou, nos bebês, o balbucio como primeira manifestação de lingua-

³ Autores que trabalham na perspectiva inatista da aquisição de linguagem.

gem que pode ser tanto oral quanto manual. Segundo essa autora, tanto os bebês ouvintes quanto os surdos manifestam os mesmos tipos de balbucios até determinado período, a partir dos cinco, seis meses as vocalizações vão sendo interrompidas nos bebês surdos, bem como as produções manuais vão sendo interrompidas nos bebês ouvintes, favorecidas pela interação das línguas maternas de cada um (QUADROS, 1997).

Com base no interacionismo, a criança é capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que lhe é anterior, ou seja, a língua já existe no meio social antes de a criança nascer, e assim ser capturada por ela. Para manter relações com essa língua, é necessária a interação da criança com a fala do adulto (instância de funcionamento da língua), mudando de posição em uma estrutura na qual comparecem o outro, a língua e o sujeito.

Essa concepção é também viável à aquisição da linguagem pela criança surda usuária da língua de sinais. Essa língua compõe um funcionamento linguístico e uma ordem própria, enquadra-se no quadro das línguas naturais (STOKOE, 1960; KLIMA; BELLUGI, 1979; LIDDELL, 1980, 1984; STROBEL; FERNANDES, 1998; QUADROS; KARNOPP, 2004; QUADROS, 2006; FERREIRA-BRITO, 2010 [1995]), pois surgiu da necessidade de comunicação e interação dos surdos, possui uma gramática própria, como também todos os critérios linguísticos das línguas naturais/ou orais. O que falta nesse processo de aquisição é o outro (adulto: pai, mãe) fazer/ser parte desse funcionamento linguístico. Em outras palavras, falar, ou seja, sinalizar a mesma língua que a criança pode adquirir. Neste caso, uma língua de sinais que a maioria das famílias dos surdos desconhece.

Neste contexto, a língua de sinais, por sua modalidade gestual-visual, é a língua propícia para o surdo estabelecer relações sociais, manifestar-se culturalmente e construir sua própria identidade. Uma língua oral-auditiva, como a Língua Portuguesa, só será viável ao surdo pela escrita. Ressalta-se, entretanto, que se está fazendo referência ao surdo pré-linguístico⁴ com surdez profunda bilateral, já que a surdez existe na heterogeneidade. São diversos os tipos de surdos: filhos de pais ouvintes, filhos de pais surdos, oralizados⁵ e usuários da língua de sinais.

Quando fazemos referência ao impedimento biológico para ouvir, não estamos, em momento algum, atribuindo à surdez as causas do fracasso escolar, nem estamos defendendo uma visão clínica⁶ da surdez. A concepção aqui defendida é a socioantropológica, porque concebe a pessoa com capacidades e potencialidades.

Até o presente momento, apontamos algumas especificidades linguísticas do surdo no que se refere à aquisição da linguagem e evidenciamos a importância do papel do outro, seja ele pai, mãe, ou demais pessoas que convivem com o surdo. Para o interacionismo estruturalista, postulado por De Lemos (2002), o outro (adulto) tem uma função primordial na aquisição da linguagem. A autora, em sua teorização, estabelece três posições pelas quais a criança circula, considerando a aquisição da linguagem como processo

⁴ Surdo pré-linguístico é aquele que adquiriu a surdez no período pré-natal ou na primeira fase de sua vida, antes da aquisição de uma língua oral.

⁵ A expressão refere-se aos surdos com treinamento para a fala oral.

⁶ Essa concepção concebe a surdez como uma patologia, havendo a necessidade de reabilitar o ouvido defeituoso.

de mudança de posição da criança em uma estrutura cujos polos são o outro, a língua e o próprio sujeito (DE LEMOS, 2002).

Na primeira posição, a criança (falante) é dependente da fala do outro ou alienada a essa fala. E, embora esteja nessa condição, há uma não coincidência, uma separação entre as falas, revelando algo a mais que uma mera dependência, trata-se da escuta da fala da mãe na fala da criança (DE LEMOS, 2002).

Na segunda posição, a criança aceita as intervenções da mãe, recorre a ela quando quer saber algo e domina, em parte, a progressão do diálogo. O erro é a característica fundamental dessa posição. Segundo de Lemos (1997), é a partir desse fenômeno que a criança elaborou sua proposta a respeito das três posições, visto que, entre outros fatores, o erro possibilita maior visibilidade dos dados. Baseada em Jakobson e Lacan, a autora concebe o “erro” como indício de resignificação pela criança dos fragmentos incorporados à fala do outro – processos metafóricos e metonímicos (DE LEMOS, 2002). Assim, a criança deixa de ser interpretada para ser intérprete.

Na terceira posição, a criança encontra-se na condição de falante/ouvinte da língua. Divide-se entre aquele que fala e aquele que escuta a própria fala. Os “erros” desaparecem, visto que a criança é capaz de corrigir a sua fala, fazer reformulações, correções e autocorreções através de substituições, o que significa que ela remete aos processos metafóricos e metonímicos que implicam reconhecimento da diferença entre a unidade a ser substituída e aquela que vem substituir (DE LEMOS, 2002).

Trata-se, portanto, de uma mudança estrutural, sem, contudo haver superação de [...] “nenhuma das três posições, mas uma relação que se manifesta, na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala”. (DE LEMOS, 1999, p. 26)

A aquisição da linguagem pela criança surda é recheada de particularidades. O que se presencia na maioria dos casos, é que crianças surdas são filhas de pais ouvintes e vêm tentando interagir com o adulto (mãe, pai) através de uma língua falada e não uma língua de sinais. O ambiente linguístico é, então, desfavorável à aquisição de uma língua de sinais, já que não existe o processo de interação dentro de uma mesma língua.

Sabemos, pois, que uma criança em condições naturais de aquisição da linguagem não pode ser capturada por um funcionamento linguístico que não lhe é peculiar, ou seja, um funcionamento linguístico de base oral-auditivo produzido pela fala e percebido pela audição. A criança, nesse caso, ao contrário do que afirma De Lemos (1999), em condições favoráveis de aquisição, não se move na mesma estrutura de língua do adulto, apesar de a língua oral possuir materialidades diversas (gestos, expressões corporais). Já que essas materialidades não são suficientes para a aquisição de uma língua (sistema simbólico) de natureza fonológica pela criança surda, o funcionamento linguístico precisa ser o da própria língua de sinais, gestual-visual.

Compreendemos, contudo, que há um fator além da surdez para que uma pessoa possa adquirir uma língua. Trata-se da cinestesia (empatia) que rege os mecanismos de produção da fala. Isso pode explicar o que aconteceu no século XVIII, quando muitos surdos foram ensinados e aprenderam a falar com grande desempenho. Como, não

há, na literatura, muita clareza sobre os métodos utilizados, certamente foi necessário ensinamento com técnicas de reprodução das articulações dos sons e mecanismos aerodinâmicos, além do fator mencionado.

Porém, se a aquisição for com base na modalidade escrita, o surdo será capturado por esse funcionamento linguístico, não pela crença de um conhecimento a ser ensinado pelos métodos tradicionais de alfabetização que apostam na relação direta entre oralidade e escrita. De Lemos (1998) trata a aquisição da escrita através das práticas discursivas escolares e não escolares, em que o outro tem o papel de intérprete, assim como na aquisição da língua oral.

O papel do outro [...] seria o de intérprete. Lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que “escreveu”, escrevendo para a criança ler, o alfabetizando, como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-se no movimento linguístico-discursivo da escrita. (DE LEMOS, 1998, p. 29)

Como a autora defende a aquisição da linguagem escrita através das práticas discursivas, presenciamos, também, a importância do outro nesse processo, assim como na aquisição da língua escrita.

Mediante essas considerações, na etapa seguinte, analisaremos a escrita de um sujeito surdo discorrendo sobre as particularidades existentes.

Procedimento metodológico

O *corpus*⁷ deste trabalho é composto por produção textual em libras e em Língua Portuguesa de um aluno surdo do curso de Pedagogia de uma universidade pública no interior da Bahia, e foi realizado em dois momentos distintos.

Trata-se de um informante com surdez profunda bilateral, usuário da libras, do sexo masculino, que estuda com a presença de intérprete na sala de aula, é filho de pais ouvintes, aprendeu libras na escola com professores ouvintes e colegas surdos por volta dos dez anos de idade. Atualmente, tem 26 anos de idade.

Com o propósito de mantermos a integridade ética da pesquisa, será atribuída a abreviação MJ ao nos referirmos ao sujeito da pesquisa.

Na primeira etapa, MJ contou uma história em libras: “Os três porquinhos”. A escolha dessa narrativa deu-se mediante o conhecimento que o informante já tinha da referida história. A narrativa foi filmada e gravada em videocassete.

Na segunda etapa, MJ escreveu a história que foi narrada em libras na etapa anterior e fez uma produção escrita livre em Português dessa história.

Por motivo de a libras não ter um sistema de escrita ainda em uso, os dados da libras não serão apresentados, apenas servirão de suporte para analisarmos o nível de aquisição e a produção da língua de sinais do sujeito informante e compararmos, em determinados momentos, se há marcas da libras na escrita do informante.

⁷ A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e consentimento do informante através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

Discussão e análise dos dados

A escrita do surdo, se comparada à escrita de um ouvinte, revela traços bastante diferentes. Apesar de o informante já estar no nível superior de escolaridade, sua escrita possui características que a distinguem da escrita de falantes nativos da Língua Portuguesa. Devido a isso, pode causar estranheza aos que leem seu texto. Nesse sentido,

[...] para quem não concebe a natureza da escrita dos surdos, o grau de aceitabilidade seria menor, porém o que pode parecer incoerente, a princípio, depende do interlocutor e de sua habilidade para interpretar e investir em uma estrutura de constituição de um relato coerente. (GUARINELLO, 2007, p. 106)

O fato de o texto não estar escrito conforme as normas convencionais da língua não impede que seja estabelecida uma comunicação e, até mesmo, que se demonstre que o informante compreende a função social da escrita e os fatores linguísticos presentes na escrita do Português.

A seguir, o texto de MJ, o qual tomamos como base para nossa análise.

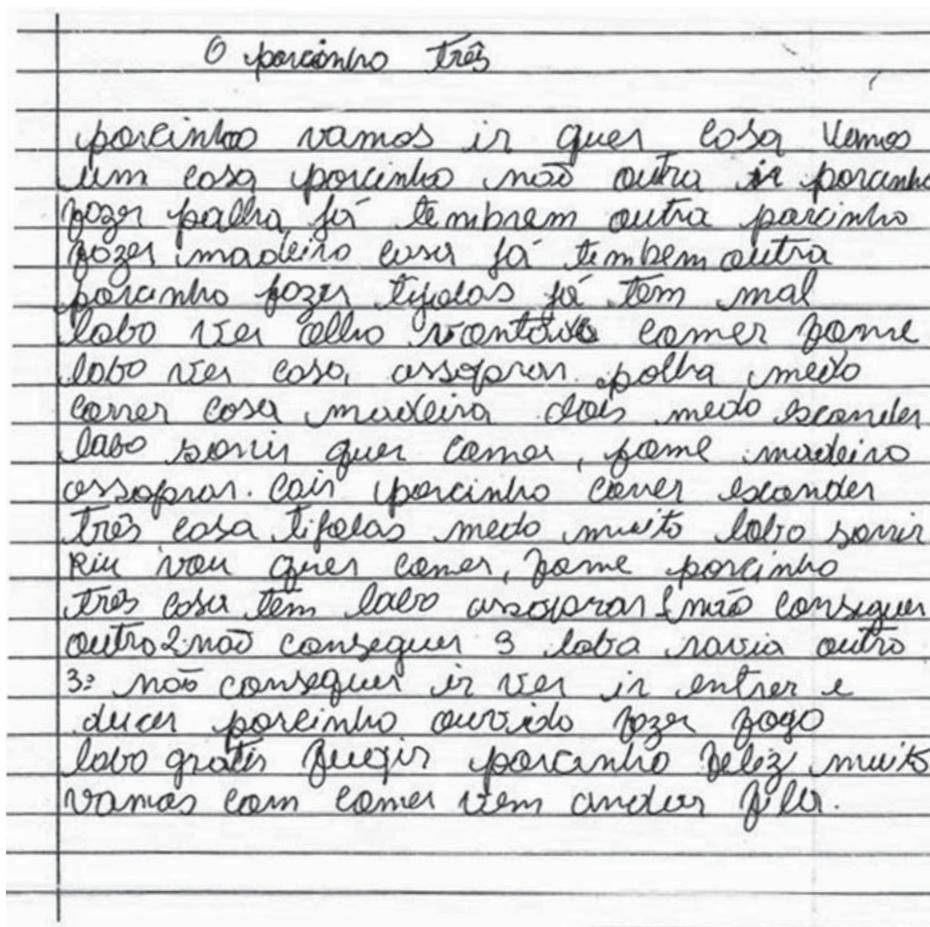


Figura 1. Arquivo da autora.

Para garantir a clareza da análise realizada, organizamos o quadro a seguir:

Elementos presentes	Elementos ausentes	Exemplos no texto
Título		O porquinho três
	Estruturação de parágrafos de uma narrativa	Um único parágrafo para todo o texto
Pontuação (raras vezes)		[...] lobo sorrir quer comer, fome madeira assoprar. Cair [...] [...] vou quer comer, fome porquinho [...] vem andar fila.
Emprego do artigo (aparece uma única vez)		vamos um casa porquinho
Acentuação		já, três
Preposição	Preposição	(Vamos <u>com</u> comer) (vem andar [] fila)
Inadequação do vocabulário		Porquinho (porquinho) Tembrem (também) Ravia (raiva) Enter (entrar) Ducer (descer) Gratis (gritar)
	Concordância	(três casa) (outro 2 não conseguir)
Verbos (a maioria na forma infinitiva)		Fazer, ver, comer, correr, esconder, sorrir, assoprar, cair, conseguir, fugir, andar.

Na produção de MJ, presenciamos um texto organizado sem a estruturação de parágrafos, comuns à estrutura de um texto narrativo. Todo o texto foi escrito em um único parágrafo.

MJ apresenta pontuação esporadicamente, conforme exemplificado anteriormente no quadro. Não fez uso de nenhum artigo definido, utilizou apenas uma vez o artigo indefinido “vamos **um** casa porquinho”; porém, sem concordância com o termo relacionado “um casa”. Na realidade, se a interpretação da frase for “vamos para a casa do porquinho”, seria necessário o artigo “a” e não o artigo “um”.

O informante acentuou vocábulos corretamente “já” e “três”, apesar de os surdos demonstrarem dificuldade em acentuar graficamente palavras. Sabemos que, além das regras gramaticais de acentuação, utilizamos como “critério para acentuar os monossílabos tônicos ou átonos, a intensidade com que os pronunciamos na frase” (PASCHOALIN; SPADOTO, 2008, p. 459). No entanto, isso não influencia o conhecimento de MJ. Há evidências de que o sujeito tem consciência das regras de acentuação gráfica dos monossílabos tônicos, já que, em seu texto, aparecem outros monossílabos tônicos – “ir”, “ver”, “vou”, “tem” “mal” – que não foram acentuados conforme propõem as regras de acentuação.

Nesse aspecto, Fernandes (2006a) traz outra explicação para o desempenho de MJ. Para a autora, o surdo utiliza a memória visual como critério para aprender a escrita de uma língua oral.

Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical),

serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. [...] É esse o mecanismo cognitivo que permitirá que os surdos passem da palavra ao significado, sem conhecer seus sons. (FERNANDES, 2006a, p. 9)

Observamos, também, que o emprego do artigo e da preposição quase não existiu. Com relação à categoria preposicional, quando MJ fez uso, não selecionou devidamente os termos relacionados “vamos com comer”, o que evidencia que ele ainda não adquiriu essa categoria gramatical. Além disso, há evidências da influência da libras na escrita do informante, já que, na narrativa contada em libras, não fez uso de nenhum sinal que fizesse referência à categoria preposição. Segundo Fernandes (2003) e Faria-Nascimento e Nascimento (2010), não há na libras as categorias gramaticais artigo e preposição.

Quanto ao quesito concordância, a inadequação em “três casa” e em “outro 2 não conseguir” pode estar relacionada ao fato de, na libras, a concordância nominal acontecer com base em componentes espaciais; e a concordância verbal pode ser justificada em razão de, na libras, a flexão de tempo, modo e pessoa ocorrerem por mecanismos discursivos contextuais e também espaciais. O que vem justificar o uso dos verbos na forma infinitiva por MJ: “fazer, ver, comer, esconder, sorrir, assoprar, [...] andar”.

Essa análise da escrita de MJ permite refletir sobre a escrita do surdo. O propósito aqui não é reforçar erros, inadequações e desvios da norma padrão do Português; mas, sobretudo, revelar como os surdos vêm escrevendo. Os erros são vistos como “etapas de apropriação”, podendo, inclusive, a “produção escrita da criança ser um indício do quanto ela conseguiu se apropriar do sistema ortográfico” (ZORZI, 1998, p. 20). Podemos fazer essa relação não apenas com um texto de uma criança, mas do surdo também.

Para De Lemos (1998), o texto escrito pode entrar na relação com o texto oral, adquirindo significação e vindo a ser interpretado com base nele. Por sua vez, o texto oral pode, também, instaurar relações de significação tendo como referência o texto escrito e isso não se relaciona com o processo relação gráfico-fonêmico, mesmo porque propostas metodológicas que privilegiam a relação letra-som como pré-requisito não contemplam os surdos porque dependem das experiências auditivas.

O que está apontado na escrita de MJ revela indícios de marcas de oralidade, conforme discorre Lemos, só que, em se tratando do surdo, a sua língua oral corresponde à sua língua de sinais; entretanto esta, conforme mencionado neste trabalho, ainda não possui um sistema de escrita em uso. Em consequência disso, a pessoa surda tem seu processo de alfabetização na escrita da língua oficial de seu país. Assim sendo, nada impede que o texto escrito do surdo entre em relação com o texto oral, o qual nada mais é que a língua de sinais.

O que queremos demonstrar com essas considerações é que há uma forma peculiar de escrita, um modo subjetivo de escrever. De Lemos (1992) esclarece que, no diálogo da criança com a mãe, podem surgir fragmentos (partes de um texto e de uma cena recorrente) trazidos pela criança. O mesmo pode acontecer na escrita, pois fragmentos de outros textos visualizados anteriormente e/ou produzidos em língua de sinais podem surgir na escrita do surdo. Tais fragmentos são considerados pela autora como processos metafóricos e metonímicos oriundos do cruzamento entre as cadeias manifestas com as cadeias latentes e de seu deslocamento de outros textos (DE LEMOS, 1992).

O texto escrito por MJ revela efeitos de linguagem em sua interação com a materialidade da linguagem. Não se trata de interação entre indivíduos, mas de interação na e pela linguagem, o que não descarta a importância do outro, não como um ser individual, mas como efeito de funcionamento linguístico, podendo interpretar a criança em todas suas nuances – fala, gesto, movimentos, olhar – e, ainda, interrogar sobre o sentido do que escreveu – lendo, escrevendo, dando significado a este texto –, através das práticas discursivas, como propõe De Lemos (1998).

Acreditamos, pois, que a escrita do surdo chama a atenção para a importância da interpretação que se precisa fazer dela. Afirmar que essa escrita está distante das normas convencionais da língua parece ser um caminho fácil. Melhor seria buscar interpretá-la, atribuindo e produzindo sentidos, e, desta forma, mobilizando, o processo de aquisição que, até o presente momento, é considerado algo bastante complexo.

Considerações finais

Apresentamos, neste trabalho, algumas questões que envolvem a aquisição da linguagem pelo surdo. Discutimos sobre as concepções de ensino voltadas para a educação dessas pessoas, a língua materna e a complexidade que gira em torno do seu conceito, e a concepção de aquisição de linguagem pautadas pelo interacionismo, iniciado por De Lemos. E finalizando, analisamos aspectos particulares da escrita de MJ, sujeito surdo, usuário da libras.

Obviamente, discutir sobre aquisição de linguagem e, em específico, na surdez não se trata de algo tão simples quanto a síntese demonstrada neste trabalho. Fizemos uma reflexão sobre a língua materna por considerar que é por meio de uma língua que se chega ao conhecimento e, também, porque as inúmeras dificuldades que as crianças surdas têm enfrentado giram em torno das questões de linguagem.

A análise realizada neste estudo nos revelou que a escrita de MJ apresenta características bastante diferentes da escrita de um ouvinte, apesar de convergir em alguns aspectos com a escrita de ouvintes no início do processo de alfabetização. Evidentemente, não se trata de uma narrativa contada dentro das normas convencionais do Português; no entanto, não deixa de expressar que MJ está na linguagem, ou melhor, está sendo capturado pela linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

CASTRO, M. F. C. P. de. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Aquisição e patologias de linguagem*. São Paulo: Educ; Fapesp, 2007. p. 135.

_____. A língua materna e depois. *Didáskomai*, Montevideo, n. 2, p. 63-76, 2011.

CRUZ, M. C. *Alfabetizando crianças surdas: análise da proposta de uma escola especial*. 1992. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

DE LEMOS, C. T. G. de. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, v. 1, n. 1, p. 120-130, 1992.

_____. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/15682>>. Acesso em: 10 set. 2014.

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

_____. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998 [1995]. p. 13-31.

_____. *Processos metafóricos e metonímicos*: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna, trabalho apresentado na The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy organizada pelo Instituto perla Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano, Povo, Trento, 1997.

_____. *Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação*. 1999. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/linq17.htm>>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*, v. 6, n. 2, p. 169-182, 2000.

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

FARIA-NASCIMENTO, S. P.; NASCIMENTO, C. B. *Introdução aos estudos linguísticos: Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa em foco*. Florianópolis: UFSC, 2010. ISBN: 978-85-60522-25-5.

FERNANDES, E. *Surdez e linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEED, 2006a.

_____. *Educação bilíngue para surdos: desafios à inclusão*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006b.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Bebel, 1993.

_____. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 2010, [1995].

GÓES, M. C. R. *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Trabalho apresentado para concurso de livre-docência do departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de educação, Unicamp, Campinas. 1994.

_____. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados; Editora da Unicamp, 1996. (Educação Contemporânea)

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. N. *O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The signs of Language*. Massachusetts: University Press, 1979.

LIDDELL, S. *American Sign Language Syntax*. Washington, Mouton Publisher. The Hague, 1980.

_____. Think and believe: sequentiality. *Language*, Washington, v. 60, p. 372-399, 1984.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 75.

PASCHOALIM, M. A.; SPADOTO, N. T. *Gramática: teoria e exercícios*. ed. ren. São Paulo: FTD, 2008. p. 459.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Efeitos de modalidade de línguas: as línguas de sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 168-178, jun. 2006.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 253-254.

STOKOE, W. *Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language*. Maryland: Linstok Press, 1960.

STROBEL, K. L.; FERNANDES, S. *Aspectos Linguísticos da Libras*. PR, SEC, 1998.

WIKIPEDIA, Enciclopédia. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_materna>. Acesso em: 10 set. 2014.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A Gramática do Português: algumas características e fatores inovadores e distintivos no âmbito das gramáticas portuguesas

(*Gramática do Português*, some characteristics as well as innovative and distinctive aspects when compared with other grammars of Portuguese)

Maria Fernanda Bacelar do Nascimento¹

¹Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL)

fbacelar.nascimento@clul.ul.pt

Abstract: The two first volumes of the *Gramática do Português* (45 chapters, 2.405 pages) were published in 2013. The third and last volume (containing 21 chapters) is in preparation. These volumes are the product of a project which is housed at the Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. This project, in turn, was commissioned by the Calouste Gulbenkian Foundation, which also provided its funding. The *Gramática do Português* is a reference work, and it benefits from the results of the most recent research in both general and Portuguese linguistics. This allows it to convey in-depth and current information on the most important areas of the grammar of contemporary Portuguese, while at the same time making it accessible to an educated public with diversified interests, but not necessarily specialized in linguistics.

Keywords: Portuguese grammar; innovative aspects.

Resumo: Em outubro de 2013, foram publicados os dois primeiros volumes da *Gramática do Português* (45 capítulos, 2.405 páginas), estando o terceiro e último volume (21 capítulos) em preparação. Essa publicação resulta de um projeto do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa realizado a convite e com o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian. Trata-se de uma obra de referência que beneficia dos resultados da mais recente investigação em linguística geral e em linguística portuguesa, e que permite, por isso, fornecer informações atualizadas e aprofundadas sobre os principais temas da gramática do português contemporâneo, tornando-as acessíveis a um público culto, não necessariamente especialista em linguística.

Palavras-chave: Gramática do português; fatores inovadores.

Esta conferência tem como objetivo dar a conhecer aspetos relevantes dos dois primeiros volumes recém-publicados da *Gramática do Português*, que resultam de um projeto do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), realizado a convite e com o financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG). Foi expressamente solicitado por esta Fundação que a obra fosse dirigida a um leitor com instrução média alta, interessado em esclarecer dúvidas ou em aprofundar questões sobre a língua portuguesa para as quais não encontrasse resposta nas gramáticas existentes, por serem ou demasiado sucintas ou demasiado especializadas. Este leitor seria conhecedor, de modo intuitivo e informal, dos conceitos e da terminologia mais comuns utilizados pela abordagem tradicional da gramática (nome, verbo, sujeito, complemento direto, modificador adverbial, etc.), mas não teria conhecimentos linguísticos especializados (RAPOSO et al., 2013, p. XXXI).

A organização da *Gramática do Português* está a cargo de uma Comissão Organizadora de que fazem parte Eduardo Buzaglo Paiva Raposo (professor na Universidade da Califórnia – Santa Bárbara), Maria Fernanda Bacelar do Nascimento,

Maria Antónia Coelho da Mota, Luísa Segura e Amália Mendes (investigadoras do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa), com a colaboração de Graça Vicente e Rita Veloso. Na organização e verificação finais da bibliografia colabora Luísa Alice Santos Pereira.

Participam na Gramática 40 Autores de 12 universidades portuguesas e estrangeiras, que aceitaram colaborar neste ambicioso projeto do CLUL e cooperar com a Comissão Organizadora de modo a que esta obra atinja os objetivos pretendidos. São autores das seguintes universidades: em Portugal – Universidade de Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade de Coimbra, Universidade do Algarve, Universidade dos Açores; no Brasil – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Campinas; em Moçambique – Universidade Eduardo Mondlane; nos Estados Unidos da América – Universidade da Califórnia – Santa Bárbara e Universidade Estadual de Nova Iorque; na Suécia – Universidade de Estocolmo.

A Comissão Organizadora tem a seu cargo a conceção e organização da Gramática, para dar resposta ao convite da FCG, o que inclui revisões, comentários e propostas de reescrita dos capítulos apresentados pelos autores, de modo a estabelecer o equilíbrio e a coerência interna da obra, uma uniformização concetual e terminológica, o formato e organização dos capítulos, a relação entre as diversas partes e, por último, a harmonização dos estilos, tudo feito de modo a produzir uma obra que, sendo coletiva, se apresenta como um trabalho homogéneo.

Em outubro de 2013, foram publicados os dois primeiros volumes (45 capítulos, 2.405 páginas), estando o terceiro e último volume (21 capítulos) em preparação. Trata-se de uma obra de referência que beneficia dos resultados da mais recente investigação teórica e que permite, por isso, fornecer informações atualizadas e aprofundadas sobre os principais temas da gramática do português contemporâneo, tornando-os acessíveis a um público culto, não necessariamente especialista em linguística, com interesses em áreas muito diversificadas, de que se podem destacar investigadores, professores dos vários graus de ensino, alunos do ensino superior, tradutores, jornalistas e, enfim, todos os que se interessam pelo conhecimento e pela aprendizagem do português.

São objeto desta Gramática os principais aspetos históricos, geográficos, lexicais, sintáticos, semânticos, fonético-fonológicos, morfológicos e pragmáticos do português contemporâneo falado e escrito, de acordo com o seguinte “Plano Geral da Gramática”:

VOLUME I • Índice do Volume I • Introdução • Abreviaturas e siglas, Símbolos e convenções • Transcrição fonética • Autores do Volume I (CVs abreviados) • Parte 1 – História e geografia do português (história, mudança e variedades geográficas do português) • Parte 2 – Léxico (relações semânticas entre as palavras, estrutura e organização do léxico; processos de lexicalização e processos de gramaticalização) • Parte 3 – Sintaxe e semântica, com 9 grandes blocos • 3A – Propriedades gerais da frase • 3B – Tempo, aspeto, modalidade e modo • 3C – Classes lexicais e sintagmáticas • Referências bibliográficas do Volume I;

VOLUME II • Índice do Volume II • Autores do Volume II (CVs abreviados) • Parte 3 – Sintaxe e semântica (continuação) • 3C – Classes lexicais e sintagmáticas (continuação) • 3D – Frase composta e frase complexa • 3E – Construções sintáticas • 3F – Fenómenos de omissão e elipse • Referências bibliográficas do Volume II;

VOLUME III (em elaboração) • Índice do Volume III • Autores do Volume III (CVs abreviados) • Parte 3 – Sintaxe e semântica (continuação) • 3G – Concordância • 3H – Sintaxe, pragmática e discurso • 3I – Aspectos contrastivos entre o português do Brasil e o português europeu • Parte 4 – Morfologia • Parte 5 – Fonética e fonologia • Anexos • Referências bibliográficas do Volume III • Índice remissivo.

Em cada volume, temos a lista dos autores do volume, os índices pormenorizados do volume com os nomes dos autores dos capítulos e as referências bibliográficas (900 títulos no conjunto dos dois primeiros volumes) e em cada capítulo, o índice do capítulo, o tema e os objetivos desse capítulo, o desenvolvimento do tema subdividido em secções e subsecções, sempre com grande utilização de exemplos comentados (16.000 nos dois primeiros volumes), caixas sobre questões teóricas mais complexas ou sobre questões históricas ou etimológicas e auxiliares do texto, como as notas de rodapé e as fontes das abonações.

Numa perspetiva descritiva e não prescritiva, apresentam-se os principais aspetos da variedade culta do português europeu falado e escrito e incluem-se também capítulos e observações sobre as variedades brasileira e africanas, descrevendo-se as diferenças mais importantes destas variedades relativamente à variedade europeia. A língua é descrita como um sistema dinâmico, em constante mudança, no intuito de chamar a atenção dos leitores da Gramática para a heterogeneidade da língua e para a multiplicidade de usos do português.

Relativamente às outras gramáticas portuguesas, há nesta Gramática diversos fatores inovadores e distintivos, dos quais salientarei: a convergência entre o quadro descritivo tradicional e os resultados da análise linguística contemporânea; a profundidade com que são tratadas as questões e a inclusão de temas habitualmente não abordados nas gramáticas portuguesas ou abordados de forma breve; o importante lugar dado à variação linguística; a complementaridade entre os vários tipos de exemplos.

Convergência entre o quadro descritivo tradicional e os resultados da análise linguística contemporânea: mantendo as noções e as classes tradicionais, estabelece-se uma ponte concetual entre as gramáticas tradicionais e os resultados da análise linguística contemporânea. Neste sentido, são destacados os casos em que a análise apresentada difere da da gramática tradicional. Por exemplo, chama-se a atenção e explica-se o facto de os pronomes possessivos não serem considerados nesta Gramática como uma classe pronominal distinta, mas fazerem parte dos pronomes pessoais:

Os pronomes possessivos constituem a variante casual genitiva dos pronomes pessoais, na qual estes assumem uma forma especial que lhes permite funcionar adjetivamente quando têm a função de complemento ou de modificador de um nome [...]. Enquanto pronomes, os possessivos são equivalentes a um sintagma nominal completo, tanto sintática como semanticamente. (RAPOSO, 2013, p. 906)

Tal como nas gramáticas tradicionais o principal objeto de estudo desta Gramática é o português-padrão, mas, beneficiando do enorme desenvolvimento da linguística contemporânea no que se refere ao estudo dos usos da língua, são feitas observações sobre casos em que o uso não corresponde à norma-padrão, casos que, muitas vezes, geram dúvidas entre os falantes, pelo que importa mencioná-los e esclarecer as razões da diversidade desses usos, numa perspetiva descritiva e explicativa. Assim, pode ler-se:

A locução *a gente* [...], semanticamente, é de 1ª pessoa do plural (visto que é usada pelo falante para representar um grupo no qual se inclui), mas gramaticalmente é de 3ª pessoa do singular, na norma-padrão do português (cf. *a gente, logo, vai ao cinema*). Note-se, no entanto, que, para alguns falantes, num registo coloquial menos cuidado, *a gente* determina frequentemente concordância na 1ª pessoa do plural (cf. *a gente, logo, vamos ao cinema*), embora esta variante seja estigmatizada pela norma-padrão. (RAPOSO, 2013, p. 900; destaques do autor)

Outro exemplo de divergência relativamente à norma-padrão é o da concordância não normativa, mas em plena expansão na fala comum, que se observa no verbo *haver*, revelando instabilidade do estatuto impessoal do verbo. Ex.: “*nesta zona haviam muitas pessoas com epilepsia [...] (Jornal da Madeira, edição on-line)*”. “É importante assinalar que, nesse uso, o verbo *haver* é um verbo pessoal intransitivo, e não um verbo impessoal transitivo, já que o seu argumento único se realiza como sujeito, concordando em pessoa e número com o verbo” (GONÇALVES; RAPOSO apud RAPOSO 2013, p. 1.194). Dialelamente, até no Presente se regista este facto: “*Mas também hão vacas arraianas*”, ALEPG, Válega, Aveiro (SEGURA apud RAPOSO, 2013, p. 133).

Dado o enquadramento da gramática tradicional em modelos da linguística contemporânea menos conhecidos pelos falantes, é preciso não se perder de vista o público a que se destina, pelo que se evita ao máximo a utilização de aparatos formais e são explicados com clareza todos os conceitos e termos menos conhecidos desse público. Vejamos, por exemplo, a explicação clara e sucinta dada para o termo *merónimo*:

Um merónimo é uma palavra que denota uma parte incluída num todo maior. O termo que denota esse todo, por sua vez, chama-se holónimo. Por exemplo, as palavras *capa, contracapa e página* são merónimos de *livro* e, inversamente, *livro* é holónimo dessas palavras. (CHAVES apud RAPOSO, 2013, p. 205)

A profundidade com que são tratadas as questões e a inclusão de temas habitualmente não abordados nas gramáticas portuguesas ou abordados de forma breve: fruto dos resultados obtidos pela investigação linguística contemporânea e, em particular, pelos estudos realizados nas últimas décadas sobre o português, é possível tratar agora as questões gramaticais com um grau de profundidade não habitual até aqui em obras deste tipo e descrever fenómenos geralmente não abordados noutras gramáticas. Darei apenas alguns exemplos que me parecem paradigmáticos. Um é o do aprofundamento dado ao estudo da posição dos pronomes pessoais clíticos, tema que é objeto de grandes dúvidas e hesitações por parte dos falantes, que aqui podem encontrar para as suas questões respostas desenvolvidas e bem ilustradas com uma grande profusão de exemplos; outro exemplo é o do grande desenvolvimento dado ao estudo das classes lexicais, de que destacarei os oito capítulos autónomos dedicados ao tema “Nome e sintagma nominal”. Ao longo de mais de 400 páginas, encontramos uma introdução ao sintagma nominal, seguida dos capítulos sobre a semântica do sintagma nominal, sobre os determinantes, os pronomes, os numerais, os nomes comuns, os nomes próprios, e sobre os complementos, modificadores e adjuntos no sintagma nominal. No que respeita a temas geralmente pouco tratados noutras gramáticas, ou tratados de forma breve, salientarei os trabalhos sobre a organização do léxico, os processos de lexicalização, os processos de gramaticalização, a organização textual e articulação de orações e, ainda, os capítulos autónomos sobre os fenómenos de omissão e elipse, nomeadamente os estudos sobre a elipse, o sujeito nulo e o objeto nulo.

O importante lugar dado à variação linguística está presente quer em capítulos autônomos quer no interior de outros capítulos, por vezes em caixas destacadas tipograficamente. Como já foi dito, a língua é descrita como um sistema dinâmico, em constante mudança, no intuito de chamar a atenção dos leitores da Gramática para a heterogeneidade da língua e para a multiplicidade de usos do português. Nesta perspectiva, são postos em destaque diversos tipos de variação linguística, nomeadamente, variação histórica, geográfica, social, individual e de registo de língua. As informações acerca desses tipos de variação encontram-se ao longo de toda a Gramática ou são também objeto de capítulos específicos (sobre a variação histórica, capítulos 1 a 3, e sobre a variação geográfica, capítulos 4 a 7).

Ilustrarei, com alguns exemplos breves, a forma como se abordam diversos tipos de variação. Por exemplo, sobre a variação histórica, mencionarei o capítulo 2, “Fenómenos de mudança na História do Português”, da autoria de Rita Marquilhas. Neste capítulo, a propósito da natureza e difusão da mudança linguística e das mudanças na gramática e no léxico, encontra-se, por exemplo, a descrição da mudança na sintaxe das palavras negativas. Na Idade Média e até ao séc. XVI, tínhamos dupla negação, com sujeito pré-verbal: “vos *nada* *nom* sabedes” (Demanda do Santo Graal, sécs. XIII-XIV). As palavras negativas conservavam, em todos os contextos sintáticos, traços semânticos das palavras positivas. “Em português contemporâneo, a dupla negação só pode ocorrer quando a palavra negativa é um sujeito pós-verbal (*isso*, não sabe ninguém) ou então, um complemento (*não queremos nada*)” (MARQUILHAS apud RAPOSO, 2013, p. 39-40).

Ainda no âmbito da variação histórica, num importante capítulo de enquadramento do português no conjunto das línguas românicas, capítulo 3, “O Português no contexto das línguas românicas”, Rodolfo Ilari contrasta o português contemporâneo com as restantes línguas românicas e conclui:

Para compreender essas semelhanças e diferenças [entre as línguas românicas], pode ser útil, às vezes, recuar no tempo até reencontrar uma base comum que a história posterior desfez. Tal se fez neste capítulo, que em certos momentos evocou épocas em que toda a România, isto é, todo o território romanizado, apresentava uma relativa unidade; noutros, visualizou domínios mais localizados (o das línguas ibéricas, por exemplo); noutros, ainda, teve que lidar com diferenças dentro da própria língua portuguesa, assinalando que certos modos de construir as frases são próprios da variedade europeia ou da americana, ou têm numa dessas variedades um caráter de algum modo marcado. (ILARI apud RAPOSO, 2013, p. 65-66)

No que respeita à variação geográfica, salientarei o capítulo 5, “Variedades dialetais do Português Europeu”, de Luísa Segura, em que são descritos com um desenvolvimento que não se encontra em nenhuma gramática deste tipo os dialetos continentais, os dialetos insulares e os dialetos fronteiriços. Só para dar um exemplo dos muitos ensinamentos que podemos colher nesse capítulo, ficamos a saber, a propósito dos aspetos morfológicos e sintáticos dos dialetos portugueses, que, no português europeu, se observa, dialetalmente, o uso de gerúndios flexionados (sufixos flexionais de pessoa/número) principalmente nos dialetos centromeridionais: Exs.: “Logo, em *tu vindos*, tratamos do gado (ALEPG, Aljezur, Faro)” ou “Mas em se *separândomos*, o senhor pensa numa coisa e eu penso noutra (CORDIAL-SIN, Carrapatelo, Évora)” (SEGURA apud RAPOSO, 2013, p. 135).

São também de destacar os dois capítulos sobre a variedade brasileira: capítulo 6, “O português do Brasil”, de Rosa Virgínia Mattos e Silva, e capítulo 53, “Aspectos contrastivos do português europeu e do português do Brasil” de Maria Eugênia Lammoglia Duarte (este em preparação). No capítulo 6, faz-se a história sociolinguística do português do Brasil, com exemplos ilustrativos e notas comparativas com o português europeu de que podemos ver o seguinte exemplo:

[...] perda acentuada [do pronome *lhe* na] sua função como dativo [...] e o seu uso crescente, em certas variedades dialetais, como acusativo [...] na 2ª pessoa, correlacionado com o pronome sujeito *você*. – *Você* gosta mesmo de golfe! Eu *lhe* vejo sempre no clube. – (PE: Eu vejo-*o* sempre no clube.) Este *lhe* acusativo [...] alterna frequentemente com *te*, mesmo que o falante trate o seu interlocutor por *você*: *Você* gosta mesmo de golfe! Eu *te* vejo sempre no clube. (MATTOS E SILVA apud RAPOSO, 2013, p. 152-153)

E, ainda no âmbito da variação geográfica, importa referir o capítulo 7 sobre o “Português em África”, da autoria de Perpétua Gonçalves, em que são referidos os condicionamentos socio-históricos na formação das variedades africanas do português e são caracterizadas as variedades angolana (PA) e moçambicana (PM) do português, em confronto com o português europeu (PE), como pode ver-se nos seguintes excertos:

Em PM e em PA, a forma dativa do pronome pessoal de 3.ª pessoa ocorre frequentemente em contextos que em PE exigem as formas acusativas *o* e *a*. [...] PM – levam a miúda para o quarto, vestem-*lhe* (PE: *vestem-na*). PA – a minha mãe diz que *lhe* vão buscar e *lhe* vão levar todos os dias (PE: *a* vão). (GONÇALVES apud RAPOSO, 2013, p. 175)

ou
[...] em PM e em PA, dá-se a conversão de complementos preposicionados do PE em complementos diretos. [...] PM: chegou na sala, entregou *o* emissário a carta (PE: *ao* emissário); PA: depois dos resultados do recurso que dá razão *o* clube encarnado (PE: *ao* clube). (GONÇALVES apud RAPOSO, 2013, p. 167)

Sobre a variação social, não há nenhum capítulo específico, mas encontram-se informações ao longo da Gramática; assim, as descrições de certos usos fornecem-nos informações acerca de diferenças de tipo social dos falantes e também dos registos de língua utilizados, como se observa no exemplo “O meu telefone, *cujo* fio [o gato roeu _], deixou de funcionar”, do qual se diz, numa Nota:

A construção com *cujo* é preferida pelos falantes mais escolarizados, em registos formais. Nestes contextos, os falantes menos escolarizados (e mesmo alguns falantes escolarizados em situações informais) recorrem frequentemente a estratégias de relativização consideradas marginais (ou não canónicas), como a estratégia cortadora exemplificada em *o* telefone [que o gato roeu o fio _] já foi para arranjar. (VELOSO apud RAPOSO, 2013, p. 2095)

O mesmo acontece com a variação individual; por exemplo, a propósito do quantificador universal distributivo *cada*, explica-se que

[...] diferentes falantes manifestam diferentes opções relativamente à colocação dos pronomes clíticos, preferindo uns a próclise, outros a ênclise [...] variação idioletal; não existem fatores semânticos ou estruturais que determinem uma ou outra colocação. [...] Exs.: e cada vez *se* vêem maiores desentendimentos. (CRPC, PF 0725); e cada vez

veem-se maiores desentendimentos. Nota: Para a autora deste capítulo, a próclise é a única colocação possível nas frases em que o quantificador *cada* antecede o verbo. (MARTINS apud RAPOSO, 2013, p. 2253)

Complementaridade entre os vários tipos de exemplos: Os exemplos, muito abundantes (16.000 nos dois primeiros volumes, como já foi dito), visam essencialmente ilustrar a descrição dos factos linguísticos em discussão e são de tipo diferente e complementar, quer construídos pelos autores, quer recolhidos em diversas fontes textuais. É de destacar o uso de *corpora*¹ linguísticos, que não só serviram de base à recolha de exemplos citados, mas também à verificação de juízos dos autores e à determinação de frequências de uso para identificação de construções e de unidades multilexicais. Temos, então:

1. Exemplos construídos pelos Autores e, de entre estes, exemplos gramaticais, agramaticais (marcados com *), de gramaticalidade duvidosa (marcados com ?) e exemplos semântica ou contextualmente anómalos (marcados com #). Assim, acerca do quantificador universal *todos*, refere-se “a difícil colocação de uma expressão quantificada universalmente em posição pré-verbal, se o seu componente nominal não for modificado (preferencialmente, com uma modificação estruturalmente complexa)” e dão-se os seguintes exemplos: a. * *Todos os estudantes não foram à reunião*. b. ? *Todos os estudantes estrangeiros não foram à reunião*. c. *Todos os estudantes que tinham exame não foram à reunião* (PERES apud RAPOSO, 2013, p. 477).

2. Abonações extraídas de diversas fontes textuais, seguidas de informação sucinta da fonte e com a referência completa, no final de cada capítulo:

2.1. Recolhidas em fontes primárias, essencialmente literárias;

2.2. recolhidas em *corpora* eletrónicos: textos orais, formais e informais, registados em diferentes regiões e em diferentes situações de comunicação; textos escritos de obras literárias, técnicas, científicas, de artigos publicitários e artigos de jornais e revistas.

Para se ter uma ideia da diversidade de tipos de fontes textuais usadas, vejamos algumas das abonações recolhidas:

– Em textos medievais

Acerca dos pronomes clíticos, diz-se, no capítulo 2, que “Entre os sécs. XIII e XVI, [...] os pronomes clíticos podiam ocorrer tanto depois do verbo como antes do verbo, conforme os seguintes dados de Martins (2002)”:

¹ Principais *corpora* usados:

português europeu: CRPC, *Corpus* de Referência do Português Contemporâneo, do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (<http://www.clul.ul.pt/en/research-teams/183reference-corpus-of-contemporary-portuguese-crpc>); CETEM Público, *Corpus* de Extratos de Textos Eletrónicos MCT/Público, Linguateca (<http://www.linguateca.pt/cetempublico/>); CORDIAL-SIN, *Corpus* Dialetal para o Estudo da Sintaxe, do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (<http://www.clul.ul.pt>); ALEPG, Arquivo sonoro do Atlas Linguístico Etnográfico de Portugal e da Galiza, do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Português do Brasil: Amostras do Projeto NURC (Norma Urbana Culta), particularmente da amostra do Rio de Janeiro (www.ltras.ufrj.br/nurc-rj) e de variedades “populares” – níveis de escolaridade, abaixo do universitário (www.letras.ufrj.br/peul).

Português de Moçambique: *Corpus* PPOM, *Corpus* do projecto Panorama do Português Oral de Maputo (INDE).

E a donzela *foi-se* e deo agoa à rainha. (*Primeiro Livro de Linhagens*, séc. XIII) (E a donzela *foi-se* e deu água à rainha.); E a donzella *lhe disse* entom que achara um mouro doente. (ibid.) (E a donzela *disse-lhe* então que achara um mouro doente.); E elle *outorgou-lho*. (*Crónica Geral de Espanha*, séc. XIV) (E ele *outorgou-lho*.); E Rotas *lho outorgou*. (ibid.) (E Rotas *outorgou-lho*.). (MARQUILHAS apud RAPOSO, 2013, p. 35)

– Em textos dialetais do PE

Sobre o uso de gerúndio em perífrases verbais, diz-se, no capítulo 5:

Regista-se também como próprio dos dialetos do Sul o uso preferencial de perífrases verbais construídas com os auxiliares *estar* ou *andar* seguidos de gerúndio do verbo principal, para exprimir um valor aspetual durativo, incluindo o progressivo [...], situação em que o português-padrão usa o verbo auxiliar seguido da preposição *a* e do infinitivo no verbo principal.

A construção com gerúndio, mais antiga na língua (cf. Cunha e Cintra 1984:394), geralmente assinalada como uma das diferenças a nível sintático entre o português de Portugal e o português do Brasil, tem plena vitalidade nos dialetos do Alentejo, do Algarve, e também dos Açores e da Madeira. Há ocorrências registadas também no norte de Trás-os-Montes, nos distritos de Vila Real e Viseu. [Deste facto apresentam-se alguns exemplos como:] A mulher confirmou que realmente era verdade o que ele *estava dizendo*. (CORDIAL-SIN, Porches, Faro), Eu *estive morando* ao pé de Mértola. (CORDIAL-SIN, Aljustrel, Beja), Uma horta é uma quinta de fruta, *está percebendo*? (ALEPG, Fajãzinha, Flores, Açores), Era uma mulher que *andava pedindo*, não tinha casa. (CORDIAL-SIN, Carrapatelo, Évora), Aquilo que meu pai *lhe dizia*: que *tinha andado apastorando* ovelhas na serra. (CORDIAL-SIN, Fajãzinha, Flores, Açores), O rapaz *andou aprendendo* a ler e agora anda no estudo. (CORDIAL-SIN, Melides, Setúbal). (SEGURA apud RAPOSO, 2013, p. 136-137)

– Em textos literários do português europeu contemporâneo

A propósito da colocação dos clíticos em orações negativas, para ilustrar o contraste entre orações negativas e afirmativas, temos, no capítulo 42, o Ex. 17:

a. O patrão era mau, *batia-me*, não *me pagava* nada. (CRPC, J. Sena, Sinais); b. *Ouvi-lhe* os passos, mas não *me voltei*. (CRPC, J. Sena, Sinais); c. Eu não *me levantei* e *puxei-a* para mim. (CRPC, J. Sena, Grão Capitães); d. Não *me convidou*, *ordenou-me*, meu capitão (CRPC, L. Antunes, Fado). (MARTINS apud RAPOSO, 2013, p. 2242-2243)

– Em *corpora* do PB

No capítulo 53, sobre a posição dos pronomes clíticos em PB, refere-se que o português do Brasil conserva uma tendência observada no português europeu em estágios anteriores ao século XVII, quando a próclise era mais frequente que a ênclise, facto que é atestado pelos exemplos seguintes:

A música da comunhão era linda: “*te amarei*, Senhor, de todo coração; *te adorarei*, *te bendirei*, *te glorificarei*, Senhor...” (Fala culta – NURC-RJ), Ela andava muito desanimada. *Se queixava* demais do filho e da nora. (Fala culta – NURC-RJ). (DUARTE, no prelo)

– Em *corpora* de África

No capítulo 7, a propósito do encaixe do discurso direto, refere-se a presença, em português de Moçambique (PM), do complementador *que*, só usado em português europeu (PE) como introdutor do discurso indireto, como se pode ver nos exemplos seguintes:

PM: O presidente afirmou *que* não sei. Não conheço e não tenho plano. (*Notícias*) (PE: *afirmou que não sabia* ou *afirmou: “Não sei.”*); PM: Ismail Mussagy diz *que* “eu acho que todos os comerciantes sentem que é necessário continuar”. (*Notícias*) (PE: *diz que ele acha que todos [...]* ou *diz: “Eu acho que todos [...]”*). (GONÇALVES apud RAPOSO, 2013, p. 174)

Na *Gramática do Português*, encontra-se, pois, uma grande diversidade de temas gramaticais tratados com um nível de aprofundamento pouco comum entre as gramáticas portuguesas, utilizando as noções tradicionais para enquadrar os resultados da investigação gramatical contemporânea e tornando-os acessíveis a um leitor culto, com instrução acima da média. Uma das preocupações sempre presente é também demonstrar que a língua não é uma entidade monolítica, e que, quer seja observada num plano diacrónico quer num plano sincrónico, ela é essencialmente heterogénea e, em todas as épocas, suscetível de uma grande multiplicidade de usos, que variam de acordo com as diferentes características dos falantes e com as suas intenções comunicativas.

REFERÊNCIAS

- CHAVES, R. Organização do léxico. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 8, p. 183-212.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1984. XV+734 p.
- DUARTE, M. E. L. Aspetos contrastivos do português europeu e do português do Brasil. In: RAPOSO E. B. P. et al. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. cap. 53. No prelo.
- GONÇALVES, A.; RAPOSO, E. B. P. Verbo e sintagma verbal. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.) *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 28, p. 1153-1218.
- GONÇALVES, P. Português em África. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 7, p. 155-178.
- ILARI, R. O Português no contexto das línguas românicas. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.) *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 3, p. 47-66.
- MARQUILHAS, R. Fenómenos de mudança na História do Português. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 2, p. 15-45.
- MARTINS, A. M. The Loss of IP-scrambling in Portuguese: Clause Structure, Word Order Variation and Change. In: LIGHTFOOT, D. (Org.). *Syntactic Effects of Morphological Change*. Oxford/ New York: Oxford University Press, 2002. p. 232-248.
- MARTINS, A. M. Posição dos pronomes pessoais clíticos. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 42, p. 2229-2302.
- MATTOS E SILVA, R. V. O Português do Brasil. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 6, p. 143-154.

PERES, J. A. Negação In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 14, p. 459-498.

RAPOSO, E. B. P. Pronomes. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 23, p. 881-918.

RAPOSO, E. B. P.; BACELAR DO NASCIMENTO, M. F.; MOTA, M. A. C. da; SEGURA, L.; MENDES, A. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. XLVII+XXIII+2409 p.

SEGURA, L. Variedades dialetais do português europeu. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 5, p. 83-142.

VELOSO, R. Subordinação Relativa. In: RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. cap. 39, p. 2059-2134.

A precária formação docente no enfrentamento do preconceito no trabalho pedagógico

(The precariousness of teacher training in coping with prejudice in the pedagogical work)

Anna Maria Lunardi Padilha¹

¹Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)

anapadi@terra.com.br

Abstract: In this text, we adopt the human development historical-cultural matrix and try to offer aids to face the complexity of the developing and learning process, stating that it demands a solid theoretical education, contrary to neoliberal logic in education, according to which each person learns on his own, thus rejecting the elaborate knowledge and putting the educators away from the theory in their initial and continuous education. The consequences are serious and, among them, prejudice can be pointed out.

Keywords: prejudice; teacher training; school education.

Resumo: Neste texto, adota-se a matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano e procura-se oferecer subsídios para o enfrentamento da complexidade do processo de desenvolvimento e de aprendizado, afirmando que ele demanda sólida formação teórica do professor, em oposição ao que afirma a lógica neoliberal em educação, segundo a qual cada um deve aprender por si mesmo, preterindo, desse modo, os conhecimentos elaborados e afastando os educadores da teoria em sua formação inicial e contínua. Afirma-se que as consequências desse ideário são graves e que entre elas está o estabelecimento do preconceito.

Palavras-chave: preconceito; formação de professores; educação escolar.

O direito ao conhecimento

Todos os alunos têm direito ao conhecimento que cabe à escola ensinar, respeitadas as suas necessidades nos modos de aprender. Cabe aos responsáveis pela escola escolher os caminhos para alcançar esse fim e, nessa escolha, contar com o saber sistematizado dos professores. (PADILHA, 2012a, p. 73)

Repetidas vezes nos vemos diante de afirmações e mesmo campanhas publicitárias sobre o direito de aprender que têm todos os alunos. Dão-nos a impressão de que há verdadeiro interesse ético e empenho político-econômico e pedagógico para que a escola seja para todos. Não menos frequente é a publicidade em torno de políticas de formação dos professores, como se, de fato, os professores estivessem se apropriando de conhecimentos indispensáveis ao seu trabalho. Não é nosso propósito aprofundar os motivos e motivações da precarização do sistema de ensino brasileiro, neste texto, mas não se deve, outrossim, deixar de alertar que tal precarização faz parte da história da educação do nosso país. Dermeval Saviani (2014) – professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e coordenador do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, filósofo e historiador da Educação no Brasil – aponta que nossa política educacional tem a característica de ser filantrópica, proteladora, fragmentada e improvisada, o que resulta em graves problemas na rede física das escolas, nos equipamentos, nas condições de trabalho e formação dos professores, nas teorias pedagógicas, nos currículos e na avaliação dos resultados. A filantropia denuncia

a omissão do Estado, que joga para a sociedade todas as responsabilidades, invertendo a lógica: no lugar de a educação ser direito de todos e dever do Estado, acaba sendo dever de todos e direito do Estado. A protelação, explica Saviani, é que as metas definidas para a educação nunca se cumprem. Fragmentada é nossa política educacional por ainda não se configurar como sistema à altura das necessidades de nosso povo. Por fim, mas não menos impactante, é que nossa organização educacional vive improvisando resoluções, portarias ou outras medidas correlatas, justamente por não se constituir como sistema.

A classe que vive do trabalho no Brasil já está consciente, há tempos, da necessidade de que seus filhos estudem e acreditem na educação escolar. Muitos se deslocam por distâncias enormes para chegar à escola, seja por terra, seja por água. Levantam de madrugada e voltam à noite. A realidade que se nos apresenta não pode ser naturalizada e não nos convém que apenas sejam elogiados os pais que cumprem o dever de mandar seus filhos para a escola. É preciso que os alunos que nela estão matriculados realmente aprendam e se apropriem de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade ao longo dos tempos. Não porque a educação seja redentora e nos salve de todos os males da ordem capitalista, mas porque sem ela não haverá possibilidade de emancipação humana.

As pessoas analfabetas ou com pouca escolarização estão excluídas do acesso a muitos bens materiais e espirituais de nossa cultura. São vítimas de preconceitos e de violência, tanto física quanto simbólica. Suas possibilidades de luta contra as péssimas condições de saúde, educação, segurança ou moradia ficam diminuídas pela falta da leitura, da escrita e dos conhecimentos que circulam na sociedade letrada.

Os dados do IBGE (apud HENRIQUES; BARROS; AZEVEDO, 2006) nos informam que entramos no século XXI com cerca de 13% da população com 15 anos ou mais de idade em condição de analfabetismo absoluto. O Programa Brasil Alfabetizado, implementado em 2003, priorizou a alfabetização de jovens e adultos, porém, estamos longe de alcançar a meta estabelecida para 2015, como mostra o 11º Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos, lançado pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) (2014).

Para Saviani, a pequena queda no índice de analfabetismo deve-se à falta de compromisso com uma educação de qualidade. Vejamos o que ele disse em uma palestra proferida na Universidade de Campinas, por mim transcrita, sobre a transição democrática após a ditadura,

Essa queda tão pequena no índice de analfabetismo revela aquilo que todos estamos cansados de saber e que os educadores mais críticos estão cansados de denunciar: a discrepância entre o discurso consensual da máxima importância da educação na chamada sociedade do conhecimento e o descompromisso generalizado com uma educação de qualidade. Tudo isso traduzido, entre outros fatores, no baixo nível de investimento, o que deixa as escolas em condições precárias de funcionamento com professores mal pagos, em condições de trabalho inadequadas, obrigados a ministrar aulas em diferentes escolas com prejuízo para o efetivo atendimento das necessidades educacionais dos alunos. (SAVIANI, 2012b)

A meta do Brasil, definida em um acordo estabelecido pela Unesco, é chegar à taxa de 6,7% de analfabetismo em 2015. Para Dermeval, se continuar assim, o Brasil

não alcançará o objetivo. “Com efeito, se nos últimos cinco anos a redução foi de apenas 1,8%, mantido esse ritmo não será possível, nos próximos cinco anos, conseguir uma redução de 3%”, avalia na mesma palestra.

No balanço crítico sobre a *Década da Alfabetização no Brasil*, Mortatti (2013) traz alguns dados significativos sobre a situação da alfabetização no Brasil. Quanto aos dados apresentados pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa – que avaliam índices de alfabetização e analfabetismo da população brasileira – a autora alerta que, se houve uma diminuição dos alarmantes índices, segundo dados de 2012, outras questões precisam ser discutidas porque “ao lado da ruidosa conquista de alguns avanços” há sérios problemas a serem enfrentados e, entre eles, o silenciamento acerca da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do “aprender a aprender” derivado de modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e que são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem (MORTATTI, 2013, p. 16-17).

Preconceito como fruto do desconhecimento e o desafio da formação dos professores

Enfrentamos o desafio da formação dos professores por estarmos vivendo a lógica neoliberal em educação segundo a qual cada um aprende por si mesmo, preterindo, desse modo, os conhecimentos elaborados e afastando os educadores da teoria em sua formação inicial e contínua. As consequências são graves e entre elas o preconceito, que é fruto, também, do desconhecimento científico favorecendo o cultivo da culpabilização do aluno e seu contexto sociocultural pelo fracasso no aprendizado.

Retomamos aqui nossa hipótese a fim de expandi-la: o desconhecimento teórico e prático dos professores produzem preconceitos, e estes favorecem o cultivo da culpabilização do aluno pelo não aprendizado.

O recuo da teoria, a secundarização dos estudos dos clássicos, o afastamento das discussões metodológicas das práticas pedagógicas, o desconhecimento da linguística como indispensável e constitutiva dos processos de alfabetização, o baixo nível de domínio dos conceitos científicos – em contrapartida, uma valorização perigosa dos conceitos cotidianos e de interesse imediato – e a dispensa dada à filosofia e às artes na formação dos professores têm constituído um cenário altamente comprometido com a ordem neoliberal e, portanto, colocando a educação escolar a serviço dos interesses da propriedade privada e da classe dominante, a quem não interessa a educação de qualidade da população. A formação “básica” dos professores favorecem um “ensino básico” de uma “escola básica”, como se as crianças e jovens, filhos das pessoas que pertencem à classe que vive do trabalho, apenas tivessem que se contentar com a “cesta básica”, como seus pais.

Em outro estudo, Padilha e Braga (2012) discutem que, quanto à organização do trabalho didático, especificamente no que se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita, há uma visível disseminação de um conhecimento vulgar e simplificado – também “básico” – sob o discurso da “qualidade do ensino” ou “escola de qualidade”. Não é re-

cente a discussão sobre o que venha a ser alfabetização e letramento, porém, quase sempre sem a densidade necessária. À medida que a *alfabetização* foi secundarizada e o *letramento* passou a ser especificado como o uso social da leitura e da escrita, os alunos acabaram por não serem nem alfabetizados, nem letrados. Voltaremos a essa questão mais adiante.

O processo de alienação dos professores é uma armadilha assentada no discurso da “qualidade”, da “competência” e das “habilidades”. A esse respeito, trazemos Martins (2007, p. 5), que assevera:

[...] a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens.

Seria necessário que nos detivéssemos sobre as condições que vivem os professores e que determinam sua formação insuficiente para enfrentarem a tarefa da escola. No limite deste texto não nos deteremos nessas determinações, alertando, porém, que o estudo delas é de suma importância quando se denuncia a debilidade da formação dos professores. Não se trata de trocar a culpabilização dos alunos e de suas famílias pela dos professores. Cairíamos na mesma armadilha do jogo de culpas. É preciso ter consciência do modelo econômico e político que está gerindo a educação no Brasil e do modelo pedagógico comprometido com as metas internacionais, impostas pelo Banco Mundial aos países que estão na periferia do capitalismo.

No momento, basta que essa posição fique clara para podermos caminhar em direção à reflexão sobre os preconceitos gerados pelo desconhecimento teórico acerca do desenvolvimento do psiquismo humano e a respeito da força da educação escolar organizada e sistematizada no aprendizado dos alunos. Para tanto, trazemos os autores que embasam nossos estudos e suas posições em direção ao tema que aqui interessa.

O primeiro deles é Lev Semenovich Vygotski (1993, 1995), o principal representante da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, para quem a escola tem uma função clara: é aquela instituição responsável pela atividade autônoma, o que pressupõe a participação ativa da criança no movimento constante de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana, orientada por quem tem a intenção de fazê-lo e sabe como fazê-lo. Para explicar a passagem da espécie humana do plano biológico para o plano cultural, Vygotski determina a lei geral do desenvolvimento cultural: “Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

Não se encontram prontas, no plano biológico, as plenas condições para ingressar no meio cultural construído pelos homens. Dessa forma, viver a condição humana só pode acontecer com o outro humano, no plano das relações concretas de vida social. Nós nos tornamos nós mesmos por meio dos outros. “Relaciono-me comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (VYGOTSKI, 1995, p. 147), afirma esse pensador russo.

A força de sua contribuição às reflexões aqui propostas está, justamente, na matriz que serve de referência às suas ideias e que está no centro de sua teoria: o materialismo

histórico e dialético. No debate que ele trava com a psicologia de sua época, nas primeiras décadas do século XX, desenvolve a psicologia histórico-cultural: o processo de criação da cultura não é outra coisa que a natureza transformada do homem, pelo homem, nas relações concretas de vida social, nas quais acontece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais. As funções psicológicas superiores foram, antes, funções entre pessoas, estabelecidas, portanto, nas relações sociais, interpessoais.

O segundo autor que compõe nossas reflexões é Dermeval Saviani (2004, 2007, 2011, 2012a), filósofo e historiador da educação brasileira cuja matriz epistemológica, tal como Vygotski, é o materialismo histórico e dialético de Karl Marx. Ele afirma que “O professor lida com o indivíduo concreto que é a síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2004, p. 47). Sua conceituação de educação se apresenta hoje como uma das mais claras e instigadoras de pesquisas e reflexões: o conhecimento é condição para que cada ser humano se torne ser cultural.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Para compor as reflexões a que este texto se propõe, necessitamos trazer apontamentos sobre o preconceito, uma vez que é uma das categorias propostas para análise. Temos clareza de que, sobre o preconceito, há estudos em várias matrizes e concepções teóricas, o que aponta para uma diversidade de interpretações. A opção que fazemos é por trazer o psicólogo social José Leon Crochík (2006, 2013), pesquisador brasileiro estudioso da temática do preconceito e da educação chamada de “inclusiva”. Esse autor explica que utiliza a palavra “inclusiva” não porque acredita que já estejamos vivendo uma educação para todos, mas que a utiliza tendo em vista chamar a atenção, exatamente, para o fato de o sistema educacional/escolar ainda não cumprir esse objetivo.

Como fenômeno complexo, os estudos sobre o preconceito abarcam diferentes áreas do conhecimento, além de nos obrigar a pensar sobre nós mesmos, caminhando em direção aos nossos mais escondidos sentimentos. “Ou seja, aquilo que permite ao indivíduo se constituir é também responsável por ele desenvolver ou não desenvolver preconceitos”, diz Crochík (2006, p. 13). Em consonância com a matriz epistemológica de Vygotski e Saviani em relação à constituição do psiquismo, a afirmação de Crochík aponta as relações concretas de vida social como fundantes do preconceito; mesmo que suas manifestações possam ser admitidas como individuais, elas são fruto da apropriação cultural e não estão à parte das determinações históricas, políticas e sociais.

Não sendo fácil a definição do que seja “preconceito”, nem do que venha a ser considerada uma pessoa “preconceituosa”, pode-se, no entanto argumentar que os alvos de preconceito não são, como afirma Crochík, um só objeto, mas os alvos do preconceito são sempre distintos entre si: os judeus, os negros, os homossexuais, os deficientes, os empobrecidos, os que apresentam características físicas que os diferenciam dos considerados normais, os índios, as mulheres, os viciados, os prisioneiros ou ex-prisioneiros, os adolescentes infratores, etc. Os conteúdos dos preconceitos também não são homogêneos:

os estereótipos imaginários sobre os deficientes mentais não são os mesmos que os dos deficientes físicos ou dos cegos.

Ressaltamos que há, em nossa sociedade, uma forte e constante negação do preconceito, o que dificulta olhar para as próprias limitações ou fragilidades: “não conseguir perceber que a visão preconcebida da realidade é devida à sua própria dificuldade em considerar a cultura como fonte de seu desenvolvimento e, assim, poder julgar a si mesmo e aos outros como fruto dela” (CROCHÍK, 2006, p. 15). E mais, se o preconceito é, segundo o autor, um valor – “um conjunto de afetos” que atribuímos às pessoas que são as vítimas, então, trata-se da esfera da moral.

Bem, mas o que estaria relacionado com o que nos propusemos discutir? Em outras palavras, como argumentar que o afastamento da teoria, a secundarização do conhecimento científico sistematizado na formação dos professores tem, como consequência, o preconceito em relação aos alunos que apresentam peculiaridades em seu desenvolvimento cultural e, portanto, favorecem o cultivo da culpabilização do aluno pelo fracasso na escolarização?

Começamos por apontar alguns aspectos que possam esclarecer o que chamamos de lacuna na formação dos professores, para, em seguida caminhar na direção de algumas proposições.

Há lacunas na formação filosófica e ética dos professores em sua formação inicial e continuada, o que já foi inúmeras vezes discutido por diferentes autores. Já afirmamos em outro texto que a condição humana do professor “é a condição de um trabalhador, cujo trabalho tem uma finalidade; a finalidade é conhecida e antecipada; é sobre ela que ele determina o modo de operar e dirige sua vontade, sua força física e espiritual” (PADILHA, 2012b, p. 2). Uma vez que a atividade “trabalho” é antecipada pelo planejamento, pela ideação, teleologicamente, em uma sequência complexa de decisões como quer Lukács (2010, p. 95), tais decisões são determinadas socialmente e a cada momento necessita de (re)orientações. Dito de outra maneira, os professores precisam traçar objetivos, ter consciência deles, fazer as melhores escolhas à luz dos conhecimentos mais elevados, já desenvolvidos pelas diferentes áreas de conhecimento e, só assim, poderão reconhecer as necessidades dos alunos e os caminhos a percorrer para sua efetiva aprendizagem, fugindo, definitivamente, das concepções impostas pelas correntes neoliberais de pensamento que atingem, diretamente e de forma negativa e subtraída, as práticas pedagógicas.

Partindo dos pressupostos epistemológicos apontados, a formação humana é processo histórico e socialmente determinado. Qualquer impedimento para a apropriação dos bens materiais e espirituais que a humanidade acumula compromete o desenvolvimento humano – a constituição da subjetividade. A sociedade capitalista, como sociedade de classes, proclama a igualdade de todos os humanos, mas, pela própria divisão social do trabalho, justifica a desigualdade.

Outro aspecto diz respeito ao campo da educação em seus discursos da livre-iniciativa, da meritocracia e do “aprender a aprender”, que necessitam urgentemente de análises críticas por parte dos professores e dos formadores de professores.

Duarte (2001a, 2003, 2004), outro importante autor da pedagogia histórico-crítica, faz uma análise exaustiva e profunda sobre a presença do lema “aprender a aprender” nos documentos relativos à educação no mundo e no Brasil, conhecido como relatório da

comissão internacional da Unesco – Relatório Jacques Delors (DELORS, 1998), e que fundamenta o volume I, “Introdução”, dos Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros das séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 33-55). Esse lema tem fundamentado os currículos da educação básica e o de formação de professores de muitos cursos de licenciatura.

Duarte (2001b) focaliza quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, posicionamentos advindos do construtivismo. O primeiro deles é que as aprendizagens realizadas por si mesmo, por cada criança, têm mais valor que a que exigiu o ensino e a transmissão por parte de quem sabe mais e domina tanto os conhecimentos científicos quanto os modos de transmissão deles. Aqui a ilusão é de que a autonomia seria fruto de um processo individual isolado, de um sujeito potente. Gravíssima consequência – quem não consegue aprender por si mesmo não terá outra oportunidade de fazê-lo e torna-se “culpado” de sua falta de conhecimento. O preconceito recai sobre a insuficiência das crianças, dos alunos, via de regra, dos mais pobres.

O segundo posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” é explicitado por Duarte como sendo aquele que considera também tarefa do aluno a elaboração e a descoberta de um método para aprender, ou seja, que é o aluno que constrói seu conhecimento e seus modos de conhecer, sem que seja necessário o aprendizado elaborado de métodos científicos para se compreender o mundo objetivo, a realidade. Tal posição valorativa faz parte, igualmente, do ideário construtivista.

O terceiro posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” seria o de que a atividade do aluno na escola deveria seguir seus interesses e apenas as necessidades percebidas pela própria criança. Esse é um outro problema muito sério que está no cerne das lacunas na formação de professores. O que as crianças trazem de seus saberes e de suas experiências não é suficiente para compor o programa escolar. O limite a que está sujeita uma proposta pedagógica fica evidente no baixíssimo nível de domínio de leitura e escrita de nossos jovens saídos do ensino fundamental.

Um motivo mais que óbvio para que o preconceito deixe suas marcas: os interesses das crianças filhos da classe que vive do trabalho, as mais pobres, ou os interesses e reconhecimento de necessidades das crianças e jovens deficientes ou com sérias limitações impostas por problemas orgânicos ou socioculturais são rapidamente atrelados ao grupo dos alunos que são considerados incapazes. A culpabilização e o preconceito, mais uma vez, dominam as práticas educativas.

Para Duarte (2001b), o quarto posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” é o de que cabe à escola preparar – os que são mais capazes – para assumir funções de mando na sociedade capitalista, enquanto cabe também à escola preparar mão de obra barata para vender sua força de trabalho ou mesmo ficar à mercê da fila de espera dos excedentes. O preconceito fica cada vez mais claro e especificado quando se reflete sobre as determinações das teorias pedagógicas que têm sido hegemônicas em nosso país: o baixíssimo nível de formação científica, filosófica e artística dos professores e, consequentemente, dos seus alunos.

Enquanto essas reflexões estavam sendo gestadas, chegou à nossa mão um documento distribuído aos professores da rede estadual paulista de ensino básico. Surpreendente o que pudemos ler. O livro tem como título *Ensino que funciona: estratégias baseadas*

em evidências para melhorar o desempenho dos alunos (MARZANO; PICKRING; POLLOCK, 2008). Aqui ficarão registrados apenas comentários de trechos por entender que o leitor já percebeu nosso intento de mostrar que a educação escolar fragilizada pela ausência da teoria, dos conhecimentos acumulados pela humanidade em suas mais diversas áreas do saber, produz um desserviço à educação de nossas crianças. Esses autores afirmam que não há diferença entre o aprendizado de crianças e jovens que cursaram escola e o das que não cursaram (em uma clara proposta de que o “aprender a aprender” sozinho tem mais valor). Argumentam que os professores devem reforçar positivamente os esforços dos alunos e, portanto, diferenciar os bons dos maus (em uma volta ao tecnicismo dos tempos da ditadura militar) e mais: que os professores devem procurar as habilidades dos alunos para aumentá-las (evidenciando a meritocracia como condição para o esforço de ensinar). Esse é um exemplo do que tem sido a chave para o preconceito contra as nossas crianças e jovens com desenvolvimento peculiar ou que necessitam de profissionais comprometidos política e pedagogicamente com sua aprendizagem.

Enfrentando a complexidade do processo de desenvolvimento e de aprendizado

A matriz histórico-cultural do desenvolvimento humano possibilita uma compreensão do sujeito como ser histórico que tem sua base biológica transformada e potencializada pela ação da cultura. Concebe o desenvolvimento como um complexo conjunto de alterações que se dá no funcionamento orgânico, sensorial, motor, mental e socioafetivo, e que envolve evoluções e revoluções. Se a palavra “instrução” ganhou, no Brasil, a conotação negativa de impor, disciplinar, treinar, para Vygotski e para quem assume seus ensinamentos, a instrução que acontece na escola não é algo externo que afeta o processo de aprender – ela participa do processo. Em suas palavras, está em nossas mãos – entenda-se, nas mãos dos educadores e pesquisadores – fazer com que as crianças e jovens deixem de ser consideradas incapazes, fracas, débeis. Então – diz ele – desaparecerá o conceito de incapaz e frágil, deficiente e débil, “signo inequívoco de nosso próprio defeito” (VYGOTSKI, 1997, p. 82). Muito antes, esse signo da ineficiência será vencido socialmente, acrescenta ele, em tom prospectivo. Entendamos que, para esse pensador russo, fundador da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, “a defecividade é um conceito social”, sendo apenas uma circunstância ou uma condição social de existência. Apenas um signo da diferença e não da desigualdade.

Não atenderíamos aos nossos objetivos aqui apresentados se não trouxéssemos, mesmo que brevemente, aspectos linguístico-cognitivos para compreender a falta que faz, a lacuna que representa, o desconhecimento teórico para a compreensão do desenvolvimento psíquico de crianças e jovens cujas escolas se queixam das dificuldades de aprendizagem, da desatenção, da dispersão. Nos mal-entendidos, provenientes da falta de estudos aprofundados sobre o desenvolvimento da linguagem, estão o preconceito e a marginalização de muitos alunos acusados de não conseguirem aprender a ler e a escrever. Estudos desenvolvidos pelos pesquisadores do Centro de Convivência de Afásicos (CCA) e do Centro de Convivência de Linguagens (CCAzinho), na Universidade de Campinas (Unicamp), têm revelado que diagnósticos neurológicos de crianças e jovens que lhes atribuem dificuldades de aprendizagem, dislexia, deficiência mental, déficit de atenção ou outros problemas relacionados ao desenvolvimento psíquico e escolar vêm atuando negativamente na vida desses sujeitos.

Entre inúmeras pesquisas e análises de trabalhos realizados com as pessoas que são atendidas nesses centros, há pressupostos fundamentais que aproximam todos eles – os princípios da Neurolinguística Discursiva (ND) e as práticas com a linguagem vinculadas a ela, quais sejam:

[...] as relações que se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das histórias particulares de cada um; as condições em que se dão a produção e interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores. (COUDRY et al., 2010, p. 23-24)

A perspectiva discursiva que orienta a avaliação e o acompanhamento longitudinal de sujeitos conta com a relevante formulação de Coudry (1996, p. 25) de “dado achado”.¹ “O método da ND é a *interlocução* que recobre as várias práticas com a linguagem”. Perscrutar a interlocução e suas condições de produção pede ao investigador um olhar indiciário e é justamente aí que há uma valiosa contribuição dos estudos de Carlo Ginzburg (1989). É dada atenção especial aos detalhes e, no nosso caso, para compreender o que pode estar acontecendo durante o trabalho com a linguagem, por exemplo, no processo de aprendizado da leitura e da escrita.

Abaurre e Coudry (2008), analisando episódios significativos sobre a reconstrução da linguagem em afásicos e em crianças em fase de alfabetização, argumentam como o olhar indiciário fundado no resíduo, no singular, ajuda a ver além das aparências. Ensinam que a concepção sócio-histórica de linguagem, “tomada como lugar de interação humana, de interlocução”, altera os modos de avaliar e conduzir o processo de ensino, deixando, dessa forma, de “inaugurar patologias”.

Acercamo-nos cada vez mais da certeza do papel positivo do conhecimento como condição de superação do preconceito. O que poderia fazer um professor para quem o desenvolvimento cultural depende apenas do que é biológico? Qual a sua tarefa se acreditar ingenuamente que cada criança descobre sozinha os conteúdos escolares que deveriam ser ensinados por quem se preparou para isso?

É muito comum ouvirmos acerca da prática pedagógica: É preciso respeitar os conhecimentos que as crianças trazem de sua vida cotidiana, de seu meio social. É necessário acolher as deficiências e tratar de ter menos expectativas acerca de seu desenvolvimento, retirando a carga da escolarização.

Se para as crianças e jovens que necessitam de caminhos alternativos para vencer as limitações impostas ou pelo biológico ou pelo contexto social estigmatizadora maior dificuldade é desligar-se do que está presente e do que é sensível, portanto, do seu cotidiano imediato, reside aí, justamente, o trabalho pedagógico. Vygotski (1997, p. 36, grifo nosso), quando fala do trabalho educativo para e com as crianças deficientes, afirma:

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das *impressões concretas visuais* e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a *escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos*. Dito de outra

¹ “Dado achado” é produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico de processos linguístico-cognitivos.

forma, a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las.

O autor está falando da organização didática fundamentada em uma concepção de aprendizado e desenvolvimento que caminha na contramão da noção de adaptação, pelo menos em dois sentidos: a) o desenvolvimento da atividade consciente do homem não se dá, essencialmente, por processo adaptativo – como ocorre com os animais – porque, pela linguagem e pelo trabalho, o homem ultrapassa as impressões sensíveis imediatas das situações exteriores (“impressões concretas visuais”) e b) a organização do trabalho pedagógico deverá prever, sistematicamente e intencionalmente, atividades que promovam o desenvolvimento das funções superiores, que, para Vygotski, são as culturais (“desenvolvimento do pensamento abstrato”).

Padilha e Oliveira (2013) argumentam que encontramos nos trabalhos reunidos em Fundamentos da Defectologia, escritos entre 1924 e 1934 por Vygotski, um importante aporte para compreendermos o papel da instrução no desenvolvimento das crianças. Questionando a escola de sua época – e não estaríamos equivocados se aproximássemos tais críticas ao nosso tempo – disse ele que a escola comum colocava barreiras quando selecionava os alunos que não podiam estar nela.

Para esse autor, tal seleção impedia/impede o desenvolvimento das muitas formas de desenvolver e aprender desses indivíduos, além de revelar o desconhecimento teórico sobre o que é a deficiência e principalmente sobre a lei geral do desenvolvimento humano, para ele a premissa central: as mesmas leis que regem o desenvolvimento das crianças deficientes são as que regem o desenvolvimento das que não são deficientes. Denuncia que as características negativas e as complicações da deficiência não estão no biológico ou na própria deficiência em sua forma primária, biológica, mas são fruto do “desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica” (VYGOTSKI, 1997, p. 144).

Sem negar a base orgânica do desenvolvimento, Vygotski sustenta a importância de um biológico que é social e cultural. Suas teorias sobre o desenvolvimento da criança, sobre a elaboração conceitual e o papel da escola nos ajudam a fundamentar duas noções que podem direcionar o entendimento que temos acerca de diversidade e desigualdade, no que se refere, especificamente, à educação das crianças pequenas. São elas: *singularidade* e *necessidade*. (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 132, grifos das autoras)

Na perspectiva histórico-cultural, encontramos um conceito de fundamental importância: o de mediação. A palavra mediação é também polissêmica – como todas as palavras – e é por isso necessário explicitar o sentido dela nessa perspectiva: “processo de significação”. O conceito de mediação pressupõe o conceito de cultura como o conjunto das produções humanas que, por definição, são portadoras de significação, ou seja, na medida em que as ações vão sendo significadas pelo outro – pode-se falar aqui da relação de ensino –, há “conversões” da significação que acontecem nas relações sociais. O que o aluno transfere para a esfera intrapsíquica não são as palavras, são as significações delas; não são as ações, são as significações delas. A interiorização das significações que vão se constituindo nas relações historicamente construídas, ou seja, a internalização das formas culturais complexas ou superiores vai acontecendo no processo de aprendizado.

A significação não está pronta como um prato a ser servido; os significados das palavras são formações dinâmicas e evoluem ao longo do processo histórico da humanidade;

do processo da vida de cada indivíduo; da dinâmica das aulas, na escola. É na circulação, elaboração e reelaboração de significados concretizados na escola que acontece a formação de conceitos e que, não menos importante, a palavra, signo por excelência, permite transformar o que é alheio à criança em algo próprio dela. O conceito de mediação tem sido equivocadamente compreendido – também quando se trata da escola – e interpretado apenas como qualquer ajuda do outro. Mas o professor é sempre mediador, está sempre, de alguma forma, organizando sua prática e dirigindo-se aos seus alunos. O problema está em identificar o que é a mediação e qual a sua qualidade, e estabelecer seus métodos e objetivos, pois ela pode ou não proporcionar a apropriação dos conhecimentos desejados (PADILHA; JOLY, 2009).

Voltemos ao nosso intento: sem um elevado nível de conhecimento sobre o funcionamento da linguagem, sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobre as teorias pedagógicas e sobre os modos de olhar para os detalhes e a partir deles fornecer instrumentos para os avanços na aprendizagem, fica quase impossível determinar e organizar as práticas escolares cotidianas. Esse argumento merece uma análise mais demorada. A prática cotidiana do processo de ensinar, as aulas, o acompanhamento dos alunos, as decisões acerca de um método ou outro, a sistematização dos caminhos alternativos para diferentes problemas a enfrentar estão sob a égide – saibamos disso ou não – de uma teoria pedagógica ou de um conjunto delas. A construção das teorias pedagógicas não se fez sem a contribuição da filosofia, da sociologia, da história e da didática. Nem é possível pensar a aquisição da leitura e da escrita sem os conhecimentos da linguística e da língua – no nosso caso, da língua portuguesa e seu funcionamento – sob o risco de tornar-se uma prática destituída de sentido e ineficaz, mormente quando está diante de alunos que necessitam de cuidados e atenções especiais. Não é qualquer teoria pedagógica nem qualquer ensino que promove avanço no desenvolvimento psíquico. O ensino fecundo, o bom ensino, é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Nesse sentido, o professor precisa estar atento ao que a criança é capaz de desenvolver com auxílio, pois assim será possível não só verificar o que a criança consegue fazer até esse momento, ou seja, o que está consolidado em seu processo de desenvolvimento cultural, mas, também, os processos que ainda estão por se desenvolver. Mas que auxílio? A escolha é decisiva e exige, portanto, sólidos conhecimentos teóricos e técnicos.

Na direção de refletir sobre a didática – modos de organizar o trabalho pedagógico – podemos nos apropriar de um importante ensinamento de Vygotski (1993, p. 237) quando explicita que “se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução, cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento” (p. 236). O desenvolvimento, no entanto, acontece em um ritmo distinto do da instrução. O desenvolvimento não se subordina ao programa escolar, por ter sua lógica interna. Não há, pois, coincidência entre esses dois processos. Quando se está ensinando, está apenas começando a elaboração do conceito – “a instrução se adianta, no fundamental, ao desenvolvimento”. Essas afirmações acarretam muitas implicações para as práticas pedagógicas, tanto no que se refere ao planejamento, quanto às próprias mediações em sala de aula. Desconhecer esse processo e suas implicações acarreta equívocos nefastos à aprendizagem e, portanto, ao desenvolvimento psíquico.

Góes (2008, p. 418), ao tratar do que Vygotski (1993) nomeia de “ensino fecundo”, explica que “o trabalho de significação propiciado pelo ensino deve envolver a

sistematização já no ponto de partida, mas ela não é o ponto de partida”. Por outro lado, é necessário que, desde o início, estejam presentes “rudimentos de sistematicidade dos conceitos”. Isso significa que a prática pedagógica, no espaço escolar – próprio para a sistematização dos conhecimentos, na mira de um ensino fecundo – “transforma o ato de pensamento encerrado no conceito e a abrangência das relações com o objeto no mundo” (p. 420). Os resultados, porém, não se apresentam regulares nem imediatos, a cada momento.

Considerações finais

O professor não é mero animador ou organizador do processo de aprendizado como preconiza o ideário pedagógico do “aprender a aprender”. A natureza social, histórica e cultural do desenvolvimento humano, faz do professor o profissional cujo domínio das teorias e das técnicas é constitutivo do desenvolvimento das funções psíquicas culturais, suas e de seus alunos: da leitura, da escrita, da atenção dirigida, da memória voluntária, da imaginação, do cálculo, da vontade, do planejamento, da indução, da dedução, etc. Se ainda hoje o papel do professor tem se confundido com o do “acusador”, ou seja, o que promove a discriminação pela via do preconceito o é, entre outras coisas, porque lhe falta conhecimento necessário para que seu olhar perscrutador e investigativo supere as concepções simplistas e caóticas dos problemas das crianças e jovens em seu processo de escolarização.

São exigências do trabalho pedagógico, reconhecendo a escola como lugar de passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico e conhecendo os alunos e suas necessidades, entre outras: a) prover a sala de aula de condições para que todos possam dela participar, como lugar de conhecimento; b) priorizar, promover e acompanhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, cálculo, imaginação, atenção, memória, percepção, comparação, imitação, leitura, escrita, etc.); c) preparar situações de aprendizado, organizando-as; d) trabalhar em conjunto com os outros professores da unidade escolar e; e) observar e registrar os avanços e recuos para (re)planejar suas ações – porque a atividade pedagógica é construção das pessoas que dela fazem parte e que nela aprendem. Defendemos que a atuação dos professores que se apropriam da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, da pedagogia histórico-crítica e dos estudos da linguística e da neurolinguística discursiva, terão melhores condições de ir ao encontro do que Saviani defende como o papel do ato educativo já apontado neste texto.

E mais: o sentimento de fragilidade de quem sofre a humilhação do desprezo e do preconceito por não aprender na escola fica introjetado como o ideal do eu, afirma Crochík (2011, p. 89): a angústia difusa que gera um receio generalizado e a frágil constituição do eu levam a dificuldades nas relações interpessoais”. E nós acrescentaríamos: nas relações de ensino e aprendizado. Um dos caminhos contrários ao preconceito pode ser pela via do conhecimento teórico e da instrumentalização técnica dos profissionais da educação, levando-se em conta a interdependência entre teoria e prática. Ressalta-se a importância de dar a conhecer aos alunos da Pedagogia, das licenciaturas e dos cursos de formação de psicólogos e fonoaudiólogos, os resultados das pesquisas que indiciam e evidenciam as possibilidades de vencer os limites impostos, tanto pelas deficiências quanto introjetados das relações concretas de vida social.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M.I.H. Em torno de sujeitos e olhares. *Estudos de Lingua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2., dez. 2008, p. 171-191.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COUDRY, M. I. H. O que é dado em neurolinguística? In: CASTRO, M. F. P. (Org.) *O método e o dado no estudo da Linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- COUDRY, M. I. H. et al. *Caminhos da Neurolinguística Discursiva*: teorização e práticas com a linguagem. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- CROCHÍK, J. L. *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- CROCHÍK, J. L. et al. *Inclusão e discriminação na educação escolar*. Campinas: Alínea, 2013.
- DELORS, J. (Org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1998.
- DUARTE, N. *Vygotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas na teoria Vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001a.
- _____. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu, M.G. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. 2001b. Acesso em: 5 jun. 2014.
- _____. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 219-242.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GÓES, M. C. R. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: PERES, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e cultura*. In: ENDIPE, 14., 2008. *Anais...*Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 414-426.
- HENRIQUES, R.; BARROS, R. P.; AZEVEDO, J. P. (Org.). *Brasil alfabetizado*: caminhos da avaliação. Brasília: MEC/Unesco; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.(Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 1, v. 18). Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/pdfs/Vol18_ed1_Brasil.pdf>. Acesso em: 10 ago.2014.
- LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- MARZANO, R. J.; PICKERING, D. J.; POLLOCK, J. E. *O ensino que funciona*: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos. Porto Alegre: Penso; Artmed, 2008.
- MORTATTI, M. R. L. Um Balanço Crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr.2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

- PADILHA, A. M. L. Mediação pedagógica: conceito e prática na Educação Inclusiva. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Org.). *Novos contextos, novos aportes*. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2012a. p. 69-80.
- _____. Trabalho pedagógico: qual didática para qual teorização? *Impulso*, v. 22, n. 53, p. 73-82, jan./abr. 2012b.
- PADILHA, A. M. L.; BRAGA, E. F. P. Escola Básica: condições concretas de existência. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, ES, v. 18, n. 35, p. 113-131, jan./jun. 2012.
- PADILHA, A. M. L.; JOLY, M. M. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição de leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 12. 2009, Campinas. *Anais...* Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/portal.html>>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. Quando diversidade (não) é o mesmo que desigualdade: educação infantil e trabalho docente. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). *Educação Infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos*. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013. p. 125-138.
- SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- _____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012a.
- _____. *A política educacional brasileira após a ditadura militar até os dias atuais*. Palestra proferida na disciplina História da Educação III. Faculdade de Educação. Unicamp. Editado e postado por Cleber Fernando de Assis Xavier, em 30 jun. 2012b. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=KDlydJpnhv8>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- _____. *Entrevista com Dermeval Saviani sobre o Plano Nacional de Educação (PNE)*. Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em 10 jun. 2014.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas no Brasil. *11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2013/14*. Relatório Conciso. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.
- _____. *Obras escogidas*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

Sobre a analogia e os erros no processo de aquisição da linguagem

(About the analogy and the errors in language acquisition process)

Irani Rodrigues Maldonade¹

¹Faculdade de Ciências Médicas/Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

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

Abstract: Saussure's framework (1972, 2002) has been pointed as an important theoretical reference to analyze children speech in the language acquisition process, especially for interactionist researchers, who emphasize the error as data analysis. Since De Lemos (2002) proposal, there is a need to show how the child is submitted to language, in instances which allow his constitution as speaking subject. The objective here is to reflect on some errors in Brazilian children speech that seem strange to interlocutors, because the words are not recognized by the grammar of the language. They are situated in the lexical and verbal morphogoly. The work showed that the Saussure analogy concept can be integrated to metaphorical and metonymical processes in interactionist proposal, to explain the linguistic changes which characterize the language acquisition process.

Keywords: Analogy; Errors; Language Acquisition.

Resumo: O quadro de Saussure (1972, 2002) tem se mostrado importante referencial teórico para analisar a fala de crianças em processo de aquisição da linguagem, principalmente para investigadores interacionistas, que privilegiam o erro como dado de análise. Desde a proposta de De Lemos (2002), enfrenta-se a necessidade de mostrar como a criança se encontra submetida à língua, em instâncias que possibilitam sua constituição como sujeito falante. O objetivo aqui é refletir sobre alguns erros na fala de crianças brasileiras que causam estranheza aos interlocutores, por serem palavras não reconhecidas pela gramática da língua. Tais erros situam-se no domínio da morfologia lexical e verbal. O trabalho mostrou como o conceito de analogia de Saussure pode aliar-se aos processos metafóricos e metonímicos na proposta interacionista, para explicar a mudança linguística, que caracteriza o processo de aquisição da linguagem.

Palavras-chave: Analogia; Erros; Aquisição da Linguagem.

Introdução

A fala das crianças sempre nos brinda com novas palavras que não se encontram na fala dos interlocutores adultos, mostrando a riqueza de dados existente no terreno da aquisição da linguagem. Entretanto, analisá-los e explicá-los coerentemente no interior de uma teoria nem sempre é uma tarefa fácil. O esforço, neste artigo, será interpretá-los à luz da teorização interacionista desenvolvida por De Lemos desde 1982 e colaboradoras (CASTRO, 2010; FIGUEIRA, 1996, 2010), que sempre rejeitou a análise da fala da criança como instancieações de categorias dadas pela descrição linguística. Nela, foi preciso explicar como as categorias linguísticas podiam ser derivadas dos processos dialógicos, uma vez que o diálogo foi tomado como unidade de análise na investigação do processo de aquisição da linguagem. Desse modo, nessa teorização, a fala do outro passou a ser incorporado também como dado digno de ser analisado, durante o processo de aquisição da linguagem, em que a fala da criança mostra que a conversão da fala do outro em discurso próprio é passo fundamental para sua constituição como sujeito falante.

Um impulso importante para a teorização interacionista foi dado em 1992 por De Lemos com a apresentação da proposta dos processos metafóricos e metonímicos como mecanismo de mudança, que almejava tanto descrever quanto explicar a fala da criança durante o processo de aquisição da linguagem. Desde então, a solução para descrever as mudanças linguísticas na fala da criança, sem excluir o sujeito nem a língua, tem sido encontrada no programa estruturalista, pois, tanto em Saussure (1972, 2002) quanto em Jakobson (1969, 1974), o sujeito está implicado na descrição de um estado de língua. E, num estado de língua, tudo se baseia em relações. Tanto é que, para Jakobson, o verbo é uma categoria que tem sua origem no discurso.

Tendo me valido das considerações feitas por Jakobson (1974) em trabalho anterior (MALDONADE, 2014), quando pude analisar dois movimentos da língua na fala de uma criança brasileira (M¹): aquele em que a *mensagem* se refere à própria *mensagem* e aquele em que parte da *mensagem* remete ao *código*; focalizo agora, neste trabalho, o quadro teórico proposto por Saussure através do conceito de analogia.

Atualmente, o quadro saussuriano tem se mostrado um importante referencial teórico para analisar a fala de crianças em processo de aquisição da linguagem, principalmente para os investigadores interacionistas, que elegem o erro como dado de eleição (v. FIGUEIRA, 1996). A partir da proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem de De Lemos (2002), enfrenta-se a necessidade, na teorização, de mostrar como a criança se encontra submetida à língua, em instâncias que possibilitam sua constituição como sujeito falante. Logo, este trabalho tem como objetivo refletir sobre alguns erros na fala de crianças brasileiras que causam estranheza aos interlocutores, por serem palavras não reconhecidas pela gramática da língua adulta. Tais erros situam-se no domínio do léxico e da morfologia verbal.² Em outras palavras, o trabalho busca mostrar de que maneira o conceito de analogia, definido por Saussure (1972, 2002), pode aliar-se aos processos metafóricos e metonímicos na proposta interacionista, para poder explicar o mecanismo de mudança linguística, que caracteriza o processo de aquisição da linguagem.

Para iniciar a discussão, na próxima seção, apresento o referencial teórico, que dará suporte para a análise de dados.

¹ Trata-se da abreviação do nome da criança que gravei desde um ano e meio até quatro anos e meio de idade, em sessões semanais com duração de 30 a 45 minutos, cujos dados transcritos subsidiaram vários trabalhos, tais como a dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995), a tese de doutorado (MALDONADE, 2003) e alguns artigos (MALDONADE, 2010, 2011, 2012,ok 2014). As situações gravadas foram sempre espontâneas e as mais variadas possíveis. Numa segunda fonte de dados, um caderno diário, os diálogos em que a fala da criança apresentava erros (com verbos, principalmente) foram registrados. A metodologia utilizada foi a longitudinal observacional, ou seja, a mesma desenvolvida por outros investigadores da perspectiva teórica interacionista iniciada por De Lemos (1982).

² Esse domínio já foi explorado em trabalhos anteriores, tais como o de mestrado (MALDONADE, 1995) e o de doutorado (MALDONADE, 2003).

Referencial teórico

O interacionismo

O estudo do erro na fala da criança sempre despertou o interesse de pesquisadores na área de aquisição da linguagem. Nota-se pela produção científica da área que sua importância foi destacada nos estudos da década de 1980 (KARMILOFF-SMITH, 1986; BOWERMAN, 1982). Todavia, foi na teorização desenvolvida por De Lemos que ele chegou a ser eleito como dado privilegiado de análise, conforme propôs Figueira (1996). Frequentemente, ele acaba sinalizando diferenças entre a fala do interlocutor adulto e a da criança em processo de aquisição da linguagem. Alguns erros chegam a ser engraçados e acabam provocando o riso do interlocutor, enquanto que outros chegam a parecer enigmáticos. Há quase um consenso entre os pesquisadores da área de aquisição da linguagem que eles fazem parte do desenvolvimento linguístico de qualquer criança.

Em vez de propor *processos reorganizacionais*, como foi o caso de Karmiloff-Smith (1986) e Bowerman (1982), De Lemos (1992) propôs os *processos* (metafóricos e metonímicos) *de ressignificação* para analisar a fala da criança no processo de aquisição da linguagem. Dessa forma, na aquisição inicial da linguagem, o enunciado da criança é ouvido e ressignificado pelo enunciado do adulto, uma vez que seus significantes são formas isoladas, cuja significação não pode ser extraída pela sua posição na cadeia linguística. Por essa razão, afirmou-se que inicialmente a criança é falada pelo outro. Ressalta-se que o outro passa a ser compreendido como discurso ou instância de funcionamento da língua, na teorização interacionista.

Observa a autora (DE LEMOS, 1992) que somente depois de os processos metafóricos e metonímicos se fixarem em redes relacionais é que a criança passa a ouvir e ressignificar seus enunciados e, conseqüentemente, poderá, assim, assumir a posição de intérprete de si mesmo e do outro. Segundo a autora, ouvir promove uma reorganização (*ressignificação*), já que os significantes do outro (ou pelo menos partes dele) desencadeiam sempre a possibilidade de estabelecimento de novas relações entre os significantes da fala da criança. Seriam as próprias ressignificações as responsáveis pelas restrições ou ampliações impostas às operações linguísticas na fala da criança.

Outro passo teórico importante foi dado na trajetória do interacionismo em 2002, quando De Lemos propôs a integração dos efeitos dos processos metafóricos e metonímicos à posição do sujeito no processo de aquisição da linguagem; o que se configurou como sendo a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem (v. DE LEMOS, 2002). Segundo a autora, as mudanças que ocorrem no processo de aquisição da linguagem são mudanças relativas à fala do outro, à língua e à fala da própria criança, definindo à *primeira*, *segunda* e *terceira* posições, respectivamente. Na *primeira posição*, verifica-se a fala da criança submetida à fala do outro. Os dados de fala das crianças mostram o efeito de semelhança entre as cadeias linguísticas da fala do outro e da fala da criança. Na *segunda posição*, nota-se a fala da criança presa ao movimento da língua. Verifica-se aí a grande concentração de erros na fala da criança. Já na *terceira posição*, observa-se a dominância da relação do sujeito com sua própria fala, marcada pelas reformulações, hesitações e autocorreções.

É preciso ressaltar que essas mudanças são linguísticas e também subjetivas. Sendo assim, a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem

apresenta-se também como uma alternativa à noção de desenvolvimento, pois não prevê uma cronologia específica e se assenta sobre a alteridade radical da língua relativamente ao organismo, pois o sujeito ao se constituir na e pela língua é também por ela dividido.

No interacionismo, quadro teórico que fundamenta este e outros trabalhos anteriores, o erro é concebido como produto do movimento da língua na fala da criança em determinado momento de seu trajeto. São considerados também como marcas de subjetivação, porque eles não atingem as mesmas estruturas linguísticas e nem acontecem na mesma proporção na fala de dois sujeitos em processo de aquisição da linguagem. Com isso, o caráter imprevisível e contingente do erro na fala da criança fica sempre marcado nessa teorização, em que o processo de aquisição da linguagem é também concebido como um processo de mudança linguística.

Veja, a seguir, a apresentação do quadro de Saussure, que contribuirá para a interpretação dos erros nas falas das crianças, mais adiante, neste artigo.

Quadro de Saussure e a analogia

Ao mobilizar alguns conceitos do quadro teórico saussuriano para nossa discussão, cabe observar que:

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

Conforme assinala Castro (2010), a aproximação do interacionismo ao quadro de Saussure fica viabilizada, principalmente, quando se busca refletir sobre a mudança linguística na fala da criança, em que o erro é, muitas vezes, protagonista. Isso poderá ser confirmado, mais à frente, neste artigo, quando da apresentação dos dados.

Ao iniciar sua reflexão sobre a mudança, Saussure (2002) afirma que tudo na língua é história e, portanto, ela é um objeto de análise histórica e não de análise abstrata. Acrescenta ainda que a língua é composta de *fatos* e não de *leis* e que tudo o que parece *orgânico* na linguagem é, na realidade, *contingente* (os grifos são do autor) e completamente acidental. A história de toda língua é feita de sucessivos fatos linguísticos, que na maioria das vezes são completamente independentes entre si. O objeto que constitui a matéria da história representa, em certo sentido, *atos humanos*. Conclui o autor que os fatos linguísticos podem ser considerados como o resultado de atos individuais. Para Saussure (2002), o ato linguístico tem a característica de ser o menos refletido, o menos premeditado, além de o mais impessoal.

Conseqüentemente, afirma que uma língua, considerada em duas datas distintas, não será jamais idêntica em si mesma. Define, com isso, o princípio da continuidade no tempo, em que se reconhece não haver na história da língua nenhum ponto de interrupção ou cessação, ruptura. Há, na língua, apenas transformação; o que definirá para o genebrino, o princípio da mutabilidade. Segundo o autor (SAUSSURE, 2002, p. 137), “não há, em lugar algum, reprodução ou produção de um ser linguístico novo, com existência distinta da que a precedeu”. Com isso, refuta que ideias de hereditariedade e de reprodução

das espécies possam ser validadas para o terreno da linguagem. Para ele, os dois princípios (continuidade e mutabilidade) são interdependentes, correlacionados. Assim, o autor toma o princípio da transformação como absoluto. Por isso, ele acredita que a essência dos fenômenos linguísticos sempre foi e sempre será a mesma; razão pela qual ele afirma que o problema da origem não é diferente do de suas transformações, ou de suas condições permanentes, tal como está afirmado no *Curso de Linguística Geral* (1972). Logo, não há porque esperar que os fenômenos linguísticos relativos à aquisição da linguagem sejam diferentes dos demais. Abre-se, portanto, para a teorização interacionista um caminho promissor para estreitar sua relação com a Linguística e pensar a constituição do sujeito falante.

Segundo Saussure (2002), na língua há, de um lado, a mudança fonética e, de outro, a mudança analógica. Há várias formas de opor esses dois grandes fatores de renovação linguística:

[...] dizendo, por exemplo, que o primeiro representa o lado fisiológico e físico da fala enquanto o segundo corresponde ao lado psicológico e mental do mesmo ato –, que o primeiro é inconsciente, enquanto o segundo é consciente, sempre lembrando que a noção de consciência é eminentemente relativa, de sorte que se trata apenas de dois graus de consciência, sendo que o mais elevado é ainda o da pura inconsciência, comparado ao grau de reflexão que acompanha a maior parte dos nossos atos –, opõe-se, também, com frequência, essas duas ordens de fatos, dizendo que uma diz respeito aos sons e outra às formas gramaticais, o que não é uma ideia clara porque as formas da língua nada mais são do que os sons, mas pode-se dizer que uma ataca a forma pelo lado do som e a outra ataca pelo lado da ideia; pode-se dizer, também, que uma representa operações puramente mecânicas, ou seja, em que não se pode descobrir nem objetivo nem intenção e, a outra, operações *inteligentes*, em que é possível descobrir um objetivo e um sentido. (SAUSSURE, 2002, p. 139)

A observação e análise desses fenômenos de mudança fonética e analógica resume quase todo fazer dos linguistas. Porém, Saussure afirma que não pode sonhar em entrar numa descrição ou numa classificação, mesmo que absolutamente geral, de tudo o que está contido na ideia de mudança fonética e na de mudança por analogia. Ao encarar tal limitação, é que Saussure define o fenômeno de analogia como o de transformação inteligente.

Saussure (1972) afirma que o mecanismo linguístico fica obscurecido e se complica à medida que as irregularidades originadas pela mudança fonética predominam sobre as formas agrupadas em tipos gerais. Em outras palavras, à medida que o arbitrário absoluto predomina sobre o arbitrário relativo. Argumenta o autor que o efeito das transformações na língua fica então contrabalanceado pela analogia, que supõe um modelo e sua imitação regular. De acordo com a definição de Saussure (1972), uma forma analógica é aquela feita à imagem de outra ou de outras, segundo uma regra determinada. Assim, a analogia produz uma espécie de unificação de processos de formação e de flexão de palavras, cujo resultado seria a regularização entre formas. Por outro lado, afirma que não se pode dizer de antemão até onde irá a imitação de um modelo, nem quais serão as formas afetadas. Além disso, nem sempre as formas mais numerosas são as que servem de modelo (gatilho) para disparar a analogia.

Refletindo sobre as considerações de Saussure, Paul (1983, p. 119) afirma que

As palavras e grupos de palavras que empregamos na conversação só em parte se criam por mera reprodução de memória do que aprendemos antes. Tem mais ou menos a mesma influência sobre a fala uma atividade combinatória que se baseia na existência dos grupos de proporções. A combinação consiste de certo modo na redução dum equação de proporções através da criação dum segundo membro de proporção segundo o modelo de proporções análogas já tornadas correntes, para uma palavra igualmente corrente. A este processo chama-se formação por analogia.

Segundo o autor (PAUL, 1983), é absolutamente irrelevante para a natureza deste processo se a palavra já existia antes na língua ou se corresponde a uma inovação. Nem importa também se o que se cria está em contradição com o que já existe, ou existiu.

Para Saussure (1972), a analogia é de ordem psicológica, mas dizer isso não basta. É preciso prosseguir e dizer que a analogia é de ordem gramatical. Ela supõe a consciência e uma compreensão de uma relação que une as formas entre si, que culmina com a proposição do cálculo da quarta proporcional: “se perdoar: imperdoável etc. = decorar: x, então x = indecorável” (v. SAUSSURE, 1972, p. 194).

Uma palavra que eu improvise, tal como in-decor-ável, já existe em potência na língua; encontramos-lhe todos os elementos em sintagmas como decor-ar, decor-ação: perdoável, maneij-ável: in-consciente, in-sensato etc, e sua realização na fala é um fato insignificante em comparação com a possibilidade de formá-la. (SAUSSURE, 1972, p. 193)

No *Curso de Linguística Geral*, Saussure (1972) se pergunta se os fenômenos analógicos seriam mesmo mudança. Eles comportam três aspectos: 1) a forma transmitida; 2) a forma concorrente; 3) a forma coletiva, constituída pelas que a criaram. Segundo o autor, a forma analógica não provoca o desaparecimento da que vem a duplicar, enquanto a mudança fonética não anula o que a precedeu. Por isso, duas formas podem coexistir durante algum tempo. Aponta o autor, de acordo com o fervor das questões que circulavam naquele tempo, que a forma menos regular cai em desuso, ou desaparece, pois a língua tende a não manter dois significantes para uma ideia. Entretanto, Saussure observa que a inovação analógica e a eliminação da forma antiga são duas coisas diferentes e em parte alguma se surpreende uma transformação. Logo, uma coisa é a analogia enquanto criação e outra, a substituição de uma forma por outra; o que pode acarretar uma mudança na língua. Conclui, então, que o princípio da analogia se confunde com o das criações linguísticas em geral.

A concepção de língua como um sistema heterogêneo e dinâmico leva Saussure (1972, 2002) a tomar o princípio da transformação como absoluto. Para ele, uma das razões que levam à transformação é a analogia, que é definida como um fenômeno inteligente.³ E, para explicar o que é analogia, ele recorre, justamente, à fala da criança, estabelecendo, assim, nosso ponto de interesse comum.

³ Este artigo não se propõe a discutir como o termo *inteligente* pode ser interpretado na obra de Saussure. Limitar-nos-emos, por essa razão, aos sentidos expressos no *Curso de Linguística Geral* (1972) e nos *Escritos de Linguística Geral* (2002). Entretanto, o leitor pode ter uma ideia mais precisa desse termo, quando o autor afirma, nos *Escritos de Linguística Geral*, que “é sobre uma analogia que se efetua o raciocínio que está na base do fenômeno. Mais geralmente, esse fenômeno representa uma *associação*

Veja, na sequência, a apresentação e análise de alguns dados selecionados da fala de crianças, aceitando a sugestão de Saussure (2002, p. 139) de que “não haveria melhor maneira de entender o que é a analogia do que escutar falar, por alguns minutos, uma criança de três a quatro anos, pois sua linguagem é um verdadeiro tecido de formações analógicas”.

Apresentação dos dados

Início esta seção, apresentando três ocorrências relacionadas a erros no domínio da aquisição lexical no processo de aquisição da linguagem de crianças brasileiras, AC, A⁴ e M.

(1) 3; 5.16 (D⁵) (na sala da casa da criança)

I: O que cê vai ser quando crescer?

AC: **Bailarista**, igual ca minha mãe.

I: Verdade?! Cê vai ter que se dedicar muito, viu!

AC: Minha mãe me leva junto na escola dela.

A primeira ocorrência é da fala de AC, em que **bailarista** (palavra que não existe na gramática adulta) apareceu. Observa-se, também, que nem a criança nem o adulto se detém no erro, tanto é que o diálogo prossegue. Entretanto, não é impossível imaginarmos porque vias **bailarista** se tornou possível na fala da criança: ela se alinha a outras palavras que levam o sufixo *ista*, tais como: *pianista*, *motorista*, *recepcionista*. Embora a forma **bailarista** não exista no uso adulto da língua, ela está contemplada nas potencialidades combinatórias da língua, como um possível de *língua*.

(2) 4;03.09 (D) (M pinta um desenho com Mari na sala de sua casa)

Mari: O que é isso?

M: Pata.

Mari: Nossa, cê pintou o pescoço dela de rosa. Não existe pata assim!

M: Eu falava “**pescosto**”!

Mari: É mesmo!

M: Mas é **pescoço**. Agora já cresci. (continuou pintando o pescoço da pata com o lápis de cor rosa)

de formas no espírito, ditada pela *associação das ideias representadas*” (SAUSSURE, 2002, p. 140). É dessa forma que o sujeito pode falar livremente sobre qualquer coisa.

⁴ AC foi gravada semanalmente de um ano e meio a quatro anos e meio de idade, exatamente na mesma época em que eu gravava M (cujos dados vêm sendo analisados nos meus trabalhos na área de aquisição da linguagem), seguindo a mesma metodologia longitudinal observacional, utilizada por outros pesquisadores da perspectiva interacionista desenvolvida por De Lemos desde 1982. Os dados de AC (que é apenas três dias mais velha do que M, sua prima) não foram totalmente transcritos e ainda estão para ser explorados. Os dados de A não foram sistematicamente gravados, mas alguns foram registrados em diário.

⁵ Os números separados por ponto e vírgula, e depois por ponto, representam a idade da criança na ocorrência em questão. Assim, 3;02.22 significa: três anos, dois meses e 22 dias. Se depois dos números ainda aparecer a letra D, entre parênteses, indica que o dado foi registrado no diário (a outra fonte de dados existente). Caso contrário, ele é de gravação. As outras abreviaturas referem-se: à investigadora (I), à mãe de M (S), ao pai de M (L), à irmã mais velha de M (Dani), à outra irmã, também mais velha do que M (Mari) e à prima de M (AC).

Pescoço, da fala de Mari, faz M lembrar-se de como ela própria pronunciava tal palavra. Fica realçado nessa ocorrência, de fato, um trabalho sofisticado da criança com a língua/linguagem, ao lembrar-se de sua posição anterior de falante no processo de aquisição da linguagem. O cálculo da quarta proporcional pode ser aplicado, sem entraves, para explicar por quais vias **pescosto** aparece na fala da criança: seu alinhamento a palavras como *rosto* e *posto*, por exemplo. Acrescenta-se a isso que por um período de tempo, observou-se a fala de M capturada por um jogo fônico, na alternância (flutuação) entre palavras *osso* e *caroço*, em situações, tais como: “*tira o caroço do frango*” ou “*olha o osso da uva*”. Desse modo, a ocorrência 2 mostra que a formação analógica **pescosto** pode ser interpretada como uma inovação lexical. Ela é seguida de uma autocorreção, quando M, em seu próximo turno no diálogo, corrige sua fala anterior, ao dizer a forma esperada, **pescoço**. Não há como subtrair o fato de que duas formas são comparadas na fala da criança (**pescoço** e **pescosto**), produzindo como efeito uma mudança na relação da criança com a língua, ao situar-se na *terceira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, de acordo com a proposta de De Lemos (2002). Mostra-se, assim, a escuta que a criança tem da língua. Veja, a seguir, mais outra ocorrência referente à inovação lexical, desta vez, na fala de A, que pode ser explicada pela analogia.

(3) 4;2.18 D

A mãe de A derrama parte do leite com chocolate que pretendia colocar na caneca da criança, que, observando o ocorrido disse:

A: Que **burragem** vc fez, mamãe!

I: Foi mais pra fora do que pra dentro.

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

Apresento, daqui para frente, os dados relacionados a erros na aquisição da morfologia verbal.

Três classes de erros com verbos foram delimitadas no *corpus* de M: a) a de verbos com alternância vocálica (tais como *dómo* e *tósso*), b) a de verbos com alteração de classe de conjugação e c) a de regularizações. No mestrado, um subconjunto de dados mostrou-se saliente na etapa final da redação da dissertação, embora não tenha sido imediatamente relacionado à classe de erros de verbos com alternância vocálica. Trata-se, essencialmente, do mesmo fenômeno, só que entre /i/ e /e/. A marcação de pessoa em *tive/teve*, ao contrário do que se tinha nos verbos de alternância vocálica, se apoia exclusivamente sobre essa alternância. Não há marca desinencial que identifica a primeira pessoa no diálogo, além de que a vogal do radical não pode ser considerada como um morfema cumulativo. Esse subconjunto de dados permitiu surpreender a analogia e seu papel na organização das formas verbais na fala da criança.

As ocorrências a seguir relacionam-se ao surto de catapora que atingiu M, suas irmãs e também seus primos.

(4) 3;02.22

I: E a Amandinha, Marcelinha, como que tá?

M: Ela ta/ ela já/ é esquecê de falá pá/ pá ela se ela ti/ se **ela tive** catapora.

I: Que que é?

M: **Cê já tive** catapora?

I: Eu? Se eu já te/ se eu já tive?

M: É.

I: Eu já.

Em (4), a marcação de pessoa apresenta-se apenas parcialmente: no pronome *ela*, mas não no verbo, que aparece em primeira pessoa do singular. Mais adiante no diálogo, novamente, a marcação de pessoa apresenta-se parcialmente: no pronome (*cê*), mas não no verbo (*tive*, (itálico) que é a forma esperada para a primeira pessoa), em “**Cê já tive** catapora?”⁶. Dessa forma, pode-se dizer que na origem do processo de estabelecimento de uma rede relacional primitiva – ou na configuração paradigmática inicial – só *tive* se apresenta. Outros exemplos existem relacionados ao mesmo tópico discursivo sobre doenças, nas estruturas: “eu, você, ela/ele não tive (doença)” e “eu, você, ela/ele tive (doença)”. Há uma espécie de congelamento de *tive* nesse lugar discursivo.

Observe, em (5), como *teve* entra em cena na constituição paradigmática.

(5) 3;03.07 (M chupa uva com I e S na cozinha)

I: Simone, eu acho que não teve não.

M: **Teve**.

I: Não teve!

M: **Você tive**, mãe?

S: Não, não tive, ok não.

I: E o Luís?

M: **Tive**.

Teve aparece na fala de M com aparência de “acerto”, contudo o que se mostra é a dependência da fala de M à fala do outro. Observa-se que *teve* passa a ser concorrente de *tive* na organização paradigmática em construção, estabelecendo relações entre formas e discursos. Porém, *teve* não indica a estabilidade da forma na fala de M, pois *tive* volta a ocupar esse mesmo lugar no paradigma em constituição, o que é notado tanto pelo fragmento “**Você tive**, mãe?” quanto “**Tive**”.

As ocorrências (4) e (5) analisadas anteriormente já são suficientes para indicar que, tanto as considerações feitas por Benveniste (1995) quanto as feitas por Jakobson (1969, 1974) com relação à pessoa verbal, mostram alguns obstáculos para a análise da

⁶ Mais adiante, na mesma sessão, registra-se algo semelhante no fragmento “Mandinha não tive catapora?” da fala de M, em que se observa a marcação de pessoa no nome, mas não no verbo (*tive*).

⁷ Neste artigo, as ocorrências foram cortadas de acordo com o objetivo proposto, mas o leitor poderá ter acesso à sua totalidade no Apêndice da dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995).

fala de M. Se como afirma Benveniste (1995), o pronome e o verbo estão submetidos à categoria de pessoa, então o que dizer da correlação de personalidade que opõe as pessoas “eu-tu” do “ele”, quando a marcação de pessoa é mostrada, na fala de M, pelo nome (Mandinha) ou pronome (ela), mas não pelo verbo, que se apresenta em primeira pessoa (*tive*)? Além disso, em Jakobson (1974) tem-se que a segunda pessoa marca a identidade de um participante do *procès de l’énoncé* com o protagonista atualizado do *procès de l’énonciation* (a mãe), mas o verbo se apresenta em primeira pessoa (*tive*). As análises oferecidas pelos dois autores apontam para a posição da criança no processo de aquisição da linguagem como a de um sujeito já dividido entre a sua fala e a fala do outro, contrariando a afirmação de Benveniste que propõe a unicidade específica das pessoas “eu” e “tu”. Recorre-se, então, ao quadro teórico de Saussure para explicar os acontecimentos na fala de M. Observe a próxima ocorrência.

(6) 3;03.23 (M e I estão na sala brincando com super-massa)

I: Eu já tive.

M: Teve. Teve?

I: Eu tive? ã?

M: Teve.

I: Será que eu tive, Marcelinha?

M: **Tinha**.

(mais adiante no diálogo)

I: A Amandinha.

M: Teve.

I: ã?

M: Tamém.

I: Tamém o que?

M: Tamém **tive** catapora, ué.

Em torno da catapora criou-se um verdadeiro jogo, que, na produção de seus efeitos, faz surgir **tinha** (forma invariável nas pessoas do singular) e introduz uma mudança na fala de M, que parece ter sido afetada pela incerteza manifestada pela fala de I. **Tinha** guarda uma relação fônica (associa-se) com “Marcelinha”, da fala anterior de I. O efeito lúdico do som alcança objetos linguísticos que se deixam deslizar no jogo, guiados por sua qualidade sonora. Só que **tinha**, nesse momento na fala de M, concorre com *tinho*, como por exemplo, em “*vô perguntá pra minha mãe se eu tinho outro quebra-cabeça igual esse*”⁸, que ocorre na mesma sessão de gravação. A relação que **tinha** guarda com *tinho* é tal que permite que, por analogia, se abra potencialmente, outras possibilidades de combinação, com as formas que levam o /o/ desinencial, na construção do paradigma na fala de M. Isso traz consequências para o rumo da organização paradigmática em cons-

⁸ Outras ocorrências que levam o /o/ desinencial podem ser consultadas na dissertação que deu origem a este artigo. Os próprios erros com verbos de alternância vocálica, tais como: *dômo*, *tósso*, *esquévo*, *conségo*, entre outros são indicativos da extensão do fenômeno da analogia, neste momento, na fala de M.

trução na fala de M, como se observa pela ocorrência (7) trazida para discussão, em que **tevo** aparece.

(7) 3:04.00 (I observa uma marquinha no braço de M)

I: Teve?

M: **Teve**. Eu acho que você não **tevo**, né?

I: Eu tive. Não, catapora eu não tive. Eu tive só sarampo.

(mais adiante, no mesmo diálogo).

M: A Mariana tamém **tinha**. Eu passei pra ela.

I: Não. Quem passô pra Mari foi a Dani, não foi?

I: E a sua mãe?

I: Sua mãe teve catapora?

M: **Tive**.

O agrupamento de formas em torno da organização na constituição do paradigma verbal amplia-se para: *tive*, *teve*, *tinha* (*tinho*) e *tevo*. Em seguida, “*tinha*” parece, num lugar anteriormente apenas ocupado por “*tive*”, conforme as ocorrências iniciais deste artigo indicaram, e “**Tive**” (forma que guarda sua relação com o discurso em que foi produzido) ressurge na fala de M em resposta à pergunta “Sua mãe teve catapora?” de I.

Acompanhe, na próxima seção, algumas considerações que podem ser feitas sobre o que se discutiu até aqui.

Considerações finais

A partir das considerações de Saussure (1972, 2002), conclui-se que a analogia é um fenômeno de transformação inteligente, que nos oferece a possibilidade de se surpreender o princípio que não cessa de agir na história das línguas. Nas línguas, assim como também na fala da criança, não se pode prever, de antemão, onde se deterá a imitação de um modelo, nem quais serão as formas afetadas pela analogia. Ela é uma criação que pertence inicialmente à fala, portanto concentra-se na esfera do individual (do subjetivo), onde o fenômeno é surpreendido.

Ao afirmar que “toda criação deve ser precedida de uma comparação inconsciente dos materiais depositados no tesouro da língua, onde as formas geradoras se alinham de acordo com suas relações sintagmáticas e associativas”, o autor (SAUSSURE, 1972, p. 192) acaba revelando sua posição sobre a reflexividade envolvida nesse processo. Estão na atividade da língua todas as potencialidades de combinações. Mas está na liberdade do falante a possibilidade de deslizar no eixo das relações sintagmáticas e associativas (ou metafóricas e metonímicas, para Jakobson e também para o interacionismo) no seu processo de criação de palavras, conforme as ocorrências anteriores puderam atestar. Cabe ressaltar que normalmente a criança não se estranha no erro, como as ocorrências (com a exceção da segunda) puderam mostrar. Salientam, assim, o caráter irrefletido do ato linguístico.

Os erros na aquisição do léxico e na aquisição da morfologia mostrados na seção anterior podem ser considerados, sem entraves, como sendo inovações lexicais na fala das crianças, se tomarmos o conceito de analogia oferecido por Saussure (1972, 2002). A passagem, a seguir, resume bem a discussão que pode ser levantada sobre os erros na fala das crianças:

Será que aquilo que escutamos na fala da criança nos é totalmente estranho? Correndo o risco de não ser interpretado? Destituído de sentido? Não, sentimos a novidade lexical, por isso a chamamos neologismo – ou, repondo aqui a feliz expressão de Bowerman, “novel verb”. Sim, um novo, mas que nos é familiar. Vejam-se os itens deslaçar, desmurchar, da fala da criança; ou desoferecer, desconvidar, da fala do adulto. E isto nos faz voltar a Saussure, para colocar em destaque duas passagens bastante conhecidas do Curso de Linguística Geral, em que a questão das inovações é focalizada. Uma encontra-se no citado capítulo sobre a analogia, outra no capítulo sobre as relações sintagmáticas e associativas. (FIGUEIRA, 2010, p. 127)

Os erros mostrados na seção anterior estão inscritos no possível de língua, forçando seus limites, momentaneamente estabilizados, já que ela está em constante movimento. O fato é que as inovações, até nos casos das falas das crianças aqui analisadas, explicam-se do mesmo modo que as que a língua aceitou. A língua retém apenas uma pequena parte das criações da fala. Cada vez que uma criação se instala definitivamente, eliminando sua concorrente, pode-se daí sim dizer que algo foi criado e algo que foi abandonado. De qualquer forma, a língua não para de decompor as unidades que lhe são dadas. Ao mesmo tempo, em nenhum momento, uma língua tem um sistema perfeitamente fixo de unidades.

Com relação à aquisição da linguagem, Paul (1983) afirma que na aprendizagem natural da língua materna não aprendemos a regra que está por trás da analogia, mas apenas uma série de exemplos. Seria a experiência de falante/ouvinte que permitiria a dedução inconsciente da regra analógica. Para ele, não precisamos de consciencializar (termo empregado pelo autor) nem a regra nem um determinado exemplo. Já Saussure (1972) afirma que as operações analógicas são operações psicológicas. Não só pelo fato de o termo ter sido cunhado da gramática dos gregos (como ele relata no *Curso de Linguística Geral*), mas porque a analogia é o resultado das relações que se estabelecem entre formas – “resultado de operações” que tendem a restabelecer uma simetria entre formas. Sendo assim, fica, portanto, barrada a interpretação de que essa noção de operações possa remeter a aspectos cognitivos, pois o que está em questão são as relações da língua.

Para Paul (1983), os erros vistos como transgressões do uso parece ser uma certa ousadia, quando limitada a um indivíduo, que pode permanecer isolado, sem provocar transformações na língua, para depois perder-se à medida que a palavra usual vai se sobrepondo à criada pelo sujeito. Assim como Saussure, aponta a linguagem infantil como sendo o lugar em que encontramos as maiores divergências em relação ao uso (adulto) da língua. Observa Paul (1983) que a tendência para criar novas formas decresce à medida que a criança vai se desenvolvendo, pois há uma diminuição da necessidade, porque se adquire cada vez mais formas aprendidas de memória. A novidade apontada por Paul é a que se tem dado pouca consideração para o fato de a analogia exercer uma influência criadora também no campo da alternância fonética. Esta é, em primeiro lugar, uma consequência da alteração fonética que acontece quando o mesmo som (ou o mesmo grupo de sons) se decompõe em vários, em consequência de diferentes condições fonéticas. Diz

ele que, enquanto tais condições durarem e não acontecerem ações da alteração fonética, é possível que as formas surgidas por causa da alteração fonética se organizem em grupo de proporção.

As ocorrências da seção anterior, especialmente os erros relacionados à morfologia verbal, foram cruciais para deixar registrado que para interpretá-los não basta uma simples aplicação do cálculo da quarta proporcional à fala da criança, pois o que está em questão é o processo de conversão da fala do outro em discurso próprio, que deve ser sempre investigado inicialmente, em termos de fragmentos da fala do outro que retornam para a fala da criança, ou seja, relacionando-se a dependência da fala da criança à fala do outro. Gradativamente, espera-se que essa dependência da fala do outro diminua, promovendo um deslocamento da criança da *primeira* para a *segunda* posição no processo de aquisição da linguagem, quando sua fala fica dominada pelo movimento da língua. Ou seja, a fala da criança abre-se para as formas linguísticas deslizarem nos eixos metafóricos e metonímicos, estabelecendo relações muitas vezes não previstas pela língua adulta. A organização paradigmática verbal na fala de M (iniciada por *tive*, depois *teve*, *tinha* e, em seguida, *tevo*) aponta para a necessidade de a analogia estar inserida na teorização interacionista em aquisição da linguagem. Caso contrário, corre-se o risco de apenas explicar o erro ou a inovação lexical (forma analógica) na fala da criança de forma isolada, desconsiderando o processo de aquisição da linguagem em si, enquanto processo de subjetivação e de mudança linguística.

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

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

Acontece que a língua enquanto estrutura vai aos poucos se impondo à criança e promove mudanças na relação da criança com sua língua materna no seu percurso de se constituir como sujeito falante. Mas tornar-se falante produz como efeito o esquecimento da fala infantil. Certamente, os erros analisados neste artigo, na fala das crianças desaparecem, cedendo lugar às formas corretas.

Ao finalizar este artigo, espera-se ter apontado que o conceito de analogia pode ser muito útil para analisar os erros na fala de crianças no processo de aquisição da lingua-

gem, desde que ela esteja aliada à teorização interacionista. A analogia deve mesmo, tal como faz Saussure (2002), ser encarada como um processo criativo, que tem sua origem no ato linguístico, de forma que se não for acolhido pela coletividade de falantes não se torna fato de língua. Isso parece bem ilustrar a situação dos erros na fala das crianças durante o processo de aquisição da linguagem. Saussure (2002) reconhece que existem, ok de um lado, atos linguísticos (ou acontecimentos), cuja relação se dá entre língua/fala e indivíduo, ok e, ok de outro lado, fatos linguísticos, cuja relação se dá entre língua e um conjunto de indivíduos, de forma que o ato linguístico tem a característica de ser o menos consciente.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 387 p.
- BOWERMAN, M. (1982). Re-organizational processes in lexical and syntactic development. In: WANNER, E.; GLEITMAN, I. (Org.). *Language Acquisition: the State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 320-346.
- CASTRO, M. F. P. Saussure e o necessário esquecimento da fala infantil: uma leitura para a aquisição de linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 91-102, 2010.
- DE LEMOS, C. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralín*, n. 3, p. 97-126, 1982.
- _____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substratum*, n. 1, p. 121-135, 1992.
- _____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.
- FIGUEIRA, R. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. C. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 55- 86.
- _____. O que a investigação sobre o erro na fala da criança deve a Saussure. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 115-143, 2010.
- JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1969 [1963]. 162p.
- _____. *Ensayos de Linguística General*. Tradução de J. Pujol e J. Cabanes. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1974.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children metalinguistics and repair data. *Cognition*, v. 23, p. 95-147, 1986.
- MALDONADE, I. R. *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista*. Campinas: Unicamp, 1995. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- _____. *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*. Campinas: Unicamp, 2003. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- _____. Erros na aquisição da flexão verbal: reflexividade e constituição do paradigma verbal. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 462-476, 2010.

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

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

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

PAUL, H. Analogia. In: SCHEMANN, M. L. *Princípios fundamentais da história da língua*. Tradução de Maria Luísa Schemannok. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 117-129, 1983.

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

_____. *Escritos de Linguística Geral*. BOUQUET, S.; ENGLER, R. (Org.). São Paulo: Cultrix, 2002. 296 p.

Mulheres do campo: análises de representações do feminino em canções sertanejas

(Countryside women: analysis of representations of women in Brazilian country songs)

Amanda Ágata Contieri¹

¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

amandaaa.contieri@gmail.com

Abstract: This paper aims to analyze representations of women, specifically mothers, made by men in songs of the musical genre popularly known as “sertanejo” (Brazilian country music) in three different historical periods: the early 70s, late 80s and the 2010s. It takes into account, for carrying out the analysis, an interdisciplinary and socially committed to applied linguistics perspective, plus notes of researchers on the evolution of country music and gender identity. The analyses also contains a brief explanation of the concept of representation (HALL, 1997) and the categories proposed by Thompson (1995) for an analysis of discursive strategies that work in relations of domination.

Keywords: Critical Linguistics Education, Women’s Identities, Gender and Education.

Resumo: O artigo objetiva a análise de representações de mulheres, mais especificamente mães, feitas por homens em canções do gênero musical popularmente conhecido como música sertaneja, em três momentos históricos diferentes: o começo da década de 1970, o final da década de 1980 e os anos 2010. Leva-se em conta, para a realização da análise, uma perspectiva transdisciplinar e comprometida socialmente de linguística aplicada, além de apontamentos de pesquisadores sobre a evolução da música sertaneja e identidades de gênero. Nas análises, figura ainda uma breve explicação sobre o conceito de representação (HALL, 1997) e algumas categorias propostas por Thompson (1995) e Fairclough (2001) para uma reflexão acerca das estratégias discursivas que atuam nas relações de dominação.

Palavras-chave: Educação Linguística Crítica, Identidades Femininas, Gênero e Educação.

Principais objetivos da pesquisa

O presente artigo tem como objetivo a análise de representações de identidades de gênero (nesse caso, da mulher) em canções do estilo musical popularmente conhecido como música sertaneja. Mais especificamente, busca-se entender como se dão as representações que se faz sobre a maternidade e de que forma esses discursos produzidos nas letras das canções refletem e produzem as relações existentes na sociedade, criando estereótipos.

A escolha do objeto de pesquisa – representações de identidades gênero – tem como base os Estudos Culturais. Com frequência, a minoritarização de grupos sociais é abordada na literatura da área. Autores como Louro (2014), Scott (1995) e Fleuri (2003) entendem que o gênero é uma categoria de análise social e problematizam questões pautadas nas construções ancoradas em falsas verdades sobre o que é pertencer a determinada identidade de gênero e na posição social desprivilegiada da mulher. É imperativo frisar que tratar do assunto das relações e identidades de gêneros em nossa sociedade é também tratar de relações de poder.

Fleuri (2003, p. 27) evidencia a relevância desse tipo de estudo:

Propor uma educação cultural sem considerar o gênero como uma categoria primordial para se explicar as relações sociais que mantemos e estabelecemos, é esquecer que a primeira distinção social é feita através do sexo dos indivíduos.

A representação de identidades de gênero, então, pode ser considerada uma das primeiras formas de significar relações de poder. Elas estão em todos os campos sociais conhecidos pelo ser humano – seja ele profissional, estudantil, familiar ou amoroso. Sendo assim, pesquisas como esta buscam uma discussão ampla, promovendo uma análise dos jogos de poder que permeiam relações entre grupos identitários, pensando na Linguística Aplicada como um fazer transdisciplinar, ideológico (MOITA LOPES, 2006) e comprometido com a contribuição para a resolução de questões sociais: “tentar enfrentar e modificar a precariedade da existência em sociedade ou a privação sofrida por sujeitos, comunidades, instituições” (ROJO, 2006 p. 254).

Sublinha-se aqui a importância desses estudos fornecendo subsídios para professores, servindo de base para produção de material didático ou ainda para outros pesquisadores com os mesmos interesses que acreditem e se alinhem com propostas voltadas para uma educação do entorno dos grupos minoritários, para que o respeito seja garantido, conforme proposto por Maher (2007). A autora argumenta que esse desafio deve ser o alicerce da escola, e não apenas um adendo à sua proposta. É necessário mais do que promover uma celebração superficial ou ensinar uma espécie de tolerância.

O trabalho com uma diversidade de gêneros textuais em sala de aula também é demanda crescente em pesquisas acadêmicas sobre o tema e em documentos em que se pautam a educação brasileira – os PCNs de 1998 ou ainda o PNDL. O gênero canção, além de promover as discussões culturais citadas anteriormente, ainda é

[...] um material riquíssimo que pode contribuir para o ensino de língua materna, pois envolve um número grande de estilos, gêneros, rimas e compositores, oriundos das mais diversas regiões do Brasil, trazendo as mais variadas peculiaridades linguísticas. Todos com uma rica bagagem de contrastes da linguagem musical e textual. (GADA, 2004, p. 61)

Canções do gênero musical “sertanejo” podem contribuir para a execução de atividades e discussões promovidas na escola, em projetos que assumam como base a educação voltada para a interculturalidade e o respeito a diferentes grupos identitários por diversos fatores: a possibilidade de desconstrução dos estereótipos construídos sobre os sujeitos que produzem e que consomem determinados gêneros musicais, o lugar que ocupavam e o lugar que ocupam hoje socialmente e as mudanças que ocorreram no discurso das letras das canções através do tempo.

A música sertaneja é uma forma de expressão cultural muito representativa no Brasil, muito apreciada por algumas pessoas, mas pouco estudada em sala de aula, o que contribui para a construção de mitos e estereótipos. Minoritarizado historicamente, o caipira – ou sertanejo – muitas vezes ainda é tido como “ignorante”, “preguiçoso” ou “inocente”. Não raro, a representação do homem do campo, do interior, na escola vem somente com as músicas e fantasias (sempre um chapéu de palha, bigode e calça remendada) das festas juninas. No pacote, a sua variação linguística – considerada sempre “errada”, quando não “ridícula”.

Segundo Fleuri (2003 p. 24), quando isso acontece, “Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem”.

A popularidade da canção sertaneja é inquestionável. Chaves (2006, p. 10) aponta que uma pesquisa realizada pela ABPD (Associação Brasileira de Produtores de Disco), em conjunto com o programa Globo Rural, mostra que “o segmento caipira/sertanejo representa hoje 15% do mercado fonográfico, perdendo apenas para o gênero pop, em 1º lugar, e para a música romântica, em 2º”. Apesar disso, o gênero musical é quase ignorado pelos materiais didáticos.

A seguir apresento um breve histórico da música sertaneja, em que procuro apresentar, de forma sucinta, apenas as principais mudanças ocorridas nesse gênero musical ao longo do tempo que sejam mais relevantes para o trabalho.

Breve história do gênero musical: do caipira ao sertanejo universitário

Desde suas origens até o que conhecemos hoje como sertanejo universitário, muita coisa foi adicionada, retirada, modificada nesse gênero musical. As considerações desta seção tiveram como fonte de pesquisa o livro *Música caipira: da roça ao rodeio*, de Rosa Nepomuceno (1999). A autora escreve em sua obra a história da música sertaneja, buscando inúmeras fontes e referências.

Segundo Nepomuceno (1999), foram os colonizadores portugueses que trouxeram ao Brasil a viola para divertir os patrícios. Não demoraram a perceber que ela era uma forma muito eficaz de conquistar os índios e, assim, os primeiros cantos da viola no país foram os da catequese. A autora ainda faz importantes apontamentos sobre o termo “caipira”:

Desde os fins do século XVI, chamava-se o mestiço de branco com índia de caá-boc – “precedente do mato” – e, aos poucos, de “homem que tem casa no mato”. Na segunda metade do século XIX os milhares de índios senhores da terra já estavam se reduzindo a sua minoria, sendo os demais habitantes dos povoados, portanto, em sua maioria, os caboclos. Na virada desse século, as semelhanças físicas e culturais entre os que habitavam as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país acabaram por juntá-los sobre o mesmo nome – caipiras. (NEPOMUCENO, 1999, p. 56)

O caipira, graças à sua influência indígena, europeia e mais tarde africana, tinha prazer em “cantar, sapatear e bater palmas”, o que deu origem às modas da roça, mais tarde levadas a vários cantos do país pelos tropeiros e boiadeiros, que “choravam as saudades e narravam causos nas modas de viola e cururus” (NEPOMUCENO, 1999, p. 82), além dos agricultores do interior do país.

Com a ida à cidade em busca de uma vida melhor, o caipira e o sertanejo nordestino viram as fronteiras entre suas culturas diminuir. Desde o começo do século XX, o termo “sertanejo” começou a ser empregado para definir gêneros musicais que não eram urbanos. Posteriormente, outros termos viriam denominar músicas que eram somente nordestinas.

Nepomuceno (1999) explica que, a partir daí, cada vez mais, a música sertaneja deixou de ser “pura” e começou a se misturar com outros ritmos. Enganam-se os que pensam que a mistura é recente. Segundo a autora, nos anos 1940 Cornélio Pires já reclamava que o caipira não era mais o mesmo. Na mesma época, Bob Nelson trazia grande influência americana em sua música e suas roupas de *cowboy*.

O rádio e a televisão levaram a música sertaneja ao topo. Léo Canhoto e Robertinho, na década de 1980 introduziram guitarra elétrica, baixo e bateria nas canções. Na mesma década, Millionário e José Rico chegaram a fazer *shows* na China, depois de venderem 200 mil LPs.

O mundo sertanejo já estava dividido entre os que preferiam a música caipira, tradicional e os que abraçavam as mudanças. Na década de 1990 o sertanejo passou a ser sinônimo de vendas altíssimas para as gravadoras. As duplas faziam *shows* em estádios e rodeios com públicos e cachês enormes. Estavam no topo das paradas com músicas como “É o amor”, de Zezé de Camargo e Luciano, ou “Entre tapas e beijos”, de Leandro e Leonardo.

Nepomuceno publicou seu livro em 1999, não foi tempo suficiente para documentar um grande fenômeno ocorrido da música sertaneja nas décadas seguintes. Muitas duplas dos anos 90 continuam fortes nas paradas, mas os anos 2000 e 2010 deram início a outra vertente ainda com mais influências de diferentes ritmos e mais distantes ainda do caipira do médio-Tietê: o sertanejo universitário. Com batidas ora próximas do funk carioca, ora do axé e do forró, ele conquistou espaço em festas e casas noturnas, são os novos queridinhos das gravadoras e somam milhões de visualizações no *youtube*, famoso *site* de compartilhamento de vídeos. As canções, distantes da vida no campo, falam sobre carros importados, festas e romance. Os artistas contam com a rapidez com que as canções podem ser lançadas, publicadas e compartilhadas na internet.

Antunes (2012, p. 90) atesta que a temática das letras das canções do sertanejo universitário difere bastante do sertanejo de raiz e do romântico dos anos 1990. As músicas, mais agitadas e dançantes, são, para o autor, um reflexo de seu tempo e “falam de amores rápidos, relacionamentos sem compromisso, festas e baladas, além de uma grande dose de independência individual”.

Ao contrário do que pensaria Lobato nos seus primeiros artigos, o matuto não ficaria de cócoras olhando o tempo passar, com olhar mortiço, “chorando as pitanga” por um cafezal minguado. Ele saberia cantar conforme a música. Assim, o sertão, a roça, sobreviveriam no país de tantos contrastes, com grandes centros urbanizados e pequenas cidades escondidas entre vales e regiões pouco desenvolvidas. Vida longa teria aquela violinha levada pelo velho caipira nas suas andanças. (NEPOMUCENO, 1999, p. 33)

O sertanejo é um gênero musical proveniente de um meio essencialmente tradicional, no qual, em sua maioria, os cantores e compositores são homens. Grande parte das canções tem a mulher como tema central, seja no âmbito familiar, amoroso, ou das “baladas” do sertanejo universitário. Para um estudo das identidades de mulheres representadas nesse gênero musical, recorri a um arcabouço teórico acerca de identidades de gênero que sintetizo a seguir.

Alguns apontamentos sobre identidade de gênero

Retomando o que já foi dito anteriormente na introdução deste artigo, falar em identidades de gênero é falar em relações de poder. Essa parte do artigo baseia-se em uma visão que leva em conta a posição subalterna ocupada pela mulher em nossa sociedade.

O termo gênero faz referência ao caráter social das relações entre os sexos. Joan Scott, autora de *Gênero, uma categoria útil de análise histórica* explica que ele passou a ser utilizado no contexto em que aqui se apresenta por feministas que rejeitavam o “determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p. 72). Ao mesmo tempo, introduz a compreensão relacional do conceito, sugerindo que não é possível estudar o que ocorre em cada gênero separadamente, as identidades são construídas a partir das relações entre eles.

Tanto sobre o determinismo biológico, quanto sobre o que há de relacional no estudo de gênero é necessário fornecer maiores explicações. Primeiro: não se trata de negar a biologia, mas de enfatizar o que há de social e histórico no que é dito sobre as características biológicas, pois é no campo social que ocorrem as relações desiguais, então é nele que devem estar as discussões (LOURO, 2014). Constrói-se, então, um pensamento sobre o apelo relacional desse conceito. O cuidado necessário em relação a esse ponto da análise é o de não se pensar em construções de papéis masculinos e femininos

[...] porque papéis seriam basicamente padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de relacionar ou de se portar... através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade e responder essas expectativas. (LOURO, 2014, p. 28)

É importante salientar que Scott (1995) argumenta ainda que o estudo das identidades voltadas para o gênero foi proposto não somente como um novo tema disciplinar acadêmico, mas como uma quebra de paradigmas que redefine o que é importante historicamente. O gênero é visto então como nova categoria de análise, assim como a “raça” e a “classe”.

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos. (SCOTT, 1995, p. 73)

Assim como Scott, Louro (2014, p. 21) também alega que os estudos do gênero não são neutros, mas possuem caráter político e pretensões de mudança. Segundo ela, em *Gênero, Sexualidade e Educação*, o principal objetivo das primeiras estudiosas feministas era tornar visível a mulher que fora ocultada. “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência” (LOURO, 2014, p. 17).

Além de deixar claro o caráter social, relacional, político e modificador dos estudos feministas, é indispensável, como pré-requisito para o pleno entendimento das análises deste artigo, considerar alguns pontos importantes sobre o estudo das identidades.

Sobre as relações de dominação, Cuche (2002, p. 184) afirma: “Numa situação de dominação, a heteroidentidade é a estigmatização dos grupos minoritários, que são diferentes em relação ao dominante”.

Cuche ainda atenta para a importância de não se descartar o caráter flexível, instável e multidimensional das identidades, sobre o qual, no contexto das teorias feministas, Louro (2014, p. 55) também defende que: “Se aceitarmos que os sujeitos se constituem em múltiplas identidades, ou se afirmarmos que as identidades são sempre parciais, não unitárias, teremos dificuldade de apontar uma identidade explicativa universal”.

Isso significa que uma mulher que é mãe não carrega consigo a identidade explicativa universal de ser apenas mãe, tendo como único objetivo de vida o cuidado de sua família. Sua identidade possui infinitas outras dimensões: profissional, estudante, mulher, amante, de esquerda, de direita, negra, branca, indígena, oriental, ocidental, de determinada classe social, com determinada nacionalidade, hetero, homo ou bissexual, com pretensões, deficiências, qualidades, religiões, etc.

É necessário que cuidemos, no entanto, para que essas multidentidades não sejam percebidas como camadas (LOURO, 2014), como se o sujeito as fosse somando ou agregando. É mais que isso: essas múltiplas identidades interagem, interferem umas nas outras, articulam-se e podem, inclusive, ser conflitantes ou contraditórias.

Como veremos adiante na análise, nem sempre, ao representar a mulher, os enunciadores levam em conta essas múltiplas identidades e acabam por confirmar a hegemonia masculina.

Por uma análise das estratégias discursivas de dominação

Entende-se aqui por representação o conceito proposto por Hall (1997). O autor apresenta três enfoques para o trabalho com o mesmo: *o enfoque reflexivo*, em que a linguagem funciona como um espelho, refletindo o sentindo tal qual ele é no mundo real; *o enfoque intencional*: é na intenção do falante que reside o sentido colocado na linguagem; e *o enfoque construtivista*, no qual construímos sentidos através de conceitos e signos que formam um sistema representacional – essa é a concepção assumida por este trabalho. A ênfase é dada no fato de que o significado não está nos objetos ou nas pessoas: somos nós que significamos, produzimos sentido através da linguagem.

Thompson (1995, p. 75), ao pensar a ideologia através de uma concepção crítica, argumenta que ela é um “um sistema de representações que escondem, enganam, e que, ao fazer isso, servem para manter relações de dominação”. O autor propõe uma análise da ideologia com foco nas “maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder” (THOMPSON, 1995, p. 75). Segundo ele, quando estudamos a ideologia estudamos as formas como o sentido estabelece e sustenta as relações de dominação.

Fochzato (2010, p. 96) elenca e resume algumas categorias de análise de Thompson (1995), apresentando um modelo que pode ser útil para o exame de alguns excertos de letras de música com representações femininas e de maternidade que apresento a seguir.

No exame dos excertos e dos trechos de interações selecionados considerarei algumas das estratégias discursivas típicas de construção simbólica, elencadas e descritas por Thompson (1995, p. 81-89), a saber:

- 1) a *racionalização* (através dessa estratégia, procura-se construir uma cadeia de raciocínio para tentar defender ou justificar um argumento e, assim, persuadir o interlocutor de que tal argumento merece ser apoiado);
- 2) a *universalização* (através dessa estratégia, os interesses de alguns são apresentados como sendo de todos);
- 3) a *dissimulação* (através dessa estratégia, busca-se elicitare uma valoração positiva de fatos e ações para facilitar o estabelecimento e a sustentação de relações de dominação);
- 4) a *reificação* (através dessa estratégia, processos são retratados como coisas ou acontecimentos, não transitórios, mas permanentes, atemporais);
- 5) a *unificação* (através dessa estratégia, busca-se unificar as pessoas de uma coletividade sem atentar para as diferenças internas ao grupo);
- 6) o *expurgo do outro* (através dessa estratégia, busca-se construir um inimigo comum);
- 7) a *naturalização* (através dessa estratégia, procura-se eliminar ou ofuscar o caráter sócio-histórico de fenômenos) e
- 8) a *utilização de recursos gramaticais e sintáticos*, como a nominalização, a passivização (através dessa estratégia, pretende-se retratar processos como coisas ou acontecimentos, eclipsando o seu caráter social e histórico).

A primeira canção a ser analisada chama-se “Mãe amorosa”, composta por Aleixinho e Tanabi, e que ficou conhecida nas vozes de Vadico e Vidoco, lançada em 1969. O primeiro trecho da música que chama atenção é:

O santo nome de mãe é a palavra mais querida
 Por isso essa canção será minha mensageira
 Para todo meu afeto a você, mãe brasileira.

A expressão “santo nome”, que se refere à palavra “mãe”, expressa intertextualidade com o discurso religioso. A mulher de que se fala é colocada em um lugar sagrado, intocável, pois tal palavra seria santa. Nota-se ainda que o enunciador coloca todas as mães sob a mesma descrição, no mesmo patamar sagrado, uma vez que promove uma *unificação* da identidade materna ao empregar o adjetivo pátrio em “mãe brasileira”. Sugere-se que as relações entre mães e filhos descritas são parte de um pensamento social mais amplo e não descrevem apenas a relação entre o enunciador e sua mãe, por exemplo, mas sim de todas as pessoas com suas mães. Esse aspecto é confirmado na continuação da canção:

Você já sabe qual o nome que eu adoro
 E todos nós tem orgulho de dizer
 É um nome de uma imagem tão querida
 E que nunca nós devemos esquecer

A unificação da identidade materna é promovida novamente por esse enunciado através da expressão “todos nós” e do pronome pessoal “nós”. Como foi empregada anteriormente “mãe brasileira”, acredita-se que o enunciador esteja falando sobre “todos nós” brasileiros ou “todos nós” em geral, seres humanos, que não ousariam não gostar de suas mães, já que são figuras perfeitas, sagradas – ou que são convidadas a assumir essas posições de sujeito. A canção segue:

É o nome da nossa velha mãezinha
 É um tesouro pra quem sabe compreender

Que lutou tanto e por nós sofreu calada
Mas bem poucos que sabem reconhecer

Para se referir às mães, o autor optou por utilizar a expressão “nossa velha mãezinha”. Além do pronome pessoal “nós”, que atesta novamente a *unificação* da identidade materna promovida pela letra da canção, notamos a ocorrência do adjetivo “velha”, que propõe determinado tipo de mãe, uma senhora, de certa idade. O diminutivo “mãezinha” também é significativo: ele expressa a afeição e o carinho do filho em relação à mãe e também a questão da passividade e da subserviência feminina, descrevendo uma mulher que não é assertiva, não questiona. A hipótese é confirmada pela construção “Que lutou tanto e por nós sofreu calada”. A canção continua:

Quando os filhos estão todos pequeninos
As pobres mães se cansam de padecer
Pra não deixar faltar nada pros filhinhos
Elas trabalham muitas vezes sem poder
Se ela é rica ela tem muito conforto
Mas se ela é pobre muitas vezes tem que sofrer
Elas fazem os trabalhos e não reclamam
E tem orgulho em vê os seus filhos crescer

É importante fazer uma análise dos verbos utilizados para descrever as ações das mães: “lutou”, “sofreu”, “cansa”, “padecer”, “trabalha”. Eles demonstram como seria árdua a tarefa da criação dos filhos. Paradoxalmente, as mães de quem fala a canção “sofrem caladas”, “não reclamam” e, depois que os filhos crescem e não demandam mais todo esse esforço, caem em uma tristeza profunda. Isso porque a mãe descrita tem como única face da identidade a maternidade. Ela não é nada além de mãe e, quando o filho se vai, toda a sua razão de ser a deixa juntamente dele:

E depois que seus filhos estão criados
Vem o destino a felicidade interrompe
Um se casa e outros vão para longe
Sempre deixando seu coração a doer
Um coração que vive cheio de saudade
De quem foi embora e demora pra se ver
Entre soluço ela sempre acha um parto
E seu consolo é suas lágrimas correr

A imagem transmitida – *universalizada e unificada* – é aquela da mãe “santificada”, marcada pela pureza e pelo sofrimento para criar os filhos. O único motivo de seu trabalho é não deixar faltar nada para eles e, embora ela até trabalhe fora de casa, seu foco precisa estar nos afazeres domésticos. Sobre isso, Louro (2014) explica que, ainda que desde há muito tempo as mulheres da classe trabalhadora exercessem tarefas fora do lar, seu verdadeiro universo é visto como o mundo doméstico. Além disso, depois de ingressarem no mercado de trabalho, quase sempre as atividades exercidas por elas estão ligadas ao cuidado, à assistência e à educação.

Como já explicitado, a única razão de ser da mãe descrita nos versos é a maternidade – as múltiplas identidades dessa mulher não são contempladas: ela é mãe e apenas

mãe, inclusive quando os filhos estão criados e vão embora, ela vive em um sofrimento sem fim. A mãe descrita vive ainda quase em uma situação de submissão aos filhos, como é possível perceber nos últimos versos analisados da música:

Como é bonito chamar o nome de mãe
E satisfeitas elas vêm nos atender

O discurso religioso volta ainda a ser empregado ao final da canção e atesta o emprego da intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001). A pureza feminina das mães é reiterada, caracterizando-as como santas, e o descumprimento dos deveres para com os filhos, então, seria encarado como pecado. O apelo religioso possui a característica de ser fortemente emocional. Segundo Scott (1990), ele pode tanto evocar a santidade quanto um lado “diabólico” feminino:

É o mesmo que adorar Nossa Senhora
Que está no céu para sempre nos valer
Despreza ela em não ouvir seus conselhos
Este pecado eu não levo quando eu morrer

Murgel (2010, p. 82-83) afirma que “Até a década de 1960, entre os modelos da mãe honesta e assexuada e de seu oposto, a prostituta extravagante e ameaçadora, poucos espaços foram deixados para as mulheres”. Sendo assim, ou a mulher se encontra na forma mãe pura e submissa, olha apenas para seus filhos e sofre infinitamente longe deles, ou é a “prostituta extravagante e ameaçadora”.

O foco desta análise é constatar de que forma a representação da mulher – aqui, mais especificamente da maternidade muda através do tempo. A próxima música a ser analisada fez sucesso no final da década de 1980, nas vozes da famosa dupla sertaneja Chitãozinho e Xororó. A escolha da música da dupla se deu porque os cantores foram grandes responsáveis por transformarem a cena musical na época: a partir dos anos 80 ela passou a ser um negócio bastante rentável para as gravadoras, o sucesso das duplas era considerável e a mudança nos arranjos tornava a canção mais moderna, “consumível” nas grandes cidades. Embora a música e os negócios tenham caminhado e se modificado, a representação da mulher, da mãe, não encontrou grandes novidades e a visão estereotipada da mãe persiste.

O primeiro elemento a ser analisado é o título: ao fazer uma homenagem às mães, a canção é intitulada “Fogão de lenha”. Trata-se de um instrumento que é um dos símbolos do universo caipira. No final dos anos 80 ele já havia sido substituído pelo fogão a gás em grande parte dos lares. O título da canção atestaria um saudosismo por parte do enunciatador. As tarefas únicas que parecem ser delegadas às mães são as domésticas:

Pegue a viola, e a sanfona que eu tocava
Deixe um bule de café em cima do fogão
Fogão de lenha, e uma rede na varanda
Arrume tudo, mãe querida, o seu filho vai voltar

Mãe, eu lembro tanto a nossa casa
As coisas que falou quando eu saí

Lembro do meu pai que ficou triste
E nunca mais cantou depois que eu parti

Ao utilizar os imperativos “Pegue”, “Deixe”, “Arrume”, o filho dá ordens à mãe sobre tarefas que ela deve realizar antes que ele chegasse, explicitando a relação existente e a imagem estereotipada do papel da mãe, parecidos com a canção “Mãe Amorosa”. Essa relação possui uma valoração positiva para sustentá-la, o que caracteriza a *dissimulação*. Uma das formas de dissimulação descrita por Thompson (1995, p. 84) é a *eufemização*: “ações, instituições ou relações sociais descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva”. Isso porque, primeiro, a música se propõe a ser uma homenagem à mãe: presume-se que ela vai gostar de receber essas ordens, já que o estereótipo, ou o papel que se constrói é o da mesma mãe da canção anterior: pura, submissa, não suporta ficar longe dos filhos – como é mãe, deve viver apenas para eles. Depois, ao dizer “Arrume tudo mãe querida, o seu filho vai voltar”, o autor utiliza o adjetivo “querida”, que não parece propor uma relação de dominação. No entanto, a relação descrita também é de submissão, na qual caberia à mãe estar a serviço do filho: preparar-lhe o café e deixar disponíveis os objetos que o agradam.

Além do “Fogão de lenha”, a rede na varanda é outro objeto citado para fazer referência ao lugar para onde o enunciador voltou. Esse elemento, porém, que serve como fonte de prazer e descanso, seria utilizado pelo filho, não pela mãe.

O fato de o filho voltar também deve ser uma alegria para a mãe, ainda que isso demandasse mais trabalho para ela, aparentemente. Murgel (2009, p. 5) argumenta:

Sob o discurso da mãe honesta e assexuada, essa Mãe com letras garrafais, é a mulher mais valorizada e reconhecida na canção popular. Eu disse mulher? Mas o que vemos aqui é que toda mãe é santa e toda mulher é degenerada, logo a mãe não é mulher. A santa mãezinha, como é retratada nas canções, é virgem como a Virgem Maria, dá a vida pelos filhos, é a imagem do sacrifício. Nesse embate, qualquer mulher será a “outra” na vida de um homem.

As representações de maternidade descritas nas duas canções anteriores têm características muito parecidas, embora quase vinte anos tenham se passado entre as composições de uma e outra. A disseminação dos estudos feministas no Brasil nos anos 1980 (LOURO, 2014) e o discurso da emancipação feminina já eram correntes na época da composição de “Fogão de lenha”. Embora o conhecimento e até mesmo o imaginário da população sobre a mulher estivessem em vias de mudança, o discurso sobre a mãe é o mesmo: pura, submissa, que dá a vida pelos filhos, servindo sem reclamar e sofrendo calada. Todas as outras coisas que essa mulher é (ou poderia ser) além de ser mãe são apagadas. Na contemporaneidade ainda presenciamos situações semelhantes às descritas nas canções. Muitos são os relatos de mulheres bem-sucedidas profissionalmente ou em outros campos de sua vida que não são valorizadas se não abdicarem do que for necessário pelos filhos. A elas são incumbidas as responsabilidades da educação, saúde e higiene da prole. Ao homem, menos comumente, é atribuída a dupla jornada (trabalho e casa/filhos) e não lhe cabe a responsabilidade pelas questões do lar, mas pelo sustento da família. As relações estão, sim, em mudança, mas não levar em conta a persistência dessa organização e das cobranças sofridas pela mulher seria não considerar a realidade.

A última canção a ser analisada faz parte da vertente mais recente da música sertaneja: o sertanejo universitário. É importante ressaltar que nesse segmento são poucas as canções em que a figura da mãe está presente. O fato deve-se possivelmente ao público alvo para o qual elas se voltam e os lugares de sua circulação: são jovens em festas e baladas. Diferentemente dos anos 1950, os planos de casar e ter filhos já não são imediatos para eles. A música foi lançada no ano de 2012, pelo cantor Gustavo Lima. Ao contrário das outras duas canções, ela não tenta fazer propriamente uma homenagem às mães. O enunciador utiliza a figura da mãe para investir em uma conquista:

Ai ai ela não dá moral
Tá se achando, se achando a tal
Mulher assim ninguém viu
É a nora que a mamãe pediu
Mamãe falou
Que você é mulher pra casar
Não sou besta de não escutar
Não tô afim de teimar
Não embaça que eu vou te pegar

Ao tentar “pegar” a interlocutora, uma mulher, o autor utiliza como argumento os conselhos dados pela mãe, que não podem ser ignorados. Esse discurso é lugar-comum em nossa sociedade, sendo assim se *naturalizou* – a mãe, figura de pureza e perfeição, sempre acerta ao dar seus conselhos, não parece ser possível que ela erre. É interessante ainda notar que o conselho dado por ela explicita questões interessantes sobre a construção da identidade da mulher jovem contemporânea.

Um lugar-comum, também um discurso naturalizado presente, é “mulher pra casar”: embora não se trate de uma representação materna, ela é significativa demais para ser ignorada – aqui, pressupõe-se primeiro que ser uma mulher “para casar” é um elogio e depois que, para ser uma mulher que tenha essa característica, ela deve seguir algumas normas sociais, dessa forma, é convidada a assumir algumas posições de sujeito. O casamento ainda parece ser sinônimo de vitória para a mulher, que precisa de um homem ao seu lado. No caso dessa canção, a norma é “não dar moral”, ou seja, não ser a chamada “mulher fácil”, ela deve ser aquela que resiste às investidas dos homens, relaciona-se com poucos. São essas características que fazem com que ela seja a “nora que mamãe pediu”. A mãe, santificada, quer para o seu filho, é claro, uma mulher com todas essas características também e é exaltada por isso.

A objetificação da mulher é evidente nesta última música – a mulher que o homem quer conquistar segue normas, padrões que o agradam e ele a trata como algo que vai “pegar”, dizendo ainda que não está “a fim de teimar”, e que vai beijá-la “de cima em baixo”. Esses dados possuem duas questões importantíssimas. A primeira delas é que a experimentação sexual descompromissada e sem associação ao matrimônio aparece na canção nesse período histórico. O enunciador não pretende se casar como uma mulher “fácil”, mas também não exige da futura esposa a virgindade, como ocorria em épocas anteriores.

A segunda questão se refere à descrição da negação da moça às investidas do enunciador. Ao dizer “Não tô a fim de teimar” e “Não embaça que eu vou te pegar”, as negações são tratadas como se não fossem legítimas: essa mulher deve ser “difícil” para

a conquista apenas dos outros homens, não a dele, que, inclusive, não leva em conta o que a moça pensa e afirma que vai “pegá-la” independentemente de sua vontade, o que caracterizaria uma situação de violência. Esse dado é alarmante, visto que a música tem grande circulação e esses enunciados são repetidos e podem ser naturalizados – além de ser constituído pela realidade, o discurso também a constrói (FAIRCLOUGH, 2001).

Considerações finais

Em um panorama geral, constatou-se aqui um discurso que possui estratégias para dominar ou justificar a dominação do outro. Nas canções mais antigas constatou-se que o fenômeno ocorre através da categoria *universalização*, atribuindo a todas as mulheres e não só a uma em particular características que se referem a padrões, papéis sociais que são esperados de uma mãe, mas que não podem ser necessariamente responsáveis por fazer de alguma mulher a “verdadeira mãe”. Além disso, por meio da *dissimulação*, foram valorizadas características que seriam inegavelmente positivas para as mulheres, justificando ainda uma dominação. A *naturalização* ainda ofuscou o caráter social das relações no discurso das canções e considerou o estereótipo como uma verdade imutável.

Como Thompson (1995, p. 81) argumenta, as categorias de análise propostas não são as únicas formas como a ideologia opera, além disso, os modos propostos pelo autor não operam sozinhos, mas juntos, sobrepondo-se e reforçando-se. Aqui, propus alguns exemplos de como essas categorias podem ser úteis para esse tipo de análise.

É imperativo dizer que não se pretende, de forma alguma, taxar uma determinada camada – social ou musical – de machista, mesmo porque a música sertaneja saiu do campo há muito tempo e figura agora também nos grandes centros urbanos, como explicitado anteriormente, está presente em diversas camadas da sociedade que a consomem e reproduzem. As relações de dominação envolvendo identidades de gênero não são exclusivas de um grupo social. Não devemos ignorar a beleza da poesia presente em diversas obras desse gênero musical.

O foco deste artigo foi uma análise crítica, especificamente das letras das canções. No entanto, para uma análise mais completa, não podemos desconsiderar a parte musical: instrumentos, ritmo, melodia, intérprete, que também constroem sentido em um gênero multimodal como é o caso desse gênero textual.

A música brasileira é um rico material que proporciona atividades relevantes: aproxima-se dos jovens estudantes, traz inúmeros artefatos linguísticos para análise e tem grande circulação, que atinge milhões de pessoas. Para que faça sucesso, os discursos veiculados em suas letras precisam ser aceitos socialmente, trazer uma coerência com os costumes da parcela social que a consome para que cumpram seu objetivo de divertir o público – esses discursos estão firmemente enraizados em estruturas sociais e, caso não apresentem tal coerência, não são aceitos e reproduzidos pela audiência.

Espera-se ainda que este artigo contribua com outros pesquisadores e professores, fornecendo subsídios para a pesquisa voltada para uma educação intercultural focada nos processos identitários de gênero, pensando na sala de aula e na disciplina de língua materna como um lugar de promoção de letramento crítico e de uma leitura positiva da pluralidade social, sem uma abordagem simplista e estereotipada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Edvan. *De caipira universitário: a história de sucesso da música sertaneja*. São Paulo: Matrix, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Nacional do Livro Didático. 2003. Brasília, MEC/SEF.
- CHAVES, Edilson Aparecido. *A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades*. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de Concentração: Cultura, Escola e Ensino) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná (UFP), Curitiba.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 2002.
- FAIRCLOUGH. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, maio/jun./jul./ago. 2003.
- FOCHZATO, Márcia Andrea dos Santos. *Nós só conseguimos enxergar dessa maneira...; Representações e formação de educadores*. 2010. 196f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GADA, Ana Lúcia Colodetti. A letra de música no livro didático de língua portuguesa. *MATHESES – Rev. de Educação*, v. 5, n. 1, p. 43-64, jan./jun. 2004.
- HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Org.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Thousand Oaks/New Deli: Sage/Open University, 1997. p. 2-73.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.
- MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. A musa despedaçada: representações do feminino nas canções brasileiras contemporâneas. *Labrys* (Edição em Português. Online), v. 17, p. 1-15, 2009. Disponível em: <http://www.academia.edu/5143019/A_musa_despedaçada_representações_do_feminino_nas_canções_brasileiras_contemporâneas>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- _____. *Navalhanaliga: a poética feminista de Alice Ruiz*. 2010. 319f. Tese (Doutorado em História. Área de Concentração: História Cultural) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- NEPOMUCENO, Rosa. *Música Caipira: da roça ao rodeio*. São Paulo: 34, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

A disciplinarização letrada das línguas indígenas no Sul do Brasil: uma abordagem discursiva

(Indigenous Languages Literate Disciplinarization in Southern Brazil:
a Discursive Approach)

Carlos Maroto Guerola¹

¹Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
cmguerola@gmail.com

Abstract: This paper seeks to raise some discursive representations by some Guarani, Kaingang and Xokleng/Laklãnõ scholars about the current situation of indigenous languages teaching and learning in the schools of their communities. Through the identification of the dialogic threads that bind the practices and discourses of indigenous differentiated school to the metadiscursive regimes heirs to the legacy of European philology, to the significance that literacy learning gained with the development of capitalist industrialization in Brazil during 20th century, and to the graphocentric perspective of language policy, the data analysis points out to the literate disciplinarization of Guarani, Kaingang and Xokleng/Laklãnõ languages, i.e. the reduction of the school sociodiscursive practices through those languages to specific spaces and times, in school activities that chiefly focus on the reading and writing of those languages.

Keywords: Literacy; Linguistic policy; Indigenous school; Language teaching-learning; Critical discourse analysis

Resumo: O presente artigo busca visibilizar representações discursivas de acadêmicas/os guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ a respeito da situação atual do ensino-aprendizagem de línguas indígenas nas escolas das suas comunidades. Através da identificação dos fios dialógicos que ligam as práticas e discursos da educação escolar indígena bilíngue aos regimes metadiscursivos herdeiros da tradição da filologia europeia, à relevância que os processos de ensino-aprendizagem escolar de letramentos foram ganhando ao longo do desenvolvimento da industrialização capitalista no século XX no Brasil e à tradição grafocêntrica da política linguística, a análise de dados aponta para a disciplinarização letrada das línguas guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ, isto é, a redução no espaço e no tempo das práticas sociodiscursivas escolares nessas línguas em torno de atividades escolares que focam quase exclusivamente na leitura e na escrita.

Palavras-chave: Letramento; Política linguística; Escola indígena; Ensino-aprendizagem de línguas; Análise crítica do discurso.

A ordem do discurso da educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue

A semiose, de forma geral, e a linguagem/discurso, de forma particular, constituem, para Fairclough (2003), um elemento da vida social, quer na qualidade de estruturas, em forma de língua(s); de prática(s), em forma de ordem(s) do discurso; ou de evento(s), em forma de texto(s). Nessa perspectiva, as práticas sociais constituem modos habituais de ação conjunta na vida social, vinculados a espaços e tempos específicos, nos quais os elementos poder, relações sociais, atividades materiais, instituições/rituais e crenças/valores/desejos se articulam com o discurso com base em permanências relativas, em tendências à estabilidade (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

As ordens do discurso constituem, por sua vez, o equivalente linguístico-discursivo das práticas sociais, ou seja, a estruturação social da diversidade semiótica, ordens

particulares de relações entre formas de produzir significados nas esferas de interação humana (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). As ordens do discurso favorecem nas interações a estabilidade de certas representações das práticas sociais (discursos), de certos padrões de interação discursiva (gêneros) e de certos papéis sociais possíveis (estilos), guardando os sujeitos, contudo, uma significativa capacidade de ação (agência) nos seus textos e interações (FAIRCLOUGH, 2003).

Com base nessa abordagem, *a educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue* será analisada neste artigo como uma ordem do discurso, inseparável das práticas e eventos sociais nos quais os seus textos são vividos e o seu dia a dia é discursivamente representado.

Dentro das ordens do discurso, todo discurso (equiparado aqui ao conceito bakhtiniano de enunciado) encontra-se quer envolvido por uma “névoa escura” quer “iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele” (BAKHTIN, 2002, p. 86). O agente que enuncia um discurso

[...] não é o primeiro locutor que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe [...] a existência dos enunciados anteriores [...] aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles) [...] ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (BAKHTIN, 1997, p. 292)

É a partir desse pressuposto que, com o fim de ampliar a discussão em torno dos discursos contemporâneos sobre ensino-aprendizagem de línguas na educação escolar indígena, e pô-los em relação com os discursos acadêmicos a partir dos quais eles se constituíram (dentre muitos outros discursos embrulhados numa teia infinita), o presente artigo busca visibilizar algumas representações discursivas¹ das acadêmicas² guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (doravante LII) da Universidade Federal de Santa Catarina (doravante UFSC) em relação à situação atual do ensino-aprendizagem de línguas indígenas nas escolas das comunidades das quais fazem parte.

A partir de uma abordagem etnográfica (cf. ERICKSON, 1990; HEATH; STREET, 2008), materializada através da observação participante e de registros fotográficos, e textualizada em notas de campo das sessões de aula, o presente artigo traz um recorte das discussões entre as acadêmicas da LII e eu, autor final deste texto, a respeito da *Alfabetização em Contexto Bilíngue*. Esse tema nominou a disciplina obrigatória do curso, mediada por mim, em conjunto com uma equipe de professoras,³ durante 90 horas aula, no quarto se-

¹ Para fins da análise apresentada neste artigo, entende-se por representação discursiva qualquer enunciação (BAKHTIN, 1997, 2002) que textualiza discursos de uma ordem do discurso específica, graças à agência dos sujeitos nos gêneros e estilos daquela ordem. Nesta pesquisa, as enunciações dos participantes textualizaram discursos da educação escolar indígena através de gêneros textuais (discussões de sala de aula) e estilos (lideranças, pais e mães, acadêmicas e acadêmicos indígenas ou professores indígenas em formação) próprios dessa ordem discursiva.

² Neste artigo, tanto o gênero masculino quanto o feminino, no plural, são usados como não marcados para fazer referência a conjuntos de pessoas.

³ A disciplina foi ministrada em colaboração com as professoras Mailce Borges Mota, Gustavo López Estivalet, María del Pilar Miguez Fernández, Nicanor Rebolledo Recendiz, Maria Kulá, Maria Inés de Freitas e Algemiro Poty. A todas, meu mais sincero agradecimento.

mestre da LII, entre agosto e dezembro de 2012, no campus da UFSC em Florianópolis. A sistematização dos relatos visa servir como insumo teórico às discussões sobre educação escolar indígena bilíngue e produção de materiais didáticos nesse contexto educacional, de modo que possa contribuir para o acesso das alunas guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ ao seu direito humano intercultural (SOUSA SANTOS, 2010; cf. GUEROLA, 2012) a uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngue de qualidade.

A fim de contemplar os objetivos expostos acima, a fundamentação teórica a seguir contextualiza brevemente a emergência da ordem do discurso da educação escolar indígena diferenciada para problematizar, posteriormente, os discursos acadêmicos com que se encontram dialogicamente entrelaçados os discursos e práticas escolares contemporâneos de ensino-aprendizagem de línguas nas escolas indígenas da região Sul do Brasil.

Os discursos dos outros: regimes metadiscursivos e políticas linguísticas

Pela primeira vez na história constitucional do país, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reconheceu aos índios suas línguas, assim como lhes reconheceu a utilização delas e dos seus processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental regular nas suas escolas. Ao mesmo tempo, estabeleceu a língua portuguesa como língua oficial da República e a língua na qual o ensino fundamental regular obrigatório no país haveria de ser ministrado. O *respeito e fortalecimento* das línguas indígenas como objetivo da educação escolar indígena é mencionado em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ou a Portaria Interministerial MJ/MEC N. 559 de 1991, cujas diretrizes garantiram às escolas indígenas “o ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do País, atendidos os interesses de cada grupo indígena em particular” assim como a consideração, para a normatização das escolas, das características específicas da educação indígena no que diz respeito a conteúdos curriculares, calendário, metodologias, avaliação, e “materiais didáticos para o ensino bilíngue, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena” (BRASIL, 1991, p. 525).

Tais documentos governamentais⁴ têm favorecido a constituição da ordem do discurso da educação escolar indígena diferenciada intercultural e bilíngue, a qual representa discursivamente as práticas sociais dessa esfera de interação humana. Ao longo dos últimos 25 anos, tais práticas têm sido desenvolvidas por uma multidão de pessoas, coletivos e instituições, na luta por uma legislação congruente com os anseios das comunidades, pela formação docente e pela cobertura de inúmeros outros requisitos necessários para se efetivar a educação escolar indígena diferenciada. Dentro dessa ordem do discurso, e das práticas sociais por ela semiotizadas, contudo,

[...] parece existir um certo desequilíbrio entre o que se espera de uma escola indígena, as condições efetivas de realização destas expectativas e as imagens que se tem da instituição escolar, muitas vezes pautada nas escolas públicas ou missionárias que os pais dos alunos frequentaram. Embora muitos relatem lembranças de dificuldade, sofrimento, conflito ou humilhação nestas escolas, é a partir destas experiências de escolarização que se constrói uma ideia de como a escola deveria ser. (TESTA, 2007, p. 66)

⁴ Para acesso à legislação completa que fundamenta o quadro jurídico da educação escolar indígena diferenciada bilíngue, cf. Magalhães (2005, particularmente o capítulo 09, p. 504-562).

Uma vez que nem os professores indígenas, nem os técnicos de órgãos indigenistas/educacionais, nem tampouco nós formadores tivemos acesso a uma educação escolar *diferenciada*, torna-se necessário desconstruirmos previamente noções a respeito do processo de ensino-aprendizagem na escola pautadas pela naturalização de discursos e práticas das quais participamos ao longo da própria experiência escolar. Assim, a luta contra “a assimilação da palavra de outrem no processo de formação ideológica [que] procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica e de nosso comportamento” (BAKHTIN, 2002, p. 142) a respeito do que seja ensinar línguas na escola pode constituir-se em um exercício saudável para caminhar na direção da *diferenciação* da educação escolar indígena e da sua efetiva *bilingualização*.

Para esse exercício de reflexão, podemos contar com a contribuição de Makoni e Pennycook (2006), os quais afirmam que as línguas, as concepções de linguagem e as metalinguagens usadas para descrevê-las são invenções, e sua enumeração, uma invenção a serviço da contenção e do controle. As línguas, no seu sentido mais literal, alegam, foram inventadas como parte dos projetos cristãos/coloniais nacionalistas nas diferentes partes do mundo. A noção ocidental de língua nasceu da filologia europeia, a qual desempenhou o papel acadêmico de legislar as diferenças humanas e coloniais, tomando o latim (paradigma de língua escrita, língua da igreja católica e da ciência) como referência, como planilha para estudo das outras línguas (ERRINGTON, 2001).

Para Bakhtin (2006, p. 100), a concepção de língua que emana da reflexão linguística da filologia europeia é a “língua morta-escrita-estrangeira”, criada para codificar a língua a fim de adaptá-la às necessidades da sua transmissão escolar. A linguística, para esse autor, “estuda as línguas vivas como se fossem mortas e a língua nativa como se fosse estrangeira” (BAKHTIN, 2006, p. 107). Fiel ao *objetivismo abstrato*, tal linguística representa a língua objetificada como um sistema fechado, estruturado, “estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida”, sem vinculação com valores ideológicos, dentro do qual por correção “deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua” (BAKHTIN, 2006, p. 79-82).

Tal representação de língua, ocidental e escolarizada, não passa, para Makoni e Pennycook (2006, p. 23-27), de um “regime metadiscursivo”, uma ficção (in)conveniente que produz “visões particulares e limitantes de como a linguagem opera no mundo”. Parte de um processo de violência epistêmica, a “invenção das línguas” tem tido “consequências insidiosas para os povos indígenas” (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p. 23).

Trazendo a discussão acima para o cenário nacional, é possível exemplificar o processo de escolarização dos regimes metadiscursivos sobre a língua, no caso da emergência do Português como disciplina curricular no Brasil. A esse respeito, não cabe desconsiderar que a maior parte dos indígenas escolarizados hoje no Brasil tiveram acesso aos discursos escolares sobre a língua através das aulas de Português nas escolas que eles próprios frequentaram, e é numa relação dialógica com esses discursos que constroem o próprio discurso sobre o que seja ensinar línguas na escola.

Conforme aponta Soares (2002), ao longo do monopólio jesuítico de ensino institucionalizado no Brasil não houve espaço para o ensino do português, pois se passava diretamente da alfabetização ao estudo do latim. O português apenas começou a ocupar um lugar de relevância no ensino escolar a partir das medidas impostas pela reforma pom-balina, que introduziu o estudo da gramática portuguesa, a qual se tornou componente

curricular, ao lado da gramática latina e da retórica, na segunda metade do século XVIII. À medida que o latim foi perdendo seu valor social, a gramática do português (isto é, o regime metadiscursivo identificado como o português), outrora usada exclusivamente como instrumento que facilitasse a aprendizagem da gramática latina, foi ganhando autonomia.

Ainda de acordo com Soares (2002), foi apenas no fim do Império que uma única disciplina começou a ser chamada de Português, numa conjuntura social, política e econômica que favoreceu o deslocamento da exigência social do falar bem em benefício da exigência social do escrever bem. As mudanças econômicas e a industrialização crescente ao longo de todo o século XX foram tornando o acesso ao português escrito cada vez mais indispensável para a funcionalidade dos indivíduos na economia capitalista industrial de mercado em desenvolvimento no país.⁵

Assim, a partir da segunda metade do século XX, o regime capitalista identificou a escolarização universal como necessidade para todas as “nações de terceiro mundo” como “instrumento civilizatório fundamental” que ensinasse as “técnicas básicas da vida civilizada: ler, escrever e contar”, num momento em que “a alfabetização (como condição de acesso à escrita) torna-se questão de segurança nacional e pilar de desenvolvimento” (BRITO, 2002, p. 97-100). Essa necessidade foi imposta também às comunidades indígenas no Sul do Brasil, e, desse modo, a preocupação das escolas colocadas à sua disposição durante a segunda metade do século XX foi exclusivamente a sua alfabetização (SANTOS, 1975). Nem por isso os processos de ensino/aprendizagem relacionados à alfabetização e ao letramento na educação escolar indígena foram norteados por princípios vinculados à própria epistemologia das comunidades, para as quais as práticas discursivas orais detinham historicamente maior legitimidade epistemológica (cf. TESTA, 2008). Esses processos também desconsideraram por completo as perspectivas dos próprios sujeitos indígenas ao seu respeito (cf. FRANCHETTO, 2008).

Nesse contexto, as políticas linguísticas para línguas ameaçadas foram objetivadas, por autores como Calvet (2007), para o planejamento do seu *status* (visando à intervenção normativa nas suas funções sociais) e ao planejamento do seu *corpus* (visando a intervenção no *sistema* das línguas, de modo a assumirem as novas funções atribuídas). Para esse último fim, seria necessário às línguas “reduzir seus *déficits*, equipá-las para que possam desempenhar seu papel” (CALVET, 2007, p. 62-67, grifos meus). Dentro dessa perspectiva, o primeiro estágio do processo de provisão de equipamento seria “*dar um sistema de escrita às línguas ágrafas*”. Outro estágio seria a criação de palavras ou neologismos, sendo que, uma vez “*determinadas as necessidades*” e “*repertoriado*” o vocabulário existente, chegaria a hora de “*eventualmente melhorá-lo [...]* e depois divulgá-

⁵ Ao longo do século XX, em decorrência da mudança dos objetivos do ensino da língua portuguesa, as abordagens para tal ensino foram se transformando de uma vertente gramatical formalista, a uma vertente baseada na teoria da comunicação (especialmente durante o regime militar), até chegarmos à vertente enunciativo-discursiva que rege atualmente as propostas pedagógicas oficiais para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e médio (Cf. GERALDI, 1984; BRITO, 2002). A partir do final de 70 foi surgindo a crítica reformadora ao ensino tradicional de língua portuguesa (BRITO, 2002). Tal crítica identificou como principais problemas do ensino escolar de português a indefinição da finalidade daquilo que era ensinado; a sobrevalorização da norma dita culta, da escrita e das regras de exceção no ensino dessa norma, abandonando e desprezando as formas de oralidade; a descontextualização das atividades de leitura e produção textual; a falta de consistência e adequação à realidade por parte das teorias gramaticais presentes nas gramáticas escolares; a falta de vínculo entre a metalinguagem usada e a análise linguística e a desconsideração dos avanços da linguística contemporânea (BRITO, 2002).

-lo sob a forma de dicionários terminológicos, de banco de dados etc.”. Outros estágios no equipamento das línguas seriam a padronização, a inclusão em currículos escolares e *ambientes linguísticos*, etc. (CALVET, 2007).

Quais os fios dialógicos entre os regimes metadiscursivos das línguas mortas-escritas-estrangeiras da tradição filológica europeia, a relevância que a alfabetização e os processos de ensino-aprendizagem escolar de letramentos foram ganhando ao longo do desenvolvimento da industrialização capitalista no século XX no Brasil, a tradição grafocêntrica das políticas linguísticas e as práticas e discursos da ordem do discurso da educação escolar indígena bilíngue e diferenciada contemporânea?

Com o fim de identificar alguns desses fios dialógicos, segue, na seção abaixo, a análise de um recorte das representações discursivas das acadêmicas das três etnias participantes do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC⁶ a respeito das práticas de ensino-aprendizagem de línguas nas escolas indígenas de que fazem parte. As possíveis relações entre os discursos levantados na fundamentação teórica, que agora se encerra, e aqueles da análise de dados serão tecidas, em forma de considerações finais, na seção que encerra o artigo, na qual se aponta para a disciplinarização letrada das línguas indígenas nas escolas indígenas da região sul do Brasil.

Os discursos das acadêmicas: as línguas maternas na escola indígena

Muitas das acadêmicas guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ da LII já atuam em escolas indígenas como professoras de ensino fundamental, médio ou de educação de jovens e adultos; outras ocupam cargos administrativos nessas escolas; não são poucas aquelas com experiência de décadas. Quem não atua, já atuou ou pretende atuar no futuro. Não obstante, os perfis e objetivos são os mais variados, devido à diferença entre etnias, idades, gerações, religiões, grupos socioculturais, gêneros, origens, identidades e um sem fim de especificidades que torna cada aluno e aluna de perfil único. Para algumas alunas, essa é a primeira experiência na formação de professores. Muitas, contudo, já participaram de cursos de magistério indígena e inclusive já são formadas em outros cursos como pedagogia, história ou letras. Alguns acadêmicos são líderes espirituais, outros caciques, outros pastores, outros candidatos a vereador (na época da pesquisa), muitos outros artesões, todas elas pesquisadoras e estudantes universitárias, acadêmicas indígenas, em busca de aprofundar o seu conhecimento sobre a sua própria cultura, o seu próprio universo e o universo dos outros, dito *universal*, e muito especialmente da própria língua, guarani, kaingang ou xokleng/laklãnõ, aquela que sentem como língua materna.

Advindas dos mais diversos contextos e históricos de tensões e conflitos em relação à terra, à luta e à resistência, as acadêmicas da LII procedem de estados como Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul ou Espírito Santo. O devir histórico das suas comunidades e famílias se reflete nas diferentes configurações das redes de linguagens e discursos presentes nelas; nas diferentes necessidades que objetivam

⁶ Durante as sessões das duas etapas do tempo universidade da LII no semestre 2012.2, foram realizados registros fotográficos das anotações no quadro a respeito das discussões mantidas em sala de aula, para fins de elaboração, no final das sessões, de notas de campo de modo que fossem registradas as visões dos alunos sobre as questões problematizadas na disciplina. O relatório final obtido das notas de campo foi sistematizado para revisão dos alunos no seminário de recuperação/complementação da disciplina realizado em dois encontros presenciais em maio de 2013.

auxiliar através do ensino escolar bilíngue; e nas diferentes práticas sociodiscursivas e gêneros textuais através dos quais os indígenas da região Sul do Brasil habitam seus universos sociodiscursivos. A heterogeneidade governa.

Levando em consideração tal heterogeneidade, as representações discursivas a respeito da realidade do ensino-aprendizagem de línguas na educação escolar indígena do Sul do Brasil são organizadas com base na etnia de suas protagonistas, pois as situações às quais tais representações dizem respeito divergem significativamente entre as escolas e comunidades guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ.

“A língua xokleng é uma identificação e a língua portuguesa é uma necessidade”: ensino-aprendizagem de línguas nas escolas xokleng/laklãnõ

Através das representações discursivas das acadêmicas xokleng/laklãnõ, foi possível traçar os seus diversos perfis sociolinguísticos, levantados a partir de uma reflexão orientada sobre a sua autobiografia linguística. São três os perfis traçados em relação ao acesso que as acadêmicas tiveram aos seus recursos sociodiscursivos: 1) acesso inicial aos recursos identificados com a língua xokleng/laklãnõ no lar, e posteriormente àqueles identificados com a língua portuguesa através da escola, da mídia, das relações com não indígenas e de casamentos interétnicos; 2) acesso simultâneo aos recursos identificados com a língua xokleng/laklãnõ e a língua portuguesa no lar, com ensino em português e presença da língua indígena na escola, e/ou em outros cursos de formação posteriores; e 3) acesso aos recursos identificados com a língua portuguesa no lar, na interação com os pais, outros parentes e crianças, e acesso aos recursos identificados com a língua xokleng/laklãnõ com os mais velhos, na escola e/ou em outros cursos de formação posteriores.

De acordo com os acadêmicos xokleng/laklãnõ participantes, entre as crianças xokleng/laklãnõ hoje a tendência dominante é o perfil (3): elas acedem aos recursos sociodiscursivos identificados com a língua xokleng/laklãnõ fundamentalmente na escola. Os pais *languageiam*⁷ predominantemente através dos recursos identificados com o português com os seus filhos, os quais se encontram em exposição ao português também através da mídia (televisão, internet, outras tecnologias), da igreja (principalmente da igreja evangélica), da escola e de diversificadas outras formas de interações que acontecem além da terra indígena.

Esse dado está relacionado com a sistematização das respostas, apresentada na Figura 1, sobre como as acadêmicas participantes se representam em relação a habilidades sociodiscursivas genéricas como falar, entender, ler e escrever através dos recursos identificados com as línguas xokleng/laklãnõ e português:

⁷ De acordo com García (2009, p. 44), a tendência mais habitual na maioria dos contextos a nível mundial é que os indivíduos façam um uso bilíngue da linguagem – *languageiem bilinguemente* –, isto é, *trans-languageiem* ao comunicar-se na mesma comunidade bilíngue ou com comunidades diferentes.

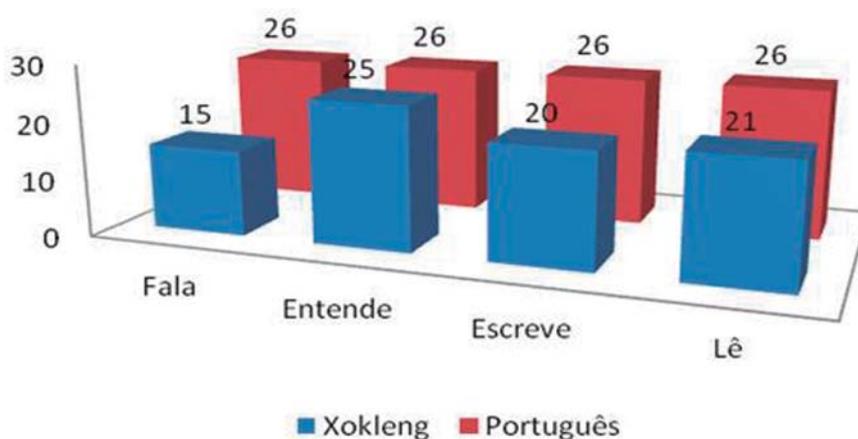


Figura 1. Representações das acadêmicas xokleng/laklãnõ em relação a habilidades sociodiscursivas genéricas em xokleng/laklãnõ e português

Em decorrência da predominância do perfil (3) identificado acima, todos os acadêmicos xokleng/laklãnõ participantes deste estudo se representam como falantes de português, mas apenas 15 deles se representam com a habilidade de falar xokleng/laklãnõ. Importa destacar, por outro lado, o maior número de escritores e leitores de língua xokleng/laklãnõ em relação ao número de falantes.

Após refletir sobre a própria autobiografia linguística, os alunos foram questionados a respeito das suas práticas sociodiscursivas cotidianas em xokleng/laklãnõ e português. Na sequência da discussão em pequenos grupos, as observações do grande grupo foram sistematizadas no quadro que aparece fotografado na Figura 2:

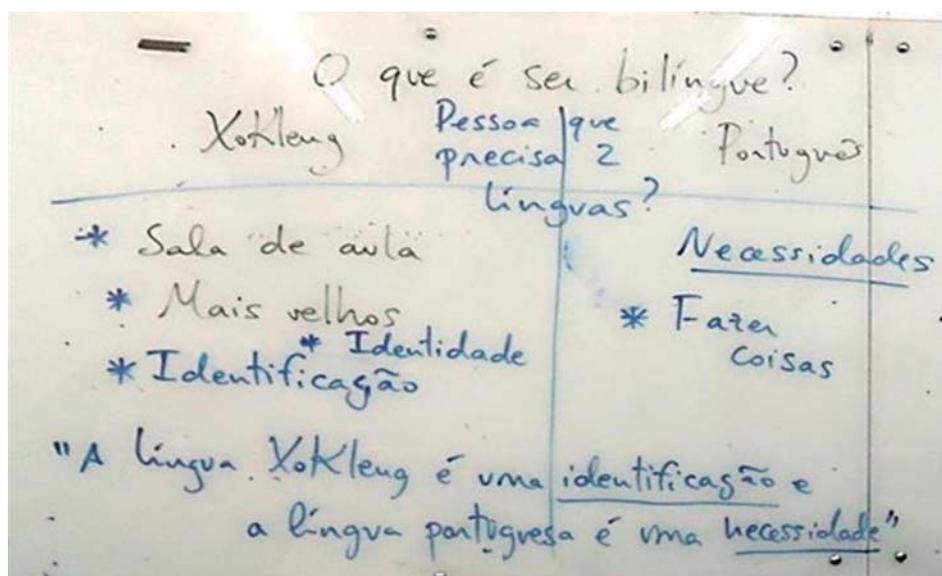


Figura 2. Representações das práticas sociodiscursivas cotidianas através dos recursos identificados com as línguas xokleng/laklãnõ e português

Durante a atividade, as acadêmicas xokleng/laklãnõ indicaram que os usos cotidianos da língua xokleng/laklãnõ são as conversas com os mais velhos, o uso em sala de

aula, e para “identificação”. Elas indicaram igualmente que o resto de atividades do dia a dia (“fazer coisas”) são desenvolvidas em português. O deslocamento de práticas sociodiscursivas têm distanciado as gerações mais novas do uso da língua xokleng/laklãnõ para se envolverem com autonomia e sucesso nas suas interações discursivas, com exceção das conversas com os mais velhos e no uso em sala de aula. Nesse deslocamento, para os Xokleng/Laklãnõ, os recursos da língua materna prevalecem para a “identificação”, como símbolo identitário.

Com base nessa configuração de práticas e identificações sociodiscursivas, as expectativas das acadêmicas em relação ao papel da escola no *fortalecimento* da língua xokleng/laklãnõ são imensas. Conscientes da relevância tanto do ensino bilíngue quanto de uma apropriação adequada do sistema de escrita alfabético e do biletamento ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental como condição para o sucesso ao longo de todo o percurso escolar, os acadêmicos apontaram, nas sessões de discussão, as dificuldades que enfrentam para a alfabetização dos alunos, atribuídas à carência de materiais didáticos apropriados, e à carência de um planejamento do ensino bilíngue ao longo de todo o processo de escolarização dos alunos. Para os acadêmicos, a implantação de um modelo de ensino bilíngue ao longo das primeiras séries, e, portanto, ao longo do processo de alfabetização é ainda um *projeto em construção*. Conforme os seus relatos, a língua portuguesa constitui a língua de instrução de todas as disciplinas escolares ao longo de todas as séries, com exceção de disciplinas específicas como Língua Xokleng, Artes Xokleng ou Artes Diferenciadas, todas as três com reduzida carga horária.

“A escola apenas torna bilíngues àqueles que chegam falando a língua materna”: ensino-aprendizagem de línguas nas escolas kaingang

Através das representações discursivas da turma de acadêmicas kaingang, foi possível traçar os seus perfis sociolinguísticos, levantados a partir de uma reflexão orientada sobre a sua autobiografia linguística. São dois os perfis traçados em relação ao acesso que as acadêmicas tiveram aos seus recursos sociodiscursivos: 1) acesso aos recursos identificados com a língua kaingang no lar, na interação com os pais, outros parentes e crianças, e acesso àqueles identificados com a língua portuguesa posteriormente, quer ao longo do processo de educação escolar, desenvolvido exclusivamente nessa língua a partir dos 7-10 anos, quer no convívio cotidiano na comunidade; e 2) acesso aos recursos identificados com a língua portuguesa no lar, na interação com os pais, outros parentes e crianças, e acesso a aqueles identificados com a língua kaingang posteriormente, principalmente através de práticas sociodiscursivas escritas em contextos de educação regular (escola, magistério, ensino superior).

De acordo com as participantes, o perfil (1) é mais frequente entre os acadêmicos com origem nas aldeias situadas no Rio Grande do Sul, enquanto o perfil (2) é mais frequente entre aqueles com origem nas aldeias situadas no Oeste de Santa Catarina. O bilinguismo kaingang é, portanto, territorialmente heterogêneo. Isto fica refletido na sistematização das respostas à pergunta sobre como as acadêmicas participantes na sessão se representam em relação às habilidades genéricas falar, entender, ler e escrever em kaingang e português, representada na Figura 3:

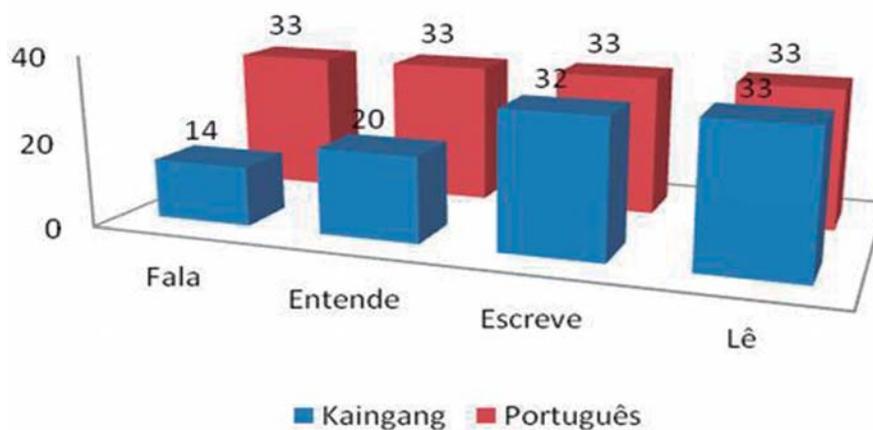


Figura 3. Representações dos acadêmicos kaingang em relação a habilidades sociodiscursivas genéricas em kaingang e português

De forma análoga à Figura 1 para os alunos xokleng/laklãnõ, enquanto todos os participantes kaingang se representam como falantes de português, o menor número de acadêmicos corresponde àqueles que se representam como falantes de língua kaingang, seguido do número de alunas que diz entender oralmente a língua. Os números se aproximam entre leitoras e escritoras de ambas as línguas.

Dentro da configuração contemporânea de redes *translíngues* de práticas sociais e ordens do discurso no Sul do Brasil, também para os acadêmicos kaingang a escola representa o instrumento predileto para *fortalecimento* e *valorização* da língua indígena. Contudo, não são poucas as dificuldades para materializarem tal anseio: Quando aprofundadas algumas perspectivas sobre ensino-aprendizagem escolar de línguas na discussão em sala de aula, as acadêmicas foram concluindo na ineficiência do ensino bilíngue com aqueles alunos que chegam à escola sem ter tido acesso prévio aos recursos identificados com a língua kaingang:

No encerramento da discussão a respeito da autobiografia linguística dos alunos, eles problematizam que a escola torna bilíngues apenas aquelas crianças que chegam à escola falando a língua kaingang, mas não torna bilíngues àqueles alunos que chegam à escola falando português. Esses últimos alunos aprendem na escola a ler e escrever na língua, mas não conseguem se tornar falantes fluentes. (NOTA DE CAMPO, 17 set. 2012).

De acordo com as representações discursivas dos participantes, aquelas alunas que apenas têm contato com os recursos sociodiscursivos identificados com a língua kaingang através da escola não conseguem tornar-se bilíngues: elas conseguiriam apenas apropriar-se da escrita da língua. Esse aspecto vincula-se ao maior número de participantes que se representam discursivamente como pessoas que *lêem* e *escrevem* kaingang, mas dizem não falar ou entender oralmente a língua.

Todos os participantes são conscientes das dificuldades que enfrentam os seus alunos ao longo do processo de alfabetização, assim como do caminho que ainda haverão de percorrer para tornarem-se eles mesmos leitores e escritores proficientes nas suas duas línguas. A alfabetização na língua indígena é, no discurso das acadêmicas, uma política indispensável para impossibilitar a *perda da língua*.

No que diz respeito às políticas oficiais, ao longo das discussões nas três turmas, e particularmente na turma kaingang, foram recorrentes as referências às restrições que o currículo escolar oficial das redes em que as escolas se inserem (principalmente estaduais) impõe ao trabalho nas escolas, dificultando a harmonização entre as cobranças oficiais e o desenvolvimento de modelos diferenciados de ensino bilíngue. A tendência dominante nas escolas, de acordo com o relato dos acadêmicos kaingang, é o uso do português no trabalho em todas as disciplinas escolares, com exceção do trabalho em disciplinas específicas como Kaingang, Língua Kaingang, Valores, Valores Culturais, Artes ou Artes Indígenas, em que as práticas são languageadas em língua kaingang ou translanguageadas nas duas línguas. Apenas os professores de uma escola indicaram o uso da língua indígena durante as duas primeiras séries, no processo de alfabetização. Após esse período, segundo eles, passa-se às disciplinas do *globalizado*, ministradas por professores não indígenas (com exceção das matérias mencionadas acima). Outro grupo de professores indicou o uso do português e kaingang na sala de aula “junto interagindo, interagindo as duas línguas” (NOTA DE CAMPO, 18 set. 2012).

“É a escola que introduz o bilinguismo nas aldeias”: ensino-aprendizagem de línguas nas escolas guarani

Os perfis sociolinguísticos das acadêmicas guarani, traçados ao longo das sessões introdutórias da disciplina, em relação à representação da sua própria biografia linguística, são sistematizados a seguir: 1) acesso aos recursos sociodiscursivos identificados com a língua guarani no lar e na interação com os parentes, e acesso aos recursos identificados com a língua portuguesa posteriormente, quer ao longo do processo de educação escolar, desenvolvido exclusivamente nessa língua entre os 7-17 anos, quer no convívio na comunidade. Alguns destacam que apenas alcançaram maior autonomia em português com idade avançada, no curso de magistério indígena, com idade superior aos 25 anos; 2) acesso simultâneo aos recursos identificados com a língua guarani e a língua portuguesa no lar e na comunidade. Escolarização em português ou em ambas as línguas; e 3) acesso aos recursos identificados com a língua portuguesa no lar e na interação com os parentes, e acesso aos recursos identificados com a língua guarani posteriormente, quer ao longo do processo de educação escolar nessa língua quer no convívio com a comunidade. Outros apenas ganharam um conhecimento mais aprofundado, principalmente da leitura e da escrita da língua, em cursos de formação superior de magistério indígena ou licenciaturas interculturais.

Os participantes guarani apontam que, embora o perfil (1) seja ainda dominante, os perfis (2) e (3) são cada vez mais visíveis nas comunidades. É possível afirmar que a língua guarani é aquela que detém no Sul do Brasil uma maior vitalidade entre as crianças indígenas, uma vez que muitas delas interagem sociodiscursivamente ao longo da infância quase exclusivamente através dos recursos identificados com essa língua. Muitas Guarani apenas adquirem maior domínio da língua portuguesa a partir da adolescência, através da escola e de outros espaços de ensino institucional. A predominância do perfil (1) se reflete na representação das habilidades sociodiscursivas genéricas nas línguas guarani e português, sistematizada na Figura 4.

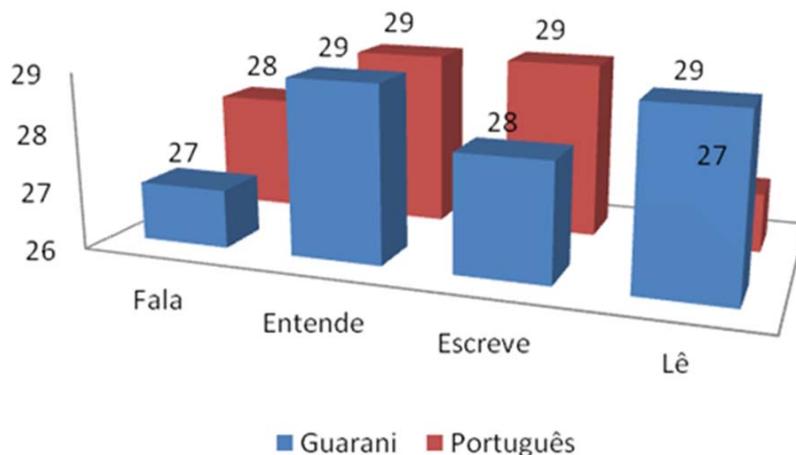


Figura 4. Representações das acadêmicas guarani em relação a habilidades sociodiscursivas genéricas em guarani e português

Nos discursos das acadêmicas guarani a respeito do seu bilinguismo, cabe destacar que algumas delas afirmaram tanto não saber falar português, quanto não saber escrever ou ler em português, representações essas sem incidência nos outros grupos. De forma análoga às figuras anteriores, embora com diferenças muito mais sutis, a quantidade menor é a quantidade de acadêmicas que se representam com a habilidade de falar a língua materna (junto à quantidade de acadêmicos que se representam com a habilidade de ler em português).

No que diz respeito à educação escolar bilíngue, cabe destacar a representação discursiva guarani que aponta a escola como a principal responsável pelo bilinguismo nas aldeias:

Logo na abertura da discussão a respeito dos princípios que devem nortear a educação escolar indígena bilíngue, W. M., um dos alunos mais participativos, levanta a mão e começa a problematizar o fato de buscarmos uma educação escolar bilíngue: Para os Guarani, é a escola a que introduz o bilinguismo nas aldeias. É por causa da escola que as crianças crescem num entorno bilíngue. Não fosse a escola, muitas crianças habitariam um mundo monolíngue, uma vez que as suas práticas fora da escola são textualizadas exclusivamente através dos recursos da língua materna. Não seria a função da escola, então, incentivar o bilinguismo, e sim aperfeiçoá-lo. (NOTA DE CAMPO, 25 set. 2012).

Como mencionado anteriormente, as crianças guarani crescem fazendo uso, nas suas interações sociodiscursivas, dos recursos identificados com a língua guarani, sendo poucos, embora cada vez menos incomuns, os casos de falantes com maior domínio ou domínio quase exclusivo da língua portuguesa. Segundo os participantes, é a escola a principal responsável por expor as crianças a essa língua de forma mais intensa, junto com a mídia (celulares, televisão, internet), interações com indigenistas e outros não indígenas, serviços de saúde e interações na cidade. É por esse motivo que as participantes guarani identificam a escola como criadora do bilinguismo nas suas comunidades, uma vez que sem ela manter-se-iam predominantemente monolíngues.

De acordo com os relatos dos acadêmicos, pela própria condição do bilinguismo mais equilibrado das suas comunidades, as práticas sociodiscursivas que ocorrem nas

escolas guarani tendem a fazer um uso mais simétrico dos recursos identificados com a língua guarani e aqueles da língua portuguesa. Contudo, segundo as Guarani, os requerimentos e padronizações do sistema oficial de ensino acabam privilegiando funcionalmente a língua portuguesa, pois as disciplinas dos currículos oficiais favorecem a sua textualização nessa língua, tanto através de práticas sociodiscursivas orais quanto escritas. A falta de materiais e planejamentos didáticos específicos também dificultam a regularidade e aperfeiçoamento da educação escolar bilíngue.

Após essa análise de dados, encerro o presente trabalho na seção a seguir, na qual a análise das representações discursivas das participantes da pesquisa é posta em relação com os discursos acadêmicos sobre a linguagem que foram levantados na fundamentação teórica. Tal relação aponta para a disciplinarização letrada das línguas indígenas e a restrição e *escriturização* da sua diversidade semiótica na ordem do discurso da educação escolar indígena diferenciada e bilíngue no Sul do Brasil.

A disciplinarização escolar letrada das línguas indígenas

Uma vez que os discursos não podem deixar de tocar “os milhares de fios dialógicos” (BAKHTIN, 2002, p. 86) existentes entre eles e os outros discursos que os antecedem, a ordem do discurso da educação escolar indígena diferenciada e bilíngue e as suas práticas relacionam-se com os discursos e práticas escolares vivenciados pelos participantes e, conseqüentemente, com os regimes metadiscursivos (MAKONI; PENNYCOOK, 2006) de línguas mortas-escritas-estrangeiras (BAKHTIN, 2006), codificadas para o seu ensino escolar. Estudados a partir da planilha do latim (tal qual foi exemplificado na disciplinarização do português no Brasil) e representados como sistemas fechados de regras e normas, esses regimes, para os quais a língua escrita é protagonista exclusiva, derivam em políticas linguísticas que focam primordialmente na escrita das línguas tradicionalmente consideradas ágrafas, e na sua inclusão nos currículos escolares e ambientes linguísticos das comunidades.

A análise dos dados apresentados neste trabalho aponta para a *disciplinarização letrada* das línguas guarani, kaingang e xokleng/laklãnõ nas escolas indígenas, concluindo-se por disciplinarização letrada a redução das práticas sociodiscursivas escolares textualizadas através dos recursos identificados com essas línguas no espaço (sala de aula) e no tempo (horário de disciplinas específicas), em torno de atividades escolares que focam fundamentalmente na leitura e na escrita da língua. Os grupos participantes desta pesquisa, particularmente os Kaingang e os Xokleng-Laklãnõ, chamaram a atenção para o fato do ensino-aprendizagem escolar das suas línguas maternas encontrar-se restrito a disciplinas específicas (alheias ao currículo do ensino regular) como Valores Culturais, Arte Indígena ou Língua Indígena, excluídas de outros espaços, tempos e áreas disciplinares. Tais disciplinas específicas, por outro lado, concentram-se em práticas sociodiscursivas que envolvem quase exclusivamente o uso da escrita na língua materna, e não a discursivização dos seus recursos orais.

A disciplinarização letrada das línguas nas escolas indígenas é apontada também pela saliência quantitativa nos três grupos (com menor incidência no grupo guarani) de perfis sociolinguísticos de participantes que se representam como escritores e leitores de línguas em relação às quais não se representam como falantes ou como capazes de com-

preendê-las oralmente. Que leitura é possível de tais dados se levarmos em consideração a tradição oral desses povos e a maior legitimidade epistemológica por eles outorgada às práticas sociodiscursivas orais? Quais são os desdobramentos sociais e políticos das permanências relativas favorecidas pela disciplinarização letrada das línguas indígenas na articulação do discurso indígena com os outros elementos das suas práticas sociais (poder, relações sociais, atividades materiais, instituições/rituais e crenças/valores/desejos)?

Por outro lado, cabe problematizar teórica e empiricamente em futuras pesquisas quais habilidades e saberes se encontram por trás das representações por meio das quais os participantes apontaram suas capacidades sociodiscursivas: O que é *falar* uma língua indígena ou *compreendê-la* oralmente? Que tipo de conhecimentos, habilidades ou interações são representadas por aqueles que dizem *ler* e *escrever* a sua língua materna?

Através do apontamento para a disciplinarização letrada das línguas indígenas nos contextos escolares indígenas na região sul do Brasil, este trabalho buscou servir de auxílio teórico na caminhada em direção a um ensino-aprendizagem escolar de linguagem nas escolas indígenas que dê conta das expectativas e objetivos das alunas, dos alunos e das comunidades, contribuindo no exercício de luta contra a “assimilação da palavra de outrem no processo de formação ideológica [que] procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica e de nosso comportamento” (BAKHTIN, 2006, p. 142). Buscou servir, portanto, como exercício de luta contra os discursos que reduzem a infinitude da linguagem e do discurso a regimes metadiscursivos de normas e regras, de disciplinas que restringem e *escriturizam* na sala de aula a diversidade semiótica que as línguas indígenas representam.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. Portaria Interministerial MJ/MEC N. 559, de 16 de abril de 1991. In: MAGALHÃES, Edvard Dias (Org.). *Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas*. 3. ed. Brasília: Funai/CGDOC, 2005. p. 523-526.
- BRITO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB, 2002.
- CALVET, L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: Edinburgh UP, 1999.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R.; ERICKSON, F. *Quantitative Methods Qualitative Methods: A Project of the American Educational Research Association*. Londres; Nova Iorque: Macmillan Publishing Company, 1990.
- ERRINGTON, J. Colonial Linguistics. *Annu. Rev. Anthropol.*, n. 30, p. 19-39, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

- FRANCHETTO, B. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *Mana* [online]. v. 14, n. 1, 2008, p. 31-59. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v14n1/a02v14n1.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- GUEROLA, C. M. “*Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena*”: a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos. Florianópolis, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100529>>. Acesso em: 29 set. 2015.
- HEATH, S. B; STREET, B. *On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press, 2008.
- MAGALHÃES, E. D (Org.). *Legislação Indigenista Brasileira e normas correlatas*. 3 ed. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 1-41.
- SANTOS, S. C. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre, RS: Movimento, 1975.
- SOARES, M. Português na escola - história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.
- SOUSA SANTOS, B. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce, 2010.
- TESTA, A. Q. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. *Educação e Pesquisa*. v. 34, n. 2, 2008, p. 291-307. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/06.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.
- TESTA, A. Q. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-162947/pt-br.php>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

Educação Bilíngue para Surdos e valorização de línguas minoritárias

(Bilingual Education for deaf students and importance of minority languages)

Ivani Rodrigues Silva¹

Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto” (CEPRE) –
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

ivanirs@fcm.unicamp.br

Abstract: The deaf education is at this time some important shifts. However, there are still some points sensitive to the effective development of a bilingual education for deaf, namely, the (un) importance of Libras as a natural language, the need for adequate education of teachers to act as mediator of the teaching / learning Portuguese process as a second language for work with deaf students at school and the construction of specific teaching materials for deaf students. In this article I intend to point out some of these aspects, dealing with aspects that show the society’s resistance to the sign languages and which hinder an intercultural bilingual education project for deaf students.

Keywords: Deaf, Bilingual Education, Minority Languages

Resumo: A educação de surdos passa, nesse momento, por mudanças importantes. Porém há, ainda, alguns aspectos que podem impedir o fomento efetivo de propostas de educação bilíngue para surdos, a saber, a (des)valorização de Libras como língua natural, a formação adequada de professores para trabalhar com alunos surdos nas escolas regulares, além da necessidade de se pensar na construção de materiais de ensino mais adequados para o ensino de alunos surdos. Neste artigo pretendo me deter sobre alguns desses pontos, tratando de aspectos que mostram a resistência da sociedade às línguas de sinais, dificultando um projeto de educação bilíngue intercultural para alunos surdos.

Palavras-chave: Surdos, Educação Bilíngue, Línguas Minoritárias

Introdução

Uma justificativa para a realização deste texto está relacionada a uma preocupação com a visão que as pessoas em geral têm sobre o sujeito surdo e sua(s) língua(s) de sinais. Nesse caso trata-se de desvelar como a realidade multilíngue se configura nesse contexto complexo e ainda pouco compreendido. Prova disso são os equívocos que ainda acontecem, em salas de aulas com alunos surdos, em geral, vistos como alunos deficientes que não conseguem aprender como os alunos ouvintes. Situação semelhante ocorre, também, nos lares de famílias com filhos surdos, cujos pais, muitas vezes, tendo pouca consciência do que implica afirmar que o surdo é um sujeito bilíngue, insistem para que o rendimento da linguagem oral do filho surdo seja equivalente ao seu rendimento em sua língua visuoespacial. O mito do português como língua única no Brasil e do sujeito bilíngue como aquele que tem domínio equilibrado de duas ou mais línguas, ademais, pesam na avaliação desses sujeitos e na aceitação de suas línguas de sinais. Por isso, é tão difícil para as pessoas perceberem a situação de bilinguismo ou multilinguismo existente nesse contexto, como pretendemos demonstrar no decorrer deste trabalho.

Alguns professores que recebem alunos surdos em suas salas dizem textualmente que o aluno surdo não sabe escrever por “preguiça de pensar” ou que “o surdo tem di-

ficuldade na escola por não falar nenhuma língua”, isto é, nem o português escrito (ou falado), nem a Libras, da comunidade surda adulta escolarizada. Assim, para uma maioria de professores que recebem alunos surdos dentro da escola comum, as dificuldades em relação à escrita são vistas como algo inerente à surdez ou como algo interno e particular ao surdo e não como decorrência da maneira como ocorre o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo e, além disso, essa dificuldade tampouco é creditada ao fato de esse sujeito ser potencialmente bilíngue.

Considerar uma alternativa social de letramento que valorize a língua do aluno surdo poderia ajudar esses professores a perceberem, também, a importância de estratégias diferenciadas para o ensino do aluno surdo que deveria aprender o português como uma segunda língua. Decorrente dessa aceitação, do sujeito surdo como um sujeito bilíngue, haveria a necessidade de, no caso de crianças surdas, a alfabetização em uma segunda língua (L2), envolver processos de aquisição diferentes da primeira. Entender a importância desses pressupostos que subjazem os estudos do letramento para o contexto da surdez é uma discussão que já está sendo proposta por vários pesquisadores (autores) que fazem críticas à forma como tem sido disseminada a educação de surdos, ainda muito pautada no funcionamento tradicional das escolas para ouvintes. Tais pesquisas relacionam as questões educacionais de surdos com os estudos do letramento em contextos de minorias: nestes trabalhos a concepção de letramento advém de teorias comprometidas com uma perspectiva social (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; entre outros), o que contribui para um afastamento da visão grafocêntrica da escrita, na medida em que há a busca por estratégias que se mostrem mais sensíveis às questões culturais implicadas nas práticas de letramento.

Enfim, desvelar essa realidade é crucial para que mitos possam ser redimensionados e, quem sabe, superados. É sempre bom lembrar que embora a interdição oficial das línguas de sinais tenha tido início em 1880¹, coincidindo com o Congresso de Milão, realizado para sacramentar a crença de que havia prejuízos cognitivos para os surdos que se apoderasse de língua de sinais e não se esforçasse para aprender a falar, resquícios dessa proibição são percebidas na atualidade, quando após inúmeras lutas históricas os surdos passam a ter o direito de usar sua língua no espaço escolar propiciadas pelo Decreto 5686 de 2005. Para entender melhor essa situação traremos algumas considerações sobre as consequências dos prejuízos da interdição de línguas e suas consequências para a comunidade silenciada.

“A língua de sinais é uma ponte, mas não a estrada”

Para os professores e para os pais, a realidade bilíngue/multilíngue do surdo é ainda pouco compreendida e há pouca consciência por parte deles de que estão diante de sujeitos que usam uma língua diferente e, por isso, devem acionar o mundo de uma forma também diferente. O mito do português como língua única no Brasil, ademais, pesa na avaliação do surdo e da surdez e, por isso, é tão difícil para as pessoas perceberem a situação de bilinguismo e de biculturalismo existentes nesse contexto, como

¹ No Congresso de Milão, ocorrido em 1880, decretou-se a proibição oficial das línguas de sinais na educação de surdos em favor da oralização, isto é, em favor do uso das línguas majoritárias pelo surdo. Acreditavam, os profissionais da época, que as línguas de sinais atrapalhavam o desenvolvimento cognitivo dos surdos e dificultava a aprendizagem das línguas orais.

pretendemos demonstrar no decorrer deste trabalho. Conforme tentamos ressaltar anteriormente (SILVA, 2008, SILVA; KUMADA, 2013 e SILVA, 2014), há tempos a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – é uma língua plena, tão complexa quanto qualquer outra e perfeitamente adequada para suprir as necessidades comunicativas das pessoas surdas. Porém apenas muito recentemente o governo brasileiro reconheceu, com a promulgação da Lei n. 10.436/2002², o estatuto de LIBRAS como língua das comunidades surdas no Brasil. Apenas muito recentemente reconhece-se legalmente o direito de o surdo usar sua língua no espaço escolar. Essa valorização, como pode ser observado, impulsiona ações que poderão efetivamente beneficiar o aluno surdo na escola, se a aceitação e a valorização das línguas de sinais pela comunidade escolar for realmente realizada, ou seja, se Libras passar a ser conhecida minimamente pelos agentes escolares.

Não se pode esquecer que ainda é forte o processo de invisibilização que as línguas de minorias, em geral, sofrem no Brasil. Tido como país monolíngue – já que “Aqui todos falam português!” (cf. CAVALCANTI, 1999; CAVALCANTI; SILVA, 2007; MAHER, 2007; entre outros), não há incentivos para que apareçam as diferentes línguas que habitam – com muita tensão – nosso território nacional. Entende-se, desta forma, a importância da educação do entorno (MAHER, 2007), sob pena de esses grupos não terem suas línguas reconhecidas e os processos de identificação e de exclusão a que foram submetidos durante séculos, igualmente, não serem refletidos e desnaturalizados, pela sociedade majoritária. Na verdade, como temos dito, de forma explícita em trabalhos anteriores, a não compreensão de todas essas questões pelos agentes escolares e, também, pela comunidade em geral, explica ainda os estereótipos em relação aos surdos e a não aceitação da Libras como língua de instrução de surdos na escola.

Para refletir sobre essa situação de interdição de línguas e lançar mais luzes a esse contexto, traremos o trabalho de Onyce Payer de 1999 que discute, de forma bastante interessante, a proibição do italiano e nos permite fazer algumas relações com o nosso tema. Nesse trabalho, Payer (1999) nos informa como se deu a interdição forçada do italiano na era Vargas, à época do Estado Novo (1937/1945) período em que foi determinada a proibição de várias línguas de imigração, como o italiano, o alemão, por serem consideradas línguas estrangeiras. A proibição e o banimento dessas línguas do cenário nacional tinham como finalidade a construção de um projeto de nação monolíngue em português. Na reflexão de Payer (1999) restou aos imigrantes a memória da língua interdita que funcionou como memória social. Segundo essa autora:

A inserção do sujeito imigrante no português enquanto língua pública e nacional, língua oficial, língua do exercício do direito, se dá ao lado do silenciamento obrigado da outra língua, sem que este processo seja, entretanto, sempre explícito (formulado, dizível) pelo/para o sujeito. (PAYER, 1999, p. 50)

Payer (1999) faz uma reflexão interessante sobre a memória discursiva oral de imigrantes italianos no contexto republicano – Governo Vargas – quando a língua materna desses sujeitos foi oficialmente interdita pelo Estado Novo e nessa discussão apresenta o que ela denominou de os “resquícos” desse silenciamento encontrados nas

² O Decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a lei 10.436 abriu um leque de oportunidades para a inclusão social destes indivíduos, apontando para a necessidade de uso e difusão de Libras como meio de promover o acesso de pessoas surdas à educação.

gerações seguintes, ou seja, ela aponta a resistência da língua na memória dos falantes e argumenta que essa memória faz parte da história desses sujeitos e como foi realizada a preservação dessa língua, apesar de todos os esforços pela erradicação da mesma em todo o espaço nacional.

Ainda segundo essa autora, a preservação dessa língua ocorreu às escondidas, como um processo de resistência dos italianos à violência a que eram submetidos e, ao mesmo tempo, como resultado da apropriação da língua do outro (no caso o português), a meu ver, no sentido autorizado por De Certeau (2003). Tudo isso, segundo Payer (1999), está na “memória da língua”, que vem a ser a presença constitutiva de traços de uma língua presente em sua ausência, na configuração do imigrante como uma posição no discurso e que se configura materialmente, segundo ela:

De modo bem mais fugaz, através de indícios muito discretos da sua materialidade, escorregadios, não apreensíveis, misteriosamente presentes, não somente mas também na voz, no ritmo, no acento – seja na duração das vogais, das sílabas, seja na marcação dos ‘pés’ presentes na musicalidade das frases e dos textos, que vão nos aproximando da particularidade ‘estranha’ dessa língua. (PAYER, 1999, p. 87)

Segundo Payer (1999), as funções de uma língua e da outra, no caso dos imigrantes italianos, foram se ajustando – de forma não passiva, é claro – para uma convivência que ocorre mesmo nos dias atuais. Para ela, a interdição de uma língua não deixa de funcionar como uma espécie de interdição de um “certo modo de constituição do sujeito por essa língua”. Observam-se muitas semelhanças na discussão feita sobre a língua estrangeira de que trata Payer (1999) e a nossa própria questão dos surdos aprendendo português como L2. Mesmo quando o surdo é oralizado e tenta esquecer sua língua de sinais, ele não consegue falar como o ouvinte e, além disso, mesmo falando, o uso dessa língua ‘estrangeira’ será diferente em muitos aspectos daquele uso que dela fazem os ouvintes.

Por essa razão as questões discutidas no trabalho de Payer (1999) remetem-me às questões elencadas no início deste texto, a saber o silenciamento imposto à comunidade surda pela proibição do uso das línguas de sinais e a crença de que elas não poderiam ser legitimadas pela escola. Penso, também, na criança surda que nasce em lares ouvintes e que está imersa ou marcada por uma língua da qual não pode se servir – por não ouvir – de maneira muito similar aos italianos quando chegaram ao Brasil e não conheciam a língua portuguesa, mas necessitavam ter contatos com brasileiros que, por sua vez, não sabiam o italiano. Com os imigrantes italianos ajustes foram sendo feitos, tanto de um lado como de outro para que a interação pudesse, de alguma forma, fluir. O mesmo ocorre com sujeitos surdos, uma vez eles não escolhem aprender uma segunda língua, no caso o português, por opção (como no bilinguismo de escolha), mas por força de contatos interculturais, considerando as diferenças culturais entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte e suas diferentes línguas.

O trecho a seguir traz a narrativa de uma descendente italiana sobre a avó que não falava o português e foi retirada do trabalho de Payer (1999). Há algo semelhante entre essa narrativa e a situação do sujeito surdo dentro de sua própria casa, uma vez que nem sempre há nesse ambiente predisposição ou conhecimento para o uso das línguas de sinais:

Ela (a sogra) sentia a maior dificuldade em falar português **igual** a nós. Quando a gente ia lá **enton** ela, **tadiiinha**, ela gostava de conversar muito, mas quando chegava uma pessoa mais assim, **difereente**, que ela tinha vergonha, **enton** ela quase non conversava, que ela não sabiiia conversá português, só conversava italiano. E por final eu falei assim: ô **vovó**, comigo pode conversá do jeito que a senhora conversa italiano mesmo que eu entendo tudo. Eu só não sei fala **ma** eu entendo tudo. (PAYER, 1999, p. 113)

Pode-se fazer um paralelo entre o trecho acima e a situação dos surdos, filhos de famílias ouvintes, que em muitos casos só têm a mãe a entendê-los, já que muitas vezes apenas ela se esforça para trazê-los para o mundo da linguagem – de uma língua já constituída, não importando aí se essa língua é o português oral ou formas mistas de comunicação, em que entram os gestos, os sinais, a fala e a expressão corporal as chamadas línguas de sinais caseiras – pois, em geral, só a mãe compreende o filho surdo e, por vezes, apenas com ela eles podem conversar dentro de casa. A mãe de André, um garoto surdo de 14 anos na época, relatou com preocupação sobre sua função de ‘intérprete’ do rapaz surdo para qualquer tipo de conversa que envolvesse o pai e outros familiares. Em trabalho anterior (SILVA, 2005), uma mãe sempre trazia as dificuldades de encontrar, mesmo dentro da própria família, pessoas que soubessem conversar com o filho surdo. Disse-me ela uma vez: “[ele] e o pai só se entendem sem a minha presença quando estão assistindo futebol, de resto eu tenho que explicar tudo, falando e fazendo gestos”. A frase dita por outro pai, naquela mesma ocasião, e que ilustra a introdução deste subcapítulo (“A língua de sinais é uma ponte, mas não é a estrada”)³, nos ajuda a compreender qual o valor da língua de sinais dentro das famílias. Em geral, os pais a consideram apenas um recurso para se chegar à língua portuguesa, língua considerada de prestígio e almejada, também, para seus filhos.

Dessa forma, a língua de sinais, mesmo tendo um papel importante, na visão de muitos pais e professores, cumpre apenas o papel de ponte entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, como bem pregam os modelos de educação bilíngue de transição.

Por uma maior valorização das várias línguas em Libras

Freeman (1998) confirma os conflitos e a confusão oriundos do uso de duas ou mais línguas em sala de aula e argumenta que uma discussão adequada sobre essa questão deverá ultrapassar o sentido mesmo do termo educação bilíngue e refletir, para além disso, como são esses programas, para que servem e por que são indicados. Segundo essa autora, tecnicamente, educação bilíngue significa usar duas línguas para propósitos instrutivos, mas esse termo é utilizado para recobrir uma gama extensa de programas que podem ter orientação ideológica diferente, tendo em vista a diversidade linguística, cultural e a população a que se destina.

Por essa razão, ao ponderar sobre os cuidados necessários ao serem planejados programas educacionais voltados para minorias linguísticas, Maher (2007) enfatiza que não podemos deixar de privilegiar três aspectos importantes: legislação favorável, a edu-

³ Esse dado é oriundo de minha tese de doutorado intitulada “As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da deficiência”, realizada sob a orientação da Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, em 2005. Ele foi retomado, mais recentemente, em reflexões realizadas em Silva (2014) quando desloco o foco da discussão para o ensino de português como L2.

cação do entorno e o fortalecimento dessas minorias. Segundo ela, o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas também da educação de seu entorno para garantir esse respeito”. Enfatiza a autora:

[...] sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente os grupos minoritários não conseguirão exercer de forma plena sua cidadania (MAHER, 2007, p. 257)

Claro está, desta forma, que mesmo com todas essas mudanças, a aceitação do surdo como indivíduo bilíngue ainda provoca discussões e polêmicas por focalizar cultura(s), identidade(s) e língua(s) até então invisibilizadas ou desprestigiadas. Apesar de as leis existentes em relação a essas minorias aparentar avanços como interpreta Altenhofen (2013) temos que considerar que é necessário, ainda, melhor operacionalização de recursos e planejamento para que novas contratações ocorram de modo a dar corpo a mudanças que são necessárias, por exemplo, a contratações de interpretes e surdos – entre outros. É necessário, também, o convencimento da maioria – do entorno – como bem definiu Maher (2007), pois as decisões sobre o que pode ou não e o que tem relevância ou não no espaço da diversidade partem primordialmente da ótica majoritária.

Para Maher, (2013, p. 119), Políticas Linguísticas se referem a objetivos e intervenções que visam a afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem – no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias, e também o modo como são utilizadas ou ainda, transmitidas. Além disso, a autora esclarece que a primeira grande política linguística firmada no Brasil foi o decreto de 1758, conhecido como *Diretório dos Índios*, assinado pelo Marquês de Pombal. Através desse conjunto de leis, o Marquês proibia que no Brasil se falasse e se ensinasse qualquer uma das línguas indígenas. A força opressora do decreto não teve efeito imediato, mas foi decisiva para o desaparecimento das línguas indígenas.

Fazendo uma reflexão sobre a existência desses mitos em relação às misturas de línguas, Maher (2007, p. 118) remete suas origens ao Antigo Testamento, trazendo a narrativa de construção da Torre de Babel, como um momento histórico no qual já se identificava a ideia de que “muitas línguas implicaria caos, confusão”, que teria originado a crença do multilinguismo como algo contraproducente e, portanto, como algo que deve ser evitado ou banido. Nesse mesmo texto, a autora defende que Políticas Linguísticas estão atreladas a Políticas de Identidade para afirmar que:

Políticas Linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio)linguística, mesmo que isso nem sempre seja explicitado: muitas vezes, só é possível depreender políticas linguísticas em andamento das ações e dos discursos dos agentes nelas envolvidos. (MAHER, 2013, p. 118)

Retomamos essa reflexão com o intuito de enfatizar a situação de interação entre surdos e ouvintes em ambiente familiar e mesmo, em espaços escolares, onde há professores que necessitam ensinar alunos surdos sem conhecer a Libras e, muitas vezes, sem respeitar essa língua como tal. Nesses espaços, em que é necessária a interação entre alu-

nos surdos e professores ouvintes, acabam vigorando algumas políticas que não são aquelas preconizadas por leis, mas que permitem a aproximação desses sujeitos pela necessidade de se comunicar ou ensinar alguém que não fala a sua língua. Apesar de necessário, o resultado dessa comunicação tem sido percebido como algo inferior que não reflete nem Libras, nem o Português, ou seja, são línguas muito mais desprestigiadas que tendem a ser evitadas por configurar uma situação de misturas de línguas, com sintaxe e léxico usadas de forma diferente daquela que é considerada a língua ideal e, portanto, não coincidente nem com a Libras Padrão, presente nos dicionários e usada por um grande número de surdos escolarizados e tampouco com a língua portuguesa, falada pela comunidade majoritária. Por mais que essa seja vista por muitos como uma situação nociva temos que distinguir os motivos pelos quais isso ocorre e as razões de serem tão fortemente inibidas.

Essa situação de desconforto em relação às misturas reforça, como nos ensina Canagarajah (2013), o lugar a partir do qual o monolinguismo situa as línguas e seus falantes dentro de uma lógica em que há línguas aceitáveis e há outras, inaceitáveis e impuras. Por tal razão, nessa visão, uma língua deve ser eleita para ser a única de um povo ou de uma nação e o restante deve ser apagado ou relegado apenas ao conforto do lar, caso seja necessário.

Tal pressuposto também parece estar presente nas falas de profissionais surdos. Em pesquisa realizada anteriormente (SILVA; KUMADA, 2013) com o intuito de compreender o estatuto das línguas de sinais para profissionais surdos e ouvintes encarregados de ensinar Libras (professores surdos e intérpretes de Libras), observou-se algumas dessas representações. Foi possível detectar uma tendência de homogeneização das línguas de sinais como forma de fortalecer e reafirmar sua condição de língua natural e como forma de torná-la, também, mais pura⁴.

Tal estudo envolveu análise das representações de sujeitos surdos e ouvintes que atuam na área da surdez (seja como intérprete ou como professor de LIBRAS) em diferentes regiões do país, de diferentes faixas etárias e classes sociais. Uma reflexão importante extraída dessa pesquisa foi mostrar a representação das línguas de sinais em relação às variedades linguísticas, assim como ocorre nas línguas orais, demonstrando uma tendência à valorização de uma variedade sobre a outra, bem como a necessidade de se rediscutir critérios que levam a valorizar uma variedade ou um falante em detrimento de outra(o) (BAGNO, 1999; CAVALCANTI, 1999; COX; ASSIS-PETERSON, 2007; ASSIS-PETERSON, 2008). Tomando emprestadas as contribuições sobre variedades linguísticas presentes nas línguas orais para problematizar essa questão e refletir sobre a necessidade de estudos e políticas linguísticas que considerem, também, essa heterogeneidade no contexto de educação de surdos, enfatizamos, em concordância com Bagno (1999, p. 27-28), que nenhuma língua pode ser considerada:

[...] “una”, uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta

⁴ Os surdos, após o fortalecimento da Libras, em anos mais recentes, preferem não contar com o português na formação de sinais pela convicção de que a aceitação das misturas de Libras com o português produziria uma língua mais frágil. Por exemplo, determinadas palavras, como o cumprimento “OI”, em que as letras “o” e “i”, resultam do empréstimo do português, tem sido abandonada em favor de outros em que não há o uso do alfabeto datilológico.

variações em todos os seus níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico, etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística, etc.).

Reconhecemos que essa ainda é uma discussão recente no contexto da educação de surdos, mas já foi bastante discutida por outros autores (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007) como uma questão crucial para as discussões sobre bilinguismo e bidialetismo em contextos de minorias.

Por ser ainda bem comum que profissionais que atendem surdos, seja na escola, como na clínica referirem-se ao surdo que não sabe português e que usa uma língua de sinais caseira (ou seja, uma língua que não é reconhecida como sendo a Libras já padronizada nos espaços escolares ou mesmo descrita nos livros), como um “sujeito sem língua” vejo como de fundamental importância rever esses conceitos à luz de teorias que desnaturalizem o conceito de língua una e que aceitem as várias línguas em Libras.

Partindo do conceito de língua de sinais caseira que já havia sido discutido por Gesser (2006) e Silva (2008), também Kumada (2012) mostra indicadores de (des)valorização de certas formas linguísticas da Libras frente a outras, as chamadas línguas de sinais caseiras ou línguas de sinais emergentes (VILHALVA, 2009) para concluir que somente com o (re)conhecimento das diferentes línguas presentes nesse contexto multilíngue e a aceitação da pluralidade será possível ficar distante de posturas essencialistas em relação ao surdo e sua(s) língua(s).

Também observamos em trabalhos anteriores (por exemplo, SILVA; KUMADA 2013) essa tendência forte de valorizar a forma padrão de Libras, em geral, aquela que está nos dicionários, ao mesmo tempo em que há desvalorização daqueles que não se apropriam dela, denominados como sujeito “sem-língua” e/ou sua língua tomada como “errada”. Em nome da facilitação da comunicação tanto a professora surda Luiza, quanto o surdo Pedro argumentam a favor da padronização da língua sinais como forma de amenizar o conflito. Veja abaixo⁵:

- (01) Luiza (Surda/SP): [...] Bom, eu tento usar os sinais respeitando o dicionário, respeitando as variações de cada um também, depende do lugar que eu vou eu respeito, é não tem uma forma correta, por quê? Por que a língua não é padronizada, a Libras não é padronizada. No começo quando saiu o Pró-Libras, quando saiu o Letras/Libras, eu pensei que ia padronizar a língua, mas só que não consegue, vai ter muito conflito...
- (02) Pedro (Surdo/PR): O grande problema é não obedecer ao dicionário de Libras, queria que todo o Brasil usasse a mesma língua [de sinais], igual. O regionalismo atrapalha, sim. Dá o mal entendido, o preconceito (não é pela cor, é pela língua diferente, tipo ignorante).

Como se observa, tais relatos, no limite, clamam por uma homogeneização das línguas de sinais e pela dicotomia necessária entre essas línguas e o português com o intuito de organização e como uma medida de minimizar conflitos, tanto no ensino de Libras quanto no uso cotidiano de Libras pelas pessoas de forma geral, sejam elas surdas ou ouvintes.

⁵ Depoimentos extraídos de Silva e Kumada (2013).

Algumas considerações

Neste artigo, nosso objetivo foi problematizar a ainda não valorização das diferentes línguas de sinais que habitam o contexto multilíngue da surdez e as consequências indesejáveis para os projetos comprometidos com o que se denomina Educação Intercultural Bilíngue. Tais representações, enquanto práticas de significação que se materializam através da linguagem, produzem identidades e adquirem sentido dentro da(s) cultura(s) e marcam o sujeito surdo sempre de forma negativa ou inferiorizada. Trouxe, além disso, a dificuldade de se sedimentar políticas públicas que levem em conta as diferenças linguísticas e culturais e, além disso, como algumas generalizações sobre as línguas de sinais podem interferir no processo identitário do surdo que se tornou falante a partir de uma Língua Caseira de Sinais, uma vez que essa denominação o coloca em posição de não falante, uma vez que a materialidade da língua que usa não é reconhecida, enfatizando, dessa forma, a necessidade de considerar o *status* de língua minoritária como dinâmico e defendendo uma política linguística que priorize o respeito à diversidade e à pluralidade.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 93-116
- ASSIS-PETTERSON, A. A.de. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. In: MAHER, T. M. *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, jul./dez. 2008.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 51. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Seção 1, p. 23.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practices: global englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, v. 15, p. 385-417, 1999. Número especial.
- CAVALCANTI, M.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o Surdo In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETTERSON, A. A. de. Transculturalidade e transglóssia: para compreender o fenômeno das fricções contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 23-44.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2002 [1994].
- FAVORITO, W. *O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e ‘outsiders’ na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FREEMAN, R. D. *Bilingual education and social change*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1998.

GESSER, A. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2006.

KUMADA, K.M.O. “No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?”: representações sobre línguas de sinais caseiras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2012.

MAHER, T. M. A Educação do entorno para interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. 2007. p. 255-270.

_____. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: _____. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.

PAYER, O. M. *Memória da língua imigração e nacionalidade*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, I. R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas em seu entorno. *Trab.Ling.Aplic.*, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, jul./dez.2008.

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O. Representações sobre o contexto multilíngue da surdez. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v. 19, n. 1, p. 99-114, jul/dez 2013.

_____. Perspectiva de Educação Intercultural Bilingue para Surdos. *Rev. Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 50, p. 120-144, jul./dez. 2014.

STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VILHALVA, S. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul*. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

O que pode esta língua? Uma reflexão a respeito das crenças que emergem em interações de Teletandem

(What can this language do? A reflection on beliefs that emerge in Teletandem interactions)

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos¹

¹ Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista (Unesp)

karin.ramos1@gmail.com

Abstract: The virtual context of Teletandem for teaching and learning languages is a fruitful environment in which a system of beliefs and values emerge, affecting, directly, the process. The present study aims to investigate this belief system, from the theoretical framework of Critical Discourse Analysis. The research has been guided by the following questions: a) how beliefs about teaching and learning language process are reflected in the speeches made by Brazilian interacting during mediation sessions; b) what are the implications of that belief system for the process; c) how we can identify the levels of Critical Language Awareness among participants concerning to their own beliefs. Data analysis allows establish a relationship between this belief system, reflected in the discourses produced by the interacting during Teletandem sessions, and the effectiveness of the process, reinforcing the importance of the role of mediator.

Keywords: Teletandem; Beliefs; Critical Language Awareness.

Resumo: O contexto virtual do Teletandem para ensino e aprendizagem de línguas é um ambiente profícuo no qual um sistema de crenças e valores emerge, afetando, de maneira direta, o processo. O presente estudo tem como objetivo investigar esse sistema de crenças, a partir do referencial teórico da Análise do Discurso Crítica. A pesquisa tem sido norteadas pelas seguintes perguntas: (a) de que modo as crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas estão refletidas nos discursos produzidos pelos interagentes brasileiros durante as mediações das sessões; b) quais as implicações desse sistema de crenças para o processo; c) de que forma podemos evidenciar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os participantes no que diz respeito às suas próprias crenças. A análise dos dados permite estabelecer uma relação entre esse sistema de crenças, refletidas nos discursos produzidos pelos interagentes, durante as sessões de Teletandem, e a eficácia do processo, reforçando a importância do papel do mediador.

Palavras-chave: Teletandem; Crenças; Conscientização Crítica da Linguagem.

Introdução

O presente artigo é resultado das leituras, observações e reflexões oriundas de nosso trabalho de mediação de sessões de interação do projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*¹ (TELLES, 2006), atividade desenvolvida no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores² da Unesp de Assis. Acreditamos que os aspectos aqui discutidos são bastante pertinentes e relevantes para todos os profissionais que se preocu-

¹ *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* foi um Projeto Temático Fapesp (Processo Fapesp 2006/03204-2) durante os anos de 2006 a 2010 que atualmente está em continuidade, de maneira colaborativa, entre os cursos de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/Unesp e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto/Unesp (www.teletandembrasil.org).

² *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* é um Projeto de Extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras

pam em pensar a educação, os processos de ensino-aprendizagem de línguas, a mediação do computador e os múltiplos fatores que entram em cena quando se aborda um tema tão importante para uma sociedade em constante mudança.

No presente artigo, pretendemos discutir a emergência de crenças nos discursos produzidos em um contexto virtual de ensino e aprendizagem de línguas – o Teletandem. Essa reflexão está fundamentada em alguns princípios norteadores. Em primeiro lugar, concordamos que as crenças têm influência em como as pessoas aprendem e ensinam, a despeito de todas as dificuldades que envolvem os estudos nesse campo, pois, de acordo com Pajares (1992), muitos pesquisadores ainda consideram o estudo das crenças no processo de ensino e aprendizagem um campo confuso e obscuro. Entretanto, o autor sugere que:

[...] the construct is less messy, far cleaner, and conceptually clearer than it may appear. When they are clearly conceptualized, when their key assumptions are examined, when precise meanings are consistently understood and adhered to, and when specific belief constructs are properly assessed and investigated, beliefs can be, the single most important construct in educational research. (PAJARES, 1992, p. 329)

Dessa forma, esperamos contribuir para que as crenças e suas repercussões no processo de ensino e aprendizagem de línguas sejam mais bem compreendidas, contribuindo, por conseguinte, para as pesquisas no campo educacional.

Em segundo lugar, algumas crenças têm de ser transformadas, pois, conforme Barcelos (2007, p. 110), a importância de saber sobre mudança está relacionada ao próprio contexto educacional, uma vez que “educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca”.

Em terceiro lugar, concordamos com Negueruela (2011, p. 360) quando afirma que as crenças podem ser mudadas, uma vez que podem ser entendidas como uma atividade de conceituação em uma perspectiva dialética. Nesse sentido, têm um caráter estático, pois carregam, historicamente, um significado social, mas ao mesmo tempo dinâmico, pois estão sujeitas a transformações.

Finalmente, propomo-nos a investigar o sistema de crenças que emerge no contexto Teletandem, pois trata-se de um ambiente profícuo no qual as crenças, também definidas como instrumentos de mediação (ALANEN, 2003, p. 65), podem ser identificadas nos discursos. Assim, esse contexto tem o potencial de criar condições favoráveis para que as mudanças aconteçam, especialmente em decorrência do processo de mediação que ocorre após as interações.

A pesquisa tem sido norteada pelas seguintes perguntas:

(a) de que modo as crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas estão refletidas nos discursos produzidos pelos interagentes brasileiros durante as mediações das sessões?

de Assis/Unesp, com o apoio da *Proex (Pró-Reitoria de Extensão)* e da *Arex (Assessoria de Relações Externas)* da Universidade Estadual Paulista (Unesp) (www.assis.unesp.br/centrodelinguas).

(b) quais as implicações desse sistema de crenças para o processo de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE)?

(c) de que forma podemos evidenciar os níveis de Conscientização Crítica da Linguagem entre os participantes no que diz respeito às suas próprias crenças?

Portanto, o estudo que pretendemos realizar visa a considerar as crenças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas que emergem nos discursos produzidos nas sessões de mediação do Teletandem relacionando-as com o conceito de Conscientização Crítica da Linguagem, oriundo da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992; KRESS, 1989; MEY, 1985). Segundo essa visão, o objetivo da educação é o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo, incluindo principalmente o ensino e a aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras. De acordo com esses estudos, existe uma relação intrínseca entre discurso, conhecimento e as transformações que acontecem em uma sociedade pós-moderna baseada na informação e é necessário que se reflita sobre essas questões e suas implicações.

Uma conscientização crítica a respeito dos sistemas de crenças e das práticas linguísticas e sociais torna-se, portanto, um pré-requisito para o exercício efetivo da cidadania. É preciso reconhecer de que maneira as ideologias dominantes perpassam os discursos nas diferentes atividades humanas, estabelecendo jogos de poder e dominação. Essa atitude crítica deve fundamentar as práticas pedagógicas, principalmente no ensino de línguas. A necessidade dos interlocutores de reconhecer o valor e o poder da comunicação, a fim de desenvolverem uma atitude política, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Mas essa reflexão sobre as crenças nos discursos necessita de um suporte teórico de pesquisa, principalmente no campo da Educação, para que possa verificar o impacto dessa relação no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, construímos um espaço para refletir sobre a capacitação crítica dos futuros professores, bem como podemos subsidiá-los com considerações sobre a importância dessa conscientização para o campo do ensino de língua materna no qual estarão prestes a atuar. Pretendemos contribuir para a formação de profissionais autônomos, críticos e reflexivos sobre as práticas sociais da linguagem e suas implicações na atividade docente.

Um contexto virtual de ensino e aprendizagem de línguas

Uma dessas mudanças ocorridas nas práticas de linguagem que tem estreita relação com transformações do contexto histórico e social diz respeito à mediação do computador no processo de ensino-aprendizagem. O computador mudou a maneira de ler, construir e interpretar textos e é um exemplo de como tecnologia e cultura interagem de forma significativa para interferir nos usos linguísticos e estão imbuídos de conflitos ideológicos, modelados por forças da economia, história e política (MARCUSCHI, 2001, p. 80).

Tem-se, portanto, um novo cenário para a educação, no qual os educadores precisam repensar sua metodologia, seus métodos, suas estratégias, seus recursos e suas formas de avaliação. Negar essa invasão da tecnologia na sala de aula ou tentar conter esse avanço é um esforço que resultará em uma postura cada vez mais reacionária da ins-

tituição escolar. Simplesmente trocar as ferramentas e manter o mesmo discurso também trará as mudanças necessárias. É preciso que se busquem meios de se aliar tecnologia e ensino-aprendizagem, a fim de se criar novos contextos que facilitem esse processo e traga resultados que efetivamente tenham um impacto na educação.

De acordo com o inventor da internet, Berners-Lee³ (apud CRYSTAL, 2006), a rede mundial de computadores interligados é mais uma criação social do que técnica. Apesar da relevância de todo o suporte tecnológico que sustenta a internet e permite as interações, o que fez com que tivesse essa expansão acelerada e essa infinidade de utilizações foi justamente o seu caráter social de proporcionar a conexão entre seus participantes, anulando obstáculos tais como distância e barreiras étnicas, etárias, econômicas, políticas, etc.

No caso específico de aprender e ensinar línguas, o uso da tecnologia aliada a esses poderosos mecanismos de interconexão pode fazer com que o tempo previsto para se utilizar a língua que se está aprendendo seja abreviado. Há algumas décadas, aprendia-se uma língua estrangeira para ser posta em prática no futuro, em uma viagem ou situação de contato presencial com um falante nativo. Atualmente, aprende-se para usar no presente, em circunstâncias as mais variadas.

Fundamentado nessas transformações, o Projeto Teletandem Brasil surge como um novo contexto para o ensino e aprendizagem de línguas, com a mediação do computador. Trata-se de um modelo que transporta para a realidade virtual os princípios do tandem, uma forma de intercâmbio de conhecimento com fins educativos que surgiu na Alemanha no final da década de 1960 e se difundiu por vários países (RAMOS, 2012).

O aprendizado de línguas por meio de *tandem*, no qual dois falantes intercambiam seus conhecimentos, está fundamentado nos princípios de colaboração e reciprocidade entre os parceiros, autonomia sobre o processo e independência entre as línguas, ou seja, as línguas não devem ser misturadas durante a sessão (TELLES, 2009). Nesse contexto, o Teletandem surge como uma nova prática de ensino-aprendizagem de línguas a partir da utilização de recursos tecnológicos.

Na versão brasileira do Teletandem, a aprendizagem é realizada à distância, em um contexto virtual, mediada pelo computador, em uma comunicação síncrona, utilizando-se recursos de escrita, leitura, videoconferência e aplicativos de mensagens instantâneas, principalmente o *Skype*. Inicialmente, de acordo com Vassalo (2010), o projeto apresentava as seguintes especificidades: ser realizado em várias línguas, com contatos internacionais com universidades de vários países; propor-se a realizar parcerias diretamente entre alunos, independentemente de acordos entre professores; estar baseado tanto no trabalho colaborativo entre as duplas quanto entre turmas previamente pareadas; no lado brasileiro, a maioria dos participantes brasileiros envolvidos é composta de futuros professores de língua materna ou estrangeira; ter um enfoque particular na conversação e na livre escolha de atividades por parte dos alunos. Ainda segundo Vassalo, uma das línguas intercambiadas era sempre o português, o que denota a relevância da língua materna dos participantes do lado brasileiro, nesse novo contexto de aprendizagem de língua. Além disso, a maioria dos participantes brasileiros prefere ensinar sua língua materna, por sentirem-se mais seguros quanto ao domínio das suas estruturas e conhecimento vivenciado de seus usos nas mais variadas situações de interação. Assim, a língua

³ BERNERS-LEE, T. *Weaving the Web*. London: Orion Business Books, 1999.

portuguesa tem sido a mais compartilhada pelos usuários do projeto e, em se tratando de futuros professores de língua, é essencial analisar a relação que esses usuários têm com sua língua materna.

Atualmente, esse modelo independente tem sido substituído por um modelo institucional, no qual prevalecem os acordos entre instituições, com a mediação de um professor. Em média, são realizadas de dez a doze sessões por semestre, com duração de uma hora, sendo trinta minutos para cada língua, seguida de uma sessão de mediação, com duração de trinta minutos. Em alguns casos, principalmente nas universidades americanas, as sessões de Teletandem estão incorporadas à grade curricular do aluno, sendo o processo submetido a certas formas de controle, tais como frequência e atividades para nota, e avaliações. Essa versão institucionalizada do Teletandem, de certa forma, compromete os níveis de autonomia dos participantes; entretanto, o ganho em termos de aprendizagem tem se mostrado muito maior, pois os encontros são preestabelecidos e os objetivos, mais bem definidos.

Procedimentos teórico-metodológicos

Passaremos, neste momento, a explicitar as bases metodológicas e os procedimentos para a coleta e a análise dos dados que pretendemos utilizar em nossa análise. Esclarecemos, mais uma vez, que nosso objetivo, no presente artigo, é levantar alguns questionamentos e não apresentar respostas definitivas a respeito da emergência de crenças nesse contexto particular de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Telles (2002), a pesquisa no campo da Educação deve ser emancipatória, no sentido de produzir contextos para aquisição de instrumentos e desenvolvimento de uma prática reflexiva e construção de propostas de ações que estejam voltadas para a melhoria do trabalho em sala de aula.

Para o desenvolvimento desta investigação utilizamos um paradigma de pesquisa baseado nas teorias críticas que, de acordo com Guba e Lincoln (2005), consideram a realidade em termos sociais, históricos e políticos, propondo-se a aprofundar as ideologias e as razões que estão na origem das práticas sociais, com vistas à conscientização.

Nessa linha metodológica, utilizamos os pressupostos da Análise do Discurso Crítico (ADC), que tem por base a materialidade linguística e toma a linguagem como uma forma de reforçar e contestar as estruturas sociais vigentes (OSÓRIO; ITO, 2008). A ADC visa à desconstrução ideológica dos discursos produzidos em determinado contexto, considerando as relações complexas entre texto, práticas discursivas, práticas sociais, jogos de poder e fatores sócio-histórico-culturais. Assumimos também uma postura ontológica crítico-realista, segundo a qual, “o mundo é um sistema aberto, em constante mudança e constituído por diferentes domínios, assim como por diferentes estratos” (BHASKAR⁴ apud RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 32). Segundo essa visão, os discursos têm efeitos na vida social e são por ela produzidos.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, nos moldes explicitados por Lüdke e André (1986), quando afirmam que, nesse tipo de pes-

⁴ BHASKAR, R. Philosophy and scientific realism. In: ARCEHR, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T.; NORRIE, A. (Ed.) *Critical realism: essential readings*. London; New York: Routledge, 1998. p. 16-47.

quisa, há ênfase no processo, com a preocupação em se retratar a perspectiva dos participantes, além de o ambiente natural ser a fonte direta dos dados. Dessa forma, buscamos “oferecer um suporte científico para estudos sobre o papel do discurso em relação a problemas sociais contextualmente situados” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 75).

A pesquisa se desenvolveu no contexto das sessões de mediação de Teletandem realizadas no Laboratório do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Assis.

Participaram da pesquisa nove alunos brasileiros que fizeram sessões de Teletandem em interação com alunos de cursos variados de uma universidade norte-americana, durante o primeiro semestre de 2013. O espaço utilizado para essas interações/mediações que ocorriam uma vez por semana, durante uma hora e meia, foi o Laboratório de Teletandem do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Unesp de Assis. Fez parte da execução da pesquisa uma aluna, bolsista de Iniciação Científica, que desenvolveu investigações, sob nossa orientação, no contexto da proposta do projeto em questão.

O *corpus* está composto por sessões de mediação gravadas e transcritas; atividades que foram desenvolvidas pelos participantes durante a interação, tais como as anotações, compartilhamento de tela; atividades que foram realizadas depois da interação, tais como produções de textos dos interagentes e correções feitas pelos seus respectivos parceiros. Além disso, também utilizamos questionários, entrevistas e atividades reflexivas, projetadas pelos próprios participantes, de acordo com as necessidades para o desenvolvimento da pesquisa, visando à obtenção de informações pertinentes ao objeto de estudo e interesse. Essas informações eram postadas na Plataforma Teleduc, que funcionou como um suporte para as interações.

Os materiais coletados foram estudados de acordo com os procedimentos da ADC que preveem uma abordagem tridimensional: 1º) primeiramente enfocamos o nível linguístico de descrição das características textuais do material, considerando-se os aspectos relativos aos usos de linguagem que aparecem e caracterizam os textos orais e escritos produzidos durante e depois da interação; 2º) a seguir, passamos a uma análise discursiva do evento, avaliando-se como se dá a interação entre os interlocutores e quais os elementos contextuais que estão presentes na produção discursiva; 3º) finalmente, entra em questão a dimensão das práticas sociais das circunstâncias institucionais e organizacionais que envolvem as produções, em uma análise da circulação do poder e do grau de conscientização que os participantes demonstram sobre essas relações que permeiam essa prática.

Para a presente reflexão, estamos nos baseando somente na parte do *corpus* composta pelas postagens na Plataforma Teleduc, especialmente no fórum de discussão intitulado “Minha língua materna como língua estrangeira”.

Análise dos dados

O foco da presente análise serão as interlocuções produzidas durante as sessões de mediação, as quais duravam cerca de trinta minutos e tinham como tema principal o processo de ensino e aprendizagem de línguas, ocorrido durante as sessões de interação em Teletandem. Logo na primeira mediação, os alunos estavam surpresos por não terem

sido abordados por seus parceiros para falar sobre futebol ou carnaval, como se pode notar no excerto (1).

- (1) O meu [parceiro] era uma menina muito simpática e eu perguntei pra ela há quanto tempo ela estava aprendendo português e eu me surpreendi porque ela disse que está no segundo semestre de português. Então talvez alguns não tenham perguntado direto sobre carnaval futebol esse tipo de coisa porque eles ainda não tiveram tanto contato com a cultura e com a língua. [Interagente brasileira, mediação 12/03/2013]

A maioria dos interagentes brasileiros fazia Teletandem pela primeira vez. É interessante notar um preconceito às avessas. Em vez do tradicional estereótipo de que brasileiro só gosta de futebol e carnaval, a imagem pré-concebida de que estrangeiros apenas abordam brasileiros para falar a respeito de futebol e de carnaval. Nesse momento, foi necessária a intervenção da mediadora, no sentido de esclarecer quem eram os interagentes do lado norte-americano, estudantes de uma renomada universidade, que estavam aprendendo português como terceira ou quarta língua e que já tinham um bom nível de conhecimento a respeito do Brasil.

Em outro momento, os interagentes do lado brasileiro chegaram a declarar que percebiam que, em muitos aspectos, principalmente no que diz respeito a questões políticas e econômicas, os parceiros da universidade estrangeira sabiam mais sobre o Brasil do que eles próprios, chegando ao extremo de afirmarem que não conheciam o Brasil e não sabiam o que era ser brasileiro. Nota-se uma questão ligada à constituição da identidade nacional dos sujeitos que, ao se depararem com interlocutores que demonstram um maior acúmulo de saberes, logo colocam em xeque suas vivências e seu conhecimento a respeito do Brasil e do que é ser brasileiro, conforme se nota no excerto (2).

- (2) Como a gente vai sair do nosso país se a gente não conhece o nosso país? [Interagente brasileira, Mediação 09/04/2013]

Com relação ao ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, os interagentes brasileiros demonstraram uma forte tendência em classificar como difícil ensinar a língua materna a seus parceiros, mesmo considerando-se que são alunos de um curso de Letras. Essa constatação pode nos levar a várias reflexões. Em primeiro lugar, a língua portuguesa não tem tradição em ser ensinada como língua estrangeira. Falantes de português não estão acostumados a que falantes de outras línguas queiram aprender a sua língua materna, uma vez que os países falantes de português nunca ocuparam uma posição hegemônica no cenário internacional. De acordo com Gnerre (1985, p. 5), uma língua vale o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Dessa forma, as línguas oficiais de países com pouca influência nessas relações não têm muita visibilidade.

Entretanto, de acordo com Ramos (2013), mudanças no cenário internacional têm conferido um lugar de destaque à língua portuguesa falada no Brasil e o interesse de falantes de outras línguas em aprender esse idioma tem crescido muito nos últimos anos. Nesse cenário contemporâneo, conforme Almeida Filho (2007, p. 33), as atividades de ensino, pesquisa e difusão do ensino de português para falantes de outras línguas estão crescendo e conseguindo apoio e visibilidade. Por essa razão, as adesões de interessados

pelas diversas formas de irradiação desse movimento têm conquistado, cada vez mais, expressão no meio acadêmico, por meio de apresentação de ideias, aplicações de teorias, formulação de projetos de natureza aplicada vinculados ao planejamento de cursos, preparação de materiais, diagnóstico de sala de aula etc. De igual modo, a formação de professores de português como língua estrangeira tem permeado os currículos de Letras, tendo em vista as possibilidades de inserção no mercado de trabalho bem como as implicações teórico-metodológicas desse campo ainda em construção. Mas esses esforços ainda são incipientes se comparados a línguas hegemônicas, tal como o inglês.

Esse fato tem outras implicações: além de ainda haver poucos estudos a respeito do ensino de português como língua estrangeira, não há muito material didático produzido. Alguns alunos chegam a relatar que acham mais fácil ensinar uma língua estrangeira, que muitas vezes eles nem dominam com fluência, do que ensinar o português, sua língua materna, como estrangeira, pois, de acordo com os depoimentos, os alunos não sabem muito bem por onde começar e têm muita dificuldade em sistematizar os fenômenos linguísticos da sua própria língua.

Dessa forma, como os interagentes da instituição norte-americana apresentavam a maior parte das dúvidas relacionadas à conjugação dos verbos, os alunos brasileiros também achavam esse ponto difícil de ser explicado. Alguns nem mesmo dominavam todas as conjugações e as explicações dadas nem sempre correspondiam ao que está sistematizado nas gramáticas tradicionalmente.

Uma das interagentes brasileiras publicou no fórum da *Plataforma Teleduc*:

- (3) Como falante nativa, não fazia ideia do quanto isso poderia ser complicado. [...] Então, é de se acreditar que quem faz questão de buscar conhecimentos em cima dela [referindo-se à língua portuguesa], realmente a ama. [Interagente brasileira, Fórum Teleduc]

Como podemos ver por meio do excerto (3) e dos outros dados mencionados acima, os interagentes brasileiros, alunos de Letras, realmente não faziam ideia da complexidade de ensinar sua própria língua e nem demonstram dominar conhecimento especializado sobre ensino de línguas, atribuindo essa tarefa ao “amor”. Faz-se necessário uma preparação específica para ensinar línguas estrangeiras.

Nesse ponto, esbarramos em outra questão: os currículos dos cursos de Letras, no Brasil, ainda não incorporaram totalmente essa visão. No caso em estudo, não há nenhuma disciplina na grade curricular que se dedique especificamente ao ensino do português como língua estrangeira. Desse modo, o contexto virtual do Teletandem, como atividade extracurricular oferecida aos alunos de Letras da unidade, torna-se uma das únicas oportunidades que os alunos têm para vivenciar esse novo campo que se abre à língua portuguesa no cenário internacional.

Nota-se, portanto, que os interagentes do lado brasileiro ainda apresentam um baixo nível de conscientização linguística, no sentido de que recorrem à sua experiência discursiva apenas para buscar explicações, de ordem empírica, a respeito dos fenômenos linguísticos com os quais se deparam. Tentam dar explicações gramaticais apenas, nem sempre adequadas ou de acordo com a norma culta e demonstram pouca atividade reflexiva a respeito da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos. Raros são os momentos em que discutem as relações de poder e seus efeitos sobre

o papel do discurso nos processos de mudança social e cultural (FAIRCLOUGH, 2001, p. 292).

Há que se enfatizar a importância do mediador nesse contexto virtual de ensino e aprendizagem de línguas, no sentido de que a mediação, entendida como um trabalho de reflexão sobre o processo que se dá durante as interações, pode funcionar como um dispositivo que desencadeie uma conscientização crítica da linguagem entre os interagentes.

Entretanto, no que diz respeito a uma experiência de ensino de português como língua estrangeira, o contexto virtual do Teletandem representa uma oportunidade única para os professores em formação, como já foi salientado anteriormente e pode ser verificado no excerto (4).

- (4) Você deu sorte, porque eu sou estudante de Letras e estou me preparando para explicar isso [tempos verbais em português] para um monte de gente. Então eu começo explicando para você. [Interagente brasileira, Interação, 18/04/2013]

Também, é preciso destacar que o Teletandem se configura como um elemento disparador para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, rompendo com barreiras de tempo e de espaço, por meio do uso real da língua. Encerro a presente análise, com um excerto que traduz a importância desse contexto para os aprendizes.

- (5) O Teletandem provou pra mim que eu sou capaz. Eu consegui me comunicar em inglês, consegui sair de situações embaraçosas que acontecem. Fez eu criar uma auto-confiança. Por exemplo neste sábado eu vou ter teste oral de inglês e ele perguntou “você está nervosa?” Eu falei não, não mais. Antes eu ficava agora já tive um monte de teste oral pra mim vai ser tranquilo. [Interagente brasileira, Mediação, 25/04/2013]

Considerações finais

Como já esclarecemos no início do presente artigo, procuramos trazer à tona algumas reflexões que emergiram durante a execução de nossa pesquisa. Entretanto, pelo aqui exposto podemos ressaltar alguns pontos que podem ser concluídos a partir das considerações feitas até o presente momento.

Em primeiro lugar, acreditamos que um estudo que vise a investigar a conscientização crítica da linguagem em alunos de Letras, que possivelmente virão a ser professores, pode ser de extrema relevância quando se assume uma perspectiva crítica e quando se entende que essa conscientização é a base para um processo de transformação social a partir da educação e, mais especificamente, do ensino de língua materna.

Em segundo lugar, destacamos a importância de se voltar a atenção para o sistema de crenças que emerge nos discursos produzidos nesse contexto específico de ensino e aprendizagem de línguas, quando se almeja a formação de cidadãos críticos e atuantes nas diversas áreas de atividade humana e quando se pretende mudanças sociais.

Também é importante registrar esse momento de transição pelo qual passam as práticas educativas à distância, mediadas pelo computador. Trata-se de um período em que muitos questionamentos são feitos acerca da eficácia desses novos instrumentos e da validade desses novos contextos de ensino-aprendizagem de línguas. É preciso investigar

os múltiplos fatores que se interpõem nessa mediação, a fim de que possam ser averiguadas quais são as vantagens e desvantagens desse novo modelo, quais as principais dificuldades que apresenta aos seus usuários e qual a sua efetiva contribuição para o multilinguismo e o multiculturalismo de uma sociedade que se diz globalizada.

No que diz respeito à formação de professores de PLE, o contexto virtual do Teletandem pode ser bastante profícuo, uma vez que proporciona aos interagentes situações em que se veem interpelados por um aprendiz estrangeiro a respeito de questões de sua língua materna. Tais situações, observadas durante as sessões, resultam em atividades epilinguísticas, de reflexão sobre a língua. Entretanto, as sessões de mediação, que ocorrem após as interações, devem dar conta de transformar essas atividades epilinguísticas, ainda sem muita sistematização, em atividades de análise linguística, as quais importam a um professor em formação inicial, de modo que alcance uma conscientização crítica da própria língua.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar o papel de destaque que a linguagem ocupa na produção dos discursos e nas práticas sociais e, por conseguinte, enfatizar que a formação do profissional que se ocupa de tentar entender esses processos a fim de ensiná-los de forma consciente é imprescindível quando se pretende uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALANEN, R. A socialcultural approach to young learner's beliefs about language learning. In: KAJALA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 2003. p. 55-85.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: EdUnB; Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 33-37.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2007. p. 109-138.
- CRYSTAL, D. *Language and the Internet*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Londres e Nova York: Longman, 2001.
- _____. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Critical Discourse Analysis*. Londres e Nova York: Longman, 1995.
- _____. *Critical Language Awareness*. Londres: Longman, 1992.
- GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. In: _____. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 3-24.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic Controversies, Contradictions and Emerging Confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. ed. New York: Sage, 2005. p. 191-215.

- KRESS, G. *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.
- MEY, J.L. *Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- NEGUERUELA-AZAROLA, E. Belief as a conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. *System*, n. 39, p. 359-369, 2011.
- OSÓRIO, P.; ITO, I. M. A teoria linguística da Análise Crítica do Discurso e o manual didático de PLE. In: OSÓRIO, P.; MEYER, R. M. (Org.). *Português segunda língua e língua estrangeira*. Lisboa: Lidel, 2008. p. 85-107.
- PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, Autumn 1992.
- PURCELL-GATES, V. Research for the 21st century: a diversity of perspectives among researchers. *Language Arts*, v. 72, n. 1, p. 56-60, 1995.
- RAMOS, K. A. H. P. Implicações socioculturais do processo de ensino de português para falantes de outras línguas no contexto virtual do Teletandem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 42, v. 2, p. 731-742, maio-ago. 2013.
- _____. O ensino de Português Língua Estrangeira no contexto virtual do Teletandem: aspectos linguístico-discursivos. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 41 (2): p. 539-552, maio-ago 2012.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- _____. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. Análise de discurso crítica – do modelo tridimensional à articulação entre as práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, 2004.
- TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: _____ (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- _____. *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Projeto apresentado ao CNPq nº 061/2005 (Seleção pública de projetos de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas). Assis: Unesp – Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Educação, 2006.
- _____. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, 2002 p. 91-116.
- TELLES, J. A.; MAROTI, F. A. Teletandem: crenças e respostas dos alunos. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. O. C. *Núcleos de ensino da UNESP: artigos dos projetos realizados em 2006*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.
- TELLES, J.A.; VASSALO, M.L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as na alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.
- VASSALO, M. L. *Relações de poder em parcerias de Teletandem*. Tese (Doutorado) – São José do Rio Preto: Ibilce/Unesp, 2010.
- VASSALLO, M.L.; TELLES, J.A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

A prática de leitura em nova dinâmica: relato de um estudo com ingressantes no ensino superior tecnológico

(Reading habits under a new dynamic: report of a study with technology-oriented college freshmen)

Adriane Belluci Belório de Castro¹

¹Faculdade de Tecnologia de Botucatu (Fatec-Botucatu)

acaastro@fatecbt.edu.br

Abstract: In this paper, the subject of reading, as discussed in the light of assumptions indicated by Chartier (2002) and Levy (1999), is associated with data from a survey of freshmen students in higher technological education, enrolled in an introductory discipline of Portuguese Language from different courses offered by a technology-oriented college of São Paulo state. As for the methodology, we observed students, applied two questionnaires and made interviews with these students not only in order to establish a socio-economic-cultural profile, but also to investigate their reading habits. After analyzing the data, we presented didactic activities and strategies so that the students could better develop their reading performance, especially as far as the academic genres are concerned.

Keywords: higher education; reading; information and communication technologies.

Resumo: Neste trabalho, o tema da leitura, discutido à luz de pressupostos apontados por Chartier (2002) e Levy (1999), está associado a dados obtidos em pesquisa realizada com alunos ingressantes no ensino superior tecnológico, matriculados em disciplina básica da área de Língua Portuguesa de diferentes cursos oferecidos por uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo. Como metodologia, além do acompanhamento direto em sala de aula, aplicamos dois questionários e realizamos entrevistas com os referidos alunos, a fim de não só traçar um perfil socioeconômico-cultural, mas também investigar a prática de leitura dos estudantes. Após a análise dos dados, apresentamos atividades e estratégias didáticas com o intuito de que os alunos pudessem desenvolver melhor seu desempenho no exercício da leitura, principalmente em relação aos gêneros acadêmicos.

Palavras-chave: ensino superior; leitura; tecnologias de informação e comunicação.

Introdução

Vivenciamos uma revolução tecnológica sem precedentes. No âmbito educacional, por exemplo, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) vêm provocando uma alteração no processo de aprendizagem, especialmente pela nova dinâmica na prática da leitura estimulada por suportes digitais. Zilberman (2009, p. 25) confirma-nos que os suportes alteram os modos de leitura:

Por sua vez, as práticas de leitura estão em permanente transformação, variando com os grupos sociais, as faixas etárias, os gêneros. As mudanças por que passam os suportes da escrita determinam igualmente alterações nos modos de leitura do texto, que pode variar da leitura silenciosa à leitura em voz alta e, nesse caso, da leitura tartamudeante à leitura corrente e expressiva do bom leitor.

As alterações nos modos de ler têm provocado questionamentos sobre a qualidade de leitura praticada por alunos em estágio final do ensino médio. Isso é constatado

como realidade em instituições privadas e públicas de diferentes cidades do estado de São Paulo, conforme relatam Silva e Fridman (2007, p. 58) e como confirmam dados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2011, classificando a rede de São Paulo abaixo da média do Brasil na média das áreas avaliadas (SALDAÑA, 2013).

Pela nossa experiência como docente de língua materna, temos observado algumas dificuldades que significativo número de alunos, advindos do ensino médio, vivencia ao ingressar no ensino superior. Essas dificuldades têm aumentado ao longo dos últimos cinco anos. Isso nos leva a considerar que haja uma relação direta com as novas práticas de leitura, visto que as TDIC instauram nova relação entre o sujeito e o desenvolvimento de seu conhecimento, diferentemente dos tradicionais suportes impressos.

Nesse contexto, o aluno ingressante no ensino superior, principalmente o nativo digital, caracterizado como multitarefa, enfrenta problemas de adaptação ao ambiente acadêmico, pois traz consigo um novo comportamento, típico da nova dinâmica digital – rápida, efêmera, que tende a distanciá-lo da concentração em um único ponto – e se depara com um contexto em que atenção, pesquisa e processamento cognitivo analítico são o foco.

Diante disso, lançamos a seguinte questão: como praticar a leitura com ingressantes de cursos superiores tecnológicos, levando-se em conta a dinâmica instaurada nos processos de comunicação, principalmente, pelos novos meios tecnológicos, dos quais não podemos fugir?

Assim, o presente trabalho pretende discutir o tema da leitura, utilizando dados obtidos em pesquisa realizada com alunos ingressantes no ensino superior tecnológico, matriculados em disciplina básica da área de Língua Portuguesa de diferentes cursos oferecidos por uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo, durante o primeiro semestre de 2011.

Leitura, tecnologia e ensino superior

Hargreaves (2003, p. 13) afirma que as escolas das sociedades do conhecimento têm de criar qualidades como criatividade e inovação, pois, caso contrário, os membros dessas sociedades e os seus países não se desenvolverão. Por isso, é fundamental voltarmos nossa atenção para a qualidade no processo de ensino-aprendizagem nas escolas em todos os níveis, visto que somente pela qualidade poder-se-á atingir requisitos como os descritos por Hargreaves.

Paralelamente à qualidade de formação para gerar criatividade e inovação na sociedade do conhecimento aparece a tecnologia, ou melhor, a tecnologia está intimamente associada ao conhecimento e é alimentada por criatividade e inovação. O desenvolvimento das tecnologias de informação e, especialmente, a profusão das redes interativas de comunicação colocam a humanidade diante de um caminho sem volta, em que as práticas, atitudes, modos de pensamento e valores se alteram freneticamente, afetando drasticamente a própria linguagem e as habilidades linguísticas a ela associadas, como por exemplo, a leitura.

Nesse contexto histórico-social, a internet tem inaugurado novos modos de se gerir a informação, de se produzir conhecimento, de se estabelecer relações sociodis-

cursivas e, particularmente, de se estabelecer o contato leitor-texto, criando substanciais transformações também na prática específica da leitura. Além disso, as novas possibilidades de publicação, organização, formatação, difusão e apropriação colocam em xeque os processos cognitivos tradicionalmente efetivados. Sendo assim, não restam dúvidas de que a sociedade em rede, projetando-se na cibercultura, traz grandes desafios para a educação formal e formalizada das novas gerações (CHARTIER, 2002, p. 33).

Não se trata apenas de aderir ao uso dessas TDIC para desenvolver uma prática pedagógica atualizada; tampouco não é o caso de rejeitá-las e manter-se firme em métodos didáticos tradicionais. O importante, nesse caso, é buscar um ponto de equilíbrio para viabilizar a superação desse paradigma que se estabeleceu nas salas de aulas em todos os níveis de educação.

Todavia, encontrar o equilíbrio entre novas estratégias para o aprendizado e a manutenção do que já foi estabelecido como algo viável não é tarefa fácil nos dias atuais em que se tem uma movimentação científico-tecnológica acelerada. Assim, nossa proposta de trabalho com a leitura em sala de aula no ensino superior tecnológico transita entre o que já foi feito ao longo da história dos estudos em Língua Portuguesa e o que está se desdobrando diante de nossos olhos, modificados e contagiados com a evolução tecnológica, a qual instaura novas formas de observarmos e vivenciarmos relações e práticas históricas.

Nesse sentido, este artigo aponta não só para a importância do professor se fundamentar teoricamente sobre o ensino-aprendizagem da leitura para balizar sua ação pedagógica, mas também para a necessidade de selecionar ou construir estratégias e metodologias para a prática da leitura nesse novo contexto cibercultural (LEVY, 1999, p. 50).

Práticas da leitura no ensino superior tecnológico

Como o intuito de estabelecermos estratégias mais eficazes para o desenvolvimento da competência em leitura no ensino superior, realizamos uma pesquisa com 197 alunos ingressantes em uma faculdade de tecnologia do interior do estado de São Paulo durante o primeiro semestre de 2011.

Para melhor compreensão do perfil do aluno ingressante no ensino superior especificamente dessa unidade de ensino, iniciamos o processo de pesquisa a partir da aplicação de um questionário com 15 questões de múltipla escolha para o levantamento de dados socioeconômicos, culturais e educacionais.

Paralelamente a esse questionário, foi solicitado que cada aluno respondesse discursivamente a oito questões relacionadas à sua preferência, frequência e desempenho tanto em leitura quanto em produção de textos, desse modo, poderíamos reconhecer a autopercepção do aprendiz sobre sua competência linguística, especialmente na modalidade escrita, bem como diagnosticar seu nível de linguagem escrita. Além disso, ao ingressante foi solicitada a produção de um pequeno texto a partir do questionamento “Quem sou?”.

Após o término dessa etapa, foram desenvolvidas e aplicadas atividades para exercício de leitura e também de produção textual em encontros tanto com os alunos voluntários que participaram de um projeto fora do horário habitual de aula, como com os

alunos regulares de primeiro ciclo em todos os cursos da instituição (num total de cinco), os quais estavam matriculados em disciplinas ligadas à Língua Portuguesa.

Assim, a exposição e a apreciação de constatações obtidas pela tabulação dos questionários analisados e pelos encontros realizados com os alunos, em classe ou extraclasse, estão apresentados a seguir, bem como a análise e o confronto desses dados e do tema em discussão com a literatura utilizada como base para fundamentação desta pesquisa.

Tabela 1. Perfil socioeconômico do ingressante no ensino superior da instituição pesquisada no primeiro semestre de 2011

Perfil socioeconômico do aluno ingressante	%	
Gênero	Masculino	67
	Feminino	33
Faixa etária	Até 20 anos	45
	De 21 a 30 anos	37
	De 31 a 40 anos	13
	De 41 a 50 anos	4
	Acima de 50 anos	1
Forma de moradia	Com familiares	86
	Sozinho	6
	Pensão	1
	República	4
Renda familiar	Outros	3
	Até 1 S/M	4
	De 1 a 3 S/M	40
	De 3 a 5 S/M	39
	Acima de 5 S/M	17
Trabalho	Sim	66
	Não	34
Educação básica	Totalmente pública	70
	Totalmente particular	11
	Pública e particular	19
Total	100%	

Pela Tabela 1, observamos que o aluno ingressante na instituição naquele semestre era, em sua maioria, do sexo masculino (67%), jovem (81% têm até 30 anos), residente com familiares (87%); apresentava renda familiar até cinco salários mínimos (79%) e havia cursado toda a educação básica em escola pública (70%).

Já pela Tabela 2, observamos, em relação a horas diárias de estudo, que 54% admitiram estudar entre 1 e 2 horas/dia e 31% afirmaram não destinar nenhuma hora diária para estudo.

Tabela 2. Perfil sociocultural do ingressante no ensino superior da instituição pesquisada no primeiro semestre de 2011

Perfil sociocultural do aluno ingressante	%	
	Diariamente	16
Atividade de lazer	3 x por semana	32
	1 x por semana	47
	Nunca	5
	Mais de 4 horas	4
Horas diárias de estudo	Entre 2 e 4 horas	11
	De 1 a 2 horas	54
	Nenhuma	31
Prática de esporte	Diariamente	16
	Semanalmente	27
	Mensalmente	5
	Raramente	42
	Nunca	10
Utilização de internet	Sempre	67
	Frequentemente	17
	Às vezes	13
	Raramente	2
Curso de idioma	Nunca	1
	Sim	12
	Não	88
Leitura	Sempre	27
	Frequentemente	23
	Às vezes	36
	Raramente	13
	Nunca	1
Produção de textos	Sempre	4
	Frequentemente	11
	Às vezes	35
	Raramente	38
	Nunca	12
Escolha do curso	Vocação	24
	Mercado de trabalho	53
	Indicação de outros	9
	Exigência de trabalho	2
	Outro motivo	12
Preferência de área do conhecimento	Humanas	30
	Exatas	45
	Biológicas	25
Total		100%

Dos entrevistados, 88% afirmaram não realizar nenhum curso de idioma extracurricular. Em relação a práticas esportivas e sua frequência, constatamos que um pouco menos da metade dos alunos ingressantes (48%) se dedicava a atividades físicas, seja diária, semanal ou mensalmente.

Ao direcionarmos a questão para a razão da escolha do curso em que o aluno estava matriculado, a maioria (53%) revelou que se decidiu pelo curso em função do mercado de trabalho. Entretanto, um número até certo ponto expressivo (24%) respondeu ter feito a escolha por vocação.

Reconhecemos que 84% dos alunos ingressantes utilizavam com frequência a internet, sendo que apenas 3% afirmaram nunca, ou raramente, utilizá-la. Esse índice de uso frequente da internet confirma o perfil do aluno adaptado às novas tecnologias e vivenciando constantemente a cibercultura. Em contrapartida, apenas metade deles (50%) afirmou sempre (ou quase sempre) ler. Os dados voltados para a produção de textos são menores, pois apenas 15% declararam realizá-la sempre. Ao passo que metade (50%) informou nunca (ou quase nunca) produzir textos.

A partir dos resultados apresentados nas tabelas 1 e 2 sobre o perfil socioeconômico, cultural e educacional do aluno ingressante no ensino superior tecnológico dessa faculdade (1º sem./2011), constatamos que o conjunto desses alunos é predominantemente formado por jovens do sexo masculino, trabalhadores, com renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos, advindos da rede pública de educação básica em busca de um curso que lhes propicie a formação exigida pelo mercado de trabalho. Além disso, de acordo com a Tabela 2, destacamos que esse ingressante não tem domínio sobre outro idioma, não dispõe de muito tempo para estudar, tampouco para realizar atividades de lazer ou praticar esportes.

Em relação ao hábito da leitura, verificamos que metade das respostas aponta para certa frequência em leitura. Entretanto, quando se refere à prática de produzir textos, a maioria afirma não fazer isso com frequência. No tocante ao uso da internet, 84% dos entrevistados revelaram que utilizam com muita frequência esse recurso. Esse número indicativo do uso frequente da internet é mais representativo quando comparado à frequência de leitura.

Esse último dado aponta para a necessidade do professor de Língua Portuguesa, principalmente no ensino superior tecnológico, desenvolver seu trabalho didático aliando-o às novas tecnologias de informação e comunicação em favor da promoção do conhecimento. Associado a isso, deve dispor da prática da leitura com objetivos bem definidos, de tal modo que desperte no acadêmico a conscientização da importância dessa habilidade linguística, bem como o domínio de algumas estratégias que lhe deem condições de realizar de modo adequado tal atividade.

Ainda sobre o perfil do aluno ingressante, especificamente em relação à leitura, observemos, na Tabela 3, os dados obtidos por meio das respostas apresentadas em algumas questões discursivas do segundo questionário.

Tabela 3. Perfil do ingressante no ensino superior tecnológico associado à prática de leitura

Perfil do aluno ingressante associado à prática de leitura	%	
	Sim	77
Gosto pela leitura	Não	16
	Às vezes	7
	Informativo	47
Tipo de texto preferido	Literário	33
	Outros	20
	Sim	17
Dificuldade de leitura	Não	78
	Às vezes	5
	Nenhum	16
Nº de livros lidos anualmente	Até 2	32
	De 3 a 5	28
	Acima de 5	24
	Sim	87
Leitura de jornais e revistas	Não	7
	Às vezes	6
	Não lê	7
Suporte em que lê jornal/revista	Impresso	30
	Eletrônico	28
	Ambos	35
Acesso à internet	Sim	98
	Não	1
	Às vezes	1
Razões para acesso à internet	Pesquisa/Jogos/Redes Sociais	32
	Pesquisa	18
	Pesquisa/Redes Sociais	16
	Pesquisa/Jogos	12
	Redes Sociais	7
	Jogos	4
	Jogos/Redes Sociais	7
	Não respondeu	4
Total	100%	

Apesar de a Tabela 3 revelar que o estudante se qualifica como um leitor, até certo ponto, competente (77% afirmaram gostar de ler e 78% consideraram não apresentar dificuldade em leitura), o que observamos, durante as aulas e atividades aplicadas, não coincidiu com tais dados, pelo menos não na mesma proporção, pois constatamos que, em nível de compreensão – o primeiro patamar de leitura –, pelo menos metade dos alunos sentia dificuldades, tais como: identificação do assunto; reconhecimento do tema (pers-

pectiva dada ao assunto); descrição do raciocínio lógico utilizado na arquitetura do texto. Podemos considerar com isso que a percepção e consciência que o aluno tem sobre sua prática de leitura é diferente do que o outro (nesse caso, o professor) percebe ou reconhece nele, principalmente se levarmos em conta situações formais como testes, exercícios ou mesmo avaliações. Essa é uma questão significativa do ponto de vista educacional, pois, se o sujeito se considera apto a uma tarefa, irá realizá-la da maneira como está habituado, ou seja, sem a preocupação em aprimorar sua competência, nesse caso, em leitura. Entretanto, Baladeli (2010, p. 28-29) alerta que:

Ler na web requer do leitor o estabelecimento de objetivo e a criação de critérios a fim de que a produção de sentido não seja prejudicada pela navegação em *hyperlinks* de forma aleatória. A leitura no hipertexto requer do leitor o desenvolvimento de habilidades para navegar pelo hipertexto selecionando os *hyperlinks* de informações ou textos que sejam relevantes à construção de conhecimento.

A partir do confronto entre as respostas obtidas pela aplicação do questionário em entrevistas e do acompanhamento do dia a dia em sala de aula, verificamos que o aluno não tinha consciência da dificuldade que, muitas vezes, apresentava ao ler. Em entrevistas com os alunos ingressantes (o que confirma o dado de 78% alegarem não sentir dificuldade em leitura), a maioria se referia com domínio sobre os textos lidos; entretanto, quando questionados, principalmente por escrito, sobre aspectos básicos de compreensão textual, como tema e ideias principais de um determinado texto, os mesmos alunos apresentaram noções distorcidas desses quesitos, ou começavam a fazer novos textos sobre algum ponto específico do texto, evidenciando a leitura fragmentada e sem profundidade; houve casos ainda em que o aluno limitava-se a copiar quase que integralmente o texto lido, não enfatizando o tema abordado.

Em entrevista, alguns alunos relataram nunca terem sido corrigidos em seus exercícios de interpretação ou mesmo de produção textual, e não foram raros os casos em que, quando corrigidos ou orientados sobre os problemas de leitura ou de produção textual, o aluno ficava surpreso e, até certo ponto, contrariado. Alguns chegavam até a alegar as boas notas que sempre tiraram na escola em níveis anteriores de ensino.

Além da análise dos resultados obtidos pelas respostas ao questionário, uma proposta de produção de texto com o tema “Quem sou?” foi solicitada. Com essa proposta, nosso objetivo era reconhecer e registrar possíveis dificuldades linguísticas apresentadas pelos alunos. Sem que houvesse nenhuma indicação ou orientação, insinuamos, apenas por meio da representação gráfica, um possível número de linhas (no total 20) para a produção do texto. Passemos à análise e discussão dos resultados obtidos a partir dessa produção textual.

Foram lidos e analisados qualitativamente 197 textos, levando-se em conta tanto o aspecto formal da linguagem empregada, quanto o discursivo pelo qual pudemos reconhecer ainda mais o perfil do aluno ingressante. Em linhas gerais, apontamos os seguintes aspectos da análise feita dessas redações:

Expressividade: a maioria dos textos (137) não atingiu dez linhas, sendo que muitos ficaram abaixo de cinco; além disso, os alunos não conseguiram desenvolver, de modo completo, um texto propriamente dito. Foram feitas pequenas frases ou parágrafos. Isso revela que, se não havia dificuldade para se expressar por escrito, boa parte dos alunos

(aproximadamente 70%) não gostava ou não tinha familiaridade com o desenvolvimento de um texto, ou ainda, não gostava de escrever sobre si mesmo, por isso apresentou um texto curto e superficial.

Linguagem formal escrita: grande parte dos textos apresentou problemas de ortografia, acentuação, pontuação, concordância, ou seja, aspectos gramaticais que se esperava já terem sido assimilados pelo egresso do ensino médio.

Criatividade e inovação: quase todos os textos foram feitos seguindo um padrão, como se estivesse respondendo a um questionário: nome, idade, escolaridade, trabalho e preferências pessoais. Embora, na proposta, tenha sido solicitada uma reflexão sobre a pergunta “Quem sou?”, na produção dos textos, foram apresentados apenas dados descritivos. Isso indica que ou o ingressante não estava disposto a fazer uma reflexão, aprofundando-se no tema, ou não compreendeu o que foi proposto. Por se tratar de uma proposta subjetiva e de caracterização pessoal, era esperado que houvesse um trabalho mais criativo, com o uso da imaginação, presença de linguagem figurada, análise introspectiva de cunho mais pessoal. Contudo, a abordagem mais direta e informativa provavelmente se justifique pela falta de intimidade típica de alunos novatos a um ambiente ainda desconhecido, mesmo que isso contrarie a prática da superexposição que se tem observado em redes sociais digitais. Assim, o aluno, em uma situação formal, não se revelaria tão facilmente, ou se ateriam a dados descritivos exteriores (seguindo um padrão mais técnico e curricular, próprios do contexto), com possível receio de uma avaliação por parte do professor.

Além dos questionários, foram feitas entrevistas com alguns alunos (os que participaram como voluntários) no meio e ao final dos três anos de nossa pesquisa. Escolhemos algumas dessas entrevistas e apresentamos a seguir. Nos depoimentos levantados logo após o primeiro ano da pesquisa e realização do curso de aprimoramento paralelo à disciplina em sala de aula, lançamos as seguintes perguntas: (a) “As atividades de leitura desenvolvidas o ajudaram de algum modo? Por quê?”; (b) “Você percebeu alguma diferença em seu desempenho acadêmico após as atividades de leitura? Em caso afirmativo, cite quais.”; e (c) “Escreva algumas considerações sobre os encontros presenciais ocorridos na realização deste projeto.”

Apresentamos a seguir as respostas de oito alunos (enumerados de 1 a 8) a essas perguntas

Sobre a possibilidade de ajuda que as atividades proporcionaram (questão “a”), foi relatado que:

- (01) “Consegui interpretar melhor o conteúdo das outras matérias.”
- (02) “Possibilitaram compreender os textos lidos com mais facilidade e me auxiliaram a entender o que os textos e artigos queriam me dizer, coisa que antes eu tinha um pouco mais de dificuldade.”
- (03) “Percebi que a comunicação pode se dar de várias formas e em diversos níveis, pode estar explícita ou subentendida, e pode ser dirigida apenas a um determinado grupo.”
- (04) “Ajudaram bastante. Eu tinha certa dificuldade nas formas de interpretação e entendimento de textos.”
- (05) “Ajudou, sim, principalmente pelos temas apresentados, que sempre nos faziam pensar.”
- (06) “Ajudaram, sim, principalmente no sentido de melhorar a interpretação de temas mais complexos, onde muitas vezes o tema central não está exposto claramente.”

- (07) “Ajudaram e muito, pois após muito tempo longe de atividades escolares, me fizeram pensar naquele momento como eu estava me comportando diante da volta aos estudos.”
- (08) “Como temos outras matérias que necessitam interpretação de texto, como em “Liderança e Empreendedorismo”, de textos que temos que ler e interpretar como em “Ética Profissional”, temos que saber como usar as palavras, e somente (acredito) através da leitura, dos treinos, como desenvolvidos em sua matéria, é que podemos nos comunicar de forma mais clara e nos fazer entender, pois se aprendo a escrever como falo, fica mais fácil eu “dizer” quem sou e o que penso, então, em tudo na minha vida, tanto no trabalho como na escola, como na vida em público, as atividades só vieram a somar.”

Sobre a possível percepção de alguma diferença no desempenho acadêmico após as atividades de leitura (questão “b”), foram citadas as seguintes respostas:

- (01) “Houve uma melhora no meu desempenho, consegui prestar mais atenção nos textos das outras matérias.”
- (02) “Percebi que, depois do curso, melhorei meu entendimento, e isso me estimulou na leitura dos textos, consegui compreender melhor as ideias passadas e assim conseqüentemente consegui absorver mais informações.”
- (03) “Sim, no meu caso, melhorou a minha autoconfiança para escrever, as ideias fluem naturalmente, a gramática continua péssima, mas isto é outra história.”
- (04) “Sim, maior assimilação do conteúdo disposto pelos professores, uma melhor forma de interpretar textos usando fluxogramas, resumos.”
- (05) “Por haver múltiplas disciplinas que exigem outras habilidades, no desempenho acadêmico diretamente não houve diferença, mas por ter esse contato extra com essas atividades de leitura, indiretamente fez diferença, e muito, não apenas na vida acadêmica, na vida mesmo.”
- (06) “Sim, percebi uma grande melhora, pois comecei a ter uma visão mais sintética e questionadora sobre os temas vistos.”
- (07) “Com certeza: mais fácil compreensão de textos, na elaboração de fluxogramas, na preparação de projetos, análise sintática, segurança na expressão e comunicação, dinâmica na leitura.”
- (08) “A desenvoltura que a gente adquire com os exercícios de leitura, interpretar imagens, fazer analogias, é um treino muito bom para a gente ‘ler’ nas entrelinhas do comportamento humano, não só aquilo que a gente ‘vê’ é importante, mas o ‘corpo fala’ e, no entanto, sem o entendimento, sem ‘dicas’ de como a gente ler esses comportamentos, a gente passa sem perceber, mas suas aulas despertaram em nós muito dessa sensibilidade para observarmos mais do que aceitar aquilo que nos é dito simplesmente, as emoções, os sentimentos, os olhos, dizem mais do que muitas palavras, os ‘*insights*’ são tão importantes quanto o uso da razão, acredito que falam até mais se a gente permitir.”

Por último (questão “c”), solicitamos algumas considerações sobre os encontros presenciais que ocorreram:

- (01) “As aulas foram muito bem elaboradas.”
- (02) “Os encontros eram muito interessantes, temas e textos legais, o que dificultava na presença dos alunos era o horário do curso, já que alguns não tinham possibilidade de permanecer nos dias de curso, mas no geral, o curso foi muito aproveitado e as informações recebidas lá possibilitaram uma grande ajuda na compreensão dos textos.”
- (03) “Os encontros foram muito agradáveis e extrovertidos, no meu caso, ainda precisarei de muitas aulas para atingir uma escrita razoável.”
- (04) “Os encontros nos possibilitou uma forma de aprendizado mais intensiva, embora eu nem sempre pudesse participar por motivos de trabalho, mas os dias em que fui me trouxeram o conhecimento de novas oportunidades de aprendizado.”

- (05) “Por causa das outras atividades da faculdade, era um pouco complicado trazer atividades do projeto para casa, mas isso ocorreu só uma ou duas vezes, quando visualizávamos situações interessantes, ou uma aplicação direta nos textos, a sensação ao término das aulas era de ter aplicado bem aquele tempo. Eu particularmente gostei bastante. Foi bem legal! As atividades de leitura e principalmente as aulas de Comunicação e Expressão propriamente dita, que vejo uma aplicação diretamente prática em todas as disciplinas do curso, principalmente em dia de prova, e na vida.”
- (06) “Os encontros sempre foram muito agradáveis e muito produtivos. As discussões e questionamentos sobre fatos sempre tiveram o intuito de oferecer uma nova possibilidade de interpretação, forçando-nos a abrir os nossos horizontes para novas fronteiras.”
- (07) “Apesar de estarmos num grupo pequeno de alunos, os que estiveram presentes foram privilegiados, nos tornamos pessoas melhores. ‘Quem está sempre estudando passa a se tornar imprescindível.’”
- (08) “Nossos encontros foram prazerosos, no sentido de que nós sempre íamos ao ‘encontro’ de novos conhecimentos, novos horizontes, eu, particularmente, aguardava as nossas 4as. feiras com ansiedade, pois sabia que teria conhecimentos novos, experiências novas, enfim, muitos valores.”

Por meio dessas entrevistas, constatamos que os alunos participantes das atividades fora da sala de aula se sentiram mais competentes no tocante à leitura, assim como mais bem preparados para o acompanhamento do curso como um todo.

Atividades didáticas e estratégias para a prática da leitura no ensino superior tecnológico

Para o fazer didático, estabelecemos como parâmetro três níveis para a prática da leitura: apreensão, compreensão e interpretação. A abordagem da leitura nesses três níveis só se justifica em termos didáticos, visto que na prática cotidiana, esses níveis se sobrepõem e se confundem, por isso não é tão simples e fácil perceber tal distinção. Entretanto, é necessário que haja o esclarecimento desse aspecto para o aluno, com o propósito de conscientização sobre como o processo de leitura acontece e quanto ganho se tem a partir da realização de uma leitura adequada. Para isso, organizamos uma metodologia para a prática de leitura.

Tal metodologia é aplicada à leitura dos mais diversos tipos de textos e distribui-se em três momentos do pensar: *apreensão* (ver os elementos significativos do texto); *compreensão* (dar sentido aos elementos); *interpretação* (incorporar esses elementos à realidade do leitor). Ela pode ser descrita por meio de estratégias de leitura que denominamos como degraus da leitura, pois só se consegue chegar a estágios mais avançados, se se passar pelos estágios iniciais de modo eficiente. Nesse sentido, os degraus são estágios necessários ao leitor, os quais, embora sejam realizados simultaneamente durante o processo de leitura, podem ser separados em termos didáticos para melhor aproveitamento de cada um.

Nessa proposta, o leitor deve analisar o texto em sua estrutura, num esforço de reconstruir o teor de seu conteúdo e de reconhecer se esse texto é trabalhado e evidenciado pelo enunciador. A partir dessa análise, o leitor pode desenvolver, com maior segurança, o processo interpretativo num estágio mais profundo, colocando em jogo seu repertório e sua relação histórico-social tanto com o enunciador quanto com o discurso em questão. Assim, sob o ponto de vista didático, enfatizaremos os níveis ou degraus do processo de leitura a serem trabalhados. Passemos, então, a descrevê-los.

O primeiro nível de leitura pode ser chamado de *apreensão* e se refere ao entendimento básico do texto com foco denotativo, quando as palavras estão sendo descobertas, momento em que elas estão, ainda, em “estado de dicionário”. Nesse estágio, deve-se buscar o reconhecimento do assunto abordado por meio de identificação de uma palavra-chave, a qual condensa todas as partes do texto, bem como a seleção de ideias principais destacadas na arquitetura textual pelo enunciador da obra. Podemos dizer que esse estágio se trata de um “saber comum”, um percurso que pode facilmente ser feito por diferentes leitores em busca de um sentido “primeiro” para o texto. Esse sentido dará subsídios à (re)construção dos outros estágios da leitura.

Nesse estágio, é importante ainda a realização de um levantamento de todos os elementos básicos para a devida compreensão do texto, como: dados sobre o autor do texto; vocabulário técnico ou específico utilizado; fatos históricos sugeridos; citações e doutrinas presentes no texto. A fim de entendê-los melhor, deve-se recorrer a: dicionários (especializados se for necessário); textos de história; manuais didáticos; *sites* de pesquisa; ou seja, deve-se explorar ao máximo os recursos disponíveis para pesquisa.

Para isso, deve-se seguir estes procedimentos: fazer uma leitura atenciosa do texto, anotando as palavras desconhecidas; após resolver os possíveis problemas com o vocabulário, ler novamente o texto e identificar a(s) palavra(s)-chave; destacar as ideias-chave do texto; organizar espacialmente a palavra-chave, combinando-a com as ideias-chave para estruturar um fluxograma. O fluxograma é o ponto central desse estágio, visto que é por meio de sua elaboração que o indivíduo toma consciência do processo da leitura em profundidade, pois, para chegar ao bom resultado do exercício, ele é obrigado a se debruçar sobre o texto, no ir e vir da leitura.

O segundo nível de leitura tem como base e sustentação o anterior, de modo que seja possível ao leitor iniciar uma série de questionamentos, uma verdadeira investigação dos pressupostos e elementos de ancoragem discursiva do texto em questão. Nesse caso, são feitas associação de ideias por meio de inúmeras questões propostas, tais como: Quem escreveu o texto? A quem? Como? Quando? Onde? Por quê? Com que finalidade? O que faz lembrar? Tais perguntas levam o leitor a fazer correlações enunciativas manifestadas no texto, possibilitando, através de seu conhecimento de mundo, a ampliação e o aprofundamento do processo interpretativo.

A palavra, antes em estado de dicionário, passa agora a se revestir com o cenário que o discurso constrói e infunde ao texto, deixando de fazer parte do saber comum para encontrar refúgio no bojo do texto por meio do olhar interpretativo do leitor. Esse degrau é considerado por nós como o da *compreensão*: encontro íntimo entre enunciador-texto-leitor, pois as palavras, nesse caso, não foram apenas ditas por um enunciador ou estão apenas no texto, mas elas vêm do leitor, circulando e produzindo efeitos de sentido únicos, projetados de modo peculiar durante o processo de leitura, o que vai proporcionar a interpretação do texto (terceiro nível de leitura).

Ainda nesse nível da leitura, a realização do exercício de resumo terá como propósito garantir maior segurança na compreensão do sentido do texto. Essa tarefa deve ser feita com atenção e, ainda, com a escrita de um rascunho do resumo, para que haja a oportunidade de que o texto, ao ser passado a limpo, seja relido pelo aluno com o intuito de avaliar sua escrita.

Finalmente, chegamos ao terceiro nível de leitura: o da *interpretação*. Ao atingir esse ponto, o leitor tem autonomia para, a partir da análise do que lhe foi proposto com o texto, tecer sua apreciação, seu parecer. O olhar do leitor agora atinge o âmbito da conotação subjacente às palavras, a subjetividade inerente a todo processo de leitura, mas que agora pode se expor com mais consistência e vigor. Nesse degrau, a significação, viabilizada tanto pela base oferecida pelo enunciador (apreensão) como pela associação de ideias lançadas pelo leitor (compreensão), delinea-se um esboço singular de leitura, e o texto passa a ter nova expressão (interpretação).

Como interpretar é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é dialogar com o autor, para realizar esse tipo de análise, deve-se tentar: relacionar o texto com outras obras do autor, situando-o em seu pensamento mais amplo; reconhecer posições assumidas na unidade textual, nas várias orientações filosóficas existentes, mostrando diferentes perspectivas e vozes que fundamentam o texto, além de seus pontos comuns e originais (contribuições do autor com a obra); explicitar os pressupostos implicados no texto (ideias implicitamente aceitas pelo autor para fundamentar seu raciocínio); estabelecer uma aproximação ou associação das ideias semelhantes. Além disso, é útil estabelecer uma comparação com ideias temáticas afins sugeridas pelo autor (relacionar com outros autores) e, finalmente, realizar uma crítica, pautando-a sobre os seguintes aspectos: O autor conseguiu atingir seus objetivos? Até que ponto ele foi original? Ele apenas retoma outros textos? O tema foi tratado de forma superficial ou profunda? O tema é relevante? Que contribuições é possível observar?

Por fim, descrevemos também algumas técnicas utilizadas para propiciar o desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência em leitura dos alunos ingressantes no ensino superior tecnológico.

Recital de poesia: os alunos deveriam frequentemente ler poemas, estudá-los, treinar a declamação para recitá-los aos colegas. Esse recurso foi importante tanto para a ampliação do repertório dos alunos quanto para o desenvolvimento da habilidade de expressão oral, e ainda, além de favorecer o exercício de compreensão e interpretação, também possibilita enriquecimento cultural.

Dramatização: utilizamos também, com certa frequência, a atividade de dramatização e representação de pequenos textos, histórias ou cenas cotidianas. Com o objetivo de despertar a atenção sobre aspectos específicos da comunicação para o entendimento e a construção do sentido e de praticar a criação textual. Reuníamos os alunos em pequenos grupos e, a partir de um conteúdo previamente estabelecido, solicitávamos a eles que fizessem um roteiro para representar para a classe. Destacávamos os aspectos da expressão facial, corporal e da fala para a composição da história. Foram utilizadas cenas do cotidiano em situações sociais e empresariais (por exemplo, uma entrevista de emprego). Esse exercício teve como intuito a conscientização e o amadurecimento da expressão para a construção de sentido num texto oral.

Pesquisa de vários gêneros sobre um mesmo tema para discussão: solicitamos aos alunos que trouxessem variados gêneros textuais sobre um mesmo tema definido pelo professor. Após o exercício de elaboração de fluxograma, escolhemos três alunos para colocar na lousa seus exercícios e explicar os respectivos textos. A partir daí, com diferentes informações e perspectivas sobre o mesmo tema, iniciava-se uma discussão sobre ele.

Exibição de filme para debate: outro recurso interessante e motivacional para análise e percepção de compreensão e interpretação é a exibição de filmes curtos, esquetes e peças publicitárias. Com esses gêneros, é possível fazer uma leitura coletiva, destacando-se aspectos composicionais das obras, suas características, aspectos figurativos e temáticos, para o desenvolvimento de um debate, por exemplo.

Sala virtual de leitura: com o auxílio da plataforma *Moodle*, também criamos um espaço para a disponibilização de pequenos textos, principalmente de gêneros como crônica e artigo de opinião sobre o tema linguagem, língua e literatura. Como um sistema de aprendizado eletrônico que permite a interatividade, a criação desse espaço para despertar a curiosidade sobre determinados temas, pode ser utilizado como um recurso acessório para o fomento de ideias.

Conclusão

Quando inicialmente propusemos esta pesquisa, considerávamos a ideia de que “nossos alunos não leem”, ou ainda “nossos alunos não sabem ler”. Entretanto, com o desenrolar do estudo em ações concretas e com o olhar mais atento voltado à realidade da maioria dos alunos ingressantes no ensino superior tecnológico, constatamos que eles leem muito mais do que imaginávamos.

O problema (se é que podemos denominar dessa forma) é que os alunos leem em ritmo de pós-modernidade, isto é, um ritmo fragmentado, multimodal e desconexo. A prática atual da leitura, ao mesmo tempo em que permite unir a “aldeia global”, estimula o distanciamento dos sujeitos da possibilidade de compreensão, interpretação e troca necessária para a efetivação do processo de comunicação em profundidade, pois não garante o tempo e a concentração exigida para tal tarefa.

Estamos vivendo um momento sem igual. Por isso, o desafio nas mãos dos responsáveis por uma educação de qualidade é conseguir aliar essa nova forma de concepção do mundo e de vivência, mediadas pela tecnologia, àquilo que tradicionalmente tem sido apresentado como procedimento necessário para a leitura em profundidade.

Aos educandos, especialmente os do ensino superior tecnológico, é preciso passar daquilo que já se sabe e conhece para aquilo que é necessário conhecer e saber. Do concreto para a abstração. Do empírico para o pensamento crítico e consciência científico-tecnológica. Esse percurso é necessário para todos os campos do saber e produção científico-tecnológica. Esse percurso só é possível de se concretizar por meio da linguagem, da palavra (escrita de preferência), uma vez que à medida que se desenvolve o vocabulário, repertório e raciocínio lógico, os conceitos e as concepções também vão se desenvolvendo e se firmando.

Educação é um processo coletivo que exige despertar de consciência e atitudes dos envolvidos. Sem a ação efetiva do professor, com condições mínimas e com estratégias didático-pedagógicas adequadas para se trabalhar, não se conseguirá qualidade de ensino. Do mesmo modo, sem o envolvimento do aluno, que precisa ser visto como sujeito em suas peculiaridades, pouco se avançará.

Na líquida cena pós-moderna, as mentalidades e práticas se alteram freneticamente; do mesmo modo, a prática pedagógica deve estar em constante reflexão para que os

educadores reconheçam e assumam posição adequada e favorável no contexto da educação contemporânea a tal ponto de estimular o desejo de conhecimento e a valorização da cultura em seus aprendizes.

A partir dessas considerações, concluímos que a prática da leitura com estratégias definidas e procedimentos enfaticamente observados pelo professor de Língua Portuguesa, no ensino superior tecnológico, mostra-se fundamental e efetivamente viável para dar um rumo seguro a um mundo em conturbadas e angustiantes transformações.

REFERÊNCIAS

- BALADELI, A. P. D. A produção de sentidos nos caminhos do hipertexto. *Travessias* v. 4, n. 3, p. 27-34, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3228>>. Acesso em: 30 nov. 2013.
- CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SALDAÑA, P. São Paulo tem educação abaixo da média do país segundo dados do Pisa. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 30 dez. 2013. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,sao-paulo-tem-educacao-abaixo-da-media-do-pais-segundo-dados-do-pisa-imp-,1113443>>. Acesso em: 30 dez. 2013.
- SILVA, N. da; FRIDMAN, P. C. da C. Unsicherheit do século XXI: o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa em São Paulo. *Paideia*, v. 17, n. 36, p. 57-68, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a06.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.
- ZILBERMAN, R. A leitura no mundo digital. *Signo*, v. 34, n. 56, p. 22-32, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/960/681>>. Acesso em: 2 maio 2013.

Gestão do tempo e das aulas de Língua Portuguesa: um estudo de caso sobre a qualidade de oportunidades educacionais em escola de território vulnerável

(Use of time and Portuguese classes: a case study on educational opportunities in a school vulnerable territory)

Fernanda Marcucci¹, Claudia Lemos Vóvio²

^{1,2} Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

fernandamarcucci@gmail.com, claudiavovio@gmail.com

Abstract: This work is part of a in course research “Relations between Schools and Competitive Interdependence Quality of Educational Opportunities” conducted by researchers at the Federal University of São Paulo (Unifesp) and the Centre for Studies and Research in Education, Culture and Community Action (CENPEC). Aims to understand how the Portuguese Language classes are organized by proposing to observe time management (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013) and learning objects (SCHNEUWLY, 2009) privileged classes in the third year of a Primary Education School public school of São Paulo. The methodology was qualitative nature observation as the main instrument of Portuguese classes, four classes of the third year of elementary school, corresponding to the end of the literacy cycle were observed, a public school, located in São Miguel Paulista (SP), considered an area of high social vulnerability (ERNICA, BATISTA, 2012). The scientific relevance of this work is in the analysis of pedagogical practices; the interaction between students and teachers, their roles and functions; which objects of teaching (SCHNEUWLY, 2009) are privileged over others and therefore we seek to understand whether these factors are positive or not in learning this particular discipline.

Keywords: *Education; Portuguese Language; Vulnerable Territories; Use of Time.*

Resumo: Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento “Interdependência Competitiva entre Escolas e Qualidade das Oportunidades Educacionais”, realizada por pesquisadores da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Visa compreender como são organizadas as aulas de Língua Portuguesa, propondo-se a observar a gestão do tempo (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013) e os objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009) privilegiados nas turmas do terceiro ano Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. A metodologia de cunho qualitativo teve como principal instrumento a observação das aulas de Língua Portuguesa, foram observadas quatro turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental, correspondente ao final do ciclo de alfabetização, de uma escola situada em São Miguel Paulista (SP), considerado um território de alta vulnerabilidade social (ÉRNICA; BATISTA, 2012). A relevância científica deste trabalho localiza-se na análise das práticas pedagógicas; da interação entre alunos e professores, seus papéis e funções; de quais objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009) são privilegiados em detrimento de outros e, portanto, buscamos perceber se esses fatores são positivos ou não no aprendizado desta disciplina específica.

Palavras-chave: *Educação; Língua Portuguesa; Territórios Vulneráveis; Gestão do Tempo.*

Introdução

Este artigo tem como objeto a gestão do tempo e da aula de Língua Portuguesa em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em território vulnerável na cidade de São Paulo. Visa analisar de modo exploratório o que se ensina em Língua Portuguesa em escolas situadas em territórios desfavorecidos vis-à-vis às metas

estabelecidas para esse momento da escolarização (é esperado que as crianças aos oito anos estejam alfabetizadas¹) e de modo amplo para a Educação Básica (a formação de sujeitos capazes de tomar parte de diversas práticas de uso da linguagem escrita). Elegeu-se esse ciclo do Ensino Fundamental devido aos resultados da educação escolar no que tange ao domínio da língua escrita e ao desenvolvimento de conjunto de capacidades voltadas à leitura e compreensão e à produção de textos nas variadas situações sociais, bem como às dificuldades de atingir as metas estabelecidas, especialmente para crianças de origens desfavorecidas (BONAMINO, COSCARELLI, FRANCO, 2002; ROJO, 2009; ÉRNICA, BATISTA, 2012). O *corpus* de análise integra a pesquisa “Interdependência Competitiva entre Escolas e Qualidade das Oportunidades Educacionais”², em andamento, sob a coordenação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e em colaboração com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Segundo Batista (1997, p. 3), o que se ensina na aula de Português são produtos “de uma visão sobre o fenômeno da língua e do papel do seu ensino numa determinada sociedade”, bem como resultado das condições sob as quais se exerce a prática pedagógica, pautada por uma determinada realidade. Identificar como esses fatores afetam as oportunidades educacionais, obtendo uma visão objetiva, de modo amplo, sobre o processo de escolarização, especificamente, sobre as práticas pedagógicas, os modos de gestão do ensino, os objetos de ensino privilegiados e as formas de interação em sala de aula são fundamentais para encontrar soluções compartilhadas com aqueles que planejam e executam essas práticas, os professores.

Dentre esses elementos que condicionam as práticas pedagógicas no interior da escola, temos como suposto que as oportunidades educacionais são afetadas por fatores que dizem respeito ao território e entorno onde a escola encontra-se. É consensual entre autores como Kaztman (2001), Sant’Anna (2009) e Marques (2010), que a segregação das grandes metrópoles da América Latina e das brasileiras³ impacta diretamente a qualidade

¹ Após a introdução da Lei n. 11.274/2006 que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, observa-se que o processo de alfabetização passou a se organizar em tempo maior. De acordo com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), é estipulado que todas as crianças ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental (final do ciclo de alfabetização) e com até oito anos de idade, devem estar alfabetizadas. O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê também que as crianças deverão ser alfabetizadas até, no máximo, o terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

² A hipótese é que a interdependência competitiva entre as escolas de territórios vulneráveis afeta de modo negativo as oportunidades educacionais, pois certas escolas sofrem com a “desigualdade”, ou seja, recebem professores com menos experiência e tempo de profissão, além de atenderem também aqueles alunos considerados como “problemas”. É composta por duas dimensões: a quantitativa que prevê a análise dos dados sobre a seleção dos alunos, a movimentação dos professores nestas escolas e também sobre a escolha das famílias pelas escolas de um mesmo território. E a dimensão qualitativa, composta por estudos de caso, que serão feitos em seis escolas da região, com enfoque principalmente nas oportunidades educacionais em Língua Portuguesa para averiguar se esta competitividade e hierarquia entre as instituições também afeta o ensino de língua materna como também a sua qualidade.

³ “Como é amplamente conhecido, a cidade de São Paulo é marcada por um intenso processo de segregação que data pelo menos do início do século XX (TOLEDO, 2004; LANGENBUCH, 1971; CALDEIRA, 2000). [...] a grande maioria da população migrante se alojou em áreas periféricas, em regiões desassistidas de equipamentos e serviços públicos [...]. A configuração territorial característica de São Paulo é grosseiramente radial e concêntrica, com a maior parte das amenidades e grupos sociais mais ricos localizados no centro, e os grupos mais pobres, em áreas periféricas (MARQUES; TORRES, 2005; BÓGUS; TASCHNER, 1999; PRETECEILLE; CARDOSO, 2008)” (MARQUES, 2010, p. 60).

educacional de seus territórios, especialmente aqueles que concentram maiores taxas de vulnerabilidade social e nos quais segmentos empobrecidos são segregados. Pode-se dizer que a segregação territorial tem efeitos negativos na educação (ÉRNICA; BATISTA, 2012) e conseqüentemente que a escola tem a “função” de, “dada a sua organização institucional, reduzir, pelo menos em parte, os efeitos das diferenças de posição social dos alunos sobre o seu desempenho escolar” (SANT’ANNA, 2009, p. 172), o que é chamado de “efeito escola⁴” (SANT’ANNA, 2009; BROOKE; SOARES, 2008). Do ponto de vista teórico e metodológico, este estudo fundamenta-se em pesquisas voltadas à compreensão da realidade construída por professores e alunos em sala de aula, que se relaciona tanto a fatores externos como internos a essa instituição (aos condicionantes do ambiente escolar e àqueles referidos ao não escolar), bem como àquelas que focalizam a dimensão didática dessas interações⁵.

Neste artigo, apresentamos uma análise exploratória de como são organizadas as aulas de Língua Portuguesa no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de São Paulo, localizada em São Miguel Paulista, território vulnerável, que tem sido objeto de estudo por pesquisadores como Érnica e Batista (2012), Carvalho-Silva e Batista (2012), entre outros. Neste trabalho visamos, portanto, a compreender de que forma são organizadas as aulas de língua materna, observando a gestão do tempo (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013), os objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009) adotados e, por fim, as interações entre os atores (MATÊNCIO, 2001) em sala de aula.

Territórios vulneráveis e a qualidade das oportunidades educacionais

O debate sobre territórios vulneráveis é amplamente tematizado em âmbito nacional e internacional, há uma gama de autores que trabalham sobre essas questões. Para Carvalho-Silva e Batista (2012), esses espaços podem ser caracterizados da seguinte maneira:

[...] tomamos por territórios vulneráveis aqueles espaços criados nas metrópoles pelas desigualdades socioespaciais e que conjugam, [...], localização periférica, isolamento espacial e grande concentração de baixa renda e escolaridade, implicando [...], segregação socioespacial, bem como reduzido acesso da população a direitos básicos. Essas características têm por consequência a reprodução das desigualdades e da pobreza. (CARVALHO-SILVA; BATISTA, 2012, p. 31)

Com base no excerto, a vulnerabilidade social desses territórios à qual seus moradores estão expostos não é somente da ordem da pobreza, e mesmo que essa dimensão faça parte existem outros fatores, como os citados acima, que contribuem para o agravamento dessa situação. Uma das causas é a falta de equipamentos sociais, além da escola, e a difícil tarefa de acessar tais recursos, pois normalmente estão distantes do local onde residem (MARQUES, 2010; KAZTMAN, 2001). A localização pode favorecer ou não seus moradores, visto que aqueles que estão em lugares privilegiados têm acesso a di-

⁴ Entendemos como efeito escola a possibilidade que a escola tem de tentar diminuir as desigualdades socioeconômicas com que os alunos chegam à escola e “igualá-los” de forma que a sua posição social e econômica não afete seu desempenho e aprendizagem (BARBOSA, 2005; SANT’ANNA, 2009).

⁵ Cf. Rojo (2007) e Kleiman (1995).

versos bens sociais que não são encontrados em locais de alta vulnerabilidade, como, por exemplo, bibliotecas, teatros, cinemas, hospitais, etc. Segundo Érnica e Batista (2012, p. 642), com base em Bourdieu (1997) e Kowarick (2009), o local onde se habita na metrópole “dá a uns e nega aos outros benefícios de localização – [...]; o prestígio ou o estigma à simples enunciação do bairro de moradia; a chance ou não de selecionar o círculo de relações e de aumentar o capital social”.

Aqueles que não podem decidir onde morar, encaminham-se para regiões afastadas, que sobram e que estão mais isoladas do “centro”. De acordo com Bourdieu (1997), há uma correlação entre o espaço físico que ocupamos em determinada cidade ou metrópole, com o capital econômico que temos em mãos, e isso determina geograficamente a disposição de serviços e bens particulares, principalmente os públicos. A consequência disso na vida dos sujeitos é enorme, uma vez que o território pode, portanto, determinar um isolamento de certas famílias e a área de moradia impactaria diretamente a existência deles. Essa ordenação dos espaços a partir de certos grupos sociais acaba por concentrar em certos espaços grupos homogêneos, excluindo, por vezes de modo gradativo, segmentos da população que se diferenciam em termos de capital econômico, social e cultural, o que o autor denomina de “efeitos de lugar”. Consequentemente, aqueles bairros que “acolhem” os habitantes com menor capital econômico, cultural e social são os que possuem menos amparo do Estado e também de instituições privadas. Esse mesmo fenômeno apresentado por Bourdieu (1997) possui outras denominações, que muitas vezes não podem ser tratadas como sinônimos. Segundo Érnica e Batista (2012, p. 642), “as expressões ‘efeito de lugar’ (BOURDIEU, 1997), ‘de segregação’ ou ‘de território’ (MAURIN, 2004), ‘de vizinhança’ (MALOUTAS, 2011) designam o impacto do local de residência e das características sociais de sua população sobre “as condições de vida e a mobilidade social”. Apesar de semelhantes, há designações distintas para esse fenômeno, enquanto a literatura francesa utiliza o termo efeito de território, a inglesa usa efeito de vizinhança; tais designações implicam ainda abordagens distintas sobre o mesmo fenômeno, como explica Sant’anna (2009, p. 167, grifo nosso).

Estudiosos da cidade vêm destacando que a segregação residencial leva ao isolamento dos segmentos sociais vulnerabilizados – quer pela economia, quer pelos novos padrões de políticas públicas – e fragiliza os laços de integração social, desencadeando mecanismos sociais de reprodução da pobreza e das desigualdades. Significa dizer, que a segregação leva ao isolamento territorial, e que este afeta as relações dos indivíduos com a sociedade e suas instituições. Morar em territórios pobres, isolados, contribui para que os indivíduos fiquem excluídos das principais correntes de influência da sociedade, vivenciando situações de fragilização social, tanto diante do mercado de trabalho, quanto diante da família, da escola e da moradia.

A partir dessas constatações, chega-se à questão elementar: qual a relação entre as oportunidades educacionais das escolas situadas nesses territórios e o território vulnerável? Já há estudos que discutem tais relações e as decorrências dessa temática. Autores como Érnica e Batista (2012) consideram que tais territórios afetam diretamente o desempenho escolar dos alunos em instituições de ensino com entornos vulneráveis, devido ao maior afastamento espaço-social e também à desigualdade que afetam tais lugares, que podem ser de diversos âmbitos, educacional, social e/ou econômica.

Nessa perspectiva, o capital cultural dos familiares dos estudantes seria um elemento a ser considerado no desempenho escolar em regiões cuja vulnerabilidade é de média-alta a muito alta, logo, a escola poderia “controlar” (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013) tais efeitos sobre o aprendizado.

En efecto, son las oportunidades educativas y las situaciones pedagógicas las que favorecen el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la interacción pedagógica en la sala de clases; la pertinencia y relevancia de contenidos curriculares; el uso del tiempo; la disciplina y el clima de aula que genera el profesor tienen una fuerte incidencia, en la efectividad de las escuelas y en el logro de mejores aprendizajes.⁶ (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013, p. 125)

Em vista disso, percebemos que o território afeta de modo amplo as oportunidades educacionais, porém é a escola que tem a possibilidade de mudar esse quadro, de modo a favorecer a aprendizagem de seus alunos. Martinic, Vergara e Huepe (2013), no trecho acima, dão exemplos de como propiciar melhores resultados por parte dos estudantes; dentre eles estão melhorar a gestão do tempo organizada para o ensino e aprendizagem, atentar-se à disciplina e ao clima da classe e principalmente, aos objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009) que são priorizados nas aulas, tendo em vista os currículos nacionais para determinados níveis de ensino.

Metodologia

O campo da nossa pesquisa é o distrito de São Miguel Paulista, subprefeitura localizada na zona leste da cidade de São Paulo que conta em seu território com mais de 3% da população total do município. É um local em que mais da metade de seus moradores (53,6%) vive em regiões de alta ou muito alta vulnerabilidade, evidenciando sempre índices acima da média paulista e nacional. Podemos citar casos de desemprego na juventude: enquanto São Miguel Paulista tem uma taxa de 23,48%, a cidade de São Paulo não atinge mais que 19%; a gravidez na adolescência também tem um índice mais alto que do município: é 17,13% contra 13,88% de São Paulo, além de possuir 14,68% de domicílios sem rede de esgoto. Indicadores que denotam os problemas sociais que afetam a vida de milhares de habitantes.

Os dados qualitativos, foco deste artigo, foram coletados no ano de 2013, em apenas uma escola municipal situada nessa subprefeitura. Essa escola foi selecionada por fazer parte de uma rede de interdependência entre escolas locais identificada em pesquisa anterior realizada pelo Cenpec, “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo” (ÉRNICA, BATISTA, 2012).

A escola participante desta pesquisa é bastante antiga na região, funcionando desde 1975. Atualmente, opera nos três períodos, no matutino com o Ensino Fundamental I, vespertino no Fundamental II e durante a noite tem a Educação de Jovens e Adultos. São em média 1120 alunos nesses três períodos, com aproximadamente 30 alunos por sala.

⁶ Tradução nossa: “De fato, são as oportunidades educativas e as situações pedagógicas as que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, a interação pedagógica nas salas de aula, a pertinência e a relevância dos conteúdos escolares; o uso do tempo; a disciplina e o clima de aula que gera o professor, tem uma forte incidência na efetividade das escolas e no sucesso de melhores aprendizagens” (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013, p. 125).

O principal instrumento de coleta de dados foi a observação realizada no ano letivo de 2013, em quatro turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, totalizando 10 horas em cada turma, durante duas semanas.

Durante o período, foram registrados treze episódios de ensino de Língua Portuguesa em quatro turmas de terceiro ano. Essas observações foram registradas em protocolos previamente definidos, com grades de observação definidas, com indicadores sobre o tempo empregado no episódio, a distribuição de tarefas e papéis entre professor e alunos, a mobilização de dispositivos didáticos de ensino, a estrutura organizacional da aula e os objetos de ensino selecionados. Tais indicadores foram elaborados a partir das contribuições de Martinic, Vergara e Huepe (2013), Matêncio (2001) e Schneuwly (2009). Desse modo, nos ativemos em categorias como a gestão do tempo de aula; a interação entre professores e alunos, papéis e funções dos atores; os objetos de ensino e dispositivos didáticos utilizados.

Com base na perspectiva interacionista, a aula foi considerada como um evento interativo, composto por etapas, sequências discursivas definidas por suas funções e temas (objetos de ensino e dispositivos utilizados), modos de enunciar do professor e seus efeitos na aprendizagem (ROJO, 2007; MATÊNCIO, 2001). Esta geralmente organiza-se a partir de uma estrutura constituída por uma abertura, definida como uma abertura sem um foco específico no objeto de estudo, logo caracteriza-se por ser uma entrada que antecede a preparação das atividades do dia, chamada por Matêncio (2001) de “abertura temporal”, desenvolvimento, momento em que alunos realizam tarefas e o professor faz intervenções individuais ou coletivas, e o fechamento, que, do mesmo modo da abertura, é o momento em que se prepara para fechar a aula e fazer uma retomada do que foi visto no dia (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013). O quadro abaixo exemplifica a estrutura da aula, sugerida pelos autores destacados.

Quadro 1. Organização de uma aula (MATÊNCIO, 2001)

Abertura	Marco espaço-temporal de abertura da aula		
Desenvolvimento	Atividade	Abertura ou Preparação da atividade	Sequências que marcam a preparação para uma atividade/proposta
	Momento em que se privilegia a função didática da aula	Desenvolvimento da atividade	Sequências que caracterizam um conjunto de tarefas voltadas à função didática da aula
		Fechamento/Encerramento da atividade	Sequências que denotam a conclusão/término da tarefa
Fechamento	Marco espaço-temporal de fechamento da aula		

Análise

O ciclo escolar para Martinic, Vergara e Huepe (2013), baseados em Metzker (2003), pode ser ilustrado pela forma geométrica de uma pirâmide, porém inversa. “En la base superior se encuentran las unidades macro de tiempo (total de días y horas de clases en el año escolar), en el centro el tiempo asignado a actividades curriculares y en el vértice invertido de la pirámide el tiempo instruccional” (METZKER⁷ apud MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013, p. 129).

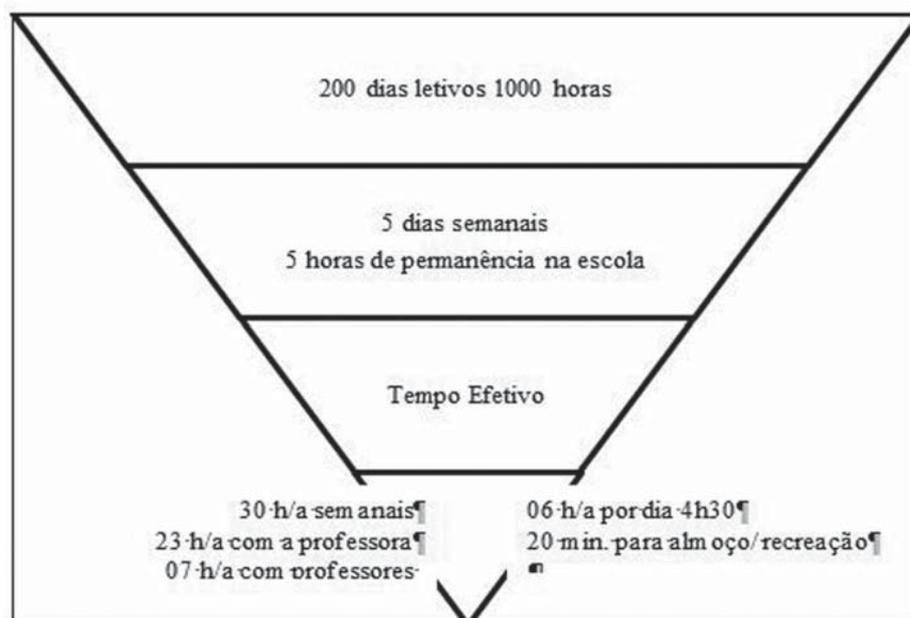


Figura 1. Tempo Escolar Efetivo (MARTINIC; VERGARA; HUEPE, 2013; METZKER, 2003)

⁷ METZKER, B. *Time and Learning*, 2003. Disponível em: <<http://search.eric.org/ericdc/ED474260.htm>>.

A pirâmide acima representa o tempo oficial seguido nessa escola e expõe, dessa forma, todos os dias letivos durante o ano, quantas horas e quantos dias por semana as crianças permanecem na escola, além dos horários diários dos alunos na instituição e dentro da sala de aula, e, por fim, o tempo efetivo de instrução, ou seja, aquele momento em que os estudantes estão realmente comprometidos com o aprendizado. Para compreender, portanto, como se dá a gestão do tempo nas turmas de 3º ano, calculamos o tempo médio empregado na instrução das crianças (tempo de aula) durante o período de observação, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1. O Tempo Efetivo das Turmas de 3º ano

Turmas	Tempo Efetivo
Turma A	Tempo médio de aula: 3h34 (-33 min)
	Tempo médio das refeições: 25 min
Turma B	Tempo médio de aula: 3h06 (-32 min)
	Tempo médio das refeições: 29 min
Turma C	Tempo médio de aula: 3h10 (-12 min)
	Tempo médio das refeições: 38 min
Turma D	Tempo médio de aula: 4h15 (-36 min)
	Tempo médio das refeições: 49 min

Na tabela acima temos o tempo médio empregado em dois dias letivos em cada turma. Chama atenção o fato de que o tempo de instrução oficialmente previsto é de quatro horas e meia, e o tempo de instrução efetivamente utilizado no período varia entre três e quatro horas.⁸ Constatamos, por exemplo, que na maior parte das turmas há perdas significativas de tempo, que variam entre 32 minutos a 36 minutos, tempo que poderia ser utilizado para aprendizagens importantes para essas crianças de entorno vulnerável. E Martinic, Vergara e Huepe (2013) alertam que há uma relação entre aprendizagem e o tempo de instrução atestada por pesquisas e avaliações do sistema de ensino chileno. A partir dos resultados desses estudos os autores afirmam que quanto mais tempo o aluno estiver em momento de aprendizagem maior é a pontuação em avaliações externas à escola, como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).⁹ Segundo os autores, no caso do Chile, onde foi recentemente testada a ampliação do tempo escolar, o resultado global foi modesto, porém se visualizados em algumas escolas que já atuam com uma ampliação da jornada escolar há mais de cinco anos, a melhoria nas notas do Simce¹⁰ foi evidente.

À vista disso, é possível pensar se uma ampliação do tempo escolar não poderia ser bem-sucedida no caso das crianças de entornos vulneráveis e que estão na escola durante cinco horas, com tempo de instrução previsto de 4h30. No entanto, a mera am-

⁸ É importante alertar que, como as observações foram feitas nos dois últimos meses do último semestre de 2013, algumas salas, como as turmas A, B e C, foram prejudicadas em relação ao tempo, pois em um dos dias observados as crianças saíram mais cedo e não fizeram uma das refeições.

⁹ As avaliações do Pisa são feitas a cada três anos nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Em nosso país, este programa é coordenado pelo Inep e a próxima avaliação de leitura será no ano de 2015 (BRASIL, 2013).

¹⁰ Simce é o sistema de medição da qualidade da educação chilena. Para mais informações sobre este medidor: www.simce.cl.

pliação do tempo não resolve o problema da gestão, já que efetivamente os períodos de aula atestados pelas médias acima revelam problemas em seu uso para aprendizagens importantes para os alunos que frequentam essa escola.

Como a unidade de análise deste artigo é a aula de Língua Portuguesa, demos maior atenção aos episódios nos quais essa disciplina escolar era trabalhada e, durante a observação, identificamos treze episódios. No quadro a seguir, podem-se observar a divisão dos episódios entre as turmas, bem como os objetos de ensino focalizados e dispositivos didáticos mobilizados.

Quadro 2. Síntese dos episódios de Língua Portuguesa

Turma	Episódios	Objetos de Ensino	Dispositivo Didático	Tempo
A	1	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero do discurso 	Livro Instrução Oral Leitura Oral	7 min
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Letra • Sílabas e Palavra • Gênero (Tema/Conteúdo) 	Poema (transcrito na lousa) Instrução Escrita (transcrita na lousa) Cópia Leitura Autônoma	1h17
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero 	Livro Instrução Oral Leitura Oral	5 min
	4	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero (Tema/Conteúdo) 	Texto didático-expositivo (transcrito na lousa) Instrução Escrita (transcrita na lousa) Leitura Autônoma	1h31
B	1	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero 	Livro Instrução Oral Leitura Oral	22 min
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero 	Livro Instrução Oral Leitura Oral	22 min
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero 	Livro Instrução Oral Leitura Oral	14 min
C	1	<ul style="list-style-type: none"> • Letra 	Instrução escrita	9 min
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero 	Livro Instrução Oral Leitura Oral	17 min
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Letra • Gênero • Palavra 	Prova (ficha escrita) Leitura Autônoma	50 min
	4	<ul style="list-style-type: none"> • Palavra 	Instrução Escrita Ficha de Atividade	1h35

D	1	• Gênero (tema/conteúdo)	Instrução Oral Ficha Leitura Autônoma Instrução Escrita (transcrita na lousa)	1h54
	2	• Gênero	Livro Instrução Oral Leitura Oral	15 min

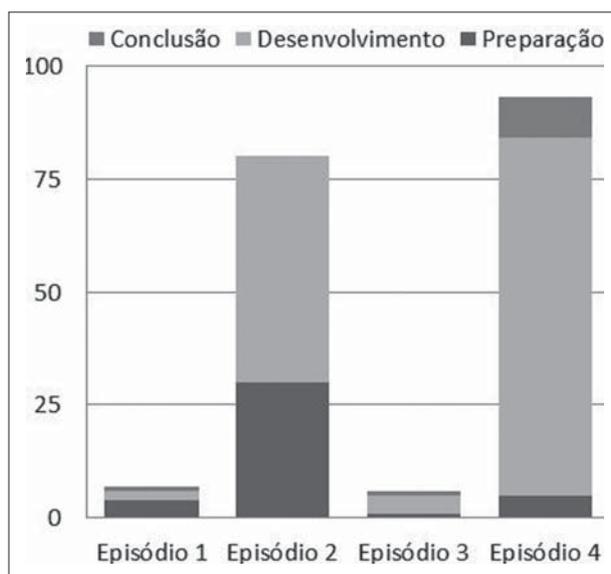
O quadro acima nos faz constatar que o objeto de ensino privilegiado nessas turmas é o gênero do discurso, propondo, na maioria dos episódios, o conhecimento do tema e/ou conteúdo dos gêneros, utilizando o dispositivo didático leitura oral. Poucos são os episódios, nos dois dias observados, que envolvem outros objetos de ensino, como sílaba, letra e palavra e não há nenhum episódio que trabalhe com a produção textual.

A aula é considerada um evento organizado em etapas definidas de acordo com sua função acadêmica, isto é, a favor de promover aprendizagens esperadas (ROJO, 2007; MATÊNCIO, 2001). O desenvolvimento da aula caracteriza-se pela constituição de um conjunto de tarefas, que são usualmente encadeadas por atividades que ocorrem nessa etapa do evento aula. Para que seja possível a presença das atividades na aula, os interagentes precisam sinalizar diversos comportamentos, saberes, valores etc., que devem ser mobilizados para que estes possam se tornar parte da ação. A preparação da atividade antecipa o que deverá ser executado durante o desenvolvimento, para que os alunos possam se preparar, buscar conhecimentos prévios e informações que lhes apoie e os mobilize para gerar comportamentos esperados. O fechamento ou a conclusão das tarefas é o momento que cabe ao professor evidenciar as aprendizagens, sintetizar conhecimentos aprendidos ao longo da aula e relacioná-los com outros vistos anteriormente.

A organização da interação na aula ocorre por movimentos (didático-discursivos) – pelas sinalizações produzidas pelos interagentes na formulação de sua fala –, que direcionam sempre o processo interpretativo e, portanto, interativo e interacional. São essas sinalizações que configuram, passo a passo, *a organização acadêmica* – a referência aos objetos discursivos de ensino/aprendizagem – e *a organização social* – o estabelecimento de lugares e papéis para os interlocutores –, enfim, *a co-construção de sentidos na interação*. (MATÊNCIO, 2001, p. 146)

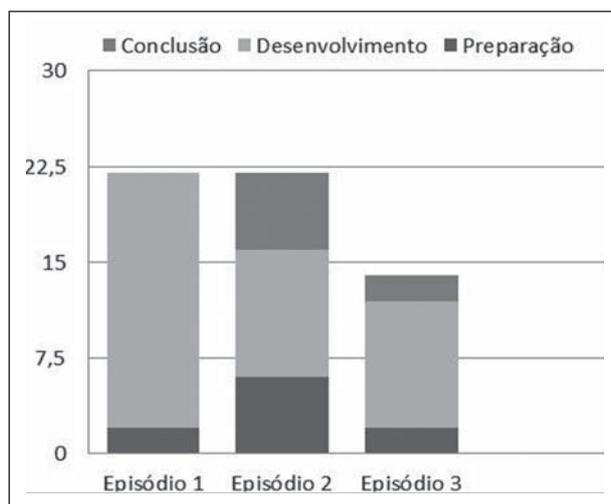
Nos episódios de Língua Portuguesa observados na escola-campo foram analisados o tempo disponibilizado, em cada episódio, para cada uma das etapas/momentos da aula, conforme Matêncio (2001), constituintes do desenvolvimento da aula.

Gráfico 1. Organização da aula de Língua Portuguesa da turma A



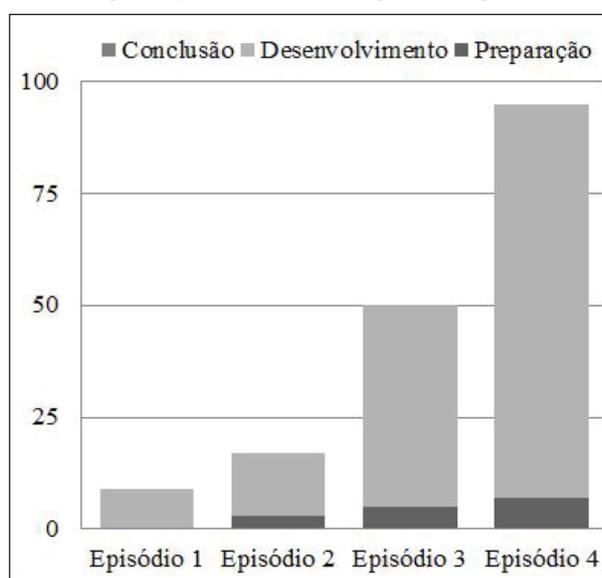
No Gráfico 1 são apresentadas as atividades de Língua Portuguesa da turma A e suas respectivas organizações da aula, o tempo gerido para cada uma das etapas de determinado episódio. Nota-se que a conclusão da atividade, considerada tão importante para autores como Matêncio (2001) e Martinic, Vergara e Huepe (2013), é raro. O maior tempo da atividade é destinado ao desenvolvimento, no entanto também é utilizado um tempo maior para a abertura da atividade, o que denota uma importância menor ao fechamento.

Gráfico 2. Organização da aula de Língua Portuguesa da turma B



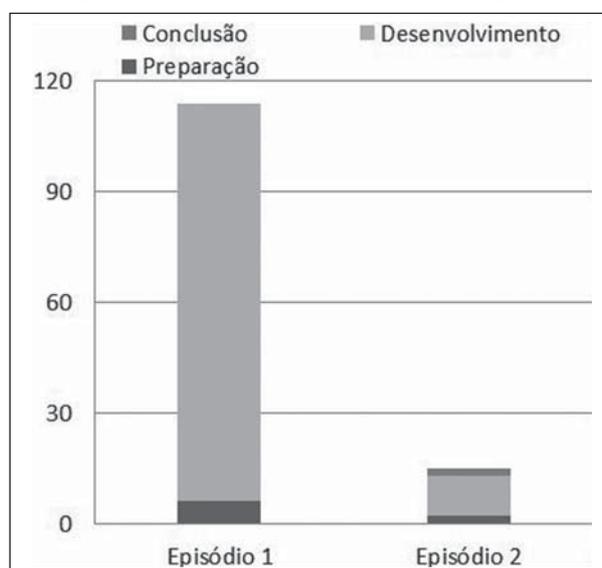
A turma B teve menos episódios de Língua Portuguesa que a turma A e menos tempo de trabalho também, porém, nessa sala, houve um tempo maior de fechamento, fato que não pôde ser visto na outra turma. O desenvolvimento, igualmente, é a parte da atividade que mais ocupa tempo da aula. A abertura ocorreu nos três episódios observados.

Gráfico 3. Organização da aula de Língua Portuguesa da turma C



Nessa turma, o fato que mais chama atenção é que em nenhum dos episódios houve fechamento. Levando em consideração o tempo longo dos episódios 2 e 3, o tempo de abertura foi curto. O desenvolvimento, assim como nas outras turmas, ocupou grande parte das atividades.

Gráfico 4. Organização da Aula de Língua Portuguesa da Turma D



De todas as turmas, esta foi a sala com menos episódios de Língua Portuguesa, apenas dois, e somente um deles teve um pequeno fechamento, levando em conta o tempo da atividade.

Importante atentar que, em todas as turmas, o tempo gasto com o desenvolvimento foi maior em todos os episódios, mostrando uma atenção especial ao momento em que as crianças estão desenvolvendo as tarefas. Por sua vez, o fechamento foi a parte da aula

que sucedeu em minoria. E a abertura apareceu em alguns episódios, entretanto com um tempo relativamente baixo, no que diz respeito à duração total das atividades.

Considerações finais

Antes de apresentar as conclusões acerca dos resultados mostrados anteriormente, é necessário salientar que esta é uma análise exploratória da organização da aula de Língua Portuguesa dessa escola no ano de 2013. Tais resultados têm nos feito aceder a outras fontes de informação e dados que nos possibilitem compreender tal configuração e suas consequências para o processo de aprendizagem de crianças que se encontram ao final do ciclo de alfabetização e que se encontram em escolas localizadas em territórios vulneráveis.

A primeira constatação diz respeito à seleção de objetos de ensino (SCHNEUWLY, 2009). A partir do quadro organizado dos episódios nota-se a presença permanente do gênero em detrimento de outros objetos de ensino, sempre focando nos gêneros literários e também na familiarização com os livros por parte do alunado. É importante esclarecer que essa leitura oral era predominantemente a primeira atividade do dia e era precedida pela abertura espaço-temporal da aula. Notamos ainda que poucos foram os episódios que destinavam-se à compreensão do funcionamento do sistema de escrita, domínio sobre ortografia, e, em nenhum desses momentos, assistimos a episódios que tratassem da produção textual. Tais constatações nos trazem alguns questionamentos: o ensino de língua materna é reduzido às representações que os professores fazem de seus alunos, em relação ao que eles podem saber e até que ponto podem chegar?; de que modo são selecionados os conteúdos de Língua Portuguesa?; qual o conhecimento que os professores têm acerca dos objetos que serão ensinados?; o entendimento que eles têm a respeito da língua e o seu funcionamento é limitado?

A respeito da organização da aula, Martinic, Vergara e Huepe (2013) indicam a importância do fechamento das atividades e insiste que sem a mesma a atividade não ocorreu de fato, pois esse é o momento de o professor sintetizar e sistematizar o que foi ensinado e trabalhado durante a tarefa realizada. Contudo, em nossas observações, como demonstrado pelos gráficos na análise, esse momento de fechamento é muito raro e só está presente em alguns episódios de ensino de Língua Portuguesa. Quanto à abertura, em muitos casos não há sequências que indicam a preparação das atividades para que os alunos consigam, dessa maneira, buscar outros conhecimentos que lhes apoiem, além de mobilizar comportamentos para executar as tarefas requisitadas. Nas sequências observadas das aulas de Língua Portuguesa, não há especificação do que será feito, impedindo a preparação dos estudantes em relação às tarefas a serem resolvidas (BERNSTEIN, 1984; MATÊNCIO, 2001). Consequentemente, o maior tempo da atividade é gasto no desenvolvimento. Constatamos, então, a falta de equilíbrio entre a gestão do tempo utilizada em cada momento que compõe as aulas de português, segundo a estrutura posta por Matêncio (2001). Nossa hipótese é a de que há problemas no planejamento de atividades e propostas, pois não há um equilíbrio entre as partes que compõem uma aula. Nesse ponto de vista, as crianças que estudam e moram em meios desfavorecidos enfrentam maiores dificuldades na escola, já que nem sempre as práticas escolares estão suficientemente disseminadas e os modos de ação nesses ambientes e as expectativas no processo de interação convergem para os modelos de seu meio ou assemelham-se a eles (BERNSTEIN, 1984).

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. L. de O. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: BELTRÃO, K. I. et al. *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea/Ford Foundation, 2005.
- BATISTA, A. A. G. *A aula de Português*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25394/14729>>. Acesso em: 13 ago. 2014.
- BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, maio 1984. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741984000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2014.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. Dossiê: Letramento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/revista.html>. Acesso em: 13 ago. 2014.
- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Escala de desempenho em Língua Portuguesa na Prova Brasil e Saeb e Brasil, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2013>>. Acesso em: 20 nov. 2014.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- CARVALHO-SILVA, H. H.; BATISTA, A. A. G. Esforços educativos de mães num território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso. *Informes de Pesquisa*, São Paulo: Cenpec, n. 6, 2012. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/informes-de-pesquisa/informe-de-pesquisa-n-6-esforcos-educativos-de-maes-num-territorio-de-alta-vulnerabilidade-social-um-estudo-de-caso>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio/ago. 2012.
- KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la Cepal*, n. 75, p. 171-189, dez. 2001.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 288-291.
- MARQUES, E. *Redes sociais, segregação e pobreza*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- MARTINIC, S.; VERGARA, C.; HUEPE, D. The use of time and interactions in the classroom: a case study in Chile. *Pro-Posições*, v. 24, n. 1, p. 123-135, 2013. ISSN 0103-7307.
- MATÊNCIO, M. de L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- RIBEIRO, V. M. *Justiça na escola e regulação institucional de redes de ensino do Estado de São Paulo*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROJO, R. H. R. Práticas de ensino em língua materna: Interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTE, A. (Org.) *Linguística aplicada: duas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SANT'ANNA, M, J. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança. In: CERNEIRO, S. de S.; SANT'ANNA, M, J. *Cidades, olhares, trajetórias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 167-192.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 17-28.

SOARES, J. F.; BROOKE, N. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

TORRES, H. G.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E.; TORRES, H. G. (Org.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Senac, 2005. p. 123-141.

Um olhar enunciativo sobre a *escrita* e o *diagnóstico* no espaço escolar

(An enunciative look at the writing and the diagnosis in the school setting)

Mariana da Silva Marinho¹

¹ Instituto de Letras e Linguística – Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

mariana_smarinho@hotmail.com

Abstract: This article aims to present some reflections from the analysis of the textual production of a 6th grader (junior high), over the teacher-knowledge-student relation, as the teaching and writing apprenticeship by this student, *diagnosed* by the school itself as being a student of *low performance*. To that end, we present some theoretical considerations about literacy, a process responsible for both introducing the students to the world of writing and allowing them to become citizens capable of acting socially in different social practices mediated by writing. Moreover, we seek to reflect *what* this diagnosis made by the school itself means. The level of student learning and *how* this *diagnosis* is understood by a writing teacher about the teaching of writing for a *low performance* student are measured by assessment tests.

Keywords: diagnosis; apprenticeship; writing; teacher-knowledge-student relation.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões, a partir da análise de uma produção textual de um aluno do 6.º ano do Ensino Fundamental, sobre a relação professor-saber-aluno, quanto ao ensino e à aprendizagem de escrita por esse aluno, *diagnosticado* pela própria Escola como sendo um aluno do *baixo desempenho*. Para isso, apresentamos algumas considerações teóricas acerca da alfabetização e do letramento, processos responsáveis por iniciar o aluno no mundo da escrita e por permitirem sua formação como cidadão apto a atuar socialmente em diferentes práticas sociais mediadas pela escrita. Além disso, buscamos refletir *o que* significa esse *diagnóstico* realizado pela própria Escola, através de avaliações que buscam aferir o nível de aprendizagem dos alunos e *como* esse *diagnóstico* é entendido por uma professora de Redação quanto ao ensino de escrita para um aluno do *baixo desempenho*.

Palavras-chave: diagnóstico; aprendizagem; escrita; relação professor-saber-aluno.

Introdução

A Escola, no processo de aquisição do sistema de escrita pela criança, estabelece padrões a serem atingidos por seus alunos, baseados no que se espera que o aluno aprenda durante cada etapa de sua escolarização, de acordo, por exemplo, com sua faixa etária, e que teria como resultado a aprendizagem efetiva da escrita. Porém, quando os alunos não atendem às expectativas do sistema escolar quanto à progressão nesse processo, eles acabam sendo considerados *inaptos* por alguma “incapacidade mental ou motora” (cf. SMOLKA, 2008, p. 26). Para classificar os alunos quanto à sua (in)aptidão para a aquisição da escrita, a Escola, muitas vezes, utiliza *instrumentos*, como avaliações, que têm por objetivo a aferição do *nível* de aprendizagem.

A partir disso, propomo-nos a fazer algumas reflexões acerca dos sentidos dos discursos que circulam no espaço escolar sobre alunos diagnosticados como alunos de baixo desempenho pela própria instituição de ensino, no que se refere à aprendizagem da escrita por esses alunos. Para tanto, partimos do pressuposto de que esses discursos podem afetar a relação professor-saber-aluno, de modo a produzir um afrouxamento no *laço*

social dessa relação. Nosso olhar volta-se para essa relação nas marcas materiais, identificáveis na e pela linguagem, em um texto de um aluno do 6.º ano do Ensino Fundamental, diagnosticado pela professora de redação da Escola como um aluno de baixo desempenho. Para tanto, fundamentamo-nos nos pressupostos da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, que foca a relação discursiva entre os participantes da enunciação.

Temos em vista o sistema educacional mineiro, em que esses *diagnósticos* têm relação com provas enviadas anualmente pelo governo para avaliar a situação do ensino no Estado. No início de cada ano letivo, os alunos realizam Avaliações Diagnósticas¹, cujos resultados deveriam servir para orientar a escolha dos conteúdos e a organização de cada turma, a partir da heterogeneidade dos saberes dos alunos, em uma determinada etapa escolar. Nessas avaliações, os alunos são classificados por níveis, quanto ao *desempenho* que têm nas provas: *baixo*; *intermediário*; e *recomendável*. Notamos, entretanto, que os *diagnósticos* extrapolam a função a eles atribuída e passam a *dizer* do aluno e da *sua* relação com o saber. No caso em análise, o saber da escrita de textos narrativos parece ser afetado pela relação que se estabelece entre o professor e o saber em jogo, já que a relação do professor com esse aluno diagnosticado também parece, por sua vez, fragilizada.

Na tentativa de demonstrarmos como essas relações são (in)tensas, analisamos um texto produzido em espaço escolar como resultado de uma proposta de produção de texto de narrativas sobre animais de estimação, em uma turma do 6.º ano do Ensino Fundamental e de informações fornecidas a nós por uma professora de Redação, a respeito do que seria esse *diagnóstico* dado pela Escola quanto aos alunos que não respondem da maneira esperada às demandas produzidas pela Escola, especificamente quanto à escrita.

Referencial teórico

Apresentaremos, nas subseções seguintes, considerações teóricas sobre o ensino de modo geral e sobre os processos de alfabetização e letramento, pois, como nosso material de análise é de um aluno do 6.º ano do Ensino Fundamental, espera-se que a alfabetização desse aluno tenha sido concluída nos primeiros anos de escolarização e que o letramento permita a ele a escrita de certos tipos textuais e gêneros escolares, o que parece não acontecer na produção do aluno por nós analisada.

Além disso, exporemos nosso entendimento do que é o *diagnóstico* no espaço escolar, a partir do sistema educacional mineiro, bem como considerações sobre a Linguística da Enunciação, a partir dos estudos desenvolvidos por Émile Benveniste. Partimos dos conceitos enunciativos de *transmissibilidade*, *laço* e *intervenção-interferência*, o que nos permite pensar os modos como o diagnóstico pode e parece influenciar a prática pedagógica e o próprio processo de aprendizagem de alunos diagnosticados, particularmente no que se refere à apropriação e ao manejo do sistema escrito da Língua Portuguesa.

¹ Mais sobre as *Avaliações Diagnósticas*, ver o *site* do PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar): <http://paae.institutoavaliar.org.br>. Nesse *site* são apresentadas informações sobre todas as etapas do PAAE, realizado pelas escolas mineiras, inclusive sobre o que são e qual a finalidade das chamadas *Avaliações Diagnósticas*. Frisamos que essa denominação não é nossa, mas do próprio sistema de avaliação.

Considerações sobre a escola, o fracasso escolar e o diagnóstico

Após a democratização do ensino no Brasil, podemos observar que a Escola, como afirmam certos autores como Smolka (2008) e Lajonquière (2011), por não conseguir atender à demanda ocasionada pela chegada de um alunado com o qual essa instituição não estava acostumada, ou mesmo preparada para atender, vindo de camadas sociais menos privilegiadas, oferece explicações para o fracasso da alfabetização apoiados em *incapacidades* dos próprios alunos. Assim, a responsabilidade pela não-aprendizagem dos conteúdos ministrados na Escola seria do aluno, que não aprende porque apresenta alguma *patologia* ou *incapacidade* para assimilar os conteúdos escolares.

Smolka (2008), ao fazer um percurso histórico sobre a educação no Brasil sobre as explicações para o fracasso escolar, aponta que nas décadas de 1960 e 1970, em prol de uma educação compensatória, *deficiência* e *diferença* eram confundidas de modo proposital. Como solução para esses problemas, foi apresentada a educação pré-escolar como modo de compensar as *diferenças*, tratadas nesse cenário como *deficiências*, dos alunos que ingressavam na Escola após a democratização do ensino. Nos anos seguintes, a autora afirma que o *mito da incapacidade* do aluno foi substituído pelo mito da *incompetência* do professor, que por sua má-formação, falta de informação e desatualização precisaria de cursos de treinamento e manuais capazes de solucionar seus problemas. É nesse cenário que o livro didático tornou-se uma importante ferramenta para o professor, ganhando *status* científico, cuja utilização passou a ser inquestionável. Entretanto, como continuou “falhando na sua tarefa pedagógica, a Escola [passou] novamente a apontar, cada vez mais, uma série de ‘patologias’ nas crianças” (SMOLKA, 2008, p. 17), que passaram a ser aceitas e naturalizadas como as causas do fracasso escolar.

No espaço escolar atual, a alfabetização e o letramento são conceitos de grande importância e suscitam discussões e reflexões, uma vez que *alfabetizar* e *letrar* são funções dos anos iniciais de escolarização, consideradas indispensáveis aos alunos e por funcionarem como garantias do sucesso escolar nos anos seguintes do processo de escolarização. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, os alunos são iniciados “‘oficialmente’ no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em **cidadãos da cultura escrita**” (BRASIL, 1997, p. 48, grifos nossos). Assim, a alfabetização aparece como a responsável pela apresentação da cultura escrita para os alunos e a sua iniciação e inserção nesse mundo.

Por *letramento*, os PCN de Língua Portuguesa o compreendem

[...] como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 21)

Ainda segundo esse documento, leitura e escrita se influenciam mutuamente no processo de letramento e as práticas sociais permitem ao aluno “construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita” (BRASIL, 1997, p. 40). Assim,

alfabetização e letramento aparecem como processos complementares, que juntos tornariam o aluno um cidadão capaz de exercer plenamente seu direito à cidadania, o que seria o objetivo da Escola.

Nas Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (2003), publicadas pelo governo mineiro com o intuito de orientar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os processos de alfabetização e letramento são definidos da seguinte forma:

[...] alfabetização [é entendida] como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um princípio que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade [...] e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...]. (SEE, 2003, p. 13, grifos nossos)

Segundo Tfouni (2010), a

[...] alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] e centraliza-se no social. (TFOUNI, 2010, p. 11-12, grifos nossos)

Nesse sentido, fica evidente a importância que a escrita tem em nossa sociedade e a importância que os documentos oficiais atribuem ao processo de escolarização, responsável por propiciar ao aluno a inserção e a apropriação no e do sistema da língua escrita em língua portuguesa. A apropriação desse sistema garantiria ao aluno uma plena participação social, porque

[...] saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes. A capacidade para suspender as regras, colocá-las fora de si, não está ligada ao raciocínio lógico, mas à escrita. O uso da escrita é que possibilita o poder de abstração, e a abstração, por sua vez, é a “verdadeira arma simbólica” que permite a eficácia, tanto do ponto de vista enunciativo, quanto do ponto de vista histórico-discursivo. (TFOUNI, 2010, p. 83)

Tfouni (2010) considera a eficácia histórica da escrita como produtora de sentidos, o que está ligado, por sua vez, a um processo de produção de sentidos em que são criados mecanismos de inclusão e exclusão dos sujeitos. Nesse sentido, torna-se relevante a problematização da relação estabelecida entre professor-saber-aluno *diagnosticado* como de *baixo desempenho* pela Escola, uma vez que é o professor quem corrigirá ou não as produções escritas desse aluno, bem como é ele o responsável por *intervir-interferir* ou não em suas dificuldades de escrita, assegurando-lhe ou negando-lhe a participação plena em diversas instâncias discursivas, inclusive as mais formais e regulamentadas pela escrita.

Nesse sentido, a *avaliação*, como mencionamos anteriormente, aparece como um importante instrumento de diagnóstico quanto aos saberes que os alunos devem apropriar

no espaço escolar. Hashiguti (2009), por exemplo, define *avaliação* como “um ‘instrumento que ajuda a direcionar e redirecionar a prática pedagógica’, [em que] não é raro ouvir [...] a afirmação de que o que se faz na Escola por meio desse ‘instrumento’ é ‘diagnosticar’ as ‘dificuldades’ dos alunos” (HASHIGUTI, 2009, p. 41). A autora pondera que, quando as bases educacionais são construídas pelo *diagnóstico*, o erro, a deficiência e o conhecimento que o aluno ainda não tem ou que é diferente do institucionalizado ficam evidentes. Nesse quadro, as dificuldades normais dos sujeitos durante o processo de escolarização são significadas como doenças ou sintomas, que constituem, por sua vez, o imaginário de “alunos que não conseguem aprender” (HASHIGUTI, 2009, p. 49).

A partir da coleta de materiais, o que pudemos notar é que há um número grande de alunos sendo *diagnosticados* como inaptos a aprenderem determinados saberes escolares, e a escrita institucionalizada aparece como um desses saberes. A heterogeneidade da sala de aula, apesar de ser entendida e até aferida por avaliações² específicas, é apagada em nome de uma padronização da capacidade, visto que, como o objetivo das avaliações é quantificar o *quanto* os alunos sabem até uma determinada etapa escolar, é preciso encontrar justificativas para aqueles que não atendem a essa demanda. Como as próprias avaliações utilizam o termo *diagnóstico* e oferecem uma escala de níveis para quantificar a aprendizagem dos alunos, a escola e os professores se apropriam desse discurso e o ligam ao discurso da *patologização* do fracasso escolar, que serve para explicar por que os alunos não aprendem.³

Assolini (2010) afirma que “as atividades escritas, de maneira geral, e as redações, de forma particular, constituem-se não como espaços de criação, de instauração do diferente, mas como espaços destinados à reprodução de sentidos hegemônicos” (ASSOLINI, 2010, p. 149). Se as atividades escritas não permitem a instauração do diferente e o aluno diagnosticado como de *baixo desempenho* está aquém do que a Escola espera dele, nesse contexto, suas produções escritas acabam, muitas vezes, sendo rejeitadas pelo professor, que ou as ignora, ou faz uma correção em que nada que esse aluno escreve é aceito, já que ele parece ser entendido como alguém que não tem nada a dizer ou que não consegue dizer algo por meio da escrita.

A teoria da enunciação e o ensino – aproximações possíveis

O *diálogo* é fundamental para a comunicação humana. Na verdade, segundo Benveniste, o diálogo é “a condição da linguagem humana. Falamos com outros que falam, essa é a realidade humana” (BENVENISTE, 2005 [1952], p. 65). Isso porque

[...] [n]ão atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conhecer a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 285)

Essa definição nos é cara porque, na Escola, a relação estabelecida entre professor-saber-aluno é uma relação dialógica, em que os saberes são o objetivo das enuncia-

² Ver nota 1, sobre as Avaliações Diagnósticas e seus objetivos.

³ Ver Smolka (2008), citada anteriormente, sobre as explicações para o fracasso escolar.

ções que ocorrem nesse espaço. Como é um “homem falando com outro homem” que encontramos no mundo, entendemos que há um *laço social* que os une e os coloca em relação. Compreendemos, então, o *laço social* como “a relação dialógica na qual o *eu*, ao se *endereçar* a um *tu*, apropria-se da língua e faz dela algo próprio, ou seja, implica-se subjetivamente de modo a produzir uma *troca*, premissa básica da enunciação” (ARAÚJO, 2014, p. 30, grifos da autora). O *apropriar-se* da língua significa que o eu torna a língua apta a um uso específico, único e irrepetível, porque ele é significado na e pela linguagem.

De nossa parte, entendemos que o *laço social* coloca o professor na relação com o aluno, de modo que a *troca* de um saber se torna possível. No caso desse trabalho, a *troca* estaria relacionada aos saberes relativos à escrita de um texto narrativo. Se professor e aluno não têm o que *trocar*, o ensino não é sequer possível, porque não há nenhum saber a ser colocado em jogo nessa relação, de modo a suscitar dos (inter)locutores⁴ dessa relação a apropriação e o manejo da língua, cuja finalidade seria a produção de enunciações.

Entendemos que o *laço social* é relacional, contingencial e descontínuo. Isso significa que o *laço* pode se estabelecer para um interlocutor, mas não para o outro (caráter relacional). Assim, o *laço* pode ter se estabelecido para o professor, por exemplo, mas não para o aluno, que pode, por exemplo, não atender a demanda desse professor. Seu caráter contingencial se deve ao fato de que ele é da ordem de um não saber, o que significa que o *laço* pode se estabelecer de uma forma ou de outra, ou seja, o *laço* pode se dar de forma acirrada ou afrouxada; se acirrada, por exemplo, professor e aluno se engajarão de forma que a *troca* do saber em jogo seja negociada; caso se dê de forma afrouxada, professor ou aluno podem deixar de atender a demanda um do outro. Por fim, o caráter descontínuo do *laço* se refere ao seu estabelecimento, o que significa que não há garantias que ele vá se estabelecer ou não. Por exemplo, um aluno que em determinada demanda do professor estabeleceu *laço* com a demanda e com o próprio professor, não necessariamente estabelecerá o *laço* novamente em outra situação.

Ao nos referirmos a situações de ensino de escrita, o conceito de intervenção-interferência é importante para pensarmos como esse ensino ocorre e as ações pedagógicas que podem ser realizadas a fim de ajudarem os alunos na aprendizagem desse saber. Assim como Araújo (2014), optamos pela grafia com hífen por entendermos que a *intervenção* e a *interferência* implicam-se mutuamente. Por *intervenção* entendemos as “práticas pedagógicas adotadas pelos professores a fim de ensinar determinado conteúdo” (ARAÚJO, 2014, p. 27). Quanto ao ensino da escrita, a *intervenção* se referiria às práticas escolhidas pelo professor como capazes de ajudar o aluno a se apropriar e manejar o sistema da língua escrita, a fim de produzir um texto, a partir de uma demanda específica e atendendo às especificidades da escrita no espaço escolar.

Entendemos por *interferência* “toda e qualquer manifestação pontual do professor sobre o texto do aluno” (ARAÚJO, 2014, p. 27). Essas manifestações não se restringem às marcações feitas sobre o texto, mas também às ações pedagógicas que o professor pode realizar após a leitura das produções textuais dos alunos e a constatação de problemas.

⁴ Araújo (2014) grafa ‘(inter)locutor’ dessa maneira pela complementariedade da polaridade locutor-interlocutor assinalada por Benveniste da seguinte maneira: “muito singular em si mesma, e que apresenta um tipo de oposição do qual não se encontra o equivalente em lugar nenhum, fora da linguagem. Essa polaridade não significa nem igualdade nem simetria [...]; são complementares, mas segundo uma oposição ‘interior/exterior’, e ao mesmo tempo são reversíveis” (BENVENISTE, 2005 [1958], p. 286-287).

Por isso, compreendemos que no “processo de ensino, se o professor intervém, ele interfere de algum modo, mesmo que seja uma não-interferência, que também é um modo de resposta à intervenção realizada” (ARAÚJO, 2014, p. 27).

De nossa parte, assumimos a não transparência da linguagem, inclusive em situações de ensino, o que significa que essa *troca* é afetada pelas associações que professor e aluno fazem dos saberes que circulam no espaço da sala de aula. Quando ocorre, a *troca* é de significações, de sentidos entre os (inter)locutores. Entretanto, a *transmissibilidade*, entendida por nós como a possibilidade de que algo que é enunciado seja minimamente compreendido por um (inter)locutor e vice-versa, permite que entendamos que a compreensão de uma enunciação não é garantida, uma vez que não é possível saber *quanto e o que* será compreendido por um (inter)locutor, já que a linguagem não é transparente e a troca não é realizada de um para um.

A escrita de um aluno *diagnosticado*

Na Escola onde a redação analisada foi coletada⁵, havia a disciplina de Redação na grade curricular dos alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, que contava com uma professora específica e exclusiva para essa disciplina. Entretanto, quando procurada para que a coleta do material fosse realizada, a professora nos informou que os alunos não tinham o costume de escrever textos porque ela acreditava que eles não eram capazes de escrever mais do que um parágrafo. Entretanto, periodicamente, ela solicitava que eles escrevessem pequenos textos, sobre alguma temática trabalhada em sala de aula.

Em primeiro lugar, é importante situarmos as condições em que a produção de texto, analisada abaixo, foi realizada. A professora de Redação trabalhava com os alunos de uma turma do 6.º ano, desde os bimestres anteriores à coleta de material, o tipo textual *narrativo*, lendo, em sala de aula, várias narrativas, principalmente as do gênero *contos de fadas*, de acordo com informações que ela mesma nos forneceu. Assim, como *intervenção-interferência* ela optou por solicitar aos alunos a escrita de um texto narrativo, cuja temática era *animais de estimação*. Antes da escrita da primeira versão do texto, a professora trabalhou com os alunos um texto descritivo, que deveria servir de modelo para que os alunos escrevessem suas narrativas, já que ele se encaixava na temática proposta. Esse texto foi retirado de uma revista voltada para o público infanto-juvenil e informava ao leitor sobre os diferentes tipos de animais de estimação adequados a cada tipo de pessoa, bem como alertava-o sobre os cuidados que esses animais exigem.

Antes de os alunos escreverem a primeira versão do texto, a professora retomou, em sala de aula, as características da narrativa, com anotações no quadro sobre esse tipo textual. Mesmo assim, a maioria dos alunos não produziu um texto narrativo, com histórias que envolvessem animais de estimação, como era esperado e foi demandado pela professora, mas sim textos do tipo descritivo, em que eles falavam sobre possuírem ou não animais de estimação, de que tipo eram e, como no texto motivador, a importância de tratarem bem seus animais.

⁵ Os dados aqui analisados são referentes a uma pesquisa de Iniciação Científica realizada em 2012 em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, em que visávamos a investigar a coerência-compreensão dos textos produzidos por escolares, no que ela tinha a ver com a (in)compreensão e a atribuição de textualidade a esses textos por parte do professor.

A redação escrita pelo aluno D. L., segue esse modelo e se parece muito com as produções escritas por outros alunos. Entretanto, nessa produção, o que nos chamou a atenção é que a professora não faz nenhuma marcação sobre o texto do aluno:

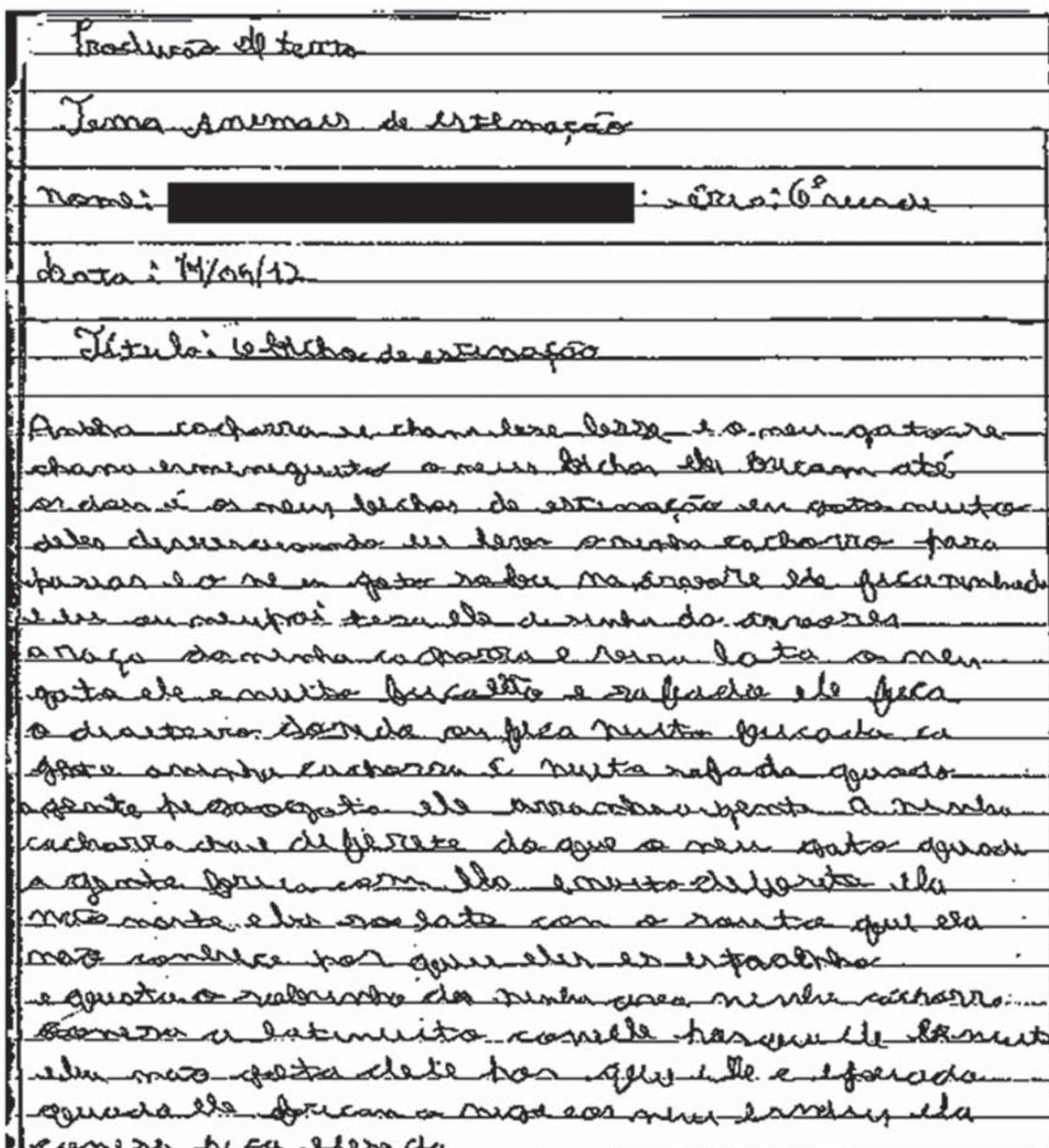


Figura 1. Primeira versão da produção textual do aluno D. L., 6º ano

A interferência da professora sobre os textos produzidos pelos alunos, relativa aos aspectos da escrita, não foi algo observado em muitas produções. Entretanto, a professora sempre deixava alguma *marca* de sua leitura sobre os textos, mesmo que fossem comentários relativos à legibilidade da letra (o mais frequente) do aluno.

Na produção do aluno D. L. (12 anos), ao contrário, a professora não fez nenhuma marcação, devolvendo-o ao aluno da mesma maneira que o recebeu. A partir dessa (não) correção, D. L. deveria realizar a reescrita, adequando seu texto à proposta de escrita.

Nosso interesse pela escrita desse aluno se deve ao fato de que, apesar de ele não possuir nenhum diagnóstico clínico relativo a problemas de cognição ou mentais, mas *diagnósticos* baseados em seus desempenho nas avaliações realizadas no ano anterior ao da coleta, como sendo um aluno que se encontrava no nível de *baixo desempenho* quanto à aprendizagem dos saberes (conteúdos) que deveriam estar consolidados no final do 5º ano do Ensino Fundamental, a professora em questão sempre se referia a ele e as suas produções de modo preocupado, porque, segundo ela, ele era um aluno que não conseguia *escrever*. A escrita, no entanto, não aparece como um desses saberes e nem mesmo é avaliada nos instrumentos avaliativos que possibilitam essa qualificação do aluno.

De acordo com a produção textual reproduzida na Figura 2, podemos observar que o aluno apresenta dificuldades quanto à segmentação das palavras, ortografia e pontuação, o que não suscita, da parte da professora, nenhuma intervenção-interferência. Apesar de a caligrafia do aluno não ser clara em várias passagens, como em: “se chama lere(?) lesse”, outras passagens do texto ofereciam à professora possibilidade de leitura e intervenção-interferência quanto ao escrito desse aluno, já que ele demonstra ter algo a dizer sobre a proposta da professora de escrever sobre animais de estimação.

O aluno, ao receber sua produção de volta para a reescrita, questionou o que deveria fazer para a professora, já que não havia nada marcado em seu texto que o orientasse na tarefa de reescrita solicitada. Como a professora apenas solicitou verbalmente que ele lesse novamente seu texto e o reescrevesse de acordo com a proposta, ou seja, ele deveria fazer a escrita de uma narrativa sobre animais de estimação, D. L. não atendeu à demanda da reescrita, por considerar seu texto bom, talvez porque, ao contrário do texto dos colegas, o seu não possuía nenhuma marcação da professora.

Quanto à *transmissibilidade* – premissa básica do ensino, em que o professor enunciaria saberes no espaço de sala de aula que os alunos precisam compreender para que o ensino e seus objetivos se efetivem –, pudemos perceber que a relação da professora com o aluno D. L. é uma relação (in)tensa, pela forma como ela caracterizou esse aluno para a pesquisadora como sendo um aluno de baixo desempenho e com problemas cognitivos. Além disso, a partir da produção aqui analisada, parece-nos que ela não acredita que o aluno não seja capaz de compreender sua enunciação/demanda quanto à produção de um texto narrativo sobre animais de estimação e, por isso, não faz nenhum movimento sobre o escrito desse aluno.

Entretanto, como assinalado anteriormente, o aluno teria entrado no jogo da transmissibilidade, já que buscou responder a demanda inicial da professora, relativa à produção de um texto narrativo; mas, como a professora não produziu uma resposta a esse aluno, de forma a mostrar a ele os problemas de sua produção escrita, o saber em jogo – no caso, a produção de uma narrativa escrita – é prejudicado, porque o aluno parece entender, pelo silêncio da professora, que ele teria produzido uma narrativa compreensível e correta, do ponto de vista da demanda feita em sala de aula pela professora, tanto que D. L. se recusa a fazer a reescrita de sua produção.

Além disso, quanto às intervenções-interferências realizadas pela professora, em sala de aula, sobre *o que* seria e as características de um texto *narrativo*, a importância da legibilidade da letra e a atenção aos aspectos ortográficos e gramaticais na escrita de um texto parecem falhar na orientação da escrita desse aluno, ou seja, nesse caso também a *transmissibilidade* desses saberes não ocorreu da maneira planejada e esperada pela

professora. O aluno, por sua vez, pela falta das marcações em seu texto que o orientem quanto a (alguns) (d)esses aspectos, teria compreendido que ele conseguiu atender tais demandas em sua produção escrita.

Quanto ao *laço social* estabelecido entre a professora e o aluno D. L., o acirramento dele, por parte do aluno, permitiu-lhe, para responder à demanda inicial da professora, produzir um texto bem parecido com os textos de outros colegas que, por terem lido um texto motivador do tipo descritivo, não produziram narrativas na primeira versão de seus textos, mas descrições de seus animais e da relação deles e da família com os bichinhos de estimação. Dessa forma, podemos dizer que ocorreu o estabelecimento do *laço* entre o aluno e a professora.

Entretanto, os discursos sobre D. L. ser um aluno *diagnosticado* como de *baixo desempenho*, que circulam no espaço escolar, pareceram afetar a professora de modo que houve um afrouxamento do *laço social*, por parte dela, na relação professor-saber-aluno, tanto que ela devolve o texto ao aluno da mesma maneira que recebeu e apenas diz verbalmente a D. L. que ele deveria voltar a seu texto e lê-lo, encontrando, sozinho, os problemas que sua escrita apresenta.

De acordo com a própria professora, o aluno apresentava grandes dificuldades em atender suas demandas, não só no caso da escrita dessa narrativa. Ela justificou, verbalmente, que sua não correção desse texto se deveu ao fato de ela não conseguir entender nada do que o aluno escreveu, devido às dificuldades dele na segmentação das palavras e quanto aos aspectos ortográficos, além da questão da legibilidade da letra (caligrafia). Salientamos, entretanto, que em nenhum momento das observações que se seguiram a essa produção a professora tentou propor uma *intervenção-interferência* relativa a escrita desse ou dos outros alunos dessa turma que, por serem alunos do 6.º ano, ainda apresentavam grandes dificuldades quanto à escrita não só de textos, mas de outras tarefas que envolvessem a escrita – por exemplo, respostas dissertativas em situações avaliativas.

Por fim, compreendemos que teria ocorrido um *afrouxamento do laço* com o *saber* nessa relação: a professora parece ter generalizado que os alunos já sabiam escrever textos narrativos e, por isso, optou em apenas reforçar características mais gerais desse tipo textual, sem mostrar a eles exemplos de narrativas para que tivessem outros textos narrativos como parâmetros na hora de escreverem seus textos. Além disso, a *não intervenção-interferência* que a professora realizou no escrito de D. L. apontaria, em certa medida, para o seu *não-saber* como proceder ao se deparar com um texto escrito da forma como se apresenta o texto desse aluno.

Considerações finais

Com este artigo nos propusemos a pensar em algumas questões relativas ao ensino de escrita, a partir do entendimento que uma professora de Redação parece fazer do *diagnóstico* de um aluno como de *baixo desempenho* e do *olhar* que ela acaba *não* lançando para o texto produzido por ele. Compreendemos que a partir apenas de um exemplar não nos cabe generalizar nossas conclusões, nem mesmo nos cabe julgar o comportamento da professora. Entendemos, no entanto, o seu silêncio na *intervenção-interferência*, no texto do aluno D. L., como um indício, uma pista, de que algo nesse aluno a incomoda a ponto de não produzir nela nenhum movimento quanto à escrita dele. Falar nesse “incômodo”

nos é possível porque a professora (re)velou, durante conversas informais, mais de uma vez, os problemas desse aluno, justificando porque não deveríamos nos ater a seu escrito.

Além disso, o contato com o espaço escolar nos permitiu ver a importância que as avaliações enviadas pelo governo e que permitem a classificação dos alunos em *níveis* de aprendizagem (baixo, intermediário e recomendável), têm para a escola e para os professores. O reflexo dessa importância parece-nos relacionar-se aos *diagnósticos de aprendizagem*, que acabam sendo estendidos a todos os conteúdos/saberes que circulam no espaço escolar, o que faria com que o professor torne *patologia* diferenças que são de ordem natural, como no caso da aprendizagem da escrita, que entendemos como um processo gradual, cuja mediação por parte do professor é importante, já que a escrita é um sistema com regras e funcionamentos próprios, que diferem da fala – daí, a importância do professor e de ações pedagógicas específicas ao seu ensino.

Além disso, o desempenho dos alunos nas avaliações enviadas pelo governo representa ganhos financeiros para toda a escola, o que torna a responsabilidade do professor de língua portuguesa das turmas que realizarão essas avaliações ainda maior, mas também influencia os professores de língua portuguesa quanto ao ensino oferecido a esses alunos em outras etapas do Ensino Fundamental, já que os alunos deveriam ser preparados ao longo dos anos para fazerem essas avaliações. Assim, ao tornar *patologia* as dificuldades do aluno, entendemos que a professora acaba, de certa maneira, por se *eximir* da responsabilidade que lhe pode ser atribuída relativamente ao “fracasso” desse aluno na realização dessas avaliações nas etapas seguintes de sua escolarização, por exemplo, nas avaliações que o aluno fará ao final do 9º ano.

O silêncio da professora na correção da produção textual do aluno parece (re)velar que o ensino de língua portuguesa, preocupado com os resultados que deverão ser apresentados ao final do Ensino Fundamental pelos alunos, produziria reflexos na relação do professor com o seu modo de ensinar e com os conteúdos que acabam sendo privilegiados nesse ensino, em que a escrita aparece à margem dos conteúdos que são *cobrados* por essas avaliações, o que torna o ensino desse conteúdo, em certo sentido, supérfluo, apesar de garantido por diversos documentos oficiais, como os CBC (Conteúdo Básico Comum) e os PCN.

Neste trabalho não analisamos outras contingências que atravessam o espaço escolar e focamos especificamente na relação professor-saber-aluno quanto ao *diagnóstico* do aluno e a *não* intervenção-interferência da professora em seu escrito. A partir do mo(vi)mento de análise que buscamos empreender, podemos entrever que a escrita não é uma mera reprodução da fala, o que exigiria, por parte dos alunos, abstrações capazes de fazê-los entender *como* a escrita funciona e *de que* modo podemos nos comunicar por intermédio dela. Isso significa que o professor, ao ensinar os alunos a escrever, precisaria colocar em jogo as especificidades próprias da escrita, a fim de que os alunos pudessem se apropriar do sistema escrito da língua de forma gradativa, para poderem enunciar de sua posição e dizerem de si, por intermédio desse sistema simbólico, importante e valorizado em nossa sociedade.

Com isso queremos dizer que entendemos que a aprendizagem da escrita ocorreria em um processo gradual, que se constituiria por etapas nas quais os alunos seriam ajudados, pelo *professor*, a entenderem as especificidades que o sistema escrito de uma língua possui. Entretanto, ao entender que um aluno de *baixo desempenho* teria problemas quan-

to à escrita e *não* intervindo-interferindo de nenhum modo em sua escrita, a professora à qual nos referimos na análise acabou reforçando a ideia de que a aprendizagem da escrita não seria possível para um aluno que apresentava dificuldades na aprendizagem de outros conteúdos. Além disso, a professora parece ter optado por não fazer nenhum movimento em colocar D. L. no jogo da escrita, o que acabou deixando-o à parte no espaço da sala de aula, no momento que buscamos analisar.

Procuramos refletir, neste trabalho, sobre como um diagnóstico produzido pela própria instituição de ensino pode afetar a relação professor-saber-aluno. Entendemos que, se a função da escola é *alfabetizar e letrar* os alunos, tornando-os cidadãos capazes de atuar socialmente nas diversas práticas sociais que são mediadas pela escrita em nossa sociedade, o professor, ao permitir que um aluno que se encontrava no 6.º ano do Ensino Fundamental continuasse com saberes ainda rudimentares da escrita de sua própria língua, não fez cumprir um dos objetivos principais da Escola, que é o de ensinar a *escrita* para esse aluno. Assim, em nosso mo(vi)mento de análise, entendemos a professora tornou, em certa medida, *patológico* dificuldades que seriam de ordem natural e adviriam da transposição necessária da fala para a escrita, processo não natural a ser realizado pelo aluno, que necessitaria de uma (dis)posição do professor para acontecer, o que não ocorreu no exemplo analisado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, E. D. de. *Implicações subjetivas na relação professor-aluno: um olhar sobre o processo de (re)escrita de manuscritos escolares*. 2014. 211 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- ASSOLINI, F. E. P. Interpretação e letramento no ensino fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, L. V. (Org.) *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri; revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries): língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- HASHIGUTI, S. T. O discurso médico e a patologização da educação. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 48, v. 1, p. 41-51, jan./jun. 2009.
- LAJONQUIÈRE, L. de. Três notas e um epílogo sobre escola, escrita e inclusão. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- SECRETARIA de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum – Português Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio*. Belo Horizonte, SEE, 2007.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. São Paulo: Cortez; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

A produção textual no ensino de língua: sujeitos leitores, autores e tradutores em construção

(Text production in language teaching: reader, author and translator subjects under construction)

Marília Blundi Onofre¹, Cássia Regina Coutinho Sossolote²

¹Departamento de Letras – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

²Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

blundi@uol.com.br, sosso@fclar.unesp.br

Abstract: This article talks about the teaching process in text production. It requires taking all the various factors involved into consideration, including the objectives at which this process aims. The main question, among others, is the fact that these objectives changed following the role given to teaching, which went from reproductive to productive or constructive. In this perspective, we propose to approach text production under the scope of the Theory of Predicative and Enunciative Operations (TOPE), through the invariance linguistic principle, in which displays the linguistic variations. It is from this place that the TOPE dialogs with the constructive objectives in text production teaching and it will be from this place that we intend to defend that this teaching must be approached as a translation exercise in which the student is called to act as the reader as well as the author.

Keywords: language teaching; process of reading; paraphrastic processes.

Resumo: Este artigo versa sobre o processo de ensino da produção textual, o que implica considerar os vários fatores aí envolvidos, entre eles, os objetivos visados nesse processo. Questão norteadora das demais, esses objetivos alteraram-se, acompanhando o papel atribuído ao ensino, que de reprodutivo passa a produtivo ou construtivo. Nessa perspectiva construtivista, propomos abordar o exercício de produção textual com base nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), por meio do princípio da invariância linguística sobre a qual se afloram as variações linguísticas. É desse lugar que a TOPE dialoga com os objetivos construtivos do ensino da produção textual, e será desse lugar, então, que nos propomos a defender que esse ensino seja abordado como um exercício de tradução no qual o aluno é chamado a atuar como leitor e autor.

Palavras-chave: ensino de língua; processos de leitura; processos parafrásticos.

Sujeitos leitores, autores e tradutores em construção

A discussão encaminhada neste artigo tem como ponto central a compreensão de que o ensino da produção textual deva ser concebido como um processo de tradução, uma vez que o aluno é chamado a participar desse exercício atuando como leitor e autor. Essa afirmação, no entanto, não é suficiente para justificar a nossa proposta, na medida em que esses termos não têm a mesma conceituação nos diferentes quadros linguísticos.

É preciso esclarecer, inicialmente, o que entendemos por processo de tradução, de leitura, de autoria, e remetemo-nos, para tanto, ao contexto da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), segundo o qual tais conceitos são instituídos com base na proposição da relação de invariância linguística e variantes linguísticas, proposta por Antoine Culioli (1990).

A noção de invariância linguística chama pelo próprio conceito de linguagem, compreendida como atividade humana de construção de significação, lugar onde ocorrem as relações primitivas, de caráter semântico, e ponto de partida para o processo dialógico. Para Culioli (1990), esse processo embrionário constitui-se pela atividade epilinguística, definida, pois, como atividade linguística não-consciente, ou ainda como nível 1 ou nível de representação mental dos indivíduos. Esse nível primeiro é inacessível ao analista, que pode intuí-lo somente pelos rastros deixados pela representação linguística, que vem a ser a própria materialidade linguística, ou nível 2 de representação. A relação entre esses dois níveis, o mental e o linguístico, é gerado por meio da regulação intersubjetiva, o que significa que esse processo é dialógico. Embora o autor sinalize esses níveis, é importante ressaltar que se trata de operações de linguagem de ordem psicológica, sociológica e psicossociológica, que ocorrem concomitantemente, e que se identificam, respectivamente, como operações de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva.

Considerando esses pressupostos da TOPE, o conceito de tradução coincide com o de leitura e de autoria e vem a ser uma noção linguístico-cognitiva que sustenta toda construção de significação, seja de produção ou de recepção de texto, veiculado quer oralmente quer pela escrita. Sob essa ótica, a tradução se dá na articulação entre a linguagem e as línguas, ou entre a atividade epilinguística e a linguística e é responsável por todo processo de enunciação.

Quando passamos ao ensino de língua, assumimos uma atividade metalinguística e tal articulação passa a ser explorada como objeto de análise entre professor e aluno, que atuam, simultaneamente, como tradutores, leitores e autores. É essa atividade metalinguística desenvolvida no contexto escolar que será submetida à análise, o que significa que nosso estudo caracteriza-se por ser uma análise sobre a análise realizada na escola, pautada em nosso ponto de vista linguístico-cognitivo. Assim, uma atividade metalinguística sobre outra, também metalinguística, ambas estabelecidas nas relações entre as atividades epilinguísticas e linguísticas. Nesse sentido, são vários processos de tradução em relação, que envolvem analistas pondo em exercício relações empírico-formais, quer dizer, o linguista como tal exerce sua função de tradutor-leitor-autor, e é desse lugar, ao mesmo tempo, intuitivo e experiencial que ele formaliza suas observações ou traduções.

O modelo proposto por Culioli trata desses dois momentos, quando propõe o espelhamento entre noções, uma gerada na atividade epilinguística e outra na atividade linguística. Entre essa rede de noções, citamos, respectivamente, as glosas e as famílias parafrásticas, ambas referindo-se ao conjunto de possibilidades de formulação do processo de enunciação, que se apresenta aos enunciadores na situação de enunciação. Essas noções serão nosso referencial maior na análise.

A produção textual no ensino de língua

Antes de explorar a produção de texto selecionada para amparar nossas reflexões teóricas, abrimos um parêntese para fazer certas observações sobre determinadas diretrizes que oficializam o ensino de língua, bem como suas possíveis aplicações pela escola.

Os documentos responsáveis por traçar guias curriculares do ensino fazem referência, tanto ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno quanto às práticas

que visam a levar o aluno a refletir sobre o discurso, como podemos observar nos excertos extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1999), que se seguem:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 1999, p. 139)

As afirmações acima demonstram que se assume uma perspectiva dialógica no ensino, pela qual a linguagem passa a ser observada por seu papel interacional, e a língua como o meio de materialização discursiva. Considerando a produção textual sob essa abordagem, estabelece-se uma restrição em relação às práticas reprodutivas, antes referenciais para os exercícios de redações, e agora substituídas pelas práticas de produção de textos ou de discursos. Embora isso não tenha nada de novo, indagamos se, e até que ponto, a escola tem conseguido desvincular-se das reproduções que tanto condena, quando pretende formar cidadãos leitores e autores com autonomia. Chamamos a atenção para a própria noção de autoria, que muitas vezes se confunde com a assunção de lugares preestabelecidos, com a repetição de valores estabilizados socialmente, nem sempre reconhecidos por traços de natureza linguística. E, pensando assim, isso não seria outra forma de reprodução de lugares comuns?

Outra questão a se colocar é sobre o modo de avaliação aplicado à produção textual. Em que critérios a escola se pauta para avaliar o texto do aluno? E com que objetivo? A avaliação se faz para verificar se o texto atende ao modelo padrão, ou para levantar dados para dar um retorno ao aluno e assim promover o seu desenvolvimento linguístico-cognitivo? Esses dados que indicamos não coincidem, necessariamente, com a correção gramatical. Não falamos aqui de norma, mas de marcadores léxico-gramaticais discursivos, como exemplificaremos mais adiante.

Por meio de tais questionamentos, pretendemos que se leve em consideração que sob a perspectiva dialógica inscrevem-se vários quadros teóricos que têm amparado as teorias e práticas no ensino, e isso não é visto como problemático nos próprios documentos oficiais, que recorrem a uma conjunção teórica, como se por diferentes caminhos chegássemos aos mesmos lugares, ou, ainda, como se houvesse vários lugares para se chegar por meio do ensino. É nesse sentido que circulam as várias teorias. Mas, então, não teríamos de reconhecer que no ensino cabem os processos tanto reprodutivos quanto produtivos? E, dessa forma, seria cabível a convivência pacífica entre os vários conceitos que se aplicam, entre eles, os conceitos de tradução, de leitura e de autoria. Isso não seria, de fato, problemático, se não houvesse a crença de que, trabalhando, por exemplo, com gêneros discursivos, fosse possível responder a todas as questões léxico-gramaticais e discursivas que possam surgir no texto do aluno, posição da qual discordamos. Qualquer um diria que não se está afirmando isso, porém o que se observa é que, atualmente, o

texto passou a ser trabalhado sob a ótica dos gêneros, da funcionalidade, moldado pelos padrões discursivos, por um lado, e, por outro, sob a ótica das regras de textualidade, moldado pelos padrões das estruturas textuais e gramaticais. Encontramos evidências de que a análise gramatical legitimada pelos documentos oficiais está vinculada a discursos tipificados com base no fragmento que segue:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal. (BRASIL, 1999, p. 143)

O que se coloca é se, por esse meio de novos conteúdos de ensino, como passaram a ser os gêneros de discurso, é possível alcançar as questões de natureza linguístico-cognitiva, de ordem psicossociológica, que deveriam ser abordadas no processo de avaliação, como resposta ao aluno em relação às ocorrências que se instalam na emergência do dizer, entre outras possíveis ocorrências que indicam a retomada da regulação e auto-regulação.

As várias vertentes discursivas que circulam na escola, e que se opõem teórica e metodologicamente – tendo em vista que, grosso modo, há aquelas que consideram os valores sociodiscursivos representados pelo texto, enquanto produto ideológico, cujas marcas extrapolam o campo linguístico, e aquelas que consideram o texto enquanto processo gerador da significação – não atendem aos mesmos objetivos. No primeiro caso, entendemos que as preocupações voltam-se para a identificação de discursos tipificados e tudo o que os caracterizam, como valores sócio-históricos, quer reproduzidos quer subvertidos, identificados pela adesão social, e aqui se inclui a academia linguística, validando os parâmetros das estabilizações. No segundo caso, abordagem que assumimos, interessam as formas responsáveis pelas modulações enunciativas, ressaltando-se o processo de linguagem. Nessa proposta observam-se os processos que são anteriores aos paradigmas reconhecidamente mais estáveis, quer da língua ou do discurso, sem, no entanto, negá-los.

A nossa filiação a esse último faz-se à medida que procuramos um diálogo entre a TOPE e o ensino de língua, para o que nos apoiamos em Rezende (2008), cuja trajetória de pesquisa ressalta a relevância de se trabalharem, no ensino, processos criativos pelos quais os alunos assumem autoria. Essa possibilidade de diálogo está na proposição da invariância linguística, conforme observamos no início do texto, segundo a qual a operação de referenciação linguística espelha tanto as operações de representação mental como as operações de regulação intersubjetivas, o que possibilita visualizar, nos processos de produção textual, valores semântico-discursivos que nem sempre se aproximam dos sentidos estabilizados. É importante dizer que ainda que se reconheça esse processo de tradução das operações linguístico-cognitivas, não é sobre elas que o linguista pode responder, uma vez que não pode assumir a tarefa de dar explicações de ordem psicológica, sociológica ou psicanalítica para aquilo que o aluno diz. Ao linguista, analista ou professor, nessa perspectiva que seguimos, cabe explorar as ocorrências enunciativas selecionadas como desencadeadoras de outras possíveis relações enunciativas ou dialógicas, a partir das quais o aluno pode desenvolver sua competência discursiva. A intenção não é alinhar a produção do aluno aos protótipos, mas, antes disso, explorar o modo de

construção da significação e os diálogos que são gerados a partir de uma certa modulação enunciativa

A TOPE e o Ensino de Língua: questões metodológicas

A prática proposta faz-se por meio da geração de enunciados recorrendo-se à construção de famílias parafrásticas. Essa atividade metalinguística visa a provocar a produção de um conjunto de enunciados que podem ser gerados a partir de uma relação primitiva. Trata-se, neste contexto, de por em prática, com os alunos, a articulação entre possíveis variantes linguísticas a partir de uma invariância linguística. Em tal exercício parte-se de uma ocorrência enunciativa que será selecionada como dado, ou variante linguística, a partir da qual se propõe, de um lado, reconstruir a invariância e, de outro, um conjunto de possíveis variantes. O objetivo não é chegar a um protótipo, ainda que se opere com ele, mas provocar o aluno para que observe modulações léxico-gramaticais discursivas, independentemente de elas se alinharem mais ou menos com as estabilidades linguísticas. Esse trabalho metalinguístico desenvolve-se por meio das três relações descritas por Culioli (1990), como primitiva, predicativa e enunciativa.

A primeira é de ordem semântica e diz respeito à instauração de uma tripla de noções, por exemplo, a noção <ler> chama por um domínio nocional <leitor> e <legível>, de onde se tem a invariância <leitor, ler, legível>. Essa invariância não é predeterminada, podendo ser estabelecida pelo sujeito diferentemente desses valores estáveis, que são ao mesmo tempo instáveis, considerando-se que o processo de autoria é fruto de relações psicossociais, e essas construções podem se fazer de modo mais ou menos consciente. Assim, o sujeito pode recorrer a ou incorrer nas instabilidades linguísticas, e aqui nos interessa esse segundo caso.

Quanto às relações predicativa e enunciativa, elas se referem, respectivamente, à ordenação das noções no enunciado, marcada, então, pela organização sintática ou ento-nacional; e à instanciação enunciativa gerada pelas marcas de determinação-indeterminação das noções de pessoa, espaço e tempo. Para deixar mais claro o que afirmamos, reportamo-nos à seguinte citação:

Uma dada configuração pode se aproximar mais ou menos de um valor já estabilizado discursivamente, e é nesse sentido que Culioli atribui à linguagem a propriedade de ser ao mesmo tempo estável e plástica, considerando a primeira sempre provisória, aberta a formações. Não se trata de um valor estável que se deforma, mas de possibilidade da formação de valores semânticos, alguns mais recorrentes discursivamente e, então, estabilizados e outros possíveis e sempre potenciais naqueles domínios nocionais em relação. À medida que se reconhece esse movimento entre a estabilidade e a plasticidade linguística considera-se que um domínio nocional é também provisório, aberto a novas configurações. Essas novas configurações podem ganhar estabilidade, ou seja, reconhecimento discursivo, ou não ir além dos domínios discursivos singulares/particulares, também significativo e central em um processo dialógico. É nesse lugar que encontramos a autoria do sujeito enunciativo instalando-se entre o estável e o instável para instanciar o seu dizer. (ONOFRE, 2012, p. 3)

As considerações acima, que se fundamentam na TOPE, levam-nos a compartilhar do reconhecimento de que esse quadro teórico-metodológico pode ser um modelo

produtivo para se pensar o ensino e aprendizagem de língua. Tal concepção alinha-se com os objetivos que se espera alcançar no ensino, ou seja, promover o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes, o que significa, a nosso ver, promover o refinamento linguístico-cognitivo dos alunos.

As observações que fazemos aqui nos levam a assumir dois papéis, um de linguista e outro de professor de língua, e, embora passemos de um lugar ao outro, é do primeiro lugar que falamos nessa possível intersecção, procurando refletir sobre práticas que poderiam ser desenvolvidas pelos professores, tendo em vista atingir o objetivo pretendido.

Para nossas reflexões, selecionamos uma ocorrência linguística, presente em uma produção de texto desenvolvida em sala de aula, por meio da qual fizemos alguns apontamentos sobre uma prática que poderia ser explorada no exercício proposto pelo professor em resposta à produção do aluno. A primeira questão a se considerar é em relação à nossa indicação da ocorrência, que se faz levando em conta os princípios da TOPE, e se coloca entre o empírico (somos leitores-linguistas) e formal (somos analistas-linguistas). Feita essa seleção de caso, passamos a discuti-la, dessa mesma posição dupla, estabelecendo como parâmetro uma proposta possível de avaliação da ocorrência e do texto, a ser indicada para o professor, de modo que ele explorasse essa questão aplicando exercícios visando ao desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno, como já tanto apontamos.

Para exemplificar a nossa proposta, selecionamos a seguinte narrativa, de um aluno da 2.^a série do ensino fundamental, cujo tema é o Natal. Foi solicitado aos alunos que criassem uma narrativa sobre o Natal. Transcrevemos abaixo o texto, tal como fora redigido pelo aluno:

A estrela de belém

Era uma cidadezinha chamada ilha dos pobres. Nessa cidadezinha morava um menino chamado Jorge, ele era o mais pobre dessa cidade, porque, ele não tinha nem casa, nem pai, nem irmão e nem mãe. Ele era triste porque os meninos ficavam falando:

– Você Jorge é orfão, não tem pai, nem mãe e amor e carinho.

E Jorge sempre dizia:

– Eu não tenho família, mas eu não sou orfão seus chatos.

Um dia Jorge no meio da noite de Natal sentado no tronco estava pensando:

– Eu não acredito no que a queles moleques chatos disseram.

Até que apareceu uma iluminação, era a pequena estrela de belém.

Ele ergueu a cabeça e seguiu a estrela até a gruta onde estava Maria, José e Jesus.

Do texto apresentado, selecionamos a noção <orfão>, tal como foi constituída pelo aluno ao longo do texto, a partir do que observamos as possíveis relações <invariantes> e <variantes> a serem reconstituídas entre aluno e professor. Procuramos operar com as manipulações que entraram em cena para delinear os domínios nocionais em foco

A nossa análise faz-se pelas marcas enunciativas responsáveis pela instauração da noção orfão, referenciadas pelas relações de quantificação-qualificação, de transitividade (implicação, causalidade), de modalização, de temporalidade e aspectualidade.

Quantificação-qualificação

Instauram-se por meio desses processos os valores <ser>; <não ser>, assim:

- (01) <órfão> ser <Jorge<você<aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho>>;
- (02) <órfão> não ser <Jorge<eu<aquele que não tem família>; logo:
- (03) <órfão> ser <aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho>;
- (04) <órfão> não ser <aquele que não tem família>;

Essas duas relações resultam de um conjunto de outras relações, postas em diálogo, tais como:

- (01a) <Jorge> ser <o mais pobre da cidade>;
- (02a) <Jorge <o mais pobre da cidade> ser <que não tem casa, nem pai, nem irmão e nem mãe>;
- (03a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...> ser <triste>;
- (04a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...<que é triste> ser <você<Jorge>;
- (05a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...<que é triste<que é você> ser<Jorge>
- (06a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...<que é triste <que é você<que é Jorge> ser <órfão >;
- (07a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...<que é triste <que é você<que é Jorge<que é órfão > ser <aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho>;
- (08a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...<que é triste <que é você<que é Jorge<que é órfão<que é aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho> ser <eu<Jorge>;
- (09a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...<que é triste <que é você<que é <aquele que não tem família>;
- (10a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...<que é triste <que é você<que é Jorge<que é órfão<que é aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho<que sou eu<Jorge<que é aquele que não tem família<que é não órfão> ser <não órfão>;
- (11a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...<que é triste <que é você<que é Jorge<que é órfão<que é aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho<que sou eu<Jorge<que é aquele que não tem família<que é não órfão> ser <Jorge<eu <que não acredita no que os moleques dizem>...
- (12a) <Jorge <o mais pobre da cidade<que não tem casa, nem pai...<que é triste <que é você<que é Jorge<que é órfão<que é aquele que não tem pai, nem mãe e amor e carinho<que sou eu<Jorge<que é aquele que não tem família<que é não órfão>ser <Jorge<eu <que não acredita no que os moleques dizem> ...

Aspecto-temporalidade

O movimento de qualificação-quantificação, descrito acima, faz-se, ao mesmo tempo, pela instauração dos valores **aspecto-temporais**, que marcam os intervalos de tempo no passado. Assim, <era>, <morava>, <tinha>, (...) <até que apareceu>, <ergueu>, <seguiu>, etc. Temos, portanto:

- (01b) <Em um dado Tempo e Espaço do passado contínuo> <Jorge <morava <era<tinha>;

(02b) <Em um dado Tempo e Espaço do passado pontual> <Apareceu (para Jorge)<ergueu<seguiu>;

(03b) <Em um dado Tempo e Espaço do passado contínuo> <estava>

Implicação ou transitividade

Os valores de qualificação-quantificação e os valores aspecto-temporais constituem-se paralelamente às relações de implicação, das quais ressaltamos aquelas que explicitam a noção <ser órfão>, tais como:

(01c) <Jorge não tem casa, nem pai, nem irmão e nem mãe> **faz que** <Jorge seja<o mais pobre da cidade>;

(02c) <Jorge não tem pai, nem mãe e amor e carinho> **faz que** <Jorge seja órfão>

(03c) <Jorge ser órfão> **faz que** <seja chamado de órfão, pelos meninos>;

(04c) <Jorge não ter família> **não faz que** <Jorge seja órfão> < para Jorge>;

(05c) <Jorge ser não órfão> ser < para Jorge>;

(06c) <Jorge ser chamado de órfão> não faz que <Jorge acredite que seja órfão> ...

Modalidade

A instauração das noções apresentadas acima se faz pelas marcas modais **assertivas** em concorrência com as marcas da ordem da **possibilidade**, tais como:

(01d) <Jorge era o mais pobre>; (**asserção**)

(02d) <Jorge não tinha nem casa, nem pai...>; (**asserção**)

(03d) <Você, Jorge é órfão>; (**asserção, para meninos**)

(04d) <Eu, Jorge, não tenho família, mas não sou órfão>; (**asserção, para Jorge**)

(05d) <Eu, Jorge, não acredito no que os moleques dizem> (**possibilidade, para Jorge**)

Tais mecanismos operam noções que são assertivas, positivas ou negativas. No mesmo sentido, coloca-se a marca da possibilidade, que, aliada às primeiras, gera as noções:

(06d) <É possível que Jorge seja ou não seja órfão> para Jorge ou para os meninos>

As relações acima levam-nos a reconhecer que há um descompasso entre os enunciadores sobre a noção <ser órfão>. Essa regulação pode ser observada à medida que os enunciadores – leitores < autores < tradutores – organizam, diferentemente, o domínio nocional de <órfão>.

Assim, o domínio nocional de <órfão>, para os meninos, é:

(01e) <órfão é aquele que não tem casa, nem pai, nem irmão e nem mãe <que é o mais pobre da cidade <que não tem amor e carinho>;

E o domínio nocional de órfão, para Jorge é:

(02e) <órfão não é aquele que <somente> não tem família>;

Dadas as relações expostas acima, podemos identificar alguns possíveis indícios presentes no texto do aluno, que nos possibilitam fazer algumas hipóteses sobre o domínio nocional em questão, considerando que não temos acesso à representação mental do aluno. Há uma variável de relações possíveis que nos permitem dizer que:

- (01f) o domínio nocional de <órfão> intersecciona-se com os domínios <não ter família<não ter nem casa, nem pai, nem irmão e nem mãe<não ter amor nem carinho>, para os enunciadores, diferentemente de Jorge;
- (02f) o domínio nocional de <órfão> pode, não somente e nem sempre, interseccionar-se com o domínio nocional de <não ter família>, como ocorre com Jorge.

Essa leitura dada acima, em (02f), pode ser gerada por outras possíveis relações sobre as quais temos indícios:

- (01g) <para Jorge <ser órfão é <não somente <não ter família>;
- (02g) <para Jorge <ser órfão é <não ter amor e carinho>;
- (03g) <para Jorge <ser órfão é <nunca vir a ter uma família>;
- (04g) <para Jorge <ser órfão é <nunca vir a ter amor e carinho>;
- (05g) <para Jorge <ser órfão é <não acreditar que possa vir a ter família, amor e carinho>; etc

Não é possível afirmar qual dessas relações se impõe, uma vez que todas se tornam viáveis pela construção textual do aluno, e é sobre uma delas que a noção <ser órfão> se constitui.

Considerando que a nossa reflexão faz-se sobre os processos de ensino e aprendizagem da produção textual, em especial sobre a avaliação da produção do aluno pelo professor, a partir da qual este deve levantar ocorrências a serem exploradas nesse processo, as nossas análises apontam os dados que deveriam ser objeto de trabalho em uma possível proposição de prática construtiva.

É interessante observar que essa prática caracteriza-se por colocar em cena os enunciadores atuando como leitores, autores e tradutores, articulando, então, as atividades epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas.

Considerações finais

As nossas reflexões, no presente texto, voltam-se para o processo de ensino-aprendizagem da produção textual, observado sob as lentes da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE). Neste contexto, consideramos os conceitos de leitores, autores e tradutores a partir dos quais vislumbramos a possibilidade de se adotarem práticas construtivas no ensino. Defendendo o trabalho com as atividades, ao mesmo tempo, epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas, a metodologia aplicada põe em exercício as relações parafrásticas, em um processo pelo qual os analistas, quer professor quer aluno, dialogam com as marcas léxico-gramaticais discursivas retomando ou reorganizando os possíveis domínios nocionais em foco. Pretendemos mostrar que o trabalho com a produção e interpretação de texto no ensino deve explorar a leitura do aluno ali impressa, considerando-se que as marcas discursivas traduzem a sua autoria, a sua represen-

tação mental, linguística e enunciativa, e devem servir de referenciais para se promover o desenvolvimento de sua competência discursiva.

Finalizamos nossas observações citando Culioli (2002) que afirma que um domínio nocional não está pronto, determinado no sistema linguístico, ressaltando que é somente por meio do diálogo que podemos recuperar os domínios sob os quais os interlocutores constroem o seu dizer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: operations et representations*. Paris: Ophrys, 1990. v. 1.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999a. v. 2.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999b. v. 3.

_____. *Variations sur la linguistique*. Paris: Klincksieck, 2002.

ONOFRE, M. B. A produção de texto no ensino de língua: processos de leitura. *Anais do SIELP.*, Uberlândia, v. 2, n. 1, 2012.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do GEL*, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

O uso de jogos como mediadores da alfabetização/letramento em sala de apoio das séries iniciais¹

(The use of games as mediators in alphabetization/literacy on the resource room from the initial grades)

Marjorie Agre Leão

Universidade Estadual Paulista – Unesp / PROFLETRAS – Assis/Araraquara

marjorie.agre@bol.com.br

Abstract: This paper proposes a reflection regarding the alphabetization/literacy, with focus on phonological awareness, for the usage of games, whereas mediator tools. For that reason, it is presented a brief literature review, the contextualization and applicability in a pedagogical resource room on the initial grades of the primary school, as well as suggestions that will benefit the educational professionals, specially the literacy teachers.

Keywords: Alphabetization/Literacy; Games; Phonological Awareness.

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão acerca da alfabetização/letramento, com enfoque à consciência fonológica, pela utilização de jogos, enquanto instrumentos de mediação. Para isso, apresenta uma sucinta revisão da literatura, a contextualização e aplicabilidade em uma sala de apoio pedagógico nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como sugestões que poderão favorecer os profissionais da educação, sobretudo, professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Alfabetização/Letramento; Jogos; Consciência Fonológica.

Alfabetização e letramento

Esse trabalho surgiu a partir de reflexões teórico-práticas realizadas nas disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e sistematização da vivência no cotidiano escolar em sala de apoio pedagógico sobre os aspectos positivos evidenciados na utilização de jogos variados no processo de alfabetização e letramento.

A escolha dessa temática assenta-se nos índices elevados de alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental I encaminhados ao atendimento em sala de apoio por apresentarem dificuldades na aprendizagem na leitura e escrita, bem como pela percepção do importante papel da consciência fonológica ampliada pela mediação dos jogos no processo de ensino e aprendizagem.

Para esclarecer semanticamente os conceitos/definições de Alfabetização e Letramento, discutidos frequentemente no âmbito educacional e no ensino da língua materna, inicialmente apresentaremos uma breve explanação sobre esses termos. No entanto, o foco principal é refletir sobre a importância dos jogos como mediadores desses processos. Para isso, retomaremos autores como Mollica *et al.* (2012), Vieira (2012), Bortoni-Ricardo (2005, 2013), Cagliari (2007), Kleiman (2012), Lemle (2006), entre outros, com o objetivo de compreender algumas práticas de ensino em sala de aula.

¹ Artigo retirado de trecho da dissertação de mestrado sob a referência: LEÃO, Marjorie Agre. A utilização dos jogos pedagógicos como ferramenta auxiliar no processo de aquisição da escrita. Assis: Unesp, 2015, sob orientação da prof^a Dr^a Juliana Bertucci Barbosa, pelo Programa de Mestrado: Profletras, Unesp – Assis/Araraquara.

O termo letramento surgiu na década de 1990 e envolve o uso da língua por meio das práticas sociais, ou seja, não basta apenas ao sujeito saber “ler e escrever”, decodificar o código linguístico, é necessário também que adquira o domínio do uso da língua nas diferentes interações e práticas sociais em que vive, ou seja, o uso de uma língua viva e real.

Alfabetização refere-se à aquisição do código linguístico em um tempo definido, com metodologias e estratégias específicas, enquanto letramento engloba o uso contínuo e significativo da língua; por isso, apesar de serem processos distintos, ambos devem caminhar juntos para que a apropriação linguística se dê de forma mais significativa (SOARES, 2013). Portanto, é papel da escola possibilitar a aquisição do código e dar suporte para a efetiva interação nos diversos contextos linguísticos, orais ou escritos, na prática social cotidiana.

Para Cagliari (2007, p. 105),

A leitura [...] deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito, ao seu conteúdo semântico e pragmático completo. Por isso é que a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos (letras, palavras etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escritor se baseou para escrever.

Para Kleiman (2012, p. 19), a escola é um espaço importantíssimo, mas o alvo final é a atuação na sociedade letrada. A autora afirma que a escola é a agência de letramento por excelência de nossa sociedade, e, acredita que também seja o papel dela estruturar seu trabalho, em todos os ciclos, trabalhando com os múltiplos letramentos sociais.

Indiscutivelmente a alfabetização e o letramento são processos complementares. No entanto, com o advento da teoria construtivista, que propõe a construção do conhecimento pela criança através da interação, algumas interpretações equivocadas se instalaram e, em decorrência das diferentes e divergentes concepções em relação aos pré-requisitos da aquisição da habilidade “escrita” e, principalmente, acerca dos métodos utilizados, o uso dos métodos fônicos foi relegado. E tomada como prática ‘arcaica’.

Contrariando essa crença, Capovilla e Capovilla (2004, p. 27) dizem:

O método fônico constrói, de maneira lúdica e sistemática, a competência e a sensação segura de competência, o prazer da maestria do processo de leitura e das descobertas do fascinante mundo que ela revela. Isto resulta do respeito pelas etapas e ritmo de desenvolvimento das complexas estruturas e processos de aprendizagem de leitura e escrita pela criança em alfabetização. A criança tem direito às condições necessárias para que possa aprender de verdade. O método fônico restaura à criança o direito a essa aprendizagem competente e o prazer da maestria e das descobertas que ela produz.

Visto dessa forma o referido método tem como pré-requisito principal a discriminação fonológica, que é a capacidade de ouvir e discriminar sons, propiciando uma consciência das unidades menores das palavras chamada, assim, de consciência fonêmica.

Capovilla e Capovilla (2004, p. 35) afirmam ainda que

Quando a criança descobre o princípio alfabético e se torna capaz de decodificar (isto é, de pronunciar as sequências de fonemas sob controle dos grafemas), ela se torna capaz de ler materiais escritos em geral envolvendo aquelas relações. [...] assim, a decodificação é

a palavra chave para penetrar no código escrito, à medida que permite à criança acoplar o seu sistema de fala (articulada vocal ou subvocalmente) à escrita alfabética.

Mollica *et al.* (2012, p. 228), sobre a consciência fonológica, afirmam que “o indivíduo aprende a separar e categorizar os sons de maneira que o permita entender como as palavras são codificadas”. Assim sendo, a consciência fonológica leva a criança a uma percepção consciente dos sons, o que permite estabelecer relações entre grafemas e fonemas, ou seja, relação letra-som.

Lemle (2006) destaca cinco habilidades básicas necessárias no processo de alfabetização e que contemplam a consciência fonológica, são elas: a ideia de símbolos, a discriminação das formas das letras, discriminação dos sons da fala, consciência da unidade “palavra” e a organização da página escrita. Raupp e Smaniotto (2011, p. 47) nos descrevem a necessidade do processo de alfabetização na aprendizagem das crianças enfatizando que:

Na época em que aprendem a ler e a escrever, as crianças costumam se mostrar competentes no uso comunicativo da linguagem, competência que as leva inclusive a utilizar estruturas linguísticas realmente muito complexas. Esta habilidade é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Pois bem, quando se trata de aprender o código, a criança não precisa apenas usar bem a linguagem. Também necessita poder manipulá-lo e refletir sobre ele – que é o que lhe permite pensar em uma palavra, em um som, isolá-los e diferenciá-los, além de muitas outras coisas. A criança tem que ter desenvolvido uma certa *consciência metalingüística* para compreender os segredos do código.

Na próxima seção são destacados alguns jogos utilizados em sala de apoio,² nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, que contribuem para a aprendizagem da língua a partir da consciência fonológica, por meio da consciência dos sons, consciência silábica, consciência sintática e semântica.

Jogos pedagógicos e alfabetização

A aquisição da língua escrita pela criança, na fase inicial de alfabetização, é um assunto que gera um debate acirrado ao longo da trajetória do ensino de Língua Portuguesa no espaço escolar. Essa discussão provém de diferentes concepções em relação aos pré-requisitos da habilidade de escrita e, principalmente, acerca dos métodos utilizados; entretanto, há um consenso que esta tarefa é desafiadora.

A criança ao adentrar ao espaço escolar já é um falante nativo de sua língua e, portanto, já domina certas artimanhas dela na modalidade oral. Consegue compreender o funcionamento da dinâmica linguística em situações de uso e interação. A modalidade escrita da língua nem sempre corresponde diretamente ao conhecimento trazido pelo aluno que, em seu cotidiano, não faz uso da norma padrão em situações interacionais, o que gera um descompasso e o surgimento das dificuldades nessa modalidade.

² Sala de apoio pedagógico específico é uma modalidade de atendimento educativo desenvolvida no ensino regular, destinada a alunos com dificuldades de aprendizagem [...] com o objetivo de promover práticas diferenciadas, no sentido de minimizar o fracasso escolar (BRASIL, 1994, p. 7).

Lemle (2006) aborda alguns requisitos básicos para a apropriação da escrita. Segundo a autora, é importante que o professor alfabetizador conheça e respeite esses requisitos, para um trabalho mais significativo e eficiente, dentre eles: a ideia de símbolo, a identificação visual, por exemplo, das letras do alfabeto. Parece uma tarefa simples, mas não é. “Os objetos manipulados em nosso dia-a-dia não se transformam, ao mudarem de posição [...] mas um *b* com haste para baixo vira *p*, e um *p* para o outro lado vira *q*” (LEMLE, 2006, p. 8). A criança deve não só reconhecer o som, mas também as diferenças nos códigos escritos.

Seguindo essa linha de reflexão, outro aspecto que ganha destaque é a discriminação auditiva, como, por exemplo, a diferença sonora das letras em: *Bia*, *tia*, *día*, *pia*. Atrrelados às discriminações visuais e auditivas existem outros fatores, como várias formas para uma mesma letra, a organização espacial da página, entre outros fatores utilizados no processo de alfabetização, sem contar o fato de que na Língua Portuguesa existem sons semelhantes grafados por símbolos diferentes, como: *xícara*, *chiado*; *casa*, *azarado*.

Lemle (2006) traz uma série de sugestões na tentativa de sanar as dificuldades em cada fase de alfabetização, além de ressaltar a importância desse conhecimento por parte do professor, para que cobre conhecimentos compatíveis com a fase de alfabetização do aluno, utilizando recursos variados; por isso elegemos e trazemos o trabalho com jogos pedagógicos.

Por meio do uso de jogos o sujeito consegue estabelecer significados do mundo que o cerca, ou seja, apropriar-se do mundo adulto estabelecendo suas inferências. A escola tem papel fundamental nesse processo, uma vez que, nesse ambiente, as brincadeiras e jogos têm uma dimensão diferenciada das brincadeiras em outros contextos. Na escola, as brincadeiras e jogos são planejados (ou ao menos deveriam ser) e buscam alcançar objetivos. Vieira (2012, p. 48) destaca que:

Ao considerar a etapa inicial de sistematização e o atendimento das demandas identificadas por meio de diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças, a estratégia das atividades diversificadas – caixas de jogos de linguagem – constitui-se em uma rica oportunidade para o processo de aprendizagem da língua no cotidiano escolar. Por meio delas, o professor pode atingir todos os educandos, concomitantemente, sendo estas planejadas e operacionalizadas a partir da realidade da sala de aula expressa em sua diversidade.

O uso de jogos pode despertar nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, e podem englobar diferentes áreas do conhecimento, por isso constitui-se em um recurso de ponta no processo de alfabetização/letramento. A criança demonstra, a partir do lúdico e da brincadeira, interesses e gostos, desenvolve suas emoções e sua expressividade, a capacidade de resolução de problemas e desafios, construindo, assim, sua identidade; é uma coisa séria e não algo para “passar o tempo”, como muitos equivocadamente pensam.

Saveli e Tenreiro (2011, p. 121) ressaltam que:

O brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira uma certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder, percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Na brincadeira, adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio

social e para seu crescimento intelectual, aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade.

A lista do que pode ser trabalhado por meio de jogos demonstra que são excelentes mediadores para o processo de aprendizagem, sobretudo na área da linguagem. É primordial considerar que a criança, ao adentrar o ensino fundamental de nove anos, está chegando mais cedo a essa modalidade. Percebe-se um distanciamento das práticas pedagógicas que envolvem o lúdico, os jogos e a brincadeira, causando uma ruptura em seu universo.

Cabe ressaltar que, no caso de sujeitos atípicos, que apresentam dificuldades na aprendizagem, o trabalho deve basear-se em experiências concretas mais próximas possíveis da realidade, com o desenvolvimento de uma prática diferenciada da sala de aula regular. Nascimento e Melo (2012, p. 8), ao realizarem uma pesquisa em sala de apoio pedagógico, apontam como o trabalho é organizado nessa modalidade:

O Manual para o APE³ da SEMEC⁴ orienta aos professores que o atendimento dessas salas deve ser destinado a alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que não possuem deficiências (SEMEC, 2012). Quanto à organização das salas, o manual aponta que estas devem receber no máximo sete alunos, sendo que o atendimento deverá ocorrer em turno distinto das aulas regulares, com carga horária de vinte horas por turno. O professor deverá acompanhar 28 alunos, em grupos de sete por duas a três vezes na semana, dependendo das necessidades dos alunos, com carga horária de quatro a seis horas de atividades, enfatizando a leitura e a escrita. Durante todo o período letivo o professor poderá liberar e receber os alunos conforme as necessidades de aprendizagem.

Por meio de atividades com jogos, as crianças têm a oportunidade de descobrir, inferir, experimentar situações de aprendizagem e, até mesmo, da vida social, tendo, assim, grandes contribuições à sua formação como cidadãos e acadêmicos. Os jogos trabalham relações interpessoais, as regras, a afetividade, o cognitivo e, no caso de jogos que envolvam a Língua Portuguesa, uma reflexão criativa de seu uso. Magalhães e Junior (2012) apontam algumas contribuições na apropriação da língua por meio do trabalho com jogos:

Se, para criança, a escrita é uma atividade complexa, o jogo, ao contrário, é um comportamento ativo cuja estrutura ajuda na apropriação motora necessária para a escrita. Ao lado das atividades de integração da criança à escola, deve-se promover a leitura e a escrita juntamente, utilizando-se para isto a dramatização, conversas, recreação, desenho, música, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos. No ensino da leitura e escrita, deve-se levar em conta o relacionamento da estrutura da língua e a estrutura do lúdico. Podem-se também estabelecer relações entre o brinquedo sócio dramático das crianças, na sua criatividade, desenvolvimento cognitivo e as habilidades sociais. Entre elas destacam-se: criação de novas combinações de experiências; seletividade e disciplina intelectual; concentração aumentada; desenvolvimento de habilidades e de cooperação. (MAGALHÃES; JUNIOR, 2012, p. 5)

³ Apoio Pedagógico Especializado

⁴ Secretaria Municipal de Educação

Há uma concepção equivocada por parte de muitos educadores que veem o jogo como instrumento de castigo/recompensa para alunos que apresentam bom/mau comportamento, como ferramenta para “gastar” o tempo restante da aula, ou, até mesmo, “passar/matar” o tempo. Os jogos e as brincadeiras têm se mostrado suportes bastante eficazes na aprendizagem, no entanto necessitam de planejamento prévio para a sua execução. O educador delimitará com clareza os objetivos a serem alcançados e as áreas a serem estimuladas. Saveli e Tenreiro (2011, p. 130) esclarecem que essa visão deve ser desmistificada:

Para que isso aconteça é fundamental que o (a) professor (a), em primeiro lugar, reconheça nas brincadeiras e jogos infantis um espaço de investigação e construção de diferentes aspectos do meio social e cultural em que as crianças vivem. É importante também que ele (a) veja a criança como sujeito ativo e criador no seu processo de construção de conhecimento e planeje para sua classe atividades a partir de conteúdos significativos para as crianças. Isso quer dizer que é preciso que o (a) professor (a) coloque as crianças em situações de aprendizagem de aspectos da realidade que elas estão buscando conhecer.

A partir da breve discussão dos conceitos, a proposta a seguir contempla uma reflexão/sugestão de jogos pedagógicos na aquisição da escrita, no trabalho com a consciência fonológica, com os desvios de escrita, propondo uma reflexão linguística.

Um passeio pela sala de apoio pedagógico

A prática pedagógica investigada desenvolveu-se em um município do interior do Norte do Paraná, em uma escola da rede municipal, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em sala de apoio pedagógico, em um período de quatro horas semanais, em período contraturno. O público-alvo são alunos de ambos os sexos que são encaminhados pela equipe pedagógica para serem atendidos individualmente, ou em pequenos grupos, totalizando 23 alunos, sendo: dois de 1º ano; quatro de 2º; seis de 3º; nove de 4º e dois de 5º ano. Desses alunos, 17 são do sexo masculino e seis do sexo feminino; a maioria com algum histórico de reprova.

Inicialmente, um teste de escrita para diagnosticar as principais dificuldades e desvios de escrita apresentados pelos alunos foi aplicado. O teste continha quatro questões envolvendo a identificação de sílabas iniciais, rimas, frases e produção textual a partir de imagens. Os desvios identificados foram categorizados segundo os parâmetros apontados por Bortoni e Ricardo (2005, p. 54), quais sejam, “1- decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções e 2, 3 e 4 - decorrentes da interferência de regras fonológicas”. A partir desse levantamento, foram oferecidos jogos (seguidos de atividades diferenciadas) para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escrita através da consciência fonológica, com o objetivo de investigar se tais jogos contribuem para minimizar as dificuldades anunciadas e categorizadas (BORTONI; RICARDO, 2005, p. 54).

Mollica *et al.* (2012, p. 228) explicam que:

A Consciência Fonológica se desenvolve através de diferentes formas. Atividades lúdicas que incluem músicas, cantigas de roda, poesias e jogos orais promovem a atenção para a estrutura sonora da palavra. A percepção consciente dos sons, por sua vez, leva o alfabetizando a fazer conexões entre grafemas e fonemas, suscitando a generalização e memorização da relação som-letra.

Nesse contexto, os jogos em sala de aula surgem como uma ferramenta de apoio e como metodologia diferenciada, pois contemplam pequenos grupos de alunos e pretendem contribuir para a aquisição e desenvolvimento da escrita, de maneira mais prazerosa e, até mesmo, menos frustrante. Almeida (2010, p. 9), em seu livro *Jogos nas aulas de Português*, traz várias opções de conteúdos e conceitos a serem trabalhados por meio de jogos e destaca que:

Nos últimos tempos, com tantas transformações, também tivemos que mudar nossa visão de *ensinar-aprender* e é nítido que precisamos estar abertos a novas formas de trabalho em sala de aula, pois enquanto ficamos apenas nas “exposições de conteúdo”, a turma está nos vendo como professores “chatos à sua frente”, ensinando (ou tentando ensinar) algo que não lhes têm valor algum; é difícil incutir em sua cabeça o porquê de aprender o que estamos lhes passando por uma questão de “maturidade”, e outras razões que nos cabe refletir.

A seguir, destacamos alguns jogos que foram oferecidos aos alunos da sala de apoio e que demonstraram resultados positivos na aquisição da escrita. A maioria dos jogos listados faz parte da caixa de *Jogos de Alfabetização do CEEL* (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), de Brandão *et al.* (2009):

- (01) JOGO DA MEMÓRIA COM RIMAS: Esse jogo trabalha rimas e contribui para a reflexão da semelhança sonora em final de palavras. É indicado para alunos com dificuldades fonológicas e com dislexia, cujo trabalho com identificação de rimas é mais difícil. Na caixa dos jogos de alfabetização do CEEL encontramos um jogo semelhante intitulado Caça Rimais, em que o aluno também deve encontrar os pares sonoros.
- (02) BINGO DOS SONS INICIAIS: Nesse jogo, o professor sorteia uma palavra. O aluno identifica o som inicial semelhante em sua cartela, preenchendo, assim, a cartela do bingo. Contribui para a discriminação de fonemas e de sons iniciais.
- (03) PALAVRA DENTRO DA PALAVRA: Possibilita à criança refletir sobre a possibilidade de acréscimo e supressão de sons a partir de palavras para formar novas palavras.
- (04) BATALHA DE PALAVRAS: Nesse jogo, os alunos retiram as cartas que estão viradas para baixo e devem contar as sílabas; ganha o jogo aquele cuja carta possuir maior número de sílabas. Este jogo, integrante do material anterior citado, possibilita a aquisição da consciência silábica, ou seja, “segmentar as palavras nas unidades que as compõem, ou seja, as sílabas.” (MOLLICA *et al.*, 2012, p. 229).
- (05) TRINCA MÁGICA: Explora a identificação das rimas, ou seja, os sons finais semelhantes de cada palavra. O trabalho com esta habilidade fonológica também pode ser realizado a partir de jogo da memória. Assim, os alunos terão a possibilidade de refletir sobre os sons da língua, além de apropriarem-se da língua de forma lúdica. Os resultados têm demonstrado eficácia.
- (06) TROCA LETRAS: O jogo troca letras é uma excelente ferramenta para que o aluno reflita que a partir da troca de uma letra poderá formar novas palavras, oportunizando uma reflexão estrutural, semântica e fonética da língua.
- (07) DADO SONORO: Trata-se de um jogo muito adequado no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem da lectoescrita. É oportunizado ao aluno identificar sons iniciais semelhantes, auxiliando na discriminação auditiva dos fonemas da língua. Seu funcionamento se dá por meio de um dado numérico de 1 – 8. Sorteado o número no dado, o aluno identifica o som na figura correspondente ao número, tentando procurar nas cartas espalhadas pela mesa, outra palavra de som inicial semelhante.

- (08) TRANSFORMANDO PALAVRAS: Esse jogo também leva o aluno a refletir sobre os fonemas da língua portuguesa e a grafia de palavras, classificada pela maioria dos professores, como palavras com dificuldades ortográficas. São colocadas as fichas em um saco, a professora sorteia uma ficha, mostra-a para o grupo e/ou individualmente. O aluno deve formar uma nova palavra com o acréscimo de uma nova letra proposta pela ficha. É um jogo que demonstra bastante motivação e aceitação pelos alunos, além de despertar a criatividade.
- (09) QUEBRA-CABEÇA F/V; P/B; T/D: Assim como alguns jogos de memória possibilita ao aluno a distinção de letras foneticamente semelhantes como: m/n; b/p; f/v entre outros.

O foco principal deste estudo foi o de demonstrar que a presença dos jogos na alfabetização reforça conceitos de consciência fonológica, que por vezes tem sido negligenciada e aumentando o público de alunos taxados de ‘alunos que apresentam dificuldades’.

Há uma imensa lista de suportes que servem como potencializadores da aprendizagem por meio de jogos; a listagem restringiu-se a alguns, devido ao espaço deste trabalho. Esses suportes podem ser ampliados com dominós das vogais, das sílabas, de frases, de sílabas simples ou dificuldades ortográficas, diminutivo/aumentativo, letra inicial e palavra, figura e palavra. O alfabeto móvel e alfabetos ilustrados servem para o trabalho de formação de palavras podendo ser utilizados em grupo ou individualmente, além da possibilidade de outros encaminhamentos metodológicos. Jogos da memória e quebra-cabeças também auxiliam na reflexão linguística e aquisição da leitura/escrita.

Outro subsídio no trabalho com as crianças com dificuldade de aprendizagem é o livro *Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda* (2009), de Gómez e Terán, da Editora Cultural. Essa obra traz uma série de suportes no processo de alfabetização/letramento a partir da caracterização de transtornos e/ou dificuldade de aprendizagem e uma gama de estratégias de suporte e atividades sugeridas para serem trabalhadas, no sentido de minimizar tais dificuldades.

Cabe ressaltar aqui que os jogos anteriormente citados podem ser utilizados em sala regular, tornando a aprendizagem diferente, motivadora e significativa. Além disso, outros jogos e materiais podem ser encontrados em *sites* da internet para impressão, aquisição, bem como para a confecção pelo próprio professor.

Considerações finais

Com o ingresso da criança no Ensino Fundamental de nove anos, a percepção de que ela chega cada vez mais imatura a essa modalidade de ensino é nítida e o rompimento com uma rotina de brincadeiras e jogos gera, além de um estranhamento, uma série de responsabilidades de aprendizagem, que não pertenciam ao seu universo infantil. Isso acontece porque, muitas vezes, os professores não veem uma finalidade pedagógica no jogo, e nem sempre utilizam-nos como uma ferramenta auxiliar na aprendizagem; por vezes são utilizados equivocadamente, como uma forma de preencher um livro ou como forma de recompensa/punição, ou seja, alunos que apresentam bom comportamento e desempenho jogam; e os ‘outros’ ficam fora do jogo.

Dificuldades de organização e manter a disciplina em salas mais numerosas são algumas das razões pelas quais esse suporte pedagógico tem sido pouco explorado. No entanto, o uso de jogos pode despertar nas crianças sentimentos, comportamentos e co-

nhcimentos e estimular diferentes áreas do conhecimento. Por isso, a necessidade de um novo olhar diante desse tipo de ferramenta é primordial.

Este trabalho buscou apresentar a importância do lúdico, de modo mais específico a utilização de jogos, no processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais de modo a motivar/estimular a aprendizagem de alunos com dificuldades no desenvolvimento de algumas habilidades essenciais à leitura e escrita. Dificuldades que podem ser desencadeadas por práticas pedagógicas inadequadas, algum transtorno ou deficiência apresentada pelo aluno, maturação da criança, entre outros.

Algumas sugestões de jogos foram apresentadas no sentido de contribuir para o trabalho de professores alfabetizadores e professores de Língua Portuguesa. A partir das reflexões aqui iniciadas, este trabalho deixa espaço para um maior aprofundamento acerca de práticas pedagógicas envolvendo jogos que favoreçam a maturidade linguística dos alunos envolvidos.

Por fim, embora as sugestões de jogos e atividades lúdicas propostas estejam diretamente ligadas ao trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, o material apresentado neste trabalho é indicado a todos os alunos com/sem dificuldades de aprendizagem, no sentido de tornar a aprendizagem significativa.

Esta pesquisa constatou que os jogos pedagógicos podem ser fortes aliados do professor no processo de aquisição de escrita, desde que o professor tenha consciência dos problemas de escrita apresentados pelos alunos bem como as características específicas de cada jogo, o que requer planejamento a partir de objetivos bem definidos.

A proposta iniciada nesse trabalho será ampliada futuramente, em formato de dissertação de mestrado, partindo da aplicação de teste de escrita inicial com alunos que frequentam a sala de apoio, diagnose dos desvios apresentados, aplicação dos jogos elencados acima e reflexão teórico-prática. Com os dados coletados e análises realizadas será possível oferecer subsídios teórico-prático para professores no encaminhamento dos jogos mencionados, uma vez que, o trabalho com a consciência fonológica, ainda encontra resistências por parte de alguns educadores que temem um retorno aos métodos tradicionais da alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita de Cássia S. *Jogos nas aulas de português: linguagem, gramática e leitura*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. *Consciência Fonológica*. Ouro Preto: UFOP/CEAD, PNAIC/ MEC 2013. Disponível em: <www.cead.ufop.br>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Linhas programáticas para o atendimento específico na sala de apoio pedagógico específico*. Brasília: MEC/ SEESP, 1994. 56p. (Diretrizes, 2).

BORTONI-RICARDO, Stella M. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella M.; MACHADO, Veruska R. *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

- BRANDÃO, Ana C. P. A.; FERREIRA, Andréa T. B.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma F. (Org.). *Manual Didático: jogos de alfabetização*. Pernambuco: MEC; UFPE/CEEL, 2009.
- CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetização e Linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2004.
- GÓMEZ, Ana Maria S.; TERÁN, Nora E. *Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda*. Rio de Janeiro: Grupo Cultural, 2009. 449p.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012. P. 15-61.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2006. Série: Princípios.
- MAGALHÃES, Adriana F.S.; JUNIOR, Cícero Francisco A. *Ludicidade na aquisição da leitura e escrita: experiências e vivências nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. Campina Grande: Realize, 2012. 10p.
- MOLLICA, Maria Cecília; PATUSCO, Cynthia; RIBEIRO, Andressa; LOURENÇO, Gabrielle Costa. O letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Org.). *Práticas de ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 211-239.
- NASCIMENTO, Kely-Anee O.; MELO, Patrícia Sara L. *A prática pedagógica dos professores de apoio pedagógico especializado – APE: Paradigmas conservadores e inovadores da educação*. Campina Grande: Realize, 2012. 14p. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br>>. Acesso em: 20 nov 2013.
- RAUPP, Eliane S.; SMANIOTTO, Gisele C. *Fundamentos teóricos da alfabetização e língua portuguesa II*. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.
- ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e Letramento: Perspectivas lingüísticas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.
- SAVELI, Esméria L; TENREIRO, Maria Odete V. Organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. In: SAVELI, Esméria et al. *Fundamentos teóricos da educação infantil*. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011. p. 111- 142.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2013.
- VIEIRA, Daniele M. Jogos de linguagem – Estratégia para atividades diversificadas no processo de alfabetização e letramento. In: MORO, Catarina de Souza et al. *Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas*. Curitiba: SEED-PR, 2012.

A intemperança dos contínuos relâmpagos a causar a doença da icterícia na capitania de São Paulo: análise do discurso oficial administrativo setecentista

(The unrestraint of the continuous jaundice disease-causing lightning bolts in the captaincy of São Paulo: an analysis of the official administration's discourse in the 18th century)

Renata Ferreira Munhoz¹

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

renatamunhoz2000@yahoo.com.br, renatamunhoz@usp.br

Abstract: This paper deals with the analysis of an official letter sent by the governor and captain-general of the captaincy of São Paulo, the Morgado of Mateus to the Secretary of the Portuguese kingdom, the Count of Oeiras. In that letter he presents his personal hypotheses for the occurrence of the jaundice disease in his governance area. This study is based on the Philology, since it works with a semi-diplomatic transcription of the two pages of an unpublished handwritten testimony of the eighteenth century. The discourse analysis of the corpus applies the Appraisal Theory by Martin and White (2005), in order to recognize the textual evaluative elements that exists in the official documentation despite the crystalized discursive formulas. Therefore, the main aim of this paper is to improve the understanding of the ideology that established our social foundations.

Keywords: Philology; Appraisal System Theory; the Morgado of Mateus.

Resumo: Este artigo trata da análise de um ofício enviado pelo governador e capitão-general da capitania de São Paulo, o Morgado de Mateus, ao secretário do reino, o Conde de Oeiras, apresentando suas hipóteses pessoais para a ocorrência da doença da icterícia em área de governança. Baseia-se na Filologia, ao se trabalhar com a transcrição semidiplomática das duas páginas desse testemunho manuscrito catalogado pelo Projeto Resgate e ainda não publicado. A análise do discurso veiculado no corpus será embasada na Teoria da Avaliatividade, desenvolvida por Martin e White (2005), a fim de se reconhecerem elementos textuais de cunho avaliativo, que extrapolam a esfera das fórmulas discursivas empregadas nessa espécie de documentação oficial. Desse modo, visa-se à melhor compreensão da ideologia que nos fundamentou socialmente.

Palavras-chave: Filologia; Teoria da Avaliatividade; Morgado de Mateus.

Introdução

Este artigo apresenta o estudo de um ofício manuscrito enviado pelo quarto Morgado de Mateus (Dom Luís Antônio de Sousa Botelho Mourão) em seu período de governo, de 1765 a 1775, como governador e capitão-general de São Paulo, sobre a doença da icterícia, que atingia a capitania. A exemplo da maior parte das correspondências enviadas ao reino pelo governador, esse ofício foi levado de São Paulo a Portugal, para o Conde de Oeiras, Sebastião José de Carvalho e Melo (posteriormente, o Marquês de Pombal), por duas vias, das quais uma foi arquivada no Arquivo Histórico Ultramarino em Portugal, elencada e disponibilizada em versão digital pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco, o que permite sua consulta no Brasil.

Empregou-se a metodologia de estabelecer-se primeiramente a edição textual fidedigna proposta pela Filologia, por meio da transcrição semidiplomática do original manuscrito em sua versão fac-similar. Nessa etapa, empregaram-se as “Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos”, propostas durante o 2º. Seminário “Para a História do Português do Brasil”, realizado em Campos do Jordão-SP, em maio de 1998, disponíveis em Cambraia *et al.* (2001, p. 13). A imagem fac-similar de cada uma das duas páginas (recto e verso de um fôlio) em análise encontra-se no anexo deste artigo, seguida da respectiva transcrição semidiplomática, que mantém a forma genuína do texto, desenvolvendo as abreviaturas.

Apesar de ser notório o emprego de fórmulas nesse tipo de documentação de cunho administrativo oficial, pretende-se demonstrar a existência de “texto livre”, formulado pelo próprio autor intelectual, e marcado por sua subjetividade. Sendo assim, no discurso acerca da doença que matava pessoas em sua área de governança, é possível depreender traços da ideologia vigente por meio dos termos avaliativos. Desse modo, a proposta central deste estudo é a observância de elementos dos discursos veiculados nos ofícios, a fim de que se possa ampliar o conhecimento da realidade e do imaginário coevos. Assim, serão empregados os pressupostos teóricos de Martin e White (2005), considerando também o contexto, a construção de identidades e as relações de poder.

O ofício setecentista

O ofício manuscrito selecionado como o *corpus* deste artigo é um testemunho original idiógrafo, em que se observa a assinatura de próprio punho do autor intelectual, diferindo da caligrafia do restante do texto. De acordo com a crítica textual, os testemunhos autógrafos (redigidos pelo punho do autor intelectual), bem como os idiógrafos, são considerados originais e têm mais autoridade do que qualquer outro testemunho posterior: “A autenticidade liga-se ao fato de que o documento é justamente o que ele pretende ser, portanto, ele carrega no decorrer do tempo suas características e sua confiabilidade primitivas” (BELLOTTO, 2014, p. 427).

Trata-se de uma versão redigida por um dos escrivães a serviço do governo de São Paulo, possivelmente Manoel Gonçalves da Silva, e controlada pela vontade do autor, o Morgado de Mateus. A partir de outros documentos pertencentes ao mesmo conjunto documental, é possível inferir que tenha sido produzido por meio do ditado da voz do próprio governador em 10 de maio de 1768 e lido por ele antes do envio.

O ofício em questão faz parte da correspondência ativa do Morgado de Mateus, produzida e enviada de forma ascendente (a seus superiores no reino), como pergunta ou resposta às mesmas autoridades a que se subordinava esse governador e capitão-general da capitania de São Paulo. Enquanto figura central da Coroa portuguesa, era Conde de Oeiras, posteriormente ascensionado a Marquês de Pombal, o destinatário de grande parte das tratativas. Conforme mencionado na introdução, a versão original desse documento encontra-se atualmente arquivada na caixa 25, sob o número 2406, no Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) em Lisboa, onde se realizou a análise codicológica apresentada a seguir. As imagens fac-similares apresentadas em anexo são, entretanto, produtos do trabalho de digitalização do Projeto Resgate Barão de Rio Branco¹ e foram catalogados por

¹ Disponível em: <http://www.cmd.unb.br/resgate_busca.php>. Acesso em: 10 ago. 2015.

José Jobson Arruda em dois volumes de Documentos Manuscritos Avulsos da Capitania de São Paulo (ARRUDA, 2000, 2002). Segundo o Arquivista do AHU, o Dr. José Sintra Martinheira, um dos responsáveis pelo Projeto Resgate, os dois catálogos publicados por Arruda (2000 e 2002) são complementares, apesar de a numeração não ser sequencial e as datas ficarem divididas. O que ocorreu foi o fato de nas capitanias de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia ter havido uma catalogação prévia de parte dos documentos, de que se serviu o Projeto Resgate. Para a capitania de São Paulo, quem produziu o catálogo antecedente ao Projeto Resgate foi o Mendes Gouveia, daí o catálogo 2 (ARRUDA, 2002) contar com o seu nome no título.

O ofício encontra-se nesse catálogo 2, com a mesma numeração, 2406, como parte da coleção de *Documentos manuscritos avulsos da Capitania de São Paulo – Mendes Gouveia*. Seu verbete descritivo conta com as seguintes informações: é datado de 10 de maio de 1768 e tem São Paulo como a data tópica. Sua espécie documental é OFÍCIO, de número 19 do [governador e capitão general da capitania de São Paulo], Morgado de Mateus, D. Luís Antônio de Sousa Botelho Mourão, ao [secretário do reino], conde de Oeiras, Sebastião José de Carvalho e Melo, no qual informa ter diminuído o número de leprosos em virtude das providências que mandou tomar. Afirma, em contrapartida, ter grassado uma epidemia de icterícia, que já matou muitas pessoas, entre elas o mestre-de-campo Diogo Pinto do Rego.

Apresenta-se, a seguir, a descrição codicológica desse documento, em forma de quadro, de acordo com as especificações de Cambraia (2005, p. 28):

Documento 2406

1. Cota: Lisboa; Arquivo Histórico Ultramarino; Catálogo de documentos manuscritos avulsos referentes à capitania de São Paulo. AHU_CU_023-01, Cx. 25, D. 2406.

2. Datação: 10-mai-1768.

3. Lugar de origem: São Paulo.

4. Suporte material: cartáceo, sem pauta, marca D SEBILLE & WEND, distância entre pontusais: 28 mm, distância entre vergaturas: 1 mm, filigrana: letreiro D SEBILLE & WEND e brasão com arabescos florais e uma árvore no cimo com as letras D, S, W.

5. Composição: 2 fólios; 1 caderno bínio; formato in-fólio.

6. Organização da página: dimensão da mancha: f. 1r – 240 mm x 180 mm; f. 1v – 60 mm X 175 mm.

Número de linhas: f. 1r – 25 linhas; f. 1v – 6 linhas. Sem pauta. Numeração por foliação. Reclame: 1 ocorrência, f. 1r/1v.

7. Particularidades: carimbo circular da Biblioteca Nacional – Secção Ultramarina (25 mm de diâmetro) e o carimbo oval do Arquivo Histórico Ultramarino (10 mm de diâmetro) antecedendo a mancha do f. 1r. Assinatura de próprio punho de Dom Luis Antonio de Souza ao final, encostada ao final da f. 2r. Marca de vinco ao meio do caderno, dividindo-o em 2 partes iguais na altura do caderno. Anotação posterior de data na margem esquerda à cima [15 de Maio de 1768].

Enquanto documentação avulsa, permanece guardada em uma caixa de lata com abertura lateral, onde se encontra separada dos demais documentos envolta em folha de papel almaço com a escrita do respectivo verbete descritivo. Na folha de almaço que o envolve, há a observação de ser um original cartáceo, com medidas de 355 X 221 mm em bom estado de conservação.

Normalmente se faziam três vias de cada documento e, por motivo de segurança, enviavam-se duas, uma via em cada navio. A terceira, guardada pela secretaria que a produzira, era descartada quando se tinha notícia do recebimento de uma das duas vias.

Entendendo-se a espécie documental “ofício” como o formato adequado à troca de informações oficiais de cunho administrativo, pressupõe-se o emprego da linguagem padrão e da tentativa de objetividade, bem como da predominância da linguagem formulaica proposta por manuais de escrita do período, dos quais se emprega Freire (1746).

Selecionou-se a espécie documental *ofício* por ser o mais livre dos documentos administrativos, como portarias, ordens do dia, bandos, em que a linguagem é mais presa a fórmulas. É considerado uma espécie documental não diplomática por não criar fé pública e por não ter estrutura de redação obrigatória. Apesar disso, podem-se depreender as partes diplomáticas, como a saudação, além de sua gênese (ou nascimento do documento) contar com “a união entre a *actio* (a ação) e a *conscriptio* (passagem para o documento escrito)” (BELLOTTO, 2014, p. 431). Assim, por ser o ofício um documento não diplomático, em que não há rigidez de forma, pretende-se vislumbrar em que medida a esperada objetividade aparece permeada por elementos avaliativos que denotam a subjetividade.

Ferramenta de análise

Considera-se que “uma teoria deve ser geral, no sentido em que ela deve pôr à nossa disposição um instrumental que nos permita reconhecer não apenas um dado objeto ou objetos já submetidos a nossa experiência, como também todos os objetos possíveis da mesma natureza suposta” (HJELMSLEV, 2003, p. 19). Diante disso, selecionou-se a Teoria da Avaliatividade como a que melhor possibilita a análise do *corpus* com vistas à observação dos elementos subjetivos (como gostos, emoções e avaliações normativas). Definida “como um sistema interpessoal ao nível da semântica do discurso” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 33), a Teoria da Avaliatividade deriva da Linguística Sistemico Funcional (LSF), a partir da metafunção interpessoal proposta pela gramática funcional de Halliday e Mattiessen (2004), desconsiderando os demais sistemas: “negociação, periodicidade, identificação, ideação e conjunção” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 162). Optou-se por essa teoria por destinar-se a analisar o emprego das avaliações presentes nos sistemas linguísticos usados nos discursos.

Brevemente apresentada, cabe ressaltar que essa teoria define que a valoração pela linguagem cumpre três funções principais: *atitude*, *engajamento* e *gradação*. A *atitude* engloba o posicionamento atitudinal do autor, por meio do elogio e da censura, apresentando os seus sentimentos e julgamentos sobre o que o cerca. Essa função é subdividida em afeto (que expressa estados emocionais), em julgamento (referente a normas e valores) e em apreciação (recurso de expressar gostos). A função definida como *gradação* é responsável por intensificar ou mitigar os significados dos dois subsistemas anteriores.

Divide-se em força, que gradua as avaliações, para intensificar ou mitigar os significados; e foco, que gradua contextos não possíveis de gradação. Para uma análise mais aprofundada nas duas primeiras funções, decidiu-se omitir a análise baseada no *engajamento*, que trata da adesão ou não do autor em relação aos posicionamentos de outrem e contém a monoglosia, em que não há referência a outros pontos de vista, e a heteroglosia, em que se apresentam outros pontos de vista.

A partir das três funções elencadas, a teoria da avaliatividade preocupa-se em: “a) como os autores constroem sua identidade para si mesmos; b) como os autores posicionam-se diante dos potenciais destinatários; c) como os autores constroem a audiência ideal para seus textos” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 40). Considera-se, diante das três tratativas centrais do sistema, a importância do posicionamento pessoal, pois em toda formulação discursiva haveria um ponto de vista codificado, explícito ou implícito. Dessa maneira, diante do detalhamento do sistema, a Teoria da Avaliatividade é considerada uma ferramenta de grande valia à análise do discurso contido nos dois manuscritos aqui estudados.

Análise do ofício

Para a análise do documento apresentado, com base na teoria descrita de forma sucinta, a abordagem proposta parte da definição de cultura de um dos axiomas gerais do funcionalismo: “cultura é um conjunto uno em que os vários elementos são interdependentes” (MALINOWSKI, 2009, p. 161). Entende-se, com isso, que o contexto dos ofícios não se limita aos fatores externos aos textos por eles veiculados, mas como sendo “ao mesmo tempo pessoais e sociais” (DIJK, 2012, p. 36). Nesse sentido, os contextos representariam construtos subjetivos dos autores, tornando-se experiências únicas por partirem de modelos mentais que representam situações comunicativas com base nas situações de suas vidas diárias.

Observa-se que o contexto externo a que remete o Morgado de Mateus, enquanto autor do ofício, é o do universo das doenças. O assunto introdutório é o do mal de São Lázaro, seguido da abordagem da enfermidade com que o governante mais se preocupava naquele momento, a da icterícia. A doença apelidada como o “mal de São Lázaro” destacou-se historicamente devido à gravidade dos sintomas e de sua proliferação epidêmica. Conhecida como “hanseníase” a partir de 1940, quando o médico Gerhard Henrik Armauer Hansen identificou como causa o bacilo de Hansen, a “lepra” tornou-se curável. Os sintomas de anestesia e de lesões cutâneas graves “puderam ser precisados e diferenciados de outros a partir da identificação no organismo humano do agente microscópico descrito por Hansen” (ANDRADE, 2005, p. 17). Desvinculou-se nesse momento a alusão geral do vocábulo latino *leprae*, empregado até então para designar também os sintomas da elefantíase.

No Brasil colonial, diante da grande quantidade de leprosos e da chegada de africanos com escorbuto ao Brasil, desde 1755 o Concelho Municipal do Rio de Janeiro pedia a criação do tributo “Real de São Lázaro”, que financiaria um hospital. Apenas em novembro de 1761, D. José I autorizou a criação do tributo, estabelecendo que o pagamento se diferenciaria entre os habitantes, “cabendo ao terceiro estado o pagamento de um vintém anual, aos nobres, dois vinténs, e aos foreiros, quatro vinténs anuais” (ANDRADE,

2005, p. 68). O primeiro lazareto foi, no entanto, construído no Rio de Janeiro somente em 1766.

A desinformação científica acerca das doenças fez com o período colonial fosse marcado por formulações baseadas em princípios mormente religiosos. Por exemplo, em 1682, a Câmara de Lisboa nomeou a hanseníase como “mal pegadiço”, o “símbolo do pecado” (NÓVOA, 2010, p. 13). Nessa concepção, os leprosos (lázaros) eram aqueles que atrapalhavam a ordem e se distinguiam do grupo dos sãos, sendo excluídos do convívio e marginalizados à mendicância nos espaços urbanos. Mesmo considerados merecedores da caridade da Igreja, os “pobres de Cristo”, os lázaros eram “entendidos como indivíduos perigosos não só porque padeciam de uma doença tida como contagiosa, mas também porque contrariavam o funcionamento ótimo que a sociedade desenhara para si própria” (TOUATI, 2000, p. 201). No século XVIII personificavam os conceitos de pobreza, de enfermidade, e de exclusão social. Exemplifica-se a tratativa dos doentes por um registro no Arquivo Nacional da Torre do Tombo² de que em 1454, D. Afonso V substituíra o seu escrivão por ser doente da dor de gafem e, portanto, “não podia viver entre os homens” (NÓDOA, 2010, p. 56). Assim, a abordagem das doenças excedia o universo da medicina no período setecentista.

Após a menção ao assunto abordado no ofício, apresentam-se, a seguir, fragmentos textuais que auxiliam a melhor compreensão da análise. Esses trechos serão citados entre aspas simples (‘ ’) e sublinhados, mantendo a grafia original do manuscrito. Neles, a divisão de linhas original do manuscrito será representada pela barra vertical (|) por economia de espaço.

Observa-se a existência da intesubjetividade desde a titulação no protocolo inicial até as saudações no protocolo final do documento. Afinal, apesar de formulaicas e cristalizadas como necessárias às tratativas oficiais, as formas de tratamento honorífico ‘Illustríssimo e Excelentíssimo Senhor’, ‘Vossa Excelência’ em relação ao interlocutor assinalam não apenas o distanciamento pela deferência, mas a tentativa constante de aproximação do *ethos* autoral à posição de ligação e manutenção das relações com o destinatário pelas vias do respeito. A formulação ‘Deos guarde a Vossa Excelência’, antecedendo as datas tópica e cronológica, demonstra mais uma vez a esfera do laudatório em relação ao Conde de Oeiras, a quem se destina o ofício. Além disso, a submissão à Igreja católica subjaz e fica ainda mais explícita pelo verbo ‘rogar ao Reverendo Vigario Capitular que Ordenasse preces publicas’ e pelo tratamento respeitável ‘Reverendo’ atribuído ao vigário, positivamente avaliado pela atitude, com o julgamento de sanção social, pois ‘prontamente executou’ o que lhe rogara o governador. A asserção de terem sido feitas ‘que Ordenasse preces publicas | em todas as Freguesias da Capitania’ reitera o comprometimento religioso do governo por meio da gradação de força.

De modo igualmente intersubjetivo, o temor às doenças representa a tônica do ofício. Inicia-se com a função da atitude para mencionar a doença conhecida como ‘mal de Saõ Lazaro’, classificando-a pelo afeto negativo, com o atributo ‘terrivel’. A seguir, cita-se que a doença ‘que com grandes forças Se prin- | Cipiava a declarar nesta Capitania’ manifestava-se a exemplo de outras capitánias, pois, segundo Andrade (2005, p. 72), havia quase quatro mil leprosos na Bahia em 1763.

² ANTT, Chancelaria de D. Afonso V, liv. 24, fl. 76 vº. Site consultado: <<http://antt.dglab.gov.pt>>.

Considerando-se o fato de a medicina social ter sido efetivamente instaurada no Brasil somente no século XIX, após a chegada da família Real, “com características muito próximas às do modelo francês, empreendendo a medicalização do espaço urbano e de instituições como hospitais, cemitérios, escolas, quartéis e fábricas” (ANDRADE, 2005, p. 92), o ofício introduz a ideia de que o mal de São Lázaro ‘vay deminuindo ao prezente’. Essa afirmação ressalta as atitudes do autor em sua governança, uma vez que tal redução ocorreu ‘depois que lhe dei as providencias de fazer Separar os doentes em todas As Villas’. A proposta de segregação dos doentes, anteriormente mencionada, era pretendida pelo Morgado de Mateus: ‘Tambem eutenho determinado fazer hum Lazareto na Pernaiba, e instruir pedidores em todas as Paroquias para recolhe- | rem as Esmolas’. A construção de um lazareto, “leprosaria” ou “gafaria”, o lugar para segregar os acometidos pelo mal de São Lázaro, costumava ser a medida principal na tentativa de redução do problema. Remonta-se à Idade Média a preocupação com o sustento do leprosário, que poderia “ser incumbência dos conselhos municipais, do rei ou dos próprios leprosos, que se associavam para construir hospedarias” (ANDRADE, 2005, p. 36). Pode-se retomar que já em março de 1179 “o terceiro Concilio geral de Latrão ocupou-se da Ordenação dos Lazaretos concedendo-lhes egrejas particulares, padres e cemiterios” (BELLINO, 1900, p. 142).

Tida como uma “doença bíblica, com identidade própria entre outras enfermidades” (ANDRADE, 2005, p. 23), explica-se a prevalência dos ritos religiosos como as orações mencionadas. Com isso, a redução dos casos dessa enfermidade foi atribuída ao fato de ‘queSefizeraõ preces em todas as Freguezias’. A atitude de julgamento de sanção social positiva expressa pelo processo ‘Sefizeraõ preces’, demonstra a ideologia religiosa católica vigente, associada à atitude de valorização do autor, o Morgado de Mateus, que atua como “iniciador” da ação. Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 256), o “iniciador” seria um participante indiretamente envolvido na ação, mas com o poder de impulsioná-la. O aspecto religioso sobrepõe-se ao sanitário, uma vez que a preocupação volta-se à importância do sacramento católico, uma vez que recorreu ao vigário para que se fizessem as preces. Pela organização católica do pensamento e diante da ineficácia das tentativas médicas de cura, somente Deus que criara a doença do mal de São Lázaro e permitia que ela existisse, teria o poder de abrandá-la. Suas medidas contra essa doença eram paliativas, tais como a criação de um lazareto. Entretanto, a não execução dessas medidas é justificada: ‘oque não continuey por nãoSer já taõ necessário, | porSe ter aplacado mais este assoute por estas partes’.

A doença da icterícia, de caráter epidêmico ‘Seguiu-se huma geral Epidemia de Itiricias, deque não fi- | Cou pessoa izenta’, causa sintomas de amarelamento na pele e foi uma das tantas doenças de pele o período colonial. O destaque dado pela intensa gradação, parece indicar o exagero de a doença ter dizimado a população da capitania. Segue, no entanto, a gradação de força a abrandar a afirmação anterior, de que na verdade não houve pessoa ‘que ou mais, ou menos a não Sintisse’. Outras doenças, como a varíola, a varicela e a rubéola eram todas tidas como “bexiga” e essa foi a epidemia que “matou mais gente no Brasil, nos séculos passados, do que todas as demais doenças reunidas” (Santos Filho, 1977, p. 156), além das epidemias de febre amarela, malária, sífilis e escorbuto.

Afirma-se que, como consequência da icterícia, ‘fallesceraõ | desta doença muitas pessoas, e algumas com tanta pressa, que não davaõ Lugar | aSacramentaremSe’, em que os elementos de gradação de força ‘muitas’ e ‘tanta’ reforçam a brutalidade da doença.

Nessa asserção, retoma-se a religiosidade ao se demonstrar mais preocupação com os sacramentos religiosos do que com outras esferas, como a sanitária por exemplo, sequer mencionadas.

Apesar de aparentemente o assunto central do ofício ser o da doença da icterícia, nota-se que ultrapassa esse plano superficial, apontando as atitudes suscitadas diante da existência das enfermidades, sobretudo as expectativas de se evitar o contato com os indivíduos enfermos, pois “a defesa da população sã contra o contágio da lepra era constante” (CORREIRA, 1999, p. 16). Em última instância, o ofício trata de uma questão política. Subjacente à tônica central das doenças, encontra-se o motivo principal do ofício: a morte do ‘Mestre de Campo Diogo Pinto do Rego, pelo qual vagou a | propriedade do Officio de Escrivão da Ouvidoria desta Comarca’. O posto de destaque ‘por Ser hum dos melhores Officios da Capitania’ é o assunto primeiro da correspondência, uma vez que os ‘Seus | herdeiros o rematarão na Junta do Rio de Janeiro; com tenção dere-|[[dere]]quererem a Sua Magestade; que Deos guarde: a continuação da mesma mercê’. A intenção de adiantar aos superiores no reino a informação sobre a tentativa interesseira dos herdeiros parece diluída no todo do ofício, principalmente porque apenas a conclusão refere-se a isso. Vale-se do conteúdo central para a introdução do caso: ‘Entre os mortos de mayor nome, que perecerão com as doenças...’

Séculos antes já se buscavam explicações científicas às doenças. Exemplo disso é o do médico e astrônomo veronês, Girolamo Fracastoro (1478-1553), que afirmara ser a lepra (*elephantiasis*) uma doença distinta da sífilis, transmitida pelo contato com os enfermos ou pela ingestão regular de carne de porco. Segundo ele, a progressão dos sintomas principiava por indolores nas narinas e por violenta excitação sexual. Desse modo, “Fracastoro buscou explicar o fenômeno sem condicioná-lo às verdades absolutas da religião” (ANDRADE, 2005, p. 80). No mesmo viés, na tentativa de explicar cientificamente a ocorrência da doença, o autor do ofício postula em primeira pessoa: ‘Eu atribuo esta intemperança aos Continuos | relampagos, que continuamente Seviraõ Sentillar’, em que o termo ‘intemperança’ é empregado como sinônimo da icterícia. Reforça-se a hipótese com a verificação de terem durado ‘estes metheóros té chegarem | aformar sobre o Emisferio desta Cidade huma terrível trevoada’. Para comprovar sua tese, o autor emprega ainda o argumento verificável de que durante a trovoada ‘cahiraõ tantos rayos | que nestes aredores se apontaõ catorze partes em que Signalaraõ as reci- | nas’, ou cascas de árvores como os pinheiros. Os conhecimentos relativos a ciências como a Astronomia não estavam estabelecidos, tampouco difundidos no período. Prova disso é que, embora o Morgado de Mateus tenha sido um homem bastante ilustrado de seu tempo, suas asserções indicam o padrão vigente de apropriação de conhecimentos científicos. Ao afirmar, por exemplo, que a causa da icterícia seriam os relâmpagos que ocorrem ‘por todos os meses, em que | por Cá costuma Ser o inverno’, o autor refere-se ao verão brasileiro, em oposição à estação em vigor na Europa no mesmo mês. Tendo a trovoada ocorrido ‘no | dia 29 de Janeiro deste prezente anno’, verifica-se a inadequação, uma vez que se tratar do verão no Brasil ou que se referisse à temporada de chuvas, popularmente chamada de “inverno” no período colonial. Dessa maneira, tais asserções remetem as causas das doenças ao universo científico, tão incompreendido e superior aos seres humanos quanto os dogmas religiosos.

Considerações finais

A partir das observações desenvolvidas na análise, verifica-se o modo como eram abordadas as doenças na capitania de São Paulo setecentista. Diante da precariedade de recursos médicos e científicos, parte-se para tratativas ligadas ao universo do religioso e até mesmo do científico por meio de deduções pessoais. Os ofícios reiteram a postura de segregação dos doentes e de atribuição desse mal a aspectos superiores ao caráter humano do governo da capitania de São Paulo. Ao se atribuir a responsabilidade das epidemias do mal de São Lázaro e da icterícia a fenômenos naturais e de cunho divino, torna-se possível focar a governança a questões políticas mais pontuais, como o preenchimento da vaga de escrivão. A presença marcante do viés religioso legitima o posicionamento pessoal do governador da capitania de São Paulo, autorizando ao *ethos* a formulação de uma justificativa “científica” para a ocorrência das doenças.

Intencionou-se, portanto, por meio da análise aqui apresentada no ofício enquanto um recorte da vasta documentação manuscrita setecentista produzida por governantes portugueses na colônia do Brasil, retratar o uso da linguagem na instância do discurso dessa documentação administrativa oficial, com o tangenciamento do viés intersubjetivo. Os indícios avaliativos presentes no texto evidenciam a tentativa do autor em mostrar o seu comprometimento de tomar atitudes, sempre se colocando abaixo do poder de Deus, pela religiosidade católica e do rei, demonstrando sempre a sua preocupação com a governabilidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. de. *O princípio do mal: a ameaça leprosa no Rio de Janeiro colonial*. 2005. 110 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz em História da Ciência, Rio de Janeiro.
- ARRUDA, J. J. de A. (Coord.). *Documentos manuscritos avulsos da Capitania de São Paulo – Catálogo 1 (1644-1830)*. São Paulo: Edusc, 2000. 316 p.
- _____. *Documentos manuscritos avulsos da Capitania de São Paulo: Catálogo 2 (1618-1823)* – Mendes Gouveia. São Paulo: Edusc, 2002. 804 p.
- CAMBRAIA, C. N.; CUNHA, A. G. da; MEGALE, H. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Humanitas, 2001. 89 p. (Série Diachronica 1)
- CORREIA, F. da S. *Origens e Formação das Misericórdias Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1999. 624 p.
- DIJK, T. A. van. *Discurso e Poder*. Judith Hoffnagel e Karina Falcone (Org.). 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 281 p.
- FREIRE, F. J. *O secretario portuguez – compendiosamente instruido no modo de escrever cartas*. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues, 1746. 423 p.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004. 786 p.
- HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2003. 147 p.
- MALINOWSKI, B. *Uma teoria científica de cultura*. Lisboa: Edições 70, 2009. 240 p.

MARTIN, J.; WHITE, P. *The language of evaluation: Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. 256 p.

NÓVOA, R. L. S. da. *A Casa de S. Lázaro de Lisboa: Contributos para uma História das Atitudes face à Doença (Sécs. XIV-XV)*. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em História Medieval) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

TOUATI, F. O. Contagion and leprosy: myth, ideas and evolution in medieval minds and societies. In: _____. *Contagion: perspectives from Pre-modern society*. London: Ashgate, 2000. Cap. 1. 201 p.

19

10 de Maio de 1733

173

Ilmo. mo. Sr. J. do Couto



J. N.º 19.



De terrível mal dos Sarcos, que com grande furor se puz
Cypriana a duzentos vinte Capitanes, e aymuntado ad presentia de
pouca que Meia se puz de mais de seuz e seuzar ordens e cartas as
Villas, Logar do Sr. do Vigario Capitular que Ordenou, e seuzar
entendas as Freixas da Capitania, e que promptam e executam.

Tambem eu tinha determinado fazer da Sarcos no
Sarcos, e instituir pedidos entendas as Freixas para restar.
nem ad Sarcos, e que nas continuanças por nas Ser ja tas nusfarios,
por se ter applicado mais este annate por estes pedidos.

Segue se huma geral Cydenxia de Sarcos, de puz nas fi-
Cox puz de izenta, que se mais, su meno a nas Sarcos, e Sarcos
desta deenza. m. puzas, e algumas com tanta puzia, que nas Sarcos Sarcos
ad Sarcos de se : Eu atreves esta intemperancia as Continuanças
relampago, que continuanças. Sarcos Sarcos por Sarcos e mero, e mero
por se a custuma Ser a moerno, durando estes molleses se chegarom
afectuar sobre Sarcos desta Cidade huma terrível Sarcos de no
dia 22 de Junho de este presente anno, durante a qual cahira tanto Sarcos
que restoz Sarcos se apozha Sarcos partes em que Sarcos as Qui-
nas.

Entre em molto de meyd nome, que porueras com addeenza
fi Sarcos de Campo Diego Pinto do Couto, pelo qual vagou a
propriedade do Officio de Curador de Ovidoria desta Comarca, Luis
Cordem e Sarcos na Sarcos do Sr. de Sarcos, com tenes de Sarcos.

Senhor

Número dezenove

O terrível mal de São Lazaro, que com grandes forças se principiava a declarar nesta Capitania, vay diminuindo aopresente, de pois que lhe dei as providencias de fazer separar os doentes em todas as Villas, erogar ao Reverendo Vigario Capitular que ordenasse preces publicas em todas as Freguesias da Capitania, o que prontamente executou.

Tambem eutenho determinado fazer hum Lazareto na Pernaíba, e instruir pedidores em todas as Paroquias para recolherem as esmolas, o que não continuey por não ser já tão necessário, por se ter aplacado mais este assoute por estas partes.

Seguiu-se huma geral epidemia de Itiricias, de que não ficou pessoa izenta, que ou mais, ou menos a não sintisse, falleceraõ desta doença muitas pessoas, e algumas com tanta pressa, que não davaõ lugar a sacramentarem-se: Eu atribuo esta intemperança aos continuos relampagos, que continuamente se viraõ sentillar por todos os meses, em que por cá costuma ser o inverno, durando estes metheóros té chegarem a formar sobre o emisferio desta Cidade huma terrível trevoada no dia 29 de Janeiro deste presente anno, durante a qual cahiraõ tantos rayos que nestes arredores se apontaõ catorze partes em que signalaraõ as recinas.

Entre os mortos de mayor nome, que pereceraõ com as doenças foi o Mestre de Campo Diogo Pinto do Rego, pelo qual vagou a propriedade do officio de Escrivaõ da Ouvidoria desta Comarca, seus herdeiros o rematarãõ na Junta do Rio de Janeiro; com tenção dere-

De Suo nome a V. Magestade; que Deos guarde: a continuacão da mesma mercê
por Ser hum dos melhores Officios da Capitania.
Deos g. a Vossa Excel.ª Saõ Paulo a 10 de Mayo
de 1768

Il.ª e Excel.ª S.ª Conde de Oeyras.

Dom Luis Antonio de Souza.

[[dere]]querem a Sua Magestade; que Deos guarde: a continuação da mesma mercê
Por Ser hum dos melhores Officios da Capitania.

Deos guarde a Vossa Excelência Saõ Paulo a 10 de Mayo
de 1768

Illustríssimo, e Excelentíssimo Senhor Conde de Oeyras.

Dom Luis AntoniodeSouza.

A linguagem pessoal multigênero: o legado de Juca Teles

(Multi-gender personal language: Juca Teles's legacy)

Marcelo Módolo¹, Nathalia Reis Fernandes²

^{1,2} Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo (USP)

modolo@usp.br, nathlet@gmail.com

Abstract: This paper exposes the particularities of the so-called “Juca Teles diaries”. Juca Teles was a folkloric character from São Luiz do Paraitinga (São Paulo state, Brazil), and the diaries' characteristics don't follow the expected lines in a personal journal. It is possible that those diaries, although intimate, have a broader range, which could categorize them as collective diaries.

Keywords: Literary Genre; Diary; Manuscript Editing.

Resumo: O artigo expõe as principais características dos chamados “diários” de Juca Teles, figura folclórica da cidade de São Luiz do Paraitinga (SP), características essas que refogem ao que tradicionalmente se espera do gênero literário diário pessoal. O material conduz à existência de um diário que, embora de cunho pessoal, possui um alcance mais amplo, sendo possível sua caracterização como um diário coletivo.

Palavras-chave: gênero literário; diário; edição de manuscritos.

Introdução

Neste trabalho, tomando por base trechos dos diários de Juca Teles, personagem folclórica de São Luiz do Paraitinga (SP), procurar-se-á analisar em que medida o trânsito do autor por diversos estilos torna esses diários uma vertente diferenciada desse gênero textual, combinando elementos muitíssimo distintos entre si.

Juca Teles, cujo nome de batismo era Benedito de Souza Pinto (1888-1962), escreveu em diversos cadernos que, em parte, foram trasladados para o Arquivo Público do Estado de São Paulo. Sabe-se que se tratava do oficial de justiça de São Luiz do Paraitinga, ou seja, o auxiliar da justiça responsável pela efetivação de citações e intimações, destinadas à comunicação de atos processuais, e que também auxilia o juiz na condução de audiências e na manutenção da ordem nessas ocasiões (Código de Processo Civil, art. 154).¹

Não obstante de origem humilde, serviu como decurião na escola, em apoio a alunos com dificuldades de aprendizado, e também foi informante do antropólogo Alceu Maynard.²

Ao mesmo tempo em que desempenhava suas funções, porém, Juca circulava pela cidade usando cartola e chinelos de dedo, imagem que ficou imortalizada no boneco

¹ A pesquisa se iniciou sob a vigência do Código de Processo Civil de 1973 e não do que foi publicado em 17.3.2015, e que entrará em vigor em fevereiro de 2016. Porém, uma vez que o trabalho ainda está em andamento, aproveitamos para atualizar as referências para o novo Código. Sendo assim, as referências a “Código de Processo Civil” feitas ao longo do texto devem ser entendidas como feitas ao Código de 2015.

² Informações prestadas por Benito Campos, mantenedor do bloco Juca Teles, em entrevista por nós conduzida.

gigante que é conduzido na passagem do bloco que leva o seu nome, no carnaval de marchinhas de São Luiz do Paraitinga. Conta-se que era costume, nas festividades do Sábado de Aleluia, que ele lesse o “testamento” do Judas, vestido de sobrecasaca, em versos que foram por ele mesmo compostos.

O cenário em que se desenrolam os fatos descritos no diário é a cidade de São Luiz do Paraitinga, situada às margens do rio Paraitinga, no Vale do Paraíba, e que conta com população atual de 10.397 habitantes, segundo o Censo de 2010 (SILVA; VIEIRA, 2010, p. 13).

Fundado em 8.5.1769, o povoado serviu, de início, como ponto de parada de comerciantes e tropeiros, e experimentou grande crescimento na época da força do café no Vale do Paraíba, por se situar a caminho do Porto de Ubatuba. Tal crescimento ensejou sua promoção a cidade, em 30.4.1857. É berço de brasileiros ilustres, como o sanitarista Oswaldo Cruz, o geógrafo Aziz Nacib Ab’Saber e o músico Elpídio dos Santos.

Com a queda do café no Vale do Paraíba, caiu também a importância da cidade em termos econômicos. Hoje, São Luiz do Paraitinga vive do turismo de aventura e da preservação da cultura popular local, especialmente por meio da música – o tradicional Carnaval de marchinhas abarrota de foliões a pequena cidade – e por cerimônias tradicionais que, em outros pontos do estado de São Paulo, dificilmente são encontradas nos dias de hoje. A mais conhecida delas é a Festa do Divino, a qual tem início 40 dias depois da Páscoa, que para a cidade por 10 dias, todos os anos.^{3,4}

Este artigo analisa o gênero diário com acepção mais global, difusa e, por que não dizer, coletiva, que não necessariamente precisa ser restrita à imagem de uma pessoa específica. Em tempos de massificação do tratamento dado à pessoa – que pode ser visto nas esferas econômica, jurídica e social –, não deve parecer absurdo que um diário não possa ser também apto a registrar os fatos ligados a determinada coletividade.

O diário

Não se sabe ao certo quantos cadernos foram utilizados por Juca Teles ao efetuar seus registros. O que se sabe é que há cerca de três desses cadernos no Arquivo Público do Estado de São Paulo e um em posse de Benito Campos, mantenedor do bloco Juca Teles, que se apresenta no carnaval tradicional de São Luiz do Paraitinga.

Todos os cadernos a que tivemos acesso têm as mesmas características:

– cadernos estilo “Paulistinha”, retangulares, pautados e com capa dura, medindo aproximadamente 10 x 20 cm;

– escrita majoritariamente feita com caneta esferográfica azul, com alguns trechos em lápis e outros em caneta-tinteiro, talvez de modelos *Parker*, em razão da tonalidade azul muito característica;

³ As informações sobre a Festa do Divino foram extraídas de <<http://www.saoluizdoparaitingasp.gov.br/festa-do-divino-paraitinga-sp.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

⁴ A Festa do Divino havia sido banida da cidade em 1913, sob a alegação de profanação do sagrado, e por três décadas apenas as cerimônias litúrgicas persistiram. Só em 1943 é que as manifestações banidas foram retomadas, talvez pela própria força que detinham junto à população (CURSINO DOS SANTOS, 2008, p. 135-138).

– mão hábil, com escrita legível e clara, com poucas dúvidas quanto à regularidade de traçado dos caracteres.

Neste trabalho, será utilizado o volume 33,⁵ o qual contém textos datados de 1948 a 1950. Nele se pode verificar um misto de agenda de trabalho, anotações de poesia e relatos de fatos da cidade. As anotações estão misturadas, sem regra clara para a inserção de um tipo de registro ou de outro. Além disso, não é possível saber se a ordem cronológica foi rigorosamente obedecida, uma vez que muitos dos trechos não estão datados, não obstante separados claramente uns dos outros pelo autor.

O conteúdo do diário

Verificamos no item anterior que o autor dos diários faz anotações de trabalho, descrições de fatos da cidade e escreve poesias num mesmo caderno. A confusão organizacional é, porém, apenas aparente, pois o início e o fim dos textos são separados com clareza dos textos anteriores e posteriores por linhas horizontais.

As anotações de trabalho são típicas do seu mister como oficial de justiça. São listadas audiências, citações e intimações por fazer, dívidas a executar:

(01) <1948>

Novembro 20 – Intimação Sebastião Brites da Silva “ **tutor dos menores filhos de Maria Simões Maia** ” Bairro do Rio Negro – Alto da Serra – **85,00**

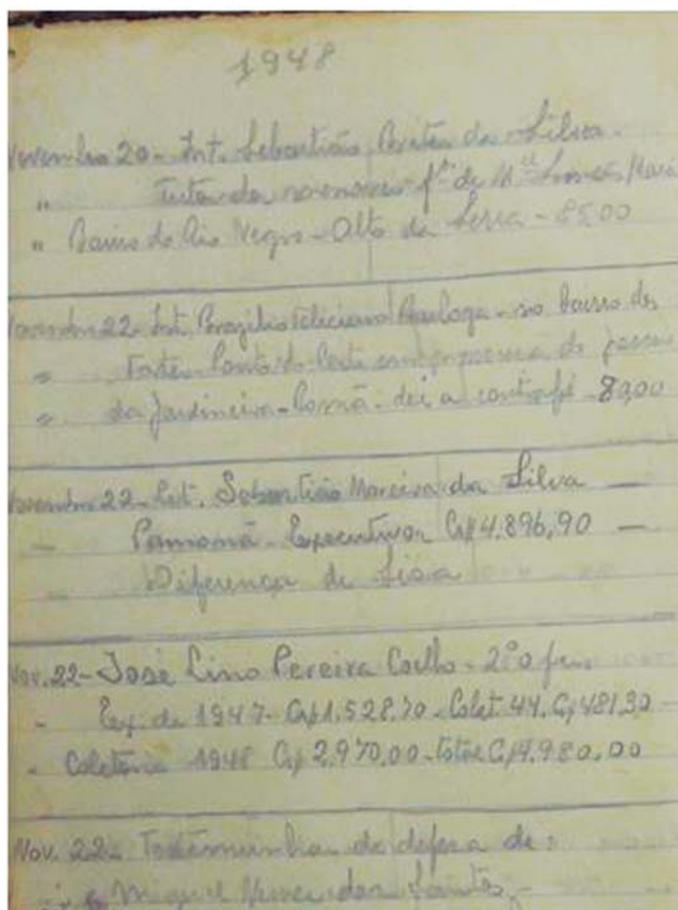
Novembro 22 – Intimação Brazílio Feliciano Barboza – no bairro dos “ Fortes – Ponto do leite em presença de pessoas ” da Jardineira_Romã_dei a contrafê_80,00

Novembro 22 – Intimação Sebastião Moreira da Silva – Pamonã – Executivos Cr\$ 4.896,00 – Diferença de Sisa

Novembro 22 – José Lino Pereira Coelho – 2.º ofício – Executivo de 1947 – Cr\$ 1.528,70 – Coletoria 44. Cr\$ 481,30 – Coletoria 1948 Cr\$ 2.970,00 – total Cr\$ 4.980,00

Novembro 22 – Testemunha de defesa de: – Miguel Nunes dos Santos

⁵ Essa numeração foi inserida pelo Museu Oswaldo Cruz e foi dessa forma que o caderno foi enviado para o Arquivo do Estado de São Paulo.



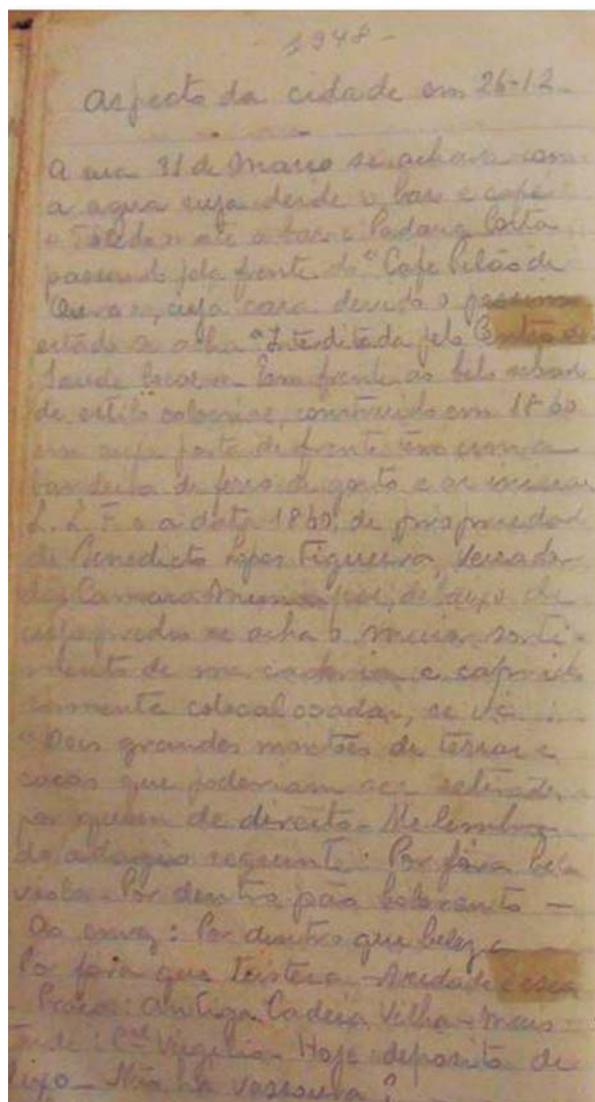
Os textos descritivos são totalmente ligados a fatos da cidade de São Luiz do Paraitinga. Eventos públicos, como missas e desastres naturais, são descritos pelo olhar de Juca com simplicidade e, por vezes, ironia.

(02) <- 1948 ->

Aspecto da cidade em 26-12-

A rua 31 de Março se achava com a água suja desde o bar e café “Toledo” até o bar e Padaria Costa passando pela frente do “Café Pilão de Ouro”, cuja casa devido o péssimo estado se acha “Interditada pelo Centro de Saúde local” _ Em frente ao belo sobrado de estilo colonial, construído em 1860 em cuja porta de frente tem uma bandeira de ferro de [gosto] e as iniciais L.L.F e a data 1860, de propriedade de Benedicto Lopes Figueira, Vereador da Câmara Municipal, debaixo de cujo prédio se acha o maior sortimento de mercadoria e caprichosamente colocadas,⁶ se vê “Dois grandes montões de terras cacos que poderiam ser retirados por quem de direito _ Me lembro do adágio seguinte: Por fora bela viola-Por dentro pão bolorento _ Ao envez: Por dentro que beleza _ Por fora que tristeza – A verdade é essa – Praça: Antiga Cadeia Velha – mais tarde: Coronel Virgílio – Hoje: depósito de lixo – Não há vassoura?

⁶ Creemos que esse termo se trata de erro do próprio escriba, que passou despercebido.



Já os poemas encontrados são estilisticamente simples, em sua maioria, mas é justamente essa característica simples que denota uma faceta da personalidade do autor: uma pessoa igualmente simples que, embora possua um conhecimento diferenciado em relação a outras pessoas da cidade, consegue expor sua simplicidade e a dos demais em meio a essas poesias aparentemente banais.

Apenas nos poemas é que podemos ver detalhes da vida pessoal de Juca. Mesmo assim, a condição rurícola, com possíveis reproduções do dialeto caipira, fica evidenciada, sendo possível tomar o autor como exemplo do cidadão comum da cidade naquela época.

(03) IX

Larguei a véia na róça
Só pra festá na cidade
Festando bem como tô
Déla **não tenho** sódade

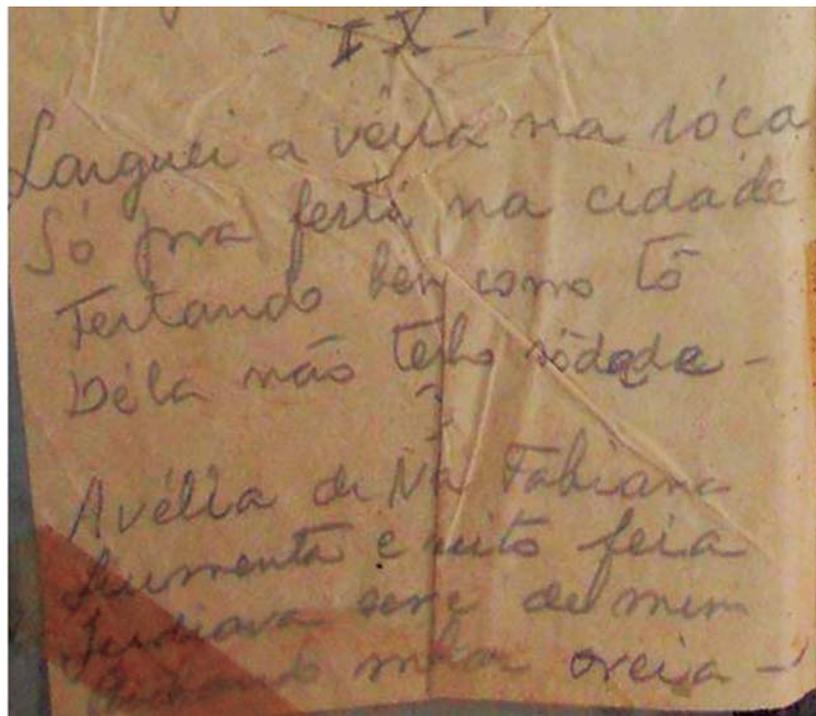
X

A vélia da Nhá Fabiana

Siumenta e muito feia

Judiava [sempre] de mim

Puchando minha oreia



Multiplicidade de gêneros e caracterização de uma unidade

Ao longo deste trabalho, temos denominado o material em análise “diário”, mas é certo que o gênero textual diário, ao menos naquilo que de imediato se espera dele, tem características que refogem às características dos cadernos de Juca Teles.

De início, nota-se a mistura de gêneros como um evidente empeco à caracterização do material como um diário; quebrando a expectativa de um diário como **registro de ideias, opiniões acerca da realidade que nos cerca, expressão de sentimentos de uma maneira geral, bem como registro de fatos ocorridos no cotidiano com** datação linear. Como compatibilizar, em primeiro lugar, o material como uma unidade?

A esse propósito, o sentido de unidade não necessariamente precisa ser expresso de forma linear, mas sim deve demonstrar certa coesão e coerência. Faremos uso da semiótica de linha francesa greimasiana, a fim de verificar se o material ora analisado possui narratividade, em seu conjunto, o que permitiria a concretização ou verificação mais clara desse sentido de unidade.

No nível básico e mais fundamental da relação semiótica, que será explorado aqui, deverá haver uma relação entre duas variáveis, o sujeito e o objeto, ligados entre si

por funções de junção/disjunção (estados do sujeito com relação ao objeto, respectivamente de conexão e desconexão) e de transformação (passagem de um estado a outro).

A existência de mudanças de estado num dado texto caracteriza a existência de narratividade. Vejamos como o exposto acima pode servir aos nossos propósitos.

Uma análise apressada poderia conceber que o sujeito é Juca Teles e o objeto, a rotina diária de São Luiz do Paraitinga, já que ele é o observador que traz à tona os fatos. Mas essa explicação não engloba consistentemente a parte poética dos cadernos. Afora o exemplo que trouxemos aqui, que está inserido dentro de um contexto histórico, os demais poemas versam sobre os mais diversos temas e personagens; nestes casos, Juca Teles até poderia ser o sujeito, mas o objeto seria o poema em si, a criação literária, o que está desconectado do restante do caderno.

Todavia, postulamos que o sujeito é a própria cidade de São Luiz do Paraitinga, que flui entre o microscópico e o macroscópico: o microscópico está presente na agenda de compromissos e nos poemas de Juca Teles, que mostram como era a vida de uma personagem com as atribuições que possuía. Essa personagem é a responsável pela preservação da parte macroscópica, consistente nos registros de diário que permitem a reconstrução de detalhes de uma história que, talvez, perdue apenas na memória dos mais velhos.

A ligação existente entre o “microcosmo” e o “macrocosmo” constantes do caderno é o próprio Juca Teles, que dá o tom das passagens de um nível a outro pelas opções que faz na disposição dos textos. Afinal, é por meio da visão que ele tem dos eventos que interferem em sua vida – e que são registrados no diário – que se torna possível compreender o contexto da cidade como um todo.

Outra ligação entre esses dois níveis é a história. Descobrir e definir um personagem folclórico como Juca Teles, por sua poesia e sua rotina, equivale a recuperar uma parte da história, ao mesmo tempo em que ele descreve essa mesma história em nuances mais amplas em seus relatos da cidade.

Ao mesmo tempo, a história é o objeto do caderno, pois ela exsurge da caracterização de Juca Teles – através da poesia, da agenda de organização pessoal e dos fatos de sua vida que são relatados –, bem como é registrada por ele conforme acontece, no que para ele parece cotidiano.

Para a caracterização definitiva da narratividade, no caso, há que se verificar ainda se sujeito e objeto se relacionam por meio de funções de transformação, de passagem de um estado a outro. E, ainda em nossa opinião, isso ocorre por meio do próprio fluxo entre “microcosmo” e “macrocosmo”: a história parece sair do âmbito de São Luiz do Paraitinga – uma disjunção – quando o caderno traz apenas situações de rotina de Juca Teles, e voltam a fluir em conjunto quando as descrições passam para o âmbito coletivo – uma conjunção. Embora Juca Teles também seja parte da história de São Luiz, como discutiremos acima, o foco não está totalmente na cidade, mas nas informações individuais, tanto de Juca como das pessoas que são relacionadas nas listas de processos.

É com base nessa inferência que, a princípio, defendemos o *status* de fonte de narrativa histórica para o caderno de Juca Teles que é objeto deste estudo, de forma que a sua edição e tratamento são de extrema relevância para a recuperação da memória histórica da cidade, tanto do ponto de vista do cidadão, o “microcosmo”, quanto do ponto de vista da cidade como um todo, o “macrocosmo”.

Alternativamente, poder-se-ia dizer que estamos diante de um mosaico de três cores distintas, sendo cada cor representada pelo gênero textual utilizado pelo autor. Esse mosaico também resulta numa obra final, num conjunto, muito embora a combinação feita entre as três cores não pareça a mais lógica, numa observação superficial.

Caracterização do gênero diário. Diário da coletividade

Demonstrado que o texto possui coesão e consiste em uma unidade, devemos analisar se cabe, nesse caso, a caracterização do gênero diário.

É sabido que “as representações hoje dominantes da literatura julgam que toda obra verdadeira deve furtar-se à genericidade” (MAINGUENEAU, 2012, p. 229). É dizer: o gênero não passaria de uma convenção que restringe a liberdade autoral. A análise do discurso, porém, considera a noção de gênero como central em razão do fato de não poder apreender lugares independentemente das palavras que autorizam e nem as palavras independentemente dos lugares de que são parte integrante (MAINGUENEAU, 2012, p. 233).

O gênero diário tem como característica básica a exposição da vida do autor. E, quanto a isso, como já visto anteriormente, não há no material muito a dizer a respeito de Juca Teles, a não ser aquilo que ele deixa entrever figurativamente nas poesias e em algumas das exposições de fatos da cidade de São Luiz do Paraitinga.

Nesse sentido, identificar a que gênero pertencem os “diários” de Juca Teles, por si mesmos já diferenciados no que diz respeito à sua unidade, seria também verificar a extensão que determinado gênero admite, e indicaria a que situação comunicativa se prestam tais escritos.

Antes de partirmos à análise direta do gênero diário, cabe a caracterização da cena de enunciação, nos termos como a definiu Maingueneau (2012, p. 251 e ss.), de modo que se possa verificar o que os cadernos de Juca Teles nos trazem.

Em termos de *cena englobante*, verifica-se que se trata de um escrito regional, que traz particularidades de uma cidade: (i) nas descrições da cidade, é possível verificar o resultado de uma enchente do Rio Paraitinga que atulhou a cidade de sujeira em 1948, as festas e datas comemorativas observadas por seus habitantes, entre outras situações; (ii) nos poemas, fala-se da situação do homem simples da região, personificado por Juca Teles, e de personalidades que são homenageadas pelo escrevinhador em datas festivas; (iii) os apontamentos de trabalho, as listas de pessoas a intimar e citar e as penhoras a realizar fornecem um quadro da população de São Luiz do Paraitinga e das contendas nela havidas, de forma indireta.

A *cena genérica* poderia ser definida como uma série de “fotografias” de situações, pessoas etc. que estão expostas ao longo do material, em suas diversas acepções, da forma exposta no parágrafo anterior; considerando-se que, como visto anteriormente, toda essa miscelânea consiste em uma unidade, essas “fotografias” estão unidas de forma a desenhar um conjunto, a cidade de São Luiz do Paraitinga.

E a *cenografia* direciona o leitor à cidade de São Luiz do Paraitinga, sem a pretensão direta de o fazer – descrição essa encaixada dentro de um momento histórico e

social, no qual os textos são produzidos, e que tem condições de delinear historicamente as condições em que se encontrava a cidade.

Note-se que a análise conduz ao “macrocosmo” de que tratamos no item anterior. O conjunto parece estar sempre em destaque, em comparação com a pessoa de quem escreve. Não nos parece estarmos diante de um diário, mas de um *relato*, um *registro* que pode ser tomado, nos dias de hoje, por seu viés histórico.

Mas há pontos que ainda chamam a atenção em meio ao material. O fato de haver uma agenda de trabalho – direcionada, portanto, aos afazeres do autor – é um deles. Outro fato de monta é a assunção da primeira pessoa do singular em boa parte dos poemas, que assumem uma conotação confessional ou de ironia, em muitos casos. E, por fim, os fatos descritos foram todos presenciados por Juca Teles, e ele aparece em algumas das descrições como tendo tomado parte nesses mesmos fatos.

Portanto, há um certo grau de *peçoalidade* no material que não pode ser desconsiderado, e, para tanto, faz-se necessária a confrontação do caderno de Juca Teles com a definição do gênero diário.

O gênero diário – na acepção de diário íntimo, talvez aquela que, em português, ecoa mais diretamente a partir dessa palavra – possuiria, segundo Girard (1963, p. 3 e ss.), as seguintes características:

- (i) é escrito dia após dia, sem uma ordem ou regra preestabelecida, o que não o torna uma “obra”;
- (ii) o autor é o centro de observação, de convergência;
- (iii) as observações devem ter como referência a pessoa do redator, para ser considerado íntimo;
- (iv) o diário, caso íntimo, não é destinado ao público;
- (v) o texto não é destinado à impressão;
- (vi) mesmo que o autor trate de eventos externos ou que envolvam outra pessoa, tais circunstâncias devem ter algum tipo de ressonância sobre o autor.

Quanto ao primeiro quesito, nota-se que Juca não tem preocupação com a ordenação dos fatos, muito embora tenha a preocupação de datar a maioria deles. Mas é justamente nas anotações de trabalho que se nota o acesso diário (ou quase diário) ao material. Existe a possibilidade de que esse mesmo material tenha sido passado a limpo, em razão da falta de rasuras ou erros graves de concordância; isso e mais um certo cuidado na redação dos cadernos.

No que diz respeito à segunda característica do diário íntimo, nota-se que Juca faz o papel de centro de convergência, mas de forma indireta, por reflexo: ele está presente nas celebrações e fatos descritos, pode ser considerado como a referência do eu-lírico de muitas das poesias e a agenda de trabalho se refere, evidentemente, às suas obrigações como oficial de justiça. Da mesma forma, as observações, talvez à exceção de alguns poemas, não têm relação direta com a pessoa de Juca.

O quarto e o quinto itens são facilmente verificáveis. Os “diários” de Juca permaneceram guardados durante a vida do autor e, após sua morte, passaram à guarda do Museu Oswaldo Cruz e do Arquivo do Estado de São Paulo. Não havia, em nenhum momento, a intenção de levá-los a público, de forma massiva e sistemática, como se faz por meio da publicação, impressa ou virtual.

Por fim, quanto ao último item, nota-se que os eventos externos mencionados, como as atribuições do cargo de oficial de justiça e os fatos descritos nos trechos de texto corrido, têm evidente ressonância sobre o autor, mas implicam também impacto sobre a vida de outras pessoas (tanto aquelas que fazem parte dos processos judiciais que fazem parte da rotina de Juca como aquelas que são mencionadas nas descrições de fatos de São Luiz do Paraitinga).

Fica claro, a partir dessa análise, que se trata de um diário íntimo, pois presentes muitas das suas características (em especial a privacidade), mas um diário íntimo *diferenciado*, tendo em vista o que ficou apurado na análise do último item: em muitos pontos, as ações reverberam para além da pessoa de Juca Teles.

Cada uma das formas pelas quais o texto se desdobra acaba por funcionar como uma “fotografia” que, unida às demais, forma um panorama maior e mais complexo.

Portanto, a nosso ver, acreditamos estar diante de escritos que formam um exemplo do gênero textual diário, mas *o diário da comunidade de São Luiz do Paraitinga*: o relato de momentos em que essa comunidade expôs suas questões legais, seus momentos festivos e as características de uma parcela de sua população, de uma maneira muito particular.

Conclusão

Finalizamos nosso trabalho sem a pretensão de definir peremptoriamente o material que apresentamos como o “diário” de Juca Teles, como já dito anteriormente. Mas desde já não nos parece possível descartar a inclusão do material no gênero diário íntimo, pessoal, apenas em razão de suas características intrínsecas.

A impressão que temos é de que esse diário deverá ser analisado do ponto de vista da coletividade: um diário tão abrangente que pode servir à caracterização de todo um espaço e um tempo próprios, que não se restringem à pessoa do autor. E isso não pode ser visto como estranho ou fora de propósito por alguém que vive no século XXI, no qual a vida particular se embrenha ao público de forma simples e rápida.

Juca Teles, ao que parece, escreve seus diários em tom de recordação e de organização pessoal. Mas, ao mesmo tempo, suas memórias acabam por refletir como o autor se insere em meio aos grupos de que participa e trazem o registro do momento histórico. Essa singularidade deve ser melhor explorada a partir do ponto de vista do morador de uma cidade muitíssimo orgulhosa de suas tradições e que se esforça por preservá-las, em meio a catástrofes naturais e à inexorável passagem do tempo.

Essa particularidade de São Luiz do Paraitinga pode fazer com que o cidadão, por demais envolvido na memória da cidade, acabe por trazer essa necessidade de preservação da história para o seu íntimo, uma realidade sociológica que deve ser também melhor investigada, de forma a referendar a existência do primeiro *diário coletivo* de que se tem notícia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Código de Processo Civil*. Lei 13.105, de 16.3.2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

CURSINO DOS SANTOS, J. R. C. *A Festa do Divino de São Luiz do Paraitinga: o desafio da cultura popular na contemporaneidade*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GIRARD, A. *Le journal intime*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. Tradução de A. Sobral. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, D. L.; VIEIRA, M. A. F. A. *São Luiz do Paraitinga, sem rabo e sem chifre: a evolução do carnaval das marchinhas na terra de Juca Teles do Sertão das Cotias*. São Paulo: Edição do Autor, 2012.

Por uma história da argumentação: das rupturas de sentido(s) no século XX

(For an argumentation history: the rupture of senses in 20th century)

Débora Massmann¹

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Universidade do Vale do Sapucaí (Univás)

debora.massmann@gmail.com

Abstract: This research aims to analyze the formulations produced surrounding the word argumentation. Through the Enunciation of Semantics (GUIMARÃES, 2002), this study analyzes the sense(s) working of the word “argumentation” in the enunciations produced in the 50s, in the 20th century. As a study corpus, it was selected a reference work for the study of argumentation, which is, “The uses of argument” (1958) by Toulmin. The results allow comprehending the meanings of argumentation concept in the mentioned work and to know the appropriation of this concept in the theoretical-methodological ruptures that argumentation has produced in the history of linguistics theories in the 20th century.

Keywords: history; sense; argumentation

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar formulações produzidas em torno da palavra argumentação em diferentes épocas mostrando seu(s) funcionamento(s) de sentido nas ciências humanas. A partir da Semântica da Enunciação (GUIMARÃES, 2002), este estudo analisa o(s) funcionamento(s) de sentido(s) da palavra argumentação nas teorias argumentativas produzidas na década de 50 do século XX. Como *corpus* de estudo, selecionou-se uma obra de referência para os estudos da argumentação, a saber, *The uses of argument* (1958), de Toulmin. Os resultados permitem compreender as significações do conceito de argumentação e conhecer a apropriação desse conceito nas rupturas teórico-metodológicas que a argumentação tem produzido na história das teorias linguísticas do século XX.

Palavras-chave: história; sentido; argumentação.

Considerações iniciais

Segundo Ascombre e Ducrot, “a argumentação está na língua” (1989, p. 15). É tomando essa premissa que surgiu a presente pesquisa cujo objetivo principal é analisar formulações produzidas em torno do conceito de argumentação em diferentes quadros teóricos mostrando a história desse conceito – sua constituição, sua formulação e sua circulação – nas ciências humanas. Para isso, nesta reflexão, elegeu-se a década de 50 do século XX, mais precisamente os sentidos que são construídos para a argumentação na obra *Os usos do argumento* (1958)¹, de Toulmin. Meu objetivo é olhar especificamente para a rede de significações em torno da argumentação buscando respostas à seguinte questão: afinal, como a argumentação é definida – se ela é definida – e que relações de sentido sustentam essa definição nessa obra?

Metodologicamente, esta pesquisa vai se colocar na posição da Semântica da Enunciação. De modo particular, adota-se a posição proposta por Guimarães (2002). Trata-se de um domínio disciplinar das ciências da linguagem que se propõe a refletir so-

¹ Neste trabalho, utiliza-se a segunda edição da versão traduzida para o português da obra de Toulmin, intitulada *Os usos do argumento*. A obra foi publicada em 2006 pela editora Martins Fontes.

bre os processos de significação da/na linguagem a partir de uma perspectiva não referencialista. De fato, a Semântica da Enunciação, ao se fundamentar na posição estruturalista de estudos semânticos, sobretudo nos trabalhos de Benveniste e de Ducrot, e na posição de estudos materialistas da linguagem, principalmente naqueles desenvolvidos por Pêcheux e por Eni Orlandi (SANTOS, 2013), constitui-se como um espaço teórico-metodológico para refletir sobre o funcionamento do sentido. Espaço esse em que a história possui um papel fundamental nos processos de significação, pois, para Guimarães (s/d, p. 3), refletir enunciativa sobre um texto é pensar seus processos de significação na história,

[...] não é considerá-lo no momento e lugar em que se deu, mas é analisar como a memória do discurso, o interdiscurso, faz funcionar a língua em um presente. Em outras palavras, a análise da enunciação envolve um fora da situação, a memória do dizer e a língua. Deste modo a análise da enunciação não é ver como uma situação modifica sentidos da língua, mas como o exterior da enunciação constitui sentidos no acontecimento, ou melhor, como a memória interdiscursiva e a língua significam no presente do processo incessante da história dos sentidos. Como se vê, para mim, o acontecimento é o objeto específico a analisar e não uma circunstância que se acresce ou modifica o funcionamento da linguagem.²

De acordo com as palavras do autor, compreende-se que a história de enunciações é fundamental para se analisar o funcionamento da significação da/na linguagem. É, pois, a partir desse olhar de semanticista, atrelado à perspectiva de estudo da história das ideias linguísticas, que se desenvolve essa reflexão em busca da compreensão das especificidades do conceito de argumentação na obra em questão, além disso, da investigação sobre o papel da apropriação desse conceito para as rupturas teórico-metodológicas que a argumentação produziu e ainda produz no quadro das ciências humanas.

Se, na sua gênese, a argumentação esteve atrelada à Retórica Clássica, constituindo o âmago de tal disciplina, hoje, a realidade é outra. A partir da segunda metade do século XX, os estudos sobre a argumentação encontram um momento histórico-social propício à construção de um pensamento autônomo no que diz respeito a sua teorização e a sua constituição como objeto de estudo de diferentes domínios epistemológicos.

O interesse pelas técnicas de persuasão se renova justamente no período pós-guerra, um momento político delicado, em pleno auge da guerra fria e em plena crítica aos métodos totalitários de propaganda de massa. A fertilidade desse contexto ideológico em que os estudos argumentativos são refundados e re-significados é incontestável. Tem-se assim que o período pós-guerra apresenta-se como um verdadeiro divisor de águas no que concerne ao domínio da argumentação. Ao retornar ao centro dos debates intelectuais do período, a argumentação tem seu caráter persuasivo valorizado e com isso ela revitaliza parte da retórica aristotélica.

Assim, inspirados pelas condições histórico-ideológicas do período, os estudos sobre a argumentação ressurgem no domínio da lógica formal e das ciências jurídicas. Duas obras são publicadas, quase que simultaneamente, no ano de 1958, e instauram-se como o marco desse processo de revitalização dos estudos sobre a argumentação: na Inglaterra, *The uses of argument*, de Toulmin, e, na Bélgica, *Le traité de l'argumentation*.

² In: Série Escritos. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

La nouvelle Rhétorique, de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Tais obras, oriundas de horizontes distintos e redigidas em estilos totalmente diferentes, “se unem em uma referência comum à prática jurídica. Elas procuram no pensamento argumentativo um meio de fundar uma racionalidade específica, colocada em prática nas relações humanas”³ (PLANTIN, 1996, p. 10, tradução nossa).

Considerando-se, pois, a importância da obra de Toulmin nesse processo de revitalização dos estudos da argumentação no século XX, neste trabalho, analisa-se o modo como a argumentação é apresentada e caracterizada por esse autor.

Pressupostos teórico-analíticos

Considerando a enunciação como um acontecimento de linguagem que se produz pelo funcionamento da língua, a Semântica da Enunciação, tal como aqui considerada, compreende que é no acontecimento da enunciação que o sentido se constitui, pois a língua⁴ em funcionamento movimenta-se, transforma-se e significa de diferentes formas. Esse processo de produção de sentidos mobiliza procedimentos enunciativos distintos que afetam, reescrevem, retomam e re-significam aquilo que já foi dito.

Estudar a rede de sentidos que se constrói a partir do funcionamento da palavra “argumentação” implica observar suas relações semânticas não só no âmbito do enunciado, como também ao longo do texto. Toma-se então o enunciado como a unidade de sentido já que ele se constitui pela sua consistência interna e pela sua independência relativa em relação ao texto (GUIMARÃES, 2002, 2007, 2009).

Nessa perspectiva, tomar o enunciado como unidade de análise implica investigar não só a relação entre as palavras no interior do próprio enunciado, mas também, e sobretudo, entre os diferentes enunciados que compõem o texto. Tem-se assim que o sentido da palavra “argumentação” é tomado aqui a partir de uma perspectiva relacional, isto é, pelo funcionamento da palavra nas suas relações de determinação semântica que se constituem no acontecimento enunciativo. Essas relações de determinação acontecem principalmente a partir de dois procedimentos enunciativos: reescrituração e articulação (GUIMARÃES, 2002, 2007, 2009).

A reescrituração produz sentido ao redizer o que já foi dito. Ao longo de um texto – ou entre textos distintos –, expressões linguísticas retomam e reportam-se umas às outras através de operações enunciativas que reescrevem o já dito de outra maneira. Ao reescrever, re-significa-se o que já foi dito de outro modo e assim constroem-se sentidos (GUIMARÃES, 2002, 2007, 2009). Observemos os recortes a seguir que são utilizados aqui, nos exemplos,⁵ com objetivo de mostrar o funcionamento do sentido:

³ No original: “se rejoignent dans une référence commune à la pratique juridique. Ils recherchent dans la pensée argumentative un moyen de fonder une rationalité spécifique, à l’oeuvre dans les affaires humaines”.

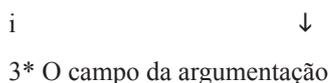
⁴ Neste trabalho, a língua não é tomada “como uma estrutura, um sistema fechado, mas [sim] como um sistema de regularidades determinado historicamente e que é exposto ao real e aos falantes nos espaços de enunciação” (GUIMARÃES, 2007, p. 96).

⁵ Neste exemplo, apresentam-se três recortes que constituem parte do corpus de análise da obra *Tratado de Argumentação. A nova retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002).

- (01) A publicação de um **tratado consagrado à argumentação** e sua vinculação a uma velha tradição, a da retórica e da dialética gregas, constituem *uma ruptura com uma concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes*, que marcou com seu cunho a filosofia ocidental dos três últimos séculos. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 1)
- (02) O **campo da argumentação** é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 1).
- (03) A **teoria da argumentação** não pode se desenvolver se toda a prova é concebida como redução à evidência. Com efeito, o objeto dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão às teses que lhes apresentam ao assentimento*. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 4)

A partir desses recortes, podem-se observar relações de sentido entre “tratado”, “campo” e “teoria”: há um procedimento de reescrituração entre “Teoria da argumentação” e “tratado da argumentação”. Essas duas expressões afetam diretamente e distintamente o “campo da argumentação”, que pode ser descrito como o objeto de estudo a ser investigado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002). O sentido, ao ser reescrito por um procedimento de sinonímia, vai deslizando e construindo outras significações que ora ampliam e ora restringem o campo da argumentação.

- (04) 1* Tratado da argumentação – 4* A teoria da argumentação



Em outras palavras, através do procedimento de reescrituração, como mostrado nesses exemplos, a enunciação retoma e reescreve o que já foi dito atribuindo-lhe novos e outros sentidos. A reescrituração, juntamente com a articulação, constituem procedimentos enunciativos fundamentais para se analisar o funcionamento da significação na Semântica da Enunciação.

Como acabamos de observar, a reescrituração produz sentido ao redizer o que já foi dito. Ao longo de um texto – ou entre textos distintos – expressões linguísticas retomam e reportam-se umas às outras através de operações enunciativas que reescrevem o já dito de outra maneira. Ao reescrever, re-significa-se o que já foi dito de outro modo e assim constroem-se sentidos. Conforme destaca Guimarães (2007, p. 84), a reescrituração

[...] atribui (predica) algo ao reescriturado. [...] [ela] coloca em funcionamento uma operação enunciativa fundamental na constituição do sentido de um texto. Vou chamá-la de predicação [...]. Trata-se de uma operação pela qual, no fio do dizer, uma expressão se reporta a outra, pelos mais variados procedimentos. Ou por negar a outra, ou por retomá-la, ou por redizê-la com outras palavras, ou por expandi-la ou condensá-la, etc.

Em outras palavras, através do procedimento de reescrituração, a enunciação rediz o que já foi dito fazendo significar de outra maneira diferente de si. Existem diferentes formas de reescrituração, como, por exemplo, através de repetição, substituição, elipse, expansão, condensação ou definição, entre outras. É a partir dessas diferentes configurações que esse procedimento enunciativo cria uma trama de sentidos na superfície textual à medida que pontos de um mesmo texto são conectados entre si e são também conectados com outros textos.

Enquanto a reescrituração diz respeito ao processo de construção de sentidos na unidade do texto, a articulação remete à análise das relações de sentido no interior do próprio enunciado. Ela permite investigar também a relação que se estabelece entre o Locutor⁶ e o seu dizer.

Compreendida como um importante procedimento enunciativo, a articulação pode acontecer por dependência, por coordenação e por incidência. A articulação por dependência organiza-se de modo a constituir um só conjunto de elementos linguísticos contíguos. Já a articulação por coordenação pode ser descrita como aquela em que os elementos linguísticos de mesma natureza são organizados como se constituíssem um só elemento. Nessa relação de contiguidade, observa-se que há um acúmulo de elementos (GUIMARÃES, 2009). A articulação por incidência, por sua vez, acontece entre elementos linguísticos de natureza distinta que se relacionam de modo a formar um novo elemento. Nesse caso, não há relação de dependência estabelecida. Na prática, esses diferentes modos de articulação resultam de operações que envolvem acontecimento, Locutor, enunciado e enunciação, já que, “nas articulações de dependência e de coordenação, o acontecimento especifica uma operação pela qual o Locutor relaciona elementos do enunciado, na articulação por incidência, o acontecimento especifica uma operação pela qual o Locutor relaciona sua enunciação com o enunciado” (GUIMARÃES, 2009, p. 51).

Definida, portanto, como uma relação de contiguidade que é significada pela enunciação (GUIMARÃES, 2009), a articulação permite observar como o funcionamento dos elementos linguísticos pode afetar e modificar seus próprios sentidos, re-significando-os e redizendo-os no interior de um mesmo enunciado. Do ponto de vista semântico, é possível dizer que na articulação o funcionamento dos elementos linguísticos se configura através de diferentes modos de significação, como, por exemplo, referência, predicação, determinação, pressuposição, argumentação e performatividade, entre outras.

Observando esses diferentes procedimentos enunciativos, é possível chegar ao Domínio Semântico de Determinação (DSD) (GUIMARÃES, 2007) das palavras. O DSD funciona como um mecanismo de descrição e de interpretação que mostra como, no acontecimento do dizer, o funcionamento das palavras produz sentidos. O DSD apresenta-se então como um instrumento de descrição e de interpretação dos sentidos.

De acordo com Guimarães (2006), dizer qual é o sentido de uma palavra implica poder estabelecer seu DSD. Ou melhor, implica descrever as relações de significação que essa palavra estabelece com outras no interior dos enunciados (e dos textos) em que aparece. Nessa descrição do sentido, o DSD é identificado por sinais muito específicos: 1) os sinais \top ou \perp ou \vdash ou \dashv , indicam “determina” (em qualquer direção); 2) o traço — indica uma relação de “sinonímia”; 3) o traço maior _____, dividindo o DSD, significa “antonímia”; 4) além disso, o DSD, normalmente, apresenta-se emoldurado.

⁶ A noção de Locutor é tomada aqui conforme os postulados da Semântica do Acontecimento que o compreende enquanto um falante localizado em um determinado espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2009).

Quadro 1. Exemplo de DSD

uso ARGUMENTO

Ou seja, *argumento* é, nesta obra, determinado por *uso*.

Em outras palavras, cabe ao DSD representar, a partir de uma escrita que lhe é própria, como os sentidos são construídos enunciativamente. Para isso, ele se ampara nas relações de determinação semântica que as palavras estabelecem no funcionamento da língua. Tem-se assim que a história do sentido de uma palavra é produzida pela “ação que as palavras exercem, à distância, umas sobre as outras. Uma palavra é levada a restringir cada vez mais sua significação, pelo fato de existir uma companheira que estende a sua” (BRÉAL, 2008, p. 182).

Vista d’olhos sobre *Os usos do argumento*, de Toulmin (1958)

Publicada em 1958, a obra *Os usos do argumento*, de Toulmin, ao refletir sobre o funcionamento das práticas argumentativas, abre uma via de acesso para que a argumentação retorne ao campo de interesse intelectual do período pós-guerra. Inserida no âmbito das ciências jurídicas, tal como o *Tratado da argumentação: a nova retórica* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002)⁷, a obra de Toulmin surge como uma reação ao modo restrito como a lógica silogística concebe os argumentos mais comuns. Para Toulmin (1958), a exemplo do que acontece nas ciências jurídicas, deve-se defender uma noção de validade processual e não formal, ou seja, é preciso ampliar o modo como a questão dos argumentos vem sendo tratada e colocada em funcionamento. Em outras palavras, trata-se de

[...] discernir certos elementos constantes (campos-invariáveis) nos modos de desenvolvimento da argumentação, ao mesmo tempo que, em todos os casos, evidenciam-se também alguns elementos variáveis (campo-dependentes) que determinam como os argumentos devem ser julgados. (VAN EEMEREN, 2007, p. 63)

No âmago dessa proposta, que defende uma abordagem mais ampla para a questão dos argumentos, está a busca por uma lógica mais epistemológica e mais empírica que permita levar em consideração tanto os elementos constantes quanto os elementos variáveis. Nessa perspectiva, como aponta Toulmin (2002, p. 3), sua obra tem por objetivo discutir “até que ponto a lógica *pode* esperar ser uma ciência formal e, ainda assim, conservar a possibilidade de ser aplicada na avaliação crítica de argumentos que utilizamos em nosso cotidiano, argumentos reais, de uso concreto nas mais diferentes enunciações”.

Esse modo de questionar a lógica e o próprio funcionamento dos argumentos chamou a atenção de filósofos e lógicos de sua época que passaram a criticar com veemência a obra. Apesar disso, *Os usos do argumento* inscreveram-se como uma das obras chave para a (re)descoberta da argumentação no século XX, como já destaquei. Pode-se dizer que o grande mérito da obra de Toulmin está não somente nas suas considerações a res-

⁷ Obra publicada originalmente em 1958. Foi traduzida para o português pela Editora Martins Fontes.

peito da campo-dependência dos critérios de validade, mas também (e principalmente) no seu modelo de “argumentos padronizados”, com sua descrição dos movimentos funcionais do processo de argumentação.

O modelo da argumentação de Toulmin (2002), como ficou conhecido, não corresponde a um modelo textual propriamente dito, mas sim a um modo de conceber o funcionamento da argumentação. Trata-se de uma proposta que pretende mostrar que a passagem do argumento à conclusão não se dá fortuitamente, mas fundamentado em um conjunto de princípios e de normas de valor – nem sempre explicitadas no dizer – que produzem efeitos de sentidos conduzindo assim a uma conclusão e justificando-a. Ou seja, o modelo de Toulmin apresenta a argumentação, e sua textualização, como um conjunto de enunciados, uma célula, um sistema. Nas palavras do autor, um argumento deve ser compreendido como um organismo vivo constituído por uma estrutura bruta, e outra mais fina. Distinguem-se daí: “as fases principais que marcam o progresso do argumento a partir da afirmação inicial de um problema não-resolvido, até a apresentação final de uma conclusão” (TOULMIN, 2002, p. 134).

Tem-se assim duas estruturas muito bem definidas pelo autor: a estrutura bruta que concerne à organização geral da argumentação, isto é, distribuição nos diferentes parágrafos do texto, no caso de argumentações escritas, e/ou nas diferentes partes da organização retórica (*elocutio* e *dispositio*), no caso das argumentações orais; e a estrutura mais fina, que diz respeito justamente às relações lógicas entre os argumentos. Trata-se, pois, do nível fisiológico, como diz Toulmin, em que se atesta a validade dos argumentos refutando-os ou confirmando-os. É justamente para essa estrutura interna da argumentação, a estrutura fina, que Toulmin (2002, p. 136) direciona seu olhar sem perder de vista o funcionamento dessa macroestrutura argumentativa, pois

[...] os microargumentos (como podemos batizá-los) devem ser vistos, de tempos em tempos, com um olho nos macroargumentos em que aparecem; visto que o modo preciso como os expressamos e expomos, [...], pode ser afetado pelo papel que os microargumentos têm a desempenhar no contexto maior.

Tomando, pois, como ponto de partida essa perspectiva estrutural da argumentação, Toulmin (2002) configura seu modelo como um sistema composto de seis elementos distintos, a saber, 1) Dados (D), 2) Lei de passagem (L), 3) Garantias (W), 4) Qualificadores Modais (Q), 5) Conclusão (C), 6) Restrição/Refutação (R).

A fim de mostrar o modo como esses elementos articulam-se, utilizo-me aqui da apresentação de Plantin (2005, p. 20) que ilustra resumidamente o encadeamento desses elementos:

- uma Conclusão (5) é afirmada a partir de uma base Dados (1);
- este passo argumentativo é autorizado por uma Lei de passagem (2) que está, por sua vez, apoiada em uma Garantia (3);
- este passo é atenuado pela introdução de um Quantificador modal (4) que pode levar a uma Restrição (6).

Conhecendo a essência da proposta de Toulmin, faz-se necessário refletir sobre o sentido da argumentação na obra desse autor. Deve-se ressaltar que, ao contrário do que acontece na obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca, Toulmin não faz referência de modo

explícito à palavra “argumentação” em nenhum momento de sua reflexão, mas outras palavras permitem observar o modo como o sentido da argumentação é construído no texto desse autor. Apesar dessa aparente ausência, a obra Toulmin é extremamente significativa para o domínio dos estudos da argumentação no século XX.

Quais sentido(s) para a argumentação?

Conforme se destacou anteriormente, a obra de Toulmin constitui um marco para a constituição de um saber sobre a argumentação. Para Plantin (1990), a importância do texto de Toulmin deve-se, em parte, ao fato de que seus postulados metodológicos estão fundados em uma espécie de “análise linguística”, cujas origens remontam à filosofia da linguagem inglesa dos anos 40 e 50: “essa influência é reivindicada por Toulmin, que vê em sua obra um desenvolvimento e uma aplicação no domínio da argumentação de algumas ideais de Hare, Urmson, Ryle ou Austin, entre outros” (PLANTIN, 1990, p. 22).

Tal filiação teórica pode ser observada já desde o título “Os usos do argumento” (Recorte 1). Desse enunciado, pelo procedimento de paráfrase, chega-se à seguinte possibilidade: *I’o argumento tem usos* que permite representar o DSD1:

Quadro 2. DSD 1

uso ARGUMENTO

Essa enunciação-título faz ecoar já de início a célebre frase de Wittgenstein “*meaning is use*” (significado é uso) através da qual ele relaciona a significação de uma palavra ao seu uso (PLANTIN, 1990). É a memória de dizer, a memória do discurso (interdiscurso) que faz funcionar a língua, em um presente tornando-se perceptível logo na enunciação-título da obra. No caso desse recorte, pode-se considerar, como diz Guimarães (s/d, p. 6), que se trata de uma memória latente que para produzir sentidos tem de confrontar-se com a memória discursiva e com o presente do acontecimento.

E assim por ser latente, pode sempre ser outra coisa, para isso bastando que outras enunciações a façam derivar, mesmo que imperceptivelmente. Deste modo uma forma na língua não é nem soma de seus diversos passados, nem deriva, nem algo em si: senão uma latência à espera do acontecimento enunciativo, onde o presente e o interdiscurso a fazem significar. (GUIMARÃES, s/d, p. 6)

A partir desse primeiro gesto de análise, percebe-se como a exterioridade da enunciação se faz presente na obra de Toulmin (2002) constituindo sentidos para argumentação no acontecimento de dizer, mesmo sem dizê-la. Ou seja, a memória discursiva e a língua significam no presente, na enunciação-título, apontando para o processo incessante da história dos sentidos.

Na busca pelos sentidos em torno da argumentação na obra de Toulmin (2002), amplia-se o procedimento de análise a fim de descrever outros movimentos da significação e seus efeitos que, no acontecimento de dizer, produzem uma rede de sentidos para a argumentação. Para isso, apresenta-se um conjunto de recortes retirados da obra,

justamente, das passagens em que o autor apresenta sua proposta teórica e estabelece as fronteiras e os limites de sua reflexão. Diante da ausência da palavra “argumentação”, selecionou-se como entrada para as análises a palavra “argumento” que aparece desde o título e vai sendo reescrita ao decorrer da obra de Toulmin, como se pode observar no recorte (2).

- (05) Recorte (2): Questão central para nós, será saber até que ponto a lógica *pode* esperar ser uma ciência formal e, ainda assim, conservar a possibilidade de ser aplicada na avaliação crítica de argumentos que efetivamente usamos ou podem ser usados por nós. (p. 3)

A partir desse recorte, pode-se propor a seguinte paráfrase: *2’ a lógica, que é uma ciência formal, pode, enquanto tal, ser aplicada na avaliação crítica de argumentos efetivamente usados?*

A partir desse recorte e dessa paráfrase, chega-se ao seguinte DSD que apresenta a designação de argumento:

Quadro 3. DSD 2

uso †	ARGUMENTO
-------	------------------

O mesmo recorte permite ainda propor um segundo DSD em que se verifica que a “lógica” é determinada por “ciência formal” e por “avaliação crítica de argumentos ordinários”.

Quadro 4. DSD 3

ciência formal †	LÓGICA	† Avaliação crítica de argumentos ordinários
------------------	---------------	--

Tem-se assim que a lógica, como ciência, tem como objeto justamente a crítica de argumentos ordinários. Ou seja, a lógica tem como objeto o estudo dos argumentos.

Mais adiante, em sua exposição, Toulmin (2002), ao discorrer diretamente sobre os usos do argumento, apresenta uma reflexão em que trata das falhas da argumentação, como se pode verificar no recorte (3).

- (06) Recorte (3): é concebível que métodos falhos de argumento conservem sua influência numa sociedade, e sejam transmitidos através das gerações, assim como uma deficiência física constitucional ou um defeito na psicologia individual. (p. 5)

Nesse terceiro recorte, “argumento” é reescrito de maneira direta, no entanto o autor considera a possibilidade de haver “falhas” na argumentação. A analogia que se estabelece, nesse recorte, entre “métodos falhos de argumento”, “deficiência física” e “deficiência psicológica” assinala para as relações que esse autor estabelece, ao longo dessa obra, com as ciências biológicas e psico-cognitivas. Ou seja, os “métodos falhos de argumento” são descritos como um mal que perdura na sociedade sendo (re)produzidos de geração em geração. Apesar de o recorte em questão não produzir um DSD, ele indica

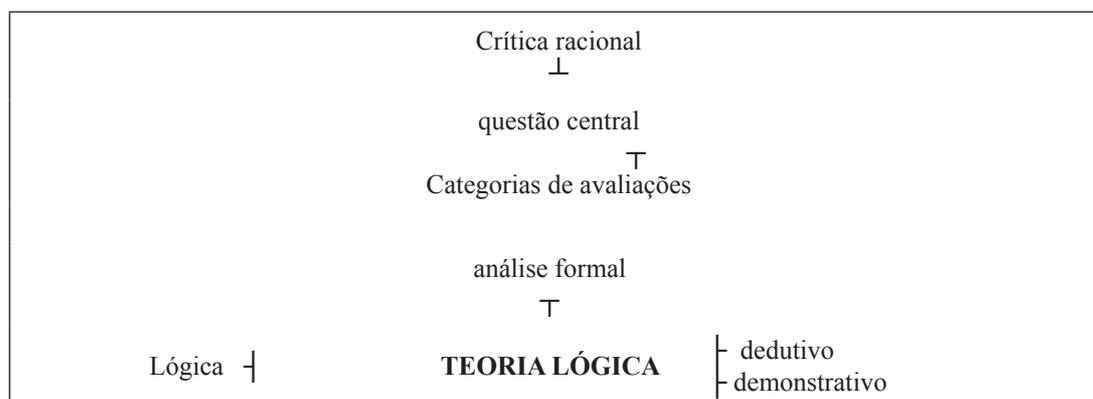
um argumento para sustentar a posição do autor sobre o fato de o argumento ser analisado pela lógica ou pela crítica racional. Ou seja, o sentido de “uso” determina “argumento” e é determinado por “questão central”. “Uso” determina também o sentido de “métodos falhos” que, por sua vez, determina “sociedade” e está em uma relação de sinonímia com “deficiência física” e “defeito psicológico”. Observa-se aqui que Toulmin aproxima o domínio da argumentação a outras áreas do conhecimento, àquelas que não necessariamente concernem ao funcionamento e organização da linguagem, mas que dizem respeito ao sujeito, psico-físico no mundo.

Assim, se no recorte (3) estabelecem-se relações com outros domínios científicos que, para Toulmin (2002), são constitutivas do sentido de “argumento”, no recorte (4), observa-se a necessidade de delimitar, com precisão, o lugar de estudo do argumento, lugar este que se afasta da “análise formal” (relação antonímica) e que se aproxima de uma “crítica racional”, como observa no recorte aqui abaixo:

- (07) Recorte (4): Para atacar os nossos principais problemas, vale a pena tirar da cabeça algumas idéias derivadas da teoria lógica existente, para ver, por inspeção direta, quais são as categorias pelas quais expressamos, de fato, as nossas avaliações, e o quê, precisamente, significam para nós. Esta é a razão pela qual, pelo menos nos primeiros estudos, evitarei deliberadamente termos como “lógica”, “lógico”, “logicamente necessário”, “dedutivo” e “demonstrativo”. Todos esses termos carregam associações que vêm da teoria lógica, e que poderiam distorcer um dos principais objetivos da nossa investigação: ver como – e *se*, afinal de contas – a análise formal da lógica teórica tem alguma ligação com o que se visa obter pela crítica racional (p. 9).

A partir desses recortes, chega-se ao seguinte DSD:

Quadro 5. DSD4

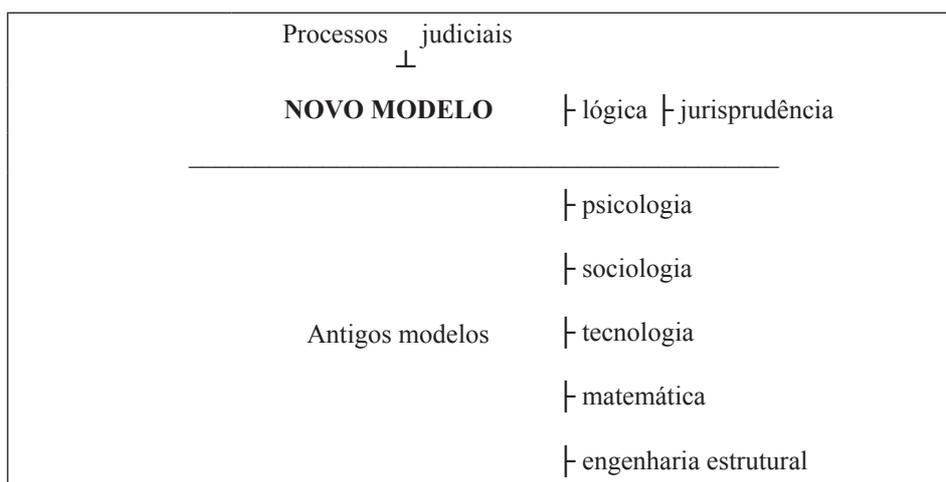


Aqui, observa-se que “questão central” é determinada por “crítica racional” e por “categorias de avaliações”. Este bloco semântico, localizado na parte superior do DSD 4, está em oposição ao bloco inferior que está assim representado: “Teoria lógica” determinada “análise formal” e é determinada por “Lógica”, “dedutivo” e “demonstrativo”.

Mais adiante, no recorte (5), tem-se a apresentação explícita de um novo modelo teórico-metodológico para o estudo do argumento. Novamente, é possível perceber que o autor parece ter a necessidade de demarcar o lugar teórico em que suas reflexões se situam, afastando-se de alguns domínios científicos para se aproximar do que vai se chamar “jurisprudência”.

- (08) Recorte 5: para quebrar o poder de antigos modelos e analogias, vamos tratar de nos munir com um novo modelo. [...] Assim, deixemos de lado a Psicologia, a Sociologia, a tecnologia e a Matemática, ignoremos os ecos da engenharia estrutural e da *collage* nas palavras “fundamentos” e “suporte”, e tomemos a jurisprudência como nosso modelo. A lógica [...] é jurisprudência generalizada. Os argumentos podem ser comparados a processos judiciais; (p. 10).

Quadro 6. DSD-X

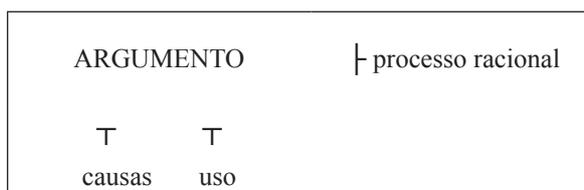


Neste DSD, podem-se visualizar outras relações de sentido que são construídas no texto de Toulmin, a saber, “Processos judiciais” determina “novo modelo” e “jurisprudência” (o modelo de referência adotado por Toulmin) determina “lógica”, que, por sua vez, determina “novo modelo”. Esse bloco de significações está em relação de antonímia com o que Toulmin chama de “antigos modelos”, que é determinado por “psicologia”, “sociologia”, “tecnologia”, “matemática” e “engenharia estrutural”.

No recorte seguinte, os procedimentos de reescrituração e de articulação permitem visualizar, de modo mais pontual, as filiações da proposta de Toulmin às ciências jurídicas.

- (01) Recorte (6): Nossa investigação visa a um objetivo semelhante: temos de caracterizar o que se pode chamar de “o processo racional” – os procedimentos e as categorias mediante os quais se podem discutir e decidir todas as “causas” (p. 10).

Quadro 7. DSD-Y



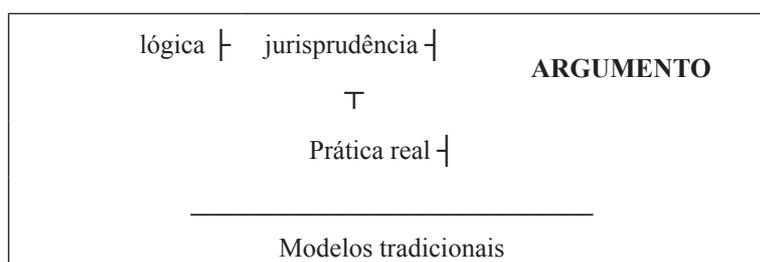
Ou seja, “causas”, “uso” e “processo racional” determinam “argumento”.

Na sequência, no recorte (7), observa-se que Toulmin (2002) propõe uma nova via para se investigar o uso dos argumentos partindo da lógica como uma espécie de jurisprudência.

dência generalizada. Esse recorte (7), de acordo com as análises, mostra, de certo modo, a relação que se estabelece entre o que está no DSD-X (estudo crítico do argumento) e o que está no DSD-Y (o que é o argumento).

Recorte (7): ao tratar a lógica como jurisprudência generalizada e ao testar nossas ideias mediante a prática real de avaliar argumentos – em vez de compará-los com um ideal de filósofo–, podemos chegar a construir um quadro bem diferente do tradicional (p. 14).

Quadro 8. DSD 7



Verifica-se, a partir desse DSD 7, que “argumento” é determinado por “prática real” e por “jurisprudência”, sendo que esta é determinada por “prática real” e determina “lógica”. Essas relações de determinação estão em relação de antonímia com os chamados “modelos tradicionais”.

Os DSD’s expostos, em sequência, representam a rede de sentidos que se constitui em torno da palavra “argumento” na obra de Toulmin. A partir dos recortes apresentados e dos DSD’s, pode-se verificar que há um esforço de Toulmin na direção de estabelecer um deslocamento de campo teórico para o estudo do argumento e não necessariamente de propor uma teoria da argumentação. A questão central para esse autor é criticar o modo como algumas teorias lógicas privilegiaram alguns tipos de argumentos que não, necessariamente, se fazem presentes na argumentação do cotidiano. Para refutar a tese de que a lógica é uma ciência de argumento racional, Toulmin propõe a jurisprudência das ciências jurídicas em detrimento aos modelos tradicionais (oriundos da lógica formal). Com base no resultado dessa análise, pode-se, portanto, compreender o motivo pelo qual a palavra “argumentação” não aparece na obra desse autor. Ou seja, em nenhum momento seu objetivo foi refletir sobre a argumentação como prática linguageira, mas sim discutir os domínios teóricos que teorizam sobre ela e sobre o uso do argumento. A proposta de Toulmin é, pois, a de buscar alternativas para o modo como os argumentos são utilizados no cotidiano e para o modo como esses usos são compreendidos e analisados pelos domínios teóricos, principalmente, por aqueles das ciências filosóficas.

Considerações finais

Observando a rede de significações para a “argumentação” da obra de Toulmin, *Os usos do argumento* (2006), percebe-se que o modelo idealizado pelo autor se propõe a repensar teoricamente o lugar para a argumentação nas ciências humanas, distante da lógica formal, da argumentação filosófica, e mais próxima do uso cotidiano. Trata-se, pois, de um modelo de ruptura teórica com a lógica formal e com as ciências matemáticas

em que se busca uma abordagem mais racional e em que se utiliza da jurisprudência das ciências jurídicas para fundamentar um modelo de estudo da argumentação. Assim, o sentido da argumentação que pode ser depreendido a partir das análises é justamente aquele da ruptura com os sentidos atribuídos a ela pelas ciências lógicas e matemáticas. Nessa perspectiva, a reflexão proposta pelo autor toma como ponto de partida argumentação “ideal” e “exata” dos lógicos e dela se distingue à medida que dá lugar a uma proposta de modelo de argumentação mais próximo do real. Trata-se da argumentação racional que se aproxima da prática de linguagem. A partir das análises, observa-se que as relações semânticas em torno da argumentação na obra de Toulmin apontam para uma importante diferença que deve ser considerada. A saber, a distinção entre o objeto de estudo, a argumentação, e a teoria da qual este objeto é investigado.

Tem-se assim que o(s) sentido(s) da argumentação na obra analisada ecoa(m) memória de sentidos e rupturas. Como foi possível observar, ao longo desta reflexão, o(s) sentido(s) da palavra “argumentação” precisou (precisaram), de certa forma, romper com a discursividade de determinados domínios teóricos para instaurar novos e outros sentidos para a argumentação, seja como teoria, seja como objeto de estudo. Trata-se, pois, do funcionamento político e histórico do(s) sentido(s) que, no acontecimento de dizer, precisam romper, dividir, funcionar na contradição para assim significar diferentemente, re-significar na temporalidade desse acontecimento uma vez que, de acordo com Guimarães (2002, p. 11), “o acontecimento de dizer temporaliza”. Aproximando as palavras do autor ao objeto de estudo deste trabalho, poder-se-ia dizer que os sentidos para argumentação analisados aqui não são (re)produzidos sem um passado e um futuro. Assim sendo, compreende-se que, nos autores estudados, em cada acontecimento de dizer sobre a argumentação, instalou-se uma temporalidade que é própria a cada um deles. Nenhuma formulação se deu ao acaso. Isso porque “o acontecimento é sempre uma nova temporalização, um novo espaço de conviviabilidade de tempos [passado, presente e futuro] sem a qual não há sentido” (GUIMARÃES, 2002, p. 12). O movimento de significação que se observou em relação à palavra “argumentação”, neste estudo, aponta justamente para a ideia de que o sentido da “argumentação” surge retomando formulações do passado, re-significando-as no presente na enunciação e projetando-as à futuridade do sentido. Isso permite dizer que a argumentação no século XX é significada pela memória de sentidos e pelas rupturas que fazem significar novos campos de estudo para a argumentação à medida que se repensa a “argumentação” como teoria e, conseqüentemente, novos sentidos para a “argumentação” à medida que ela é tomada como objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. (1988). *L'Argumentation dans la langue*. 2. ed. Bruxelles: Mardaga, 1989. 184p.

BRÉAL, M. *Ensaio de semântica*. Ciência das significações. 2ed. Campinas: RG Editores, 2008. 223p.

GUIMARÃES, E. A enumeração, funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudo Linguísticos*, Campinas, v. 51, n. 1, p. 71-88, 2009.

_____. Domínio semântico e determinação. In: GUIMARÃES, E. MOLLICA, M. C. *A palavra: forma e sentido*. Campinas: Pontes, 2007. p. 79-100.

- _____. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002. 96p.
- _____. Textualidade e enunciação. In: *Escritos 2*. Publicação do Laboratório de Estudos Urbanos. Unicamp. (s/d). Disponível em <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos2.pdf>>. s/d. Acesso em: 08 jul. 2014.
- ORLANDI, E. Segmentar ou Recortar. *Revista Lingüística: questões e controversias*, Uberaba, Fiube. p. 9-26, 1987.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria de Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 653p.
- PLANTIN, C. *L'argumentation. histoires, théories et perspectives* Paris: PUF, 2005. 127p.
- _____. *L'argumentation*. Paris: Seuil, 1996. 97p.
- _____. (Org.). *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*. Paris: Kimé, 1993. 310p.
- _____. *Essais sur l'argumentation*. Paris: Kimé, 1990. 289p.
- SANTOS, G. L. Enunciação, designação e metáfora: um estudo sobre o político na linguagem. *Entremeios*. n. 6 jan. 2013. Disponível em <<http://www.entremeios.inf.br/index.php?issue=6>>. Acesso em: 8 jul. 2014.
- TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. Tradução de Reinaldo Guarany. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 375p.
- VAN EEMEREN, F. H. Consideren la brecha: conciliando la búsqueda del éxito con la persistencia de la razonabilidad. In: SANTIBAÑEZ YÁNEZ, C.; RIFFO OCARES, B. (Ed.). *Estudios en argumentación y retórica: teoría contemporánea y aplicaciones*. Concepción: Universidad de Concepción, 2007. p. 57-81

Letramentos Acadêmicos: a aliança entre linguística e etnografia

(Academic Literacies: the alliance between linguistics and ethnography)

Eliane A. Pasquotte-Vieira¹

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

elianepasquottevieira@gmail.com

Abstract: This paper proposes reflections on the theoretical and methodological contributions resulting from the alliance between Bakhtin's linguistic-discursive perspective and ethnographic approach from Academic Literacies as a way to investigate the integration of the subjects to academic literacy practices. In this study, the linguistic ethnographic bias is based specifically on what Lillis (2008) defines as "text history", that is, the simultaneous consideration in the analysis of both the text and data from other natures that are around the text in a specific context. These reflections are proposed from a case study that involves a qualifying exam of masters dissertation in relation to dialogue between the professors of the Qualifying Committee and a master student about her "Introduction" section.

Keywords: Academic Literacies; Academic Genre; Text History.

Resumo: Este artigo propõe reflexões sobre as contribuições teórico-metodológicas resultantes da aliança entre a perspectiva linguístico-discursiva bakhtiniana e a abordagem etnográfica dos Letramentos Acadêmicos, como forma de investigar a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas. No presente trabalho, o viés etnográfico-linguístico é baseado mais especificamente sobre o que Lillis (2008) conceitua como "história do texto", ou seja, a consideração simultânea para a análise tanto do texto quanto de dados de outras naturezas que estão ao redor do texto num contexto específico que o envolve. Essas reflexões serão propostas por meio de um estudo de caso, cujos dados, gerados durante um exame de qualificação de dissertação de mestrado, dizem respeito ao diálogo mantido entre os professores da banca e uma mestranda, sobre a seção "Introdução" de seu trabalho.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos; Gêneros Acadêmicos; História do Texto.

Introdução

A abordagem dos Letramentos Acadêmicos¹ tem levado a pesquisas de cunho etnográfico (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2008) que apontam que a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas tem encontrado entraves em decorrência de perspectivas não apenas capazes de dificultar esse processo como também de contribuir para o fracasso. Lea e Street (1998, 2006) denominaram a uma dessas perspectivas como "modelo de habilidades" por assumir a escrita como habilidade técnica e objetivar o "conserto" dos problemas. Outro modelo de letramento criticado pelos autores é o da "socialização acadêmica", a partir do qual, a escrita é tida como um meio transparente de representação e o objetivo é inculcar nos alunos a "cultura" da academia, tida como supostamente homogênea. Nesses modelos, os autores criticam o pressuposto de déficit da escrita dos alunos e propõem um terceiro modelo para a integração dos sujeitos a prá-

¹ No decorrer deste artigo, grafo com letras minúsculas a expressão "letramentos acadêmicos" ao me referir a práticas letradas, enquanto utilizo maiúsculas em "Letramentos Acadêmicos" ao me referir à abordagem teórico-metodológica de pesquisas segundo os autores aqui considerados.

ticas letradas acadêmicas: o modelo dos letramentos acadêmicos. Essa abordagem parte do conceito de letramentos como práticas sociais situadas e, embora não prescindida o que é proposto pelos modelos de habilidades e socialização acadêmica, tem como perspectiva a necessidade de discussão e negociação para a integração dos sujeitos aos contextos situados de produção escrita, interlocuções e relações de poder.

Ao viés etnográfico dos Letramentos Acadêmicos, podemos somar a perspectiva enunciativo-dialógica bakhtiniana para refletirmos sobre o processo de integração dos sujeitos a práticas acadêmicas de escrita, o qual se constrói tanto a partir do lugar sócio-histórico que ocupam para fazer suas escolhas linguístico-discursivas como a partir dos diálogos estabelecidos com os múltiplos interlocutores em meio às relações de poder constituídas. Temos, dessa maneira, uma abordagem etnográfico-linguística cuja proposta teórico-metodológica de pesquisa nos leva a considerar não apenas os textos produzidos, mas, também, o contexto situado que o envolve. Nessa abordagem, embora o texto continue compondo um objeto essencial à análise, o olhar do pesquisador se move para além do texto com o objetivo de refletir sobre práticas letradas acadêmicas em situações concretas e seu processo de significação para os sujeitos.

Com o objetivo de refletir sobre a abordagem resultante dessa aliança específica entre linguística e etnografia, proponho inicialmente uma discussão sobre o viés etnográfico-linguístico para pesquisas sobre letramentos acadêmicos, tendo em vista tanto a geração de registros como a seleção e aproximação de dados segundo o que Lillis (2008) conceitua como “história do texto”. Posteriormente, com base em um estudo de caso elaborado por Pasquotte-Vieira (2014),² apresento uma breve análise de dados sobre a história do texto da dissertação de mestrado da aluna [S] em relação à seção “Introdução” de seu trabalho, considerando o diálogo desenvolvido durante o seu exame de qualificação com os professores da banca. Após essa análise, encaminho algumas considerações em torno dessa abordagem etnográfico-linguística como forma de investigar a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas e seu processo de (re)significação para os sujeitos.

A “história do texto” como viés etnográfico-linguístico

A aliança entre a linguística e a etnografia tem favorecido uma série de pesquisas sobre sociedade, cultura e linguagem e, entre elas, aquelas que se tornaram conhecidas como etnografia linguística. De acordo com Rampton *et al.* (2004), a etnografia linguística está relacionada a pesquisas que partem do princípio de que a linguagem e o mundo social moldam-se um ao outro, assim, os mecanismos e as dinâmicas desses processos podem ser entendidos por meio de uma análise detalhada do uso da linguagem e da construção de significados nas atividades cotidianas. Dessa maneira, reúnem conhecimentos e metodologias de linguística e de etnografia com o objetivo de melhor compreender os sentidos das práticas de linguagem em determinadas instâncias e segundo os contextos sociais e culturais particulares em que essas práticas se inserem.

A linguagem, o discurso, a comunicação são a porta de entrada para a etnografia linguística como forma de discutir e compreender um fenômeno sociocultural em particular segundo uma “sensibilidade reflexiva para os processos envolvidos na produção dos

² Pesquisa com subsídios do CNPq (processo 140567/2010-0) e da Capes (processo 7241-12-7).

objetivos linguísticos e para a importância potencial do que fica de fora”³ (RAMPTON et al., 2004, p. 5; tradução nossa). Assim, as pesquisas etnográfico-linguísticas buscam investigar fenômenos sociais e culturais com o objetivo de compreender a sinfonia composta por aspectos da vida real e os complexos modos pelos quais os processos de interação social são permeados pela linguagem. Isso significa que, para atingir o contexto, a etnografia linguística “toma a linguagem mais que a cultura como seu principal ponto de entrada analítica para questões que busca resolver”⁴ (RAMPTON et al., 2004, p. 11; tradução nossa), o que nos permite propor a reformulação da tradicional pergunta etnográfica “*O que está acontecendo aqui?*” para “*O que está acontecendo aqui, considerando o uso da linguagem, as práticas discursivas ou as práticas letradas? De que maneira o estudo da linguagem contribui para a compreensão de um fenômeno social/cultural particular?*”. Essas questões concebem a linguagem como um instrumento para o acesso a processos sociais complexos e, para começar a explorá-las, as pesquisas etnográfico-linguísticas têm fundamentalmente em conta o conceito da reflexividade, que diz respeito ao posicionamento sócio-histórico do pesquisador, ou seja, o lugar de onde se olha para os acontecimentos e se constrói as suposições intelectuais – o que, em etnografia linguística, pode significar a confluência de uma série de quadros epistemológicos de diferentes tradições teóricas.

Sob um diversificado leque de orientações intelectuais com base na Antropologia e Sociologia em particular, bem como na Análise Crítica do Discurso, na Linguística Interacional, no Cognitivismo Vygotskyano e na Linguística Aplicada, o processo de trabalho com linguagem, letramento e/ou discurso sob uma abordagem etnográfico-linguística guarda sua distinção metodológica e teórica. Creese (2008) também afirma que, embora seja um termo que ainda se encontra numa fase de debate e compreensão intelectual e designa uma configuração particular de interesses dentro de campos mais amplos de tradições particulares e estabilizadas, a etnografia linguística tem buscado uma orientação metodológica e teórica própria:

Por um lado, a etnografia linguística se posiciona muito ao lado de tradições antropológicas para o estudo da linguagem, como a etnografia da comunicação (Hymes, 1968, 1972) e a sociolinguística interacional (Gumperz, 1972, 1982), enquanto que, por outro lado, afirma sua distinção, mantendo a porta aberta para as mais amplas abordagens interpretativas dentro da antropologia, da linguística aplicada e da sociologia. Etnografia linguística normalmente encerra uma orientação pós-estruturalista por criticar os relatos essencialistas da vida social. Em conjunção, os dois termos “linguística” e “etnografia” se alinham a uma visão epistemológica específica da linguagem em contexto social.⁵ (CREESE, 2008, p. 229; tradução nossa)

³ No original: “[...] reflexive sensitivity to the processes involved in the production of linguistic claims and to the potential importance of what gets left out.”

⁴ No original: “[...] take language rather than culture as their principal point of analytic entry into the problems they seek to address”.

⁵ No original: “On the one hand it positions itself very much alongside anthropological traditions to the study of language, such as the ethnography of communication (Hymes, 1968, 1972) and interactional sociolinguistics (IS) (Gumperz, 1972, 1982), while on the other hand, it claims a distinctiveness by keeping the door open to wider interpretive approaches from within anthropology, applied linguistics and sociology. Linguistic ethnography typically takes a poststructuralist orientation by critiquing essentialist accounts of social life. In conjoining the two terms ‘linguistic’ and ‘ethnography’ it aligns itself with a particular epistemological view of language in social context.”

Etnografia linguística como metodologia

Como metodologia, a etnografia linguística se enquadra em pesquisas de caráter qualitativo-interpretativo e, de acordo com Blommaert (2007), em meio à incontroversa complexidade da descrição e análise de eventos sociais, por conta do caráter polimorfo, contraditório e, às vezes, caótico do comportamento humano em situações concretas, sustenta três considerações metodológicas: (a) explicitar a perspectiva dos participantes (a visão dos *insiders*); (b) compreender os eventos como únicos; e (c) buscar a reflexividade sobre o caráter situado e dialógico do próprio conhecimento etnográfico. Em meio a essas três preocupações, a reflexividade explícita sustenta uma importância central para a observação participante do contexto em torno do papel do pesquisador, ou seja, é considerado que há um contexto local ou que elementos de um contexto mais imediato são alcançáveis a partir da filiação intelectual e do lugar sócio-histórico que o pesquisador ocupa para selecionar os dados em meio aos registros feitos.

Segundo Davies (2002), em seu sentido amplo, reflexividade significa uma volta do pesquisador sobre si mesmo, um processo de autorreferência. Para o contexto da pesquisa social, por meio da reflexividade, os pesquisadores são levados a questionar os “modos pelos quais os produtos de pesquisa são afetados pelo pessoal e pelo processo de fazer pesquisa”⁶ (DAVIES, 2002, p. 5) em decorrência do envolvimento particularmente próximo do pesquisador com as pessoas na sociedade e na cultura em estudo. Compreendemos, dessa maneira, que tanto durante o processo de investigação quanto de escrita final da pesquisa, o caráter reflexivo leva a questionamentos do pesquisador sobre si mesmo em relação às suas escolhas, aos seus posicionamentos sócio-históricos diante da pesquisa e ao modo como tudo isso pode ter um efeito na construção do objeto de investigação. Penso que, assim considerada, a reflexividade possui uma estreita relação com a teoria bakhtiniana, segundo a qual, o sujeito discursivo sempre assume um lugar sócio-histórico para fazer suas escolhas discursivas. A reflexividade do pesquisador sobre sua própria investigação constrói eticamente a explicitação do lugar sócio-histórico assumido para a pesquisa e não há como fugir disso já que não há neutralidade enunciativa (BAKHTIN, 2003), mesmo para as escolhas enunciativas científicas.

Apesar de Davies (2002), Blommaert (2007) e Rampton *et al.* (2004)), entre outros autores, não se basearem em conceitos bakhtinianos de sujeito e linguagem para suas discussões sobre reflexividade, o que esses autores propõem sobre a reflexividade do pesquisador e da pesquisa está intrinsecamente relacionado com os princípios enunciativos de sujeito sócio-histórico que sempre se posiciona para fazer suas escolhas em meio à cadeia discursiva dialógica. Ou seja, os pressupostos de uma pesquisa são intrinsecamente ligados ao posicionamento social e histórico do pesquisador, sua história de leituras e discussões, seu modo de pensar, seus posicionamentos, por isso, Rampton *et al.* (2004, p. 4) também afirmam que “os investigadores devem ser reflexivos sobre suas próprias suposições intelectuais e posicionamento sócio-histórico”. Entendo, desse modo, que esses pontos de intersecção entre o enquadramento etnográfico da pesquisa e a perspectiva bakhtiniana sobre sujeito e linguagem nos levam às seguintes preocupações em torno da reflexividade: quem é o pesquisador em relação a seus posicionamentos políticos, modos de interpretar e escolhas investigativas? De que lugar sócio-histórico o pesquisador olha

⁶ No original: “[...] the ways in which the products of research are affected by the personnel and process of doing research”.

para os acontecimentos e os sujeitos participantes (*insiders*)? De que lugar sócio-histórico o pesquisador faz os registros, constitui o corpus, constrói seu objeto de estudo e elabora a análise?

Etnografia linguística como base teórica

Além de metodologia, a etnografia linguística também pode servir como base teórica às pesquisas. De acordo com a proposta específica de Lillis (2008), a etnografia linguística, como teoria, nos leva a uma relação e interpretação de texto e contexto de forma não dicotômica e, em sua inerente interdisciplinaridade, busca teorizar sobre os processos mutuamente configuradores de linguagem e trabalho da sociedade/cultura. Esse enquadramento etnográfico-linguístico é capaz de ampliar a visão sobre o material a ser analisado mantendo, ao mesmo tempo, os olhos sobre o linguístico e sobre outros elementos que envolvem as práticas socioculturais em torno dos textos.

O conceito de história do texto proposto por Lillis foi desenvolvido com base nos estudos da pesquisadora Roz Ivanič (1998), cuja metodologia de pesquisa e análise envolve o que designou como “conversas em torno do texto” (*talk around the text*) numa referência a diálogos periódicos com estudantes-escritores ou profissionais-escritores em torno de seus textos para elucidar questões relacionadas a práticas de escrita – inclusive, práticas acadêmicas de escrita. Ao contemplar essa metodologia para pesquisas integradas à abordagem dos Letramentos Acadêmicos, Lillis (2008) também passou a considerar um conjunto de dados provindos não apenas das conversas com os autores dos textos, mas, também, informações oriundas de outras fontes, como *e-mails* de professores, orientadores e pareceristas de publicações aos quais os textos discutidos são submetidos. Com isso, a “história do texto” passou a designar uma “unidade fundamental da coleta de dados e análise para explorar as trajetórias dos textos” (LILLIS, 2008, p. 362) com o objetivo de obter comentários e reflexões que vão além da escrita dentro de convenções e práticas dominantes e de reconhecer as perspectivas dos sujeitos participantes como fundamentais para estabelecer o que pode ser significativo e importante em qualquer contexto específico. Esses diálogos são feitos sobre textos escritos reais, ou seja, elaborados em práticas reais de escrita e, não, por meio de uma atividade de escrita criada pelo pesquisador para fins de pesquisa. Assim, a partir das informações obtidas pelos diálogos em torno do texto, é possível explorar o que está envolvido na escrita acadêmica a partir de situações reais de escrita e do ponto de vista dos sujeitos sobre o texto, sejam eles os próprios escritores (alunos ou profissionais), professores, orientadores, pareceristas, entre outros.

Esses objetivos se alinham a um dos principais desafios das pesquisas com a abordagem dos Letramentos Acadêmicos: não deixar de dar atenção ao texto. Segundo Lillis e Scott (2007, p. 21), a falta de atenção aos textos como artefatos linguísticos e culturais é uma limitação a ser superada em muitas pesquisas. De acordo com as autoras, a principal conquista dos estudos sob os aportes teóricos e metodológicos dos Letramentos Acadêmicos tem sido a de desalojar o texto como objeto linguístico e principal foco para a coleta e análise de dados, mas, ao se dirigir para as práticas em que os textos são incorporados, corre-se o risco de a análise detalhada dos textos desaparecer completamente. Essa advertência está em conformidade com o que Bakhtin (2003) afirma em relação às pesquisas no campo da filologia, da linguística e da crítica literária, quando diz que o texto (oral e escrito) é “a realidade imediata”, pois retrata e representa as vivências, por

isso, nas Ciências Humanas, “Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento”, assim, “independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (p. 307). O desafio que a atenção ao texto representa para as pesquisas etnográfico-linguísticas sobre práticas letradas acadêmicas leva Lillis (2008) a criticar o modo como a etnografia é reduzida a um método de geração de registros e subtilizada como fundamentação teórica para a relação entre os diferentes dados e a análise – redução que manteria a dicotomia entre texto e contexto:

Esse reconhecimento da importância sobre o entendimento do contexto é, em grande medida, originado de uma preocupação pedagógica profunda sobre como professores em todo o mundo lidam com situações de comunicação complexa, muitas vezes, em face de discursos públicos empobrecidos sobre linguagem e letramento, bem como uma crescente consciência da geopolítica que rege a escrita para publicação acadêmica. [...]

Nessas abordagens da escrita acadêmica preocupada com o contexto, a etnografia desempenha um papel importante mesmo que frequentemente articulado de modo vago. Muitas vezes, a etnografia está em primeiro plano, como é o caso da pesquisa sobre letramentos acadêmicos no Reino Unido, em que tanto a teorização do letramento como prática social e as metodologias empíricas adotadas são explicitamente localizados em tradições etnográficas [...]. Mas, mais frequentemente, a influência da etnografia na pesquisa sobre escrita acadêmica está em segundo plano, como é bem ilustrado na classificação de metodologias relatadas na extensa revisão de Juzwik et al. (2006)⁷ [...]. Em sua revisão, os autores [...] listam a etnografia como um *método*, ao lado de categorias, tais como entrevistas, observação e estudos de caso, e não como uma *metodologia* constituída por vários métodos, tais como os que mencionam separadamente.⁸ (LILLIS, 2008, p. 354-55; tradução nossa)

Lillis (2008) argumenta que não é uma questão de taxonomia e classificação incorreta de termos, mas do modo como o arcabouço teórico-metodológico da etnografia é trazido para as pesquisas sobre letramentos acadêmicos, tendo seu uso reduzido a métodos de geração de registros em vez de ser tomada como metodologia desenvolvida e base teórica. A autora discutiu criticamente três níveis de uso da etnografia em pesquisas realizadas no Reino Unido sobre letramentos acadêmicos:

(a) Em um nível mínimo, a etnografia é tida como método de geração de registros por intermédio de conversas ou entrevistas em torno do texto. Busca-se dirigir a atenção

⁷ JUZWIK, M.; CURCIC, S.; WOLBERS, K.; MOXLEY, K. D.; DIMLING, L. M.; SHANKLAND, R. K. Writing into the 21st century: an overview of research on writing 1999 to 2004. *Written Communication*, v. 23, n. 4, p. 451-476, 2006.

⁸ No original: “This recognition of the importance of understanding context is to a large extent born out of a deep pedagogic concern, as teachers around the world grapple with complex communication situations, often in the face of impoverished public discourses on language and literacy, as well as a growing awareness of the geopolitics governing writing for academic publication. [...]

In approaches to academic writing concerned with context, ethnography plays an important if often rather vaguely articulated role; sometimes ethnography is foregrounded, as in, for example, academic literacies research in the United Kingdom, where both the theorization of literacy as social practice and the empirical methodologies adopted are explicitly located in ethnographic traditions [...]. But more often, the influence of ethnography in academic writing research is backgrounded, as is well illustrated in the classification of methodologies reported in Juzwik et al.’s (2006) extensive review [...]. In their review, they [...] list ethnography as a *method*, alongside categories such as interviews, observation, and case studies, rather than as a *methodology* constituted by multiple methods such as those they mention separately.”

do pesquisador para além do texto escrito, considerando elementos da perspectiva dos escritores sobre os textos.

(b) Em um segundo nível, a etnografia é tomada como metodologia que envolve múltiplas fontes de dados e seus contextos de produção. Permite ao pesquisador explorar e controlar as práticas e os significados situados constituídos na e pela escrita acadêmica, os quais são dinâmicos e complexos.

(c) Em um terceiro nível, a etnografia serve como “teorização profunda” (BLOMMAERT, 2007), que, fundamentalmente, critica as formas como texto e contexto são definidos como fenômenos distintos e separados e sinaliza a necessidade de desenvolver ferramentas analíticas capazes de estreitar essa distância nas análises.

A proposta da autora em relação à investigação da história do texto compõe uma forma de usar a etnografia como teorização profunda e de dirimir nas análises a dicotomia mantida entre texto e contexto. Enquanto, pois, a base teórica linguístico-discursiva nos leva a considerar o material escrito, a perspectiva etnográfica nos faz buscar o que há ao redor do texto para também compor a análise, como as histórias de letramento dos sujeitos, suas perspectivas e significações sobre a linguagem, as práticas letradas, os gêneros escritos, os objetivos de escrita, entre outros.

A etnografia linguística em pesquisas sobre letramentos acadêmicos

Sobre a universidade, os sujeitos e os dados considerados para análise

Seguimos, pois, considerando o princípio de que os letramentos são processos ideológicos e não se constituem por meio de um sistema universal, autônomo e independente da cultura, mas a partir de sentidos e usos situados, ligados tanto a contextos mais amplos de compreensão e concepções sobre a linguagem escrita quanto a contextos locais (STREET, 2006). Com isso, contexto não é tido como um cenário fixo e imediatamente apreensível, permanente e homogêneo, pois “são heterogêneos, dinâmicos e porosos” (BUZATO, 2007, p. 50). No caso do presente estudo, esse contexto abrange os registros gerados por meio de um evento de exame de qualificação de dissertação de mestrado em Agricultura e Ambiente, realizado em uma universidade pública do Estado de São Paulo que possui *campi* em diferentes cidades do interior e atividades nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, com projetos de pesquisas desenvolvidos por professores e alunos de graduação e pós-graduação, com mestrados, doutorados e especializações. Nessa instituição, o exame de qualificação é caracterizado como uma “pré-defesa” e se refere ao momento em que o texto escrito é apresentado aos professores da banca para discutirem não apenas os caminhos da pesquisa e sua coerência, mas a própria escrita contida naquela versão. A banca é formada por três professores,⁹ dos quais, um apenas preside a sessão e os outros dois fazem comentários orais sobre o texto que lhes foi previamente enviado e sobre o qual também deixaram apontamentos escritos. Desses dois professores arguidores, [P2], da mesma universidade em que [S] fez a graduação e o mestrado, é especialista em ervas daninhas e pragas em plantas, enquanto [P3] é de outra instituição acadêmica e especialista na planta estudada pela mestranda.

⁹ Após cumprimentar os professores da banca e a mestranda, o orientador se ausentou da sala sem se justificar, por isso, **não há qualquer referência a ele durante a análise dos dados**. Durante a entrevista, [S] afirmou que essa postura de omissão se estendeu também em relação à própria orientação da escrita.

[S] é engenheira agrônoma e trabalha com pequenos agricultores para a recuperação de áreas degradadas. Desde criança, [S] participou de práticas de leitura em diferentes gêneros discursivos, tanto em contexto escolar quanto familiar. Foi aluna de escola pública no Ensino Fundamental e cursou o Ensino Médio em um colégio público considerado de excelente qualidade de ensino e de difícil ingresso pela alta concorrência a suas vagas. Ingressou em duas universidades públicas e, depois de cursar uma delas, formou-se com mérito a prêmios por estar entre os “dez melhores alunos durante todos os cinco anos de graduação”, como afirmou em entrevista. Ao longo de sua graduação, produziu muitos textos para as disciplinas, como projetos de pesquisa e relatórios de laboratórios, e também teve dois projetos de iniciação científica aprovados pela Capes. Antes de chegar ao mestrado, fez ainda um curso de especialização em uma das mais renomadas universidades públicas do País. Para ingressar no mestrado, realizou exames escritos e submeteu-se a entrevistas, classificando-se em 2º lugar. Em relação aos letramentos acadêmicos durante o mestrado, [S] cursou as disciplinas “Seminário I” e “Seminário II”, a partir das quais teve aulas sobre metodologia científica e estruturação de textos de alguns gêneros acadêmicos, como resumos para congressos e artigos para publicação em periódicos científicos. Também teve um painel exposto em um congresso nos EUA e um artigo sobre agricultura e áreas degradadas publicado em uma revista científica dirigida tanto a pesquisadores acadêmicos quanto a profissionais da área.

Em meio a todos esses elementos que contextualizam a história de letramento de [S], a discussão aqui proposta sobre a história do texto de sua dissertação de mestrado se concentra sobre a seção da “Introdução” e considera um contexto muito específico em torno do texto, tendo em vista os diálogos orais e escritos ocorridos entre a mestranda e os professores [P1] e [P2], durante o exame de qualificação. Baseando-se no Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) para a busca de detalhes que, embora aparentemente negligenciáveis, são **essenciais à análise**, o objetivo é investigar alguns indícios discursivos capazes de construir reflexões sobre o modo como a mestranda vai (re)significando as práticas acadêmico-científicas de escrita e se (re)posicionando como um sujeito discursivo a partir do próprio processo dialógico – e, portanto, de negociação – que ocorreu durante esse evento de exame de qualificação e segundo as relações de poder ali constituídas.

Segundo Bakhtin/Voloshinov (2006), os sentidos são construídos e reconstruídos em meio à atividade dialógica da linguagem, pois, embora o que temos para dizer (o tema), seja pela escrita ou pela oralidade, apoie-se em alguma estabilidade da significação para não perder o vínculo com o que precede (já falado/já dito) e o que segue (a construir sentido), a significação pertence a um elemento ou a um conjunto de elementos verbais e não verbais em sua relação com o todo, isto é, com a enunciação. Assim, o sentido de um enunciado (falado ou escrito) só obtém acabamento na réplica que provoca, ou seja, na atitude responsiva (BAKHTIN, 2003), pois a significação não está em si mesma, mas em “um *potencial*, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 134). Logo, a produção de sentidos não é um processo autônomo e totalmente controlado e se dá diante de uma situação concreta de enunciação e responsividade ativa, segundo o contexto e o lugar sócio-histórico que os sujeitos ocupam. Isso nos leva à hipótese de que o diálogo estabelecido entre [S] e os professores da banca do exame de qualificação construiu uma negociação dialógica que possibilitou um “alargamento do horizonte apreciativo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 135-138) em relação às práticas letradas ali discutidas e, desse alargamento, a mestranda foi

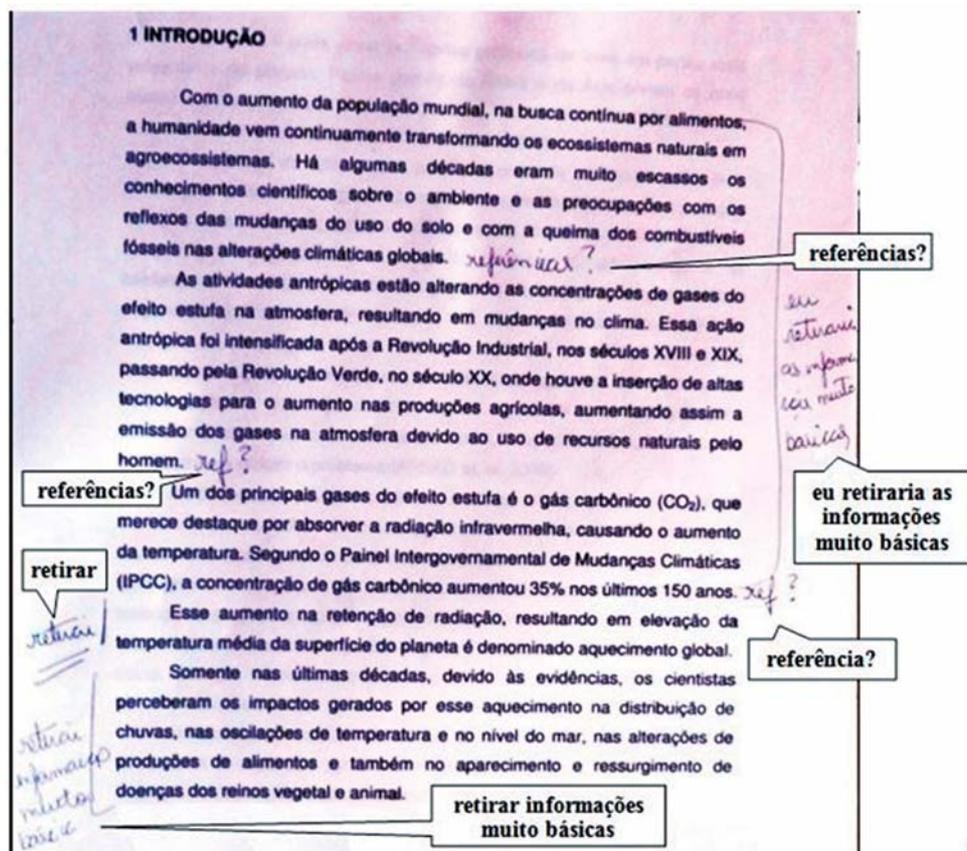
(re)significando as práticas acadêmico-científicas de escrita e se (re)posicionando diante de suas próprias escolhas e de seus interlocutores.

“Introdução” para a mestranda e para os professores: posicionamentos, interlocuções e relações de poder

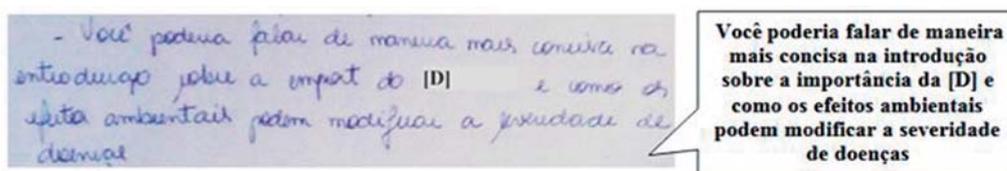
De todo o texto elaborado por [S], a análise aqui pretendida se concentra em fragmentos do processo dialógico sobre a seção da Introdução e toma como ponto de partida os posicionamentos sócio-históricos ocupados pelos sujeitos no momento em que o exame de qualificação ocorreu, considerando as relações de poder ali estabelecidas. Desse modo, considerando o evento do exame de qualificação de [S], naquele *campus* e diante daqueles sujeitos, o objetivo é investigar a “história do texto” da Introdução de [S] segundo três categorias de análise: (i) posicionamentos, (ii) interlocuções e (iii) relações de poder. Mediante as observações feitas pelos professores sobre a Introdução de [S], proponho, também, a discussão segundo uma divisão que identifiquei como: (a) Grande Tema (GT) para reportar a um universo mais amplo da discussão que envolve a pesquisa; e (b) Tema Específico (TE) para identificar especificamente o tópico que é objetivo principal de discussão e análise na dissertação de [S].

O GT da dissertação de [S] diz respeito à relação entre agricultura e ambiente, enquanto seu TE foi investigar a incidência da doença [D] na planta [PL], segundo variações de temperatura climática e umidade do solo. Para isso, a mestranda conduziu um experimento em laboratório por aproximadamente seis meses, cultivando várias amostras de duas espécies de [PL] em vários recipientes, os quais foram submetidos a diferentes umidades de solo e temperaturas. Para fazer a escrita da Introdução, [S] escolheu dispor diversas informações sobre mudanças climáticas, ações antrópicas, doenças, alimentos e fome. Os professores da banca criticaram muito essa primeira página da dissertação da mestranda, referindo-se tanto à delimitação e à abrangência do tema como também à concisão e à pertinência de muitas informações. Nos fragmentos a seguir, baseados nas notas escritas sobre a dissertação de [S] e nos comentários orais durante o exame de qualificação, há exemplos dessas críticas:

- (01) Comentários escritos feitos por [P2]:

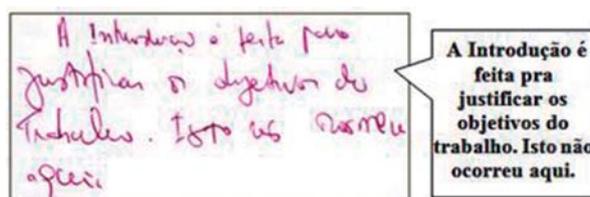


- (02) Comentário escrito feito por [P2] no final da Introdução:



- (03) Comentários orais de [P2] durante a qualificação: “Na introdução, achei que ficou faltando a parte mais importante que é como mudanças climáticas podem influenciar na civilização, na idade das doenças. [...] **Não precisa contar desde a Revolução industrial... tudo isso a gente já sabe...então, dá pra fazer uma leitura um pouco mais concisa disso tudo, do que é realmente importante [...]** Na minha avaliação, a sua introdução não introduz o tema.”

- (04) Comentários escritos de [P3] durante a qualificação:



- (05) Comentários orais de [P3] durante a qualificação: “A sua introdução traz elementos desnecessários, como a ênfase desnecessária ao CO₂, [...] não precisa ficar explicando sobre mudança climática”.

- (06) Comentário oral de [S] durante a qualificação: “Então, tira um pouco de clima?”

A forma como, na Introdução, [S] abrange muitos tópicos sem se concentrar no foco de sua investigação é um indicio de que a relação entre o GT e o TE não é um movimento discursivo imediatamente claro e sem grau de complexidade. Isso é visto pelas próprias escolhas linguístico-discursivas de [S], que é de discorrer sobre o modo como o aquecimento global e as mudanças do clima geram os impactos no planeta e, consequentemente, na agricultura – o que, para a mestrandia, é uma informação relevante para sua pesquisa por conta de sua formação profissional como engenheira agrônoma e de seu trabalho com pequenos agricultores na recuperação de áreas degradadas. Suas escolhas também demonstram sua perspectiva sobre a prática escrita de modo a entendê-la segundo uma necessidade de demonstrar amplo conhecimento sobre o GT que envolve sua pesquisa, listando, de modo genérico, diversas informações sobre um mesmo universo temático e com conexões pouco explicitadas entre elas – o que leva os professores a criticarem a pertinência das ideias e a falta de concisão. Esse significado da prática letrada como uma demonstração de conhecimento amplo estabelece um conflito com as considerações que os professores, como interlocutores específicos de uma instância acadêmico-científica, apontam sobre a situação específica de sua escrita para o desenvolvimento do TE.

Quando [P2] faz comentários como *“eu retiraria informações muito básicas”*, *“Na introdução, achei que ficou faltando a parte mais importante que é como mudanças climáticas podem influenciar na civilização, na idade das doenças [...] Não precisa contar desde a Revolução Industrial [...] dá pra fazer uma leitura um pouco mais concisa disso tudo [...] a sua introdução não introduz o tema”* e [P3] faz críticas como *“A introdução é feita para justificar os objetivos do trabalho. Isto não ocorreu aqui”* ou *“A sua introdução traz elementos desnecessários, como a ênfase desnecessária ao CO₂ [...] não precisa ficar explicando sobre mudança climática”*, ambos apontam questões relacionadas ao “o quê” e ao “como” está escrito, mas, também nos levam a refletir sobre a construção de sentidos fundamentalmente ligada a questões discursivas que envolvem o lugar sócio-histórico de onde um sujeito diz o que diz e para quem diz. Enquanto as escolhas de [S] consideram “o que” dizer mediante seu lugar de engenheira agrônoma e estudante de mestrado, os professores estão sinalizando a necessidade de atentar para o movimento concomitante entre “o que”, “como” e “de onde” dizer (PASQUOTTE-VIEIRA, 2013, 2005), não apenas em relação às costuras linguísticas necessárias à passagem de um tópico ao outro, mas, principalmente, em relação ao lugar de pesquisadora que almeja desenhar seu objeto de estudo, segundo um gênero discursivo que possui uma característica temática na relação entre GT e TE e se liga à necessidade de compreensão acadêmico-científica.

Em nossa entrevista após a qualificação, perguntei à [S] sobre os questionamentos dos professores em relação à Introdução e, ao fazer suas explicações, a mestrandia trouxe à tona o porquê de suas escolhas, considerando não apenas o valor das informações para a apresentação da pesquisa, mas a quem e como estava interessada em se dirigir, ou seja, quais interlocutores quis privilegiar em seu processo de escrita. Primeiramente, [S] respondeu à minha pergunta sobre sua escolha em falar sobre “mudanças climáticas” e, depois, explicou a relação dessa escolha com os propósitos de sua pesquisa e com seus procedimentos metodológicos¹⁰:

(08) [E]: Por que, na sua Introdução, você escreveu sobre “mudanças climáticas”?

¹⁰ Sinalizei com [E] minhas perguntas e com [S], as respostas da mestrandia.

[S]: Porque em 2009, teve uma epidemia dessa doença muito grande e teve muitos danos na lavoura da Planta [PL] [...] Porque 2009 foi um ano muito diferente, entendeu? Ele foi muito quente e muito chuvoso... então, isso ocorreu por quê? Por causa da ocorrência das mudanças climáticas. Este verão, por exemplo, ocorreram muitas.... choveu bastante, mas as chuvas foram muito mais concentradas do que no ano passado [...] Então, nós não temos mais um ano igual ao outro. Cada ano tem sido diferente pra agricultura. Por quê? Por que o ambiente está mudando...

[E]: E daí... qual a relação disso com a doença [D]?

[S]: Essas mudanças que estão ocorrendo no clima estão influenciando a ocorrência da [D]. Em 2009, foi horrível, péssimo. Em 2010, já não foi.

[E]: E qual a relação dessas mudanças climáticas com a experiência que você quis realizar em laboratório, com os dados que você coletou?

[S]: Então... o que é que eu fiz? [...] interceptei a doença em diferentes períodos de molhamento [...] como se fosse a umidade do campo, entendeu? Com mais umidade e com menos umidade, para ver se ocorria mais ou menos doença [...] e maiores temperaturas e menores temperaturas.

Na entrevista, [S] esclareceu que fez aquelas escolhas para a Introdução em decorrência do que entendeu como necessidade tanto para contextualizar a própria pesquisa quanto para vinculá-la ao mundo real. No processo dialógico estabelecido pelas críticas dos professores da banca, a mestranda passou a questionar o modo como suas escolhas também dialogavam com sua profissão de engenheira agrônoma, cuja preocupação, no dia-a-dia, envolve áreas degradadas de pequenos agricultores, como pode ser visto no fragmento a seguir da entrevista:

(09) [E]: Qual a relação dessas temperaturas [...] com os conceitos que você trouxe da mudança climática lá na Introdução? [...]

[S]: É porque é assim... o meu mestrado é em Agricultura e Ambiente, então, eu quis falar também das mudanças climáticas porque é como se fosse, assim, [...] o meu trabalho de agricultura ser um apelo ambiental. Só que hoje, depois da minha qualificação, eu percebo que não precisava disso. Se eu tivesse feito um estudo de doença em diferentes ambientes, também está dentro do tema. [...]

A mestranda fez suas escolhas também em função de sua necessidade de diálogo com o mundo externo ao da pesquisa e diretamente relacionado à sua formação e ao seu trabalho com pequenos agricultores na recuperação de áreas desmatadas. O diálogo com esses interlocutores é fortemente amplificado, mas, sob as críticas, também é reconsiderado quando afirma “*que não precisava disso*”. Desencadeia-se, assim, um reposicionamento discursivo de [S] sobre as próprias escolhas linguístico-discursivas considerando (a) o seu lugar sócio-histórico ao querer dialogar com o mundo ao seu redor como engenheira que também tem os agricultores como interlocutores e (b) os lugares sócio-históricos de [P2] e [P3] ao sinalizarem que o diálogo deve privilegiar seu lugar de pesquisadora que tem interlocutores acadêmico-científicos para sua “comunicação científica”.

Nossos enunciados, por um lado, jamais são neutros, exatamente porque partem de sujeitos que fazem escolhas linguístico-discursivas e, por outro, se constituem na relação de alteridade com o outro (outros sujeitos; outros enunciados). Os sujeitos se posicionam para escrever e, de um modo ou de outro, têm suas escolhas guiadas segundo (i) um processo dialógico que mantêm com os lugares sociais e históricos que ocupam dentro e fora

da academia e (ii) um processo de alteridade que constitui o Eu no Outro (BAKHTIN, 2003). Esse caráter discursivo do diálogo estabelecido entre [S] e os professores da banca, em meio a determinadas relações de poder ali existentes, acabam reconfigurando os significados dessa prática letrada para [S], pois, antes da qualificação, a mestrandia busca compreender o que seria ou não pertinente a partir de seu objetivo de construir sentidos considerando as relações sociais e interlocuções que estabelece dentro e fora do mundo acadêmico e com outros grupos sociais, como é o caso dos pequenos agricultores. Mas, durante e após a qualificação, a mestrandia busca compreender o que seria ou não pertinente, tomando por base seu objetivo de construir sentidos segundo as interlocuções que estabelece dentro do mundo acadêmico-científico. Assim, os apontamentos feitos pelos professores da banca podem ser vistos como um modo de sinalizar para a mestrandia que:

(a) os tópicos escolhidos para fazer a introdução do tema e apresentar a pesquisa não são escolhas tão livres, como pode ter ocorrido em outras situações de escrita e interlocução;

(b) essas escolhas precisam ser justificadas pelo lugar discursivo ocupado pela pesquisadora em sua relação com a pesquisa e com seus interlocutores específicos e, não, por uma relação entre o sujeito e qualquer coisa do mundo externo à pesquisa acadêmico-científica;

(c) em meio ao processo de negociação e alteridade, os professores são interlocutores críticos e posicionados verticalmente nas relações de poder ali existentes e, embora questionem a mestrandia a partir de um ponto de vista que incide sobre os modelos de habilidades e de socialização do discurso acadêmico, como se fosse apenas uma questão de codificar melhor a escrita e demonstrar conhecimento acadêmico, acabam, na verdade, demandando respostas e atitudes de um sujeito discursivo familiarizado com os contextos e condições das práticas letradas acadêmicas e com seu lugar de pesquisador. As relações de poder podem corresponder a posturas autoritárias, mas, no caso aqui estudado, estão muito mais vinculadas ao que os próprios professores, ao longo do evento, denominaram como “comunicação científica”, numa referência à necessidade de clareza sobre a linguagem utilizada para descrever uma pesquisa e à responsabilidade que possuem ao avaliá-la cientificamente em relação à sua plausibilidade, ética, validade e publicação.

Todas essas reflexões nos levam à ideia de que a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas seria, essencialmente, de ordem discursiva. De acordo com Pasquotte-Vieira (2014, p. 217), essa integração é concebida como um movimento constituído pela alteridade a partir do trabalho mútuo dos sujeitos sobre a prática escrita em meio a um processo de construção de sentidos, posicionamentos discursivos e relações de poder. Por esse ponto de vista discursivo,

[...] o conceito de integração caminha no sentido contrário à ideia de que seria apenas o efeito de um trabalho individual, de um esforço particular, de uma competência própria de um sujeito cognitivo, hábil, socializado com o discurso acadêmico e com as características de um gênero discursivo. A integração de [S] às práticas escritas de sua dissertação é desencadeada em meio à negociação dialógica que ocorre durante seu exame de qualificação, por meio de um processo mútuo e contínuo de construções de sentidos e posicionamentos e envolve as concepções da mestrandia e dos professores sobre linguagem, escrita, gêneros e ciência – ou o que os professores da banca designam como “comunicação científica”. Isso nos leva a conceber a integração dos sujeitos a práticas letradas

acadêmicas segundo um processo dinâmico de alteridade que é permanentemente aberto e constantemente redefinido e renegociado em meio aos interlocutores, às relações de poder e ao contexto em que se inserem. (PASQUOTTE-VIEIRA, 2014, p. 217)

Considerações finais

Com base nessa análise, encaminho algumas considerações em torno da abordagem teórico-metodológica da etnografia linguística como forma de investigar a integração dos sujeitos a práticas letradas acadêmicas. Como já foi dito, nessa abordagem, embora o texto continue compondo um objeto essencial à análise, o olhar do pesquisador se move para além do texto com o objetivo de refletir sobre práticas letradas acadêmicas em situações concretas e seu processo de significação para os sujeitos. Se considerássemos apenas o texto da mestranda como foco de análise, certamente, chegaríamos a indícios capazes de refletir, por exemplo, sobre questões de coerência, clareza, redução e expansão da escrita, como aquelas apontadas pelos professores sobre a seção “Introdução”. Mas, ao refletirmos sobre o texto em meio aos elementos etnográfico-linguísticos, aqui considerados por intermédio dos diálogos em torno do texto, ou seja, da história do texto da dissertação de [S], vemos que a integração a práticas letradas acadêmicas é, essencialmente, de ordem discursiva uma vez que as escolhas também estão submetidas às relações de poder e de interlocuções específicas da esfera acadêmica. Em meio a essas relações, em nenhum momento de seu exame de qualificação, [S] esclarece sobre sua intenção de dialogar com os pequenos agricultores com quem tem trabalhado e entende que, para ter a escrita aceita, precisa se repositonar nessas relações como mestranda-pesquisadora que se dirige a seus interlocutores acadêmico-científicos.

Se nos mantivéssemos apenas nos indícios relacionados ao texto de [S] ou se somássemos a isso os fragmentos da entrevista que a mestranda concedeu após o exame de qualificação, certamente, chegaríamos, por meio da voz de [S], a modos de compreender seu processo de significação das práticas de escrita discutidas. Mas, sob a perspectiva discursiva, incorreríamos em uma possível falácia, porque a construção de sentidos não está nem nas palavras nem no sujeito, mas no processo de alteridade. Logo, descobriríamos muito sobre [S], mas, para discutir sobre a integração a práticas letradas, precisamos das vozes dos professores. Apenas ao considerar, no processo de diálogo, as vozes dos sujeitos por meio das notas orais durante o exame de qualificação, das notas escritas na dissertação e das notas extraídas da entrevista de [S], foi possível perceber que a “ilusão de sentido” se desconstruiu para [S] no processo de alteridade que envolveu todos os sujeitos. Portanto, a história do texto de [S] e sua relação com a integração a práticas letradas acadêmicas tornou-se tangível ao considerarmos as diferentes perspectivas dos sujeitos sobre esse processo.

Sem a consideração sobre as vozes e a responsividade dos sujeitos e se apenas o texto fosse tomado para a análise, certamente, não teria ficado perceptível que foi no diálogo e, portanto, no processo de alteridade, que ocorreu toda a negociação a partir da qual, os sujeitos se (re)posicionaram e (re)significaram as práticas escritas discutidas. Do ponto de vista discursivo, pela alteridade, todos os sujeitos se constituem sócio-historicamente num trabalho mútuo de (re)construções de sentidos e (re)posicionamentos constantes, por isso, na interação discursiva, o movimento de significações e posicionamentos não pode ser unidirecional, ou seja, apenas de um sujeito. Isso foi compreendido à medida que,

embora o foco de investigação tenha sido a voz de [S], o processo de negociação conduz às vozes dos professores e aos seus pontos de vista sobre as práticas de escrita da dissertação e, por esse prisma, também foi possível identificar algumas de suas reconstruções de sentido.

Por fim, é imprescindível reafirmar que todo movimento de significação e ressignificação da prática acadêmica letrada aqui discutida e do posicionamento e reposicionamento de [S] tornou-se perceptível ao considerarmos o processo de alteridade que se estabeleceu no conflito dialógico entre a mestrandia e os professores da banca. Isso ocorreu à medida que o olhar do pesquisador se moveu para além do texto na discussão e negociação sobre a escrita construídas no diálogo ao longo do exame de qualificação. Por intermédio dessa abordagem etnográfico-linguística, somos levados a compreender que as práticas letradas acadêmicas emergem bem mais de sujeitos discursivos do ponto de vista bakhtiniano do que de sujeitos cuja meta é apenas o desenvolvimento de habilidades ou a socialização do saber — **até porque a história de letramento de [S]** a aproxima de habilidades e socialização acadêmica. Essa abordagem deve contribuir com as discussões sobre a integração dos sujeitos a práticas acadêmicas situadas de escrita, segundo uma perspectiva discursiva e de negociação em que se constroem os processos de (re)significações e (re)posicionamentos sócio-históricos dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Tradução de M. Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929-1930].
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].
- BLOMMAERT, Jan. On scope and depth in linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics*, Oxford, UK, v. 11, n. 5, p. 682–688, 2007.
- BUZATO, Marcelo. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 45-62, jan./jun 2007.
- CREESE, Angela. Linguistic Ethnography. In: KING, K. A.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education*. New York: Springer Science and Business Media LLC, 2008. p. 229–241.
- DAVIES, Charlotte Aull. Reflexivity and Ethnographic Research. In: _____. *Reflexive Ethnography*. London: Routledge, 2002 [1999]. chapter 1, part 1, p. 03-25.
- GINZBURG, Carlo. Sinais Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, Emblemas, Sinais*. Morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 141-179.
- IVANIČ, R. *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The ‘Academic Literacies’ Model: theory and applications. *Theory into Practice Fall*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- _____. Student Writing and Faculty Feedback. *Higher Education: an Academic Literacies Approach*, Studies in Higher Education, v. 23, n. 2, p. 157-171, 1998.

LILLIS, Theresa. Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, v. 25, n. 3, p. 353-388, July 2008. Disponível em: <<http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/353>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A. *Letramentos Acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos*. 2014. 262f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. O processo discursivo de estilo e autoria em escritas de escolares: o quê, como e de onde “se diz”. In: FIAD, Raquel S.; VIDON, Luciano N. (Org.). *Em(n)torno de Bakhtin: questões e análises*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 69-98.

_____. *A constituição de marcas de estilo e autoria para os projetos escritos de aprendizes*. 2005. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Língua Materna) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A.; FIAD, Raquel S.; Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. *Linguagem & Ensino*, v. 18, p. 125-150, jun/2015, 2015.

RAMPTON, Ben; TUSTING, Karin; MAYBIN, Janet; BARWELL, Richard; CREESE, Angela; LYTRA, Vally. *UK Linguistic Ethnography: A Discussion Paper*, Unpublished, p. 1-24, 2004. Disponível em: <www.ling-ethnog.org.uk>. Acesso em: 01 jul. 2012.

STREET, Brian. Autonomous and ideological models of literacy: approaches from new literacy studies. *Media Anthropology Network*. 2006. Disponível em: <http://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2011.

O programa Sala de Leitura e seus reflexos nas histórias de leitura de alunos e professores de uma escola estadual paulista

(The Reading Room program and its effects on the reading performance of students and teachers in a public school in São Paulo State)

Queila da Silva Gimenez¹

¹ Universidade Estadual Paulista – *campus* Assis/Araraquara (Unesp)

queilagimenez@hotmail.com

Abstract: This paper presents and analyzes, through a narrative perspective (CLANDININ; CONNELLY, 2011) the relationships established between there being a Reading Room in a public school in São Paulo State and the stories and reading practices of the teachers responsible for that room as well as three students from junior high. In this context, the act of reading is being considered from the perspective of literacy (SOARES, 1995, 1996, 2010; KLEIMAN, 1995) and viewed as a cultural good (CHARTIER, 1996, 1998, 1999, 2001). Such approaches to reading are magnified by reflections given by Petit (2008, 2010) about the role of reading in French communities. We also present a brief description of the school community where the Reading Room is, proposing an analysis of its constitution and its profile from the theme of identities discussed by Bauman (2005) and Hall (2011).

Keywords: Reading Room; Reading; School; Identity.

Resumo: Este artigo apresenta e analisa, por uma perspectiva narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), as relações estabelecidas entre a presença de uma Sala de Leitura numa escola estadual paulista e as histórias e práticas de leitura das professoras responsáveis por essa Sala, bem como de três alunos de ensino fundamental e médio. Neste cenário, a leitura é considerada pela perspectiva do letramento (SOARES, 1995, 2006, 2010; KLEIMAN, 1995) e vista como bem cultural (CHARTIER, 1996, 1999, 2001). Tais concepções de leitura são ampliadas pelas reflexões propostas por Petit (2008, 2010) acerca do papel da leitura em comunidades francesas. Apresento, ainda, uma breve descrição da comunidade escolar que conta com a presença dessa Sala de Leitura, propondo uma análise de sua constituição e de seu perfil a partir do tema das identidades discutido por Bauman (2005) e Hall (2011).

Palavras-chave: Sala de Leitura; Leitura; Escola; Identidade.

Introdução

A *leitura* é, certamente, um dos pontos mais importantes que perpassam o presente trabalho. Acrescento ainda que abordar a leitura dentro do contexto que se apresentará a seguir é, como defende Armando Petrucci (1999, p. 204), estudá-la numa situação “de fronteira”, numa situação sociocultural nova “em relação ao passado e aos países de alfabetização antiga”. Para ele, é nesses lugares e situações que o futuro da leitura está sendo decidido e “não onde ela é prática comum e consolidada” (PETRUCCI, 1999, p. 204).

A investigação que deu origem às análises e reflexões aqui propostas ocorreu em um ambiente que, tendo sido pensado e destinado à leitura e à pesquisa, encontra-se instalado e integrado à escola e a suas práticas pedagógicas: a *Sala de Leitura*. Tal qual outras ações, o *Programa Sala de Leitura* apresenta-se como uma resposta política a uma necessidade surgida na prática da educação básica oficial do estado de São Paulo. Seu objetivo seria o de minimizar o distanciamento entre jovens e leitura.

A intenção de se atingir esse objetivo pode ser verificada logo no art.1º da Resolução SE15, de 18/02/2009,¹ que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura nas escolas da rede estadual paulista. Tal artigo prevê que “em cada unidade escolar da rede pública estadual” seja implantada uma sala que ofereça aos alunos oportunidades “de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares”, “num espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo”.

Silva (2012, p. 109) afirma que, diante da indiscutível relação entre leitura e escola em nosso país, “a solução para nossos problemas de leitura, com elevação de seus padrões de desempenho, frequência, intensidade, eficiência, etc. depende, necessariamente, das condições para a produção da leitura na ‘escola mesmo’”. Tal afirmação permite uma associação imediata com o programa Sala de Leitura, que neste caso se apresentaria como uma *solução para problemas de leitura*. Uma solução que, embora não tenha sido criada pela escola, localiza-se dentro dela e funciona como parte integrante e ativa dela. Estaria aí uma resposta para esses problemas?

A pergunta acima situa as observações, interações e análises realizadas no intuito de compreender as *relações* que se estabelecem, a partir da presença de uma *Sala de Leitura* numa determinada escola, com (i) as histórias e práticas de leitura das professoras responsáveis por esse ambiente e de três alunos, de ensino fundamental e médio, assíduos frequentadores da Sala; (ii) o papel e o significado dessa política de incentivo à leitura para aquela comunidade escolar; e (iii) a forma como esses eventos se ligam ou não ao cotidiano da escola.

A pesquisa qualitativa de cunho narrativo, com base nas proposições de Clandinin e Connelly (2011), foi a metodologia de pesquisa escolhida para a coleta de dados, obtidos a partir de entrevistas, conversas e textos de campo. A interpretação desses dados se dá com o auxílio da hermenêutica de Gadamer (2011, 2013). O apoio teórico para as questões referentes à leitura encontra-se nas reflexões de Michèle Petit (2008, 2010) sobre histórias de leitura em comunidades francesas, nas proposições de Roger Chartier (1996, 1998, 1999, 2001) a respeito da história da leitura e da leitura como bem cultural e nas contribuições de Magda Soares (1995, 2006, 2010) e de Angela Kleiman (2006) sobre leitura e letramento. O tema das identidades e outros que por ele perpassam em nossas sociedades pós-modernas são abordados com base nos estudos de Zygmunt Bauman (2005) e de Stuart Hall (2011).

Leitura, letramento e escola

Afirmar que nossos alunos de educação básica no Brasil não leem ou leem muito pouco já não é novidade nos meios escolares, nem nos setores sociais que observam, pesquisam e avaliam questões relacionadas à leitura e aos (não) leitores. Convivendo lado

¹ SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 15, de 18/02/2009. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Poder Executivo, São Paulo, SP, 19 fev. 2009. Seção I, p. 39. Esta Resolução foi revogada pela Resolução SE 70, de 21/10/2011, sofrendo alterações apenas nos artigos que dispunham sobre a seleção e as atribuições dos professores responsáveis pela Sala Ambiente de Leitura, bem como sobre o papel da direção das escolas nesses processos.

a lado com tal afirmação está o fato de que ser leitor implica tanto apropriar-se de um bem cultural tido como de máxima importância, quanto ter o domínio de uma habilidade imprescindível nos dias atuais.

Sobre esse *bem cultural* que requer certas *habilidades* estão pautados a maior parte dos discursos e práticas que circulam na sociedade, como argumenta Roger Chartier (2001, p. 35):

Quanto a toda cultura do Ocidente, esta pode ser considerada como uma cultura do impresso porque há uma relação com o escrito por meio do impresso, nas cidades pelo menos, onde se veem cartazes, inscrições, livros nas lojas dos livreiros, éditos ou textos oficiais colados nas paredes. Há uma presença do texto escrito impresso, que cria condições de presença de uma cultura de empréstimo, mesmo para os analfabetos [...] parece-me que a cultura do impresso impregnou a totalidade das práticas culturais, incluindo as que não são de leitura.

Ainda nessa direção, a antropóloga francesa Michèle Petit nos oferece duas perspectivas interligadas sobre a presença massiva da cultura impressa nas sociedades ocidentais. Na primeira, ela afirma que

Aprendemos a olhar as civilizações orais de um modo diferente, sabemos que podiam ser territórios de cultura muito elevada. Mas, hoje em dia, na maioria das sociedades, ficar excluído da escrita é ficar excluído do mundo. Muitas pessoas que não têm acesso à escrita ou não conhecem seus usos, sentem-se indignas. (PETIT, 2008, p. 43)

Na segunda, faz as seguintes considerações:

Ser inábil com a escrita é hoje uma pesada desvantagem em uma grande quantidade de setores [...]. Com efeito, é muito mais difícil ter voz ativa no espaço público quando se é inábil no uso da escrita [...]. Ter familiaridade com a leitura, assim como com a escrita, não é suficiente e não garante nada; mas quem está distante dela corre todos os riscos de ficar fora do jogo [...] o poder permanece, o que quer que digam, ligado à escrita. (PETIT, 2010, p. 287)

O domínio da leitura e da escrita em nossa sociedade, portanto, configura-se como praticamente indispensável à sobrevivência.

Mas falar de discursos e práticas letradas é, sobretudo, falar daqueles discursos e práticas que fazem parte do universo escolar. Sendo assim, é possível afirmar que práticas escolares nascem e se sustentam *na* leitura e *coma* leitura, servindo de base para práticas e eventos que se encontram fora da realidade escolar. No entanto, sabe-se que a escola vive hoje o paradoxo de ser, como diz Kleiman (2006, p. 20), “a mais importante das *agências de letramento*”, sem garantir a seus alunos as condições para que exerçam uma cidadania plena (SOARES, 2010, p. 58, grifos da autora). Ao contrário, por diferentes razões, temos privado nossos alunos, apesar das muitas práticas letradas que circulam ali, de atingirem níveis de letramento que superem o simples domínio da tecnologia do ler e do escrever, auxiliando-os a incorporá-la ao seu viver, a fim de que eles possam transformar seu “estado” ou “condição” (SOARES, 2010, p. 29).

Tomar a questão da leitura e da escrita pelo viés do letramento é considerar o fato de que tal termo envolve dois processos distintos – o ler e o escrever – os quais requerem

conhecimentos e habilidades diferentes (SOARES, 2010, p. 31). É também pensar o letramento por meio de sua dimensão social. Nessa perspectiva

[...] as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, habilidades a serem usadas em práticas sociais, quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social. (SOARES, 2010, p. 35)

Alcançar tais habilidades num mundo líquido-moderno, marcado pela transitoriedade, no qual “objetos hoje recomendados como úteis e indispensáveis tendem a ‘virar coisa do passado’ muito antes de terem tempo de se estabelecer e se transformar em necessidade ou hábito” (BAUMAN, 2013, p. 22), requer que se pense em letramento como um conceito ainda mais amplo e plural. Nesse contexto, novas abordagens dos letramentos apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua e para o caráter sociocultural dessas práticas (ROJO, 2009, p. 102).

Pensar a Sala de Leitura a partir das perspectivas apresentadas acima é pensá-la como espaço organizado para proporcionar à comunidade escolar meios de transpor as inúmeras barreiras que separam leitura e jovens. Estaríamos, enfim, assistindo à implantação e ao estabelecimento de uma política pública de leitura que se mostre capaz de vencer esses obstáculos?

Comunidade escolar, leitura e identidade

Focalizo agora a comunidade escolar que abriga a referida Sala de Leitura, na certeza de que compreender o perfil histórico-social dessa escola é importante tanto para que se compreenda a própria Sala de Leitura ali instalada, quanto para abrir portas que levem à compreensão do papel exercido por um programa governamental de incentivo à leitura em outras comunidades escolares da atualidade com perfil semelhante.

A escola em questão está localizada em um município de pequeno porte,² no oeste do estado de São Paulo, e, por ser a única escola pública desse município a oferecer o ensino fundamental ciclo II, recebe diariamente quase a totalidade das crianças e jovens da cidade com idades entre 10 e 18 anos (portanto, cursando o ciclo II do ensino fundamental – 6º ao 9º ano – e o ensino médio). De acordo com dados e informações disponíveis no *Espaço do Servidor* do portal da *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*,³ a escola contava, em maio de 2014, com 1.111 alunos, distribuídos em 34 turmas de ensino fundamental ciclo II (regular e EJA) e de ensino médio (regular e EJA).

Tais números, assim como o fato de ser ela a única escola pública estadual existente na cidade, tornam-na a maior e mais importante escola a oferecer os segmentos de ensino acima mencionados. Essa situação contrasta com a história de um passado não tão distante em que as famílias, agora quase que totalmente urbanizadas (segundo dados do

² População estimada em 2013: 13.501 habitantes. População contabilizada pelo Censo 2010: 12.799 habitantes. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354170&search=sao-paulo|quata>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

³ Disponível em: <<http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/dw>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

IBGE 2010),⁴ moravam nas áreas rurais do município, que chegou a ter, de acordo com o “Álbum Histórico do Município” (GIOVANNETTI, 1953), na década de 1940, “cerca de 30 unidades escolares rurais”. Depoimentos de professores que ainda atuam na escola revelam que a existência de escolas em colônias e bairros rurais do município foi uma realidade até o início dos anos 1990, sendo que muitos desses professores começaram suas carreiras nessas escolas.

A presença e a expansão de uma importante indústria sucroalcooleira na cidade influenciaram, em grande medida, a modificação do cenário acima descrito, gerando, entre outros fenômenos sociais, uma *migração* constante para a área urbana do município. Essa migração pode ser considerada tardia, se relacionada ao intenso processo de urbanização ocorrido no restante do país, a partir dos anos 1950 e 1960.

A compreensão do fenômeno de migração campo-cidade, assim como qualquer outro processo migratório, contribui para a compreensão de como vem se formando a sociedade brasileira e se enquadra dentro de um processo muito mais amplo de mobilidade de massa (VALIM, 2009, p. 9). Além disso, ela é representativa do fato de que “os migrantes são o resultado do processo econômico e político do país” e de que eles se movem “incentivados pelo sonho de uma vida melhor ou movidos pela necessidade de sobreviver” (VALIM, 2009, p. 9). Mais que isso, “a *migração* dos trabalhadores não é, obviamente, nova, mas a globalização está estreitamente associada à aceleração da migração” (WOODWARD, 2013, p. 22).

Essa escola encontra-se inserida, portanto, numa realidade que abriga uma história de *transformações* e *migrações* – assim como muitas outras escolas e realidades – causadas, em grande parte, pela movimentação produzida por uma sociedade de consumo, na qual “o consumidor é uma pessoa em movimento e fadada a se mover sempre” (BAUMAN, 1999, p. 93). Levando-se em consideração que ela é a instituição de ensino do município que mais recebe alunos da comunidade histórica e socialmente até aqui apresentada, é possível chegar a algumas conclusões a respeito da constituição sociocultural, sobretudo, do corpo discente desta escola, nos dias de hoje.

A primeira delas é que ele é constituído por crianças e jovens que, em sua maioria, já nasceram e cresceram na área urbana desta ou de outra cidade de perfil semelhante (considerando-se que muitas famílias migraram para o município em função das oportunidades de trabalho oferecidas pela agroindústria de açúcar e álcool).⁵ Outra, é que, ao mesmo tempo em que essas crianças e jovens estão naturalmente ligados à vida urbana, eles possuem estreitas e recentes relações com a vida na área rural, onde, provavelmente, moravam seus pais e avós e onde estes receberam (se receberam) a escolarização básica.

⁴ A população urbana do município contava, em 2010, com 12.011 pessoas morando na área urbana e com 788 pessoas morando na área rural, perfazendo um total de 12.799 habitantes. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354170&idtema=1&search=sao-paulo|quota|censo-demografico-2010:-sinopse->>. Acesso em: 19 jun. 2014.

⁵ Ainda que o estudo das migrações no município não seja o foco desta pesquisa, nem sua relação exata com questões relacionadas diretamente ao trabalho, os dados do Censo 2010 revelam que, neste ano, havia 1.491 pessoas com mais de 5 anos de idade, residentes em Quatá, que ali não viviam em 31/07/2005. Esses migrantes representavam, portanto, quase 12% da população residente, então, no município. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=354170&idtema=97&search=sao-paulo|quota|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-migracao-->>. Acesso em: 19 jun. 2014.

Essas crianças e jovens viveriam, portanto, numa espécie de limiar. Estariam entre um mundo ainda marcado por uma forte relação com o campo, com o trabalho no campo e com os modos sociais de convivência característicos dessa realidade. Mas, ao mesmo tempo, estariam imersos em um mundo urbano, provavelmente, de periferia, onde se apresentam novas necessidades e formas de contato social, de consumo e, no caso que mais interessa a esse trabalho, de relação com práticas letradas diferentes daquelas com as quais conviveram seus ascendentes mais próximos.

Galvão (2003, p. 136) escreve que

[...] morar na zona urbana, onde a circulação do impresso é muito maior e a escrita assume um significado central na vida de seus moradores, possibilita um contato permanente e involuntário com materiais de escrita; mesmo para os analfabetos, estar na cidade significa usar, em alguma medida, o escrito e o impresso. Na zona rural e nas pequenas cidades, por outro lado, as formas de comunicação e de sociabilidade são, predominantemente, calcadas na oralidade, o que torna a escrita, em muitos casos, desnecessária no cotidiano das pessoas. [...] No caso brasileiro, os dados mostram também que a presença de materiais escritos em casa e sua utilização no cotidiano da família estão diretamente relacionados [...] ao tipo de localidade e região em que mora (o entrevistado).

Ao ler essas considerações, não há como não se remeter à comunidade em que está situada a Sala de Leitura, foco desse estudo. Em muitas situações, a leitura ali não apresenta nenhuma “utilidade prática”, uma vez que outros meios de sociabilidade e de partilha, como a convivência e a troca entre vizinhos e parentes, o carro de som que anuncia os falecimentos, as leituras em voz alta feitas nas missas, a rádio local, o jornal televisivo, etc., cumpriram e ainda cumprem esse papel utilitário e comunicativo.

Para sociedades como essas, leitura e leitores precisam “transgredir alguns interditos”, ainda que a sociabilidade tradicional tenha perdido e esteja perdendo importância (PETIT, 2008, p. 105-106). O primeiro desses interditos tem a ver com o fato de que “ao ler, a pessoa se entrega a uma atividade cuja ‘utilidade’ não é bem definida” (PETIT, 2008, p. 105). Viver no campo significa ter sempre trabalho a fazer, estar sempre ocupado. Ler, num lugar onde essa é a ética compartilhada (PETIT, 2008, p. 105), pode significar algo como “perder tempo”, “ser mole” ou “ser preguiçoso”.

Além disso, como expõe Petit (2008, p. 106), esse primeiro interdito, o da leitura ser algo “inútil”, “se vê duplicado pelo fato de a leitura ser um prazer solitário”, que se configura como um segundo interdito. Ainda de acordo com Petit, há um terceiro interdito, ligado ao segundo, que, certamente, se aplica a nossa sociedade brasileira, fortemente marcada pelo controle religioso e político,

[...] no campo, mais do que nas cidades, o domínio da língua e o acesso a textos impressos foram por muito tempo privilégio daqueles que detinham o poder, ou seja, os notáveis, os representantes do Estado e da Igreja. E esses sempre quiseram fiscalizar os leitores [...]. Confrontar-se diretamente com os livros, sem intermediários, é distanciar-se desse modelo religioso das leituras edificantes, da leitura vigiada [...]. (PETIT, 2008, p. 106-107)

Assim, “ler”, no campo ou na cidade, “pressupõe muitas vezes transgredir esses interditos, seja negociando com eles, seja usando de astúcia frente a valores que, durante séculos, deram sentido à vida e cuja memória parece sempre pesar sobre o modo de viver

e de pensar” (PETIT, 2008, p. 107). A leitura, muitas vezes, pode supor “rupturas, separações bruscas do tipo de infância” (PETIT, 2008, p. 108), ou do tipo de religiosidade que se vivia ou se praticava. Ao contrário do que possa se pensar, “ler”, em certos grupos, pode não ser tão natural quanto parece, ainda que a pessoa disponha de algumas competências e certo grau de escolarização (PETIT, 2008, p. 103). Na verdade, “a leitura pode se revelar impossível, ou arriscada, quando pressupõe entrar em conflito com os modos de vida, com os valores próprios do grupo ou do lugar em que se vive” (PETIT, 2008, p. 103-104).

Isto se explica pelo fato de as histórias serem, muitas vezes, inquietantes, assim como as palavras, que têm também a “característica peculiar de escapar do controle dos signos, a partir do momento em que cada um pode carregá-las de seu próprio desejo e associá-las, a seu modo, a outras palavras” (PETIT, 2008, p. 114).

Ao pensar nos “perigos” que a leitura pode representar em certas circunstâncias ou para certos grupos, talvez se crie uma falsa ideia de que ela promova o individualismo, se se pensa numa perspectiva nostálgica em relação à vida em comunidades. No entanto, Petit (2008, p. 111) esclarece que, ao contrário disso, observou que a leitura pode “conduzir a círculos mais amplos de relação, a novas possibilidades, a outras maneiras de convívio. E desempenha um papel importante na democratização da sociedade”.

Outro aspecto a ser abordado quanto à constituição desse grupo de estudantes e de professores brevemente apresentado até aqui é que a forte migração urbana deixou em evidência “a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade” (BAUMAN, 2005, p. 22), criando a necessidade que Petit descreve abaixo, e que tão bem se aplica à comunidade escolar em questão:

Hoje, cada um deve construir sua identidade e experimentar, bem ou mal, na busca de sentido, valores, referências, lá onde os limites simbólicos não existem, com todos os riscos que isso comporta, particularmente na adolescência [...]. Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento. (PETIT, 2008, p. 12)

Longe de defender uma visão ingênua sobre as experiências propiciadas pela leitura, tanto íntimas, quanto de compartilhamento (PETIT, 2008, p. 12), ela é tomada por Petit como capaz de “abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra” (PETIT, 2008, p. 13). Isso se faz possível, de acordo com a visão de Petit (2008, p. 73), porque “a leitura desempenha um papel no campo de construção de si mesmo”.

A construção de si mesmo está ligada à construção de identidades, que podem ser apenas identificações extremamente fluidas e frágeis, apenas uma busca por pertencimento conveniente e momentâneo. Contudo, as conclusões a que chega Petit revelam novas possibilidades e formas de conceber esse processo do qual, me parece, não conseguimos fugir, pois, “quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a quem possam pedir acesso” (BAUMAN, 2005, p. 30).

A Sala de Leitura: espaço de histórias e vivências de leitura

É no contexto apresentado na seção anterior que se instala, no ano de 2008, a Sala de Leitura alvo do estudo focado neste artigo. Acerca do trabalho das duas professoras que ali atuam, convém esclarecer que ser contratado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) para exercer tal função requer, como primeira exigência, algum diploma de licenciatura plena. Neste caso, ambas possuem licenciatura em Letras. Além disso, um professor de Sala de Leitura não pode ser um professor efetivo, ou seja, aprovado em concurso, a menos que ele esteja readaptado⁶ ou adido.⁷ A contratação para o trabalho na Sala de Leitura ocorre após a entrega e aprovação de um projeto de trabalho, seguido de seleção e aprovação do candidato pela direção da escola (Resolução SE 70 de 21/10/11, artigo 4º).

O professor contratado deve trabalhar em regime de 40 horas semanais, que podem ser dedicadas exclusivamente à Sala de Leitura, ou divididas com sua jornada em sala de aula. Deve ser avaliado ao final de cada ano letivo pela equipe gestora da escola, sendo que cabe ao diretor sua recondução à função no ano seguinte. Evidencia-se aqui, portanto, uma certa *instabilidade* inerente a tal função.

Cabe a esses professores comparecer às Orientações Técnicas; participar das ATPCs (atividades de trabalho pedagógico coletivo); planejar atividades vinculadas à proposta pedagógica e ao currículo oficial; orientar os alunos nos procedimentos de estudo; estruturar e organizar o espaço físico e o acervo; elaborar relatórios à equipe pedagógica da escola; incentivar a visitação e a participação dos professores na Sala de Leitura para a realização de atividades pedagógicas; promover ações inovadoras que incentivem a leitura, etc. (Resolução SE 70 de 21/10/2011, artigo 3º).

A Sala de Leitura deve configurar-se, portanto, como um ambiente singular de leitura e de aprendizagem. Para que isso se concretize, as professoras da Sala em questão organizaram uma agenda por meio da qual todas as turmas da escola devem passar semanalmente pela Sala de Leitura, numa das aulas de língua portuguesa. Espera-se que o professor de português acompanhe sua turma até lá, porém isso nem sempre ocorre. Há os que preferem apenas liberar os alunos em pequenos grupos para os empréstimos, renovações e devoluções. Os três alunos participantes da pesquisa declararam ter tomado conhecimento da Sala de Leitura por intermédio de um professor de português que, ao menos uma vez, os acompanhou até lá.

Em texto de campo resultante de conversas com as professoras no início do ano letivo de 2014, elas relatavam algumas propostas de trabalho para o primeiro semestre:

⁶ Readaptados: Segundo a definição inserida no artigo 42 da Lei n. 10.261/68, readaptação é a investidura em cargo mais compatível com a capacidade do funcionário, depende sempre de inspeção médica e não pode acarretar aumento ou diminuição de vencimentos. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#readapt>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

⁷ Adidos: Quando o número de titulares de cargo do Quadro do Magistério (integrantes da classe docente ou da classe de suporte pedagógico) classificados em uma unidade escolar ou Diretoria de Ensino for maior que o estabelecido pelas normas legais ou regulamentares, os excedentes serão declarados adidos. No caso dos docentes, a situação só se caracteriza quando, esgotadas todas as fases do processo de atribuição, não foi possível a atribuição de nenhuma aula. Decreto n. 42.966/98 – Adidos – Disciplina e Transfer. e Aproveit. dos integrantes do QM. Port. DRHU n. 2/00 – Altera as Ports. 11/99 e 14/99 (incluindo adido). Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/#adidos>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

desafios de leitura (sendo um gênero a ser lido a cada mês), clube da leitura, flagrante de leitura, mural de recomendações (com direito ao aluno que escrever uma recomendação a participar do sorteio de um livro), releituras de obras (livro/filme), II concurso de poesia, maleta viajante e página da Sala de Leitura no Facebook. Além destas propostas, toda Sala de Leitura da rede pública estadual deve engajar-se no Game Superação Jovem.⁸

Uma forma de abordagem aos alunos praticada na Sala de Leitura são as leituras compartilhadas. Essas são possíveis porque, várias vezes, por meio do desenvolvimento de projetos, o Prodesc,⁹a escola adquiriu vários exemplares de um mesmo título (de 25 a 30). Assim, é comum a quase todos os professores de português da escola agendarem alguma aula na semana para que possam levar uma turma completa à Sala e fazer a leitura desses livros. Geralmente, essa leitura é feita em voz alta pelo professor da turma ou pela professora da Sala de Leitura.

A questão da leitura em voz alta ou compartilhada requer algumas considerações. De acordo com Zilberman (2012, p. 119), ela favorece a catarse, colaborando para que muitos alunos deem o primeiro passo no sentido de fazer suas próprias escolhas de leitura e nelas prosseguirem, descobrindo seus modos de ler. Jesper Svenbro (1999 apud CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 42), em *História da Leitura no Mundo Ocidental*, v. 1, declara que “a leitura em voz alta constitui a forma mais original de leitura”, quando discorre sobre a natureza da leitura na Grécia arcaica. Roger Chartier (2001, p. 41), em *Cultura Escrita, Literatura e História*, afirma que certas leituras não podem ser feitas em silêncio devido a sua relação com os gêneros literários ou com a forma de sociabilidade, portanto, assim como os gregos, alternamos a leitura em voz alta com a leitura silenciosa.

No entanto, problematizando a questão, o próprio Chartier (2001, p. 38-39) aponta para o fato de que, nas sociedades contemporâneas, quando se fala de “iletrismo”, fala-se de pessoas “que não são de todo alheias à cultura escrita”, mas que “devem ler em voz alta ou a meia voz para entender o que leem”. Assim, a leitura em voz alta pode estar associada a uma falta de autonomia e de competência por parte do leitor.

No caso de nossa escola, as duas ocorrências são facilmente observáveis. Há situações em que a leitura que fazemos em voz alta possibilita que toda a turma, ao partilhar das mesmas histórias, partilhe também memórias, sentimentos e opiniões. Porém, é preciso reconhecer que, para muitos alunos, é somente através da leitura que alguém faz para eles que o contato com o texto escrito se torna possível. As razões para isso podem estar no fato de que alguns alunos ainda não tenham a habilidade necessária para decifrar e compreender o que leem, apesar de estarem no segundo ciclo do ensino fundamental ou mesmo no ensino médio. Mas também podem indicar que muitos não se dispõem a isso por conta própria.

Algo que ganha destaque nas preferências leitoras dos alunos e que acaba por se tornar uma estratégia de abordagem aos que chegam à Sala é o papel das mídias nessas preferências e, conseqüentemente, na procura por leitura. Considerando-se esse fato, compreende-se ainda mais a presença dos best-sellers, ou daqueles livros destinados especificamente ao público adolescente, nas listas de livros mais lidos e procurados. Roger

⁸ Disponível em: <<http://www.superacaojovem.org.br/index.asp>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

⁹ Projetos Descentralizados. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/cadprojetos&>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

Chartier (1999, p. 148) chama a esse fenômeno de “cadeia de produtos derivados”, afirmando sobre isso que “é inútil manter um discurso de rejeição total, absoluta, como se a qualidade fosse por essência estranha à cultura de massa” e acredita que a esse respeito se deve raciocinar “para além de um discurso nostálgico e melancólico ou de uma cólera denunciadora, que tem suas razões, mas é impotente diante de uma evolução demasiado poderosa”.

Nesse sentido, as professoras declaram que o acervo oficial da Sala de Leitura, muitas vezes, não atende aos interesses dos alunos. Uma das estudantes entrevistadas destaca-se por sugerir a elas títulos de livros que ela gostaria de ler. Atendendo a essas sugestões e a outras semelhantes, assim como seguindo seus próprios gostos e preferências leitoras, essas professoras têm dedicado tempo e recursos financeiros (algumas vezes, próprios) para adquirir títulos que atendam aos pedidos feitos pelos alunos ou que, elas acreditam, possam agradá-los, construindo, desse modo, um acervo paralelo ao acervo oficial recebido pela Sala.

Petit (2008, p. 175) esclarece que as leituras tão procuradas pelos jovens e adolescentes “são os efeitos da moda” e acrescenta que esses best-sellers “permitem ‘desferrujar os olhos’ e há mesmo alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras. Podem ser também um pretexto para compartilhar, para conversar. Portanto, não sejamos puritanos”, ela adverte.

Chartier (1999, p. 104) denomina essas leituras de “leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural”. E explica que é preciso

[...] tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas, para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (CHARTIER, 1999, p. 104)

Essas colocações remetem também às palavras de Petit, tomando-as como algo a não se perder de vista no contexto em questão:

Ao ajustar a oferta somente em função do que imaginam ser as expectativas dos jovens, por medo de serem austeros ou acadêmicos, alguns bibliotecários correm o risco de contribuir para que se perpetue a segregação. Aos usuários de meios pobres, dariam somente certos títulos batidos, e aos leitores privilegiados, toda a possibilidade de escolha. (PETIT, 2008, p. 175-176)

Tais considerações provam que o que diz respeito às preferências de leitura dos alunos é assunto ainda a ser observado, discutido e analisado e que não pretende se esgotar nessas páginas.

Encerro a presente sessão tecendo algumas considerações a respeito das histórias de leitura dos participantes desta pesquisa, atentando para o fato de que “não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É *um* professor, *um* bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual” (PETIT, 2008, p. 166, grifos da autora). E que “o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer

real” (PETIT, 2008, p. 141). Se tal afirmação é tomada como verdadeira, as histórias e as experiências de leitura de um professor são importantes objetos de análise quando o que se pretende é refletir sobre as formas como têm se dado as experiências com a leitura por parte dos alunos.

De acordo com as professoras participantes, a escola de educação básica, bem como os professores, deram poucas contribuições para que elas se tornassem leitoras. O que se observa em suas palavras em relação às práticas de leitura na escola é a imposição dos modos de ler e a leitura sobre a qual se deve prestar contas. Esses dois fatores combinados resultam em poucas chances do livro (ou do texto) passar a fazer parte da experiência (PETIT, 2010, p. 47-48). Ainda, como sugere Lajolo (1993, p. 72-73), tais atividades, que fazem parte de um processo de “escolarização do texto”, camuflam “riscos sérios de alienação da leitura”.

Na fala dos alunos entrevistados, há poucas referências a leituras feitas em aula ou exigidas pela escola. O papel do professor como motivador e inspirador da leitura surge especialmente relacionado à presença da Sala de Leitura, ainda que dois desses alunos declarem que as professoras do ciclo I lessem para eles diariamente. A Sala de Leitura ganha importância em suas histórias de leitura a partir do momento em que algum professor os levou até ela, apresentando esse universo de possibilidades leitoras, e por eles interagirem com as professoras da Sala pedindo (e fazendo) sugestões e comentando as leituras feitas.

Outro dado a se destacar nesta pesquisa diz respeito à formação leitora ocorrida antes ou fora das experiências escolares. A entrevista com os participantes da pesquisa iniciava-se tentando resgatar as primeiras lembranças de cada um com a leitura. Curiosamente, nenhuma das professoras relatou, logo de início, qualquer história ou memória significativa relacionada à leitura que fosse anterior ao período em que ingressaram na escola ou que aprenderam a ler. Ambas falam da pouca escolaridade dos pais e reconhecem que a leitura não era uma prática em casa durante a infância. Tais relatos confirmam que professores, atualmente, fazem parte da primeira geração de grupos familiares que tiveram acesso a uma escolarização de longa duração. Portanto, as famílias desses professores mobilizaram-se para garantir que seus filhos adquirissem “competências, disposições e crenças relacionadas aos usos escolares da escrita, mas não propriamente em torno da *transmissão* mesma dessas competências, disposições e crenças, nem daquelas envolvidas em usos *não-escolares* da escrita” (BATISTA, 1998, p. 31)

Conquanto hajam semelhanças nas histórias familiares de leitura dessas professoras, apenas uma delas destaca o papel de uma figura inspiradora e motivadora em sua inserção no universo leitor. Para esta, o contato próximo com uma tia teve fundamental importância para que ela gostasse dos livros e da leitura. Suas leituras recentes distanciam-se das leituras canônicas realizadas, sobretudo, na faculdade. Ela parece sentir-se segura com as leituras que faz e com o fato de escolher esses livros de forma pelo menos aparentemente livre na internet e em catálogos onde, tradicionalmente, eram vendidos outros tipos de produtos. E declara, ainda, que seus livros “*rodaram a escola já*”, pois ela empresta “*os livros para alguns alunos*”.

Quanto aos alunos, nota-se nos três casos a preocupação de alguém por eles responsável – mãe ou avó – que, desde muito cedo, ofereceu gibis e livros de leitura com intuídos diferentes. Uma mãe preocupava-se com a filha que apresentava dificuldades

com a ortografia da língua e com a leitura em voz alta, por isso incentiva a leitura de gibis na tentativa de corrigir esses problemas. Outra mãe e uma avó perceberam o interesse das crianças pelas histórias e pelos livros e lhes presentearam com gibis e livros de histórias infantis (contos de fada). Entende-se por tais ações que essas mulheres, de baixa ou nenhuma escolaridade, compreendem o que está em jogo em nossa sociedade letrada ao oferecerem aos filhos e netos essas possibilidades de contato com a leitura.

Petit declara que a relação com a leitura “é em grande parte uma história de família” e nos lembra que

Várias pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância também de ver os adultos lerem. E ainda o papel das trocas de experiências relacionadas aos livros, em particular as leituras em voz alta, em que os gestos de ternura, a inflexão da voz, se misturam com as palavras. (PETIT, 2008, p. 140-141)

Tais declarações, relacionadas aos depoimentos colhidos, permitem reafirmar o que já se sabe a respeito do papel da introdução da leitura ainda muito cedo na vida das crianças, como forma de que estas estabeleçam com ela uma relação prazerosa e até afetiva.

Considerações finais

A análise da pesquisa que resulta neste artigo permitiu, como exposto por Petrucci (1999, p. 204), considerar a Sala de Leitura presente na comunidade escolar apresentada como um dos locais onde “está sendo decidido” “o futuro da leitura”. As histórias de leitura relacionadas a tal ambiente demonstram “as novidades de demanda, oferta, usos e práticas de leitura” numa situação sociocultural absolutamente nova (PETRUCCI, 1999, p. 204). Vista dessa forma, a Sala de Leitura situa essa comunidade num contexto mais amplo dentro da história da leitura, além de configurar-se como espaço de construção de identidades e de novas sociabilidades (PETIT, 2008, p. 12).

A consolidação desse ambiente com tais atributos e características se dá de forma a refletir o contexto em que se situa a comunidade escolar que abriga a Sala de Leitura em questão. Entende-se, desse modo, que ela se apresente como espaço privilegiado na ampliação do papel da escola enquanto importante agência de letramento (SOARES, 2010, p. 58). Como tal, deve atuar junto a uma comunidade marcada pela frágil condição provisória da identidade (BAUMAN, 2005, p. 22), pelos interditos (PETIT, 2008, p. 105-106) que se impõem contra a prática da leitura, pela forte influência dos meios de comunicação de massa nas escolhas das leituras e pelas deficiências na formação leitora das professoras por ela responsáveis.

Tais condições têm favorecido a prática da leitura compartilhada, com tudo o que ela carrega de possibilidades e de evidências de deficiências na autonomia da leitura (CHARTIER, 2001, p. 38-39). Têm, ainda, contribuído para a constituição de um acervo paralelo ao acervo oficial das Salas de Leitura, o qual reflete o domínio dos meios de comunicação de massas na preferência pelas leituras selvagens (CHARTIER, 1999, p. 104) e pelos best-sellers da moda (PETIT, 2008, p. 175). Nesse quesito, a atuação das profes-

soras da Sala de Leitura aponta para o fato de que, na formação de leitores, é preciso que o professor se envolva com o que lê (LAJOLO, 1993, p. 108), portanto, as preferências de leitura demonstradas pelos alunos refletem, em boa medida, as preferências e, consequentemente, a formação leitora das professoras que com eles atuam.

Além do cenário particular resumido acima, que pode facilmente ser reconhecido em outras comunidades escolares semelhantes, há que se considerar ainda o fato de que o programa Sala Ambiente de Leitura é uma política pública. Políticas públicas não são neutras e, apesar de representarem, em teoria, o interesse da maioria da população, elas, de fato, “expressam, principalmente, as intenções e ideias dos grupos que detêm a hegemonia política e econômica (SERRA, 2003, p. 67). Portanto, essa e outras políticas estão sujeitas a interesses partidários e econômicos que afetam a forma como ela se estabelece e se concretiza na prática. Sendo assim, mais tempo e mais estudos de observação e acompanhamento desse programa e desse investimento em leitura são necessários para que se tenha dele uma visão ainda mais clara e ampla.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- _____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental I*. São Paulo: Ática, 1998.
- CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- _____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Gldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CLANDININ, J. D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EUDFU, 2011
- GADAMER, H. G. *Verdade e método II*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. *Verdade e método I*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GALVÃO, A. M. O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramentos no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- GIOVANNETTI, B. *Álbum Histórico do Município de Quatá*. Poços de Caldas, MG: Gráfica D. Bosco, 1953.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1993.

- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 1. ed. São Paulo: 34, 2008.
- _____. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: 34, 2010.
- PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática, 1999.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- SERRA, E. D. Políticas de promoção de leitura. In: RIBEIRO, M. V. (Org.). *Letramentos no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- SILVA, E. T. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Pró-Livro, 2012.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SVENBRO, J. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Ática, 1999.
- VALIM, A. *Migrações: da perda da terra à exclusão social*. São Paulo: Atual, 2009.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ZILBERMAN, R. Ler é dever, livro é prazer? In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Pró-Livro, 2012.

A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

(The logistics of teletandem interaction and mediation sessions for the teaching and learning of foreign languages)

Daniela Nogueira de Moraes Garcia¹

¹Faculdade de Ciências de Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista (Unesp)

dany7garcia@gmail.com

Abstract: The internet and its tools have lead us towards multifaceted paths which demand exploration and knowledge as enable access to people and cultures. Teletandem is a telecollaborative context as Telles (2009) states. It allows partnerships between learners of different languages to have bilingual conversation sessions through instant messaging tools such as Skype. Tandem learning is guided by the principles of autonomy, reciprocity and separated use of languages. This paper describes the logistics of teletandem sessions and presents some data under a qualitative methodology on an ethnographic basis as we investigate the interactions, the teacher's formation process and the mediation sessions. The preliminary results point out challenges concerning the academic year and the time differences between countries and the way teletandem is carried in different institutions.

Keywords: teaching/learning; foreign languages; new technologies; teletandem.

Resumo: A internet e suas ferramentas nos conduzem por veredas multifacetadas, que demandam exploração e conhecimento e permitem acesso aos povos e culturas. O teletandem é um contexto telecolaborativo, como afirma Telles (2009). Ele permite a formação de parcerias entre aprendizes de diferentes línguas para sessões bilíngues de conversação via aplicativos como o Skype. A aprendizagem em tandem norteia-se pelos princípios de autonomia, reciprocidade e uso separado de línguas. Este artigo descreve a logística das sessões de teletandem e apresenta dados coletados, sob uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico, enquanto olhamos para as interações, a formação de professores e as sessões de mediação. Os resultados preliminares revelam desafios referentes às diferenças de calendário escolar e fuso horário entre países e à maneira como o teletandem é concebido nas diferentes instituições.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem; línguas estrangeiras; novas tecnologias; teletandem.

Introdução

Ao cenário das práticas educacionais em línguas estrangeiras são agregados importantes valores a partir das conexões à internet e dos aplicativos gratuitos de mensagens instantâneas, como o *Skype*. Para Telles, “esses aplicativos contribuem para a evaporação de fronteiras culturais claras e delineadas, colocando múltiplos modos de vida em contato, a um baixo custo, sem preocupações econômicas ou de tempo” (TELLES, 2011, p. 3).

Assim, podemos considerar que novas perspectivas despontam de modo que o processo de formação de professores e o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras sejam maximizados, atendendo às demandas atuais. Questões como competência linguística e intercultural encontram-se intimamente ligadas e não podem passar despercebidas nas ações pedagógicas que envolvem as línguas estrangeiras (LEs).

O acesso aos povos, suas línguas e culturas, facilitado pela internet tem permitido um rico insumo no ensino/aprendizagem de línguas com vistas à comunicação autêntica e uso da língua em contextos reais.

A telecolaboração, as perspectivas e os princípios teóricos do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem e teletandem (TELLES, 2009; GARCIA, 2013) serão visitadas para a condução deste estudo que se norteia pela descrição da logística das sessões de interação e mediação. Os dados foram coletados durante dois semestres em 2013 e 2014 e são provenientes de experiências pessoais e de um questionário aplicado a professores/pesquisadores familiarizados com as ações em teletandem em suas instituições, no Brasil e no exterior. Utilizaremos uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico para a análise dos dados.

A Telecolaboração: novas perspectivas para o aprendiz e para o professor

Para Belz (2003), a telecolaboração é o fator que responde ao uso de redes globais de comunicação no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo O'Dowd (2015, p. 194), ela consiste na “aplicação de ferramentas de comunicação online para aproximar aprendizes de línguas geograficamente distantes no intuito de desenvolver as habilidades na língua estrangeira e a competência intercultural por meio de tarefas e projetos”¹. O referido autor se utiliza, também, do termo “intercâmbio/troca intercultural online” (O'DOWD, 2015).

Com base na teoria sociocultural e nas perspectivas constituídas por Vygostky (1991) que enfatizam o papel fundamental do contexto no desenvolvimento da linguagem humana e o diálogo e a negociação sob o prisma da interação social, identificamos, nas ações telecolaborativas, um potencial para atender demandas emergentes no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao permitir que aprendizes, geograficamente distantes, se engajem em parcerias firmadas no uso real da língua, em situações reais de comunicação, mediante seus objetivos, a telecolaboração articula contextos para que os aprendizes iniciem uma caminhada autônoma, pautada na motivação e no desenvolvimento de habilidades linguísticas e interculturais.

Dessa forma, podemos pensar nas implicações da telecolaboração considerando-se a sala de aula e o professor de línguas estrangeiras. Para Telles,

O impacto dessas tecnologias impulsiona uma metamorfose da relação das pessoas com as línguas e as culturas dos povos que habitam o mundo, do ensino e da aprendizagem e da formação de novos professores para as novas salas virtuais de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras neste novo milênio. (TELLES, 2009, p. 64)

Entendemos que a sala de aula deveria constituir-se um ambiente para o compartilhamento entre educando/educador em uma atmosfera de confiança e segurança, inspirada na troca e co-construção de conhecimentos. Deveria constituir-se em um ambiente no qual os aprendizes possam se arriscar, questionar, contribuir, praticar, defender seus inte-

¹ Nossa tradução a partir do original: “Telecollaboration, or ‘online intercultural exchange’ (OIE), refers to the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations with the aim to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work”.

resses na aprendizagem da língua estrangeira. De um outro lado, os professores deveriam se pautar na função de auxiliar os aprendizes a atingirem suas metas de aprendizagem, considerando-se as diferenças e as estratégias na sala de aula.

Aprendizes e professores podem, conjuntamente, compor um quadro significativo na educação, agregando valores às suas práticas com as novas tecnologias, rompendo com velhos rótulos e papéis em prol de um contexto eficiente, motivador, reflexivo, autônomo de ensino e aprendizagem, que prime pelo compartilhar de saberes.

Telles (2009) sugere características das metamorfoses das tecnologias sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras enfocando os papéis do professor e do aluno, do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, do currículo e das abordagens, como ilustra a figura a seguir.

CONTINUM DA METAMORFOSE DO ENSINO DE LE PELA TECNOLOGIA	
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE TRADICIONAL	ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE METAMORFOSEADO PELA TECNOLOGIA Exemplo: o TELETANDEM
Papel do professor	
Dependência do professor	Autonomia do aluno
Papel do professor é fixo	Papel do professor se desloca de um indivíduo para o outro
Professor retentor do conhecimento	Professor medeia a relação do aluno com o conhecimento, orientando quanto aos processos e estratégias de aprendizagem
Professor controlador do processo e da velocidade de aprendizagem	Professor medeia o processo de aprendizagem, apresenta possibilidades, orienta escolhas e usa seus conhecimentos para gerenciar as dificuldades encontradas pelos alunos
Papel do aluno	
Segue os objetivos determinados pelo professor, guiado pelo professor quanto ao conteúdo e estratégias de aprendizagem	Determina seus objetivos na LE, escolhe conteúdo (disponível na web), experimenta e escolhe trajetórias e estratégias de aprendizagem, assume responsabilidade pelo seu aprendizado
Isolamento e individualidade	Trabalha e negocia a parceria e colaboração com o parceiro estrangeiro, ambas mediadas pela máquina
Ensino/Aprendizagem	
Ausência de reconhecimento das necessidades e interesses individuais	Enfoque nas necessidades e interesses individuais do aluno
Aprender a LE para usar no futuro	Aprender a LE para uso imediato
Ausência de contato com a língua-alvo, sua cultura e seus falantes	Contato interativo com a língua-alvo, sua cultura e seus falantes
Instrução	Mediação
Ensino/aprendizagem unidirecional	Ensino/aprendizagem bidirecional, centrado na colaboração e reciprocidade entre os parceiros
Currículo	
Prática de ensino centrada no conteúdo pré-estabelecido da LE	Prática de ensino centrada no imprevisto da comunicação real na LE
Conhecimento da LE é pré-selecionado e apresentado ao aluno que deve aprendê-lo	Conhecimento da LE é colocado à disposição e escolha do aluno (na e da web), por meio da interação real com as pessoas, situações e mídias que utilizam a língua-alvo
Currículo pré-estabelecido para ser entregue em contextos e situações esperadas	Currículo emerge da relação entre os parceiros em contextos imprevistos e mudados de comunicação (com o parceiro estrangeiro) e de conteúdo (disponível na web)
Progressão linear do conhecimento da LE a ser aprendido, geralmente sob o critério de complexidade	Progressão não-linear, de acordo com os interesses e níveis de profundidade da relação entre os parceiros
Abordagem	
Associada ao estruturalismo ou ao comunicativismo	Associada ao sociointeracionismo, com dimensões individuais e sociais do uso da língua-alvo

Figura 1. *Continuum* da metamorfose do ensino de LE orientada pela tecnologia (TELLES, 2009, p. 73-74)

Como aponta Garcia,

“Não se busca o isolamento do professor, mas um envolvimento diferenciado com o aprendiz e com o processo de ensino e aprendizagem de línguas. O professor é fundamental à medida que auxilia o aprendiz a conjecturar o novo espaço virtual, comunicativo e colaborativo de aprendizagem de LEs, rumo a uma construção e vivência da autonomia.” (2011, p. 101)

Ressaltamos que as práticas de sala de aula e que o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras podem ser maximizados. Em suma, defendemos que a sala de aula, o professor e o aprendiz devem estar abertos às novas possibilidades e a uma mudança de postura a partir das ações e dos valores supracitados. De acordo com Zakir,

“o contexto de aprendizagem proporcionado pelo teletandem é reiterado como um lugar onde questões que nem sempre seriam abordadas numa sala de aula tradicional emergem” (2011, p. 29).

Do tandem ao Teletandem

Temos na Europa, na década de sessenta, a origem das atividades pedagógicas em tandem. Para Little et al. (1999), “a aprendizagem de línguas estrangeiras em tandem é uma forma aberta de aprendizagem, que envolve dois aprendizes de línguas nativas diferentes que trabalham juntos no intuito de aprender a língua do outro” (p. 1, tradução nossa).

Vassallo e Telles apontam características importantes das ações em tandem:

Consiste em um trabalho em pares, recíproco, autônomo e colaborativo; é realizado em sessões regulares bilíngues por falantes competentes de duas línguas diferentes que querem aprender cada um a língua do outro. As sessões de tandem são divididas em duas partes, dedicadas cada uma somente a uma língua. Nelas, os parceiros revezam-se nos papéis de aprendiz e de falante competente, dependendo da língua de competência de cada um. (2008, p. 342)

Assim, a reciprocidade, a autonomia e o uso separado de línguas (SCHWIENHORST, 1998) constituem-se importantes pilares para a aprendizagem em tandem, distanciando-se de meras aulas particulares de línguas ou bate-papo entre estrangeiros. A partir do viés pedagógico e dos objetivos definidos entre os pares para a aprendizagem, as trocas em tandem se delineiam importantes ações no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

De acordo com Garcia,

O compartilhar torna-se imprescindível nas parcerias em tandem, pois os aprendizes devem se apresentar e se comportar como parceiros que possuem objetivos (muitas vezes diferentes) a serem alcançados na língua-alvo e com responsabilidades assumidas perante o outro. É importante que os aprendizes avancem rumo às metas e compromissos previstos na parceria. (2013, p. 24)

Com o advento das tecnologias e a partir de experiências pessoais em tandem, Telles (2006, 2009) propõe o teletandem como um novo contexto telecolaborativo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de sessões bilíngues de conversação em tandem, aproximando falantes nativos ou proficientes por meio de aplicativos de mensagens instantâneas como o Skype (TELLES, 2006, 2009, 2011; TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006, 2008).

Pesquisas sobre Teletandem: atualizando

As ações em teletandem são relativamente recentes, mas despontam em busca de respostas e melhorias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Elencamos, a seguir, as temáticas enfocadas na literatura.

Os estudos advindos de dissertações e teses referentes ao *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* (Projeto Temático Fapesp 2007-2010) abordam

a autonomia do aprendiz (CAVALARI, 2009; LUZ, 2009); acordos e negociações entre os pares (GARCIA, 2010, 2013), conflitos e relações de poder (VASSALO, 2010); choques de culturas e línguas e competência intercultural (MARTINS MOITERO, 2009; MENDES, 2009); sessões de mediação e o papel do professor mediador (CÂNDIDO, 2010; SALOMÃO, 2008, 2012); estratégias de aprendizagem e comunicação (SILVA, 2008); crenças e representações sociais (BEDRAN, 2008; MESQUITA, 2008), ensino de línguas (KANEOKA, 2008), gramática e produção de material para o ensino de português como língua estrangeira (BROCCO, 2009), características linguísticas nas interações (SANTOS, 2008), motivação (KAMI, 2011), formação de professores (FUNO, 2011), formação de parcerias (ARAÚJO, 2012), relações entre comunidades (SILVA, 2012), contato entre professores (SOUZA, 2012), ferramenta Skype no teletandem (MATOS, 2011).²

Além dos resultados promissores das pesquisas relacionadas ao *Projeto Teletandem Brasil* (TTB), projeto FAPESP concluído em 2010, contudo ainda em atividade, uma nova perspectiva foi inserida e o projeto vigente denomina-se *Teletandem: Transculturalidade na comunicação on-line em línguas estrangeiras por webcam* (TELLES, 2011). A inclusão de tal perspectiva nas investigações possibilitará que aprendizes e professores tenham maiores subsídios no desenvolvimento da competência transcultural no contato constante entre os povos e suas línguas. Segundo o autor:

A tese que fundamenta o novo projeto temático repousa sobre fatos culturais e tecnológicos da contemporaneidade, tais como as TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação e o hibridismo presente nas culturas de vários países com os quais o Projeto Teletandem está em contato. Tais fatos nos apresentam desafios epistemológicos para se pesquisar as interações em teletandem e, também, um novo panorama dos contatos entre pessoas de diferentes países, facilitados pelas TICs. (TELLES, 2011, p. 3)

Considerando o teletandem como um contexto que promove interações intercontinentais e interculturais, compreendemos que a perspectiva cultural é fomentada a partir dos contatos com os falantes de diferentes línguas. Dessa maneira, a compreensão de cultura faz-se necessária. Levy (2007) retoma ideias e pressupostos importantes e entendemos que, para atuar em contextos de telecolaboração no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras faz-se necessária uma visitação à literatura e autores da área. Telles (2015) reconhece que as sessões de mediação, que são conduzidas por instrutores, podem promover compreensões transformativas, diversas e dinâmicas de cultura. Para o presente estudo, entendemos que haja essa necessidade, no entanto, por questões de espaço, não o faremos aqui.

Sessões de interação e mediação: descrevendo a logística

A proposta inicial do Projeto TTB previa a realização de práticas telecolaborativas, nas quais os alunos brasileiros e estrangeiros eram individualmente pareados com alunos de universidades estrangeiras por meio de uma pré-inscrição no *website* do Projeto. Os alunos estrangeiros eram incentivados por seus instrutores de língua portuguesa no exterior, mediante divulgação das ações em teletandem.

² A produção científica do Projeto Teletandem Brasil pode ser, em sua maioria, acessada em: www.teletandembrasil.org.

Garcia discorre acerca dos procedimentos para inscrição:

Ao se inscrever no website do TTB, inicialmente, o aluno fornece informações como nome, sobrenome, e-mail, universidade e curso que frequenta, ano, país em que reside, língua que quer aprender e língua materna, e horários disponíveis para praticar teletandem. Em seguida, preenche as lacunas com informações de cunho pedagógico, como o nível gramatical que possui da LE, o melhor nível de atuação, se escrito ou falado, na referida língua, os objetivos estabelecidos, quantidade de horas que irá dedicar ao teletandem e a duração desejada para parceria. (2010, p. 113)

Segundo Garcia (2010), cabia à equipe do *Projeto Teletandem Brasil* analisar as informações submetidas e efetuar o emparelhamento, considerando uma possível compatibilidade de horários, línguas e interesses. Em seguida, era enviado um e-mail aos aprendizes, nas duas línguas da parceria, com orientações, sugestões e dicas para as sessões de teletandem para que, de forma autônoma, eles iniciassem os contatos.

A partir daí, os próprios parceiros exercitavam a autonomia e agendavam suas sessões de interação em datas e horários que eles dispunham para a realização do teletandem sem o acompanhamento de um professor ou pesquisador.

De 2005 até os dias atuais, tivemos algumas modificações na logística do processo enfocado.

Salientamos que o *Projeto Teletandem Brasil* não contemplou, em sua criação, a prática como está sendo realizada no atual momento, entre grupos de alunos brasileiros e grupos de alunos estrangeiros (SILVA, 2011). Anteriormente, como dito, os alunos eram individualmente pareados mediante inscrição no *website* do Projeto e, de forma independente, agendavam suas interações juntamente com o parceiro. Com o passar do tempo e com a consolidação de laços com os Departamentos de Língua Portuguesa no exterior, as interações deixaram de ser realizadas de forma individualizada e ganharam um caráter institucional, ocorrendo no horário de aulas de Língua Portuguesa no exterior, nos Laboratórios das universidades.

Após intensa comunicação entre professores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, nós recebemos, do exterior, uma listagem dos alunos matriculados nas aulas de língua portuguesa contendo todas as informações referentes às datas e horários das interações e, assim, as inscrições são abertas no Brasil. Disponibilizamos as listagens, em nosso Laboratório, e os alunos interessados nas parcerias inscrevem-se e recebem as instruções iniciais para os encontros virtuais.

Em algumas instituições brasileiras, as ações em teletandem estão começando a ocorrer de forma integrada, constituindo-se parte do currículo das aulas de línguas estrangeiras (ARANHA, 2014). Nossa experiência contempla, ainda, o formato realizado entre instituições de ensino, entretanto como atividade extra-curricular. Cabe aos alunos brasileiros o gerenciamento de seus horários, adaptando-se às opções oferecidas pelo exterior. Assim, os brasileiros assumem o compromisso, de forma voluntária, de engajar-se em uma parceria de teletandem, ainda que essa atividade ocorra em horário diferente de sua aula de língua estrangeira.

As sessões de interação acontecem, em grupos, nos Laboratórios com a supervisão de um professor/pesquisador/mediador. Os alunos são, individualmente, pareados e, en-

tão, inicia-se a sessão de interação em teletandem, com duração média de uma hora, com o revezamento das línguas, língua materna e língua estrangeira. Finalizada a interação, o professor/pesquisador/mediador reúne os alunos brasileiros para conversarem a respeito da prática telecolaborativa, momento esse que denominamos sessão de mediação.

Na mediação, o professor/pesquisador/mediador incentiva os aprendizes a discorrerem sobre suas experiências, enfocando questões positivas ou negativas. Ele orienta os aprendizes diante de dificuldades, fomenta ideias e reflexões, sugere assuntos a serem abordados nas parcerias, e até mesmo, busca e instiga uma autoavaliação por parte dos aprendizes. Notamos, dessa forma, que o professor/pesquisador/mediador assume papéis de modo que ofereça andaimes aos aprendizes na experiência telecolaborativa.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um elemento de grande pertinência, também, na teoria vygostkyana e define-se, segundo o autor, como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97). Concebemos, assim, que no teletandem, a mediação na aprendizagem, apoiando-se nas figuras do aprendiz mais proficiente e no professor-pesquisador-mediador, transforma-se em auxílio. Retornamos, assim, à base vygostkyana que contempla um mediador para maximizar o processo de aprendizagem.

Para Salomão (2012, p. 20):

A ideia de mediação ao invés de aconselhamento trazida pelo projeto teletandem entende o auxílio prestado pela figura do mediador não somente como conselhos sobre como proceder para aprender melhor, mas como uma pessoa que se insere na relação de ensino e aprendizagem colaborativos da parceria de interagentes para auxiliá-los a refletir sobre sua própria prática enquanto aprendizes da língua do outro e professores de sua própria língua. O termo mediador é usado, desse modo, por estar intimamente ligado às ideias de Vygotsky (1994) em sua teoria social do conhecimento.

Sintonizamos, desse modo, a compreensão de que o mediador “se coloca para o interagente como um parceiro de discussão, fazendo, assim, a intermediação da aprendizagem segundo pressupostos vygostkyanos, de desenvolvimento por meio da interação social e por meio do oferecimento de andaimes” (SALOMÃO, 2012, p. 19).

A mediação é outro fator inovador ao longo da criação do referido Projeto, visto que as interações ocorriam de forma independente e não havia um acompanhamento para as sessões realizadas. Com as parcerias formadas a partir de grupos, de forma institucionalizada, é possível que os professores/mediadores/pesquisadores acompanhem as interações e realizem a mediação junto aos aprendizes.

Elstermann (2011) descreve, em uma coleta de dados de sua pesquisa de doutorado em andamento, os procedimentos adotados para as sessões de interação e mediação, além de teleconferências realizadas com os grupos inteiros dos aprendizes brasileiros e alemães que, segundo a autora, proporcionaram ajuda e motivação.

Análise e discussão dos dados

As reflexões aqui compartilhadas partem de nossa experiência no gerenciamento das sessões de interação e condução das sessões de mediação realizadas nos segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014, entre alunos da FCL-Unesp-Assis e alunos de universidades estrangeiras e da comunicação com professores/pesquisadores/mediadores, brasileiros e estrangeiros no mesmo período.

Como já explicitado, em momento atual, as sessões de teletandem têm sido realizadas entre grupos de alunos brasileiros e grupos de alunos estrangeiros. As sessões ocorrem no horário de aulas de língua portuguesa no exterior, nos Laboratórios das universidades, e contam com a presença dos grupos de alunos e de professores/pesquisadores. Em algumas instituições, há técnicos que auxiliam com o aparato tecnológico, verificando a conexão das máquinas e funcionamento das ferramentas de áudio e vídeo. Há, ainda, auxiliares que podem ser alunos bolsistas de iniciação científica que oferecem suporte à organização e mediação das atividades propostas.

Algumas pesquisadoras de doutorado na área do teletandem ministraram oficinas no intuito de capacitar nossos alunos de iniciação científica a ter uma postura mais ativa e participativa na condução das sessões de mediação, no Brasil. A última oficina ministrada contou com quatro encontros presenciais com a duração de três horas, nos quais expuseram questões teóricas, além de compartilhar experiências próprias.

Os encontros foram organizados por temáticas: (1) introdução a conceitos-chave da aprendizagem de LE em (tele)tandem; (2) participação na reunião do grupo de pesquisa Teletandem e Transculturalidade para conhecer alguns projetos em andamento e a equipe de pesquisadores; (3) introdução a conceitos-chave da mediação; (4) mediação na prática e interculturalidade no Teletandem. Foi criado um *blog*³ para a postagem de atividades e participação dos alunos com vistas à elaboração de relatórios reflexivos.

O Laboratório de Teletandem está vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras de Assis-Unesp- e constitui-se um dos espaços da universidade para as ações em teletandem. Dado o grande volume de parcerias e turmas, outros laboratórios da instituição têm sido utilizados, justificando também a realização das oficinas supracitadas a fim de garantir que todas as turmas sejam bem assistidas.

A seguir, abordaremos alguns dados extraídos do questionário aplicado junto a cinco professores/pesquisadores/mediadores, brasileiros e estrangeiros. Em se tratando de um estudo qualitativo, os dados que selecionamos para esta breve análise foram considerados representativos do corpus. Com o objetivo de descrever o planejamento das sessões de teletandem, o questionário enfoca a descrição das etapas e das ações realizadas, antes, durante e após as sessões.

Para antes do início das sessões, os professores/pesquisadores apresentaram as seguintes respostas:

- (01) Praticar para se preparar para as sessões (os alunos praticaram fazendo vários tipos de bate papo/ listas de perguntas antes de iniciar as sessões)/Tiveram que ler a informação sobre o Teletandem

³ Disponível em: <<http://mediacaott.blogspot.com.br/>>. Acesso em: dez. 2015.

antes de começar as sessões./Falar sobre o Teletandem desde a primeira semana da aula formou um tipo de objetivo da aula.

- (02) (...) É aconselhável dar uma boa introdução ao tema “aprendizagem autônoma em Teletandem” (nos dois lados) para que os alunos saibam o que irão fazer e o que está sendo esperado por eles.
- (03) (...) Colaboro no processo de divulgação dos grupos de teletandem e controle das inscrições. De acordo com o cronograma das interações e características de cada grupo, também há a possibilidade de ser ofertada uma sessão de orientação inicial para os grupos de alunos brasileiros e estrangeiros.
- (04) O teletandem é acrescentado ao programa do curso, que inclui uma descrição detalhada do ‘Relatório de Teletandem’ semanalmente entregue pelos alunos. Essa descrição oferece a base para compreensão do teletandem e seu funcionamento. Antes de cada sessão, tento negociar com os alunos uma meta baseada em tópicos para a interação seguinte. Por exemplo: “descubra como é a família do seu parceiro, quantos irmãos ele/ela tem, quantos anos eles têm, onde moram, como é cada membro da família.”(...) Lembramos e reafirmamos aos alunos que os tópicos representam apenas uma faceta da sessão e que se sintam à vontade para conduzir a conversa como desejarem (...). Apesar da liberdade e flexibilidade relativas aos tópicos, os relatórios apontam que todos os alunos tentam dar conta dos tópicos nas interações.
- (05) fazer a lista de datas, ver quais os feriados; fazer a lista de alunos daqui, com os endereços de Skype; enviar email para (...) coordenar as datas; enviar email para o laboratório daqui para reservar as datas; ter a primeira sessão introdutória na minha sala de aula (não no laboratório); preparar os meus alunos para a sessão introdutória daqui.

Notamos, nos dados, consenso no que diz respeito à orientação, aos esclarecimentos e informações oferecidos previamente aos alunos sobre a prática em teletandem, recorrente em todos os exemplos supracitados. Observamos que, ao se focar o teletandem, sua inserção torna-se um “objetivo da aula” (exemplo 01), sendo necessário “dar uma boa introdução ao tema” (exemplo 02), ofertando uma “sessão de orientação inicial” (exemplo 03), apresentando uma descrição como “base para compreensão do teletandem e seu funcionamento” (exemplo 04) e preparando os “alunos para a sessão introdutória” (exemplo 05).

Destacamos a questão do preparo, de cunho linguístico, nos exemplos (01) e (04), em nossa opinião, pautada em instrumentalizar os alunos de modo que consigam se expressar junto ao parceiro, na nova experiência. Nesse sentido, podemos depreender que a prática de teletandem pode ser recente aos alunos e, por isso, esse preparo. Ou então, a pouca proficiência dos alunos. Avaliamos esses procedimentos como positivos e entendemos o posicionamento dos professores envolvidos em busca de condições para que seus alunos se sintam confortáveis e mais seguros para interagir em língua estrangeira junto a um parceiro.

Alguns professores comentam os procedimentos técnicos, os arranjos para o início das interações, como divulgação e controle de inscrições (exemplo 03), organização do cronograma dos encontros virtuais, listagem dos alunos e endereços de Skype e reserva de laboratório (exemplo 05).

Depois de iniciadas as sessões, os professores/ pesquisadores apontaram as seguintes ações:]

- (01) tomar a decisão de pedir listas de perguntas como tarefa, praticar usando essas listas nos dias sem Teletandem como forma de bate-papo.

- (02) Mediação, acompanhamento de cada sessão de teletandem e gerenciamento do grupo no Facebook. Nesse período, mantém-se um intenso contato com os mediadores/ professores no exterior para a verificação do andamento das parcerias.
- (03) Há uma discussão em sala de aula acerca dos resultados obtidos dos tópicos. (...)
- (04) (...) Depois da sessão há um período de mais ou menos 30 minutos para a reflexão pessoal e em grupo sobre a interação, sobre a aprendizagem, sobre cultura etc. (...)
- (05) (...) caminhar pela sala para ver que estão todos conversando sem problemas. Depois de cada sessão, os alunos saem da sala para outras aulas. A sessão de feedback oral (a “mediação”) é feita na manhã seguinte. Os alunos têm também que fazer um relatório breve, por escrito, da interação.

Os dados revelam a retomada da experiência, ao final da interação, junto aos aprendizes, como mostram os exemplos (02), (03), (04) e (05), o que denominamos de sessão de mediação, como explicitamos anteriormente.

Os exemplos (01) e (05) abordam, também, a prática das listas em aula como forma de interação e retomada, além do gerenciamento das sessões com a presença e observação do professor/pesquisador, circulando pela sala de modo a garantir boas condições para a interação de seus alunos.

Ao final do semestre, as ações descritas pelos professores/pesquisadores contemplam, em sua maioria, ações avaliativas, como a retomada dos conteúdos utilizados nas sessões de interação com propósitos avaliativos (exemplo 01), uma discussão em sala de aula (exemplo 03) ou um encontro para finalização (exemplo 04).

- (01) Depois de terminar o programa de Teletandem, usei várias das perguntas das listas, temas das discussões entre nós (depois de cada sessão) para o exame oral, e para as perguntas para escrever no exame final (...) decidi usá-lo como parte do conteúdo da aula (...)
- (02) Distribuição de certificados e avaliação final das parcerias.
- (03) No final do semestre, há uma discussão em sala de aula, na qual os alunos são motivados a falar sobre questões gerais, o que aprenderam sobre o país e a língua do parceiro e sobre os pontos fortes da experiência em teletandem.
- (04) É bom ter um encontro de finalização com os alunos para fechar este projeto, fazer uma avaliação junto com eles. Mas, do mesmo jeito, isso deve ser feito com o prof./coordenador/mediador do outro lado, para que impasses e dificuldades possam ser superados em um próximo semestre de TT da mesma parceria.
- (05) Não há nada especial no final do trimestre (...)

Destacamos nos dados acima dispostos, a distribuição de certificados mencionada no exemplo 02 e o trabalho conjunto entre Brasil e exterior comentado no exemplo 04 em prol da superação de impasses, como questões presentes ao término das sessões de interação ao final do semestre.

No que concerne a questões limitadoras para as ações em teletandem junto à instituição e aos alunos, os professores/pesquisadores fizeram os seguintes apontamentos:

- (01) A única coisa é a (...) diferença do horário.
- (02) Dentre algumas limitações está o acúmulo de funções e fragmentação do trabalho do mediador. (...) Como no caso das parcerias, no contexto brasileiro, envolve uma grande rotatividade de alunos, em diferentes grupos e mesmo dentro de um mesmo grupo (alunos que faltam ou desistem no meio

do processo) e a participação deles é voluntária. Observo que nós também temos dificuldade para gerenciar o grande volume de alunos (criar um banco de dados, por exemplo). (...)

- (03) Neste semestre, não há grandes questões, exceto o fato de alguns alunos mais fracos estarem falando muito mais sua própria língua. Mas isso pode e será corrigido mediante monitoramento e encorajamento. No passado, algumas questões mais sérias envolveram a falta de parceiros devido às ausências inesperadas, problemas técnicos e complicações pela diferença de horário.
- (04) É muito difícil lidar com os calendários acadêmicos diferentes entre os países participantes no projeto (...); professores no exterior muitas vezes são extremamente sobrecarregados de trabalho (...) às vezes, há alunos pouco responsáveis e com pouco compromisso e motivação, apesar de eles terem escolhido fazer TT (...)
- (05) Às vezes, algum aluno tem que faltar à aula aqui, mas me avisam.

Os dados sugerem que a diferença entre horários, calendários e agendas pode trazer interferências negativas nas sessões de interação. O grande fluxo e o pouco tempo para gerenciamento de todas as atividades são, também, apontados, nos exemplos (01) e (04) como fatores que dificultam o processo.

O exemplo (03) contempla a divisão desproporcional de tempo entre as línguas na sessão de interação, motivada pela baixa proficiência do aluno, que se sente mais seguro falando em sua própria língua. Nossa experiência nos permite afirmar que isso ocorre com frequência e que cabe ao professor/pesquisador o caminhar por entre as máquinas durante as interações, certificando-se da troca de línguas na sessão para que, segundo o princípio da reciprocidade, os dois parceiros se beneficiem igualmente das trocas linguísticas. A abordagem da experiência nas sessões de mediação também tem se mostrado eficaz na detecção de tais situações, além de permitir que os parceiros reflitam sobre a experiência.

A falta à sessão é mencionada em quase todos os exemplos, assim como o não engajamento na parceria. Entendemos que, inicialmente, deva haver uma fala específica por parte do professor/pesquisador com os parceiros no sentido de conscientização do compromisso assumido e dos objetivos propostos. Um canal de comunicação eficiente deve ser mantido entre parceiros e professor de modo que, mediante imprevistos, a substituição de alunos possa se efetivar agilmente.

Considerações finais

É importante considerar que o estudo aqui proposto pode trazer alguns desdobramentos para a formação de professores, visto que muitos dos aprendizes que se inserem nas ações em teletandem aqui descritas são professores pré-serviço do Curso de Letras da instituição. Assim sendo, a experiência com o ensino/aprendizagem colaborativo por meio das novas tecnologias e a participação nas sessões de mediação constituem-se questões importantes para esses futuros professores com vistas às ações pedagógicas em línguas estrangeiras, ao desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva e à sociedade tecnologizada.

Os procedimentos aqui descritos e compartilhados pelos professores/pesquisadores delineiam as ações em teletandem nas instituições e apontam para o comprometimento exigido nas parcerias. Há ainda lacunas que merecem um olhar atento, como as diferenças de agenda, as atividades avaliativas, a integração do teletandem nas aulas, a realização das sessões de mediação, o gerenciamento dos horários e calendários. Todavia,

concluimos que as reflexões aqui compartilhadas no gerenciamento das sessões de interação nos levam a acreditar que o caráter enriquecedor das trocas telecolaborativas não pode ser ignorado no cenário educacional, pois permite uma potencialização das ações pedagógicas, abordando questões linguísticas e culturais.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, S. Os gêneros na modalidade de *teletandem* institucional integrado: a primeira sessão de interação. In: NASCIMENTO, E. L. et al. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 97-120.
- ARAUJO, N. R. P. *Formação de parcerias de teletandem: da organização ao sistema de atividades*. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- BEDRAN, P. F. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no teletandem*. 2008. 357f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- BELZ, J. A. From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 2-5, 2003. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol7num2/speced.html>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- BROCCO, A. S. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. 2009. 250f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- CANDIDO, J. *Teletandem: Sessões de orientação e suas perspectivas para o curso de Letras*. 2010. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. 2009. 269f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- ELSTERMANN, A. K. Primeiras reflexões e desafios-experiência sobre a mediação no processo de aprendizagem no Teletandem. *Teletandem News*, ano V, n. 1, p. 24, jan./abr. 2011.
- FUNO, L. B. A. *Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- GARCIA, D. N. M. *O que os pares de teletandem (não) negociam: práticas para um novo contexto online, interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013. 216 p.
- _____. O professor e a prática telecolaborativa no teletandem. *The Specialist*, v. 32, p. 81-108, 2011.
- _____. *Teletandem: acordos e negociações entre os pares*. 2010. 290f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.

- KAMI, C. M. C. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via teletandem*. 2011. 239f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- KANEOYA, M. L. C. K. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. 263f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- LEVY, M. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a Pedagogical Framework. *Language Learning and Technology*, v. 11, n. 2, p. 104-127, 2007.
- LITTLE, D. et al. Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project. *CLCS Occasional Paper*, Trinity College, Dublin, n. 55, p. 1-27, 1999.
- LUZ, E. B. P. *A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)*. 2009. 231f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- MARTINS MOITEIRO, N. *Action Research on Teletandem: an Analysis of Virtual Intercultural Communication between Students from Brazil and Germany*. 2009. 147f. Diplomarbeit. Johannes Gutenberg Universität – Mainz.
- MATOS, F. A. M. *O Skype como ferramenta de interação e colaboração no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em teletandem*. 2011, 197f. Dissertação (Mestrado Pedagogia do Elearning) – Universidade Aberta de Lisboa, Portugal.
- MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino – aprendizagem de professores em formação*. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- MESQUITA, A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: um estudo de caso*. 2008. 251f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- O'DOWD, R. The competence of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, v. 43, n. 2, p. 194-207, 2015. DOI: 10.1080/09571736.2013.853374.
- SALOMÃO, A. C. B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no Projeto Teletandem Brasil*. 2012. 270f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- _____. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 317f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- SANTOS, G. R. *Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem*. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.
- SCHWIENHORST, K. Matching pedagogy and technology – Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. *Language Teaching On-Line*, 1998. Disponível em: <http://www.tcd.ie/CLCS/assistants/kschwien/Publications/ECReportprint.htm>. Acesso em: 16 abr. 2009.

SILVA, A. C. *O desenvolvimento intra-interlinguístico in-tandem a distância (português e espanhol)*. 2008. 429f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.

SILVA, J. M. *Projeto Teletandem Brasil: as relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. 2012, 153f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.

SILVA, M. R. G. L. Teletandem entre Unesp/Assis e Utah Valley University: relato de experiência. *Teletandem News*, ano V, n. 1, p. 25-26, jan./abr. 2011.

SOUZA, M. G. *Os primeiros contatos de professores de línguas estrangeiras com a prática de teletandem*. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=en> Acesso em: 20 set. 2015.

_____. TELETANDEM: Transculturalidade na comunicação online em línguas estrangeiras por webcam. *Teletandem News*, ano 5, n. 1, p. 2-3, jan./abr. 2011.

TELLES, J. A. (Org.) *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009. 348 p.

_____. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp, 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2014.

TELLES, J. A.; FERREIRA, M. J. Teletandem: possibilidades, dificuldades e abrangência de um projeto de comunicação on-line de PLE. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 79-104, 2011.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

VASSALLO, M. L. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. 2010. 296f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Unesp, São José do Rio Preto/ Università Ca'Foscari, Venezia.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 341-381, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAKIR, M. A. Teletandem na Universidade de Miami: o início de uma parceria *Teletandem News*, ano V, n. 1, p. 29-30, jan./abr. 2011.

As manifestações de junho de 2013: os ‘baderneiros’, o chamado e a condição do professor

(June 2013 riots: the ‘troublemakers’, the calling and the teacher’s condition)

Eliane Righi de Andrade¹, Maria de Fátima Amarante², Carlos A. Zanotti³

^{1,2}Faculdade de Letras – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

³Faculdade de Jornalismo – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)

eliane.righi@puc-campinas.edu.br, fatimaamarante@uol.com.br, zanotti@puc-campinas.edu.br

Abstract: This article focuses on identity representations that emerge from different discursive spaces (a printed newspaper and Facebook posts), which are related to the social mobilization that took place in Brazil along the second semester of 2013. Using a discursive perspective, our aim is to articulate the effects of meaning to the conditions of production that affect the discourse, which means that language and History are connected to produce meaning. We can observe that in the contemporary environment, highlighted by hegemonic discourses, such as the economic and the media ones, the identity can be considered an ongoing process and the subjectivity is pervaded by a need of sharing things and thoughts in a way that people can feel part of a imaginary community and, at the same time, connected to the world.

Keywords: Identity; Social Networks; Press Media.

Resumo: Este artigo focaliza as representações identitárias que emergem de diferentes espaços discursivos (um jornal impresso e postagens do Facebook), as quais se relacionam à mobilização social que ocorreu no Brasil ao longo do último semestre de 2013. Por meio de uma abordagem discursiva, nosso objetivo é articular os efeitos de sentido às condições de produção do discurso, o que significa que língua e história estão aliadas na produção de sentidos. Podemos observar que, na contemporaneidade, a qual é marcada por discursos hegemônicos, tais como o econômico e o da mídia, a identidade pode ser encarada como um processo em movimento e a subjetividade é invadida por uma necessidade de compartilhar coisas e pensamentos, de modo que as pessoas se sintam parte de comunidades imaginárias e, ao mesmo tempo, conectadas ao mundo.

Palavras-chave: Identidade; Redes Sociais; Mídia Impressa.

Introdução e pressupostos teóricos

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a construção das identidades na contemporaneidade, por meio do estudo de formas de subjetivação que emergem em diferentes espaços discursivos. Amparamo-nos primeiramente na definição foucaultiana de modos de subjetivação (FOUCAULT, 2001) pela qual entendemos que o sujeito é produto de processos contínuos de modelagem num espaço histórico social definido. Dessa forma, pensamos que a imersão do sujeito num mundo altamente tecnologizado marcará, conseqüentemente, suas formas de se dizer no mundo, de se relacionar e, portanto, de se constituir identitariamente.

Nossa proposta neste trabalho é, pois, discutir alguns indícios dessa identidade em construção, amparados principalmente em estudos do discurso (FOUCAULT, 2001; PÊCHEUX, 1997; ALTHUSSER, 1978), em estudos sociológicos (CASTELLS, 2006; 2013), das novas tecnologias (TURKLE, 2011; LÉVY, 1998) e nos estudos da desconstrução de Derrida (1991).

Lévy (1998) foi um dos primeiros autores a apontar como característica da virtualidade um desprendimento das dimensões de tempo e espaço, o qual associamos a uma desterritorialização do sujeito, vencendo na virtualidade as barreiras do tempo pelos processos de relação síncronos e assíncronos. Dessa forma teríamos, de algum modo, um retorno à cultura nômade, definida por relações de constante movimento. Tal noção pode ser aplicada, assim, à construção das identidades e aos modos como o sujeito se relaciona dentro e fora desse “espaço” virtual. A virtualidade, portanto, não está confinada ao imaginário, mas opera efeitos sobre o mundo que chamaríamos de “real”. Segundo o autor, ainda, um dos reflexos da virtualização é um abalo nas identidades clássicas, determinadas pela exclusão e o confinamento de grupos em espaços geográficos definidos, com valores culturais delimitados, que o distinguem do outro. Assim, a virtualização seria um espaço para promover o “acolhimento da alteridade” (LÉVY, 1998, p. 25).

Turkle (2011), reafirmando o pensamento de Lévy (1998), aponta que há a erosão das fronteiras entre o virtual e o real, uma vez que os sujeitos entram e saem da “vida” na tela, experimentando diferentes identidades. Assim, o “eu” torna-se menos uno e mais multifacetado, fazendo com que sua existência dependa da tecnologia. Em decorrência dessa característica, a autora entende que, na virtualidade, o sujeito se relaciona com o outro de uma maneira “objetificada”, ao encorajar laços sociais frágeis e não duradouros, devido à volatilidade do meio virtual e pela grande exposição que este implica.

Outro fator que influencia o processo de construção das identidades potencializado pelas novas tecnologias é a centralização do papel da mídia na vida das pessoas, no seu modo de interpretar o mundo, pois, segundo Castells (1999, p. 367):

[e]m virtude dos efeitos convergentes da crise dos sistemas políticos tradicionais e do grau de penetrabilidade bem maior dos novos meios de comunicação, a comunicação e as informações políticas são capturadas essencialmente no espaço da mídia. Tudo o que fica de fora do alcance da mídia assume a condição de marginalidade política.

Desse modo, pode-se pensar também em novos processos decisórios e novas formas de governar, alterando a relação Estado e sociedade. Voltamo-nos, então, aos estudos de Foucault (2004) sobre as tecnologias e as tecnologias de si, que se referem aos dispositivos que são criados pelas sociedades para se autogovernarem e que são responsáveis também por produzirem certos modos de subjetivação. Assim, as técnicas contemporâneas delineiam uma arte de existência, um modo de vida e um conhecimento sobre o sujeito.

Nesse breve artigo pretendemos estudar indícios desses modos de existência articulados às tecnologias digitais, por meio da análise de representações do sujeito em espaço discursivo proveniente do mundo digital: as mobilizações de junho de 2013 no Facebook e representações de professor materializadas nessa rede social de 20 de junho a 15 de outubro de 2013. Abordaremos, ainda, outro espaço discursivo, este proveniente de uma mídia tradicional – o jornal impresso – cujo foco também será sobre as representações referentes às mobilizações, mais especificamente sobre as nomeações que os textos jornalísticos utilizam para designar os participantes bem como tais movimentos sociais ao longo dos dias em que se seguiram as mobilizações, de acordo com a aderência do público ao evento. Embora com materiais diversos, a análise que empreenderemos está amparada pelo viés discursivo e permite que olhemos para tais “fatos discursivos”,

no sentido de restaurar-lhes a ideia de acontecimento, como apregoam Pêcheux (1997) e Foucault (2004), acreditando na capacidade que o discurso tem de trazer à tona as “censuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis” (FOUCAULT, 2002, p. 58).

Como caracterizaríamos então o sujeito nesse momento contemporâneo nomeado diferentemente por diversos autores, tais como modernidade tardia (GIDDENS, 2002), modernidade líquida (BAUMAN, 2001), desmodernização (TOURAINÉ, 1997) e condição pós-moderna (LYOTARD, 1998)? Por um lado, acreditamos que, como sujeito social e da linguagem, ele é atravessado pelos discursos e pela memória discursiva e, por outro, constitui-se de seu desejo, que surge sempre de uma falta, uma vez que se constrói a partir do Outro, imerso nas formações inconscientes. No entanto, devido à presença de discursos hegemônicos no momento atual, tais como o discurso capitalista do consumo, seu desejo tem se transformado em uma demanda pulsional, que deve ser satisfeita a qualquer custo.

Outra característica atribuída ao sujeito por Touraine (1997, p. 79) é a “morte do ego”, uma vez que “descobrimos que a sua [do ego] unidade era apenas a projeção no indivíduo da unidade e da autoridade do sistema social, do Príncipe transformado em Pai e interiorizado em normas morais”, o que nos aproxima da visão psicanalítica de sujeito. Isso implica um sujeito em que a razão como princípio unificador do mundo social é questionada e a ilusão de unidade se fragmenta em identidades múltiplas ou, como aponta Dias (2012), ao tratar da subjetividade em relação ao mundo virtual, a identidade é encarada como um processo de experimentação, portanto, móvel e fluido.

Se pensarmos, então, a contemporaneidade como um momento de confronto e também de coexistência entre valores modernos e pós-modernos, podemos então entender, pelo funcionamento da linguagem e do discurso, a (con) fusão entre a expressão do sujeito, atravessada por sentidos estabilizados, por referências geográficas e temporais mais fixas, e os momentos de dispersão e extravasamento, que o remetem a novas formas de se relacionar com o Outro, consigo mesmo e com as dimensões de tempo e espaço.

Silva (2004, p. 164) aponta que as tecnologias nômades de comunicação, representadas pelas redes de comunicação virtual, constituem um espaço híbrido, em que não se faz necessária a presença física do outro e que este ainda pode estar em constante deslocamento, criando a “a implicação de contextos que cria a experiência de multiusuários”.

Neste trabalho, então, discutiremos algumas representações identitárias, entendidas como traços do imaginário social constituído a partir de um contexto histórico-cultural, e que permeiam a formação das identidades em diferentes espaços discursivos trazidos para a análise: a nomeação dada às manifestações de junho de 2013 bem como a seus participantes, no jornal impresso, a relação dentro/fora nas postagens sobre tais manifestações dentro de uma rede social e a representação objetificada do professor nas imagens compartilhadas no Facebook na esteira desse movimento.

Baderneiros e cidadãos no jornalismo impresso

Nesta primeira parte do trabalho, pretendemos refletir acerca de como os manifestantes de junho de 2013 foram representados no jogo das relações de poder mediadas

pelo jornalismo impresso. Para tanto, reunimos um *corpus* formado por reportagens e editoriais publicados no jornal *Correio Popular*, de Campinas, entre os dias 13 e 24 daquele mês. As notícias referentes à cidade foram produzidas pelos repórteres do próprio jornal, enquanto a cobertura das manifestações em outras localidades, incluindo São Paulo e Brasília, foi feita por agências noticiosas. Entre as agências, destacam-se os serviços da FolhaPress, Agência Estado e Agência Brasil, esta última ligada ao Governo Federal, que distribui gratuitamente as notícias que produz.

Para Althusser (1978), os meios de comunicação, particularmente os jornais, atuam como aparelhos ideológicos do Estado (AIEs), tanto quanto a escola, a família ou a religião. Enzensberger (1978) já prefere chamá-los de “indústrias da consciência”, uma vez que exerceriam poder hegemônico enquanto mecanismos de controle e de manipulação. Foucault (1979, 2007), pesquisador que não se dedicou a estudar especificamente o jornalismo ou os meios de comunicação, oferece-nos pistas para compreender o papel da imprensa, uma vez que o discurso é a forma material das relações mediadas pelo jornalismo. Assim, dadas às características do *corpus* aqui reunido, o aporte teórico da Análise de Discurso de linha francesa nos oferecerá o suporte com o qual procuraremos delinear traços identitários que envolvem a nomeação na cobertura dos eventos de junho de 2013.

O *corpus* aqui reunido foi dividido, segundo as classificações do jornalismo, em dois distintos gêneros (ou categorias) textuais: informativo e opinativo. O primeiro agrupa os textos noticiosos, enquanto que o segundo, os textos analíticos. Melo (1994) já demonstrou a hipocrisia desse modelo, pois, ao selecionar temas, fontes e expressões utilizados nas notícias, o jornal já produz um recorte ideológico. A única diferença, portanto, entre um gênero e outro estaria não na exclusão da opinião em um deles, mas em sua dissimulação nos textos informativos. Ambos os gêneros, contudo, funcionam em um mesmo sentido:

Os jornais, as notícias, procedem por redundância, pelo fato de nos dizerem o que é “necessário” pensar, reter, esperar, etc. A linguagem não é informativa nem comunicativa, não é comunicação de informação, mas – o que é bastante diferente – transmissão de palavras de ordem, seja de um enunciado a outro, seja no interior de cada enunciado, uma vez que o enunciado realiza um ato e que o ato se realiza no enunciado. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 16-17)

Como nos lembra Correia (2011, p. 113), as notícias acontecem na conjunção de acontecimentos e textos. Ou seja, não há notícia que possa ser destituída de sua condição enunciativa, sendo que o próprio enunciado torna-se parte constitutiva do acontecimento que, como tal, possui potencialidades para desdobrar-se em novos acontecimentos. Os chamados “marqueteiros” invariavelmente adotam essa lógica, produzindo fatos com potencialidades para ganharem a atenção da mídia e, assim, retroalimentarem o acontecimento anteriormente produzido com a intenção de que vire notícia.

A origem das manifestações de junho, convocadas pelo Movimento Passe Livre (MPL) para o dia 11 daquele mês, na Praça da Sé, foi igualmente produzida com a intenção de que virasse notícia. Seus organizadores esperavam que, ao ver esse acontecimento retratado na mídia, o movimento ganhasse adesões e revertesse o anunciado aumento de 20 centavos para a tarifa de ônibus na mais importante cidade brasileira. A violência da repressão policial, contudo, forneceu o combustível necessário à batalha campal que

se sucedeu e que ganhou adesões em todo o território nacional. Insatisfações de toda ordem se juntaram em passeatas e aglomerações, dando origem ao bordão “Não são os 20 centavos” – cunhado pelos manifestantes – para justificar um fenômeno até então não vivenciado pela sociedade brasileira. Edifícios públicos, que representam o poder estatal; empresas de ônibus, cuja má qualidade do serviço prestado justificava a ira de manifestantes diante de um aumento de preço; agências bancárias, simbolicamente os representantes da especulação financeira; e veículos da imprensa – identificados como porta-vozes da elite dominante – foram os principais alvos da agressividade dos manifestantes mais exaltados.

A análise que empreendemos se deteve à observação da variedade lexical da qual a imprensa lançou mão para noticiar a sequência dos acontecimentos que decorreram do ato público do dia 11 e nomear os participantes nesses eventos. A legitimidade do método reside no fato de que a materialidade constituída pelo léxico adotado implica uma interpretação positiva ou negativa do acontecimento (CORREIA, 2011). Ou seja, ao nomear, isolam-se campos, recorta-se o mundo, um mecanismo que funciona eficazmente nas chamadas sociedades disciplinares (GOMES, 2003), nas quais a conclamação à ordem se dá pelo exercício do convencimento.

No Quadro 1, a seguir, relacionamos os títulos de notícias e de reportagens, textos que pertencem ao gênero informativo (portanto, “isentos” de opinião), publicados pelo *Correio Popular* naquele período, para que se possa observar a sequência de títulos na ordem em que foram sendo publicados.

A análise permite indicar que a adoção do termo “baderna” para tipificar os episódios que se sucederam à manifestação convocada pelo MPL implica ter ocorrido, no dia 12,¹ um acontecimento de caráter disfuncional, negativo, pois o léxico escolhido pressupõe a existência um estado “de normalidade” contra o qual houve uma insurgência. Em termos ideológicos ou superestruturais, a ordem seria, portanto, o modelo de sociedade calcado no respeito à propriedade privada, na aceitação do lucro e na obediência a regras e leis que sustentam as economias de mercado. “Baderna”, nesse caso, ideologicamente falando, exprime um juízo de valor, um julgamento que, segundo os fundamentos inaugurados por Samuel Buckley (apud MELO, 1994, p. 22), não poderia existir em textos informativos, como é o caso. No entanto, como bem apontado por Melo (1994, p. 88), a exclusão da opinião não passa de uma estratégia de dissimulação do caráter opinativo dos textos noticiosos.

Quadro 1. Títulos nas primeiras páginas do *Correio Popular*, em junho de 2013²

Dias	Títulos das chamadas
13	DA BADERNA PARA A PRISÃO
14	GUERRA CAMPAL: Selvageria tumultua SP em novo protesto contra tarifa
15	CONTRÁRIO AOS ABUSOS: Alckmin condena vandalismo e apura ação da PM

¹ A manifestação noticiada em Campinas refere-se ao segundo dia dos atos públicos, este ocorrido na Av. Paulista, coração financeiro de São Paulo.

² Textos em itálico indicam esclarecimentos que julgamos necessários à compreensão dos títulos, que foram grafados (em caixas alta ou baixa) conforme o empregado pelo jornal. Em cada página, a ordem implica a hierarquia disposta na publicação.

16	Manifestantes e polícia se confrontam em Brasília
17	SECRETÁRIO PEDE REUNIÃO COM MANIFESTANTES PARA EVITAR NOVO CONFRONTO: Grella Vieira quer impedir tom bélico na manifestação prevista para hoje, na Capital, onde jovens voltarão a usar máscaras
18	O DESPERTAR DO BRASIL (Linha-fina) Manifestações tomam as ruas de 11 capitais, ampliam revolta iniciada com a reivindicação do passe livre e chegam ao núcleo do poder no Congresso Nacional, em Brasília, à Assembleia Legislativa do Rio e ao Palácio dos Bandeirantes em SP
19	Campinas: protesto começa no Rosário e cancela folga da GM <i>*(chamada para evento do dia seguinte)</i>
	Manifestação tenta invadir Prefeitura e lota a Paulista
20	Efeito dominó reduz a tarifa do transporte em Campinas <i>(Foto que acompanha é de um ambulante campineiro, de 62 anos, vestido com verde e amarelo que conclama manifestantes)</i>
21	PLANO ERA DE PAZ MAS A BARBÁRIE VENCEU
22	DILMA CONVOCA PACTO Mesmo grupo de vândalos repete violência no Centro <i>Demais chamadas de capa incluem “Ato das crianças será no Taquaral”</i>
23	Liderança jovem repudia vandalismo em Campinas Com protestos, caras-pintadas revivem época do Fora Collor Atos refletem a ‘realidade crítica’ Manifestação tem prisão e estragos MPL volta atrás e se mantém na rua
24	Tarifa de R\$ 3 entra em vigor hoje em Campinas Manifestantes prometem voltar com força às ruas <i>(Chamada acima da manchete, foto de mascarado com bandeira)</i>

Ademais, sem que se pretenda questionar qual funcionalidade existiria em um sistema de transporte que não atende às necessidades de seus usuários, ressalte-se que nomear (baderneiros) implica recortar campos, isolar, como bem nos lembra Gomes (2003, p. 20). Aos isolados, conforme o próprio título sugere (DA BADERNA PARA A PRISÃO), recomenda-se o castigo como mecanismo de resgate.

Menos sutil que sugerir a existência de uma ordem natural nas economias de mercado, observa-se que, na edição do dia 18, o jornal rompeu com todas as regras da objetividade (o fundamento da estratégia de Buckley) ao dar a manchete “O DESPERTAR DO BRASIL” para a reportagem que informava em sua linha-fina (ou subtítulo): “Manifestações tomam as ruas de 11 capitais, ampliam revolta iniciada com a reivindicação do passe livre e chegam ao núcleo do poder no Congresso Nacional, em Brasília, à Assembleia Legislativa do Rio e ao Palácio dos Bandeirantes em SP”. O título sugeria, portanto, que até aquele momento o país parecia estar adormecido no “berço esplêndido” a que faz alusão seu Hino Nacional.

A manchete marcou uma guinada de 180 graus na tonalização empregada até aquele momento nas coberturas das manifestações de rua. A negatividade deu lugar à positividade no jogo de representações, pois o ato de acordar implica ficar atento e se transformar em sujeito de sua própria história. E o título, que deveria ser informativo, estava agora claramente assumindo um posicionamento – uma opinião. Essa mistura não dissi-

mulada de gêneros é chamada, no jornalismo, de editorialização, estratégia que consiste em opinar onde a exigência seria informar com a maior objetividade possível. Nesse momento, o discurso subjacente ao enunciado sugere a cooptação do movimento, não para uma ruptura com o sistema, mas para domesticar e canalizar sua energia contra os titulares das instituições apontadas no subtítulo, a saber, os poderes Executivo e Legislativo.

Não surpreende, portanto, que o editorial publicado no dia seguinte, em 19 de junho, fazia um *mea-culpa* sob o título “Um protesto com a cara do Brasil”. Aquilo que, no início da cobertura, os editorialistas qualificaram como “baderna” que “não deve ser tolerada” passou a significar “uma mobilização” que “ganhou forma e força”. No dia 22, período no qual encerramos o levantamento do *corpus*, a publicação elevava o tom de sua nova postura: “o que ressalta no movimento é a espontaneidade, abrangência e o foco difuso das reivindicações, que se catalisaram no propósito comum de reverter o estado de coisas que domina o Brasil há mais de uma década”.

O “estado de coisas” – ao que sugere o período de tempo mencionado – nem de longe questiona a legitimidade da organização social e política do país. Refere-se, isso sim, ao número aproximado de anos em que o Partido dos Trabalhadores (PT) já se mantinha na Presidência da República. Há uma dupla intenção nessa representação. Pela primeira, o jornal evita a ruptura com seus leitores, indicando uma saída institucional para os conflitos que eclodiram; e, pela segunda, aponta seus adversários político-partidários como a fonte de todos os descontentamentos que marcaram aquele período da história recente do Brasil. Além dos governantes, estavam entre os adversários da sociedade “acordada de seu sonho” os “criminosos” que atentaram contra a segurança de propriedades públicas e privadas. Nada se falou da insegurança que aflige usuários do sistema de transporte urbano, sujeitos a atrasos, superlotações e perda de dias de trabalho; menos ainda se disse a respeito de um modelo de sociedade cuja riqueza de alguns só se torna possível diante da exploração da maioria.

Modos de compartilhamento do movimento no Facebook

Nesta segunda parte do trabalho, selecionamos duas postagens do dia 17 de junho, publicadas no Facebook. No primeiro deles, observamos que um membro do Facebook compartilha uma foto de uma página (4EVER) – ali também sitiada – com uma mensagem aos amigos virtuais, compartilhada, por sua vez, a partir de um outro site (*AnonymousBR PPP*).

Recorte 1

***Fulano*³ shared 4EVER's photo.**

ATENÇÃO GALERA!!!

Vamos todos colocar em nossos perfis uma foto da BANDEIRA DO NOSSO BRASIL em homenagem ao dia de amanhã. Vamos colaborar com os manifestantes virtualmente também, já que muito de nós não pode estar nas ruas, lutando. Compartilhem para que todos consigam saber e lutar JUNTOS. Valeu!

Via: Anonymous

BR-Ramona

³ Retiramos das postagens os nomes que aparecem na rede para manutenção do anonimato, apesar de que tal material pode ser acessado por qualquer um, por sua natureza pública. Utilizaremos aqui as nomeações de *Fulano*, *Beltrano* e *Sicrano* para diferenciar os enunciadores nos dois recortes.



1Like · · 1Share

Primeiramente, o enunciador se dirige a um público que nomeia como “galera” – em letras maiúsculas, o que já marca um destaque – e remete a alguns sentidos já postos. Segundo o dicionário *Michaelis online*, o termo galera inicialmente designava um “barco de guerra”, o que nos remete a uma memória discursiva em que “estamos todos no mesmo barco, lutando contra um inimigo comum”. No entanto, sabemos que nesse contexto específico do recorte o substantivo feminino galera se refere ao registro popular de “1. o conjunto de pessoas que aplaude e incentiva um grupo em competição; torcida. 2. conjunto de amigos, turma”. Dessa forma, o enunciador toma o dizer como algo pessoal, direcionado ao grupo (seleto) de amigos que provavelmente defendem a mesma “causa” ou que compartilham as mesmas ideias, fazendo com que o sentido de uma comunidade coesa e com certa intimidade apareça. Nesse “chamado” à participação, pede aos amigos que seja postada uma bandeira brasileira em seus perfis.

Podemos observar que o enunciador, num gesto que parece patriótico, se “apodera” de valores nacionalistas, ao colocar o pronome possessivo “nosso” antes de país. Esse recurso parece remontar a uma memória discursiva, em termos do que apregoa Pêcheux (1997), impregnada de valores aparentemente cívicos de um passado recente, junto com a apresentação de um símbolo nacionalista, a bandeira do país, relevando a importância da data talvez histórica (a grande manifestação que estava acontecendo e que poderia mudar os rumos do país).

Nesse momento, o enunciador, que compartilha sua intenção com o grupo todo, revela um primeiro momento de cisão em relação a quem vai para as ruas se manifestar: “vamos colaborar com os manifestantes virtualmente”. Ou seja, nesse momento, não faz parte desse grupo, embora proponha a participação virtual, já que “muito de nós não pode (*sic*) estar nas ruas, lutando”. Percebe-se, então, que os espaços do mundo real e virtual interagem, mesclam-se, como aponta Silva (2004), compondo um cenário híbrido em que a realidade virtual também provoca efeitos de sentido sobre o acontecimento das ruas.

No entanto, a pergunta que nos fazemos é qual seria o motivo de não poder estar “lutando” – e esse termo remonta a um estado de guerra – com o grupo na rua? Que impossibilidade é essa que limita à virtualidade sua participação? Será que tais pessoas teriam outras atribuições no dia a dia, como o trabalho, impedindo-as de estarem na manifestação presencialmente? Será que se sentem participando do mesmo jeito estando “conectados” à rede ou, de alguma forma, desprezam seu envolvimento pessoal na manifestação, já que isso remete a riscos que o manifestante virtual prefere não correr – ou que não precisa correr?

Se pensarmos também no fator representatividade, já que toda a democracia se exerce dessa forma, seriam os manifestantes na rua os representantes legítimos dos anseios de uma maioria expectadora de forma que eles pudessem ser elevados à categoria de mártires, que se sacrificam pelo povo? Ou, como articula Castells (1999), uma vez que as identidades se constroem sobretudo no espaço midiático, o sujeito precisa estar nele representado (virtualmente ou de forma real) de modo a se sentir parte do acontecimento das manifestações?

Além disso, há mais do que um incentivo à participação, há certo apelo à mesma, com a utilização de verbos no imperativo: “vamos” (duas vezes) e “compartilhemos”, o que caracteriza ainda certa militância do enunciador. No entanto, como podemos verificar na postagem, essa é trazida de outro espaço enunciativo virtual (AnonymousBR), a partir de um outro enunciador (identificado pelo talvez pseudônimo “Ramona”), o que nos remete à apropriação dos dizeres nas redes e a um novo olhar sobre a autoria, outra questão bastante relevante na virtualidade, mas que não nos propomos a discutir aqui.

A postagem se encerra com uma forma de divulgação do evento (“para que todos consigam saber”) e, ainda, com um estímulo à participação do grupo (“lutar JUNTOS”), que retoma o discurso militante da postagem. Portanto, o que percebemos é que há um movimento constante entre o “dentro” – estar com o grupo nas ruas virtualmente; compartilhar os mesmos objetivos, ou seja, ser parte de uma comunidade imaginária – e o “fora” – não poder estar lá presencialmente, colaborar com suas ações, mas estar dentro do espaço confortável da virtualidade, que pode ser inclusive em sua casa, anexando bandeiras às postagens como forma de “apoio”.

Trazemos o próximo recorte que de certa forma dialoga com o primeiro, onde se percebem regularidades discursivas que revelam sentidos atravessados pela memória discursiva.

Recorte 2

Beltrano shared Sicrano's photo.

A MINHA BANDEIRA BRANCA JÁ ESTÁ NA JANELA.....É MINHA MANEIRA DE DIZER BASTA !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

pessoal, ajudem a divulgar! Dê o seu SHARE pra que a gente possa vestir a cidade de branco!

#vemprajanela



Nessa postagem, também retirada do Facebook no mesmo dia da primeira, temos novamente um convite à participação na manifestação que ocorreria no dia seguinte, embora já estivesse em curso a maior delas. Novamente surge, agora no texto, o símbolo da bandeira, mas não a do país, a “bandeira branca”, que simboliza a paz. Não nos esqueçamos, simboliza também a rendição, que pode estar relacionada à rendição ao clamor popular, ao gesto de insatisfação geral, mas de natureza pacífica, portanto, evitando a ideia aqui de luta, de militância, como no primeiro recorte, o qual parecia bastante presente provavelmente pela postagem ter sido “importada” do *site* do *AnonymousBR*. Aqui, por outro lado, faz-se ouvir a voz da ordem social, do *status quo*.

Nesse recorte o enunciador compartilha o chamado para a participação por meio do compartilhamento da foto-postagem, que apresenta imagens reais de moradias diversas, com a presença simbólica do objeto (bandeira branca) nas janelas e antenas de carro. No entanto, o que se pede na postagem é que se fotografe a “adesão” à manifestação, publicando a foto identificada com o *hashtag* #vemprajanela, o que caracteriza a ideia de um grande espetáculo (DEBORD, 1977). Assim, a publicação da foto nas redes sociais serve como uma comprovação, uma legitimação, da participação “real” de cada membro da comunidade (virtual), lembrando ainda que, como no primeiro recorte, ela pode acontecer não obrigatoriamente no “campo de batalha” da rua, mas na sua casa, no seu deslocamento de carro para algum lugar.

Novamente a postagem é usada como forma de divulgação do evento, mas também para um direcionamento pacífico da manifestação. Podemos observar, na foto compartilhada, que há uma colagem de imagens tentando abranger tipos diferentes de moradia. A estratégia remete à abrangência e adesão ao movimento nas diferentes classes sociais (do morador da favela ao morador do prédio de luxo), o que justifica sua validade e importância.

O enunciador “legitima” o dizer da foto que compartilha dizendo já ter colocado sua bandeira – embora não a tenha fotografado, como recomenda a foto compartilhada de *Sicrano*. Também usando o imperativo (“dê o seu *share*”), pede ou, de certa forma manda, que as pessoas compartilhem a postagem. Essa demanda pelo compartilhamento reflete uma subjetividade que se constrói pelo olhar e aprovação do outro (TURKLE, 2011).

Notamos, ainda, na postagem de *Beltrano*, o uso do pronome possessivo “minha” (*minha* bandeira branca; *minha* maneira de dizer basta), o que parece significar uma forma de personalizar as ações sugeridas pela postagem de *Sicrano*, tornando-as de certa forma uma reação singular, que, ao mesmo tempo em que reforça o coletivo, dá espaço para uma certa “individualidade”, reação que também está prescrita na ordem social capitalista. A resistência se revela com a forma linguística “BASTA” acompanhada de várias exclamações, o que sugere a indignação do enunciador com a situação. No entanto, não sabemos ao que se refere com o uso do verbo “basta”, já que não há complemento ao verbo e ele pode se referir a tudo ou a nada, crítica que foi feita aos movimentos, uma vez que suas reivindicações se multiplicaram sem haver um foco que reunisse objetivamente suas demandas.

Concluindo essa breve análise, podemos perceber que há certa (con) fusão entre o espaço virtual e real no que diz respeito às mobilizações planejadas e executadas em junho de 2013, trazendo efeitos que não se restringiram ao mundo virtual. Na verdade,

observa-se a construção, como aponta Silva (2004), de um espaço híbrido em que a virtualidade implica o real e vice-versa, um legitimando o outro. Assim, podemos fazer também uma analogia com a construção das subjetividades, as quais imersas no mundo virtual encontram modos de expressão híbridos, relacionando as demandas pessoais às coletivas e modos de participação que se dão nas redes virtuais. No entanto, como as redes sociais se substanciam na propagação das imagens e mensagens, não há como não se refletir sobre o mote de Turkle (2012) de que o sujeito nelas só *é*, ou seja, tem sua existência, se compartilha na rede o que sente e pensa. Numa analogia ao pensamento cartesiano do “penso logo existo”, que inaugura a modernidade, teríamos na contemporaneidade “*I share therefore I am*”.

Representações do professor nas manifestações

Abordamos, nesta parte da trabalho, quatro imagens postadas no Facebook em linhas do tempo de professores de línguas, entre os dias 20 de junho e 15 de outubro de 2013. As imagens, originalmente publicadas na mídia digital, têm em comum o fato de terem sido compartilhadas nessas linhas de tempo sem qualquer comentário, o que consubstancia o exacerbado processo de apropriação de discursos propiciado pela tecnologia digital e que, na mesma operação, potencializa processos de constituição identitária. Debord (1977, p. 15) nos ensina acerca da contemporaneidade que:

Não é possível fazer uma oposição abstrata entre o espetáculo e atividade social efetiva: esse desdobramento também é redobrado [...]. A realidade surge no espetáculo, e o espetáculo é real. Essa alienação recíproca é a essência e a base da sociedade existente.

Ampliando as considerações do autor acerca da sociedade do espetáculo, podemos afirmar que um dos processos contemporâneos de subjetivação decorre da necessidade de participar de uma sociedade do espetáculo que está obrigada ao compartilhamento, em que a identidade está em estreita relação com uma discursivização homogeneizadora acarretada pela repetição. Tendo sempre em mente a lição de Pêcheux (1997) de que a novidade de um enunciado está em seu acontecimento, observamos que, tal qual as pinturas de Warhol que marcam o culto à celebridade em sua repetição, as imagens com seus enunciados (e os sujeitos) são incontáveis vezes replicadas por diferentes sujeitos na esteira das manifestações. Portanto, o compartilhamento – que, como já se afirmou aqui, constitui a possibilidade de existência do sujeito (TURKLE, 2012) –, constitui grande parte do jogo discursivo que opera nas redes sociais.

No caso das postagens que examinamos, há de se apontar, de um lado, a recorrência da máscara que homogeneiza a identidade, como se pode ver nas imagens a seguir.



Figura 1. Salário e prestígio



Figura 2. A proteção da bandeira

V de Vingança, bem o sabemos, é filme *cult* que, constituindo nossa memória discursiva, traz à materialidade do discurso a promessa de tornar realidade a vitória pela união. Entretanto, essa vitória é alcançada pela vingança, pela violência. Assim, é para o entremeio derrideano desse V, em que se conjugam vingança, violência e vitória, que confluem as esperanças dos manifestantes, materializadas linguisticamente no enunciado (“Professor te desejo um salário de um deputado e o prestígio de um jogador de futebol”) que assinala o desejo de (re)condução do professor a uma posição econômica e social que, por implicação, é-lhe devida e, por conseguinte, falta-lhe, constituindo, desse modo, o professor em vítima.

Esse processo de vitimização, de destituição socioeconômica do professor, vem sendo discursivamente disseminado há muito, mas é durante as manifestações que sua construção se faz pela contraposição a duas posições que ficam, de certa forma, sob a mira dos protestos: os políticos (deputado) e os esportistas (jogador de futebol). Nessa operação, é importante notar, marca-se uma inversão de valores, já que o prestígio cabe ao jogador de futebol e não ao deputado cuja eleição dependeu de e marcou prestígio, enquanto o salário cabe ao deputado e não ao jogador que, bem o sabemos, recebe valores astronômicos. Assim, pode-se dizer que se deseja ao professor uma meia medida, nem tanto salário, nem tanto prestígio.

De outro modo, pode-se entender que (re)escreve-se o significado de prestígio como capital econômico, já que o prestígio é (re)escrito como salário e, sendo assim, (re) inscreve-se o professor como capital econômico, já que sua reterritorialização depende de seu alçamento na pirâmide econômica, o que se reafirma no enunciado “Educação padrão FIFA”, que surge na segunda postagem.

Ali, escoltado pelos mascarados protegidos pelo símbolo de unidade nacional, a marca de sua legitimidade, temos o pleito pela qualidade, que, com efeito de ironia, coloca em questão a qualidade da educação e, em decorrência, a qualidade do professor e, na marca da falta, manifesta a desterritorialização da educação pelo futebol.

Essa falta é (re)(ins)(es)crita na imagem que se segue, em que a bandeira é substituída pelo escudo e, assim, o enunciado de pertença “Ordem e Progresso”, que se encontra em nosso símbolo nacional, é substituído por CHOQUE, em uma operação que constrói o antagonismo, o confronto entre manifestantes e a força policial, representando, de alguma forma, as instituições organizadas.



Figura 3. O luto em duplo efeito



Figura 4. Uma fantasia do desejo

Observe-se que o anonimato propiciado pela máscara é desnecessário, pois o professor se dá a conhecer ao (re)(ins)(es)crever-se no cartaz: “LUTO PELA EDUCAÇÃO”. No duplo efeito de LUTO, asserção de uma ação e de estado de dor perante a morte, estabelece-se que se luta porque se está de luto, na asseveração constante de uma educação que está morta e que se quer (re)viver. De nosso ponto de vista, é esta representação de professor como eterno lutador, morto-vivo aprisionado pela contingência de uma educação sem qualidade que é (re)construída nas marcas da violência configuradas na próxima imagem que trazemos:

De uma parte, temos o efeito de ironia propiciado pelos adereços que os professores carregam: a coroa e o quepe do prestígio que lhes falta e que, como prótese, tem de lhes ser apostado e que, porque prótese, parece mal ajustado. Desejo em uma fantasia, fantasia do desejo, prestígio presente-ausente que só lhes caberá pela luta e para que ela seja possível, uma segunda prótese lhes é aposta, o escudo protetor que, na simbolização de unidade que se enuncia na unicidade da forma e no enunciado aglutinador “TROPA DE PROF”, transmuta o professor lutador enlutado em professor lutador violento – o mesmo e o outro, o mesmo-outro. Se antes agachado, agora em pé, disposto a cerrar fileiras, em posição de batalha.

Entretanto, a escrita é *phármakon*, remédio e veneno, como nos ensinou Platão no Diálogo de Fedro (cf. DERRIDA, 1991), e em seu fio, a memória desliza e a língua traiçoeira escreve PROF com zero, como se observa no círculo cortado que substituiu a letra “O”, negando-lhe o prestígio. Por conseguinte, o que temos é o *simulacrum* lyotardiano (LYOTARD, 1998), tudo nele é verdadeiro-falso, aparência-realidade, bem ao espírito da sociedade do espetáculo em que vivemos.

Algumas reflexões finais

Neste breve estudo foi possível trazer, de espaços discursivos diferentes, alguns traços identitários da constituição do sujeito que emergiram da análise da materialidade linguística dentro do contexto histórico-social das mobilizações de junho de 2013, os quais refletem a coexistência deste sujeito num espaço híbrido que contempla o “real” (a mídia impressa, por exemplo) e o “virtual” (as redes sociais), em que os efeitos de sentido se disseminam em ambos os espaços, contribuindo para filiações discursivas que remetem a uma ordem do discurso, à qual o sujeito e seus dizeres estão condicionados, ainda que pense ser “dono” do seu dizer e ter controle sobre os sentidos (PÊCHEUX, 1997), uma vez que a memória discursiva o atravessa e que há representações que estão

marcadas por essa memória constituída de vários discursos, tais como o da mídia, o do capitalismo, o da repressão militar, o do mundo do futebol, entre outros.

Assim, o professor se coloca como um bem de consumo entre outros “objetos” de consumo desejáveis na sociedade capitalista, tais como o político e o jogador de futebol, cuja memória social remete a um espaço de privilégio e poder. Por outro lado, observamos, no discurso da mídia impressa, uma variação na nomeação que é conferida aos manifestantes e ao movimento, forjada a partir da proporção que o evento toma e os efeitos de sentido outros que vão sendo construídos a partir de sua repercussão social, tornando-se, então, um acontecimento.

Nota-se, ainda, que, mais marcadamente, o sujeito pós-moderno é tomado por uma necessidade de compartilhar – algo – com outro, amplificada pelo acesso às redes sociais. No entanto, esta necessidade se dá pela criação de “comunidades imaginárias”, uma vez que os laços sociais são mais porosos e flexíveis e, de certa forma, mais pragmáticos, uma vez que a virtualidade permite esse fluxo recorrente do “entrar” e “sair”, do pertencimento e do não pertencimento, de forma muito mais efetiva e instantânea. Esse “esfacelamento” e descentramento das identidades na contemporaneidade, o qual se produz no cruzamento das representações sociais forjadas no e pelo discurso, inclusive mediado pelas novas (e velhas) tecnologias, escancara a impossibilidade da produção de sentidos únicos e a existência de uma língua que articula estrutura e história, o que permite, por outro lado, entender que os modos de subjetivação estão em constante modelagem e movimento.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1978.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORREIA, J. C. *O admirável mundo das notícias: teorias e métodos*. Covilhã, UBI, LabCom: Livros LabCom, 2011. (Série Estudos da Comunicação)
- DEBORD, G. *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1977.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1995. V. 2.
- DERRIDA, J. *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- _____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DIAS, C. *Sujeito, sociedade e tecnologia: a discursividade da rede (de sentidos)*. São Paulo: Hucitec, 2012.
- ENZENSBERGER, H. M. *Elementos para uma teoria dos meios de comunicação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- FOLHA DE S. PAULO. *Novo Manual da Redação*. Folha de S. Paulo: São Paulo, 1996.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

- _____. *A ordem do discurso*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007. (Coleção Leituras Filosóficas).
- GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GOMES, M. R. *Poder no jornalismo: discorrer, disciplinar, controlar*. São Paulo: Hacker Editores, Edusp, 2003.
- LÉVY, P. *O que é virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34, 1998.
- LYOTARD, J-F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1998.
- MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.
- SILVA, A. *Interfaces móveis de comunicação e subjetividade contemporânea*, 2004. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação, UFRJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.souzaesilva.com>>. Acesso em: 29 mar. 2007.
- TOURAINÉ, A. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- TURKLE, S. *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. NY: Basic Books, 2011.
- _____. *Connected, but alone? TED*. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/sherry_turkle_alone_together>. Acesso em: 08 out. 2014.

Interatividade dialógica no uso da Lousa Eletrônica

(Dialogic Interactivity in the use of a smart whiteboard)

Gabriela Claudino Grande¹

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

gabrielacgrande@gmail.com

Abstract: The aim of this paper work is to analyze the practices of an English language teacher, from the tertiary sector in a city in the state of Sao Paulo, in an attempt to develop dialogic teaching through interactions within the classroom based on dialogic interactivity, anchored by the IWB (Interactive Whiteboard) and the internet. It was observed that in the teacher-learner-IWB interaction, the instrumentalist view of interactivity, which implies physical interaction with the use of a mouse for instance, not necessarily impacts decisions made with respect to the direction and paths taken in class, these decisions are based on dialogue and interaction processes that occur, anchored by the IWB. These processes of dialogic interactivity seem to give voice to learners towards a teaching paradigm in which students come to play an active role in the process of teaching and learning.

Keywords: interactive whiteboard; dialogic teaching; interactivity; language learning.

Resumo: No presente trabalho, objetivamos analisar as práticas de um professor que espera desenvolver o ensino dialógico por meio de interações dentro de sala de aula com base na interatividade dialógica, ancorada pela LDI (Lousa Digital Interativa) e a internet, em aulas de língua inglesa em uma escola de língua do setor terciário, no interior do estado de São Paulo. Observou-se nas aulas analisadas que, na interação professor-aprendiz-LDI, a visão instrumentalista de interatividade, que prevê o clique do mouse ou de um botão, não necessariamente impacta decisões que são tomadas com relação aos rumos da aula e aos caminhos que seriam percorridos durante o uso da LDI. Essas decisões estão embasadas em processos de interação e diálogo que ocorrem na sala de aula, ancoradas pela LDI. Esses processos de interatividade dialógica parecem dar voz aos aprendizes em direção a um paradigma de ensino no qual os alunos passam a desempenhar papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: lousa digital interativa; ensino dialógico; interatividade; aprendizagem de língua.

Introdução

O surgimento e a rápida evolução das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC têm tido um importante papel em nossa sociedade, fazendo emergir novos modos de ser e saber, aprender e produzir conhecimentos. Em especial, a internet fez surgir espaços globais novos e complexos para a ação social onde a multimodalidade é uma constante, o que traz consequências também para o aprendizado e para educação. Tais mudanças em nossa sociedade, associadas ao mundo multissemiótico em que vivemos, parecem ter tornado inevitável a inserção das TIC no âmbito escolar.

Dentre as TIC, aquelas apropriadas pelos espaços educativos geralmente são dinâmicas e estão em constante mudança ou então desaparecem rapidamente dando lugar a ferramentas e suportes novos, tidos como mais eficazes. Quando uma nova tecnologia é adotada como inovação em uma escola ocorre um processo de incorporação por parte de docentes e discentes, podendo causar/acelerar mudanças ou não ter qualquer efeito sobre a dinâmica da sala de aula (SIGNORINI, 2007).

Uma vez inseridas em contextos escolares ou institucionais, as inovações propriamente ditas, tais como a Lousa Eletrônica, não têm o poder de agir sobre práticas e culturas relativamente estabilizadas. Será a sua utilização, através de atores sociais – neste caso professores e aprendizes – que irá delinear novas relações sociais e de construção de conhecimentos, uma vez que o novo emerge a partir da forma como alguma tecnologia é utilizada.

As novas TIC não irão, por si só, criar inovação e novos espaços para a aprendizagem. O potencial da mídia digital só pode ser percebido se estiver ancorado em um contexto pedagógico, social e organizacional apoiado por um compromisso político. (SOBY, 2008, p. 129)

Com o propósito de fazer com que esses artefatos possam ser ancorados por um contexto pedagógico, conforme a citação acima, cursos de formação docente de qualidade são essenciais para uma geração de professores pouco familiarizada com as ferramentas da chamada “era tecnológica”. É necessário que profissionais da educação possam se apropriar das TIC em suas aulas com o propósito de transformar, de forma gradativa, suas práticas pedagógicas em direção a um paradigma mais participativo e colaborativo dos processos de ensino e aprendizagem, já que atualmente as práticas de letramentos de docentes e discentes parecem estar, muitas vezes, distantes umas das outras.

Mudanças nessas práticas, para que haja maior engajamento dos aprendizes em processos ativos de construção do conhecimento, incidem na reconfiguração de papéis de professores e aprendizes. E, para que essa construção seja alcançada, o ensino dialógico parece um caminho a ser seguido.

Nesse sentido, uma educação que pressuponha dialogismo representa um ensino que possa prever mudanças nas concepções de linguagem assumidas por professores e alunos. Precursor no desenvolvimento da concepção de língua como prática de interação social, o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) entende, assim como nós, que a linguagem não é uma forma objetiva para a rotulação de realidades externas, mas antes um recurso utilizado por atores sociais. Com efeito, o conhecimento de quem está falando (interlocutor) e as circunstâncias do evento de fala (contexto no qual a troca comunicativa ocorre, os atores envolvidos, tom e entonação da fala) são cruciais para a compreensão profunda dos significados trocados na vida cotidiana (BAKHTIN, 1981, p. 341-342).

De acordo com essa perspectiva, o diálogo não é apenas um termo para descrever a estrutura do discurso, mas, um fenômeno que penetra a própria estrutura das palavras. Dessa forma, os vários significados que as palavras expressam são moldados na interação dialógica no momento da enunciação (WEGERIF, 2008). O diálogo não é simplesmente uma condição prévia para a aprendizagem, pois é essencial para a construção do conhecimento e desenvolvimento humano em geral, que no presente trabalho perpassa o uso de tecnologias em ambientes educacionais.

A Lousa Eletrônica (ou Lousa Digital Interativa – LDI), tecnologia utilizada em ambientes escolares, parece ter papel relevante na literatura nacional e internacional¹, já

¹ A Lousa Digital Interativa (LDI) tem sido estudada por todo o mundo, em especial, em contextos escolares. No Reino Unido, para citarmos um exemplo, essa tecnologia já é encontrada em mais de 70% das salas de aula e os números, e o seu uso, considerando países como Dinamarca, Holanda (40% a 42% em 2009), EUA, Austrália, Irlanda e México, (quase 30%) têm aumentado muito (HENNESSY, 2011).

que permite ao professor um ecletismo pedagógico razoavelmente grande, haja vista a convergência de diversas outras tecnologias em uma só, tais como a televisão, o DVD, o rádio etc. Alguns autores, como Hennessy (2011), Mercer e Warwick (2010) e Wegerif e Yang (2011), acreditam que a LDI pode servir como ancoragem para que professores possam criar novos espaços de aprendizagem. Assim, a LDI poderia amparar práticas pedagógicas que incluam o diálogo como forma de dar voz aos aprendizes, tal como defende Hennessy (2011):

O uso da Lousa Interativa pode abrir adicionalmente um rico espaço de novas formas multimodais de diálogo. O potencial é para que novos diálogos girem e evoluam em torno de artefatos digitais criados conjuntamente pelos professores e alunos dentro do quadro interativo. (HENNESSY, 2011, p. 2)

De acordo com esse mesmo autor, o potencial da LDI não está na inovação *per se*, como já mencionado por Signorini (2007), mas na forma como docentes constroem diálogos em volta dela, sendo as interações dialógicas um dos elementos-chave para a construção desses espaços.

É importante, portanto, frisar que a noção de diálogo que adotamos não diz respeito a falas de qualquer tipo (como, por exemplo, em Barnes, 1976), mas refere-se ao entendimento de que diálogo é uma forma de questionamento compartilhado (em oposição à conversação).

A aprendizagem mediada por diálogos, os quais são favorecidos e ancorados pela LDI por meio da internet e da interatividade proporcionada por essa ferramenta, parece particularmente interessante e vai além dos atributos físicos da LDI.

Com base em algumas reflexões que compõem uma pesquisa maior de mestrado², bem como discussões teóricas sobre o ensino dialógico e a interatividade dialógica, pressupostos que serão mais bem explanados nas seções seguintes, propomos a análise das práticas pedagógicas, interações e interatividade dialógica ocorridas nas aulas 3, 5 e 6, de um total de 20 aulas que foram vídeo-gravadas durante os meses de junho, julho, agosto e novembro de 2012. A escolha dessas aulas se deve ao fato de que elas tiveram grandes quantidades de interações professor-aluno, o que amplia as possibilidades de uso da LDI como ancoragem no ensino e interatividade dialógico(a), que é o enfoque de nosso trabalho.

Com efeito, nosso objetivo é o de analisar as práticas de um professor de língua na tentativa de desenvolver o ensino dialógico por meio de interações dentro da sala de aula com base na interatividade, em especial a interatividade dialógica, ancorada pela LDI e a internet como suporte, durante 3 aulas de língua inglesa em uma escola de idiomas no interior do estado de São Paulo.

Ensino-aprendizagem dialógicos

Alexander (2006) propõe uma abordagem de ensino dialógico que tem como objetivo aprimorar não só as habilidades comunicativas dos aprendizes como também utili-

² Dissertação de mestrado finalizada em Linguística Aplicada na área de concentração Linguagem e Educação sob a orientação da Profª. Dra. Inês Signorini.

zar a argumentação, por meio de diálogos, para “apresentar e negociar ideias e perspectivas” (COFFIN; O’HALLORAN, 2008, p. 219). Nessa perspectiva de ensino dialógico, a argumentação é vinculada ao diálogo através de teorias socioculturais de aprendizagem e desenvolvimento. Essa abordagem ou perspectiva de ensino obriga-nos a repensar, não apenas os procedimentos utilizados em sala de aula, mas também as relações de poder hierarquizadas instaladas nos ambientes educativos tradicionais. De maneira concisa, o ensino dialógico tem como objetivo:

[...] aproveita[r] o poder da fala para estimular e ampliar o pensamento dos aprendizes e avançar sua aprendizagem e compreensão. O ensino dialógico ajuda o professor, mais precisamente, a diagnosticar necessidades dos discentes, organizar suas tarefas de aprendizagem e avaliar seu progresso. Ele capacita o aluno para a aprendizagem ao longo da vida e o incentiva a ser ativo em sua cidadania.³ (ALEXANDER, 2006, p. 1)

Em particular para o ensino de uma língua adicional, o desenvolvimento de diálogos em resposta a propósitos e a ambientes escolares diversos podem ser ferramentas poderosas em direção à aprendizagem e construção de conhecimentos de maneiras mais ativas. Como em toda abordagem, o ensino dialógico, segundo Alexander (2008), baseia-se em um amplo repertório de procedimentos e técnicas, dentre os quais citaremos os 4 principais repertórios: a) fala de vida cotidiana; b) fala para aprendizagem; c) fala para o ensino e d) fala para organização de sala de aula. A seguir, baseados em Alexander (2008), explanamos brevemente como cada repertório poderia contribuir com o ensino-aprendizagem dentro de sala de aula:

- a) Fala de vida cotidiana: uma das funções do professor, em especial no desenvolvimento da comunicação na língua alvo, é a de ajudar os aprendizes a se expressarem dentro e fora do contexto educacional, por meio de discussões que podem envolver: interrogações, exposições de pontos de vista, exploração de determinado tópico, avaliação de determinado assunto, dentre outros.
- b) Fala para aprendizagem: as habilidades comunicativas dos discentes podem ser aprimoradas por meio de narrativas, especulações, explicações, análises, diálogos ancorados por andaimes (*scaffolding*), imaginação, avaliações, discussões direcionadas/mediadas, dentre outros. Particularmente, a discussão direcionada, que envolve a troca de pontos de vista divergentes, busca a solução de um impasse ou de um problema por meio da negociação, prática-chave para participação ativa discente. O diálogo ancorado por andaimes também é relevante, pois envolve: interações que incentivam os alunos a pensarem de maneiras diferentes, o que exige muito mais do que simples recordação; respostas que são construídas em vez de simplesmente recebidas; contribuições que são estendidas em vez de fragmentadas; o *feedback* informa e incentiva o aprendiz a pensar “para frente”; e trocas que encadeiam linhas coerentes e aprofundamento da investigação.
- c) Fala para o ensino: utilizada em grande parte para a exposição ou a explicação de determinados tópicos relacionados aos objetivos da aula, como era feito em salas de aula tradicionais, essa forma de diálogo busca formas de exposição ou explicações que permitem intervenções dos aprendizes, já não mais passivos, mas participativos das explicações que estão sendo feitas pelo docente.
- d) Fala para organização de sala de aula: tendo em mente a maximização de perspectivas de diálogo, o potencial de cinco formas principais de interação para organização é explorado pelo docente com propósitos diversos. São essas formas de interação: ensino para classe inteira; trabalho em grupo (liderado pelo professor); trabalho em grupo (liderado pelo aluno); um-para-um (professor e aluno); um-para-um (aluno e aluno). (ALEXANDER, 2008, p. 100-105)

³ As traduções feitas nesse trabalho foram feitas por nós.

O desencadeamento desses repertórios para o diálogo em sala de aula pode ser ancorado por artefatos tecnológicos imbricados na sociedade contemporânea. De acordo com o mesmo autor (ALEXANDER, 2006), a abordagem dialógica de ensino envolve o gerenciamento do diálogo e atividades dentro de sala de aula para que professores e alunos possam comentar ativamente e construir conhecimentos com base nas ideias uns dos outros, co-construindo inclusive interpretações. Segundo Wegerif e Yang (2011), pesquisas têm apontado que tecnologias multimodais, como a LDI, podem contribuir para criação de “espaços dialógicos”, que são definidos conforme esses mesmos autores como:

[...] espaços de possibilidades que se abrem quando dois ou mais incomensuráveis perspectivas são mantidas juntas na tensão criativa de um diálogo. Usamos o termo ‘incomensuráveis’ nesta definição para enfatizar a importância e a necessidade da abertura dialógica. Em diálogos reais falamos de diferentes perspectivas de mundo e esta diferença não pode ser simplesmente resolvida na unidade [dissolução da diferença] porque eu não posso me tornar você e vice-versa. Como Bakhtin observa em muitas ocasiões, esta diferença não é um “problema”, mas é constitutivo do fluxo de significados em diálogos. (WEGERIF; YANG, 2011, p. 3)

Com efeito, a criação do que parecem ser novos espaços para aprendizagem é ancorada por tecnologias multimodais com acesso à internet, tais como a LDI, investigada neste trabalho. Veremos em detalhe na seção de análise do presente artigo como esse recurso é utilizado pelo professor na tentativa justamente de diagnosticar necessidades dos aprendizes, além de abordarmos a organização da sala de aula e a avaliação de progresso na aprendizagem do inglês.

Interatividade

A interatividade envolve muito mais que a relação técnica ou física entre o toque do usuário e o manuseio de uma máquina. Moss (2007), com base em estudos de caso sobre a expansão da LDI desenvolvidos no ensino médio de escolas em Londres, na Inglaterra, sugere três tipos de interatividade para descrever os usos da LDI em sala de aula. Dado que adotamos essa taxonomia como norte de minha pesquisa, detalho a seguir os três tipos de interatividade descritos por Moss:

- “Interatividade técnica”: o enfoque está na interação com as possibilidades e recursos tecnológicos da LDI, tais como o acesso e utilização de ferramentas de softwares desenhados exclusivamente para a lousa, como por exemplo, o *promethean*⁴;
- “Interatividade física”: em grupo e na frente da sala, essa interatividade está relacionada à manipulação dos elementos na LDI, como as canetas ou com os dedos (nos casos das LDIs *touchscreen*); estaria mais limitada à comunicação entre máquinas e seres humanos (WAGNER, 1994), sendo um termo tipicamente utilizado para descrever ações na própria interface, com um clique, por exemplo (ALDRICH, ROGERS, SCAIFE, 1998).
- “Interatividade conceitual” ou Intelectual: relacionada à interação, exploração e construção de conceitos e ideias (MOSS et al., 2007, p. 40), sendo que essas etapas ocorrem amparadas pela LDI e pela

⁴ Esse *software* vem junto à Lousa, geralmente na forma de um *flipchart* ou um caderno que se comporta como uma espécie de apresentação do PowerPoint, mas com funcionalidades adicionais, como a habilidade de arrastar objetos livremente pela tela, com uma variedade de canetas virtuais, acesso a uma vasta coleção de imagens, imagens de fundo e ferramentas interativas (BETCHER; LEE, 2009, p. 33).

internet, que permitem a evolução de discussões nas quais dúvidas podem ser sanadas com pesquisas feitas na internet e visualização grupal por meio da lousa, que é um ponto focal da sala de aula.

No caso dos dois primeiros tipos de interatividade, tendo em vista ambientes educacionais, não há evidências na literatura que relacionem a interação técnica ou física com recursos tecnológicos, como um clique no *mouse*, por exemplo, com melhorias automáticas para os aprendizes. Percebemos que nas interatividades técnicas e físicas, as ações de alunos e professores não necessariamente impactam decisões que são tomadas com relação aos rumos da aula e aos caminhos que serão percorridos durante o uso da LDI.⁵ Essas decisões estão embasadas em processos de interação e diálogo por meio da interatividade conceitual ou interatividade intelectual, como é chamada por Betcher e Lee (2009).

Conseguir com que os alunos defendam uma ideia e expressem seus pontos de vista, seja na forma oral ou escrita, pode ser uma forma mais útil de interatividade. Assim, a interatividade conceitual (MOSS, 2007) nos parece um objetivo educacional muito mais produtivo do que a interatividade física ou técnica, que não necessariamente envolvem reflexão, criticidade ou capacidade de argumentação.

Para Nakashima (2010), a interatividade, além de ser entendida em suas dimensões física e técnica, também está relacionada às relações sócio-afetivas da aprendizagem, ligadas à interatividade conceitual (NAKASHIMA; AMARAL, 2010). A esse respeito, Nakashima explica, com base em Lévy (1993/1999), que:

[...] a interatividade passa a ser compreendida como a possibilidade de o estudante participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, intervindo, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitindo a transformação imediata. (NAKASHIMA; AMARAL, 2010, p. 391)

Em consonância com a ideia de interatividade conceitual, definida por Moss e utilizada por Nakashima (2010), Jonassen (1988, apud OLIVER, 1996) descreve a interatividade como uma forma de comunicação ancorada pela mídia que torna possível o diálogo entre aprendiz e professor/instrutor.

Abaixo, adaptamos uma figura de Oliver (1996, p. 4) que provém um suporte visual para entendimento da importância da interatividade enquanto ponto de intersecção nas relações entre aprendizes-professores-LDI. Desse modo, a interatividade é colocada como um elemento crucial entre a comunicação dos principais protagonistas de nossa pesquisa (humanos e não humanos).

⁵ Esses caminhos referem-se a decisões que são tomadas com relação ao que é feito com a LDI, como e quando, por exemplo, ocorre a escolha de sites ou vídeos ou programas que serão utilizados durante a aula.

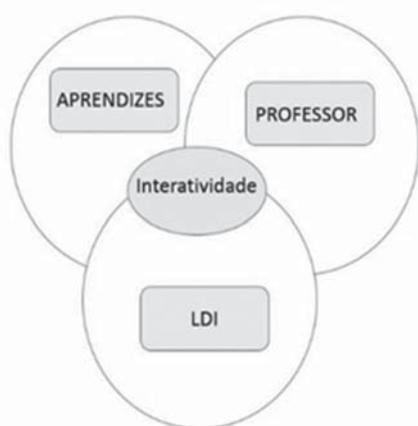


Figura 1. Interatividade em sala de aula⁶ (adaptado de Oliver, 1996).

Com base na interatividade conceitual, Beauchamp e Kenewell (2010) propuseram uma escala de interatividade com cinco categorias: interatividade nula, interatividade autoritária, interatividade dialógica, interatividade dialética e interatividade sinérgica. Por haver questões a serem debatidas com relação à própria denominação de cada categoria, que vão além dos propósitos do presente trabalho, utilizaremos apenas duas delas, as interatividades dialética e dialógica, em uma adaptação e junção de ambas, feita por nós, que será denominada apenas interatividade dialógica.

A “interatividade dialógica” prevê a transição de um modo responsivo para um modo construtivo de interação. Nessa categoria, o discente tem um papel mais ativo e o professor usa a tecnologia com a intenção de descobrir suas necessidades. Assim, o professor vai construindo um quadro de preferências e interesses e, a partir disso, toma decisões apropriadas à aprendizagem daqueles discentes. Com isso, o ritmo da aula passa a ser mais solto e o professor passa a ter uma diversidade maior de recursos para orquestrar. Com base nas características e necessidades de seus aprendizes com as TIC, o professor pode dar maior poder ao aprendiz na definição de caminhos e rumos que a aula ou as atividades deverão tomar, fazendo com que as aulas possam ter maior liberdade em sua estrutura. Com efeito, esse tipo de ensino passa a ter significado para os alunos por meio da expressão de múltiplas perspectivas. Para Alexander (2004), o ensino dialógico é caracterizado como solidário, coletivo, cumulativo, recíproco e proposital. Quando professores e aprendizes avaliam de maneira conjunta, por meio do diálogo, as possibilidades e abordagens de ensino e aprendizagem, os alunos começam a desenvolver habilidades meta-cognitivas necessárias para orquestrar os recursos educacionais para si mesmos. Nesse caso, a TIC terá uma estrutura mais flexível e vai exigir, correspondentemente, maior participação por parte dos aprendizes e, para o trabalho em grupo, maior habilidade por parte do professor para orquestrar as contribuições dos membros de uma sala de aula (BEAUCHAMP & KENEWELL, 2010, p. 763-764).

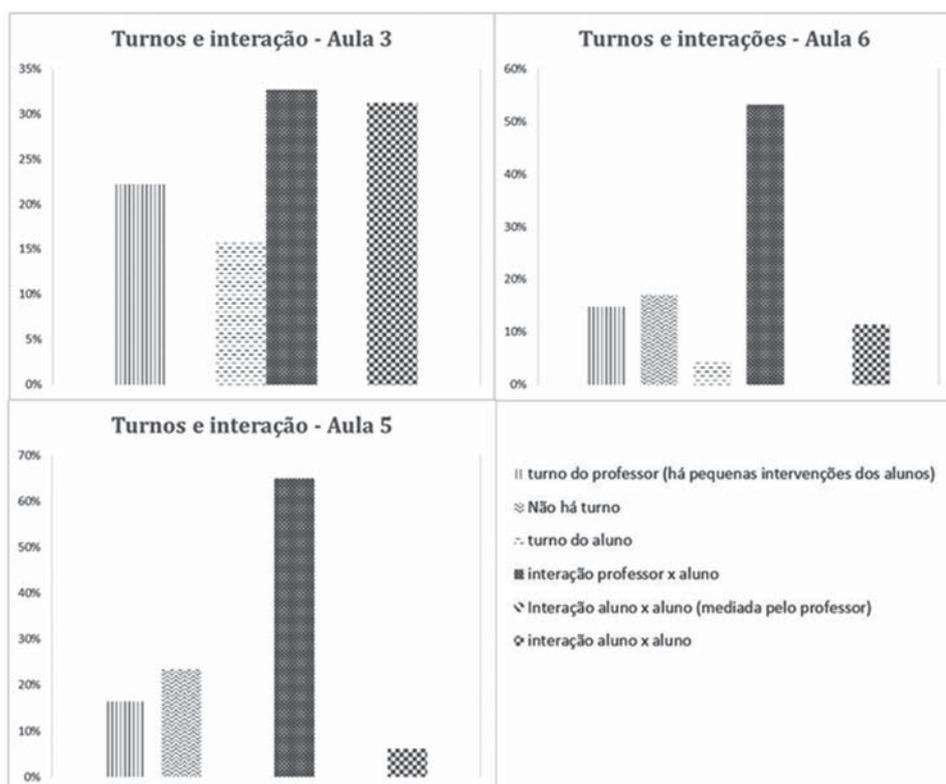
A adaptação feita nessa categoria considera não só as definições originais dos autores que propuseram essa escala, como também leva em conta a ideia de aprendizagem por meio do diálogo já discutida na literatura por Alexander (2006/2008), Hennessy (2011), Wegerif (2007/2011) e Mercer (2010) juntamente com Warwick (2010/2011), brevemente explanada na seção anterior.

⁶ Figura adaptada de Oliver (1996, p. 6).

Com base, portanto, nas noções de aprendizagem por meio do diálogo, explanadas anteriormente, juntamente com a interatividade dialógica e interações face a face, fazemos uma primeira análise de como a LDI, e em especial o uso da internet, age enquanto ancoragem para interações significativas dentro de sala de aula. Em seguida, partindo da interatividade dialógica aqui proposta, analisaremos parte do *corpus* da pesquisa de mestrado aqui mencionada para uma análise mais fina de 3 aulas nas quais a interatividade dialógica foi amparada pela LDI no âmbito de aulas de língua adicional focalizadas neste artigo. A escolha dessas 3 aulas se dá devido a sua representatividade alegórica do tipo de interação predominante.

Interação face a face e turnos de fala de aprendizes e professor

Considerando, segundo Cajal (2001), que as interações em contextos educacionais são vistas como um processo complexo e inacabado, e vendo a sala de aula enquanto situação social em que atores se encontram face a face, nos deparamos com ações que sofrem influência recíproca. Essas ações, muitas vezes mediadas por práticas comunicativas, perpassam as interações (dialógicas) mencionadas acima. Com efeito, nos propomos a analisar 3 aulas de língua inglesa em que o padrão interacional professor-aluno, quando teoricamente haveria mais trocas comunicativas, é o predominante. Por meio dos gráficos abaixo, referentes às aulas 3, 5 e 6, que correspondem aos dias 13, 20 e 25 de setembro de 2012, respectivamente, percebemos a predominância de interações professor-alunos em primeiro lugar e a interação aluno-aluno em segundo lugar na aula 3, o que vai ao encontro de uma abordagem de ensino dialógico:



Esses padrões interacionais, durante as aulas destacadas, parecem privilegiar o diálogo entre docente e discente. É notável que, nesse contexto, a “relação assimétrica de poder” do professor, tradicionalmente legitimada por práticas sociais de sala de aula (CAJAL, 2001, p. 128), pode estar sofrendo mudanças. Isso é reforçado pelo fato de que em nenhuma das aulas o turno do professor sozinho é predominante, bem como ele vem em terceiro lugar em termos quantitativos, se considerarmos a quantidade de tempo das interações e turnos nas referidas aulas.

A aprendizagem por meio de diálogos, entendidos aqui como questionamentos compartilhados e argumentação, pode ser desenvolvida em interações em sala de aula, nas quais professores e aprendizes constroem ativamente, com base em suas ideias, argumentações e questionamentos, novos conhecimentos, que implicitamente entendemos como uma espécie de agenciamento, colocando a aprendizagem como parte de comunidades de interação (HENNESSY, 2011).

A abordagem dialógica para o ensino tem sido destacada na literatura (MERCER, 2010; HENNESSY, 2011; ALEXANDER, 2008) e há indícios de que a LDI ou qualquer ferramenta multimodal, como por exemplo o projetor, pode contribuir para a criação de “espaços dialógicos”, conforme Wegerif (2007). Podemos ainda adicionar a essa ideia a conexão à internet, já que foi essencial para essas trocas comunicativas que levam aos espaços dialógicos mencionados, conforme veremos na seção seguinte.

Interatividade dialógica ancorada pela LDI

Expomos aqui, alguns exemplos segundo os quais a interatividade dialógica, com base na adaptação feita por nós da escala de interatividade dialógica de Beauchamp e Kennewell (2010), está presente. Esses exemplos por si só parecem indicar mudanças dentro da sala de aula que tradicionalmente colocaria o professor como detentor do saber e do poder (BOHN, 2013). Eles indicam práticas de ensino mais dialógicas nas quais os alunos parecem ter voz juntamente com o professor em busca de relações mais simétricas, ainda que o professor preserve sua posição hierárquica. Os poucos exemplos demonstrados nesta seção são representativos da amostra de 3 aulas e têm o objetivo de exemplificar a interatividade observada nas aulas 3, 5 e 6, tendo como propósito corroborar como o diálogo foi utilizado pelo professor focalizado.

Nas cenas do exemplo a seguir, retiradas da aula do dia 25 de setembro de 2012 do vídeo 1, minuto 27:00 ao minuto 32:30, o professor utiliza o *Google Imagens* para dar exemplos e explicar o que é, e como é usada, a palavra *unsual* (“não usual”, em português). Para isso, além de usar exemplos que lhe ocorrem a mente, Rafael,⁷ o docente, utiliza as dicas que o buscador *Google* provê aos usuários que digitam a palavra *unsual* e usa os exemplos indicados pelo site. Nesse caso, há o risco de resultados talvez pouco significativos para a aula em questão, mas esses são ignorados e o professor atribui comentários às imagens nas quais os usos da palavra proveriam os melhores exemplos para o entendimento do sentido buscado, até então. Ainda que a dúvida quanto ao vocábulo tenha partido do discente, não há grandes mudanças nas dinâmicas de sala de aula, já que o poder de escolha de exemplos está nas mãos do docente. No entanto, conforme os alu-

⁷ Todos os nomes utilizados nesta seção são fictícios para preservar o anonimato dos participantes e colaboradores da pesquisa.

nos iam acompanhando a busca pelo sentido do vocabulário em questão (*unsual*), um dos alunos, Fabiano, interessou-se por um esporte *unsual* (destacado na cena b). O professor, então, entrou no site da imagem e todos, professor e aprendizes, discutiram sobre o que seria esse esporte desconhecido.



Figura 2. Cenas retiradas do vídeo 1 da aula de 25 de setembro (vídeo 1 – minuto 27:00 ao minuto 32:30) – Uso do *Google* imagens para contextualização lexical.

A transcrição abaixo, retirada do vídeo gravado da referida aula, do minuto 29:30 ao minuto 32 do vídeo 1, demonstra como o aluno Fabiano, sinalizado no diálogo por F, interfere nos rumos dessa atividade em específico através da fala com o professor Rafael, sinalizado no diálogo pela letra R. Também há interações dos alunos Eduardo, sinalizado pela letra E, e da aluna Paula, sinalizada pela letra P:

- (01) R: *Unsual ... let's say what?* [professor e alunos olhando as opções que o *Google* fornece ao usuário] *Unsual engagement rings... look* [mostrando as figuras e diversos exemplos]...
- (02) R: *What else do they say? Alright*
- (03) F: *É a casa dos 3 porquinhos* [aluno apontando imagem na LDI]
- (04) R: *Yeah, so this is unsual, ok? So we have unsual sports, hey look.*
- (05) P: aham

- (06) R: *I never thought of that..[risadas, mostrando uma figura de luta debaixo da água]... is it possible?*
- (07) F: *No...* Como chama aquele esporte lá?
- (08) R: *this one?*
- (09) E: *yeah*. Fica acertando...
- (10) R: *I guess this is a shuttlecock... no, I think it's a ball, right?*
- (11) P: *This is handball, no?*
- (12) R: *No, because they are kicking, yeah?*
- (13) E: *Yeah*, a rede é baixa assim...
- (14) F: Você joga e se bater no cara...
- (15) R: *In this sport, which resembles volleyball, players can only use their feet, chest and head to score points. This sport is also known as kick volleyball and is very popular in Southeast Asia.* [lendo no site indicado pelo aluno].
- (16) R: *Ok? So... Alright, Fabiano, shall we practice it?* [risadas] *Now that you have lost some kilos, what do you think, Eduardo?*
- (17) E: *Is good*
- (18) F: nossa, estou com dor na perna só de olhar.
- (17) R: *ok, so what is the most unusual*

O interessante sobre esse diálogo é que apesar do objetivo linguístico da lição não estar ligado a conhecimentos acerca de um novo esporte, o professor resolve seguir o interesse do aluno (indicado na linha 07 do diálogo). Com isso, percebemos que todos os aprendizes passam a fazer parte do diálogo, interessados em aprender um aspecto cultural de um esporte que nem eles, nem o professor, conheciam. Nesse exemplo podemos ver como o conhecimento, neste caso sobre um item lexical e um novo esporte, pode ser construído de maneira colaborativa por meio da internet e principalmente a partir do interesse do aluno, percebido pelo professor na fala do aluno F.

A atividade focalizada diz muito sobre a questão da interatividade no uso da LDI, pois conforme exposto, um dos alunos mudou o rumo da atividade que estava sendo feita. O professor continuou no controle e ele é quem fez as escolhas para explicação da palavra. Entretanto, os alunos também fizeram apontamentos e o professor pôde seguir pistas de indicação de interesse dos alunos para que o entendimento, nesse caso do item lexical *unusual*, pudesse ser interessante para os aprendizes. Assim, essa atividade também pode ser classificada como “interatividade dialógica”, adaptada conforme Beauchamp e Kennewell (2010), uma vez que os alunos pareciam ter voz em sala de aula e seus interesses passaram a ser um dos enfoques dela.

Essa agilidade para mudança nos rumos da aula, como foi feito na atividade acima, quando o professor entrou no *link* indicado pelo aluno para aprenderem sobre a curiosidade surgida durante a aula, já foi indicada como uma das *affordances* da LDI pelos autores Xu e Monoley (2011) e Betcher e Lee (2009).

No próximo exemplo, retirado da aula do dia 20 de setembro de 2012, vídeo 2, minuto 6:30 ao minuto 10:00, o professor buscava a contextualização visual para a prática de conversação, prática comum no ensino de língua. A diferença, nesse caso, é que, antes do fácil acesso às TIC, não havia internet com disponibilidade de vídeos ou imagens

imediatas para essa contextualização, sendo feita de maneira oral, ou ainda com imagens coladas em papéis previamente planejadas. No entanto, conforme exporemos a seguir, os usos que o professor faz da internet parecem ir ao encontro de práticas relacionadas aos multiletramentos,⁸ já que englobam a multimodalidade e a multiculturalidade.

Nessa atividade, o professor utiliza a internet, com recursos do *Google Maps*, com o *Street View* e a multimodalidade do *Google Maps*, para contextualizar o tópico sobre o qual estava conversando com os discentes (trilhas para andar de bicicleta perto da cidade de Sorocaba). Com isso, o docente incentiva os alunos a se expressarem e praticarem a comunicação oral em língua inglesa, um dos objetivos da aula ministrada pelo professor observado.

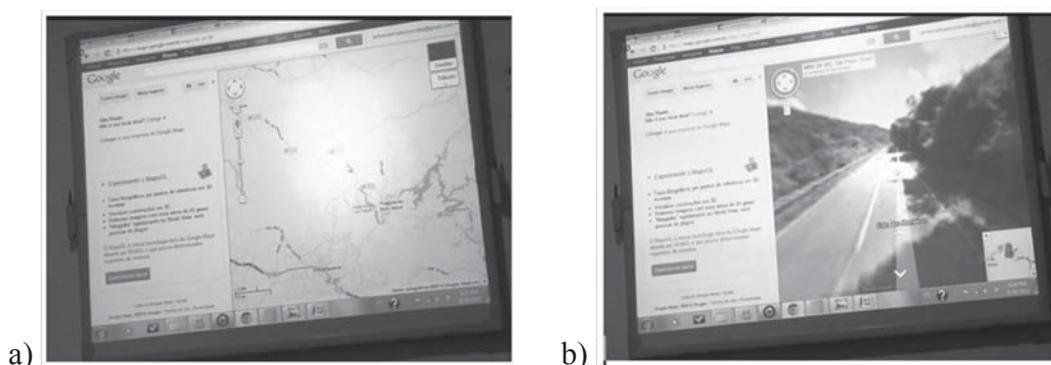


Figura 3. Cenas retiradas do vídeo 2 da aula de 20 de setembro de 2012 (vídeo 2 – minuto 6:30 ao minuto 10:00) – Uso do *Google Maps* para contextualização visual da prática oral.

Esta é uma atividade na qual notamos grande engajamento por parte de um dos alunos, Eduardo, que, além de entender sobre trilhas e bicicletas, tópicos que estavam sendo discutidos, indicou para o professor um dos locais que gosta. Com essa indicação, o professor entrou no *Street View* para analisar a indicação do discente, que estava engajado e interessado na conversa. Percebemos nessa prática indícios da interatividade dialógica, categoria aqui adaptada, já que o aluno Eduardo sofria influência, para sua participação, do rumo da aula, definido pelo professor, e dos usos da LDI. Ademais, Eduardo se mostra bastante participativo ao explicar ao professor e aos outros alunos dicas de lugares para trilhas, conforme transcrição abaixo retirada do vídeo gravado da aula do dia 20 de setembro 2012, do minuto 27 ao minuto 32. Percebe-se que, nesse exemplo, Rafael diagnostica o interesse do aluno Eduardo e muda completamente seu planejamento para que a interação pudesse ser significativa para o discente.

(18) [professor perguntava para o aluno onde ele poderia levar o amigo Fabiano para andar de bicicleta]
R: *What else do they say? Alright*

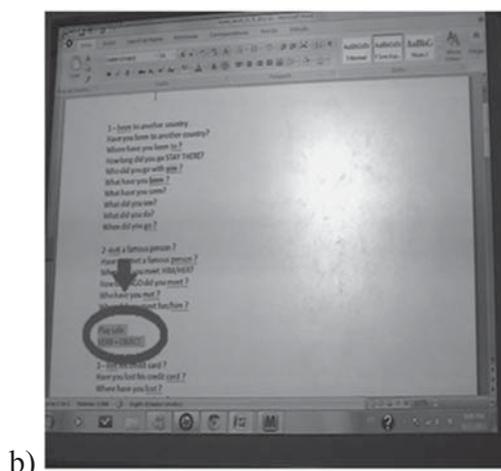
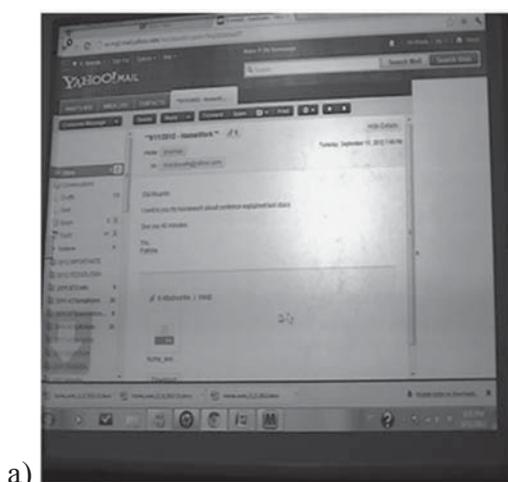
(19) E: Campolim

⁸ O termo *multi* se refere a duas dimensões dos letramentos – multilingual e multimodal. Segundo Rojo (2012), na dimensão multilingual, os pesquisadores tentam incluir as minorias independentemente de que língua falam ou de que tipo de discurso utilizam. Além das diversas variáveis de linguagens, o que temos hoje é a multimodalidade textual, envolvendo, muitas vezes, mídias que até pouco tempo sequer existiam, como é o caso da Lousa Digital Interativo (LDI).

- (20) R: *ok, what else? You can go to Campolim*
- (21) E: Marginal
- (22) E: a Dom Gabriel é uma pista que liga...
- (23) R: *I don't remember much... I never paid too much attention to this road [entrando no Street View]*
- (24) E: *Would you like to go to Estrada park?*
- (25) F: *No [risadas]*
- (26) R: *ow, come on Fabiano, look, you know... no cars, no horses, just you and the bike.*
- (27) P: *This is handball, no?*

A forma como o professor lida com essa atividade, não desprezando e respeitando os saberes e curiosidades que o aluno Eduardo expôs sobre trilhas feitas com bicicletas, sem deixar de lado o objetivo da aula, que era a prática oral em inglês, pode indicar que Rafael tinha propriedade e consciência de como usar o recurso digital disponível para empoderar o aluno por meio do diálogo no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, criando, ancorado pela LDI, espaços dialógicos nos quais aprendizes podiam construir conhecimentos orais em língua inglesa.

A atividade seguinte, “correção de tarefa”, com o uso do editor de textos *Word*, para o cumprimento de uma atividade planejada, foi retirada da aula de 13 de setembro de 2012, com duração de 18 minutos. A primeira cena abaixo (a) traz a página do e-mail do professor, que resgata a tarefa das alunas Paula e Bianca, que haviam lhe enviado um arquivo em *Word* por e-mail. Possivelmente, um dos principais diferenciais e o motivo pelo qual essa é uma nova forma de realizar esse exercício em direção ao ensino dialógico é o fato do professor corrigir a tarefa com as alunas presentes, as quais interagem com a correção que está sendo feita. Além disso, o uso de recursos/ferramentas do *Word*, tais como grifos coloridos, sublinhados, taxados e inserção de textos, vão evidenciando para os discentes o processo de correção realizado. O uso desses recursos do *Word*, apesar de parecer simples, enriquece a correção de uma perspectiva visual: o uso das cores, por exemplo, possibilita ao professor destacar pontos que lhe pareçam essenciais para as necessidades de aprendizagem de cada aluno.



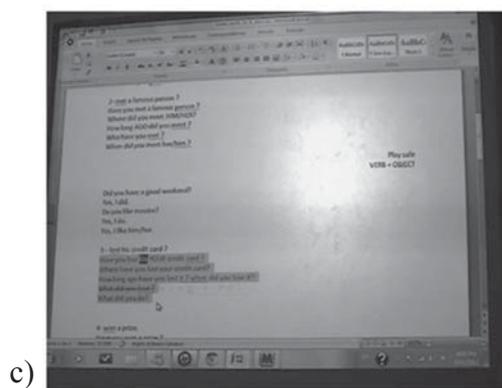


Figura 4. Cenas retiradas do vídeo da aula de 13 de setembro (vídeo 1 – minuto 14:00 ao minuto 32:00) – Correção da tarefa com o uso *Word*.

Ademais, conforme vemos destacado com um círculo na cena (b), ao corrigir a tarefa com a aluna, é possível ao professor esclarecer dúvidas surgidas no momento da correção, suprimindo uma demanda da aluna Paula com relação à estrutura da língua (destacado com um círculo na cena b). Nesse sentido, tal atividade pode ser classificada a partir da categoria “interatividade dialógica”, pois nesse tipo de interatividade o professor ainda tem controle da LDI e das atividades conduzidas, mas os alunos têm participação no sentido de exporem suas necessidades. Assim, o docente pode conduzir sua aula e suas ações com base nas interferências dos alunos, garantindo uma produção de conhecimento menos unilateral, com menor imposição de saberes institucionalmente valorizados nos espaços de ensino por meio do diálogo, conforme pode ser observado na transcrição retirada do vídeo gravado da referida aula, do minuto 21 ao minuto 22:30, abaixo:

R: ...E aí a gente aproveita pra revisar *language*. Tá bom? Esse é o ponto. Ok?

Have you lost..ôh [colocando a frase em colorido] *Have you lost... What did you mean?*

P: Tá errado isso

R: *Yeah*

P: É, tá errado

R: *Have you lost???*

P: *Have you lost a credit card?*

R: *or Have you lost your credit card?*

Ok? So... it's your, not his... unless let's say, your husband you know... [risadas]

P: ok... aham...

R: [...] *and what about this how long have you lost?*

P: ah não... tá ruim também, mas o que eu queria dizer “faz quanto tempo” então daí eu posso colocar o *ago* que você falou

R: Isso, há quanto tempo atrás. Aham... porque uma outra forma de você fazer essa pergunta ao invés de usar o *how long ago?*

P: *How long did you...* não, *how long did you*

R: Não, ao invés de *how long*, qual é a pergunta que você está fazendo?

P: Quando

R: Quando, como que se fala quando?

P: *When*

R: ok

P: *When did you...*

A correção da tarefa da aluna na LDI serve como um suporte que o professor usa para que, através do diálogo e visualização da escrita, a discente possa chegar a conclusões e correções da própria atividade. A fala da aluna Paula nas linhas 29, 31 e 38 mostram como ela mesma percebe seu erro gramatical escrito na tarefa antes mesmo do professor apontar correções. Considerando o repertório de ensino dialógico de Alexander (2004), essa seria uma mistura de “discussão para o ensino” com “discussão para aprendizagem” em forma de “diálogo ancorado por andaimes” (ALEXANDER, 2008), no qual a interação entre discente e docente leva o aprendiz a pensar, fazendo trocas que encadeiam linhas coerentes de raciocínio sobre o tópico estudado.

A partir desses 3 exemplos representativos de práticas que se repetiram em especial nas 3 aulas analisadas no presente artigo, passamos a vislumbrar como o diálogo, no contexto focalizado, pôde ajudar o professor Rafael a diagnosticar alguns dos interesses dos discentes e a partir deles promover a aprendizagem mais ativa com a ajuda dos aprendizes. Espera-se que outros contextos possam ser focalizados afim de retratar outras formas pelas quais professores e aprendizes se beneficiem do ensino dialógico.

Considerações finais

Observou-se que na interação professor-aprendiz-LDI, as práticas do professor Rafael, classificadas como interatividade dialógica, por meio do ensino dialógico no contexto focalizado, impactaram decisões que foram tomadas com relação aos rumos da aula e aos caminhos que seriam percorridos durante o uso da LDI. Essas decisões foram embasadas em processos de interação e diálogo que ocorrem ancoradas pela LDI com acesso à internet. Esses processos de interatividade dialógica, conforme adaptação feita no caso em questão, deram voz ao professor e aos aprendizes, ainda que boa parte do controle continuasse nas mãos do professor.

Com base numa reflexão e num arcabouço teórico relevante sobre uso de recursos digitais em ambiente de ensino, esperamos que este trabalho possa contribuir para a reflexão de professores de língua adicional que utilizam a LDI ou projetores com acesso à internet, quanto à sua prática na sala de aula, tendo em vista um contexto sócio-histórico que tem exigido a inclusão das tecnologias de informação e comunicação nas atividades de ensino e aprendizagem de línguas, além de mudanças de papéis de aprendizes e professores que vão ao encontro de novos paradigmas de aprendizagem, buscando um ensino dialógico e novas formas de co-construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALDRICH, F.; ROGERS, Y.; SCAIFE, M. Getting to grips with “interactivity”: helping teachers assess the educational value of CD-ROMs. *British Journal of Educational Technology*, v. 29, n. 4, p. 11, 1998.

- ALEXANDER, R. Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. *Exploring talk in school*, p. 91-114, 2008.
- ALEXANDER, R. J. *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos Cambridge, 2006. ISBN 0954694333.
- BAKHTIN, M. *The dialogic imagination, trans.* Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981. v. 69.
- BEAUCHAMP, G.; KENNEWELL, S. Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, v. 54, n. 3, p. 759-766, 2010.
- BETCHER, C.; LEE, M. *The Interactive Whiteboard Revolution*. teaching with IWBs. REDMAN, R. Victoria, Australia: ACER Press, 2009.
- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. v. 1, cap. 3, p. 79-98. ISBN 978-85-7934-074-1.
- CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Ed.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. cap. 5, p. 125-159.
- HENNESSY, S. The role of digital artefacts on the interactive whiteboard in supporting classroom dialogue. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 27, n. 6, p. 463-489, 2011.
- MERCER, N. et al. Can the interactive whiteboard help to provide ‘dialogic space’ for children’s collaborative activity? *Language and Education*, v. 24, n. 5, p. 367-384, // 2010.
- MOSS, G. et al. *The interactive whiteboard, pedagogy and pupil performance evaluation: an Evaluation of the Schools Whiteboard Expansion (SWE) Project: London Challenge*. London College. Department for Education and Skills/Institute of Education. 2007
- NAKASHIMA, R. H. R.; AMARAL, S. F. D. Indicadores didático-pedagógicos da lousa interativa. *Caderno de Educação*, v. 37, p. 34, 2010.
- OLIVER, R. Interactions in multimedia learning materials: the things that matter. In: MCBEATH, C.; ATKINSON, R., Third International Interactive *Multimedia Symposium*, 1996.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SIGNORINI, I. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp. 211-228.
- SØBY, M. Digital competence – from education policy to pedagogy: the Norwegian context. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies*. New York: Peter Lank, 2008. p. 119-150.
- WAGNER, E. D. In support of a functional definition of interaction. *American Journal of Distance Education*, v. 8, n. 2, p. 20, 1994.
- WEGERIF, R.; YANG, Y. Technology and dialogic space: lessons from history and from the ‘Argonaut’ and ‘Metafora’ projects. *Long papers*, p. 312, 2011.
- XU, H. L.; MOLONEY, R. Perceptions of interactive whiteboard pedagogy in the teaching of Chinese language. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 27, n. 2, p. 307-325, 2011.

Tiras cômicas em suportes digitais

(Tiras cômicas en soportes digitales)

Paulo Ramos¹

¹Departamento de Letras – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

contatopauloramos@gmail.com

Resumen: Muchos géneros impresos han emigrado para los soportes virtuales con el rápido avance de las tecnologías de la información. Esa transición de lugar plantea nuevas cuestiones a los analistas textuales. Dos de esas cuestiones son: 1) ¿cuáles son los cambios que ocurren con la modificación de un mismo texto transmitido en los soportes impreso y virtual?; 2) ¿el cambio de soporte altera el género? Uno de los objetivos de este artículo es responder esas cuestiones. Este estudio abordará el género de historieta o tira cómica para trabajar el asunto. La opción de estudiar ese objeto es porque tiene una característica plural de circulación: es vehiculado en los soportes impresos y también en los virtuales. Esta investigación trabajará con estudios textuales y discursivos que intentan presentar explicaciones para el comportamiento de los géneros en los ambientes virtuales.

Palabras clave: Tiras Cómicas; Soporte; Género.

Resumo: Muitos dos gêneros impressos têm migrado para os suportes virtuais com o rápido avanço das tecnologias de informação. Essa transição de lócus lança novas questões aos analistas textuais. Duas delas: 1) quais as alterações que ocorrem na mudança de um mesmo texto veiculado nos suportes impreso e virtual?; 2) a mudança de suporte altera o gênero? Responder a essas questões está entre os objetivos deste artigo. O estudo irá se valer do gênero tira cómica para trabalhar o tema. A escolha do objeto se pautou no ambiente plural de circulação dessa forma de história em quadrinhos: é veiculada contemporaneamente tanto em papel quanto nas mídias virtuais. A análise irá se centrar em pesquisas textuais-discursivas que procuram apresentar explicações para o comportamento dos gêneros no ambiente virtual.

Palavras-chave: Tiras Cômicas; Suporte; Género.

Dois questionamentos iniciais

Vivem-se dias de transição. Fica cada vez mais evidente que o papel deixou de ser o principal responsável por abrigar os textos. Ele passou a dividir o protagonismo com outros suportes, proporcionados pela difusão dos meios virtuais. Telas de computador, celulares e *tablets* têm se propagado como opção de leitura. No âmbito acadêmico brasileiro, para ficarmos em apenas um exemplo, anais de congressos e boa parte dos artigos científicos são hoje compilados em *sites* e utilizados pelos usuários. O acesso é feito por meio da gravação do conteúdo, depois de o arquivo ser devidamente baixado.

Do ponto de vista mercadológico, trata-se de um fato a ser observado e explorado. Sob o ângulo do analista textual, por outro lado, esse novo cenário tecnológico traz uma série de questionamentos a serem analisados e respondidos. Recortamos dois deles para serem aqui abordados: 1) a transição de um texto de um suporte para o outro – em alguns casos, de uma mídia para outra – acarreta alguma mudança no conteúdo?; 2) a mudança de suporte modifica o gênero, configurando-o num gênero diferente do anterior?

Já houve algumas tentativas de respostas, em particular para a segunda questão. Maingueneau (2002, p. 72) defende categoricamente que mudanças assim modificam “o

conjunto de um gênero do discurso”. Para o linguista francês, a difusão dos meios audiovisuais e da informática fez com que se tomasse consciência da importância desses novos elementos de circulação. Marcuschi (2008, p. 174) entende que o suporte deva ter “alguma influência na natureza do gênero suportado”. Mas pondera: “isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial”.

O exemplo dado por Marcuschi (2008) é o de um texto curto, em que o autor pede a uma mulher que ligue para ele o mais rápido possível. Um bilhete? Sim, segundo o pesquisador, caso esteja impresso numa folha de papel. Numa secretária eletrônica, seria um recado. Enviado pelos correios, poderia configurar um telegrama. Poderíamos acrescentar outras situações – num celular, seria lido como um torpedo ou como um WhatsApp, ambos sistemas digitais de envio de mensagens. O ponto central é que, para ele, suporte e gênero apresentariam uma relação em que o primeiro poderia alterar e, ao mesmo tempo, definir as marcas do segundo.

Propomos pôr o tema em discussão ajustando o olhar para um gênero específico, a tira cômica. Ela é definida por Ramos (2011, 2012, 2014a) como um texto em quadrinhos curto, tendencialmente narrativo e com desfecho inesperado, fonte do humor, tal qual ocorre numa piada. A escolha se ancora no fato de esse gênero circular em mais de um ambiente: pode ser lido tanto nas páginas impressas dos jornais quanto em suas contrapartes virtuais, via sites, blogs e redes sociais. A transição de um meio para outro alteraria suas marcas genéricas centrais? É a questão que se procura responder neste artigo, de modo a trazer (mais) algumas luzes sobre a relação estabelecida entre gênero e suporte.

Por uma definição de suporte

Antes de analisar o gênero em si, é necessário ter clareza sobre o conceito de suporte que será adotado. Costuma-se creditar a Debray (1993, 1995) uma das primeiras discussões sobre o assunto. O pesquisador postula que deva existir um novo campo do saber, que intitulou de midiologia. Nas palavras do autor, o termo “mídió”, foco dessa nova corrente de estudo, designaria “*o conjunto, técnica e socialmente determinado, dos meios simbólicos de transmissão e circulação*” (DEBRAY, 1993, p. 15, itálicos do autor). Fariam parte desse sistema as relações e os meios de transporte, bem como os suportes.

Um dos casos usados pelo autor francês para ilustrar o suporte foram as variadas formas físicas usadas para registrar a escrita ao longo dos séculos: da argila ao papiro, do papiro ao pergaminho, do pergaminho ao couro, do couro ao papel, do papel aos meios digitais. Sobre as sucessivas alterações históricas, ele diz que não são necessariamente boas ou ruins. Sinalizam, no entanto, algumas tendências: a desmaterialização, uma democratização quantitativa e qualitativa e põem em discussão o papel dos médiuns anteriores.

O debate proposto por Debray no livro *Curso de midiologia geral* foi a fonte da leitura feita por Maingueneau sobre o tema e cujas ideias começaram a ser expostas por nós na página anterior. Vem do termo “médium”, usado por Debray, a forma “mídium”, adotada por Maingueneau na versão em português de seu livro *Análise de Textos de Comunicação*. O mídiom, nessa nova interpretação, seria um dispositivo comunicacional usado para transportar o enunciado de um autor/falante a um leitor/ouvinte e que condiciona “a própria constituição do texto, modela o gênero do discurso” (MAINGUENEAU,

2002, p. 72). Os suportes oral e gráfico estariam entre os mais antigos a serem utilizados pela humanidade, embora não os únicos.

Marcuschi, outro autor cujas ideias foram iniciadas na página anterior e que são aqui continuadas, define suporte como um “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (2008, p. 174). O autor complementa que essa abordagem traz consigo três premissas sobre o suporte: que ele seja um lugar, que teria um formato específico e que teria como funções a fixação e a apresentação do texto. Poderiam existir duas maneiras de portar tais produções, segundo o linguista: 1) de forma convencional; 2) de forma incidental. A primeira seriam os suportes próprios para abrigar textos (livros, jornais, quadros de avisos, entre outras possibilidades). Os incidentais, como o próprio nome sugere, seriam locais não previstos para comportar produções textuais (portas de banheiro, muros etc.).

As interpretações feitas por Debray, Maingueneau e Marcuschi foram três das fontes resenhadas por Távora (2008). Na leitura deste, o termo suporte ainda era visto na literatura teórica de maneira nublada, ora como sinônimo de mídia, ora como instrumento exclusivamente físico. Em seu doutorado, o pesquisador brasileiro procurou conceituar suporte e dar a ele uma instrumentalização metodológica. Para Távora, a delimitação para análise dos suportes passa por três de seus elementos constituintes: a matéria (usada para difusão dos gêneros), a forma (como se configuram os gêneros e como se dá o acesso a eles) e a interação entre os sujeitos. Dessa forma, a título de ilustração, uma tela de computador comporia um suporte dotado de uma matéria, que moldaria determinados formatos para configuração dos gêneros num processo interacional.

Bonini (2011) também parte das mesmas fontes teóricas, porém propõe outra leitura do tema. O autor procura redefinir os conceitos de mídia e suporte para poder aplicá-los à circulação dos gêneros e dos hipergêneros. Ele parte da premissa de que a mídia seja “entendida como elemento essencial e o suporte, apenas como um componente material da mídia” (BONINI, 2011, p. 681). Com base nesse raciocínio, o pesquisador irá definir mídia como uma tecnologia de mediação, que pode ser reconhecida por sua organização, produção e recepção dada pelos suportes que a compõe. Os suportes, por sua vez, são definidos como o “elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação) que intervém na concretização dos três aspectos caracterizadores de uma mídia (suas formas de organização, produção e recepção)” (BONINI, 2011, p. 688).

Ainda de acordo com o autor, só seria relevante o estudo detalhado do suporte se observada a mídia à qual estaria vinculado. Em outros termos: os suportes serviriam para permitir o acesso a determinadas mídias, nas quais circulariam variados gêneros. Um exemplo apresentado pelo próprio Bonini (2011): a televisão. Esta seria uma mídia organizada por canais, constituídos de programas compostos por diversificados gêneros e hipergêneros. A veiculação dos conteúdos seria possível por meio de elementos materiais, como os mecanismos de transmissão eletrônicos e os cenários construídos para exibição de novelas, telejornais e outras produções.

Quando analisado em perspectiva histórica, fica latente que o conceito de suporte é daqueles casos que a metáfora da areia movediça ajuda tão bem a ilustrar. Trata-se de um terreno excessivamente maleável. Procura-se uma definição ao mesmo tempo em que as novidades tecnológicas vão ocorrendo, sendo superadas e recriadas. Em pouco mais

de uma década, mídias foram quase aposentadas (como o fotoblog), extintas (serve de exemplo o *site* de relacionamentos Orkut, encerrado em 2014, após uma década) ou reinventadas (o Twitter, que inicialmente aceitava somente 140 caracteres escritos, passou a abrigar também fotos). Os avanços caminham em velocidade diametralmente oposta à necessidade de maturação científica para a análise de um objeto. O mesmo pode ser dito de seus gêneros e suportes.

Por conta disso, é pertinente supor que um conceito como o de suporte, qualquer que seja ele, tenha de ser revisitado com regularidade. Em tempos de mediações virtuais, torna-se frágil uma definição que se proponha a ser categórica. Parece-nos relevante, no entanto, apontar um aspecto comum às leituras propostas por Maingueneau, Marcuschi, Távora e Bonini. Apesar das diferentes abordagens, todos sinalizam para a existência de uma relação entre os suportes e os gêneros. Bonini dá um passo além, incluindo a mídia nesse circuito teórico, posição com a qual concordamos. Será dele também a definição de suporte a ser adotada neste estudo.

A metodologia a ser aplicada a uma abordagem sobre o tema, porém, irá depender muito do que se pretenda analisar. No caso em tela, a tira cômica, interessa destacar que ela constitui um gênero autônomo, que circula atualmente por diferentes suportes (jornal impresso, revista, computador, celular) e mídias (jornal, Facebook, blogs). Essa difusão plural do gênero é um elemento inovador, que vem ocorrendo especificamente neste século. É importante destacar também um aspecto apontado por Távora, o da forma. Como salienta Ramos (2011), o formato é um dos elementos relevantes para a identificação e composição das variadas formas de tiras, entre elas as cômicas.

Tiras em diferentes suportes

Por terem surgido nos jornais norte-americanos no início do século 20, as tiras cômicas tiveram sua história muito associada a esse suporte impresso. No Brasil inclusive. Magalhães (2006) lembra que as criações nacionais procuraram reproduzir o molde físico (o formato horizontal de produção) e também o modo comercial de circulação criado no exterior. Os estadunidenses criavam uma mesma história, num tamanho predefinido, para que ela pudesse ser reproduzida em mais de um diário jornalístico. Assim, ganhava-se mais com um mesmo produto. Aqui, as tiras da *Turma da Mônica*, de Mauricio de Sousa, são o melhor exemplo desse processo de comercialização.

Não é de estranhar, portanto, que a maioria dos estudos linguísticos sobre o tema tenha tomado como *corpus* de análise as produções impressas, tanto brasileiras quanto estrangeiras. Podem ser citados, a título de fundamentação, os estudos de Lins (2002), Tambelli (2002), Marcelino (2003), Nepomuceno (2005), Catto (2012) e Souza Júnior (2012). Há como ponto comum a percepção de que as tiras cômicas têm como marcas genéricas a apresentação de um desfecho surpreendente, elemento que causa o humor, assim como ocorre numa piada. A sequência predominante indicada costuma ser a narrativa, curta por conta da economia de espaço imposta pelo formato da tira.

No caso dos jornais, o formato tende a ser o retangular e horizontal. Em algumas situações, pode haver histórias produzidas num tamanho equivalente ao de duas tiras. Ramos (2011, 2014b) chamou esse caso de tira dupla. Nas revistas e livros com coletâneas de tiras, o formato horizontal é reprisado, mas costuma ser ladeado por rearranjos

das narrativas, de modo a adaptá-las à realidade da página. Em publicações infantis, por exemplo, é comum a revista ser encerrada por uma tira impressa na vertical, sendo lida de cima para baixo. Apesar dessas variações físicas na maneira de serem apresentadas, elas mantêm a expectativa genérica de que constituam tiras cômicas.

Ainda são poucos os estudos no país sobre as tiras nos suportes digitais, consequência do fato de ser ainda recente a circulação delas no meio virtual – processo iniciado há pouco mais de uma década. O que se pode constatar, no entanto, é que, apesar do pouco tempo, as tiras cômicas já se equiparam ou até mesmo ultrapassam os jornais no volume de produções. Levantamento feito por Nicolau (2013) aponta que, entre setembro e outubro de 2011, havia pelo menos 104 blogs com tiras nacionais. O “pelo menos” é porque o próprio pesquisador pondera que exista um número ainda maior, não mapeado no recorte de seu estudo. O autor defende que os blogs se tornaram a principal janela virtual para a circulação das tirinhas, nome como ele se refere a esse gênero humorístico. De acordo com o levantamento:

- os blogs correspondem a 95% das mídias utilizadas para hospedar as tiras;
- 56% dos autores explicitam que o conteúdo apresentado se trata de tiras (8% identificam como quadrinhos, 32% não informam; outros casos somam 4%);
- o formato da tira é vertical em 42% dos casos, horizontal em 27% e distinto dos dois anteriores em 31% das ocorrências analisadas;
- 56% dos autores usam apenas o desenho para compor suas narrativas; os demais casos mesclam desenhos com imagens (19%), utilizam somente fotos (22%) ou se enquadram em algum outro recurso visual (3%);
- a maioria dos mantenedores das páginas virtuais (95%) oferece espaço para os leitores deixarem registrados seus comentários, recurso comum aos blogs.

Percebe-se, com base na leitura dos dados, que há, nas mídias virtuais, diferenças no processo de produção das tiras (uso de desenhos e fotos), na relação com o leitor (que pode explicitar o que pensa sobre o conteúdo) e no formato apresentado (boa parte delas é apresentada na vertical ou até mesmo em outros moldes). Sobre o último aspecto, Ramos (2014b) defende que o meio digital tem funcionado como um ponto de fuga (metáfora do autor) para o formato da tira:

A mudança de suporte, inicialmente, pareceu manter o formato tradicional impresso. Mas, com a popularização dos blogs, sites e redes sociais, os autores pareceram perceber que as mídias virtuais permitiam fugir da camisa de força do espaço rígido do impresso. Embora exista uma tendência de encontrar tiras compostas por uma faixa horizontal, há registros dos mais variáveis no tocante ao formato. (RAMOS, 2014b, p. 98)

Na leitura do autor, o fato de ocorrerem mudanças nas mídias virtuais não faz com que o gênero necessariamente mude. A proposta de construir um desfecho inesperado e cômico permaneceria. Leitura diferente tem Nicolau (2013). Para o pesquisador, “o formato atual das mídias digitais interativas está modificando o formato atual das tirinhas, de modo a criar novo gênero com novo estilo e propriedades próprias” (NICOLAU, 2013, p. 8). Retomam-se, aqui, as questões colocadas no início deste artigo, acrescidas de novos elementos. Apesar de haver alterações no formato e em parte do estilo, as tiras cômicas presentes nos meios virtuais compõem, de fato, um novo gênero?

Gênero tira cômica em análise

As respostas para as questões colocadas neste artigo demandam análise do gênero nas mídias impressa e virtual. Para isso, selecionamos para estudo dois casos. O primeiro é o de uma tira cômica publicada em jornal e, depois, reproduzida no site de quem a criou e na página da rede social Facebook. A proposta é verificar como o gênero comporta-se em diferentes suportes e mídias. O segundo caso é o de uma produção criada especificamente para os suportes digitais. Também nesta situação, busca-se compreender como se dá o comportamento genérico.

A história do primeiro caso elencado pertence à série *Bichinhos de Jardim*, criada pela desenhista Clara Gomes. O conteúdo é veiculado de segunda a sábado no jornal carioca *O Globo*, do Rio de Janeiro, e também na internet. A proposta é criar situações cômicas envolvendo algum tipo de animal comum a jardins. Conforme descrição mostrada no *site* da autora (GOMES, 2014a), os protagonistas costumam ser uma joaninha, chamada Maria Joana, um caramujo de nome Caramelo e uma minhoca batizada de Mauro.

A série, no entanto, não se prende apenas aos personagens regulares. É comum haver situações que envolvam outros animais, criados conforme a situação. É o caso da história selecionada para análise. Trata-se do exemplo de uma sequência de tiras intitulada “Debate dos candidatos monocromáticos”. Veiculadas no mês de outubro de 2014, aproveitam como tema o tenso clima criado no segundo turno da disputa presidencial. Os então candidatos Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), e Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), polarizaram acusações mútuas e foram o epicentro de uma disputa que dividiu opiniões no país. O resultado do pleito deu vitória à presidenta, reeleita por pequena margem de votos (com 51,6% dos votos válidos, contra 48,4% do adversário).

Parte das trocas de farpas entre Rousseff e Neves se deu nos acalorados debates que protagonizaram. Foi esse o mote usado por Clara Gomes para construir as histórias sobre os candidatos monocromáticos. Como o próprio nome sugere, trata-se de personagens com uma cor: um deles é preto; o outro, branco. Ambos são mostrados alternando falas com conteúdos antagônicos. Se um fala “a”, o outro rebate com “b”.



Figura 1. Debate dos candidatos monocromáticos, tira cômica criada por Clara Gomes
Fonte: Gomes (2014b)

Na tira analisada (Figura 1), as oposições se dão com os termos bananada/maria mole, panetone/chocotone e Nutella. No caso da última, há um silêncio após ser dita pelo personagem preto. No que o oponente branco retruca, depois, que, no seu governo, “a Nutella será melhorada e ampliada!”. O final inesperado, com a possibilidade de o creme de avelã, cacau e leite ser aprimorado, é o que provoca o efeito de humor, próprio do gênero.

A história foi publicada no caderno de cultura do jornal *O Globo* no dia 15 de outubro de 2014, uma quarta-feira. A criação de Clara Gomes circulou na página dedicada às tiras, espaço onde também aparecem as palavras cruzadas, o horóscopo e uma seção com notícias que circularam no diário há 50 anos (a manchete de 15 de outubro de 1964 era “De Gaulle prega aliança Europa-América Latina”). Como se vê, é uma área do periódico jornalístico menos dedicada ao noticiário atual e mais ao entretenimento do leitor. Nesse cenário, as tiras teriam o papel de trazer conteúdo de humor.

A narrativa curta, apesar de não mostrar naquele dia os protagonistas regulares, era identificada ao leitor como sendo da série *Bichinhos de Jardim*. O título da tira era apresentado no canto esquerdo da história, bem como o nome da autora, Clara Gomes. Trata-se de um padrão das tiras publicadas pelo jornal carioca. Todas as seis séries são identificadas do mesmo modo, com elementos paratextuais. Além de *Bichinhos de Jardim*, há também *A Cabeça É a Ilha*, *Agente Zerotreze*, *Urbano*, *o Aposentado*, *Liberty Meadows* e *Dustin*. Apenas as duas últimas são estrangeiras (norte-americanas). As demais são produções nacionais.

No dia 20 de outubro de 2014, a desenhista reproduziu a mesma tira em seu *site* e na sua página do Facebook, mídia que circula por suportes como computador, celulares e *tablets* (nosso acesso foi via *laptop*). O *site* tem como título o nome da série, informação contextual que o leitor tem ao digitar o endereço eletrônico ou visualizar a página em si. No topo do *site*, abaixo da expressão *Bichinhos de Jardim*, aparece um subtítulo, “historinhas mequetrefes”. A frase jocosa antecipa a expectativa genérica de que os conteúdos dialogam com humor, assim como ocorre com o jornal. Na linha de baixo, constam *links* para outros dados, como apresentações de quem são os personagens, o nome e o histórico da autora, formas de contato com ela, matérias sobre a série veiculadas na imprensa.

A tira em si, ao contrário do impresso, recebeu um título, “debate doce”. O adjetivo brinca com a característica central dos alimentos citados pelos candidatos monocromáticos (todos são doces). A informação paratextual ajuda a antecipar o tema a ser abordado na história, mas não é suficiente para revelar a piada final. Tanto acima da tira quanto abaixo, há *links* para que o leitor possa compartilhar o conteúdo em redes sociais, como o Twitter e o Facebook. Na parte inferior, há também um espaço para que a pessoa que teve contato com aquela narrativa possa registrar sua opinião. Esse recurso é uma das marcas do funcionamento dos blogs. E também de sua validação, como destaca Oliveira (2013, p. 158-159):

Uma das principais características dos blogs diz respeito à possibilidade de os leitores intervirem diretamente no conteúdo apresentado. [...] É válido ressaltar também que os blogs dependem inteiramente da participação dos internautas para serem reconhecidos como tal, perdendo, em parte, sua função interativa e até mesmo “razão de ser” quando não há uma abertura ou mesmo a participação ativa de um grupo em interação mútua.

A página *Bichinhos de Jardim* soma-se, portanto, aos 95% de *sites* de autores aferidos por Nicolau (2013) que mantêm a estrutura do blog como mídia para difusão de suas histórias. No dia de circulação da tira aqui analisada, houve dois comentários de leitores – ou “duas conversinhas...”, como fica registrado na tela. A primeira foi inserida na mesma data, às 14h42min (dia e horário ficam indicados na parte de cima do texto). O internauta – cujo nome será omitido – quis sugerir outras possibilidades de desfecho cômico para a tira, cujo trecho é reproduzido a seguir:

Outra resposta boa que a cigarra podia dar pra formiga é:

“Você tem a nutella, mas quem inventou a banana amassada com aveia fui eu! E isso claramente mostra que a nutella não existiria sem mim!!”

Ou, pra caber num quadrinho: “Banana amassada, a mãe de nutella!”

O segundo leitor – cujo nome também não será explicitado – opinou dois dias depois, em 22 de outubro, às 15h10min. Ele foi mais econômico nas palavras e se manifestou sobre o final da tira, que sugere melhora e ampliação da Nutella: “nutela pode ser ampliada... nao pode ser melhorada” (a presença de uma letra “l” na primeira palavra e a falta do til em “não” constavam no comentário original e foram mantidas na citação). Ou no conteúdo, ou sobre o conteúdo, os internautas puderam explicitar o que pensaram sobre o que leram. Embora um tanto quanto óbvio, vale registrar que nem todos os que acompanham a história quiseram se manifestar por escrito. Mas tinham espaço para poderem fazer isso.

A história foi reproduzida no Facebook no mesmo dia em que foi inserida no blog, 20 de outubro. Assim como nos blogs, essa mídia também prevê espaços para que o leitor possa deixar suas opiniões. Outras formas de manifestação no Facebook são por meio de curtidas ou compartilhamento da informação. No primeiro caso, há um *link* para que o internauta possa clicar e “curtir” (na versão em inglês, “like”) aquele conteúdo. A lógica funciona assim: quanto mais cliques, maior repercussão. No segundo caso, a pessoa reproduz aquele conteúdo em sua própria página, acrescido ou não de um texto introdutório. Na leitura de Carvalho e Kramer (2013, p. 85):

Ao compartilhar uma notícia, o dono de um perfil divulga a informação para seus “amigos” que compõem sua rede de relacionamento. Desse modo, como um filtro, a rede espalha a informação para destinatários/receptores ligados entre si digital e socialmente, transformando os próprios destinatários em enunciadores, pois eles repassam a informação produzida pelos locutores socialmente autorizados. Nas notícias divulgadas pelos perfis virtuais das instituições de informação pelo Facebook, percebe-se a necessidade de abertura da informação à intervenção de seus receptores, que participam do debate sobre a notícia em tempo real, comentando, curtindo e compartilhando.

Constrói-se, assim, ainda segundo as autoras, um leitor ativo, que participa e intervém no conteúdo a ele apresentado. Até 10 de novembro de 2014, a tira de *Bichinhos de Jardim* somava 275 curtidas, 155 compartilhamentos e 9 comentários registrados, que são sintetizados no quadro a seguir (os nomes dos leitores foram substituídos pela forma “internauta”):

Quadro 1. Comentários registrados na página *Bichinhos de Jardim* do Facebook em 20.10.2014

Nome	Dia	Horário	Comentário
Internauta 1	20.10	09h32min	Como não votar em alguém que vá melhorar e ampliar a Nutella?! #VoteBaratinha
Internauta 2	20.10	10h11min	Podia baratear também, porque olha...
Internauta 3	04.11	10h02min	<u>Pessoa 1</u> pena que não isso na época dos debates!!! rs lembrei
Internauta 4	21.10	00h40min	E o <u>Pessoa 2</u> vai votar na barata! Kkkkk... <u>Pessoa 3</u>
Internauta 5	20.10	17h07min	<u>Pessoa 4</u>
Internauta 6	21.10	13h45min	<u>Pessoa 5</u> , <u>Pessoa 6</u> , <u>Pessoa 7</u>
Internauta 7	20.10	20h38min	essa menina, parece nossos papos sobre comida de tarde, uhsuahsuaushuhsa
Internauta 8	20.10	12h23min	Já decidi meu voto. Prometer melhorar e principalmente ampliar nutella é golpe baixíssimo.
Internauta 9	20.10	09h18min	E assim surgiu o creme de Ovomaltine

Embora registrem datas diferentes e não cronológicas (do mesmo modo como constava na página virtual), a maior parte das opiniões está concentrada no mesmo dia da veiculação da tira. A maioria faz registros humorísticos sobre aspectos relacionados à Nutella, um dos alimentos expostos na história, como pode ser lido no primeiro, segundo, quarto, sétimo e oitavo comentários.

Merece menção, e explicação, o dado de que parte dos internautas escreveu o nome de outros usuários do Facebook (os casos estão indicados com sublinhado, sob o rótulo “Pessoa”). Explicitar o nome é uma forma de a pessoa mencionada saber que foi citada em algum conteúdo da rede social. Ao acessar a página, ela verá em destaque uma indicação da menção, que pode ou não ser clicada. Se for, leva diretamente à tira da página de *Bichinhos de Jardim* e aos comentários feitos. Constrói-se, assim, uma teia virtual, cuja extensão de alcance se torna bastante plural.

Outro dado que carece de menção é o fato de os comentários também poderem ser curtidos. Foi o que ocorreu com os dois primeiros, que receberam 12 e cinco curtidas cada um, respectivamente (os demais não tiveram nenhuma). Eles ainda podem ser respondidos por outros leitores, num campo próprio, gerando uma interação própria entre os internautas. Ocorreu uma situação assim no primeiro caso, que gerou dois retornos. Ambos são reproduzidos no próximo quadro (nomeamos “interlocutor” o responsável pela escrita da resposta):

Quadro 2. Respostas dadas a um dos comentários da página *Bichinhos de Jardim* do Facebook

<u>Interlocutor</u>	20.10	20h49min	A Nutella não tem como melhorar, isso é mentira
Internauta 1	20.10	20h56min	Ampliar a Nutella já é, de certa forma, melhorar. Por que se concentrar com Nutella se você pode ter MAIS Nutella?

O comentário inicial, feito pelo Internauta 1 e apresentado no Quadro 1, brincava com a proposta apresentada pelo candidato monocromático branco. Dizia o Internauta 1: “Como não votar em alguém que vá melhorar e ampliar a Nutella?! #VoteBaratinha”. O símbolo do jogo da velha, chamado de *hashtag*, é usado nas redes sociais para indexar determinado assunto. A ideia proposta é que cada pessoa que for abordar aquele tema use, por exemplo, a *hashtag* “#VoteBaratinha”. O sistema permite uma busca digital de todos os que escreveram sobre o assunto naquela mídia. Tratava-se, nesse caso, de uma brincadeira.

Brincadeira que gerou como resposta a manifestação do Interlocutor, como visto no Quadro 2. Ele entendia que não haveria como aprimorar o doce: “A Nutella não tem como melhorar, isso é mentira”. O próprio Internauta 1, autor do primeiro comentário, retornou à rede virtual para replicar a manifestação do internauta: “Ampliar a Nutella já é, de certa forma, melhorar. Por que se concentrar com Nutella se pode ter MAIS Nutella?”. Não houve mais trocas de opiniões. Não ocorreu nesse exemplo, mas existem situações em que o próprio autor da tira se manifesta, seja para comentar algum aspecto abordado, seja para se defender de polêmicas, seja para agradecer elogios, seja por outra situação qualquer.

Percebe-se nitidamente que o contexto enunciativo, tanto no *site* quanto no Facebook, é diferente do visto no suporte impresso. Além da localização de circulação da tira em si, há a possibilidade de interação direta com o leitor, algo que, nos jornais, somente poderia ocorrer via seção de cartas da edição do dia seguinte, e isso se a manifestação ultrapassasse a barreira do crivo editorial. Nas duas mídias pesquisadas, essa interlocução com o autor é direta. E ampliada até, se observados os casos em que os próprios internautas interagem entre si. O gênero, no entanto, manteve as marcas centrais e foi lido de maneira cômica, como atestam os comentários deixados pelos leitores. Sob esse prisma, ao menos, não ocorreu mudança genérica.

Formato das tiras virtuais

Outro elemento que pode ser investigado é com relação ao formato apresentado pelas tiras cômicas produzidas especificamente para as mídias virtuais. Como sinalizado por Nicolau (2013), as histórias nos suportes eletrônicos tendem a apresentar tamanhos variados, sendo que a minoria (27%) é mostrada na mesma maneira que nos jornais impressos (apenas para lembrar o dado, a maioria, 42%, é exposta na vertical). Para investigar esse aspecto, optou-se por usar como recorte uma série que tivesse a tendência de veicular tiras com moldes variados. Foi assim que se chegou às histórias de *Gi & Kim*, criadas por Marcos Noel.

A série é veiculada pelo desenhista em página própria, com uma estrutura semelhante à de *Bichinhos de Jardim*: há *links* para informações sobre o autor e a série, formas de contato, espaço para comentários, campos para divulgar o conteúdo lido em redes sociais. As histórias abordam situações cotidianas vividas por um casal: Gi, a esposa, e Kim, o marido. A pesquisa na página virtual foi feita no início de novembro de 2014 e revelou que há uma tendência a não usar o formato horizontal, comum nos jornais impressos. Priorizam-se os moldes quadrado e retangular, a depender do tamanho da história que se pretenda narrar. Há exemplos dos dois casos:

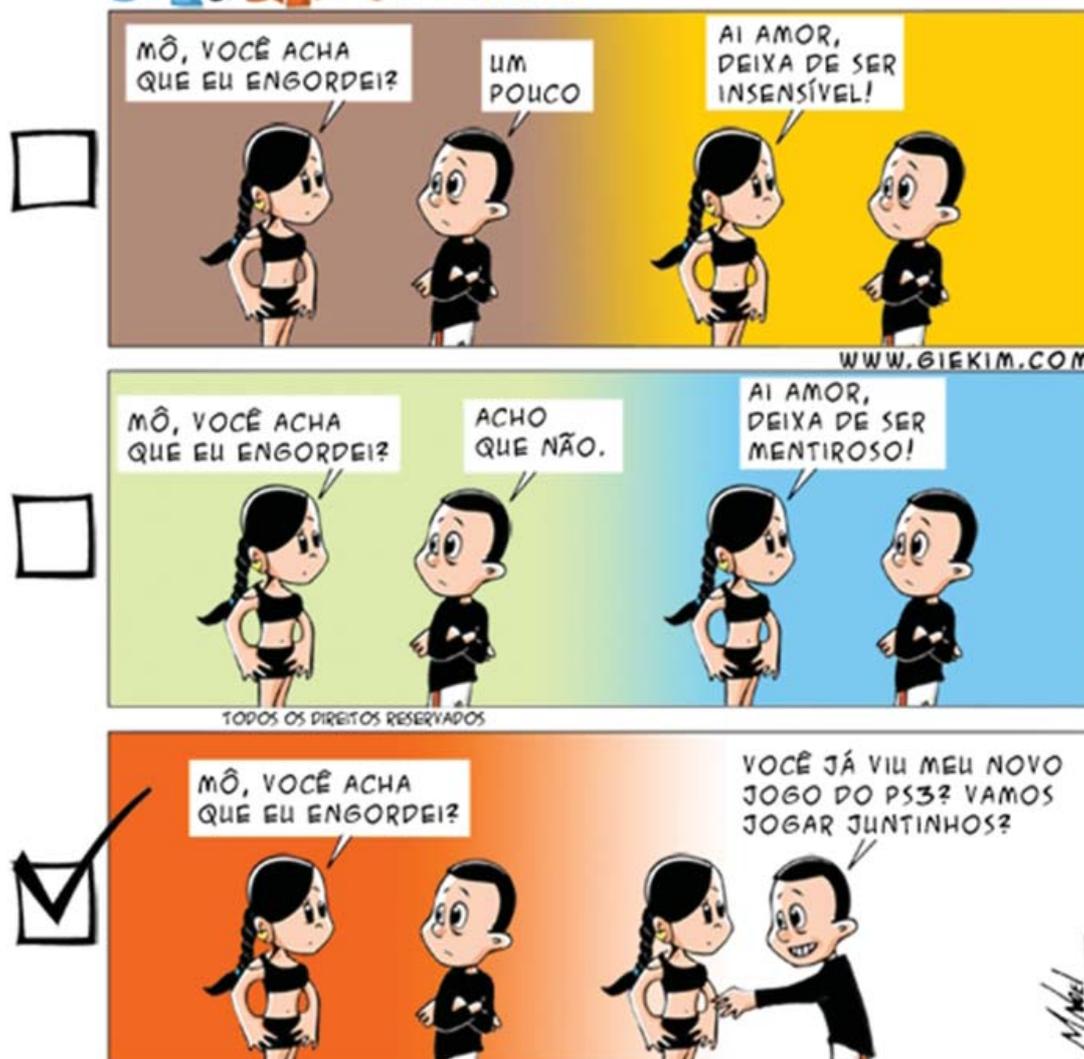


Figura 2. Tira longa da série *Gi & Kim*
Fonte: Noel (s/d)



Figura 3. Tira da série *Gi & Kim*, série criada por Marcos Noel
Fonte: Noel (s/d)

Pode-se observar que os dois casos se valem de formatos diferenciados para construir suas respectivas narrativas, mas ambos mantêm a marca genérica da tira cômica de apresentar uma situação final inesperada para gerar o humor. No exemplo mostrado na Figura 2, a comicidade é construída por meio de uma sugestão de alternativa correta à pergunta da esposa sobre ela ter ou não engordado. A graça está nas possibilidades. Em caso positivo, o marido seria insensível. Se for uma negativa, ele seria mentiroso. A solução sugerida, e fonte do humor, seria a de fugir do assunto, respondendo a ela sobre um novo jogo de *videogame* e propondo que o conheçam juntos.

No caso da Figura 3, o humor se constrói pela oposição do personagem Kim, mostrado quando ainda era solteiro (no primeiro quadrinho) e depois de ter se casado (na segunda cena). Antes, ia à praia para “dar uma malhadinha rápida”. Após o enlace, a atividade física funciona como pretexto para driblar uma possível ida à feira – informação que se infere com base na leitura. Nas duas tiras, há o desfecho cômico, próprio do gênero. As mudanças de formato não alteraram essa marca.

Na leitura de Ramos (2014b), os novos suportes e mídias têm permitido um processo de alargamento e de experimentação do formato, algo visto nos jornais norte-americanos da virada do século 19 para o 20, época em que o tamanho fixo da tira ainda não havia sido configurado. Para o autor, as novas possibilidades de molde têm se construído

uma estabilidade dentro da instabilidade virtual. Mas não seriam suficientes, *a priori*, para compor um novo gênero.

Considerações finais

Vale reprimir nestas linhas finais a metáfora da areia movediça. Trilhar os novos suportes e mídias é terreno instável. As alterações e as inovações deles tendem a ser mais rápidas que o tempo necessário para estudá-las. Por isso, as análises sobre o tema demandam necessárias revisões e atualizações, sejam quais forem os resultados obtidos. O teor frágil do tema se reflete também nas generalizações, como a de que mudanças nos suportes alteram o gênero ou então que, pelo fato de ter trocado de suporte e mídia, tenha constituído outro gênero.

Entendemos que tais premissas podem ser válidas, desde que acompanhadas de necessária análise do objeto. Em outros termos: a mudança de suporte e mídia pode alterar o gênero, levando-o a configurar um novo gênero, mas não necessária ou obrigatoriamente. Por ser terreno instável, como dito, vale a ressalva da cautela. Cada caso é (ou pode ser) diferente do outro.

A ressalva é válida também para as considerações que ora tecemos neste artigo. Os resultados baseiam-se em recorte na circulação de um gênero específico, a tira cômica. A análise procurou responder se a transição dos suportes impressos para os digitais acarretava mudanças de conteúdo e se levaria a configurar um gênero distinto. Com base no que foi investigado, pode-se perceber que houve mudanças nas condições enunciativas, tornando mais próximo o contato com o leitor nas mídias virtuais, e nos formatos utilizados.

Percebe-se que a amarra do tamanho fixo é um elemento próprio do suporte jornal. No circuito digital, solta-se a camisa de força e as histórias passam a comportar extensões convenientes aos interesses do autor. Em revistas ou livros impressos, vale reiterar, ajustes assim não eram raros – ou seja, não é algo inédito. Mas, mesmo em formatos flexíveis, ainda há nas mídias digitais o predomínio da narrativa, ora mais curta, ora menos, com o desfecho inesperado, que leva ao humor. As marcas centrais do gênero tira cômica são mantidas nos novos suportes. Sob esse aspecto, não há mudança de gênero. Ao menos até o momento, como a apregoada cautela recomenda registrar.

REFERÊNCIAS

- BONINI, A. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2014.
- CARVALHO, N.; KRAMER, R. A linguagem no Facebook. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Org.). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 85-92.
- CATTO, N. R. *Uma análise crítica do gênero multimodal tira em quadrinho*: questões teóricas, metodológicas e pedagógicas. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.
- DEBRAY, R. *Curso de midiologia geral*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. *Manifestos midiológicos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, C. *Bichinhos de Jardim*. Disponível em: www.bichinhosdejardim.com Acesso em: 9 nov. 2014a.

_____. *Bichinhos de Jardim*. Segundo Caderno. *O Globo*. 15 out. 2014b. p. 9.

LINS, M. P. P. *O humor nas tiras de quadrinhos: uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalda*. Vitória: Grafer, 2002.

MAGALHÃES, H. *Humor em pílulas: a força criativa das tiras brasileiras*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELINO, M. M. *Toda Mafalda: um estudo de estratégias linguístico-discursivas da comicidade*. 144 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

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

NEPOMUCENO, T. *Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira*. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2005.

NICOLAU, V. *Tirinhas & mídias digitais: a transformação deste gênero pelos blogs*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

NOEL, M. *Gi & Kim*. (s/d) Disponível em: <http://www.giekim.com/> Acesso em: 10 nov. 2014.

OLIVEIRA, M. R. Interações na blogosfera. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (orgs.). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 157-179.

RAMOS, P. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

_____. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Tiras livres: um novo gênero dos quadrinhos*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014a.

_____. Pontos de fuga: registros do processo de alargamento do formato das tiras. *9ª Arte: revista brasileira de pesquisas em histórias em quadrinhos*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 85-103, 2014b. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/96/118>. Acesso em: 9 nov. 2014.

SOUZA JÚNIOR, R. C. *Referenciação e humor em tiras do Gatão de Meia Idade, de Miguel Paiva*. 139 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TAMBELLI, A. L. R. *As tiras do Laerte no Classifolha dominical: uma abordagem sociosemiótica*. 344 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TÁVORA, A. D. F. *Construção de um conceito de suporte: a matéria, a forma e a função interativa na atualização de gêneros textuais*. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2008.

Sistematização e formalização dos verbos pronominais com vistas ao refinamento da base de verbos da WordNet.Br

(Systematization and formalization of pronominal verbs in order to refine the WordNet.Br verbs base)

Aline Camila Lenharo¹

¹Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

alenharo@hotmail.com

Abstract: This paper, from a lexical-grammatical characterization of Brazilian Portuguese pronominal verbs, aims to (i) systematize different subtypes of this verb type – such as verb+SE_{passive}, verb+SE_{inherent} and verb+SE_{reflexive}, identified from the different types of the clitic SE; (ii) establish a comparison between various classifications checked for these verbal subtypes; (iii) establish a formal proposal to represent these different pronominal verb subtypes based on the theoretical assumptions of Functionalism, so as to address this linguistic knowledge within linguistic-computational contexts. Therefore, we hope to contribute to two complementary research domains, namely, Linguistic Domain and Linguistic-Computational Domain.

Keywords: pronominal verbs; lexico grammar; functionalist formal representation.

Resumo: Este artigo, propondo uma caracterização léxico-gramatical dos verbos pronominais do português do Brasil, procurará (i) sistematizar diferentes subtipos desse tipo de verbo – tais como: verbos+SE_{passivo}, verbos+SE_{inerente} e verbos+SE_{reflexivo}, identificados a partir dos diferentes tipos de clítico SE; (ii) estabelecer uma comparação entre diversas classificações verificadas para esses subtipos verbais; (iii) estabelecer uma proposta de formalização desses diferentes subtipos de verbos pronominais com base nos pressupostos teóricos do Funcionalismo, com vistas ao tratamento desse conhecimento linguístico dentro de contextos linguístico-computacionais. Espera-se, desse modo, contribuir com dois domínios de pesquisa complementares, o Linguístico e o Linguístico-Computacional.

Palavras-chave: verbos pronominais; léxico-gramática; representação formal funcionalista.

Introdução

Na Linguística, o estudo de determinados fenômenos pode se tornar complexo, pois (a) diversos autores podem atribuir acepções diferentes a um mesmo termo e (b) autores diversos podem empregar termos distintos para descrever o que é essencialmente o mesmo fenômeno (DIAS-DA-SILVA, 1990, 1996). É o que ocorre com o tratamento terminológico e conceitual dos verbos pronominais, para os quais são verificados diferentes rótulos – tais como “verbo pronominal”, “verbo reflexivo”, “verbo pronominal reflexivo e recíproco”, “verbo pronominal propriamente dito”, “verbo obrigatoriamente reflexivo”, “verbo verdadeiramente reflexivo” e “verbo com clítico SE inerente”, entre outros (BECHARA, 2009; BORBA, 2002; D’ALBUQUERQUE, 1984; DUBOIS et al., 1973; GEIGER, 2007; LENHARO, 2009; NEVES, 2000; NUNES, 1995; PERES; MÓIA, 1995; PERINI, 2010; SEARA, 2000, por exemplo) – e, na tentativa de explicar o uso do clítico pronominal junto a um verbo, muitos gramáticos e linguistas acabam apresentando, muitas vezes, argumentos mais ou menos díspares, gerando não só a uma bibliografia complexa, mas também opiniões controversas (LENHARO, 2014; SEARA, 2000). Em soma, a pluralidade de funções que a forma *se* exerce na língua portuguesa – que serve,

por exemplo, para (a) detematizar a posição de Sujeito de verbos transitivos (comparem-se (01) e (02)); (b) exercer o papel de Agente da Passiva (03); (c) marcar a reflexividade da ação verbal (04) e (05), etc. –, torna ainda mais complexa a tarefa de caracterizar/conceituar os verbos pronominais.

- (01) “O aluno estuda para o Enem como se estivesse estudando para um vestibular”.
- (02) “Estuda-se para a vida, para o crescimento como ser humano”.
- (03) “Vende-se um sítio com duas casas e água encanada”.
- (04) “Fabinho e Giane se amam”.
- (05) “Giane se olha no espelho e se espanta com a transformação em seu visual”.¹

Em um contexto interdisciplinar Linguístico-Computacional, como o da construção/refinamento da base da WordNet.Br – uma base relacional de dados (estruturada em termos de *synsets*, ou conjuntos de sinônimos) que visa a representar uma parte do conhecimento lexical dos usuários da língua, *i.e.*, o conhecimento relativo a relações de semelhança (sinonímia), oposição (antonímia), inclusão (hiponímia), decomposição (meronímia) e correlação lógica (causa e acarretamento) de sentidos (DIAS-DA-SILVA, 2003, 2013; LENHARO, 2009, 2014; MORAES, 2008) –, em que gramáticas e dicionários são adotados como obras de referência para a elaboração de recursos computacionais, essa complexidade apontada acerca dos verbos pronominais se torna um problema para o pesquisador, que se depara com situações como as ilustradas nos dois parágrafos seguintes e fica com dúvidas quanto à posição que deve adotar.

Observando-se um conjunto de 49 verbos em cinco obras lexicográficas – a saber: *Aurélio* (FERREIRA, 1999), *Caldas Aulete* (GEIGER, 2007), *Dicionário de usos do português do Brasil*, o *DUP* (BORBA, 2002), *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, o *VOLP*, (ACADEMIA..., 2009) e *Webster's* (TAYLOR, 2001) –, constata-se uma diferença entre o número de verbos classificados como pronominais: no *Aurélio*, são 28; no *Caldas Aulete*, são 21; no *DUP*, são 24; no *Webster's*, são 15 (classificados como “reflexivos”); no *VOLP*, nenhum verbo. O verbo **castrar**, por exemplo, é registrado (em ao menos uma acepção) com marca de pronominal no *Caldas Aulete* e no *Aurélio*, mas não é classificado como pronominal (ou reflexivo) no *DUP*, no *VOLP* e no *Webster's*.

Comparando-se os 241 verbos registrados com SE no *Webster's* com os 171 verbos registrados com o clítico pronominal no *VOLP*, observa-se, novamente, uma discrepância classificatória, pois constata-se que 55 verbos são constantes de modo concomitante nas duas obras. Desses 55 verbos, a maioria parece ter caído em desuso no português brasileiro contemporâneo, uma vez que verbos como **alarpar-se**, **entrefigurar-se**, **endefluxar-se**, **fradar-se**, **hispar-se** e **engrimpinar-se** apresentam poucos exemplos localizados no *córpus* da pesquisa (ou nenhum). Entre os que obtiveram diversos exemplos localizados, como **esbaldar-se**, também foram localizadas realizações sem o SE (06).

- (06) A justiça baiana está esbaldando em altos salários.

¹ Os exemplos (1)-(5) são oriundos de textos disponíveis na internet, localizados por meio do motor de buscas *Google*, disponível em: <www.google.com.br>.

Buscando fornecer melhorias para esse contexto interdisciplinar de pesquisa, este artigo propõe uma caracterização léxico-gramatical dos verbos pronominais do português do Brasil, (a) sistematizando os diferentes subtipos desse tipo de verbo, que serão identificados a partir dos diferentes tipos de clítico SE. Com essa sistematização, tornar-se-á possível (b) estabelecer uma comparação entre diversas classificações verbais verificadas em obras linguísticas e, assim, (c) propor um modo de representação formal dos verbos pronominais, para que esse fenômeno linguístico possa ser adequadamente tratado dentro de contextos linguístico-computacionais. Espera-se, desse modo, contribuir com dois domínios de pesquisa complementares, o Linguístico e o Linguístico-Computacional.

Caracterização dos verbos pronominais: um panorama

Os parágrafos seguintes apresentam um breve panorama acerca das propostas de definição/conceituação dos verbos pronominais estabelecidas por diferentes autores – gramáticos e linguistas em geral.

Dubois *et al.* (1973, p. 489-490) caracterizam os verbos pronominais, sem exemplificá-los, como “verbos da voz média do indo-europeu”, em que Sujeito e Agente exercem “uma ação sobre si mesmos, em seu benefício ou interesse”, não havendo a necessidade de se expressar o Objeto.

D’Albuquerque (1984, p. 115) distingue os “verbos reflexivos” entre (a) “verbos acidentalmente pronominais”, cujos pronomes oblíquos ocupam a posição de Objeto e podem ser substituídos por um nome substantivo, como “**machucar-se**”, e (b) “verbos essencialmente pronominais”, cujos pronomes oblíquos não ocupam a posição de Objeto e não podem, por isso, ser substituídos por um nome substantivo, como “**conformar-se**”, defendendo a existência de uma supressão generalizada do clítico pronominal, pois, “se o objeto direto reflexivo em verbos acidentalmente pronominais pode ser omitido, passa a ser omitido também nos essencialmente pronominais”.

Rocha Lima (1984, p. 145) afirma que os verbos pronominais são os “acompanhados dos pronomes oblíquos de cada pessoa”, como “**ajoelhar-se, suicidar-se, condoer-se, apiedar-se, ufanar-se, queixar-se e vangloriar-se**”. Esses “pronomes átonos” constituem uma parte integrante inseparável do verbo, não desempenham nenhuma função sintática, são “fossilizados” (ROCHA LIMA, 1984, p. 320). Por isso, os verbos pronominais são realizados sintaticamente sem Objeto Direto ou Indireto. Segundo o gramático, a presença do clítico SE nos verbos pronominais pode ter surgido por analogia a outros verbos, tais como “**aborrecer-se, magoar-se e ferir-se**”, para os quais o SE possui função de Objeto Direto.

Peres e Mória (1995, p. 419) distinguem três tipos de verbos: (a) “verbos com pronome clítico ergativo”, que não possuem um Agente e normalmente são verbos de processo que se relacionam com formas verbais homônimas (normalmente de ação) sem o clítico (com Agente explícito), como “**abrir, afundar, assustar, derreter, descontrolar, deslocar, mover, rebentar e partir**”; (b) “verbos que, em um dado contexto, têm um argumento pronominal”, *i.e.*, são conjugados de maneira reflexiva em um dado contexto de uso, com ou sem correspondência semântica entre sujeito e complemento, como “**prejudicar-se e envolver-se**”; e (c) “verbos intrinsecamente pronominais”, utilizados “sempre com uma forma de pronome pessoal concordante em pessoa e número com o

sujeito” que não possui “qualquer valor semântico”, tais como “**abster-se, apaixonar-se (por), condoer-se (de), queixar-se e suicidar-se**”.

Nunes (1995, p. 204-205), além identificar diferentes tipos de clítico SE, afirma que os verbos “essencialmente pronominais”, aqueles que “não admitem construções outras que não a construção com o clítico anafórico [inerente]”, pertencem a uma classe verbal “idiossincraticamente definida” que, devido a certas regularidades, pode ser dividida em três subgrupos: (a) o dos verbos que apresentam uma “noção de reflexividade” no radical, como “**suicidar-se e autodenominar-se**”; (b) o dos verbos ergativos que “perderam suas contrapartes transitivas”, como “**arrepender-se**”; e (c) o dos verbos do segundo subgrupo que sofreram um processo de agentivização, *i.e.*, os “ex-ergativos inerentes”, como “**demasiar-se, esbaldar-se, dignar-se, atrever-se e queixar-se**”.

Almeida (1999, p. 211) distingue verbo (a) “pronominal essencial” de verbo (b) “pronominal accidental”. Segundo ele, verbos tipo (a) só podem ser realizados com um clítico pronominal, como “**arrepender-se, queixar-se, indignar-se, abster-se, apoderar-se e comportar-se**” (07). Esse clítico SE não indica exatamente “uma revolução da ação verbal sobre o sujeito” e, apesar de não exercer nenhuma função sintática, a realização do verbo sem o SE seria “impossível” e configuraria um “erro”. Com os verbos do tipo (b), como “**pentear-se, alimentar-se e matar-se**” (08), a reflexividade da ação se apresenta de maneira “patente”, sendo mais forte que em construções com verbos do tipo (a). Verbos tipo (a), por exprimirem uma ação que não é transferida a um Complemento, se assemelham aos verbos intransitivos, o que pode fazer com que alguns (c) verbos intransitivos não pronominais sejam construídos com o clítico, indicando uma “reflexibilidade atenuada de ação e, em alguma medida, espontaneidade por parte do sujeito” (09).

(07) “Ele se queixa” (ALMEIDA, 1999, p. 211).

(08) “Eu me feri” (ALMEIDA, 1999, p. 211).

(09) “Ele se foi” (ALMEIDA, 1999, p. 211).

Neves (2000, 2003), de maneira sucinta, afirma que verbo pronominal é aquele que possui como sua parte integrante uma “forma oblíqua reflexiva” (NEVES, 2000, p. 468-469) dos pronomes pessoais, como, por exemplo, **abraçar-se** (10), **decepcionar-se** (11) e **doutorar-se** (12), entre outros.

(10) “Rosalinda abraçou-se ao corpo de Jacob.” (NEVES, 2000, p. 468)

(11) “Já vi de tudo e já me decepcionei.” (NEVES, 2000, p. 469)

(12) “[Sérgio Porto] doutorou-se em Física nos Estados Unidos.” (NEVES, 2000, p. 469)

Bechara (2009, p. 178-224), ao abordar o tema das construções do tipo [verbo+clítico pronominal], apresenta diferentes funções sintáticas que o SE pode exercer (a saber: Objeto Direto ou Indireto, Complemento Relativo e Índice de Indeterminação do Sujeito) e afirma que, além dessas funções, o clítico SE pode se juntar a quatro tipos de verbos, que indicam: (a) “sentimentos”, como “**atrever-se, admirar-se, arrepender-se, esquecer-se, indignar-se, lembrar-se, orgulhar-se, queixar-se e ufanar-se**”, para os quais “não se percebe mais o sentido reflexivo da construção” e, por isso, “considera-se o SE como parte integrante do verbo, sem classificação especial”. Por não serem mais

“rigorosamente” reflexos, há uma “indicação de que a pessoa a que o verbo se refere está vivamente afetada” pela ação; (b) “movimento ou atitudes da pessoa em relação ao seu próprio corpo”, como “**ir-se, partir-se, sentar-se e sorrir-se**”, não reflexivos, relacionados ao clítico “pronome de realce ou expletivo”, cuja função é emprestar “maior expressividade à oração”; (c) “aspectos estilísticos, como a mudança lenta do estado ou de processo lento”, como “**agonizar-se, delirar-se, desmaiar-se, estalar-se, envelhecer-se, palpitar-se, peregrinar-se, repousar-se e tresnoitar-se**”, verbos “normalmente não pronominais [que] se acompanham de pronome átono”; (d) a “forma reflexiva propriamente dita”, os verbos “pronominais”, não exemplificados. Vale destacar que o autor exemplifica a construção de verbos “pronominais na língua padrão” que se realizam sem o clítico, como “**aquecer, chamar, mudar, gripar, machucar, formar e classificar**” (13).

(13) “Ele classificou em 3º lugar.” (BECHARA, 2009, p. 224)

Camacho (2003, p. 102-103), na mesma direção de Dubois *et al.* (1973), defende que os “verbos pronominais são predicados básicos, tipicamente médios, e as formas causativas sem correspondência semântica, predicados derivados por uma regra lexical de aumento de valência”. Com base em Bacelar do Nascimento e Martins (1993² apud CAMACHO, 2003), distingue cinco subclasses de verbos “médios” para o português: (a) Subclasse 1 – verbos que só admitem a construção média; (b) Subclasse 2 – verbos que, além das construções com o clítico SE, admitem construções “resultativas com o verbo auxiliar **estar**”, sem alteração no número de argumentos, como, por exemplo, “**ressentir-se e estar ressentido**”, sem mudança de valência; (c) Subclasse 3 – verbos considerados itens lexicais diferentes, devido a alterações semânticas entre as formas pronominal e não pronominal, *i.e.*, devido a diferenças sintático-semânticas, como “**comportar e comportar-se**”; (d) Subclasse 4 – verbos que permitem duas formulações sintáticas (a pronominal e a não pronominal), sem alteração do valor semântico, como “**rir e rir-se**”; (e) Subclasse 5 – verbos que possibilitam uma construção ativo-causativa (que se opõe a uma construção passiva) e uma construção média pronominal (que se correlaciona a uma construção resultativa com o verbo auxiliar **estar**), como “**apagar**”.

De acordo com o autor, os verbos da Subclasse 1, como “**queixar-se**”, e os verbos da Subclasse 2, como “**ressentir-se/estar ressentido**”, denominados de “verbos inerentemente pronominais” (ou “*media tantum*”), não são predicados “derivados por qualquer tipo de regra de formação de predicados, devendo, por isso, ser considerados como básicos e assim listados no léxico”. Os verbos da Subclasse 3, como “**importar/importar-se**” e “**interessar/interessar-se**”, também não se aplicam a “nenhuma regra de formação de predicados, constituindo cada qual uma entrada lexical própria sem correspondência semântica com algum outro predicado”, sendo o item pronominal desses pares “construções inerentemente pronominais” (ou “*media tantum*”) (CAMACHO, 2003, p. 102-103).

Observa-se que, como os paradigmas adotados pelos autores são diferentes, não é possível estabelecer de modo confiável uma classificação/conceituação, para fins de uma sistematização linguístico-computacional, dos verbos pronominais, pois constata-se incoerência entre as obras, tais como (a) o fato de Bechara (2009) afirmar haver verbos

² BACELAR DO NASCIMENTO, M. F.; MARTINS, A. M. Construções verbais portuguesas em -se médio observadas em textos medievais e em textos contemporâneos. *Actas do XIX Congresso Internacional de Linguística e Filologia Românica*, A Coruña, 1993, p. 547-562.

pronominais “na língua padrão” que se realizam sem o clítico enquanto Rocha Lima (1984) afirma categoricamente que o clítico pronominal é inseparável do verbo – embora realizações de verbos sem o clítico SE sejam verificadas em cópulas (14), como ocorre com **suicidar-se**, item lexical utilizado pelo autor como exemplo de verbo pronominal; e (b) o fato de haver divergência na terminologia empregada pelos diferentes autores, com poucos exemplos fornecidos (tanto de formas verbais como de frases ilustrativas), o que impossibilita uma comparação adequada entre as obras.

(14) “Vixii coitada q[ue] dia ela suicidou?”³

Assim, diante de tantas questões terminológicas, incongruências descritivas, carência de exemplos e classificações discrepantes dos verbos pronominais verificadas nos dicionários, nas gramáticas e nos trabalhos linguísticos em geral, torna-se necessário traçar uma sistematização dos diferentes subtipos de verbos pronominais para que uma representação formal possa ser estabelecida e aplicada a recursos linguístico-computacionais. Buscando tal objetivo, a próxima seção apresentará os diferentes tipos de clítico SE e sua relação com os verbos pronominais.

Os verbos e os diferentes tipos de clíticos SE

Neste artigo, propõe-se que os verbos pronominais sejam considerados como construções do tipo [verbo+clítico pronominal], *i.e.*, como itens lexicais da classe de verbos que ocorrem associados a um clítico SE – que pode ser conjugado (em número e pessoa) e ser representado pelas formas **me**, **te**, **se**, **nos**, **vos** e **se**. Desse modo, considera-se que o termo “verbo pronominal” inclui diferentes subtipos de verbos, caracterizados de acordo com o tipo de clítico SE com que ocorrem, como, por exemplo, os verbos+SE_{reflexivo}, os verbos+SE_{anticausativo} e os verbos+SE_{inerente}.

Os clíticos são um tipo particular de pronomes que correspondem aos pronomes pessoais átonos que ocorrem anexados à posição dos complementos verbais, mas não se limitam “a denotar a pessoa gramatical, podendo exibir uma função predicativa, ou revestir-se de propriedades morfossintáticas características de alguns sufixos derivacionais” (MATEUS *et al.*, 2003, p. 827). Os clíticos podem ser pensados como formas que estão no “meio do caminho” entre itens lexicais autônomos e afixos (JEFFERS; ZWICKY, 1980⁴ apud HOPPER; TRAUOGOTT, 1993, p. 6).

Através de características identificadas por Galves e Abaurre (1996), Ikeda (1980⁵ apud DIAS-DA-SILVA, 1990), Mateus *et al.* (2003), Nunes (1995), Pereira (2006), Peres e Mória (1995) e Rodrigues (1998), tais como (a) a capacidade de modificar ou não a grade argumental do verbo, (b) o recebimento de referência específica ou arbitrária e (c) a posse

³ Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20130225185139AAK1egW>>. Acesso em: 27 maio 2013.

⁴ JEFFERS, R. J.; ZWICKY, A. M. The evolution of clitics. In: TRAUOGOTT; E. C., LABRUM, R.; SHEPHERD, S.C. (Ed.) *Papers from the Fourth International Conference on Historical Linguistics* – Stanford, March 26–30 1979. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1980. p. 221–231.

⁵ IKEDA, S. N. A função de SE. *Cadernos da PUC*, 5, São Paulo, 1980.

ou não de conteúdo semântico (recebendo ou não um papel temático), entre outras, é possível sistematizar nove diferentes tipos de clíticos SE, conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Tipos de clítico SE

Tipo de clítico	Característica	Exemplo
SE _{reflexivo} (ou SE _{anafórico} ou SE _{recíproco})	Realizar o papel temático de argumento interno (podendo ser recíproco ou não).	– Francisco e Bento XVI se abraçam em encontro histórico de papas. – Um homem de 46 anos matou a ex-mulher com um tiro e se matou em seguida.
SE _{anticausativo} (ou SE _{ergativo} ou SE _{incoativo})	Inibir a realização do Agente ou do Causador da situação descrita pelo verbo, tornando-o intransitivo.	Comparem-se: – Mulher engana bandido que tentava aplicar golpe. (transitivo) – Casal se engana ao reconhecer suspeitos e quatro são presos por crime que não cometeram. (anticausativo)
SE _{ex-ergativo}	Indicar a agentivação de construções com SE _{anticausativo} .	– A atriz Sthefany Brito casa-se com o jogador Alexandre Pato [...].
SE _{inerente} (ou SE _{fossilizado})	Fundir-se ao verbo, transformando-se em um clítico “fossilizado”.	– Em meio aos protestos na Ucrânia, uma jovem manifestante se apaixonou por um policial durante os confrontos.
SE _{quase-inerente}	Indicar que Agente e Tema de verbos como portar-se , comportar-se e conduzir-se se fundiram.	– FHC comportou-se como um elegante noivo em sua festa de casamento.
SE _{estilístico} (ou SE _{realce} ou SE _{ênfático} ou SE _{expletivo})	Salientar traços da ação executada pelo Sujeito (especialmente com verbos de movimento) ou traços do processo ou da mudança de estado de construções verbais intransitivas.	– Enquanto calei, envelheceram-se os meus ossos dentro de mim.
SE _{passivo} (ou SE _{apassivador})	Exercer o papel de Agente da Passiva.	– De quatro meses para cá, vendem-se ali, por dia, em média, oito camisetas 10, contra três com o número 11 de Romário
SE _{indeterminado} (ou SE _{nominativo} ou SE _{impessoal})	Inibir a presença de um sintagma nominal que atue como Sujeito do conteúdo descrito pelo verbo.	– Ressalta-se que, no momento da coleta dos dados, a loja [...] autorizou a coleta de preços [...].
SE _{médio}	Perspectivar o processo expresso pelo verbo a partir do Complemento, através da topicalização, passando-o à posição de Sujeito.	Agora, essa variação [de vírus da gripe] não está mais nas manchetes internacionais [...] felizmente é predominantemente uma doença aviária e não se transmite facilmente entre humanos.

Conforme a capacidade de absorver a referência de um dos argumentos verbais (CHOMSKY, 1970), *i.e.*, de alterar a estrutura argumental dos verbos hospedeiros com os quais se realizam, os clíticos SE podem ser classificados como (a) argumentais ou (b) não argumentais. Os clíticos SE_{inerente} e SE_{estilístico}, não argumentais, por não alterarem a sintaxe do verbo, são fenômenos lexicais. Os demais tipos de SE são considerados argumentais. O SE_{reflexivo}, o SE_{indeterminado} e o SE_{passivo} são verdadeiros argumentos dos verbos: o SE_{reflexivo}

exerce a função de Objeto Direto ou Indireto, o SE_{indeterminado} exerce a função de Sujeito e o SE_{passivo} exerce a função de Agente da Passiva.

Os demais tipos de SE não são verdadeiros argumentos da estrutura do verbo, mas, por influenciarem na realização da estrutura argumental do verbo, são considerados argumentais. O SE_{anticausativo}, por exemplo – classificado como não argumental por Mateus *et al.* (2003), como argumental por Pereira (2006) e como quase argumental por Galves e Abaurre (1996) –, possui a função de inibir a presença do argumento externo Causador ou Agente (recebendo seu papel temático) (PEREIRA, 2006). Por isso, considera-se que o SE_{anticausativo} altera a estrutura de argumentos sintáticos do verbo hospedeiro e é, desse modo, argumental. O SE_{médio}, por sua vez, exerce a função de topicalizar o Complemento verbal para a posição de Sujeito sintático, inibindo a manifestação do Sujeito lógico (RODRIGUES, 1998) – *i.e.*, da representação semântica de quem pratica a ação (CHIERCHIA, 2003) – na estrutura de argumentos do verbo hospedeiro. Além disso, exige a presença de um modificador (como um advérbio de modo, por exemplo) na sentença em que ocorre. Por fim, o SE_{ex-ergativo} e o SE_{quase-inerente} também não são argumentos verdadeiros da estrutura do verbo, mas, por exercerem algum tipo de influência em sua realização, também são considerados argumentais: o SE_{ex-ergativo} indica uma fusão do Agente com um argumento interno do verbo e o SE_{quase-inerente} indica a fusão do Agente com o Tema.

Dada a possibilidade de se classificar os verbos de acordo com o clítico pronominal com o qual ele é realizado, a sistematização dos diferentes tipos de SE permite que nove diferentes subtipos de verbos pronominais sejam identificados: verbo+SE_{reflexivo}, verbo+SE_{anticausativo}, verbo+SE_{ex-ergativo}, verbo+SE_{inerente}, verbo+SE_{quase-inerente}, verbo+SE_{estilístico}, verbo+SE_{passivo}, verbo+SE_{indeterminado} e verbo+SE_{médio}, caracterizados pelas propriedades do tipo de clítico SE com o qual se realizam.

A identificação desses diferentes subtipos de verbo pronominal torna possível a especificação de uma correspondência entre as propostas de diversos autores, conforme ilustra o Quadro 2.

A partir dessa correspondência, torna-se possível determinar critérios para identificar os diversos subtipos de verbos pronominais, com base na concatenação das propostas dos autores estudados (BECHARA, 2009; BORBA, 2002; CAMACHO, 2003; D'ALBUQUERQUE, 1984; DIAS-DA-SILVA, 1990; MATEUS *et al.*, 2003; MUTZ, 2011, 2012; NEVES, 2000, 2003; NUNES, 1995; PEREIRA, 2006; PERES; MÓIA, 1995; PERINI, 2010; ROCHA LIMA, 1984; RODRIGUES, 1998; SEARA, 2000; entre outros); tarefa que não será realizada neste artigo. Por ora, destaca-se que, de certo modo, há consenso quanto à identificação de construções que atualizam um clítico SE com valor argumental – especialmente as dos verbos+SE_{reflexivo}, dos verbos+SE_{indeterminado} e dos verbos+SE_{passivo} –, mas a identificação de construções com clíticos não argumentais, *i.e.*, com verbos+SE_{inerente} ou verbos+SE_{estilístico}, é uma tarefa mais difícil: justamente por serem fenômenos lexicais, não apresentam regularidades de formação que possibilitem a determinação do contexto em que podem ocorrer, como acontece com os fenômenos gramaticais.

A seção seguinte proporá um padrão de representação para os verbos pronominais, *i.e.*, uma maneira de formalizá-los, salvaguardando-se as diferenças entre os diversos subtipos identificados.

Quadro 2. Comparação entre diversas propostas de classificação dos verbos pronominais

verbo+SE _{médio}	“voz média do indo-europeu” (DUBOIS <i>et al.</i> , 1973)
verbo+SE _{inerente}	“com pronomes átonos fossilizados” (ROCHA LIMA, 1984) “essencialmente pronominais” (D’ALBUQUERQUE, 1984) “intrinsecamente pronominais” (PERES; MÓIA, 1995) “com noção de reflexividade no radical”, “ergativos sem contrapartes transitivas” e “ex-ergativos inerentes” (NUNES, 1995) “pronominal essencial” (ALMEIDA, 1999) que possuem uma “forma oblíqua reflexiva” dos pronomes pessoais como “parte integrante” (NEVES, 2000, 2003) “sentimentos” (BECHARA, 2009) “Subclasse 1”, “Subclasse 2” (CAMACHO, 2003)
verbo+SE _{reflexivo}	“acidentalmente pronominais” (D’ALBUQUERQUE, 1984) que podem ter um “argumento pronominal” de acordo com o contexto (PERES; MÓIA, 1995) “pronominal acidental” (ALMEIDA, 1999) “empregados na forma reflexiva propriamente dita” (BECHARA, 2009)
verbo+SE _{anticausativo}	“com pronomes clíticos ergativos” (PERES; MÓIA, 1995)
verbo+SE _{estilístico}	“com reflexibilidade atenuada de ação e espontaneidade por parte do sujeito” (ALMEIDA, 1999) “movimento ou atitudes da pessoa em relação ao seu próprio corpo” e “normalmente não pronominais acompanhados de pronomes átonos para exprimirem aspectos estilísticos” (BECHARA, 2009) “Subclasse 4” (CAMACHO, 2003)
verbo+SE _{passivo}	“Subclasse 5” (CAMACHO, 2003)
verbo+SE _{quase-inerente}	“com Agente e Tema fundidos” (NUNES, 1995) “Subclasse 3 (com homônimo não pronominal)” (CAMACHO, 2003)
verbo+SE _{ex-ergativo}	“com SE _{anticausativo} agentivizado” (NUNES, 1995)

Proposta de representação formal dos verbos pronominais fundamentada no Funcionalismo

A proposta para a formalização dos verbos pronominais defendida neste artigo fundamenta-se no Funcionalismo – especialmente o da corrente holandesa, inaugurada em 1978, por Simon Cornelis Dik, com a sua *Gramática Funcional* (GF). A escolha desse modelo teórico para embasar a proposta de formalização dos verbos pronominais justifica-se pelo elevado grau de formalismo e pela explicitude notacional que a GF fornece, uma vez que sepropõe a integrar considerações funcionais-comunicativas com formalização.

Na GF, a descrição de uma expressão linguística inicia-se com a construção de uma predicação. No ato de predicar, assinalam-se propriedades ou estabelecem-se relações entre as diferentes entidades selecionadas durante o processo referencial. O predicado é, por isso, o “bloco de construção” mais básico do nível morfossemântico da organização linguística (DIK, 1997).

Cada predicado se organiza internamente por meio de(a) funções semânticas, que especificam o papel desempenhado por uma entidade (por exemplo, os papéis temáticos

de Agente e Meta) em um evento/situação (denominado Estado de Coisas) descrito pela predicação; (b) funções sintáticas (como as de Sujeito e de Objeto), que especificam a perspectiva de apresentação do Estado de Coisas na expressão linguística e (c) funções pragmáticas, que especificam o estatuto informacional de um constituinte dentro do contexto comunicativo mais amplo em que ele ocorre (tais como Tema, Tópico e Foco) (DIK, 1997; NEVES, 1997).

No processo de interação verbal, o Falante seleciona um esquema de predicado que se expande pouco a pouco em estruturas mais abrangentes (as predicações) até atingir o nível da expressão linguística, no qual as regras de expressão são aplicadas. Essa expansão do predicado em predicação ocorre com a inserção de termos, que são expressões linguísticas que se referem a entidades de um mundo (real ou imaginário), em estruturas de predicado, *i.e.*, esquemas que representam as estruturas argumentais em que o predicado pode ser construído (NEVES, 1997; VELASCO, 2003).

Na GF, os predicados e os termos básicos compõem o léxico da língua e ficam à disposição dos falantes dessa língua. Através de regras de formação produtivas, podem formar, respectivamente, predicados e termos derivados. Assim, na construção da estrutura subjacente da oração, tem-se um predicado (designador de propriedades ou relações) aplicado a termos (designadores de entidades), produzindo, através de uma codificação linguística, uma predicação (designadora de um Estado de Coisas). No contexto (15), por exemplo, tem-se a predicação e_1 descrita em (16), em que **emprestar** é o predicado que estabelece uma relação com três termos: “**Bicicloteca**”, “**livros**” e “**a moradores de rua**”. Esses três termos são as entidades deste Estado de Coisas: em um dado mundo (real, ocorrido em São Paulo, capital), há uma instituição chamada *Bicicloteca* (uma mistura de bicicleta com biblioteca) que empresta algo do tipo livro a seres humanos que não possuem um lar para morar e, por isso, vivem nas ruas. Por preencherem posições de constituintes obrigatórios na semântica do predicado **emprestar**, esses três termos são denominados “argumentos” (NEVES, 1997).⁶

(15) “Bicicloteca empresta livros a moradores de rua”.⁷

(16) $e_1 = [\text{emprestar}[\text{Bicicloteca}]_{\text{Agente}}[\text{livros}]_{\text{Tema}}[\text{a moradores de rua}]_{\text{Meta}}]$

Resumindo, durante a interação entre falantes de uma comunidade linguística, há um repertório lexical composto por predicados básicos e por termos básicos que fica à disposição dos falantes dessa comunidade. Esse repertório lexical é utilizado no processo de comunicação para a produção de expressões linguísticas. Como a proposta que se defende é a de que os verbos pronominais do tipo [verbo+SE_{inerente}] são armazenados no léxico, cada unidade desse subtipo de verbo pronominal constitui, portanto, um “bloco de construção” (DIK, 1997; NEVES, 1997) disponível ao falante no formato [verbo+clítico pronominal]. Em outras palavras, o bloco morfossemântico [verbo+SE_{inerente}] consti-

⁶ Constituintes que preenchem posições facultativas na semântica do predicado são denominados “operadores” e “satélites”. Os operadores são meios gramaticais que fazem distinções aspectuais e especificam a organização temporal interna do Estado de Coisas. Os satélites são meios lexicais indicadores de modo, velocidade e instrumento (NEVES, 1997).

⁷ Disponível em: <www.fundacaobunge.org.br/novidades/novidade.php?id=8564&/bicicloteca_empresta_livros_a_moradores_de_ua>. Acesso em: 16 ago. 2013.

tui um predicado que será aplicado a um conjunto apropriado de termos na predicação. Corroborar-se, assim, a hipótese defendida por Camacho (2003, p. 102-103) de que os verbos+SE_{inerente} “são predicados básicos” que devem ser “listados no léxico”.

Por exemplo, no contexto (17), a predicação nuclear e_1 do verbo+SE_{inerente} **apaixonar-se** é descrita em (18), onde os argumentos (e também os operadores e os satélites) são aplicados ao predicado básico que contém o clítico pronominal.

(17) “Amy Winehouse se apaixonou por barman no Rio, diz jornal”.⁸

(18) $e_1 =$ Passado[apaixonar-se_v[Amy Winehouse]_{Exp}.[barman]_{Pac}.]

Observa-se em (18) que o SE_{inerente} não é um termo que pode participar da predicação, ele é parte dela: [apaixonar-se[X]_{Exp}.[por Y]_{Pac}]. Desse modo, propõe-se que os verbos pronominais do tipo [verbo+SE_{inerente}], prototipicamente, sejam formalmente representados conforme (19).

(19) [verbo+se[X]_{SN}[Y]_{PREP+SN}]

Ressalta-se que, embora os verbos+SE_{estilístico} também sejam verbos pronominais formados por clíticos SE não argumentais, *i.e.*, também sejam fenômenos lexicais, há uma diferença entre eles e os verbos+SE_{inerente}: enquanto o SE_{inerente} é uma realização morfológica de um [verbo+clítico pronominal], *i.e.*, faz parte do predicado básico, o SE_{estilístico} é um termo acessório empregado para salientar traços do Estado de Coisas descrito pelo verbo, sendo, portanto, desnecessário para a predicação (os verbos+SE_{estilístico} envolvem, assim, questões pragmáticas que fogem ao escopo deste trabalho).

Os demais subtipos de verbos pronominais, [verbo+SE_{reflexivo}], [verbo+SE_{anticausativo}], [verbo+SE_{ex-ergativo}], [verbo+SE_{passivo}], [verbo+SE_{indeterminado}], [verbo+SE_{quase-inerente}] e [verbo+SE_{médio}], por outro lado, são predicados derivados originados por regras de formação produtivas aplicadas a predicados básicos, *i.e.*, o clítico SE é um termo inserido na estrutura do predicado básico: preenche-se uma posição argumental do verbo com o clítico pronominal (ou sua presença faz com que ocorram alterações na estrutura). Propõe-se, desse modo, que sejam formalizados conforme (20).

(20) [verbo[SE][Y]]

Comparem-se, por exemplo, os contextos (21) e (23) do verbo **ver**, com suas respectivas predicações nucleares (22) e (24). A estrutura da predicação (22) é a mesma de (24), embora (22) seja uma realização transitiva não pronominal do verbo **ver** e (24) seja uma realização pronominal do verbo na construção do tipo [verbo+SE_{reflexivo}].

(21) “A kami viu o seu reflexo no espelho e ficou fascinada por tamanho brilho e esplendor”.⁹

(22) $e_1 =$ Passado[ver(a kami)(o seu reflexo)(no espelho)]

⁸ Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/ilustrada/858615-amy-winehouse-se-apaixonou-por-barman-no-rio-diz-jornal.shtml>. Acesso em: 02 jul. 2012.

⁹ Nesse contexto, **kami** significa ‘deusa’. Disponível em: <http://aoikuwan.com/2011/02/21/a-teogonia-xintoista-a-caverna-de-amaterasu/>. Acesso em: 18 nov. 2013.

(23) “Gato se vê no espelho e faz poses”.¹⁰

(24) $e_1 = [\text{ver}(\text{gato})(\text{se})(\text{no espelho})]$

Para concretizar um dos pressupostos mais caros ao Funcionalismo holandês, o de considerar o contexto de uso das formas linguísticas e valer-se de dados efetivamente realizados, oriundos de *corpora*, para exemplificar/analisar as unidades verbais, torna-se necessário ressaltar que alguns verbos pronominais são verificados em realizações não prototípicas, cujos esquemas não correspondem à formalização proposta neste artigo. É o que ocorre, por exemplo, com alguns verbos+SE_{inerente} que se realizam sem o clítico, como anteriormente ilustrado em (14). Dada essa variação de uso, a formalização proposta precisa ser adaptada. Por isso, serão utilizados parênteses para indicar a possibilidade de não realização do elemento descrito, independentemente da prototipicidade da construção, conforme (25).

(25) [verbo+(se)[X]_{SN}[Y]_{PREP+SN}]

Com a formalização proposta para a representação dos verbos pronominais do português, torna-se viável sistematizá-los em termos de recursos linguístico-computacionais, tal como o da WordNet.Br.

Como os verbos+SE_{inerente} são os únicos fenômenos lexicais que realizam morfológicamente um [verbo+clítico pronominal] e a WordNet.Br é uma base de dados que busca representar o conhecimento lexical dos falantes brasileiros do português, pode-se afirmar que somente os verbos pronominais do tipo [verbos+SE_{inerente}] devem ser representados em unidades constituintes dos *synsets*, tal como ocorre com o *synset*{acomodar-se, adaptar-se, ajeitar-se, ajustar-se, amoldar-se, conformar-se, engrenar-se, entrosar-se, harmonizar-se, moldar-se}, que atualiza o sentido de “tornar-se adaptado ou harmonizado a novos/diferentes padrões”, como exemplifica (26).

(26) A Igreja se acomodou aos novos tempos. (WordNet.Br)

Considerações finais

A falta de consenso (exemplificada no início deste artigo) em relação à classificação/definição dos verbos pronominais apontava para a necessidade de uma descrição linguística mais aprimorada para essa classe de verbos, a fim de que eles pudessem ser tratados de modo adequado em contextos linguístico-computacionais, tal como o de desenvolvimento/aprimoramento da WordNet.Br.

Este estudo, a partir da identificação dos diversos tipos de clítico SE, identificou os diferentes subtipos de verbos pronominais, caracterizados pelas propriedades do tipo de clítico SE com o qual se realizam: verbo+SE_{reflexivo}, verbo+SE_{anticausativo}, verbo+SE_{ex-ergativo}, verbo+SE_{inerente}, verbo+SE_{quase-inerente}, verbo+SE_{estilístico}, verbo+SE_{passivo}, verbo+SE_{indeterminado} e verbo+SE_{médio}.

Com essa identificação, observou-se que, enquanto os verbos+SE_{inerente} e os verbos+SE_{estilístico} são fenômenos lexicais – sendo o primeiro uma realização morfológica

¹⁰ Disponível em: <<http://rainydays.com.br/gato-ve-espelho-faz-poses/>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

de um [verbo+clítico pronominal] e o segundo uma realização cujo valor é pragmaticamente determinado, i.e., o clítico é um termo “dispensável” para a predicação –, os demais subtipos de verbos pronominais dependem da estrutura sintática das construções, i.e., são predicados derivados nos quais o clítico pronominal é um termo da predicação.

Além disso, com a identificação dos subtipos de verbos pronominais, foi possível estabelecer uma comparação das obras dos inúmeros autores elencados ao longo do trabalho, resultando em uma correspondência terminológica que possibilita, a partir da concatenação das ideias apresentadas por eles, o estabelecimento de critérios para identificar os diferentes subtipos de verbos pronominais – atividade não realizada neste artigo, mas que é fundamental para a construção/refinamento dos *synsets* de verbos pronominais da WordNet.Br.

Por ora, fundamentando-se no formalismo da Gramática Funcional, foram propostos esquemas de representação para os diversos subtipos de verbos pronominais, dos quais se destaca a representação [verbo+(se)[X]_{SN}[Y]_{PREP+SN}] dos verbos+SE_{inerente}. Essa representação permite que as atividades, no contexto linguístico-computacional, sejam desenvolvidas, procedendo-se o refinamento dos *synsets* de verbos pronominais da WordNet.Br.

Desse modo, considera-se que este artigo conseguiu cumprir seus objetivos, contribuindo com dois domínios complementares de investigação. No entanto, cumpre destacar que ainda há muito por fazer, em termos da WordNet.Br, no que concerne ao aprimoramento desse fenômeno linguístico.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.
- ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORBA, F. S. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.
- CAMACHO, R. G. Em defesa da categoria de voz média no português. *DELTA*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 91-122, 2003.
- CHIERCHIA, G. *Semântica*. Tradução de Luiz Arthur Pagani, Lígia Negri e Rodolfo Ilari. Campinas: Unicamp, 2003.
- CHOMSKY, N. Remarks on nominalization. In: JACOBS, R.; ROSENBAUM, P. (Ed.). *Reading in English Transformational Grammar*. Waltham: Ginn, 1970. p. 184-221.
- D’ALBUQUERQUE, A. C. R. C. A perda dos clíticos num dialeto mineiro. *Tempo Brasileiro: Sociolinguística e o Ensino do Vernáculo*. Rio de Janeiro, v. 78/79, p. 97-121, 1984.
- DIAS-DA-SILVA, B. C. *O fenômeno da apassivação: em busca da passiva protótipo*. 1990. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1990.
- _____. *A face tecnológica dos estudos da linguagem: o processamento automático das línguas naturais*. 1996. 272 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1996.

- _____. A rede wordnet e a compilação de um thesaurus eletrônico. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 157-176, 2003.
- _____. Modelagem linguístico-computacional de léxicos. In: LAPORTE, É. *et al.* (Org.). *Dialogar é preciso: linguística para processamento de línguas*. Vitória: PPGEL/UFES, 2013. p. 89-103. v. 1.
- DIK, S. C. *The theory of Functional Grammar*. Part I: the structure of the clause. 2nd ed. Edited by Kees Hengeveld. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- DUBOIS, J.; GIACOMO, M.; GUESPIN, L.; MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J. B.; MEVEL, J. P. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio eletrônico século XXI*. (Versão 3.0). São Paulo: LexiKon Informática Ltda., 1999.
- GALVES, C.; ABAURRE, M. B. M. Os clíticos no português brasileiro: elementos para uma abordagem sintático-fonológica. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (Org.). *Gramática do português falado – volume IV: estudos descritivos*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1996. p. 267-312.
- GEIGER, P. (Ed.). *Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa: edição de bolso*. Rio de Janeiro: LexiKon Digital, 2007.
- HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LENHARO, A. C. *Os synsets de verbos do português com o SE inerente e os seus equivalentes do inglês*. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.
- _____. *Descrição léxico-gramatical e funcional dos verbos pronominais do português brasileiro com vistas à construção da base de verbos da wordnet brasileira e do alinhamento semântico desta à base de verbos da wordnet norte-americana*. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.
- MATEUS, M. H. M.; BRITO, A. M.; DUARTE, I.; FARIA, I. H. et. al. *Gramática da língua portuguesa*. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2003.
- MORAES, H. R. *Aspectos sintaticamente relevantes do significado lexical: estudo dos verbos de movimento*. 2008. 171 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008.
- MUTZ, K. SE-verbs, SE-forms or SE-constructions? SE and its transitional stages between morphology and syntax. In: GAGLIA, S.; HINZELIN, M. O. (Ed.). *Inflection and word formation in Romance languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011. p. 319-346.
- NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. *Guia de usos do português: confrontando regras e usos*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- NUNES, J. M. Ainda o famigerado SE. *DELTA*, v. 11, n. 2, p. 201-240, 1995.
- PEREIRA, A. L. D. *Os pronomes clíticos do PB contemporâneo na perspectiva teórica da Morfologia Distribuída*. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

- PERES, J. A.; MÓIA, T. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1995.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.
- RODRIGUES, C. A. N. *Aspectos sintáticos e semânticos das estruturas médias no português do Brasil: um estudo comparativo*. 1998. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.
- SEARA, I. C. Estudo de uma hipótese semântico-pragmática para a omissão de clíticos pronominais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 14, n. 119, p. 165-187, mar. 2000.
- TAYLOR, J. L. *Webster's: Portuguese-English dictionary*. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- VELASCO, D. G. *Funcionalismo y lingüística: la Gramática Funcional de S. C. Dik*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de La Universidad de Oviedo, 2003.

O Acordo Ortográfico aplicado aos grafos e aos dicionários do Unitex¹

(The Orthographic Agreement applied to Unitex graphs and dictionaries)

Nathalia Perussi Calcia

¹Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

nathalia.perussi@gmail.com

Abstract: The Orthographic Agreement of 1990 proposes unifying the orthography of Portuguese, the language of the CPLP members (Community of Portuguese Language Countries), namely, Brazil, Portugal, Angola, Cape Verde, São Tomé and Príncipe, East Timor, Guinea-Bissau, and Mozambique. Since part of the Portuguese lexicon was modified, its dictionaries need revising and adapting to the new rules. Our work contributes to the development of NLP (Natural Language Processing) enhanced tools, like Unitex. Unitex is a software developed by the Linguistics and Computing team of the Université Paris-Est Marne-la-Vallée (PAUMIER, 2002), which allows the research of regular expressions within large *corpora*, besides other functionalities. This software is characterized by its embedded large coverage electronic dictionaries that need constant revision for maintenance of such lexicons.

Keywords: Orthographic Agreement; Orthography; Computational Linguistics.

Resumo: O Acordo Ortográfico de 1990 propõe unificar a ortografia das línguas dos países membros da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), ou seja, Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Guiné Bissau e Moçambique. Devido a isso, uma parte do léxico do português sofreu modificações e por isso necessita de uma revisão e adequação às novas regras. O presente trabalho se inscreve nos esforços para a constituição de ferramentas de PLN (Processamento de Linguagem Natural) mais aprimoradas, como o Unitex, um *software* desenvolvido pela equipe de Linguística e Informática da Université Paris-Est Marne-la-Vallée (PAUMIER, 2002), que permite, entre outras funcionalidades, a busca por expressões regulares em grandes *corpora*. Esse *software* se caracteriza por possuir dicionários eletrônicos de grande cobertura incorporados, que quando construídos, precisam ser constantemente revisados.

Palavras-chave: Acordo Ortográfico; Ortografia; Linguística Computacional.

Introdução

A construção de recursos para o PLN (Processamento de Linguagem Natural) tem crescido significativamente nos últimos anos e sua necessidade é reconhecida mundialmente tanto para pesquisadores em Linguística quanto para a Computação. Dentre esses recursos, destaca-se a construção de léxicos de grande envergadura tanto para a língua de um modo geral como para as chamadas linguagens de especialidade.

O papel do léxico nas tarefas de processamento automático do português se dá a partir da necessidade de sua descrição, seja a mais dependente de seu conhecimento ou ainda menos dependente, porém fundamental. Essa descrição deve levar em conta o pré-conhecimento de quem a utilizará, por exemplo, no caso de falantes nativos de uma língua é possível descrever a noção de gênero a partir das palavras *casa* e *cômodo*, res-

¹ Parte deste trabalho foi financiada com uma bolsa de Iniciação Tecnológica (PIBITI) do CNPq e pelo Dicionário Informal.

pectivamente feminino e masculino. Desse modo, o falante saberá distinguir e listar todas as palavras de gênero feminino e masculino. Quando passamos a tratar esse conteúdo em uma máquina, o exemplo anterior não se dá, pois não existe um pré-conhecimento que possa ser buscado para realizar essa tarefa, por esse motivo o léxico precisa ser descrito exaustivamente, ou seja, além das formas lematizadas é preciso levar em conta as formas flexionadas dos itens lexicais. Essa descrição é pertinente na elaboração de um dicionário eletrônico, chamado também por léxico computacional. Os dicionários eletrônicos são feitos especificamente para integrarem programas computacionais por apresentarem características como a abrangência, a flexibilidade e a sistematicidade. Esses léxicos são abrangentes pelo grande número de entradas lexicais que possibilitam; são flexíveis por serem adaptáveis em qualquer programa em que forem utilizados e recebem a característica de sistemáticos devido ao fato de serem feitos de maneira coerente.

Existem recursos computacionais que são caracterizados por apresentarem dicionários eletrônicos incorporados, o Unitex² (PAUMIER, 2002) é um deles. Trata-se de um ambiente de desenvolvimento linguístico que pode ser usado como um processador de *corpus* que permite, entre outras funcionalidades, a busca por expressões regulares em grande *corpora* de milhões de palavras em tempo real. Como já mencionado, esse *software* utiliza recursos linguísticos na forma de dicionários e gramáticas eletrônicas de grande cobertura para várias línguas (Espanhol, Inglês, Francês, Português, etc.) que descrevem as palavras simples e compostas, associando-as a um lema e a uma série de códigos gramaticais, semânticos e flexionais. Esses dicionários podem ser aplicados aos textos para a localização de padrões morfológicos, lexicais e sintáticos, remoção de ambiguidades e até mesmo para a etiquetagem de palavras simples e compostas, possibilitando aos usuários a busca de ocorrências por categoria gramatical ou ainda pelo lema das entradas lexicais.

Uma vez construídos, os dicionários eletrônicos precisam de uma constante manutenção, seja por causa da introdução de neologismos, seja pela constante evolução da língua, ou, ainda, pelo recente caso da reforma da ortografia. Com o Acordo Ortográfico, uma parte do léxico do português sofreu modificações, conseqüentemente, uma parte do léxico dos dicionários eletrônicos do Unitex, também, devido a isso houve uma motivação para a realização deste trabalho, que visa ao aprimoramento e à adequação desse recurso.

Para contextualizar, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa em 16 de dezembro de 1990, de fato entrou em vigor no Brasil a partir de 1 de janeiro de 2009, e tem sido objeto de várias adaptações e polêmicas. Segundo o governo brasileiro, sua utilização passará a ser obrigatória a partir de janeiro de 2016, porém neste momento ambas as grafias (antes e depois do Acordo Ortográfico) estão em uso no Brasil. Embora ele não elimine todas as diferenças ortográficas observadas nos países que possuem a Língua Portuguesa como idioma oficial, como Brasil, Portugal, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Moçambique e Timor Leste, é um importante passo em direção à unificação ortográfica desses países.

Este artigo apresenta o processo de aprimoramento do dicionário eletrônico do português desenvolvido por Muniz (2004), que adaptou o léxico³ construído para o

² Disponível em: <<http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex/>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

³ Esse léxico é o que dá suporte ao corretor ortográfico do Microsoft Word, versão brasileira.

ReGra⁴ (JESUS; NUNES, 2000) – revisor gramatical desenvolvido no NILC (Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional) em parceria com a ITAUTEC – para o *software* Unitex. Para tanto, cabe destacar as principais mudanças ortográficas que ocorreram no Português Brasileiro, as quais serão a base para a adequação dos grafos de flexão nominal e adjetival e do dicionário de formas compostas flexionadas. Este artigo então traz informações a respeito das regras que regem o Acordo Ortográfico de 1990 e o modo em que serão aplicadas em informática, mais especificamente, nos dicionários e nos grafos da ferramenta linguístico-computacional em questão.

Metodologia

Além da dissertação de mestrado de Muniz (2004) e do *Manual de utilização do Unitex* (PAUMIER, 2002), foi realizada uma leitura minuciosa do texto oficial do Acordo Ortográfico de 1990, destinado aos países que possuem a língua portuguesa como idioma oficial (países membros da CPLP) e também das apresentações do Volp (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa), elaborado pela Academia Brasileira de Letras e do VOP (Vocabulário Ortográfico do Português), elaborado pelo Portal da Língua Portuguesa, que apresentam o vocabulário de mudança, essenciais para atestar os resultados obtidos durante a verificação das entradas revisadas.

Após a revisão teórica, partiu-se para a prática com a elaboração de um dicionário-piloto contendo as entradas típicas de cada grafo de flexão (nominal e adjetival) a partir das etiquetas que cada um recebeu em um trabalho feito anteriormente por Calcia, Carneiro e Rufo (2011).⁵ Essas etiquetas servem como uma palavra-exemplo, ou seja, um modelo de entrada que flexiona da forma do grafo, no qual será explicitado no decorrer do texto. Em seguida, essas entradas foram flexionadas para o procedimento de verificação das formas recém-geradas. Após essa revisão, também foi levantado os problemas de flexão nos grafos, observados nessa fase. O último material a ser revisado foi o dicionário de formas compostas flexionadas (DELACF), o que sofreu mais modificações em decorrência do Acordo Ortográfico, uma vez que é o mais extenso em número de entradas.

Após realizadas todas as etapas, os resultados foram processados em forma de lista pelo *software* Lince, uma ferramenta que converte o conteúdo de textos e ficheiros para a grafia a ser introduzida após a reforma ortográfica. O resultado desse processo serviu para confirmar a veracidade dos resultados originados da revisão manual. A conclusão do trabalho se deu com a implementação dos novos grafos e das novas entradas ao *software* Unitex.

Este trabalho tem como princípio a proposta metodológica para o tratamento de língua natural adotada por Dias-da-Silva *et al.* (2006, p. 121), para quem a construção de um sistema, ferramenta ou recurso linguístico-computacional é composta de um conjunto de atividades agrupadas em três fases: a fase linguística, a fase representacional e a fase implementacional. As atividades da primeira fase são a descrição dos fatos linguísticos segundo um modelo teórico dado. Na fase representacional são estudados os modelos formais de representação para aquilo que foi descrito na fase anterior. Já a fase implemen-

⁴ Disponível em: < <http://nilc.icmc.usp.br/nilc/projects/regra.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

⁵ Resumo disponível em: <http://gel.org.br/detalheResumo.php?trabalho=7637>. Acesso em: 4 abr. 2013.

tacional trata da implementação do conhecimento linguístico aos sistemas de PLN. Cada uma dessas fases pode realimentar outra, de acordo com as necessidades que ocorram.

Análise e resultados

O Unitex possui modelos de flexão tanto para os substantivos quanto para os adjetivos, que são representados por meio de grafos de Autômatos Finitos, comuns na construção de compiladores. Os Autômatos Finitos (AF) são estruturas usadas para representar grandes dicionários eletrônicos. Por meio deles é possível ter acesso à palavra e aos atributos que pertencem a ela, como por exemplo, gênero, número e grau. Os AF são caracterizados por apresentarem um começo e um fim, como mostra o exemplo a seguir:

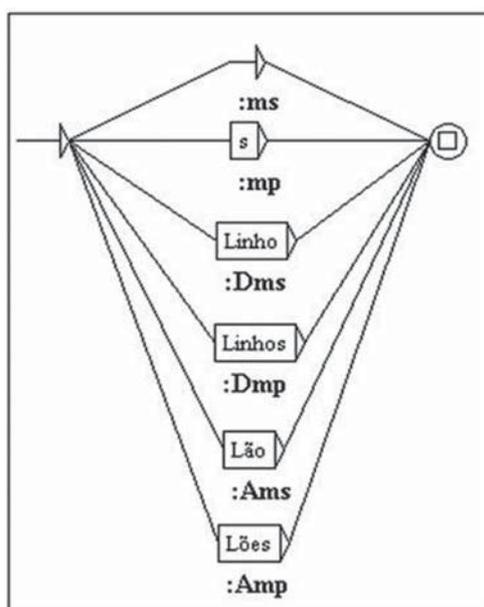


Figura 1. Grafo N001D026A01 para o Português do Brasil

A Figura 1 acima mostra um grafo que representa um modelo de entrada nominal do dicionário de formas lematizadas do Unitex. Ao ler uma forma canônica, o grafo gera as respectivas formas flexionadas. Dessa maneira, este grafo gerou as formas flexionadas em número (singular e plural) e as formas derivadas em grau (aumentativo e diminutivo). Para entender melhor seu funcionamento, é necessário realizar uma leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, desse modo, os caminhos percorridos descrevem os sufixos que podem ser acrescentados ou subtraídos à forma lematizada da entrada; e as saídas fornecem os códigos flexionais que são acrescentados à essa entrada, dependendo da sua flexão. Na Figura 1, seis caminhos são possíveis para esse tipo de entrada, assim, a partir do dicionário de formas lematizadas, o Autômato parte de uma entrada simples e produz as seguintes entradas no dicionário de formas flexionadas.

Entrada simples:

carro , N001D026A01

Entradas flexionadas:

carro , carro . N : ms
carros , carro . N : mp
carrinho , carro . N : Dms
carrinhos , carro . N : Dmp
carrão , carro . N : Mas
carrões , carro . N : Amp

Os grafos desenvolvidos por Muniz (2004) apresentavam uma dificuldade suplementar para os novos usuários do *software*, pois para a introdução de novas entradas em um dicionário era necessário percorrer a totalidade dos grafos de flexões nominais e adjetivais para encontrar a mais adequada àquela entrada. A partir disso, Calcia, Carneiro e Rufo (2011) estabeleceram um ponto de partida para facilitar essa tarefa, eliminando assim, essa dificuldade de utilização do *software*. A solução encontrada foi a inserção de uma entrada correspondente em cada um dos grafos, ou seja, uma etiqueta que contém a palavra-exemplo. Durante esse processo 634 grafos receberam uma palavra exemplo, 392 eram nominais e 242 adjetivais.

Adequação dos grafos de flexão nominal

Nesta etapa foi realizado um levantamento para verificar o alcance das novas regras ortográficas nos modelos de flexão nominal do Unitex. Em consequência do trabalho anterior, alguns grafos foram excluídos, restando ao todo 380 grafos referentes à flexão nominal. Esses grafos apresentam informações flexionais, ou seja, informações que descrevem o gênero (feminino e masculino) e o número (singular e plural), e eventualmente também descrevem informações de cunho derivacional, isto é, o grau (diminutivo e aumentativo).

Primeiramente, foi elaborado um dicionário-piloto com a entrada típica de cada grafo, ou seja, com a etiqueta fruto do trabalho realizado anteriormente. Em seguida, essas entradas foram flexionadas para o procedimento de verificação das formas que foram geradas. A partir do dicionário-piloto foram obtidas 2231 formas, que foram organizadas em uma tabela da seguinte maneira: forma flexionada, lema, classe gramatical, forma após o Acordo. O dicionário contendo todas as formas flexionadas está disponibilizado anexado a este trabalho.

Após a realização de uma revisão manual das 2231 entradas do dicionário-piloto, a lista obtida foi processada pelo *software* Lince, que converteu as formas da antiga para a atual ortografia do português brasileiro. Tal processamento foi pertinente, pois, em caso de algum erro ocasionado pela revisão manual das entradas, seria possível corrigi-lo, além disso, esse *software* atestou a veracidade das entradas corrigidas. As listas obtidas pelo Lince foram sistematicamente comparadas com as listas originais, procurando identificar as possíveis mudanças ocorridas.

Como consequência desse processo, o quadro abaixo mostra os resultados obtidos:

Quadro 1. Entradas nominais adequadas ao Acordo Ortográfico de 1990

FORMA FLEXIONADA	LEMA	CLASSE GRAMATICAL	FORMA APÓS O ACORDO
agüinha	água	N:Dfs	aguinha
agüinhas	água	N:Dfp	aguinhas
atéia	ateu	N:fs	ateia
atéias	ateu	N:fp	ateias
lingüinha	língua	N:Dfs	linguinha
lingüinhas	língua	N:Dfp	linguinhas
pêra	pêra	N:fs	pera

De acordo com o Quadro 1, as formas flexionadas adequadas ao Acordo Ortográfico foram: *aguinha*, *aguinhas*, *ateia*, *ateias*, *linguinha*, *linguinhas* e *pera*, respectivamente sete formas. E as regras aplicadas foram:

- I) Eliminação do trema, sinal colocado sobre a letra *u* para indicar que ela deve ser pronunciada como *gue*, *gui*, *que*, *qui*;
- II) Eliminação do acento dos ditongos abertos *éi* e *ói* das palavras paroxítonas, ou seja, que possuíam o acento tônico na penúltima sílaba;
- III) Eliminação do acento que diferenciava os pares *pára/para*, *pêlo(s)/pelo(s)*, *pólo(s)/polo(s)* e *pêra(s)/pera(s)*.

No Unitex os grafos são nomeados por meio de códigos. Esses códigos estão dispostos no programa de flexão *inflect*, que explora todos os caminhos da gramática de flexão e gera todas as formas flexionadas do dicionário Delas-PB. Então, os grafos que receberam modificações provenientes do Acordo Ortográfico foram:

- (01) O grafo N101D114 é referente às entradas que flexionam como entrada *água*, ou seja, é possível usar este grafo para flexionar outras entradas que possuem as mesmas características flexionais desta, porém apenas a entrada *água* está presente no dicionário de formas simples do Unitex. Neste grafo, a principal mudança foi a eliminação do trema na forma diminutiva da entrada. Como o grafo apresentava as duas formas, com e sem o trema, retiramos apenas a forma ultrapassada.

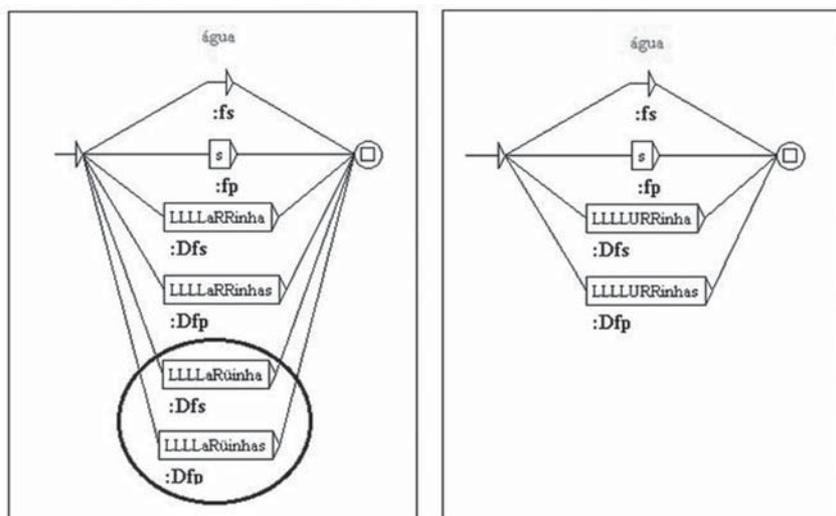


Figura 2. Antes e depois do grafo N001D026A01 para o Português do Brasil

- (02) O grafo N114 é referente às entradas que flexionam como a entrada *pera*, porém apenas a entrada *pera* está presente no dicionário de formas simples do Unitex. Neste caso, foi preciso retirar o acento circunflexo que diferenciava os pares *pera/pêra* em sua forma lematizada e em sua forma flexionada em número.

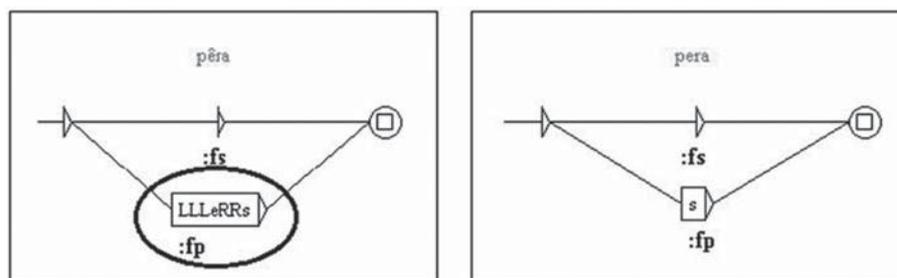


Figura 3. Antes e depois do grafo N114 para o Português do Brasil

- (03) O grafo N211 é referente às entradas que flexionam como a entrada *ateu*, assim como *aqueu*, *cal-deu*, *epigeu*, *européu*, *filisteu*, *hebreu*, *pigmeu*, *pireneu* e *plebeu*. A alteração neste grafo foi feita ao retirar o acento agudo da forma em gênero feminino em singular e em plural.

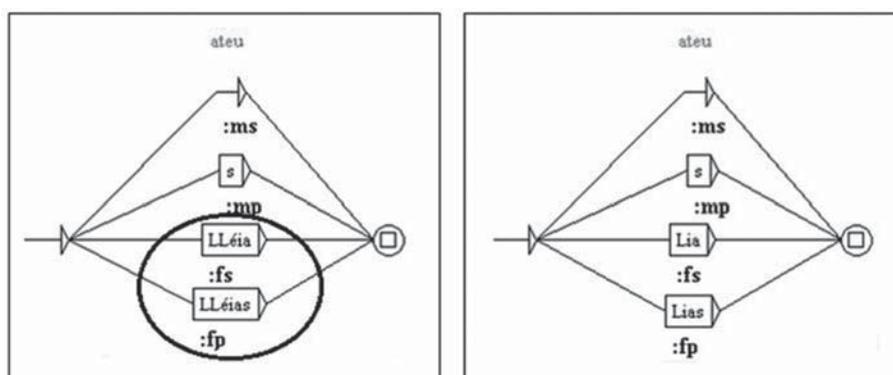


Figura 4. Antes e depois do grafo N211 para o Português do Brasil

- (04) O grafo N301D063 é referente às entradas que flexionam como a entrada *língua*, porém apenas a entrada *língua* consta no dicionário de formas simples do Unitex. Nesse caso, foi retirado o trema que pertencia à forma diminutiva dos gêneros feminino e masculino e de número singular e plural.

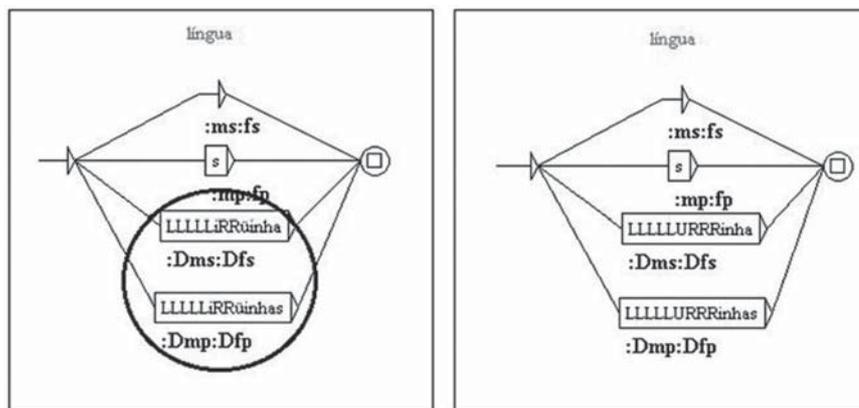


Figura 5. Antes e depois do grafo N301D063 para o Português do Brasil

Durante esse processo foram observados alguns equívocos: as formas diminutivas das palavras *avô* e *avó*, que são, respectivamente, *avozinho* e *avozinha*, aparecem no dicionário com o acento que provém de sua forma não flexionada, **avôzinho* e **avózinha*, ou a *asteroide* como forma diminutiva da entrada *astro*.

Adequação dos grafos de flexão adjetival

Como já mencionado, os grafos nominais foram reduzidos devido ao trabalho feito por Calcia, Carneiro e Rufo (2011), o mesmo acontece com os grafos adjetivais, que passaram de 242 grafos para 233 grafos de flexão. O funcionamento dos grafos adjetivais é um pouco diferente dos nominais, isso se dá pelo fato dos adjetivos, além de descreverem o gênero, o número e o grau diminutivo e aumentativo, também podem descrever o grau em superlativo.

O procedimento para a adequação dos grafos adjetivais foi padrão, do mesmo modo feito para os grafos nominais. O dicionário-piloto possuía 1950 formas flexionadas e forma adequadas ao Acordo ortográfico 10 formas, que são referentes a 3 grafos de flexão, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2. Entradas adjetivais adequadas ao Acordo Ortográfico de 1990

FORMA FLEXIONADA	LEMA	CLASSE GRAMATICAL	FORMA APÓS O ACORDO
antiquíssima	antigo	A:Sfs	antiquíssima
antiquíssimas	antigo	A:Sfp	antiquíssimas
antiquíssimo	antigo	A:Sms	antiquíssimo
antiquíssimos	antigo	A:Smp	antiquíssimos
européia	uropeu	A:fs	européia
européias	uropeu	A:fp	européias
brandiloqüentíssima	brandiloquo	A:Sfs	brandiloquentíssima
brandiloqüentíssimas	brandiloquo	A:Sfp	brandiloquentíssimas
brandiloqüentíssimo	brandiloquo	A:Sms	brandiloquentíssimo
brandiloqüentíssimos	brandiloquo	A:Smp	brandiloquentíssimos

Diferentemente da etapa anterior, foram usadas somente duas regras ortográficas na adequação dessas formas:

I) Eliminação do trema, sinal colocado sobre a letra *u* para indicar que ela deve ser pronunciada como *gue*, *gui*, *que*, *qui*;

II) Eliminação do acento dos ditongos abertos *éi* e *ói* das palavras paroxítonas, ou seja, palavras que possuem o acento tônico na penúltima sílaba.

Diante das mudanças ocasionadas pelo atual Acordo Ortográfico, foram modificados os seguintes grafos de flexão adjetival:

- (05) O grafo A201S61 é referente às formas que flexionam como *antigo*. No dicionário Delas consta apenas essa forma para o grafo. Nesse grafo estão representadas as formas masculino e feminino; singular e plural e também as formas derivadas no superlativo absoluto sintético. Para o superlativo o grafo apresenta duas possibilidades de derivação: *antiguíssimo* e *antiquíssimo*. Nesse caso, a mudança ortográfica está na forma superlativa à direita do grafo, onde foi retirado o trema.

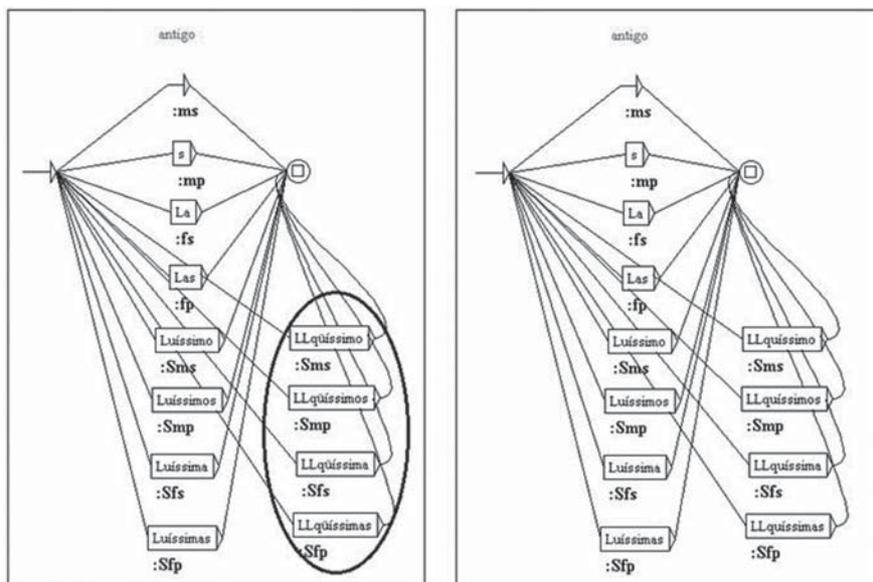


Figura 6. Antes e depois do grafo. A201S61 para o Português do Brasil

- (06) O próximo grafo modificado é o que recebe o código A211, referente às formas que flexionam como *uropeu*, dessa maneira as formas que também podem ser flexionadas por esse grafo são: *pigmeu*, *ateu*, *caldeu*, *epigeu*, *filisteu*, *hebreu*, *plebeu* e *pireneu*. Neste caso, a mudança ocorreu nas formas em feminino, tanto no singular como no plural, pois segundo o Acordo Ortográfico, não é mais usado acento nos ditongos abertos *ei*, como em *uropeia*, *plebeia*, etc.

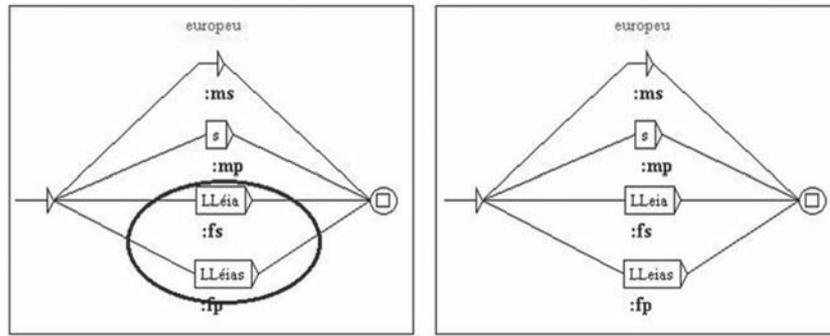


Figura 7. Antes e depois do grafo A211 para o Português do Brasil

- (07) O grafo A201S17 é referente às formas que flexionam como *brandiloquo*, assim como *blandiloquo*, *grandiloquo* e *magniloquo*. E a modificação está também nas formas superlativas, uma vez que é necessário subtrair o trema nessas formas.

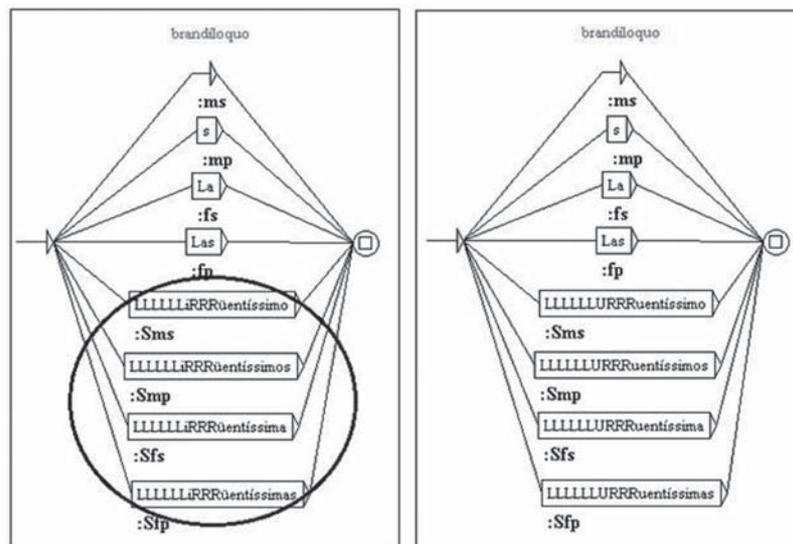


Figura 8. Antes e depois do grafo A201S17 para o Português do Brasil

Adequação do dicionário de formas compostas flexionadas – DELACF

As palavras compostas são caracterizadas por possuírem mais de um radical, mais precisamente são unidades lexicais formadas da combinação de palavras simples, possíveis com qualquer significante de qualquer língua. Como as palavras simples, as palavras compostas também podem receber o acréscimo de desinências, de modo que exprima a categoria gramatical de flexão. Os nomes, adjetivos e pronomes podem receber as flexões de gênero e número e os verbos podem receber a flexão de número, pessoa, tempo e modo.

O dicionário de formas compostas flexionadas (DELACF) foi resultado da flexão gerada a partir do dicionário de formas compostas (DELAC) que é um tipo de dicionário DELA de palavras compostas (SILBERZTEIN, 1990). Vale ressaltar que as palavras compostas em português são formadas a partir de dois ou mais radicais que podem se juntar por meio de três processos: juntos por aglutinação, juntos por justaposição e separados com ou sem hífen.

O DELACF, além da informação da classe gramatical a que a palavra pertence, necessita da informação da classificação dos constituintes da palavra composta. Por exemplo, em *lateral esquerdo, lateral esquerdo.N+NA:ms* os constituintes são um substantivo (*N*) e um adjetivo (*A*), onde *NA* representa substantivo + adjetivo. Já em *rabos-de-tatu, rabo-de-tatu.N+NDN:mp* os constituintes são um substantivo, uma preposição e outro substantivo, onde *NDN* representa substantivo + preposição (*de*) + substantivo. Na época em que o dicionário foi confeccionado para o Português Brasileiro, a informação dos constituintes das palavras compostas não estava presente no dicionário do ReGra, dessa forma, foi feita uma classificação manual por linguistas. Segundo Muniz (2004), durante essa fase verificou-se se as palavras compostas eram realmente separadas ou não pelo hífen, uma vez que o DELACF é basicamente composto por formas hifenizadas. Após a adequação dessas formas, é pertinente a criação de um dicionário de formas compostas não hifenizadas, para que assim, possa contemplar todas as palavras compostas do Português Brasileiro.

O conteúdo do DELACF foi disposto em um modelo semelhante ao do dicionário-piloto confeccionado para os substantivos e adjetivos, contendo o lema das entradas compostas, a forma flexionada em número, a classe gramatical e seus constituintes e a forma após o Acordo Ortográfico de 1990. O dicionário contém 4078 entradas compostas flexionadas e o procedimento para a revisão foi o mesmo adotado nas etapas anteriores. Desse modo, foram verificadas manualmente cada entrada e adequadas àquelas que sofreram modificações. Após esse processo, 791 entradas flexionadas foram adequadas à atual ortografia do português.

Devido ao grande número de entradas modificadas, apenas os principais casos de palavras formadas por prefixação e palavras formadas por composição, serão apresentados a seguir:

- (08) Quando o prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa pelas letras *r* ou *s*, não se usa mais o hífen e essas letras são duplicadas: *anterrosto, antessala, autorretrato, autosserviço, suprasumo, ultrassom*, entre outros;
- (09) Palavras que são formadas pelos prefixos *auto, co, contra, extra, infra, intra, pseudo, semi, supra*, não associados ao exemplo anterior, são escritas sem hífen: *autoacusaçã, autoadesivo, coautor, contraindicaçã, extraescolar, infraestrutura, intraocular, pseudoesfera, semioculto, supraexcitaçã*, entre outros;
- (10) Palavras formadas por substantivo + determinante + substantivo não são mais escritas com hífen: *açoite de rio, água de cana, baba de moça, balaio de gato, dor de cotovelo, jardim de inverno, jogo da velha*, entre outros. Há algumas exceções como: *açaí-do-pará, água-de-colônia, cachorro-do-mato, canário-da-terra, castanha-do-pará*, entre outros;
- (11) Palavras formadas por verbo + conjunção + verbo não recebem mais o hífen: *come e dorme, ir e vir, leva e traz, vai e vem*. Exceção: *abre-e-fecha*;
- (12) Palavras formadas por verbo + substantivo não são mais hifenizadas: *mandachuva, micareme, paraquedas, paraquedista*. Exceções: *para-brisa, para-choque, para-lama, para-raios*;

Há palavras compostas que se diferem semanticamente pela sua grafia, ou seja, quando escritas com hífen possuem um significado e quando escritas sem hífen possuem outro significado, como em:

- (13) Bico de papagaio (nome de doença) e bico-de-papagaio (tipo de planta);
Olho de boi (selo postal) e olho-de-boi (espécie de peixe);
Pomo de adão (tireoide acentuada) e pomo-de-adão (tipo de árvore);
Vassoura de bruxa (doença dos cacauzeiros) e vassoura-de-bruxa (tipo de fungo);
Entre outros.

Além das modificações ortográficas, constatou-se a presença de palavras compostas de origem estrangeira no dicionário, por exemplo: *banana-split*, *bang-bang*, *best-seller*, *blank verse*, entre outras. Essas palavras não foram adequadas ao Acordo Ortográfico por não serem palavras pertencentes ao léxico do Português.

Considerações finais

Conforme apresentado no início deste artigo, a adequação do léxico nas ferramentas linguístico-computacionais é de extrema importância para manter esses recursos sempre atualizados. Pelo fato de o *software* Unitex possuir dicionários incorporados a sua escolha para ser objeto de análise deste trabalho foi pertinente. Trabalhos como este são um importante passo em direção à unificação ortográfica que o Acordo de 1990 propõe.

Sabemos que as palavras apresentadas neste trabalho são apenas uma pequena parcela do léxico do português, mas é considerada uma parte significativa, pois abrange as principais bases contidas no texto oficial do Acordo Ortográfico. A partir disso, é possível perceber que a adequação dos grafos e dicionários não foi uma tarefa fácil, pois há muitas regras que apresentam exceções que não estão atestadas nos vocabulários ortográficos existentes, ou seja, que não contemplam o léxico contido no Volp e no VOP. Nesses casos, foi necessário percorrer todas as regras e ver qual era a mais adequada àquela entrada. Além disso, foi possível perceber que as palavras mais afetadas pelo Acordo, de fato, foram as palavras compostas, tendo em vista o grande número de modificações que o dicionário de formas compostas flexionadas recebeu.

É importante ressaltar que não foram tratados neste trabalho a adequação dos verbos implementados na ferramenta Unitex. Mas é relevante mencionar que o emprego dos verbos não foi pelo léxico do ReGra, que continha 6.672 verbos, mas sim pelos verbos obtidos por Oto Vale (1990) (14.284 verbos), verbos estes que já estavam associados às regras de flexão. A revisão dos modelos de flexão verbal é objeto de um trabalho em curso (KUCINSKAS; VALE, 2014).

De modo geral, com os resultados obtidos foi possível gerar um dicionário atualizado de formas simples flexionadas e um novo dicionário de formas compostas flexionadas, que serão implementados na ferramenta Unitex.

Pode-se dizer, ainda, que este artigo apresentou um trabalho de cunho tecnológico, mas refletiu as dificuldades pelas quais o sistema de escrita adotado pela língua portuguesa passa, sofrendo constantes modificações impostas, em grande parte, por uma política de línguas. Ainda, mostrou as dificuldades técnicas em “aprender” e aplicar uma nova grafia que não foi ensinada para os adolescentes e adultos de hoje, fato que também pode explicar os inúmeros adiamentos da obrigatoriedade do Acordo Ortográfico de 1990.

Este estudo, portanto, é mais um passo importante para manter o *software* atualizado, visando à utilização por novos pesquisadores da área de PLN para a análise de fenômenos em vários níveis da língua e para a motivação de construção de novos recursos linguístico-computacionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. M. B.; FERREIRA, J. P.; CORREIA, M.; OLIVEIRA, G. M. Vocabulário Ortográfico Comum (VOC): constituição de uma base lexical para a língua portuguesa. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 42, v. 1, p. 204-215, 2013.
- BRASIL. Decreto n. 12.605, de 3 de abril de 2012. Determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112605.htm> Acesso em: 20 ago. 2013.
- CALCIA, N. P.; CARNEIRO, A. S.; RUFO, A. Revisão dos modelos de flexão do unitex: passos iniciais. In: SEMINÁRIO DO GEL, 59, 2011, Programação... Bauru (SP): GEL, 2011. Disponível em: <<http://gel.org.br/detalheResumo.php?trabalho=7637>> Acesso em: 4 abr. 2013.
- DIAS-DA-SILVA, B. C.; MONTILHA, G.; RINO, L. H. M.; SPECIA, L.; NUNES, M. G. V.; OLIVEIRA JR., O. N.; MARTINS, R. T.; PARDO, T. A. S. Introdução ao Processamento das Línguas Naturais e Algumas Aplicações. Série de Relatórios Técnicos do NILC, NILC-TR-07-10. São Carlos-SP, Agosto, 2006. 121p
- JESUS, M.A.C.; NUNES, M.G.V. *Representação de léxicos através de autómatos finitos*. Relatórios Técnicos do ICMC-USP, 110 (NILC-TR-00-5). 2000.
- KUCINSKAS, A. B.; VALE, O. A. Revisão dos modelos de flexão verbal do Unitex-PB. Relatório Técnico, 2014 (no prelo).
- MUNIZ, M. C. M. A construção de recursos linguístico-computacionais para o português do Brasil: o projeto de Unitex-PB. 72f. 2004. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Matemáticas de São Carlos, USP, 2004
- PAUMIER, S. Unitex 3.0 User Manual. Université Paris-Est Marne-La-Vallée, 2002. Disponível em: <<http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex/UnitexManual3.0.pdf>> Acesso em: 4 mar. 2013.
- SILBERZTEIN, M. Le dictionnaire électronique des mots composés, langue française. *Dictionnaires électroniques du français*, n. 87, p. 71-83, 1990.
- VALE, O. V. Dictionnaire électronique des conjugaisons des verbes du portugais du Brésil. Rapport Technique du LADL n 27, Paris: Université Paris 7, 1990.

Relações de ensino e linguagem: reflexões a partir da análise microgenética

(Educational relations and language: reflections from the micro-genetic analysis)

Evani Andreatta Amaral Camargo¹, Ana Paula de Freitas²

¹ Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML)

² Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade São Francisco (USF)

evaniamaral@gmail.com, freitas.apde@gmail.com

Abstract: From the analysis of an episode of an 8-year-old male subject with singularities in his linguistic and cognitive development process, and having the school context as well as its interactions as the space for observation, we intend to understand the signification processes developed between him and his teacher in their interpersonal relations. Despite the restricted linguistic production, a microgenetic analysis allowed us to identify complex signification processes, revealing marks of subjectivity as well as the joint construction of communication projects performed by him and his interlocutors. His language difficulties notwithstanding, the discursive intention can be effected by the joint construction of meaning in the dialogue process.

Keywords: Historical and cultural theory; microgenetic analysis; linguistic and cognitive development.

Resumo: A partir da análise de um episódio de um sujeito com oito anos, do sexo masculino, que apresenta singularidades em seu processo de desenvolvimento linguístico-cognitivo, tendo como espaço de observação o contexto escolar e as interações aí estabelecidas, pretendemos compreender, nas relações intersubjetivas, os processos de significação elaborados entre ele e a professora. A análise de cunho microgenético nos permitiu identificar, mesmo com uma produção linguística restrita, processos de significação complexos, que revelam marcas de subjetividade, bem como a construção conjunta dos projetos de dizer, realizados por ele e seus interlocutores. Apesar de suas dificuldades linguísticas, seu intuito discursivo pode ser efetivado pela construção conjunta de sentidos no processo de interlocução.

Palavras-chave: teoria histórico-cultural; análise microgenética; desenvolvimento linguístico-cognitivo.

Introdução

As relações de ensino constituem um tema de pesquisa relevante no âmbito educacional e tem sido nosso objeto de estudo. Temos procurado compreender tais relações pelo olhar da intersubjetividade e fundamentado tais estudos na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI,¹ 1995, 2001) e na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana.

A partir da análise de um episódio de um menino que apresenta singularidades em seu processo de desenvolvimento linguístico-cognitivo, tendo como espaço de observação o contexto escolar e as interações aí estabelecidas, pretendemos identificar, nas relações intersubjetivas, os processos de significação elaborados entre o sujeito e a professora, indicando que apesar de suas dificuldades linguísticas, seu intuito discursivo pode ser efetivado pela construção conjunta de sentidos nos processos de interlocução.

¹ A grafia do nome do autor varia em diferentes traduções. Optamos por uma só forma, porém preservando as indicações diferenciadas nas citações literais e referências bibliográficas.

A opção pelo estudo de casos considerados singulares possibilita a exploração de características latentes que não se explicitam com facilidade em casos típicos. Vigotski (1995), ao elaborar seu método de investigação para a compreensão do funcionamento psicológico humano, afirma que o entendimento dos processos psicológicos complexos deve se dar pela busca de pistas e resíduos que se transformam em um meio valioso para o conhecimento de fenômenos simples. Explicita que “tan sólo e nestos últimos años va superando la psicología el temor ante la valoración cotidiana de los fenómenos y aprende por minucias insignificantes – residuos del mundo de los fenómenos” (VYGOTSKI, 1995, p. 64).

Desse modo, cada caso torna-se exemplar pela singularidade dos dados e pela descoberta de detalhes que podem ser fundamentais, reveladores de modos de funcionamento mental dos sujeitos. Pino (2005, p. 186), em consonância com as ideias de Vigotski (1995), explicita que “o processo em si é um fenômeno geral porque é constitutivo da própria condição humana.”

O objeto de análise deste estudo está posto no processo de desenvolvimento linguístico pelo qual passa o aluno em questão. A relação intersubjetiva estabelecida entre ele e seus interlocutores é enfatizada na análise.

Pesquisadores da teoria histórico-cultural têm demonstrado em seus trabalhos um interesse pela compreensão do sujeito e seus modos de constituição. Nessa linha, podemos citar o estudo de Smolka, Góes, Pino (1998). Retomando trabalhos clássicos como os de Vigotski, Bakhtin e Wallon, os autores apontam para a natureza semiótica e dialógica das ações e do desenvolvimento humano como linha promissora de aprimoramento teórico. Mostram que a tese da mediação semiótica de Vigotski (1995) e o princípio dialógico de Bakhtin (2003) permitem argumentar que a palavra surge como um sinal privilegiado que constitui a interface dos processos sociais e individuais no discurso para/de outros ou no discurso interno.

Com relação à natureza semiótica de constituição do sujeito, os autores explicitam que “se o sujeito é constituído semioticamente – pelo outro ou pela palavra – e se o signo é fundamentalmente polissêmico, a natureza do processo de constituição deve implicar o que é diferente, não só o que é idêntico” (SMOLKA; GOÉS; PINO, 1998, p. 157).

Essa perspectiva é fundamental para tornar possível o entendimento do processo de constituição dos sujeitos, uma vez que se orienta, não só pelos princípios de origem social do desenvolvimento, mas porque mostra a linguagem (sínica) enquanto possível de mobilizar o outro (VIGOTSKI, 2001). Na dinâmica interativa estabelecida entre sujeitos, nem sempre a linguagem é explícita (oralizada). Muitas vezes, é no silêncio, no gesto, no movimento do corpo que os sujeitos se constituem. E as relações estabelecidas não necessariamente são mutuamente semelhantes, simétricas, partilhadas (SMOLKA, 2010; FREITAS, 2012).

Vigotski (1995) baseia-se na abordagem materialista dialética da análise da história humana ao propor uma descrição metodológica que se contraponha à psicologia experimental ancorada na estrutura estímulo-resposta. Assim, o autor propõe uma análise psicológica que focalize como fatores essenciais: 1. uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; 2. uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo,

isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e 3. uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Zanella *et al.* (2007), ao realizarem uma análise sobre as reflexões metodológicas discutidas por Vigotski no conjunto de sua obra, argumentam que um dos desafios colocados pelo autor refere-se a como explicar, no processo de desenvolvimento do psiquismo humano, o conjunto de relações sociais manifestadas no sujeito, ou seja, nas palavras de Vigotski (1995, p. 64), “como se manifesta lo grande em lo más pequeno”. Assim, em nossa compreensão, na dinâmica das relações sociais, no movimento entre os sujeitos dessas relações, podemos destacar determinados detalhes e minúcias, que nos possibilitam conceber a natureza social do desenvolvimento psíquico.

Tais referências são importantes para a discussão do estudo do aluno que iremos focalizar. Além delas, faz-se necessário comentar outro aspecto da metodologia, que diz respeito ao principal recurso de análise a ser utilizado, apoiado na abordagem microgenética.

Góes (2000) apresenta uma discussão sobre a análise microgenética enquanto abordagem metodológica que se insere numa matriz histórico-cultural e semiótica dos processos humanos. A autora ressalta o caráter profícuo desse caminho metodológico no estudo de questões referentes à subjetivação, tomando como ponto de partida para a discussão as contribuições de Wertsch (1985).

Wertsch e Hickmann (1987) salientam que a análise é micro porque se refere à curta duração dos eventos. Para Góes, essa característica não é a central; o “micro” diz respeito ao privilegiamento de minúcias indiciais. Além disso, a análise é “genética” no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, em uma tentativa de explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura.

As reflexões de Góes sobre a análise microgenética buscam nos estudos fundados no paradigma de natureza indiciária (GINZBURG, 1991) e na perspectiva enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 1995, 2003), a vinculação necessária para se compreender essa vertente metodológica. Desse modo, a autora sugere que a caracterização mais importante da análise microgenética está numa forma de conhecer que é orientada para minúcias, detalhes e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso. Além disso, os episódios a serem analisados são escolhidos no sentido de permitirem uma interpretação do fenômeno de interesse. A ênfase é dada para uma análise centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos.

Assim, ao buscarmos caracterizar um sujeito que tem peculiaridades em seu desenvolvimento linguístico-cognitivo, focalizaremos seus diferentes modos de relação com os outros, a fim de podermos relacionar suas manifestações de funcionamento mental superior com as formas de mediação semiótica que emergem em suas interações dialógicas.

Aspectos metodológicos

O sujeito deste estudo é uma criança de 8 anos de idade, Gil, que nasceu prematuro, pesando 1,1kg e medindo 30 cm. Ele não apresentou atraso no desenvolvimento motor, porém em relação ao desenvolvimento da linguagem, as primeiras palavras foram produzidas quando ele tinha quatro anos de idade. Até então usava gestos indicativos e balbucios para se comunicar. Segundo diagnóstico neurológico, Gil apresenta má formação do desenvolvimento cortical com apraxia fonarticulatória. À época do trabalho de campo, Gil falava pouco, de forma lentificada, mas inteligível na maioria das vezes. Construía enunciados, contudo, nem sempre com todos os elementos de uma frase. Usava muitos gestos na tentativa de se fazer entender.

Em relação à história escolar, Gil ingressou no 1º ano do ensino fundamental em 2008, com seis anos de idade. Em 2009 e 2010, permaneceu no primeiro ano, com a mesma professora. Conhecia o alfabeto, nomeava as letras, usava letra de forma para escrever, fazia cópias da lousa, às vezes sem copiar todas as letras da palavra. Escrevia espontaneamente seu nome, o nome de um dos colegas (aquele que mais o auxiliava e que Gil demonstrava ter muito afeto) e algumas palavras mais usadas e mais simples, como bola e bolo, por exemplo. Quanto à leitura, em alguns momentos, era possível observá-lo tentando ler o que estava escrito na lousa ou no caderno.

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula com 23 alunos de uma escola municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Trazemos para este texto a análise de um episódio dialógico ocorrido em maio de 2010. O dado foi extraído do banco de dados das pesquisadoras, constituído por filmagens feitas entre fevereiro e novembro de 2010, ao longo do período letivo. A pesquisa foi videogravada, por ser este um instrumento privilegiado para focalizar as interações dialógicas no contexto intersubjetivo. Esse instrumento nos permitiu olhar para o episódio várias vezes e nos atermos aos detalhes dos acontecimentos. A atividade de transcrição foi minuciosa, como requer a abordagem microgenética. Desse modo, gestos, expressões, movimentos corporais que poderiam passar despercebidos em outra forma de registro, foram possíveis de serem captados e transcritos. Coerentes com a matriz histórico-cultural, buscamos na dinâmica da relação que vai se estabelecendo entre Gil e sua professora indícios das capacidades linguísticas do aluno. As transcrições consideram ainda as condições de produção dos acontecimentos recortados para análise. Os nomes dos sujeitos são fictícios para preservar as identidades dos mesmos. Este trabalho foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

Resultados e discussões

Episódio – Terça-feira, 25 de maio de 2010

As carteiras estão dispostas lado a lado em formato de “U”. A professora informa os alunos sobre a história que irá ler para as crianças: *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha.² Gil está sentado no meio da formação das cadeiras bem de frente para a lousa, do seu lado direito está o aluno Guto e ao seu lado esquerdo, o aluno Vitor. Durante a leitura da história, que durou 46 minutos, Gil permanece em silêncio na maior parte do tempo, aparentemente distraído: ele boceja várias vezes, debruça-se sobre a carteira, mexe em

² ROCHA, R. *Romeu e Julieta*. São Paulo: Moderna, 2009.

seu boné, manifestando-se em poucos momentos. Tais manifestações se dão a partir de palavras significativas para ele, permitindo que se coloque na interação verbal que vem ocorrendo naquela sala de aula. Quando o sentido produzido faz efeito, ele intervém.

Após a leitura da história e comentários, a professora dá continuidade ao seu planejamento do dia e propõe que discutam sobre um fato ocorrido e que estava sendo veiculado na mídia – a agressão de uma procuradora pública aposentada a uma criança que estava sendo adotada por ela.³ A partir dessa discussão, vários alunos relatam experiências de agressões vividas por eles na relação com os pais. Nesse momento, inicia-se o diálogo entre Gil e a professora que será o objeto de nossa análise:

1. Profa.: *Agora, pessoal, a professora escolheu essa história pra gente conversar sobre um assunto muito importante. Eu vou mostrar pra vocês agora a página de uma revista e eu quero que vocês me falem o que vocês sabem sobre esta foto desta página. Só que vai levantar a mão antes de falar qualquer coisa.*
2. Gil: **(ergue o braço).**
3. Profa.: *posso mostrar?*
4. Alguns alunos: *pode!*
5. Profa.: *Quem conhece essa mulher?*
6. Alguns alunos: *eu!*
7. Profa.: *Você conhece, né, Paulo?*
8. Paulo: *Foi essa mulher que bateu na filha dela.*
[...]
9. Profa.: *you já apanhou da sua mãe?* (dirigindo-se a Gil)
10. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
11. Profa.: *do quê? De cinta, de chinelo, com a mão, do que ela bateu em você?*
12. Gil: **(sorri, coloca o dedo indicador da mão direita sobre o queixo, pensativo)** *de cinta*
13. Profa.: *de cinta? Que é que você fez prá ela, prá ela bater em você de cinta?*
14. Gil: **(sorri, coloca o dedo indicador da mão direita sobre o queixo, pensativo)** (segmento ininteligível)
15. Profa.: *you lembra o que é que você fez prá ela?*
16. Gil: **(sorri)**
17. Profa.: *o que é que você fez?*
18. Gil: **(não responde, permanece olhando para a professora com as mãos em frente à boca)**
19. Profa.: *que ela ficou brava e bateu em você, o que você fez?*
20. Gil: *eu falei assim*
21. Profa.: *o que você falou?*
22. Gil: **(sorri)**

³ Fonte: Revista *Veja*, edição 2166, de 26 de maio de 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 2 de jun. 2014.

23. Profa.: (dirigindo-se aos demais alunos) *ele quer falar; vocês podem ficar quietos. O que você falou pra ela?*
24. Gil: *eu falei pra ela... ah, eu falei assim (coloca o dedo indicador da mão direita sobre o queixo pensativo, começa a abaixar a mão direita sobre a mesa, ao mesmo tempo coloca a mão esquerda sobre a direita, faz um movimento de bico, como se começasse a asso-prar e diz algo ininteligível à gravação) quando, a mãe bate em mim, a mãe lá embaixo!*
25. Profa.: *ah! Você falou pra ela que quando ela bater em você, você vai se jogar lá embaixo?*
26. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
27. Profa.: *embaixo de onde?*
28. Gil: **(permanece olhando para a professora, mas não responde)**
29. Profa.: *na sua casa tem em cima, embaixo?*
30. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
31. Profa.: *é? Daí você falou que quando ela bater em você, você vai se jogar lá de cima, é isso?*
32. Gil: **(acena negativamente com a cabeça)**
(Os alunos começam a falar ao mesmo tempo, tentando interpretar o que Gil está dizendo e fazendo comentários sobre a dificuldade dele para se expressar. A professora pede silêncio e retoma o diálogo com Gil)
33. Profa.: (se aproxima da carteira de Gil e se agacha na frente dele) *fale!*
34. Gil: **(coloca as mãos sobre a mesa, sorri)**
35. Profa.: **(apoiar as mãos sobre a mesa de Gil)** *you apanhou da sua mãe de cinta?*
36. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
37. Profa.: *por quê? O que é que você fez pra ela?*
38. Gil: **(ergue os ombros, gesto de “não sei”)**
[...]
39. Profa.: *por que que a sua mãe bateu em você? É isso que eu quero que você responda!*
40. Gil: *não sei!* **(ergue os braços e os solta sobre a carteira)**
41. Profa.: *you lembra?*
42. Gil: **(passa o dedo da mão direita na mão esquerda, como se estivesse escrevendo, em seguida faz com a mão direita gestos circulares no ar)**
43. Profa.: *you ficou descendo e subindo, descendo e subindo?* **(faz os mesmos gestos circulares)**
44. Gil: *ai chutou eu!*
45. Profa.: *quem chutou você?*
46. Gil: *a gente tava aqui e aqui (indica com as mãos sobre a carteira onde ele estava e onde estava sua mãe, faz gesto de caminhar com os dedos, distanciando a mão direita da mão esquerda)*
47. Profa.: *quem era? A mãe aqui?* **(apontando a mão esquerda de Gil)**
48. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
49. Profa.: *e você lá?* **(apontando a mão direita de Gil)**
50. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
51. Profa.: *tá bom, depois vai lembrando ai (professora que estava ajoelhada em frente à carteira, levanta-se e dá uns passos para trás)*

52. Gil: *eu falei pra ela*
53. Profa.: *ah?*
54. Gil: **(novamente faz o gesto de caminhar com os dedos, em seguida ergue os braços, sorri, abaixa os braços)**
[...]
55. Profa.: *fale, Gil*
56. Gil: *euuu (apoia os cotovelos sobre a carteira e balança as mãos) a mamãe desceu e eu lá em cima, a mamãe falou assim: aqui!*
57. Profa.: *ela desceu, você ficou lá em cima, ela falou assim: desça! Daí você não desceu?*
58. Gil: *mas, eu falei pra mamãe...*
59. Profa.: *o que você falou pra mamãe?*
60. Gil: *fica aqui!*
61. Profa.: *ah!*
62. Gil: **(vai caí (tampa a boca, como se dissesse algo que não pudesse ser dito)**
63. Profa.: *você falou, vai cair! Mas a vovó que mandou você descer?*
64. Gil: **(acena negativamente com a cabeça)**
65. Profa.: *a mãe mesmo!*
66. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
67. Profa.: *ai você falou que não ia descer, que você ia cair?*
68. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
69. Profa.: *e daí como você desceu?*
70. Gil: *eu descí bem correndo (faz gestos de correr com os braços)*
71. Profa.: *ah! Bom! É isso? Mas não foi por isso que você apanhou? Foi por isso?*
72. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
73. Profa.: *foi por isso. Ela falou pra você descer devagar e você falou que ia cair, é isso?*
74. Gil: **(acena positivamente com a cabeça)**
75. Profa.: *descer o quê, Gil? Descer a escada? A rua?*
76. Gil: **(por uns instantes permanece quieto, olhando para a professora, em seguida, faz gestos de dirigir com as mãos) o carro tava aqui (indica com o braço esquerdo), eu tava aqui (indica com o braço direito)**
77. Profa.: *ah! Então era na rua que você tava!*
78. Pesquisadora: *Lourdes, será que não foi no dia em que ele se perdeu no parque, que ela falou: fica aqui, eu vou ali.*
79. Gil: **(fica olhando para a pesquisadora e sorri)**
80. Profa.: *era no parque?*
81. Gil: **(acena positivamente com a cabeça, sorrindo)**
82. Profa.: *ah! Era no parque! Daí você não ficou lá onde ela mandou você ficar?*
83. Gil: *eu saí da escada, subi e descí (movimenta as mãos na tentativa de fazer o gesto de subir e descer)*
84. Profa.: *que mais?*

85. Gil: **(gesto de pensar)** *eu descii. Me espera em casa!*
86. Profa.: *você foi lá na sua casa?*
87. Gil: **(acena negativamente com a cabeça) mas (balança a mão direita)** (segmento ininteligível) *parquinho dali (fazendo gestos indicativos)*
88. Profa.: *parquinho dali de cima? Ah?*
89. Gil: *eu sai lá, descii (movimenta as mãos na tentativa de fazer o gesto de descer) andei (movimenta os dedos para frente) e sentei.*
90. Profa.: *e sentou?*
91. Gil: *e daí subi*
92. Profa.: *ah! Que mais?*
93. Gil: *ai eu fui embora!*
94. Profa.: *foi embora! Sozinho?*
95. Gil: **(acena negativamente com a cabeça)**
96. Profa.: *com quem você foi embora?*
97. Gil: *com a minha mãe!*

O sentido da narrativa acima, incompleto, inacabado, que demora a ser construído por Gil e pela professora, se deu a partir da temática que estava sendo discutida, da oralidade de Gil complementada por gestos e pela inferência da pesquisadora sobre o fato que já era do conhecimento dela e da professora. Dessa forma, podemos compreender que apesar das dificuldades na elaboração do relato, Gil, que ainda não possui uma narrativa autônoma, constrói seu discurso a partir dos sentidos que a professora vai atribuindo ao seu intuito discursivo. Identificamos aqui, nas ações, nos gestos e nos fragmentos de narrativa, os indícios da elaboração do narrar em Gil. Podemos nos remeter à argumentação de Smolka, Goés e Pino (1998), para quem o sentido e o sujeito são constituídos semioticamente pelo outro e pela palavra e o papel do signo em tal constituição.

Só foi possível a construção do sentido pelo fato de a professora ter interpretado as pistas dadas por Gil e por sua intenção pedagógica de construir uma narrativa com ele. Chamamos a atenção aqui para a importância do papel da professora, que, por meio de gestos e palavras, vai procurando atribuir sentidos ao relato do aluno. Smolka (2010), em discussão sobre as relações de ensino, explicita que o professor realiza gestos de ensinar. Aqui, os indícios desses gestos de ensinar são vistos nos questionamentos que a professora realiza, nas mudanças corporais – ela se agacha para ficar mais próxima dele, ela se apropria dos gestos de Gil, como nos turnos 33 e 43. Apesar da dificuldade em compreender o querer dizer de Gil, a professora insiste por perguntas, como podemos observar entre os turnos 13 e 24, em que as refaz, até que ele inicie sua tentativa de narrar, buscando dessa forma mobilizar o outro, como explicita Vigotski (2001). A efetividade da construção desse evento, mesmo que parcial, se deu pelas relações intersubjetivas da sala de aula, pela ação da professora na busca da significação dos gestos e da oralidade do aluno e pela intervenção da pesquisadora que tinha conhecimento do fato que Gil estava tentando narrar. Ressaltamos que só foi possível o reconhecimento do episódio que estava sendo narrado pelas pistas dadas por Gil (vide turnos 56 a 78).

A temática em questão, concomitantemente explorada pelos pares (colegas) de Gil, também parece ter interferência no desejo do aluno de narrar. Ele também quer ter um fato reportável (LABOV, 1972) naquele grupo de crianças. O conceito de reportabilidade refere-se ao motivo pelo qual o narrador ressalta escolher um relato ou história (ou eventos dentro deles) que é passível de ser contado, que tenha importância. Isso é o que move o narrador a decidir por relatar ou não o evento. É como criar um inédito viável de ser narrado. As demais crianças têm “histórias” sobre a temática trazida, das relações com os pais. Gil deseja também ter algo a dizer.

Além disso, identificamos pelo episódio indícios do querer dizer de Gil, já que ele concorda ou discorda, principalmente por gestos representativos, da interpretação que a professora faz do seu relato (como ocorre entre os turnos 63 e 72, 78 e 82). Por exemplo, o esforço da professora para que Gil traga à tona seu intuito discursivo (BAKHTIN, 2003) só pode ser interpretado ao olharmos todos os detalhes nesse processo dialógico específico: a aproximação de Lourdes, o abaixar-se em frente ao aluno e o fato de, ao perguntar, retomar a pergunta várias vezes, mesmo que a incompreensão nem sempre tenha sido desfeita ou a compreensão estabelecida. A interpretação da “vontade pedagógica” dessa professora só pode ser identificada por termos olhado detalhadamente o processo dialógico que foi se estabelecendo. Esse “olhar detalhado” foi construído pelo posicionamento teórico-metodológico na interpretação dos dados.

A partir da análise microgenética deste episódio, os dados foram construídos, ao identificar na interlocução entre Gil e a professora Lourdes, as minúcias que nos permitiram identificar indícios das possibilidades de narrar de Gil. Tal análise busca nos detalhes signos que são relevantes para a compreensão da narrativa que está sendo construída.

Nessa perspectiva teórica, o olhar para o dado de um único sujeito com dificuldades linguísticas permite que se compreenda a construção de um processo dialógico, que se configura em um momento da enunciação, e pode ser um percurso metodológico para entender a constituição de sujeitos com dificuldades linguísticas e a formação de sentidos nas salas de aula. Vigotski (1995) discute que a investigação em casos típicos possibilita o entendimento de funções psíquicas complexas e deve ocorrer pela busca de pistas que se transformam em um meio valioso para o conhecimento de fenômenos cotidianos.

Considerações finais

A análise microgenética é fundamental para se olhar e discutir o desenvolvimento linguístico nos processos de interlocução pela construção conjunta dos sentidos. É esse olhar detalhado que permite compreender o que os interlocutores querem dizer. Esse tipo de análise também possibilita a interpretação das configurações nas relações intersubjetivas que levam aos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

A interpretação do gesto é fundamental para sujeitos com dificuldades linguísticas como pistas ou indícios na compreensão do querer dizer do sujeito. Na análise microgenética, o gesto, como outro processo semiótico, tem um papel fundamental para se chegar à significação ou ao intuito discursivo.

O papel do outro, que neste caso é a professora, com disponibilidade para compreender o intuito discursivo do sujeito com dificuldades linguísticas, é o de assumir de

fato o papel de interlocutora e é isso que dá ao aluno a possibilidade de se colocar também nesse papel, essencial para a construção do sentido, mesmo que parcial.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.
- FREITAS, A. P. de. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. *Rev. bras. educ. Espec.*, v. 18, n. 3, set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 9 out. 2014.
- GINZBURG, C. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SEBEOK, T. A. *O Signo de Três*. São Paulo: Perspectiva, 1991. p. 89-129.
- GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.
- LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. 440p.
- SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; HORTA, A. L. H. (Org.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.
- SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente. In: WERTSCH, J.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 143-158.
- VYGOTSKI, L. S. *Problemas Del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995. 383p. (Obras Escogidas, v. III).
- _____. *A Construção do Pensamento da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985. 262p.
- WERTSCH, J. V.; HICKMANN, M. Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. In: HICKMANN, M. (Org.). *Social and functional approaches to language and thought*. Nova York: Academic Press, 1987. p. 251-265.
- ZANELLA, A. V. et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 14 out. 2014.

Estudo da pausa e da incidência de neologismos na evolução da jargonafasia: um estudo de caso

(Study on pause and incidence of neologisms in the evolution of jargon aphasia: a case study)

Francisco de Oliveira Meneses¹

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

chico.meneses@gmail.com

Abstract: Jargon aphasia is characterized by the production of paraphasias in the utterance of aphasic subjects considered fluent. This work aims to analyze the relationship between the production of pauses and the occurrence of words and non-words in the statements of a jargon aphasic subject, seeking to evaluate quantitative differences that may indicate effects of therapeutic monitoring. The results indicate that: (i) there is a reduction in the number of silent pauses, but filled pauses increased in three stages of the analysis; (ii) the pauses are shorter in the last stage; (iii) the rate of occurrence of words/non-words statistically differentiate the steps of our research. This study may help to characterize the linguistic and cognitive processes related to jargon aphasia and corroborate qualitative analyses of linguistic and cognitive monitoring on aphasic subjects developed at CCA.

Keywords: jargonaphasia, non-words, pauses.

Resumo: A jargonafasia caracteriza-se pela produção de parafasias nos enunciados de sujeitos afásicos considerados fluentes. Este trabalho visa analisar a relação entre a produção de pausas e a ocorrência de palavras e não palavras nos enunciados de um sujeito jargonafásico, buscando avaliar diferenças quantitativas que possam indicar efeitos do acompanhamento terapêutico. Os resultados indicam que: (i) há uma redução no número de pausas silenciosas e aumento de pausas preenchidas nos três momentos da análise; (ii) as pausas têm duração menor na última na fase; (iii) a taxa de ocorrência de palavras/não palavras diferencia estatisticamente as etapas da pesquisa. Este estudo pode contribuir para melhor caracterizar os processos linguístico-cognitivos relacionados à jargonafasia e corroborar análises qualitativas do acompanhamento linguístico-cognitivo com sujeitos afásicos desenvolvidas no CCA.

Palavras-chave: jargonafasia, não palavras, pausas.

Introdução

O presente trabalho investiga a influência de pausas e a ocorrência de logotomas ou “não palavras” na produção de um sujeito com afasia, examinando, quantitativa e longitudinalmente, eventos de fala espontânea.¹ Na definição de Coudry (1996, p. 5), a afasia é considerada um distúrbio que “se caracteriza por alterações de processos linguísticos de significação de origem articulatória e discursiva (nesta incluídos aspectos gramaticais), produzidas por lesão focal adquirida no sistema nervoso central”. Assim, um determinado sujeito torna-se afásico, do ponto de vista linguístico, quando o funcionamento de sua linguagem prescinde de recursos específicos da produção ou interpretação (COUDRY, 1996).

¹ É de conhecimento geral, mas é importante salientar que, em alguns casos, a leitura e a escrita e/ou a compreensão do discurso podem estar alterados pela afasia.

A discussão sobre a relação entre afasia e linguagem na Linguística inicia-se apenas na metade do século XX, com Jakobson (1972²). O linguista já ressaltava a importância dos estudos linguísticos e, conseqüentemente, interdisciplinares, para a descrição e compreensão de fenômenos afasiológicos. Além disso, foi o primeiro a realizar uma análise dos distúrbios afásicos utilizando critérios linguísticos. Segundo Jakobson (1972), de acordo com as dificuldades mais acentuadas dos afásicos com a seleção ou com a combinação dos elementos (fonéticos, morfológicos, lexicais, fraseológicos), há dois tipos de afasia, cujas formas puras poderiam ser descritas como polares: a jargonafasia e o agramatismo.

Como já foi dito, nosso foco aqui está na primeira. A jargonafasia³ está relacionada fundamentalmente às afasias de Wernicke (ou posteriores, sensoriais, de compreensão ou ainda fluentes). Morato e Novaes-Pinto (1998) sintetizam as principais características da jargonafasia, elencando os elementos que, segundo a neuropsicologia tradicional, relacionam-se a:

- (1) Presença de um jargão caracterizado pela abundância de parafasias de diversas naturezas.
- (2) Ocorrência marcante do que a literatura neurolinguística entende por neologismo.
- (3) Presença de um déficit cognitivo associado de maneira obrigatória: a anosognosia.
- (4) Relativa preservação da sintaxe.

Butterworth (1975, 1979) aponta para uma possível relação entre a ocorrência de não palavras e pausas: a pausa pode indicar uma dificuldade de seleção lexical que pode culminar com a produção de uma não palavra. O paciente estrategicamente se adapta a esse comprometimento funcional, substituindo por uma não-palavra⁴ quando a busca lexical falha.

O objetivo do presente trabalho é discutir a relação entre a produção de pausas e a ocorrência de palavras e não palavras nos enunciados de um sujeito jargonafásico, buscando ainda avaliar se há diferenças significativas que possam indicar efeitos positivos decorrentes do trabalho de acompanhamento terapêutico.

O trabalho será desenvolvido com vistas a responder às seguintes questões: (i) há diminuição da ocorrência e da duração das pausas na produção oral do sujeito analisado?; (ii) há alteração da relação entre produção de palavras e não palavras?; (iii) é possível inferir sobre o efeito da terapia? A hipótese a ser avaliada, portanto, é a de que a queda gra-

² Roman Jakobson já havia tratado da afasia, inicialmente, em *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, escrito em 1941(entre Oslo e Estocolmo) e publicado no mesmo ano. Além deste, ainda antes do *Two aspects of language and two types of aphasic disturbances*, ele havia apresentado em congresso, em 1953, e publicado em 1955, o texto *Aphasia as a Linguistic Topic*.

³ Uma série de pesquisas de cunho médico-localizacionista reportam os correlatos anatômicos da jargonafasia. Em uma série de 10 pacientes com jargonafasia, Kertesz e Benson (1970) encontraram envolvimento da circunvolução temporal dominante. Kertesz (1981) confirmou que a jargonafasia é decorrente, na sua maioria, de lesões temporais do lado esquerdo do cérebro. Cappa, Miozzo e Frugoni (1994) relataram casos de jargonafasia como resultantes de lesões temporais bilaterais.

⁴ Uma das resultantes pode ser uma não palavra, mas, em muitas ocasiões, o sujeito não produz nada. Em outras, ele substitui a palavra pretendida por outra palavra do mesmo campo semântico (parafasia semântica), ou diz que a palavra está na ponta da língua – TOT (OLIVEIRA, 2013).

dual de pausas, além da diminuição da duração das mesmas, pode estar ligada à redução de neologismos que foi observada durante o estudo. Este estudo pode, ainda, contribuir para corroborar análises qualitativas sobre os efeitos do trabalho de acompanhamento linguístico-cognitivo com sujeitos afásicos.

Pausas e produção de parafasias verbais e neologismos na jargonafasia

Um dos aspectos mais interessantes e complexos da afasia é a produção de enunciados parafásicos. As hesitações, pausas alongadas e começos falsos são indícios claros da dificuldade de seleção da palavra tanto na produção normal quanto na afasia, mas as palavras imprecisas ou não palavras⁵ que, às vezes, são produzidas por falantes afásicos no lugar de um enunciado pretendido são um sinal claro do funcionamento linguístico-cognitivo impactado pela lesão cerebral. Esses “erros”, tanto no funcionamento normal quanto na afasia, fornecem pistas sobre os processos subjacentes à seleção lexical durante a produção da fala, levantando questões como: (i) quais são os fatores específicos que tornam determinados itens lexicais vulneráveis ao erro?; (ii) quais são os fatores que determinam a forma final da produção dos erros?

Estudos sobre a ocorrência de jargões e não palavras têm mostrado que alguns tipos de representações são mais vulneráveis ao erro do que outros. Muitos fatores linguísticos têm impacto direto sobre a facilidade ou automaticidade com que as palavras são produzidas: fatores semânticos, como a frequência, a familiaridade (NICKELS; HOWARD, 1995); fatores sintáticos (BERNDT et al., 1997; BUTTERWORTH, 1979; BUCKINGHAM; KERTESZ, 1974); fatores estruturais, tais como acento (por exemplo, SHATTUCK-HUFNAGEL, 1992), a posição silábica (GAGNON; SCHWARTZ, 1997; ROMANI; CALABRESE, 1998; SHATTUCK-HUFNAGEL, 1992), e a presença ou não de pausas no discurso (BUTTERWORTH, 1979).

São de particular relevância para o presente estudo os resultados que relacionam as ocorrências de pausas e a suscetibilidade de produção de não palavras. Sabe-se, acerca da produção da fala dita normal, que a presença de uma pausa durante uma conversação resulta do processo de planejamento utilizado pelo falante. Segundo Hilgert (2003, p. 79), “a quantidade e localização de pausas na fala são indicadores confiáveis de processos subjacentes que o falante está envolvido”. Em particular, muitas pausas estão associadas com o processo de seleção de palavras; itens que são menos recorrentes na língua tendem a exigir um atraso no acesso de armazenamento em um léxico mental (BUTTERWORTH, 1972; KIRCHER et al., 2004).

Butterworth (1979) estabelece uma correlação entre a produção dos neologismos e a ocorrência de pausas. Segundo este autor, neologismos são mais frequentes quando precedidos por pausas (mais) longas, e isso ocorre porque essas pausas refletem a busca por itens lexicais relativamente inacessíveis. Parece haver uma ligação significativa entre a incidência de pausas e não palavras na fala de jargonafásicos. Segundo os resultados de

⁵ Segundo Scarpa (2000), há um ponto a ser discutido sobre o conceito e inadequação do “neologismo” imputado aos jargonafásicos, termo tirado do jargão linguístico que trata de criações lexicais. Segundo a autora, na linguística, neologismos referem-se a termos emprestados para preencher funções ou significados faltantes na língua. Não é o que ocorre com palavras ou expressões de fala do afásico, igualmente chamadas de neologismos pela literatura afasiológica. Por esse motivo, neste trabalho, chamaremos as realizações lexicais do sujeito jargonafásico de não palavras.

Butterworth (1972, 1979), 51% dos neologismos são precedidos de pausa em comparação à produção de 18% das palavras reais, o que sugere que as não palavras exigem algum processo especial de “processamento”, que consome muito tempo.

Segundo Butterworth (1985), a jargonafasia, em muitos aspectos, pode ser uma manifestação de anomia (hipótese levantada também em ELLIS; MILLER; SIN, 1983). Essa visão é apoiada pela evidência de que não palavras são seguidas de hesitações/pausas, o que sugere que a não palavra surge de uma busca sem sucesso por palavras reais. Outras evidências de estudos longitudinais mostraram que algumas sujeitos com jargonafasia “evoluem”⁶ para falantes anômicos (por exemplo, PANZERI; SEMENZA; BUTTERWORTH, 1987), uma vez que a incidência de pausas e de não palavras diminuem com o decorrer do tempo. Pode-se prever, de acordo como Butterworth (1979) e outros, que o número de erros irá ocorrer apenas nos pontos em que o item lexical apropriado não estiver disponível, ou seja, imediatamente após uma pausa. Logo, menos pausas, menos não palavras.

Com base em achados como os de Butterworth (1979), avaliou-se quantitativamente⁷ a ocorrência e a duração das pausas, bem como a ocorrência de não palavras e a relação entre não palavras/palavras reais na fala de um sujeito jargonafásico. A seguir, explicito questões relativas ao método.

Metodologia

Estudos da afasia realizados na abordagem qualitativa

Antes de apresentar as informações sobre o sujeito e sobre as características do quadro médico, é preciso situar nossa proposta de análise no âmbito teórico-metodológico dos estudos realizados no Centro de Convivência de Afásicos (CCA), que opta pela metodologia qualitativa no estudo da linguagem nas patologias, desde os primeiros estudos realizados por Coudry (1996).

A questão do método foi uma das principais preocupações de Coudry (1996), que criticou a ênfase na avaliação metalinguística que orienta, ainda hoje, as pesquisas neste campo e também o trabalho terapêutico realizado com sujeitos afásicos. Segundo Novaes-Pinto (2012), a forma como se apoia na metodologia quantitativa, respaldada por análises estatísticas de resultados de avaliações metalinguísticas, evidencia um “descompasso” entre o desejo de se compreender um processo e o estabelecimento de um modelo estático, no qual não há lugar para as singularidades dos sujeitos e para a subjetividade (NOVAES-PINTO, 2008, 2011). Com relação às questões metodológicas, há pelo menos dois caminhos possíveis no estudo das alterações de linguagens, segundo a autora:

[...] (i) optar pelos modelos, reconhecendo-se seus limites explicativos e o fato de que não devem ser referir ou reportar ao *real*, ou (ii) explorar outras possibilidades metodológicas – como as análises microgenéticas de episódios dialógicos, de natureza

⁶ O uso do termo “evoluir”, utilizada por Panzeri, Semenza e Butterworth (1987), não se refere a uma possível melhora na condição médica do sujeito, mas a uma mudança de estado linguístico.

⁷ Sobre o método deste estudo, vale a reflexão sobre quanto a análise quantitativa pode contribuir para a metodologia qualitativa que caracteriza os estudos do CCA – Unicamp. A discussão sobre esse ponto pode ser vista no segundo tópico deste artigo.

predominantemente *qualitativa* – que buscam nas pistas indiciais de dados idiossincráticos a compreensão dos processos. (NOVAES-PINTO, 2012, p. 121)

Assim, o método qualitativo tem sido a principal abordagem nos estudos realizados por pesquisadores da Neurolinguística enunciativo-discursiva, embora também se reconheça que estudos quantitativos podem complementar o entendimento de algumas questões ou aspectos do funcionamento linguístico-cognitivo e mesmo corroborar as análises qualitativas. Poderiam ser considerados como complementares, no estudo de processos complexos, considerando-se, por exemplo, as dificuldades de validar hipóteses extraídas em análises qualitativas, já que os resultados não podem ser facilmente generalizados ou replicados em outras situações.

Vale ressaltar, também, que poucas análises empíricas de fenômenos como a jargonafasia relacionam seus resultados quantitativos à dinâmica do quadro e à condição do próprio sujeito, isto é, em geral os dados são analisados em relação a um momento de produção e sem considerar a mudança do quadro ao longo do tempo. Embora o período de análise não seja longo, é suficiente para avaliar tais alterações e tornar possível o estabelecimento de hipóteses que analisam a produção das pausas e dos neologismos funcionalmente, o que pode revelar aspectos de um processo em curso.

Sujeito

O sujeito da pesquisa, AL, é do sexo masculino, nasceu em 18 de agosto de 1947 (67 anos de idade), e se tornou afásico em decorrência de lesão bilateral posterior. Inicialmente, seu discurso consistia quase inteiramente de cordas fluentes de fonemas e neologismos intermitentes, praticamente sem falas inteligíveis. Apresentou, inicialmente, *anosognosia*⁸ severa.

Segundo o laudo da tomografia realizada em 2011, AL apresentou infarto isquêmico no território da divisão posterior da artéria cerebral média à esquerda e extensa área hipodensa, acometendo a ínsula e lobos temporal e parietal superior e inferior à direita. AL chegou ao CCA com um quadro caracterizado como “jargonafasia”, de grau severo.

Um trabalho recente de avaliação auditiva (FUGIWARA, 2013) mostra que AL obteve o resultado de Perda Auditiva Neurosensorial de grau leve a moderada. Ainda segundo a autora, no início da passagem de AL pelo CCA, as únicas unidades lexicais possíveis de serem delimitadas em seus enunciados eram “Maria”, “mãe”, “não sei”, “mais” e “Santos”, dentre outras poucas palavras. A compreensão de seu discurso só podia ser atribuída por meio de expressões faciais e corporais, de gestos cristalizados, que começaram a ser desenvolvidos nas sessões individuais. O discurso foi caracterizado por jargão quase total.

De forma geral, levando em consideração seu discurso extremamente jargonafásico, ficava claro que AL manteve padrões fonotáticos do Português Brasileiro e preservou adequadamente o uso de marcadores linguísticos – Ex. “nossa Senhora”, “meu Deus”, “né”.

⁸ Anosognosia é a dificuldade que um sujeito tem de reconhecer seu déficit e é muito comum nas afasias sensoriais, decorrentes de lesões neurológicas posteriores.

Amostras de fala

Foram selecionados dados de fala de três momentos diferentes da passagem do sujeito AL pelo CCA. O áudio dos três períodos foi extraído a partir do registro de vídeo de terapia de AL, que passaremos a chamar de **EP1, EP2 e EP3**. Cada gravação foi dividida em partes de até 1min, totalizando 10 a 15 cortes para cada etapa. Como o objetivo era analisar a fala do afásico isoladamente (em virtude da metodologia adotada), foi necessário eliminar trechos de interferência, alternância e tomadas de turnos entre o sujeito e seu interlocutor. Todo o procedimento de segmentação e rotulação dos dados foi feito através do *software* livre Praat (BOERSMA, 2002).

Medidas

As medidas das pausas foram divididas em (i) pausa silenciosa (sem hesitação marcada no sinal de voz) e (ii) pausa preenchida (com hesitação marcada no sinal de voz). Não foram consideradas pausas de troca ou fim de turno de fala, uma vez que esse tipo de pausa é padrão e não está relacionado ao procedimento de escolha lexical ou a nenhum aspecto patológico da jargonafasia. Também foi medida a duração das pausas. Além das pausas, foi analisada a razão entre palavras reais (PR) e não palavras (PNR) produzidas. Foram consideradas “não palavras” todas aquelas produções que não pertencem ao léxico do Português Brasileiro. O objetivo do cálculo foi quantificar a alteração na produção de palavras *versus* não palavras do sujeito AL, longitudinalmente. Assim, a subida dos valores da razão PR/PNR significa produção de mais palavras reais em relação a não palavras e seleção lexical mais adequada. A razão PR/PNR é uma tentativa de quantificar as alterações entre os episódios analisados. Os primeiros resultados, apresentados aqui, podem mostrar o caminho para análises mais confiáveis.

Análise estatística

Quanto ao procedimento estatístico, o teste não paramétrico Kruskal-Wallis foi usado para medir a significância das diferenças entre a duração da pausa e da razão PR/PNR nos três momentos de gravação longitudinal. O teste *post-hoc* Student Newman-Keuls foi usado para avaliar estatisticamente as diferenças entre os dados analisados.

Resultados

Achados gerais

Como esperado e descrito em trabalhos anteriores que tinham AL como sujeito de análise, em EP1 a capacidade de seleção lexical e a produção de fala contínua mostram-se muito prejudicadas. De maneira geral, de todo inventário de consoantes produzidas por AL, as fricativas são as que menos aparecem em suas produções parafásicas. Se aparecem, são alongadas em comparação à fala espontânea não patológica.

Em poucos momentos de EP1, AL parecia estar consciente de suas dificuldades de produção/seleção. Embora a maioria das não palavras produzidas por AL sejam completamente ininteligíveis nas primeiras gravações, elas parecem manter, em poucos casos, relação fonética com as palavras-alvo, como por exemplo, na troca ou intrusão de segmentos. Só uma análise apurada poderia explorar mais dados dessa natureza. Em EP2 e

EP3, há uma mudança qualitativa com relação à possibilidade de significação e intercompreensão nos episódios de diálogo de AL. Muitas das mudanças resultaram em alterações em dados quantitativos, por isso a importância de nossa análise.

Por outro lado, a quantidade de ruído (já que a conversa se deu em um ambiente não tratado acusticamente) e a troca intensa de turnos dificultaram nosso estudo. Muitos desses problemas impossibilitam, por exemplo, análises segmentais de trocas e substituições/intrusão de segmentos. Num trabalho futuro, a condução de um experimento controlado pode trazer informações importantes sobre o padrão das não palavras produzidas por AL. Além disso, um estudo mais controlado permitiria uma análise fonético-articulatória da jargonafasia, aspecto pouco explorado na literatura para esse tipo de afasia.

Pausas e não palavras

As pausas e as não palavras foram localizadas nas gravações por meio do método já descrito acima. Os estudos de fala espontânea normal indicam que as pausas refletem processos de planejamento em curso, o planejamento para a adequada seleção lexical. Assim, o tempo de pausa no discurso espontâneo é três ou quatro vezes maior do que na leitura, por exemplo, onde não é necessário planejamento de conteúdo e seleção lexical (BUTTERWORTH, 1989).

Já os dados de análises de não palavras mostram que neologismos são usados como substitutos em momentos da fala em que a palavra real não vem. Assim, a incidência de neologismos deve diminuir à medida que as palavras se tornam mais acessíveis e que as pausas também diminuem.

Como podemos observar no Gráfico 1, há uma queda gradual do número bruto de pausas nas produções de AL, gravadas em nossa análise longitudinal. AL mostrou uma estabilidade no tipo de pausa produzida em EP1 e EP2, quando consideramos a porcentagem de pausas preenchidas e silenciosas.

No terceiro e último período de gravação, EP3, o número de pausas também caiu como sugerem estudos sobre pausas para outras línguas e sujeitos. Há uma queda de pausas silenciosas e um aumento de pausas preenchidas.

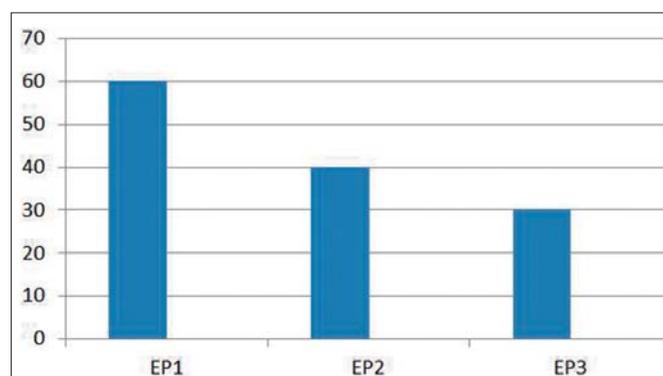


Gráfico 1. Número de ocorrência de pausas em EP1, EP2 e EP3

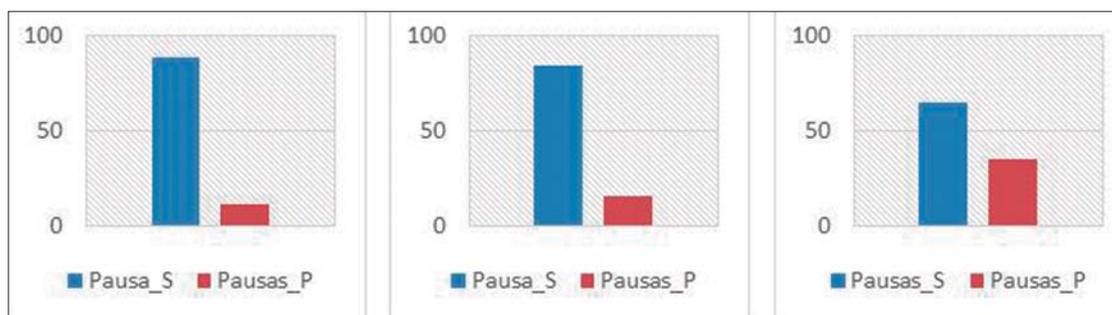


Gráfico 2. Porcentagem de pausas silenciosas (Pausa_S) x pausas preenchidas (Pausa_P) em EP1, EP2 e EP3

Assim como acontece com a mudança na produção das pausas, a ocorrência de não palavras se altera completamente com relação ao início da observação. Como podemos verificar nos Gráficos 3 e 4, há uma clara diferença entre os dois primeiros períodos de gravação. No primeiro, a ocorrência de não palavras (neologismos) é maior do que a de palavras reais. Na segunda gravação, o resultado é exatamente inverso: a ocorrência de palavras reais é maior em detrimento de não palavras.

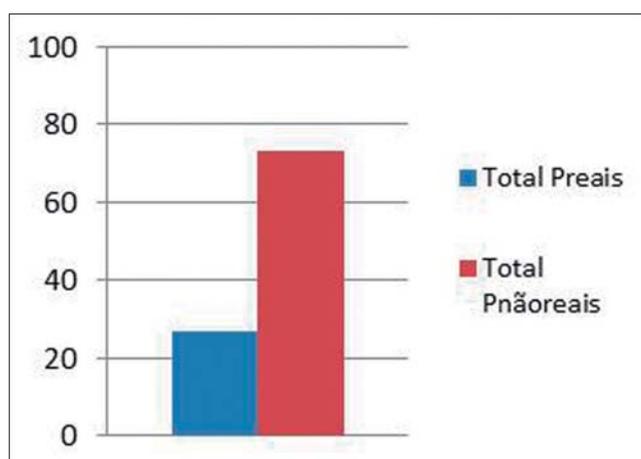


Gráfico 3. Porcentagem de ocorrências de palavras e não palavras em EP1

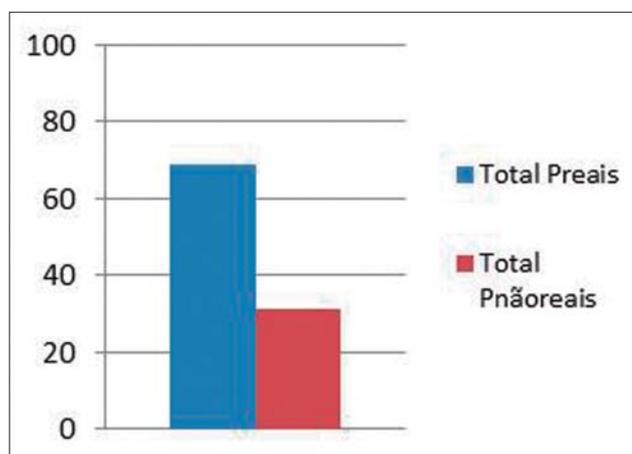


Gráfico 4. Porcentagem de ocorrências de palavras e não palavras em EP2

Em EP3 (Gráfico 5), o padrão encontrado em EP2 se repete, mostrando uma estabilização da produção de palavras em detrimento da produção de não palavras. De certa forma, é surpreendente a diferença na produção de não palavras e palavras reais e, consequentemente, a capacidade de seleção lexical de AL, considerando-se todo o período – de EP1 a EP3.

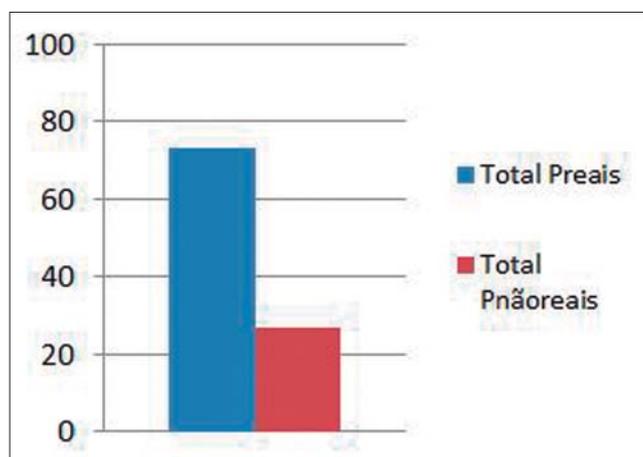


Gráfico 5. Porcentagem de ocorrências de palavras e não palavras em EP3

Observando os dados de pausas e ocorrências de não palavras de AL, a tendência dos dados está em consonância com a que foi mostrada por Butterworth (1989): as ocorrências de não palavras caem, na proporção da queda das ocorrências de pausas. Portanto, podemos afirmar que há uma relação importante entre a ocorrência de pausas e a produção de não palavras.

Quanto à duração das pausas (Figura 1), em comparação com indivíduos saudáveis, os pacientes com afasia apresentam uma diminuição na duração total de pausas (CHRISTENFELD; CREAGER, 1996). Diferentemente do que acontece nos resultados de Christenfeld e Creager (1996), por exemplo, AL produz pausas mais longas do que falantes normais em EP1 e EP2.

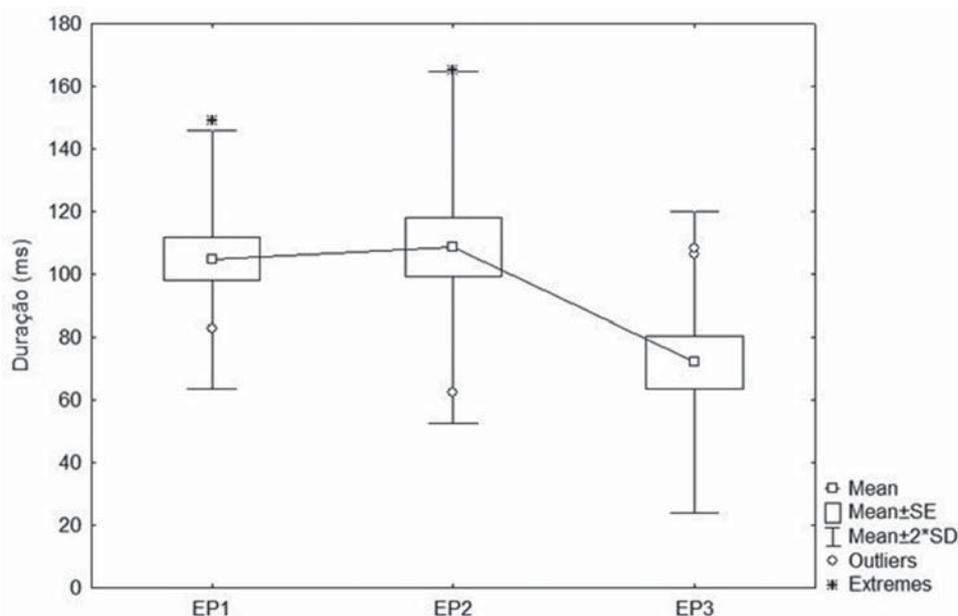


Figura 1. Média da duração das pausas nos três períodos de gravação

Cabe apontar, aqui, um achado importante: há uma diferença significativa entre a duração das pausas do primeiro e do segundo momento de gravação, em relação às pausas do último momento de gravação, como pode ser visto na Figura 1 ($H= 7.7$, $GL=2$, $p < 0.002$). As pausas em EP3 são menores do que as pausas produzidas nos primeiros períodos da terapia. A duração das pausas em EP3 está mais próxima daquelas que são produzidas por falantes sem patologias.

Outro achado que vale ser ressaltado é a Razão entre PR/PNR. Como já dissemos anteriormente, o objetivo do cálculo foi quantificar a alteração na produção de palavras *versus* não palavras do sujeito AL longitudinalmente e o aumento da razão significa mais palavras reais em relação a não reais.

Como podemos observar, a razão entre as ocorrências de palavras e não palavras aponta para o caminho exemplificado acima: com a terapia, AL passou a produzir mais palavras reais durante as gravações do que não palavras. Há uma alta e significativa diferença entre EP1, EP2 e EP3 ($H= 18.2$, $GL=2$, $p < 0.0001$), mostrando que a medida pode ser efetiva em diferenciar os três períodos nos quais o sujeito esteve sob acompanhamento linguístico-cognitivo.

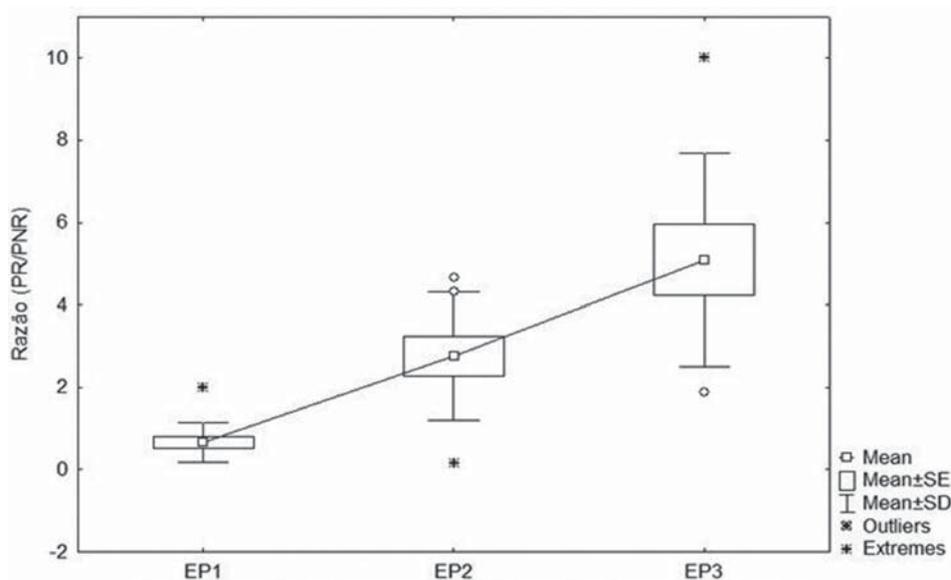


Figura 2. Dados da razão de PR/PNR para EP1, EP2 e EP3

Dois perguntas são particularmente interessantes aqui: observando a Figura 2, que mostra o caminho da subida de PR/PNR, ainda é possível afirmar que AL é um sujeito jargonafásico, considerando-se as gravações de EP3? A quantidade de dados e o menor rigor experimental das gravações não nos permitem afirmações mais categóricas, mas as tendências apontadas pela queda da quantidade de pausas, a queda da duração das pausas e a queda da produção de não palavras, aliada ao crescimento de palavras reais, indicam que AL, atualmente, seria “menos” jargonafásico. Os valores da razão entre PR/PNR, bem como o procedimento estatístico utilizado, são a primeira tentativa de quantificar dados dessa natureza e, a partir daqui, serão revistos e melhorados para futuras análises. De qualquer forma, o aumento das pausas preenchidas e a queda das pausas silenciosas, além da diminuição da duração dessas pausas, parecem estar ligados diretamente à redução de não palavras.

Os resultados reportados neste trabalho, aliados às análises já realizadas sobre o caso de AL, de cunho qualitativo, podem revelar características importantes desse caso de jargonafasia e também permitem inferir os efeitos da terapia na produção de sujeitos afásicos. Estudos quantitativos, em especial, podem contribuir para corroborar análises qualitativas sobre os efeitos do trabalho de acompanhamento linguístico-cognitivo com sujeitos afásicos, na perspectiva enunciativo-discursiva desenvolvida no CCA. Sem levarmos em consideração fatores ligados à recuperação cerebral, que não podem ser quantificados através de métodos *low-tech*, a terapia à qual AL foi submetido, em pouco tempo, parece ter auxiliado o sujeito a se comunicar de forma mais eficaz, apesar de suas dificuldades ainda bastante severas.

Conclusão

Os resultados apresentados aqui indicam que há uma redução significativa no número de pausas nos três momentos da análise. Em relação à duração, as pausas, independentemente do tipo, têm duração menor na última fase. Há um declínio gradual na

produção de não palavras. A taxa de ocorrência de palavras diferencia estatisticamente as três etapas e é possível inferir a respeito dos efeitos da terapia conduzida. Na última fase, o sujeito produz mais palavras reais, o que sugere uma menor dificuldade na seleção lexical, em relação aos períodos anteriores. A queda das pausas, além da diminuição de suas durações, parece estar ligada diretamente à redução de ocorrência de não palavras. Pode haver um maior controle do fluxo na produção dos enunciados. Nesse sentido, conforme afirmam Oliveira e Novaes-Pinto (2014), a diminuição na frequência pode ser traduzida como uma evolução do quadro. Apesar de muitas vezes evoluir para enunciados não fluentes, de caráter telegráfico, melhora significativamente a qualidade da (inter) compreensão nos processos dialógicos.

Análises quantitativas desse tipo, embora ainda incipientes, podem contribuir para os estudos de casos que visam elucidar processos linguístico-cognitivos e para a avaliação dos efeitos do trabalho de acompanhamento com sujeitos afásicos, como o que é conduzido no CCA, no Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp).

REFERÊNCIAS

BERNDT, R. S.; MITCHUM, C. C.; HAENDIGES, A. N.; SANDSON, J. Verb retrieval in aphasia: characterizing single word impairments. *Brain and Language*, v. 56, p. 68-106, 1997.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat software*. Versão 5.12. The Netherlands, Amsterdam, 2002.

BUCKINGHAM, H. W.; KERTESZ, A. A linguistic analysis of fluent aphasia. *Brain and Language*, v. 1, p. 43-62, 1974.

BUTTERWORTH, B. *Semantic analyses of the phasing of fluency in spontaneous speech*. PhD Thesis, University of London, 1972.

_____. Hesitation and semantic planning in speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, London, v. 4, p. 74-87, 1975.

_____. Hesitation and the production of verbal paraphasias and neologisms in jargon aphasia. *Brain and Language*, v. 8, p. 133-161, 1979.

_____. Jargon aphasia: Processes and strategies. In: NEWMAN, S.; EPSTEIN, R. *Current perspectives in dysphasia*. Edinburgh: Churchill/Livingstone, 1985.

_____. Lexical access in speech production. In: MARSLEN-WILSON, W. (Ed.). *Lexical representation and process*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

CAPPA, S. F.; MIOZZO, A.; FRUGONI, M. Glossolalic jargon after a right hemispheric stroke in a patient with Wernicke's aphasia. *Aphasiology*, v. 8, p. 83-87, 1994.

CHRISTENFELD, N.; CREAGER, B. Anxiety, alcohol, aphasia, and ums. *J. Pers. Soc. Psychol.*, v. 70, p. 451-460, 1996.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia: análise discursiva de interlocuções com afásicos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELLIS, A. W.; MILLER, D.; SIN, G. Wernicke's aphasia and normal language processing: a case study in cognitive neuropsychology. *Cognition*, v. 15, p. 110-145, 1983.

FUGIWARA, R. V. E. Processos de (inter) compreensão nas afasias: *um estudo neurolinguístico na perspectiva bakhtiniana*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GAGNON, D. A.; SCHWARTZ, M. F. *Serial position effects in aphasics' neologisms*. Presented at the Academy of Aphasia, Philadelphia, 1997.

HILGERT, J. G. O monitoramento de problemas de compreensão na construção do texto falado. *Cadernos de estudos linguísticos* (Homenagem a Ingedore Koch), v. 44, p. 223-238, jan./jun. 2003.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____: *Linguística & Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 34-62.

KERTESZ, A. The anatomy of jargon. In: BROWN, J. W. (Ed.). *Jargonaphasia*. New York: Academic Press, 1981. p. 63-112.

KERTESZ, A.; BENSON, D. Neologistic jargon: a clinicopathological study. *Cortex*, v. 6, p. 362-396, 1970.

KIRCHER, T. T. J.; BRAMMER, M. J.; LEVELT, W. BARTELS, M.; MCGUIRE, P. K. Pausing for thought: engagement of left temporal cortex during pauses in speech. *NeuroImage*, v. 21, p. 84-90, 2004.

MORATO, E.; NOVAES-PINTO, R. Aspectos enunciativos das jargonafasias. SEMINÁRIO DO GEL, 14., 1998, Campinas. *Anais...* n. XXVII. Campinas, 1998. p. 396-400.

NICKELS, L.; HOWARD, D. Phonological errors in aphasic naming: comprehension, monitoring and lexicality. *Cortex*, v. 31, p. 209-237, 1995.

NOVAES-PINTO, R. *Dificuldades de encontrar palavras e produção de parafasias nas afasias e nas demências*: inferências para o estudo da organização e do acesso lexical. Manuscrito não-publicado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

_____. Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI. *Estudos Linguísticos*, v. 40, p. 966-980, 2011.

_____. O conceito de fluência nos estudos das afasias. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 54, n. 1, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, M. V. B. Aspectos teórico-metodológicos do fenômeno referido como palavras na ponta da língua. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 889-902, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, M. V. B.; NOVAES-PINTO, R. C.; A Relação entre fluência e grau de severidade: nas afasias: (contra) evidências de um estudo de caso, 01/2014, *62º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL)*, Vol. único, p. 1-1, CAMPINAS, SP, Brasil, 2014.

PANZERI, M.; SEMENZA, C.; BUTTERWORTH, B. Compensatory processes in the evolution of severe jargon aphasia. *Neuropsychologia*, v. 25, p. 919-933, 1987.

ROMANI, C.; CALABRESE, A. Syllabic constraints in the phonological errors of an aphasic patient. *Brain and Language*, v. 64, p. 83-121, 1998.

SCARPA, E. M. Dificuldades prosódicas em sujeitos cérebro-lesados. *Alfa*, São Paulo, v. 44, p. 363-383, 2000.

SHATTUCK-HUFNAGEL, S. The role of word structure in segmental serial ordering. *Cognition*, v. 42, p. 213-259, 1992.

ANEXOS

Exemplo 1: trecho retirado de EP1

Ent: O seu nome eu já sei. Mas qual o seu sobrenome? Seis da manhã ou da tarde?

AL:[i'fube]...[lia] {pausa longa} [pa'lia]

Ent: Luís::

AL:[ilê] {pausa breve} isso

Ent: ãh..então

AL: José::

Ent: Então, AL

AL:a du pala {pausa longa} [ãnton] (então)

Ent: Rodrigues. Dá para falar? AL Rodrigues?

AL:É...{pausa preenchida} José...José::

Ent: José não tem não [risos]

Exemplo 2: trecho retirado de EP2

Ent: E a dor que tá no braço?

AL:a::ó::: {pausa longa} vá lá {pausa longa} [so'pa] {pausa longa} [tobain] [tobain] [tobain] CE acredita? Eu tinha dor:: tudo {pausa breve} eu não aguento

Ent: A dor?

Ent: [sobre exercícios] Tá fazendo todo dia?

AL: É gozado né {pausa preenchida} hoje {pausa longa} de você, aqui é dia, né {pausa breve} Eu tava de:::aqui hoje {pausa longa} eu tav:: muito bom

Ent: você tá bem hoje?

AL: É tudo bom. {pausa preenchida} hoje eu...

Ent: ha::?

AL: eu [tama] gor::do

Exemplo 3: trecho retirado de EP3

Ent: [Sobre chuvas no Estado do Rio de Janeiro] E o que foi?

AL: ['pala] {pausa longa} o ca:: {pausa preenchida} o cara não via {pausa breve} a vida...chuva...chuva agora, você não viu?

AL: o filho {pausa preenchida} o homi chegar uma chuva...chu venda veida fījão chuva [AL faz barulho de chuva com a boca] você não viu?

Ferramentas linguísticas em materiais que dão suporte aos diagnósticos de dislexia: uma análise de dois livros

(Linguistic tools in materials that support the dyslexia diagnosis:
an analysis of two books)

Patrícia Aparecida de Aquino¹

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

patdeaquino@gmail.com

Abstract: This paper analyzes data representative of two books often used to diagnose dyslexia. Our goal is to infer whether and how linguistic concepts are present in the “linguistic tools” of these books and the activities proposed by the authors to evaluate writing and reading. Our analyzes show that the concepts underlying the writing and reading activities are not explained and furthermore there are serious misconceptions arising from disregard of the knowledge produced by linguistic.

Keywords: dyslexia; diagnosis; linguistic tools.

Resumo: Este trabalho consiste no resultado da análise de dois livros utilizados como suporte a diagnósticos de dislexia. Nosso objetivo é depreender se e como os conceitos da Linguística estão presentes nas “ferramentas linguísticas” utilizadas pelas autoras desses livros. As análises mostram que, além de não serem explicitadas as concepções de língua e de escrita subjacentes às duas obras, elas contêm propostas de atividades equivocadas, em função da desconsideração do conhecimento produzido pela Linguística.

Palavras-chave: dislexia; diagnóstico; ferramentas linguísticas.

Introdução

A polêmica em torno da dislexia¹ envolve dois posicionamentos em confronto: o E, composto predominantemente por educadores, linguistas e psicólogos, e o M, composto predominantemente por fonoaudiólogos, médicos e psicopedagogos. Segundo os sujeitos do posicionamento discursivo E, os sujeitos do posicionamento M ignoram o conhecimento produzido pela Linguística e, por essa razão, estariam tratando como patológicas características que devem ser consideradas normais.

O objetivo deste trabalho é analisar em que medida há (des)considerações do conhecimento produzido pela Linguística em materiais que dão suporte aos diagnósticos dados a crianças e adolescentes com suspeita daquilo que os sujeitos de M nomeiam como dislexia.

Para compreender melhor esse aspecto específico da polêmica, analisamos, aqui², dois livros que se propõem como referência para uma das etapas do diagnóstico de dislexia, e nosso objetivo é compreender de que maneira eles lidam com as “ferramentas

¹ No nosso doutorado (projeto Fapesp 2013/09985-0), analisamos, com base na proposta de análise do discurso polêmico (MAINGUENEAU, 2005 [1984]), a polêmica em torno da dislexia.

² Este texto é parte do trabalho de qualificação de área, em que analisamos, além dos dois livros aqui considerados, um teste para avaliação neuropsicológica, o WISC-III (Escala de inteligência Wechsler para crianças).

linguísticas” – aquelas diretamente relacionadas à avaliação da leitura e da produção de textos; para isso, tomamos como referência o conhecimento já consolidado proveniente de diferentes áreas da Linguística, mais especificamente da Neurolinguística Discursiva.

Antes de iniciar nossa busca por materiais que dão suporte aos diagnósticos de dislexia, além de pesquisar textos acadêmicos sobre testes e atividades utilizados para identificar dislexia, consultamos profissionais que trabalham direta ou indiretamente com diagnósticos para saber quais os materiais mais utilizados e quais explicitam as ferramentas linguísticas utilizadas.

Os diagnósticos geralmente são divididos em duas etapas: a avaliação fonoaudiológica e a neuropsicológica. Para realizar a primeira, os avaliadores costumam solicitar que a criança escreva algumas palavras (por exemplo, que complete espaços vazios com os nomes de objetos cujas figuras estão ao lado ou embaixo), que escreva frases ditadas e que leia algum pequeno texto ou trecho de um texto; essas atividades são denominadas de “sondagem”, “sondagem de Língua Portuguesa”, “sondagem de leitura e escrita”; costumam utilizar, também, a PCF (Prova de Consciência Fonológica, de Capovilla e Capovilla). A PCF já foi criticada pela Linguística.³ Segundo os profissionais consultados, as atividades de sondagem escrita são muito variadas e estão presentes de forma diferenciada em dois livros – *Psicopedagogia clínica: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado*, de Marcia Siqueira de Andrade (1998), uma psicopedagoga brasileira, e *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje*, de Eulàlia Torras de Beà (2011), uma médica catalã. Essas obras se destacariam dos demais livros do gênero pelo fato de as autoras, além de criticarem algumas das ferramentas utilizadas em diagnósticos de dislexia e de outros chamados distúrbios de aprendizagem, apresentarem textos produzidos por crianças com suspeita do que, para alguns, é dislexia.

Essas são as razões pelas quais optamos por analisar os dois livros indicados, o de Andrade e o de Beà. Ambas as autoras atuam há décadas na condução (ou supervisão) de diagnósticos dos chamados distúrbios de aprendizagem e se propuseram a analisar diagnósticos de dislexia e de outros chamados distúrbios de aprendizagem. Além disso, seus livros têm em comum o fato de apresentarem textos produzidos por crianças na fase diagnóstica e de criticarem alguns dos aspectos dos diagnósticos. Tanto os textos das crianças como os testes e as críticas a eles serão levados em consideração na nossa análise. Essas críticas nos interessam, sobretudo, pelo fato de partirem de sujeitos que, diferentemente do que ocorre com grande parte dos linguistas, não questionam a existência da dislexia.

Análise do livro: *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje* (BEÀ, 2011)

Torras de Beà inicia seu livro *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje* (2011) alertando para o perigo de confundir a dislexia com seus sintomas (p. 12) e critica a falta de diálogo entre os diferentes campos de pesquisa que estudam o tema (p. 11). A autora afirma que a própria denominação “dislexia” foi usada como um “cajón de sastre” no qual cabe quase tudo (BEÀ, 2011, p. 18).

³ A PCF já foi analisada do ponto de vista da Neurolinguística Discursiva por Pereira e Costa (2010), por isso não nos ateremos a ela.

Depois de resumir diferentes teorias sobre a dislexia, Torras de Beà (2011, p. 22-23) afirma que nenhuma foi confirmada e, em seguida, assume que o que acontece com a criança disléxica e com aquelas que têm problemas de aprendizagem é que “em consequência de fatores constitucionais e da relação com seu entorno não chegam a organizar adequadamente sua mente e suas funções psíquicas de forma suficientemente apta para a aprendizagem”.

Uma parte desses argumentos – precisamente a afirmação de que a relação com o entorno interfere na aprendizagem – se aproxima dos utilizados pela Neurolinguística Discursiva; em hipótese alguma, porém, um neurolinguista nomearia as crianças de disléxicas – ele não usaria essa palavra.

A partir do segundo capítulo, porém, a autora, ao descrever os casos das crianças por ela avaliadas, assume a existência da dislexia e passa a apresentar e a explicar os seus sintomas. Ao fazer isso, lança mão de diferentes conceitos linguísticos, cuja utilização beira o senso comum, sem que correspondam ao tratamento científico que a Linguística lhes confere e, em geral, os toma como transparentes, sem sequer indicar o(s) autor(es) aos quais estaria se filiando. Ou seja, a autora utiliza como ferramenta linguística determinados conceitos como se não houvesse uma ciência que se debruçasse sobre eles, como se fossem inequívocos e como se não se tratasse de conceitos em relação aos quais existem reflexões acadêmicas. O uso dessas ferramentas será analisado a seguir.

Antes disso, vamos analisar o uso que a autora faz dos textos de uma criança. Na página 28, Beà afirma que “nas provas de leitura e escrita se observa grafismo e ortografia de tipo disléxico” e remete o leitor à figura 1 (a, b e c), reproduzida a seguir; na coluna da direita, transcrevemos o que foi escrito pelo sujeito avaliado (Álvaro):

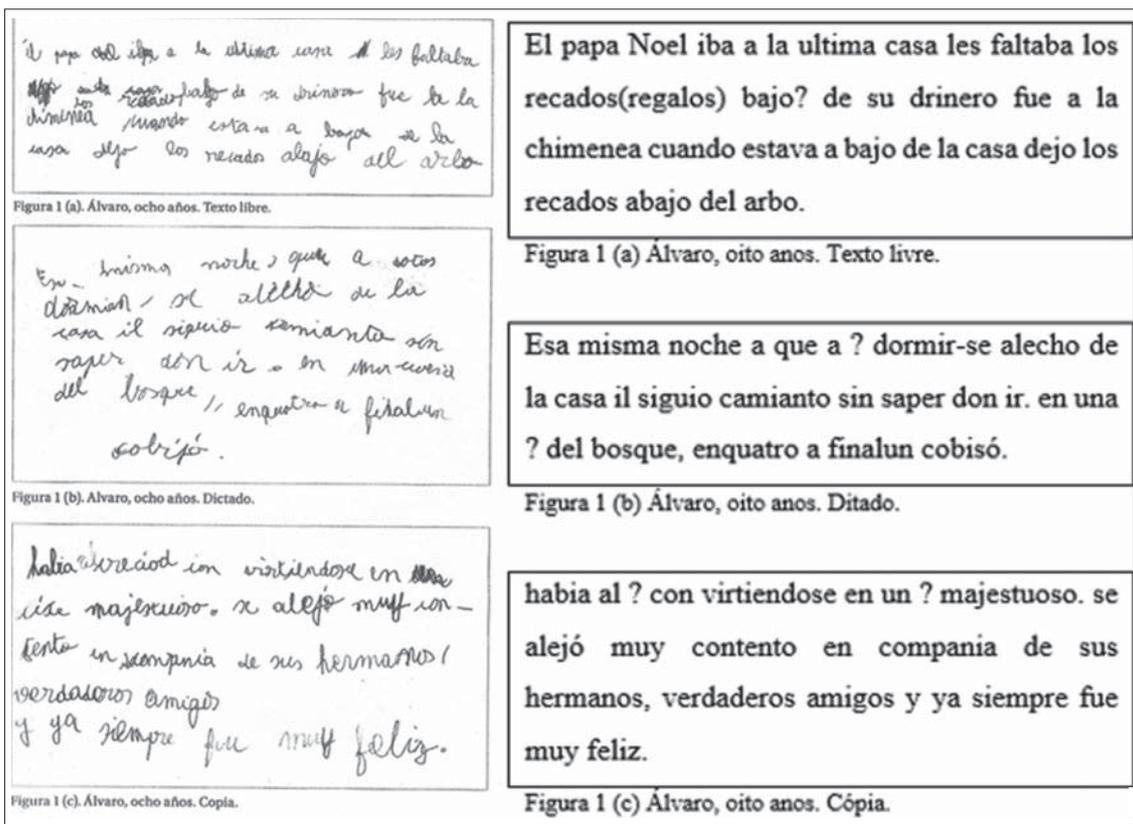


Figura 1. Dados de escrita de uma criança espanhola considerada disléxica

Em nenhum momento anterior (nem subsequente) a autora explicou o que significa “grafismo de tipo disléxico”, ou a “ortografia de tipo disléxico”. Tampouco há qualquer análise dos dados apresentados. Passamos a nos dar conta, então, de que os dados das crianças que nos levaram a selecionar esse livro para análise não foram efetivamente analisados, comentados, mas tomados como evidências da dislexia, que dispensaria descrição e análise. Ao fazermos nós a análise desses dados, somos levados a discordar do seu uso como “dado-evidência”, nos termos de Coudry (1996), pois, ao considerarmos o conhecimento linguístico sobre aquisição da linguagem escrita, observamos que se trata de textos característicos desse processo de aquisição.

Utilizamos, para demonstração do que acabamos de afirmar, o texto produzido livremente pela criança, a figura 1(a), parte da Figura 1:

- (01) El papa Noel iba a la ultima casa les faltaba los recados(regalos) bajo? de su drinero fue a la chimenea cuando estava a bajo de la casa dejo los recados abajo del arbo.

Podemos observar as seguintes ocorrências de escrita não convencional: oscilação entre a escrita “a bajo” e “abajo” (segunda linha); “recados” no lugar de “regalos”; “drinero” no lugar de “dinero”; “estava” no lugar de “estaba”; “arbo” no lugar de “árbol”; falta de acentos (última, dejó e árbol); falta de sinais de pontuação e presença de rasuras.

Essas ocorrências são explicadas, na aquisição da língua espanhola escrita, pelas mesmas razões com que os linguistas explicam a escrita de falantes do português do

Brasil: trata-se de ocorrências que um professor-alfabetizador já deveria esperar encontrar nos textos de seus alunos. Passamos a explicar algumas delas agora:

a) oscilação “a bajo” e “abajo” (um equivalente em português é a dúvida entre “em baixo” ou “embaixo”). Conforme Abaurre e Silva (1993), as segmentações não convencionais ocorrem porque as crianças utilizam como critério para segmentar seus textos a hierarquia prosódica; a percepção dos grupos tonais e grupos de força (as unidades rítmico-entonacionais da fala) é que irá influenciar a decisão de inserir ou não espaços em branco nas palavras fonológicas. Mesmo se tomasse como base alguma teoria linguística antiga, a autora poderia fazer uma análise adequada; no Brasil, Mattoso Camara Jr. (1970) já havia tratado dos vocábulos fonológicos. É previsível, portanto, que qualquer pessoa que ainda não conheça a forma gráfica convencional opte ora por unir, ora por separar a sílaba átona “em” da palavra “baixo” ou, em espanhol, unir ou separar a sílaba “a” da palavra “abajo”, sobretudo pelo fato de haver a palavra “bajo”, sem o “a” e, também, a preposição “a” como em “voy a casa de...”. A própria segmentação da escrita é difícil para uma criança; como afirma Mayrink-Sabinson, “para a criança aprendiz de escrita, a segmentação da escrita em ‘palavras’⁴ graficamente marcadas por espaços em branco seria um mistério a ser decifrado com a ajuda do adulto letrado” (apud ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 130).

b) Ocorrência de “estava” em vez de “estaba”. Indica uma dúvida que se deve ao fato de, na língua espanhola, tanto a letra “b” quanto a letra “v” representarem o mesmo fonema /b/ (realizado como [β]). De forma mais geral, ela se deve ao fato de o alfabeto da língua espanhola, assim como o nosso, não ter uma correspondência fonográfica biunívoca.

c) Ausência do “l” de coda na sílaba final da palavra “árbol”. Tal ausência pode ser explicada pelo fato de que, conforme Abaurre (2001), as crianças em fase de aquisição da ortografia alfabética demonstram dificuldades em preencher a posição de coda silábica⁵; a primeira estrutura adquirida seria a canônica CV, e a criança crê já ter completado a sílaba a partir do momento em que já escreveu uma consoante e uma vogal. Além do mais, conforme Schwegler *et al.* (2010, p. 299), o “l” de final de palavra em espanhol está em processo de variação e, em algum(ns) dialeto(s), não é pronunciado (assim como o “r” de final de palavra no português do Brasil e em alguns dialetos do espanhol).

d) Falta de acentos e de sinais de pontuação. Em relação a essas faltas, basta um contato superficial com a produção de textos iniciais de qualquer criança que se verá que são

⁴ É interessante observar que a linguista insere aspas em “palavra”; afinal, ela sabe que se trata de um conceito cuja definição não é óbvia e, portanto, a mantém à distância (conforme AUTHIER-REVUZ, 2004). Isso não ocorre nos materiais tomados neste trabalho como objeto de análise, um forte indício de que “palavra” é tomada como transparente, um conceito em relação ao qual nunca teria havido um debate, um questionamento.

⁵ A estrutura interna das sílabas de “árbol”, considerando as propostas de estruturação interna da sílaba (cf. HALLE; VERGNAUD, 1978; SELKIRK, 1982) utilizadas por Abaurre (2001), é a seguinte: 1ª sílaba: núcleo e coda; 2ª sílaba: ataque, núcleo e coda:



“normais” e que não podem constituir, portanto, evidências de “ortografia de tipo disléxico” ou de “grafismo disléxico”; no livro *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto*, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) demonstram que é ao longo da escolarização que começam a aparecer os acentos e os sinais da pontuação.

e) Rasuras. O que está sendo visto como um problema por Torras de Beà é visto como um dado rico para desvendar o processo de aquisição da escrita em uma abordagem linguisticamente orientada. Ao observar os “indícios gráficos (a maneira como estão desenhadas e como são introduzidas certas letras) de que a refacção ocorreu” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 89), a linguista encontra pistas sobre o percurso individual que cada criança está realizando durante a aquisição da escrita. Seria o caso, na figura 1 (a), de se perguntar por que a palavra “iba” está rasurada; o que indica a rasura entre “casa” e “les”, na primeira linha, exatamente no momento em que caberia o conectivo “y”. Se o adulto que acompanhou essa produção escrita tivesse olhado para esses sinais, poderia dar as respostas a essas perguntas e teria efetivamente condições de tratar, com propriedade, da produção escrita do sujeito analisado.

Embora não tenha explicitado que são esses os “erros” que está considerando como sintomas de dislexia, isso fica claro na página 49, pois a autora os nomeia.

Os sintomas de dislexia são, segundo ela, os seguintes: inversões (ou letras em espelho); dificuldade em compor palavras e frases; omissões, adições e substituições; dificuldade em grafar palavras juntas e separadas (noção de palavra); silabação, “decifrar”, dificuldade para compreender o que lê; dificuldade com a ortografia convencional, orientação no espaço e no tempo; dificuldade de distinguir essencial/secundário, figura/fundo.

Já discutimos por que se trata de um equívoco tratar “omissões, adições e substituições”, a “dificuldade em grafar palavras juntas e separadas” e a dificuldade com a ortografia convencional (que, como o próprio nome diz, não é natural) como sintomas de dislexia. Cabe acrescentar que a interpretação de inversões como sintoma também deve ser analisada como equivocada: as inversões (ou letras em espelho) não ocorrem em consequência de um distúrbio ou doença, mas em decorrência de alguns fatores; um deles é o fato de ainda não ter ocorrido a lateralização dos hemisférios cerebrais; até os 11 ou 12 anos, os hemisférios ainda não estão organizados de acordo com suas predominações; segundo Hadler (1978, p. 53), “o hemisfério esquerdo está organizado estrutural e funcionalmente para realizar a análise de séries temporais (daí sua maior relação com a linguagem), enquanto que o direito, para análises em séries espaciais e holísticas”. Ou seja, apenas depois dessa idade haverá a lateralização: o hemisfério esquerdo passa a ser o principal, embora não o único – como também demonstrado por Hadler (1978) –, responsável pela fala nos sujeitos destros. Não se pode, portanto, estabelecer (e esperar) uma equivalência entre a imagem que a criança constrói da letra e a forma como ela projeta essa imagem no papel. Também não podemos desconsiderar que o traçado das letras não é algo dado nem transparente, mas demanda prática e reflexões sobre o processo de “desenhar as letras”; é comum que não se atinja o alvo nas primeiras tentativas, como exemplificado por Freire *et al.* (2013, p. 50) ao analisarem o percurso de um sujeito – RM – que, ao escrever “cozinha”, desenha a letra Z de forma invertida e, sozinho, revendo “o seu traçado, diz que se parece com a letra “N”.

“Escrita” como ferramenta linguística

Para analisar as ferramentas linguísticas do livro de Torras de Beà (2011), vamos tratar das atividades de escrita que as crianças são levadas a realizar no consultório. Não há esclarecimento sobre elas, mas, como pudemos observar nos dados apresentados, trata-se de ditado, cópia e produção de texto livre.

Do ponto de vista da Linguística, essas três atividades são criticáveis, pois re-produzem as “tarefas” escolares sem função social e não representam situações reais de produção; nelas, são retirados os papéis necessários à produção escrita: os sujeitos e a função social que motivam a ação de escrever. Quem é o sujeito que escreve? Para quem ele escreve? Com qual finalidade está escrevendo? Em que gênero textual está produzindo seu texto? Essas perguntas e suas consequências, já caracterizadas por Pêcheux (1993 [1969]) e, no Brasil, por Geraldí (1997 [1991]), hoje costumam fazer parte, em muitas escolas, das aulas que envolvem produção de textos, só não são feitas por professores que ainda não se atualizaram em relação ao trabalho com a escrita. No consultório, é justamente a ferramenta ultrapassada – e equivocada – a reproduzida. É óbvio, porém, que qualquer sujeito preenche as funções de uma atividade sem função proposta por alguém (seja da escola, seja de uma clínica), e o preenchimento é previsível: o avaliado sente-se exatamente como tal, não como sujeito ou aluno, mas como avaliado; a função da escrita é exclusivamente a avaliação, e não há um sujeito interlocutor, mas um examinador. Na escola, esse tipo de atividade redutora com a escrita é prejudicial por veicular uma concepção errada do que seja o processo de escrita; na clínica, por reforçar o papel de não-sujeito e o de paciente em observação.

A dislexia existe?

É curioso o fato de Torras de Beà, em diferentes momentos do seu livro, questionar a existência da dislexia. Na página 45, ela faz o seguinte comentário: “como se pode observar, nenhuma das crianças disléxicas que apresentei corresponderia ao que se havia chamado “típico”, se é que tal quadro existe. Mas, ao mesmo tempo, como disse antes, todos eles correspondem ao diagnóstico de dificuldades de aprendizagem de tipo disléxico frequente na clínica” (grifos nossos).

Parece-nos incoerente o fato de a autora reiterar sua dúvida em relação à existência da doença e, ao mesmo tempo, fazer referência a “dificuldades de tipo disléxico” para justificar o seu trabalho, o seu próprio texto. Esses questionamentos voltam a aparecer, por exemplo, na página 53, momento em que a autora diferencia os “graus de dificuldade da dislexia” em “leve”, “médio” e “severo”.

Os graus “leve” e “médio” são assim descritos (e os itálicos estão no original):

Leve: crianças que ao começo da leitura e da escrita cometem erros disléxicos (inversões, substituições, omissões...) mas os superam dentro dos primeiros anos de aprendizagem destas funções. Então, essas crianças chegam a automatizar a leitura e a escrita e *continuam sua trajetória na franja da normalidade...* Seu problema se resolve na escola.

Médio: crianças que precisam de anos para desenvolver *capacidades funcionais válidas para ler e escrever*. Inclusive às vezes certas dificuldades continuam na idade adulta: insegurança na leitura e compreensão de texto, grafismo de aspecto infantil, erros de ortografia, dificuldades para a expressão escrita. Neste grupo poderiam estar incluídos Beto e Álvaro (duas das crianças que foram objeto de estudo e cujas dificuldades foram descritas no livro), mas como têm somente seis e oito anos respectivamente no momento da consulta, dependendo da ajuda terapêutica oferecida a eles e do progresso que consigam, talvez ambos – especialmente Beto cujas capacidades intelectuais, relacionais e pessoais estão mais conservadas – poderiam situar-se na franja da normalidade ou em uma posição intermediária entre o problema leve e o médio.

Figura 2. Descrição dos graus leve e médio de dislexia (BEÀ, 2011, p. 45)

A autora deixa evidente, portanto, que até mesmo com grau médio de dislexia, as crianças que recebem uma educação adequada não apresentarão sinais do distúrbio. Então, o problema não estaria nas crianças, mas na escola e, como têm questionado os linguistas de uma perspectiva discursivamente orientada, na emissão de um diagnóstico que não resiste aos fatos? A análise desse tipo de argumento poderia indicar uma contradição interna ao discurso de Beà, contradição que provavelmente seria analisada por esses linguistas e pelos demais profissionais que denunciam a medicalização de questões sociais como uma prova de que essa autora está subjetivada pelo dispositivo do diagnóstico e, portanto, não consegue perceber a contradição de seu próprio discurso.

Do ponto de vista da Neurolinguística Discursiva, os sujeitos que fazem uso desse tipo de atividades para avaliar a linguagem estão assujeitados a um “dispositivo” – conceito desenvolvido por Foucault (1996 [1977]) e retomado por Agamben (2009). Segundo Agamben (2009, p. 40-41), um dispositivo é

[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos.

Assujeitados ao diagnóstico – um dos dispositivos da clínica –, os profissionais deixariam de enxergar o óbvio em relação ao seu próprio conhecimento linguístico e prático e continuariam reproduzindo e fortalecendo o dispositivo em busca de um nome para um suposto distúrbio, nome esse que, como podemos depreender da leitura da citação de Agamben, constitui um outro dispositivo que retroalimenta a cadeia da clínica, no nosso caso específico, esse nome é “dislexia”. Não apenas para Agamben a linguagem é um

dispositivo, Watzlawick, no capítulo “Profecias que se autocumprem”, depois de apresentar inúmeros casos que mostram o caráter subjetivo de diagnósticos, afirma que “uma parte essencial do efeito autocumpridor dos diagnósticos psiquiátricos repousa em nossa firme convicção de que tudo o que tem um nome deve por isso mesmo existir realmente” (WATZLAWICK, 1994, p. 107). É por basearem-se em argumentos desse tipo que alguns linguistas criticam os diagnósticos a que se chega com as atividades propostas por Beà e com a forma de avaliá-las; mais do que criticar os diagnósticos, esses linguistas negam a existência de distúrbios como a dislexia. É essa negação que podemos observar nas seguintes afirmações de Coudry, que se refere àqueles que comumente são submetidos a diagnósticos como “crianças/jovens que apresentam dificuldades no processo de entrada para o mundo da leitura e da escrita” (COUDRY, 2010, p. 392-393):

Equivocadamente, tais dificuldades têm sido tomadas como sintomas de patologias – notadamente a Dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TODA/H), a Dificuldade/Transtorno de Aprendizagem, o Déficit do Processamento Auditivo –, as quais, analisadas à luz da ND, mostram um sujeito atuando com dificuldade nesse processo, mas também mostram diagnósticos que não se confirmam.

Dislexia ou problemas de ensino?

Não só na descrição dos graus “leve” e “médio” de dislexia há menções a questões escolares; ao tratar da “atenção dispersa” dos disléxicos, na página 58, a autora afirma que “este problema costuma diminuir quando a sala de aula é de poucos alunos”. Na mesma página, Torras de Beà, embora não mencione a palavra “outro”, trata da importância do papel do interlocutor para a aprendizagem. Na seção “É preciso ler para ele, melhor ainda, explicar-lhe”, a autora afirma:

- (02) quando explicamos, costumamos olhar o nosso interlocutor e somos mais expressivos – expressão facial, gestos, inflexões e nossa voz – do que quando lemos. Captamos a recepção de quem nos escuta e, de forma intuitiva ou pré-consciente, costumamos adaptar a linguagem e o vocabulário à sua compreensão; além disso, utilizamos sinônimos, rodeios complementares para tornar mais clara nossa explicação ou para garantir que nos entendam. Esta característica da comunicação certamente ajuda a concentrar a atenção e a compreender. Tudo isso torna a explicação mais amena e acessível para a criança disléxica.

Em todas as ressalvas, Beà (2011) esbarra – sem nenhuma referência teórica, ou seja, recaindo na falha por ela mesma criticada em relação à falta de diálogo entre os diferentes campos de pesquisa que estudam o tema – num dos principais argumentos da Linguística: as dificuldades de escrita são sanadas com uma educação eficiente, em um processo efetivo de interlocução entre professor e aluno. Os linguistas, porém, reivindicam essa condição para todas as crianças, e não para as consideradas “disléxicas”. Vale ressaltar que, se tomarmos a definição dada por Beà ao grau leve de dislexia, toda criança será enquadrada como disléxica, pois inversões, omissões, substituições e dificuldades com a segmentação das palavras são inerentes ao processo de aquisição da escrita.

Análise do livro *Psicopedagogia Clínica: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado* (ANDRADE, 1998)

No livro *Psicopedagogia Clínica: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado*, Marcia Siqueira de Andrade (1998) descreve alguns instrumentos utilizados para o diagnóstico em psicopedagogia, analisa alguns deles e tece determinadas críticas; a principal delas se relaciona aos questionários previamente elaborados e aplicados por psicopedagogos nos primeiros contatos com o sujeito e sua família. Nas palavras da autora,

Muitos alunos iniciam a Anamnese baseados em questionários com inúmeras páginas e dezenas de perguntas a serem respondidas pelos pais. [...] Muitas vezes, ao se usar um modelo, não se tem clareza de qual questão está sendo respondida ou, dito com outras palavras, o que se espera descobrir com esta pergunta. (ANDRADE, 1998, p. 70)

Andrade insiste na importância de considerar os dados em conjunto com a história de vida dos sujeitos (pacientes e familiares) e de elaborar perguntas significativas, relacionadas a essa história particular. Ao que tudo indica, a autora, ainda que não lide com o conceito de dispositivo, demonstra consciência do funcionamento e das consequências de um diagnóstico e estaria, portanto, “escapando” dessa estrutura, dessa “institucionalização invisível”, expressão utilizada por Moysés (2001). Essa crítica feita pela psicopedagoga coincide com a crítica que tem sido feita pelos pesquisadores da Neurolinguística Discursiva, que enfatizam a importância de uma interação efetiva, com interlocução efetiva entre os sujeitos, desde o primeiro contato entre eles.

Na continuação da leitura do livro de Andrade, fica claro, porém, que a crítica coincide apenas parcialmente com a dos linguistas. Enquanto estes salientam a necessidade de que uma tarefa seja significativa para o sujeito a fim de que sua produção discursiva seja também significativa, numa efetiva interação entre sujeitos do discurso, Andrade insiste na importância de considerar o sujeito, mas por razões psicanalíticas; segundo ela, é ao especificar as perguntas realizadas na anamnese de forma a relacioná-las às histórias dos sujeitos envolvidos que se tem acesso ao inconsciente desses sujeitos (por sinal, chamados por ela de pacientes). No momento de propor atividades e de analisar os dados, porém, ela lança mão, acriticamente, de atividades para avaliar a linguagem que apenas reforçam o dispositivo.

Depois de tecer a crítica às questões feitas durante a anamnese, a autora passa a descrever alguns testes utilizados para o diagnóstico, por exemplo, o “teste da família” (em que o psicopedagogo pede para a criança desenhar uma família e, a partir do desenho, tira conclusões sobre, por exemplo, a afetividade e os vínculos estabelecidos na família dessa criança), o “jogo psicopedagógico” (o psicopedagogo entrega uma caixa fechada, com diferentes objetos e orienta que a criança brinque com o(s) objeto(s) que quiser; enquanto ela brinca, o psicopedagogo faz anotações a respeito da capacidade de organização e integração da criança). Esses testes são apenas descritos pela autora, sem nenhuma análise e, como não se relacionam à linguagem, não nos atemos a eles. O teste de “sondagem da escrita” – que nos interessa por conta de se tratar de uma “ferramenta linguística” – é descrito da seguinte forma, nas páginas 100 e 101:

- (03) Este teste possui como objetivo a verificação do nível conceitual da escrita do paciente: se ele está alfabetizado, ou não, e como está sendo o seu processo de aquisição da escrita, à[sic] partir dos níveis identificados por Emília Ferreiro, nível Pré-silábico, nível Silábico, nível Silábico-Alfabético, nível Alfabético.

Aplicação

Será dado[sic] ao paciente uma folha pautada e o terapeuta ditará as seguintes palavras, após certificar-se que[sic] o paciente conhece os animais elencados:

Elefante

Rã

Formiga

Cachorro

Tigre

Após as palavras, ditará a seguinte frase:

O elefante pisou na formiga.

A análise da produção apresentada deverá levar em conta, conforme já dissemos⁶, os níveis de evolução da escrita descritas[sic]⁷ por Emília Ferreiro, e que passamos a caracterizar seguir[sic], de forma sintética.

Ao final da “caracterização” dos níveis (pré-silábico, silábico, nível silábico-alfabético, nível alfabético), absolutamente nada foi acrescentado ao tópico “sondagem da escrita”, e nos perguntamos o seguinte: se a autora critica a falta de clareza sobre a função de determinadas perguntas de um questionário elaborado para a anamnese, não deveria questionar-se também sobre a função dos elementos presentes no teste?

O teste “sondagem da escrita” e a Linguística

O teste “sondagem da escrita” merece algumas críticas do ponto de vista da Linguística. São elas:

a. Seleção das palavras

A primeira pergunta que se faz diante do teste é relacionada às palavras escolhidas; isto é, quais os critérios subjacentes a essas escolhas? Podemos fazer hipóteses sobre a variação do número de sílabas, bem como sobre a variação do grau de complexidade dessas sílabas. Nos perguntamos, porém, se não caberia explicitá-las. Se a estrutura fonológica das palavras contribui para a classificação do paciente em relação aos níveis propostos por Emília Ferreiro, caberia uma reflexão sobre essa questão. Talvez o objetivo seja unicamente o de verificar se a criança associa o número de letras do nome do animal ao tamanho do animal, associação chamada por Ferreiro (1996 [1985]) de realismo nomi-

⁶ Estranhamente, apesar da frase “como já dissemos” da antepenúltima linha, a única menção a essa questão no livro é a presente nessa página do livro.

⁷ A quantidade constrangedora do termo latino “sic” por nós inserido pode indicar algumas coisas a respeito do livro analisado. Uma hipótese é a de que não houve um bom trabalho de revisão; há outras possíveis.

nal. Nada é dito, porém, sobre o que fazer caso a criança ainda esteja na fase do “realismo nominal”, percurso – por sinal – pelo qual muitas crianças passam, ou seja, uma característica normal do processo (COUDRY, 1987; CAGLIARI, 2000 [1989]).

b. Ditado

Se a autora, a julgar pelas críticas que faz à anamnese, considera a importância de que as crianças e os adolescentes sejam tratados como sujeitos, como justificar o ditado – uma ferramenta tradicional em que o sujeito é assujeitado (pois a atividade é proposta fora de uma prática social em que faça sentido e o texto deixa de ser “produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”, conforme Geraldi, (1997 [1991], p. 98), sem nenhum papel a não ser o daquele que está na posição de avaliado, observado?

Em relação ao ditado, cabe também a seguinte crítica: não há nenhuma orientação para aquele que irá ditar. Existe uma observação dos linguistas em relação aos professores das primeiras séries que ainda realizam a prática do ditado: a de que muitos não pronunciam as palavras da forma como elas são realmente ditas no dialeto corrente. Na falta de uma orientação desse tipo, pode haver, em vez de [ele´fêʃi] e [fuʃ´miga], considerando-se o dialeto de Campinas, a pronúncia indevida das palavras [ele´fête] e [foʃ´miga] – o que contribui para a difusão da crença equivocada de que se escreve como se fala e de que esse processo é transparente, e não opaco. Conforme De Lemos, somos levados, pelo caráter irreversível da operação realizada na nossa aprendizagem da escrita,

a supor que a escrita é transparente para aqueles que não sabem ler. Ou melhor, a supor que ela se torne transparente pela simples apresentação ou exposição de relações entre letras e sons, quer sob a forma de sílabas, quer sob a forma de palavras, quer sob a forma de textos ou do que se supõe que umas e outros ‘querem dizer’. (DE LEMOS, 1995, p. 10)

O embasamento teórico devido seria necessário para evitar a propagação desse tipo de erro, que deixou de se restringir a algumas escolas – desatualizadas, cabe frisar – e atingiu consultórios de psicopedagogia.

c. Análise dos dados

Como serão analisados os dados? Servirão unicamente para classificar o paciente em um dos níveis propostos por Ferreiro? Parece ser essa a orientação dada no trecho “A análise da produção apresentada deverá levar em conta, conforme já dissemos, os níveis de evolução da escrita descritas[sic] por Emília Ferreiro”. Como isso nos parece estranho, afinal não foi explicitada a relevância de se determinar em que nível a criança se encontraria, nos perguntamos se haverá uma análise dos possíveis “erros” de escrita. Suponhamos que uma criança escreva “O elefanti pisô na furniga” ou “Oelefãti pisol na furniga”, ou, nas palavras isoladas, tenha escrito “ran” ou “ram”. Em todos esses exemplos hipotéticos, a criança estaria no nível “Escrita alfabética”. Qual a consequência disso para o psicopedagogo? Como seriam interpretados esses “erros”, como parte inerente ao processo em curso de aquisição da escrita ou como indícios de problemas a contribuírem para um diagnóstico?

Nenhuma dessas questões foi cogitada e nenhuma crítica foi feita pela autora, como se houvesse uma transparência em relação aos objetivos dessas ferramentas e às

possibilidades de análise dos resultados obtidos a partir delas. Além disso, é importante observar que alguns linguistas, por exemplo, Abaurre (2001), já demonstraram as limitações das análises de Emília Ferreiro; nenhum dos níveis por ela descritos dá conta de um fenômeno frequente durante a aquisição da escrita: a interferência do nome da letra. É comum, por exemplo, que a criança não insira vogais, sobretudo quando se trata da vogal “e”, em decorrência do fato de ela já estar contida no nome de muitas letras.

Esses eram os únicos testes que continham “ferramentas linguísticas” relacionadas à escrita. Os demais envolviam basicamente desenhos ou operações matemáticas.

O livro contém, porém, exemplos da outra questão que nos interessa: comentários de textos produzidos por crianças e adolescentes; no capítulo “O Texto no contexto: Apresentando um Caso”, Andrade (1998) descreve diferentes etapas do diagnóstico de Ronaldo, um menino de oito anos. Ela apresenta a escrita da criança a partir do ditado, primeiramente da frase “O elefante pisou na formiga” e, na sequência, das palavras “elefante”, “formiga”, “cachorro”, “tigre” e “rã” (Figura 3); como podemos observar, houve duas tentativas de escrita das palavras, pois, na primeira delas, Ronaldo não escreveu as palavras ditadas, mas as que ele quis escrever, como se pode ver na coluna da esquerda. Na sequência, a autora faz algumas observações sobre os resultados obtidos. São essas observações que transcrevemos e analisamos a seguir:

A frase ditada - o elefante pisou na formiga - foi escrita como se segue: o enete pisou na vonica

Primeira Folha	Segunda Folha
ene (elefante)	enete (elefante - sem o “fan” porque não sabia escrever, mas verbalizou que esta sílaba estava faltando).
pé	uva (formiga, primeira tentativa)
	vonica (formiga, segunda tentativa)
cavalo	caxoro (cachorro)
caroro	
boca	xi (tigre - “xi” representa o “ti” e o resto ele não sabia, foi o que disse).
faca	
sonic	roma (rã, primeira tentativa)
abo	rma (rã, segunda tentativa) r (rã, terceira tentativa)

140

Figura 3. Duas tentativas de escrita de uma frase ditada

A primeira observação feita por Andrade que nos interessa aqui é a seguinte:

- (04) Entretanto, ao escrever a palavra formiga demonstrou que já aparecem trocas na sua produção, F por V. Quais outras trocas podem estar sendo sinalizadas aqui? Talvez as decorrentes de possuir um irmão gêmeo?

É interessante observar que um caso de uso de uma consoante surda para representar sua correspondente sonora, comumente tomado como forte indício de dislexia, seja analisado de uma outra perspectiva – a psicanalítica. Não nos cabe avaliar a qualidade dessas análises, pois não temos formação pertinente para isso; surpreende-nos, no entanto, a desconsideração das razões linguísticas subjacentes a tal troca; alguns autores como Cagliari (2000 [1989]) já demonstraram que isso decorre do fato de a criança sussurrar antes de escrever a letra correspondente e, com o sussurro, perder o único traço distintivo entre pares como [f] e [v], [t] e [d], [s] e [z] – o vozeamento; ao sussurrar a palavra “vez” [´veis], por exemplo, tem-se como resultado a palavra “fez” [´feis]; é por isso que Ronaldo e outras crianças não sabem quando usar “f” e quando usar “v”. Sem que um adulto aponte o que está levando a essa confusão, as crianças aprendem que não sabem quando devem escrever uma consoante ou outra e, então, “chutam” (ora uma consoante, ora outra) para representar o fone que sempre ouvem quando sussurram para si antes de escrever: o [f].

Uma segunda observação também merece comentários:

- (05) Além disso, em nenhuma das palavras Ronaldo registrou sílabas com três letras. Este aspecto poderia estar indicando dificuldades na elaboração da questão edípica:

Enete (elefante – sem o “fan” porque não sabia escrever, mas verbalizou que esta sílaba estava faltando)

Xi (tigre – “xi” representa o “ti” e o resto ele não sabia, foi o que ele disse).

Essa observação reaparece na página 144:

- (06) Essa possibilidade, esta resistência (a de que o pai de Ronaldo ainda não teria conseguido incluir-se satisfatoriamente na relação triangular pai/mãe/filho) talvez se mostre como sintoma na dificuldade de registrar sílabas de três letras.

Novamente, notamos um argumento psicanalítico para justificar um erro inerente ao processo de aquisição da língua escrita, já explicado pela Linguística: a dificuldade de grafar sílabas complexas (o que a autora chama de sílaba de três letras) e sua aquisição tardia durante a alfabetização. Abaurre (2001) descreveu o processo de aquisição da sílaba complexa e, mais recentemente, Freire *et al.* (2013) registraram e descreveram o percurso de uma criança de dez anos durante a tentativa de escrita de uma sílaba específica: “pre”, na palavra “preto”. Causa algum espanto para um linguista que se ignore essa característica inerente ao processo de aquisição da escrita. E é justamente essa desconsideração dos conhecimentos linguísticos sobre leitura, escrita e aquisição da escrita que é constantemente criticada pelos linguistas que encaram a dislexia e seu diagnóstico como uma medicalização de questões sociais.

Considerações finais

Ao localizar dois livros sobre dislexia e distúrbios de aprendizagem que pareciam ser diferentes dos demais, nossa expectativa era uma: a de encontrar reflexões e análises bem fundamentadas, ainda que possivelmente com alguns pressupostos que poderiam ser questionados por alguém que trabalha especificamente com a linguagem e discute os conceitos da área. Imaginávamos encontrar no livro de Andrade, escrito uma década depois das críticas de Coudry (1986/1988), ou, pelo menos no livro de Beà, de 2011, um avanço em relação aos materiais analisados pela própria Coudry (1986/1988) e por Coudry e Mayrink-Sabinson (2003).

O resultado da nossa análise, porém, aponta para outra direção. No que se refere às ferramentas linguísticas utilizadas, vimos o seguinte:

O livro de Torras de Beà desconsidera totalmente as análises linguísticas e, ao que tudo indica, a própria área da Linguística como uma área de saber; além de tomar erros típicos da fase da aquisição da escrita como sintomas de dislexia, a autora lança mão de conceitos da Linguística sem nenhuma reflexão teórica sobre eles.

Andrade, embora não tome os erros típicos da fase da aquisição da escrita como sintomas de dislexia, atribui razões única e exclusivamente psicanalíticas a tais erros, ignorando totalmente as análises da Linguística; a única referência teórica sobre aquisição da escrita em seu livro é Emília Ferreiro, mas não ficam claras para o leitor as razões pelas quais se deve aplicar o teste “sondagem da escrita” para classificar as crianças e adolescentes nas fases da aquisição da escrita.

Uma outra observação relevante se refere às críticas aos diagnósticos presentes nos dois livros; as obras salientam a importância de que o avaliador leve em conta a vida do sujeito avaliado, o que poderia ser considerado um avanço em relação às críticas dos linguistas. Por outro lado, as tarefas propostas são contraditórias em relação às suas próprias reivindicações; o “sujeito” é aquele que deve realizar atividades sem significado, atividades que, segundo Vallim (2010, p. 221), “subutilizam as funções cerebrais”, em situações que não se aproximam minimamente das situações reais de produção de texto.

Faz sentido o argumento de que, capturados pelo dispositivo dos diagnósticos, ainda que estejam vendo alguns problemas, os sujeitos envolvidos na elaboração e na aplicação dos materiais que foram objeto de análise neste trabalho parecem não conseguir se dar conta da incoerência dos seus argumentos e de que acabam contribuindo para reforçar as inconsistências que eles mesmos apontam.

Somos levados a pensar, então, na força desse dispositivo e, com isso em mente, procuramos refazer o percurso do início dessa pesquisa; os dois livros aqui analisados foram indicados justamente por apresentarem um diferencial em relação aos demais: não só apresentam textos/dados de crianças e adolescentes que são submetidos a diagnósticos, mas também criticam, em alguma medida, esses diagnósticos.

É exatamente isso que as autoras fazem. Parece-nos, porém, que o que impede que elas deem o passo necessário para escapar do dispositivo é sua absoluta falta de embasamento linguístico. Embora visualizem falhas no interior do processo do diagnóstico, as atividades que verdadeiramente o sustentam – as atividades que avaliam a linguagem – são tomadas como adequadas (em decorrência de a língua e escrita serem

tomadas como dadas e evidentes): não sendo necessário refletir sobre elas ou questioná-las, não há por que buscar um embasamento teórico para as “ferramentas linguísticas” que têm sido utilizadas; a consequência disso é o risco de proliferação de diagnósticos que não se sustentam.

Analisando-se da perspectiva da semântica global de Maingueneau (2005 [1984]), essas autoras, na verdade, não estão sendo contraditórias, mas apenas regidas pela semântica global do seu posicionamento discursivo; de acordo com essa semântica, elas podem questionar alguns diagnósticos e reivindicar, em alguma medida, o papel de sujeito para as crianças avaliadas e para os avaliadores, mas há um sema “maior” que não pode ser questionado: o sema /Padrão/ (um dos principais semas do posicionamento discursivo que propõe a existência e o tratamento para a dislexia); desse sema decorre a comparação entre sujeitos tomando-se por base a noção de normalidade e os dispositivos relacionados aos diagnósticos cumprem justamente o papel de permitir essa comparação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C. L. M. *Aquisição de língua materna e língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. p. 63-85.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997. 204 p.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas em psicologia*, v. 1, p. 89-102, 1993.

AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009 [2005]. 92 p.

ANDRADE, M. S. de. *Psicopedagogia clínica: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado*. São Paulo: Póluss Editorial, 1998.

AULETE, C.; GEIGER, P. (Org.) *Dicionário Aulete Digital*. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/>>. Acesso em: 7 maio 2014.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.

BEÀ, E. T. de. *Dislexia: una comprensión de los trastornos de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, 2011. 170 p.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. 10. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2000 [1989]. 191 p.

COUDRY, M. I. H. Caminhos da Neurolinguística Discursiva: o Velho e o Novo. In: COUDRY, M. I. H. et. al. (Org.) *Caminhos da neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 379-397.

_____. O que é dado em neurolinguística? In: CASTRO, M. F. P. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 179-192.

_____. Dislexia: um bem necessário. *Estudos Lingüísticos*, n. 14, v. 1, p. 150-157, 1987.

_____. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1986. 205 p.

- COUDRY, M. I. H.; MAYRINK-SABISON, M. L. Pobreza e dificuldade. In: *Saudades da Língua*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 561-575.
- DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In ROJO, R. (Org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 7-17.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996 [1985]. 136 p.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 14ª ed. [1977]1996. 291 p.
- FREIRE, F. M. P.; KOBAYASHI, A.; GARCIA, B. L.; COUDRY, M. I. H. Entre lápis e teclas: selecionando e combinando letras. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 55, n. 2, p. 45-65, 2013.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991]. 252 p.
- HADLER, M. I. *Considerações iniciais sobre sistemas neurais e linguagem*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL, Unicamp, 1978.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005 [1984]. 189p.
- MATTOSO CAMARA Jr, J. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970. 114 p.
- MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. 264 p.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso [1969] in Gadet, F e Hak (org.) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. p. 61-161.
- SCHWEGLER, A.; KEMPF, J.; AMEAL-GUERRA, A.; BARRUTIA, R. *Fonética y Fonología Españolas*. Hoboken, N.J.: Wiley & Sons, INC. 4th ed. 2010. 473 p.
- VALLIM, E. F. do A. Em busca do tempo perdido. In: COUDRY, M. I. H. et al. (Org.) *Caminhos da neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 219-236
- WATZLAWICK, P. Profecias que se autocumprem. In: _____. (Org.) *A realidade inventada: como sabemos o que cremos saber?* Campinas, SP: Editorial Psy II, 1994. p. 97-116.

A produção de parafasias em sujeitos com afasias fluentes e não fluentes

(Paraphasia production in subjects with fluent and non-fluent aphasias)

Thalita Cristina Souza Cruz¹

Istituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

thalita.souza.cruz@gmail.com

Abstract: This paper, developed within the scope of enunciative-discursive Neurolinguistics, aims to discuss the status of paraphasias, a phenomenon observed in the speech of aphasic subjects, from the analysis of data obtained in dialogic episodes that occurred in sessions of the CCA – Center for Aphasic Subjects at IEL/Unicamp. Paraphasia is considered a high frequency phenomenon in aphasia, but it can also be seen in non-aphasic subjects and is characterized by the production of a word in lieu of the target word. The neuropsychological literature relates semantic paraphasias to fluent aphasias. From the theoretical framework presented here, we seek to challenge such statement and develop the hypothesis that semantic paraphasias are also present in non-fluent aphasias.

Keywords: Paraphasia; Aphasia; Semantic organization.

Resumo: O presente artigo, desenvolvido no âmbito da Neurolinguística enunciativo-discursiva, busca discutir o estatuto das parafasias, fenômeno observado na fala de sujeitos afásicos, a partir da análise de dados obtidos em episódios dialógicos, que ocorreram em sessões do CCA – Centro de Convivência de Afásicos do IEL/Unicamp. A parafasia é um fenômeno considerado de alta frequência nas afasias, mas que também pode ser observado na linguagem de sujeitos não afásicos e caracteriza-se pela produção de determinada palavra no lugar de outra – a palavra-alvo. A literatura neuropsicológica relaciona a parafasia semântica às afasias fluentes. A partir do referencial teórico aqui apresentado, busca-se questionar essa afirmação e desenvolver a hipótese de que as parafasias semânticas estão presentes também nas afasias não fluentes.

Palavras-chave: Parafasia; Afasia; Organização semântica.

Introdução

As parafasias são tradicionalmente definidas como a troca de uma palavra ou de um som que se quer enunciar por outra palavra/som. Elas são, na literatura neuropsicológica, tradicionalmente classificadas em três categorias: i) *fonológicas* (ou literais) – quando ocorre a troca de um som por outro; ii) *lexicais* – quando há trocas entre palavras sem relação semântica aparente; e iii) *semânticas* – quando há uma relação semântica clara entre a palavra-alvo e a palavra produzida¹. Em geral, são compreendidas como um dos sintomas das afasias classificadas como *fluentes*; no entanto, é possível observá-la também em sujeitos com afasias não fluentes e mesmo em sujeitos não afásicos. Os estudos neurocientíficos tradicionais tendem a estudá-la a partir de testes metalinguísticos e análises meramente quantitativas, buscando apenas quantificar e não compreender o fenômeno².

Outra questão que se coloca é a própria categorização do fenômeno, uma vez que, em muitos casos de troca, não é possível afirmar com certeza de que tipo de parafasia

¹ Alguns autores também se referem à divisão entre parafasias fonológicas, formais e semânticas (GOODGLASS, 1999; EDWARDS; BASTIANSEN, 1998).

² O teste mais utilizado para este tipo de *contabilização* é o Teste de Nomeação de Boston (KAPLAN; GOODGLASS; WEINTRAUB, 2001).

se trata (SOUZA-CRUZ, 2013), ou seja, ela poderia ser caracterizada em mais de uma categoria. Essa dificuldade de categorização do fenômeno segundo as categorias tradicionalmente utilizadas poderá ser observada nas análises dos dados aqui apresentados.

Na abordagem da Neurolinguística enunciativo-discursiva – para além da classificação dos fenômenos linguísticos – busca-se compreender os processos que estão na base desses fenômenos, teorizando sobre a linguagem tanto em sujeitos sem patologias que afetam a linguagem quanto em sujeitos com alguma patologia, a partir de dados dialógicos (BAKHTIN, 1995), isto é, situações reais e contextualizadas de uso da linguagem³. Retomam-se, também, as afirmações de Vygotsky (1994), autor que defendia a ideia de que diferentes processos podem culminar em um mesmo produto. Por essa razão, o foco da pesquisa deve ser as questões subjacentes ao fenômeno observado e não apenas descrição de seu resultado final – nas palavras do autor, o “visível”.

A partir dos pressupostos teóricos da Neurolinguística enunciativo-discursiva, este artigo discutirá o estatuto das parafasias, apresentando, a partir dos dados, as características que inviabilizam a classificação tradicionalmente utilizada, sua compreensão como mero sintoma das afasias fluentes e alguns apontamentos sobre a metodologia utilizada para o estudo dos fenômenos linguísticos nos sujeitos com alguma desestabilização de linguagem.

Buscando compreender o processo subjacente ao fenômeno das parafasias e entendendo que se trata de um fenômeno relacionado ao funcionamento semântico-lexical, torna-se necessário que algumas questões sobre o tema sejam abordadas no desenvolvimento teórico deste artigo. As reflexões apresentadas neste artigo, em especial as análises de dados permitem não só que se avance na compreensão do fenômeno em si, mas também contribuem para a compreensão do funcionamento semântico-lexical na *normalidade* e em *patologias* que afetam a linguagem.

A maioria dos estudos que se interessam pelo funcionamento semântico-lexical, no campo dos estudos neuropsicológicos, incluindo-se aí o estudo das parafasias, enquadram-se numa tendência que Novaes-Pinto (2011a) denomina como “neo-localizacionista”. Segundo a autora, esses estudos buscam correlacionar áreas estritas do córtex cerebral com elementos da linguagem, em uma relação direta entre substratos neurais discretos e palavras e categorias específicas – como verbos, preposições, etc. – e que tem como objetivo postular modelos de organização e acesso lexical e indicar quais substratos neurais participam de processos complexos como linguagem e memória, de forma análoga ao já realizado com processos primários, como a percepção visual, auditiva e tátil-cinestésica.

No que tange à produção de parafasias, chama atenção que o fenômeno das trocas passe a ser referido, na vertente tradicional, como *erro*. Nesses estudos, as parafasias são apenas quantificadas e submetidas à análise estatística com objetivos que servem à classificação em uma determinada categoria ou para fins de orientação terapêutica. A noção tradicional de *erro* traz intrinsecamente uma carga semântica negativa; entretanto, ele pode ser concebido justamente como o lugar da reorganização. Em uma abordagem discursiva do fenômeno, a parafasia é compreendida e estudada como um fenômeno que dá

³ É preciso chamar atenção para o fato de que, mesmo quando a Neurolinguística enunciativo-discursiva se utiliza de algum experimento específico, sua metodologia e sua aplicação são pensadas no sentido de valorizar a interação e a relação entre os sujeitos participantes do processo dialógico. Essa interação pode ser observada nos dados selecionados neste artigo.

visibilidade aos processos linguístico-cognitivos subjacentes. Coudry (1988) já apontava para o fato de que a linguagem na afasia põe o funcionamento da linguagem em câmera lenta e o momento do *erro* é quando a “engrenagem” da linguagem para e dá visibilidade às operações que estão em andamento. Para que essas análises sejam coerentemente fundamentadas, é preciso revisitar alguns outros conceitos da linguística e das neurociências, que serão apresentadas nos tópicos abaixo.

Contribuições das teorias *linguísticas* para o estudo do funcionamento semântico-lexical

Apesar de a afasia se configurar como uma *questão de linguagem*, ela foi, durante muito tempo, estudada majoritariamente no âmbito das ciências médicas,⁴ que tinham como principal objetivo a busca por *sintomas* e *síndromes*, em detrimento da compreensão dos processos linguístico-cognitivos envolvidos nos diferentes quadros de afasia.

As pesquisas que vêm sendo realizadas na perspectiva enunciativo-discursiva têm como foco o que está *preservado* na linguagem dos sujeitos e como eles se utilizam de recursos alternativos para formular seus enunciados, a partir de dados que muitas vezes seriam descartados por serem considerados idiossincráticos ou *variações individuais*. A concepção de linguagem subjacente aos trabalhos desenvolvidos na área pode ser sintetizada por Franchi (1977). O autor define a linguagem como uma atividade constitutiva do sujeito e da própria língua, como uma prática social, resultando do trabalho do sujeito com os recursos da língua.

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’ que, ao mesmo tempo, constitui o simbólico mediante o qual se opera com a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias. (FRANCHI, 1977, p. 31)

Para o autor, a realidade constitui-se pela linguagem porque é histórica e coletiva e só pode ser compreendida se observada de maneira dialética. Em consonância com as questões colocadas por Franchi, estão os postulados de Bakhtin, autor que tem auxiliado nossas reflexões na área desde os trabalhos de Novaes-Pinto (1999), que explorou os conceitos de *enunciado*, *acabamento*, *querer-dizer*, dentre outros.⁵

⁴ Apesar de concentrar nas mãos dos médicos, Rapp (2003) nos mostra que, já em 1871, Steintal é responsável pela primeira análise linguística das afasias. A autora chama atenção para o fato de essa obra ter sido quase esquecida e para o trabalho de Tesak de resgatar sua importância histórica e científica (RAPP, 2003, p. 77-83).

⁵ A atualidade da filosofia da linguagem bakhtiniana está na sua capacidade de transitar e discutir entre questões de linguística e estilística e na maioria das principais preocupações da vida cotidiana, enfatizando a linguagem como um processo cognitivo e social (CLARK; HOLQUIST apud NOVAES-PINTO, 2012).

Bakhtin (1929) traz uma solução para a problemática da linguagem a partir da dialética, relativizando tanto o poder da língua quanto o do falante: ele assume que é na relação entre *os parceiros da comunicação verbal* que se dá a possibilidade de significação. Na visão bakhtiniana, a fala está indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, que estão, por sua vez, intimamente relacionadas com as estruturas sociais. Um de seus mais importantes conceitos – e que perpassa toda a teoria linguística desenvolvida pelo autor – é o conceito de *dialogismo*. Trata-se de um conceito complexo, que se refere à necessidade de compreender a linguagem, o homem e mesmo o mundo a partir da relação *eu/outro*. De acordo com Bakhtin (1995, p. 293), todo e qualquer enunciado é *dialógico*, sendo definido como unidade real de comunicação, enunciado único e irrepetível: “antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa do outro)”.

Segundo o autor, o que determina as fronteiras de um enunciado é a alternância dos enunciados dos sujeitos – os sucessivos *acabamentos* dados pelos participantes da comunicação verbal. Essas noções em Bakhtin – enunciado e acabamento – são relevantes, uma vez que são recorrentes em nossas análises e são definidas pelo autor uma em relação à outra, ou seja, de forma imbricada. Por isso, transcreve-se abaixo a definição do autor para esses conceitos:

O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem) [...] É necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado. Não basta que o enunciado seja inteligível no nível da língua. Uma oração totalmente inteligível e acabada, se for uma oração e não um enunciado não poderá suscitar uma reação de resposta: é inteligível, está certo, mas ainda não é um todo. Este todo, indício da totalidade de um enunciado – não se presta a uma definição de ordem gramatical ou pertencente a uma entidade do sentido. A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado – 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. (BAKHTIN, 1995, p. 299)

Outro conceito fundamental do autor para nossas análises, já apontado na citação acima, é o de *querer-dizer*, também chamado de *intuito discursivo*. Segundo Bakhtin (1995, p. 307), “percebemos o que o locutor quer dizer e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer-dizer que mediremos o acabamento do enunciado”. Para o autor, o intuito-discursivo é o elemento subjetivo do enunciado que entra em combinação com o objeto de sentido para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) de comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais e suas intervenções anteriores, isto é, os enunciados anteriores (BAKHTIN, 1995, p. 308). É a partir desse *querer-dizer* que podemos dar ao enunciado do outro o *acabamento* discursivo, que consiste em refutar, afirmar, responder verbalmente. No caso da interação com sujeitos afásicos, podemos perceber que esse acabamento depende, ainda mais, do interlocutor, para complementar ou auxiliar o seu processo de enunciação.

Por fim, retoma-se o conceito de palavra apresentado pela filosofia da linguagem bakhtiniana, de extrema importância no estudo da organização e seleção lexical, principalmente quando se trata da produção de parafasias. O autor compreende o conceito de

palavra como uma unidade material, ideológica, que se relaciona diretamente com a realidade, quando se transmuta em signo e adquire significação. Uma importante característica da definição de Bakhtin está relacionada com a ideia de que a palavra adquire significação (transmuta-se em signo, portanto) na relação eu-outro: “*é a palavra que carrega de um para o outro o ponto de vista único de cada um, e que vai constituir o outro*” (GEGE, 2009). Segundo Flores *et al.* (2009), o conceito de ‘palavra’ em Bakhtin existe para o falante sob três aspectos: a) *palavra da língua*, não pertencente a ninguém, b) *palavra-alheia*, que é dos outros, cheia de ecos de outros enunciados, e c) *minha palavra*, porque, uma vez que se opera com ela em uma situação determinada, com um projeto discursivo determinado, ela se impregna da expressividade do locutor.

No mesmo sentido de Bakhtin, Nunes (2006) defende que a lexicologia deve ser compreendida – em uma abordagem que ele chamou *discursiva* – como a ciência que visa identificar e descrever as unidades lexicais, tendo para com elas um saber especulativo sobre a linguagem; um meio de análise de enunciados em um *corpus*, aliando a lexicologia à teoria do discurso e à semântica discursiva. Essa visão permite-nos olhar para o *funcionamento lexical* e para os “processos históricos de significação que o léxico carrega” (NUNES, 2006, p. 152). Segundo Novaes-Pinto e Souza-Cruz (2012, p. 713), “a lexicologia discursiva traz possibilidades bastante interessantes de análise; não só nos sujeitos normais, mas nas patologias também, em sujeitos em que se verificam dificuldades de encontrar palavras ou produção de parafasias semântico-lexicais”. Para Nunes, questões relativas ao léxico, sintaxe e enunciação estão intrinsecamente ligadas, o que dificulta discuti-las separadamente, visão compatível com os pressupostos da neurolinguística enunciativo-discursiva.

A relação das parafasias com os eixos sintagmáticos e paradigmáticos

Jakobson (1954) enfatizou que a Linguística é um posto privilegiado de observação da linguagem nos estados patológicos e incentivou os linguistas a empreenderem estudos nesse campo. Funcionalista, Jakobson foi o primeiro a buscar explicação para as diferenças entre os dois *tipos* de afasia a partir das dificuldades dos sujeitos com as operações nesses dois eixos: o eixo de seleção (das unidades linguísticas) e o eixo de combinação, formando “unidades de maior complexidade” (1954, p. 37), operações relacionadas aos dois eixos linguísticos – o *sintagmático* e o *paradigmático*.⁶

De acordo com os estudos do autor, cada um dos eixos da linguagem estaria relacionado com um determinado tipo de afasia: (i) afasias *fluentes* – nas quais os sujeitos apresentam dificuldades de *seleção* das unidades, com recorrente presença de parafasias – decorrentes de dificuldades de operação no eixo paradigmático – segundo Jakobson (1954), os sujeitos afásicos com dificuldades de seleção/substituição, em geral, apresentam maior dependência do contexto: o sujeito é capaz de continuar uma conversa iniciada por seu interlocutor, mas apresenta dificuldades de iniciar, ele mesmo, um diálogo; (ii) afasias chamadas *disfluentes*, nas quais o sujeito apresenta uma maior dificuldade de

⁶ Apesar de definir dois tipos de afasia, a partir das funções dos dois eixos linguísticos, o autor não descartou que ocorram diferentes níveis de comprometimento, gerando outras formas – que foram denominadas *formas intermediárias* – de afasias, determinadas por outras variáveis, como a extensão e localização da lesão.

compor os enunciados, com presença de fala telegráfica, seriam decorrentes da dificuldade de operação com o eixo *sintagmático* ou de *combinação*. Quando a dificuldade está ligada ao eixo de combinação/contextura, o afásico apresenta enunciados que o autor relaciona ao *agramatismo*, por não apresentarem palavras funcionais que relacionem os elementos (preposições, conjunções e cópulas).

A deterioração, segundo Jakobson, de um desses dois polos de funcionamento da linguagem leva também à dificuldade de realização de duas importantes funções semânticas: no caso do sujeito com afasia de seleção, a operação metafórica estaria prejudicada; no caso da afasia de combinação, o que estaria prejudicado seria a capacidade de operação metonímica. Segundo o autor, os afásicos apresentariam um desses dois processos “reduzido ou totalmente bloqueado” (JAKOBSON, 1954, p. 55).

Apesar de discutir as afasias a partir do comprometimento desses dois eixos, Jakobson afirma que, na realidade, não há afasia em que apenas um dos eixos esteja comprometido e o outro funcione plenamente. Há o que o autor chama de *sobreposição/projeção* de um eixo sobre o outro, pois seleção e combinação são processos simultâneos – o comprometimento em um polo leva, em algum grau, ao desarranjo no outro. Com relação à produção de parafasias, pode-se ver nos dados que o contexto sintagmático é, muitas vezes, justamente o que auxilia o afásico a selecionar adequadamente. Há dados em que a relação entre a substituição e a combinação é ainda mais evidente.

A contraparte neuropsicológica do funcionamento semântico-lexical

Para discutir as questões neuropsicológicas envolvidas nos fenômenos das trocas parafásicas, nossa principal referência será Luria (1973, 1986), neuropsicólogo que adota a perspectiva histórico-cultural para os estudos sobre o funcionamento semântico-lexical e que apresenta uma visão dinâmica do cérebro, construída no curso da história social do sujeito.⁷ Segundo Novaes-Pinto (2012a), essa concepção enfatiza a natureza subjetiva e social desse funcionamento, ao afirmar que o cérebro é um órgão moldado pelas experiências externas que, por sua vez, transformam e modificam o funcionamento cognitivo.

Um dos conceitos fundamentais de Luria – e que torna sua teoria compatível com nossa abordagem enunciativo-discursiva – é o conceito de *sistema funcional complexo*, que se refere ao modo integrado de funcionamento de todas as regiões cerebrais, cada qual contribuindo de modo particular para a atividade mental. Essa visão prevê que uma lesão em qualquer ponto do sistema acarreta efeitos no funcionamento dessas funções complexas. Podemos citar, por exemplo, lesões do lobo parietal que podem ter como consequência o comprometimento tanto na orientação visuo-espacial, como em atividades de resolução aritmética e ainda linguísticas – na produção e/ou compreensão de enunciados complexos – com relativas e passivas, por exemplo.

Baseando-se nos trabalhos de Vygotsky (1994) sobre o desenvolvimento dos conceitos, Luria (1986, p. 22) reafirma o papel da linguagem ao longo da filogênese, ao afirmar que “sem o trabalho e a linguagem, não se teria formado no homem o pensamento

⁷ A concepção luriana trata de *ciência e cérebro* como produtos formados no curso da história social, bem como faz uma discussão sobre o objeto da ciência. Luria opôs-se categoricamente aos estudos localizacionistas das funções mentais superiores, buscando mostrar como o meio social e cultural do indivíduo influencia de modo relevante a formação da mente e, conseqüentemente, a organização do pensamento.

abstrato categorial”. Consequentemente, as origens do pensamento abstrato não devem ser buscadas na consciência ou no cérebro, mas sim nas formas sociais de existência histórica. O autor define a linguagem humana como “um sistema complexo de códigos, formado no curso da história social e que permite ao sujeito transmitir sua experiência às demais gerações” (LURIA, 1986, p. 25). Segundo ele, sem a linguagem, a consciência humana não seria nada mais que uma massa amorfa, pois é pela linguagem que o pensamento se organiza, permitindo aos sujeitos saírem dos limites do reflexo imediato sensorial da realidade e refletir sobre o mundo em suas relações complexas e abstratas. Para o autor, a palavra seria responsável por *codificar a experiência do homem*; por criar uma realidade mental – exerce sua função de signo. É por meio das palavras que podemos falar das coisas do mundo, mesmo na ausência dos objetos, individualizando suas características e organizando-as em *sistemas*.

Luria (1986) discutiu a função *categorial da palavra*, relacionada à capacidade humana de criar redes associativas, de acordo com sua experiência e a história da palavra. A reflexão de Luria se respalda nos estudos de Vygotsky (1994) sobre a formação de conceitos e pressupõe o desenvolvimento de muitas outras funções intelectuais, como a atenção, a memória lógica, a capacidade de comparar e diferenciar elementos. De acordo com o autor, no momento em que uma criança aprende uma nova palavra, esta é apenas uma generalização primitiva que, à medida que se desenvolve o intelecto, é substituída por generalizações cada vez mais elevadas. Em um primeiro momento, a palavra é um meio para adquirir o conceito e, posteriormente, tornar-se seu símbolo.

Outra questão interessante tem a ver com o que ele chama de *estrutura psicológica da palavra*. Ele não nega que a principal função da linguagem seja a denotativa ou referencial, função que é, para ele, sempre dirigida *para fora*, para seu objeto correspondente no mundo. Porém, a estrutura semântica da palavra é mais complexa do que a simples designação de um objeto: é esse elemento linguístico que traz para o discurso a significação resultante da relação objeto/sujeito/língua, isto é, o falante utiliza-se das palavras – elemento sógnico que tem um sentido em si – para trazer para seu discurso o objeto de que fala.

É no (e pelo) discurso que o homem pode duplicar o mundo, passando, então, por meio da linguagem, a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não se ligava com a sua experiência para, a partir disso, operar mentalmente com os objetos (inclusive na ausência deles), dirigir sua percepção, suas representações e até mesmo suas memórias e ações.

Considerando a *palavra* a unidade linguística fundamental, Luria dedicou uma de suas últimas obras para abordar a organização lexical. Para Luria (1986), a investigação da estrutura da palavra requer um enfoque mais amplo, já que as palavras não possuem *um*, mas *muitos* significados, designando objetos e ações totalmente distintos. A polissemia seria, assim, constitutiva dos discursos. Segundo o autor,

A plurissignificação da palavra é mais frequente e a polissemia é antes uma regra da linguagem do que uma exceção. O fenômeno da multissignificação é muito mais amplo do que possa parecer e a referência objetual exata ou o “significado parecido é a escolha do significado necessário dentre uma série de possibilidades”. (LURIA, 1986, p. 34)

Em termos linguísticos, a escolha da palavra seria um processo de significação em que o sujeito participa ativamente. Para Luria (1986), a particularização do significado das palavras, ou seja, a escolha do significado dentre os vários possíveis, é dada pelo uso de *marcadores semânticos* ou *distintivos semânticos*, os quais tornam precisos os significados e diferenciam-nos de outros possíveis. O autor afirma que, junto ao significado referencial de uma palavra, há uma ampla esfera de significados associativos; ou seja, uma palavra pode trazer “uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc.” (LURIA, 1986, p. 34). Segundo Luria (1986, p. 35),

A palavra não somente gera a identificação de um objeto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc. Sendo assim, a palavra “jardim” pode evocar involuntariamente as palavras “árvores”, “flores”, “banco”, “encontro”, etc. e a palavra “horta”, as palavras “batata”, “cebola”, “pá”, etc.

Por trás de cada palavra há um sistema de enlaces sonoros, situacionais e conceituais, que seriam as motivações para a organização semântico-lexical, conceito que nos parece indispensável para a explicação da produção de parafasias e das dificuldades para encontrar palavras. De acordo com essa visão, as relações semânticas seriam explicadas não pela existência de categorias estanques e fechadas, mas por campos amplos e modificáveis, de acordo com fatores socioculturais. Para Luria (1986, p. 37),

Se cada palavra evoca um campo semântico, está unida a uma rede de associações que aparece involuntariamente, é fácil verificar que a recordação de palavras ou a denominação de objetos de nenhuma forma é a simples atualização de uma palavra. Tanto a recordação de uma palavra como a denominação de um objeto são um processo de escolha da palavra necessária dentre todo um complexo de enlaces emergentes e ambos os atos são, por sua estrutura psíquica, muito mais complexos do que se costumava acreditar.

Segundo Luria (1986), em resposta a uma palavra – tomemos como exemplo a palavra “gato” —, podem emergir palavras parecidas pelo som (“pato”), por enlaces situacionais, ou seja, que estejam inseridas em um mesmo contexto (“gato”, “leite”, “rato”, etc.) ou mesmo conceituais (“gato” – animal, ser vivo). Além desses, que seriam diretamente relacionados à palavra-alvo, podem surgir palavras relacionadas à primeira por relações afetivas, o que pressupõe, por definição, a subjetividade (por exemplo, bonito/fofo, etc.)

De acordo com Luria, sujeitos adultos sem patologias apresentam enlaces semânticos como as relações mais essenciais. Em estados especiais de consciência, a capacidade desses sujeitos para selecionar desaparece – ou fica muito reduzida – e os enlaces de outras naturezas surgem com a mesma possibilidade – estados de inibição ou fásicos do córtex. Tal situação pode ocorrer em momentos de transição da vigília ao sono, esgotamento e alguns estados patológicos do cérebro.

A explicação que Luria (1986) nos dá para isso está relacionada com a lei das forças a que nosso cérebro é submetido: de acordo com essa visão, os estímulos fortes (ou importantes) provocam uma reação forte, e os fracos (ou insubstanciais), uma reação

fraca. Essa explicação afirma que, somente se a lei da força está vigente, pode-se realizar o trabalho seletivo do córtex cerebral, que permite “separar os traços essenciais, inibir os insubstanciais e garantir o trabalho estável dos sistemas funcionais complexos”. A alteração das forças de estímulo e de inibição é a responsável pela ocorrência de parafasias e mesmo dos ToTs (*Tip of the Tongue phenomenon*, aquela sensação de que temos a palavra “na ponta da língua”) e das dificuldades de encontrar palavras (*Word Finding difficulties*).

A metodologia qualitativa nos estudos afasiológicos

A abordagem qualitativa dos fenômenos afasiológicos tem sido desenvolvida no campo dos estudos neurolinguísticos desde os primeiros estudos realizados por Coudry (1988). A questão do *método* foi uma das principais preocupações da autora, que criticou a ênfase na avaliação metalinguística que orienta, ainda hoje, as pesquisas neste campo e também o trabalho terapêutico realizado com sujeitos afásicos. Damico *et al.* (1999) defendem o método qualitativo como principal abordagem para os estudos, embora afirmem que os estudos quantitativos não precisam ser abolidos. Segundo Vygotsky (1994), uma das questões fundamentais da pesquisa histórico-cultural é o foco no processo de desenvolvimento do fenômeno estudado, buscando sua gênese e as bases dinâmico-causais para, a partir delas, descrevê-lo e explicá-lo. O autor reforça que a metodologia não deve ser compreendida como uma forma – apenas o caminho –, mas é ela mesma um pré-requisito e o produto, o instrumento e o resultado do estudo. Nas palavras do autor:

[...] embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, sua natureza pode diferir tanto quanto à origem quanto à sua essência. A tarefa da análise é revelar essas relações, a essência objetiva dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis. (VYGOTSKY, 1994, p. 28)

Por sua preocupação com a questão do método, o autor também traz uma crítica à artificialidade dos métodos experimentais, decorrentes da necessidade de controle rígido das variáveis – um dos requisitos fundamentais para o que hoje é denominado *método científico*.

A partir dos pressupostos da metodologia *vygotskyana*, Góes (2000) discute a proposta do autor para a pesquisa em Ciências Humanas, destacando suas características fundamentais: o fato de ser constituída por

[...] indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em um curso; que elege episódios típicos ou atípicos (não apenas situações prototípicas) que permitem interpretar o fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural. (GÓES, 2000, p. 9)

O termo *microgenética* busca sintetizar a ideia da abordagem. É *micro*, pois vai buscar nos pequenos detalhes, nas observações minuciosas, o que elas podem nos informar sobre o estudo e *genética*, porque busca encontrar a *gênese* do processo, não apenas descrever seu produto. Segundo Góes (2000, p. 12), a relevância da proposta de Vygotsky está em “construir uma micro-história de processos, interpretável somente numa perspectiva semiótica e numa remissão a condições mais amplas da cultura e da história”. O mé-

todo proposto por Vygotsky influenciou, direta e indiretamente, diversos outros autores que se interessaram pelo estudo das funções mentais superiores, como é o caso de Lúria.

O sujeito JM

JM sofreu um AVC isquêmico em agosto de 2008 e participa do CCA desde então. É do sexo masculino, brasileiro, tem 68 anos, casado, pai de quatro filhos, metalúrgico aposentado, com ensino básico completo. Antes do episódio neurológico, JM, segundo seus relatos, **não** tinha o hábito de ler muito, mas “gostava muito de falar (sic)” e de cantar, chegando a fazer parte de uma dupla. Apresenta muitos dados em que aparecem enunciados do tipo “não consigo falar”, “não falo mais” ou “antes eu falava, agora...”. Relata também dificuldade de leitura, apesar de ser possível a leitura de palavras isoladas. Em qualquer tentativa de enunciado escrito, escreve seu próprio nome – na literatura conhecido como *perseveração*.

Análise de dados

Provérbio 1 – “Aqui se faz, aqui se...”

Contextualização: na transcrição a seguir, JM ainda está participando do jogo de provérbios. Após complementar o provérbio, JM terá que dar um exemplo de situação em que todos poderiam utilizar o referido provérbio.

Turno	Sigla	Transcrições	Observações
1	Irn	Sr. JM... Aqui se faz... Aqui se, faz aqui... se::	
2	JM	Sente. Não!	Gesto de negação com a mão e a cabeça
3	Irn	É... também... Aqui se faz aqui se...	
4	JM	P/ Pa::la... não...	
5	Irn	Ó Pa.... Paga	Irn faz gesto de dinheiro com a mão e é seguida por JM
6	JM	Pa::ga aqui si paga... si apaga...	Gesto de negação com a cabeça após enuncia “apaga”
7	Irn	Paga	
8	JM	É	
9	Irn	Então, vamo lá... Aqui se faz, aqui...	
10	JM	Pa::	
11	Irn	Paga.	
12	JM	Paga.	

Neste episódio, ao tentar complementar o provérbio “aqui se faz aqui se paga”, JM produz duas interessantes parafasias, além de deixar clara sua dificuldade em encontrar palavras. Logo em seu primeiro enunciado, ao tentar dizer “paga”, JM produz em seu

lugar “sente” e imediatamente, percebe que não produziu a palavra adequada. Embora não haja relação semântica evidente entre “paga” e “sente”, o sentido do provérbio não é totalmente esvaziado com essa troca, uma vez que quem faz algo ruim, deve *sentir* as consequências de seus atos, o que permite considerar essa parafasia também semântica. A troca se dá (assim como na maioria das vezes e na maioria dos sujeitos) dentro da mesma categoria semântica e gramatical: JM troca um verbo (pagar) por outro verbo (sentir), e assim será na maioria das ocorrências com a maioria dos sujeitos.

Na segunda tentativa, ele mesmo inicia pronunciando o início da palavra adequada: /p/ e produz outra parafasia, desta vez literal: *pa::la*. No enunciado seguinte, produz corretamente: *Pa::ga aqui si paga...*, o que pode ter ocorrido auxiliado pelo enunciado da mesma palavra por Irn, ou mesmo pelo gesto de *dinheiro* feito por ela. Infelizmente não há como resgatar isso na transcrição, mas o /p/ já era enunciado pelo sujeito ao mesmo tempo em que Irn; não há como afirmar, entretanto, que JM fosse produzir a palavra corretamente⁸.

Logo em seguida, no mesmo enunciado, JM tenta repetir e o que enuncia é: *si apaga*. Novamente, ele não sai da classe gramatical pretendida. Além disso, por mais claro que fique a relação sonora entre as duas palavras, podemos, também, encontrar uma relação de sentido, já que, ao “pagar” pelo erro o sujeito se livraria dele, apagando-o. Devemos nos lembrar que a explicação de Luria para as trocas é a de que os enlaces podem ser de natureza semântica, sonora ou afetiva.

No restante dos enunciados, Irn investiga se JM, de fato, sabe o significado do provérbio. Fica clara sua dificuldade em iniciar essa explicação⁹. JM, sabendo que tem uma dificuldade maior de selecionar e combinar os elementos linguísticos devido ao episódio neurológico, ao estar cara a cara com sua dificuldade, recua e passa a se desculpar, com expressões do tipo “eu não” e “é que eu...” (turnos 16 e 20). Porém seu entendimento é comprovado com as respostas que dá às perguntas feitas por Irn, demonstrando que compreende o significado e o uso do provérbio.

Provérbio 2 – “De boas intenções...”

Turno	Interlocutor	Enunciado	Observações
1	Irf	Olha esse provérbio... De boas intenções o... Como é esse provérbio? De boas intenções o inferno está... chi:::	<i>Prompting</i> sonoro para “cheio”
2	JM	Si::...San::to. Não!	Lendo o que está escrito no cartão
3	Irf	Olha, vamos lá... de boas intenções...	
4	JM	Istã... ist...	Lendo “está” no cartão

⁸ Aqui, fica clara a questão levantada anteriormente, relativa ao *acabamento e à alteridade*.

⁹ No entanto, não é possível afirmar que essa dificuldade venha exclusivamente de sua linguagem comprometida. Qualquer um que seja solicitado a explicar o significado de um provérbio pode ter dificuldade em fazê-lo, seja pelo desconhecimento de seu significado, seja pela necessidade de “traduzir” a metáfora. De maneira geral, recorre-se a um exemplo de uso para fazê-lo.

5	Irf	Intenções... O inferno está...	
6	JM	F.. fo...	
7	Irf	Olha o bico: chi:: Cheio.	
8	JM	Cheio.	
9	Irf	Isso! Você já ouviu usarem esse provérbio?	
10	JM	Sim.	

Esse dado é extremamente rico para o estudo das parafasias e das dificuldades de encontrar palavras. Como há a presença de muitas parafasias, buscamos descrevê-las pela relação entre elas e não necessariamente pela ordem que aparecem na transcrição.

A partir do *prompting* dado por Irf (*ch::*, turno 1), JM produz *si*, fazendo emergir um enlace sonoro não com a palavra-alvo (*cheio*), mas justamente com o próprio *prompting*. Ao notar que o que está produzindo não é o correto para chegar ao provérbio (palavra-alvo), JM para e reelabora seu enunciado. Porém, o que enuncia ainda não é o que quer dizer. JM produz *santo*, mas, se observarmos bem, veremos que há relação semântica, principalmente levando em consideração o fato de JM ser muito católico. Além dessa relação, podemos pensar em uma relação por antonímia – *santo/inferno*. Ao notar que não enuncia a palavra desejada, JM rapidamente nega seu enunciado (turno 2) e busca, mais uma vez, reelaborar o seu querer-dizer, sendo auxiliado por sua interlocutora.

Para essa retomada, Irf mostra o provérbio escrito, na tentativa de auxiliar JM. Ela deixa à mostra apenas a primeira parte do provérbio, para que continue fazendo sentido pedir que ele o complemente. Ao tentar enunciar ‘está’, JM produz *istã*, o que pode nos indicar o início de um “estamos”, mostrando, mais uma vez que JM parece não perder sua palavra-alvo de vista. Irf prossegue lendo o provérbio (turno 5) e JM, mais uma vez, tenta terminá-lo, mas produz outra parafasia muito interessante. No turno 6, JM, em vez de ‘cheio’ (palavra-alvo) produz *f:: fo*. Nesse dado, há uma relação semântica evidente, pois, apesar de não podermos afirmar que JM produziria ‘fogo’, podemos fazer uma relação entre essa palavra e a palavra ‘inferno’, presente no provérbio. Apesar de não parecer se tratar da palavra-alvo, é preciso levar o contexto em consideração para a análise dessas trocas. Essa parafasia mostra, mais uma vez, que as relações estão imbricadas demais para serem classificadas de forma tão estanque.

Na sequência, Irf busca, mais uma vez, dar um *prompting* sonoro para JM e, em seguida, enuncia a palavra-alvo. Ao observar Irf enunciando-a, JM repete sem apresentar dificuldades. Ao completar o provérbio, Irf passa a discutir com o sujeito os usos que os falantes podem fazer dele, buscando verificar se JM realmente entendeu o significado do provérbio.

Nessa mesma sessão, em um momento posterior, Irf pede a JM que, a partir da leitura de uma parte de outro provérbio (“o que os olhos não veem o coração não sente”), que o leia em voz alta. JM, já no início dessa leitura produz mais uma parafasia: ao tentar enunciar ‘olhos’, produz *olha* e, ao tentar produzir ‘veem’, produz *visse* e, posteriormente a forma infinitiva do verbo, ou seja, *ver*. Mais uma vez, JM respeita a relação entre a

palavra-alvo e a palavra enunciada. Outra troca ocorre ao tentar ler ‘coração’ (paralexia¹⁰). Nesse momento, ele lê *comer*. Ao notar a troca, JM mais uma vez tenta produzi-la e, novamente, o que sai não é o esperado: *como*. Irf mais uma vez tenta ajudá-lo com um *prompting* sonoro. Ao perceber que JM não conseguiu enunciar a palavra-alvo, Irf tenta outra alternativa e pergunta ao sujeito o que bate dentro do peito. Dessa vez, JM não tem nenhuma dificuldade em produzir a palavra-alvo: *o coração*.

Como pode-se observar, esse episódio é extremamente rico para pensarmos sobre o fenômeno das trocas. No entanto, os métodos utilizados pela neuropsicologia tradicional não abrem caminho para esse tipo de observação. Chama também a atenção a recorrência de parafasias em um sujeito com diagnóstico de afasia não fluente.

Considerações finais

As parafasias semânticas são fenômenos linguísticos relacionados ao processo de seleção lexical. A partir do estudo dessas trocas, podemos observar características do processo de seleção e organização semântico-lexical que, em situações *normais* de linguagem não estariam tão evidenciadas. Este artigo tentou salientar algumas características das parafasias, bem como sua relação com o funcionamento semântico-lexical.

A partir das discussões e dos dados apresentados, buscou-se explicar a complexidade desse fenômeno e também que, em muitos casos, a classificação tradicionalmente proposta não corresponde ao que se observa quando as parafasias são analisadas a partir de seu contexto de produção. Ainda sobre a produção de parafasias, pode-se afirmar que sua produção é sempre motivada, seja sonora, semântica ou afetivamente, como descrito por Luria (1986) e retomado na discussão teórica deste artigo.

Como já citado anteriormente, a discussão sobre a produção das parafasias aqui apresentada baseia-se nas discussões teóricas e metodológicas da Neurolinguística de abordagem enunciativo-discursiva, privilegiando uma visão qualitativa sobre essas trocas e enfocando o processo subjacente aos fenômenos linguísticos envolvidos na produção de parafasias. Compreender esse processo só é possível se observarmos a ocorrência do fenômeno em seu contexto de produção, ou seja, a partir da análise de enunciados concretos.

É provável que o um trabalho de quantificação e de tipologização das trocas possa indicar algumas características sobre o fenômeno e que poderá auxiliar em uma futura generalização do fenômeno. No entanto, o trabalho estatístico que se tem feito a partir de palavras isoladas perde ao não observar características fundamentais para a compreensão da natureza do fenômeno, levando a equívocos como a classificação de parafasias *sem relação semântica aparente* ou mesmo a ideia de que o que se trocou foi uma letra (elemento da língua escrita, equivocadamente transposta para o campo da língua falada).

Um estudo qualitativo, que busque identificar — ou no mínimo apontar — a relação da palavra produzida com a palavra-alvo, respeitando — e levando em conta — seu contexto específico de produção, sem dúvida culminará em um processo terapêutico mais efetivo, no que tange a alcançar o querer-dizer desses sujeitos, que valoriza e focaliza sua produção — não mais sua perda — e os processos alternativos de significação que eles criam para alcançar seu querer-dizer. O uso de *jogos*

¹⁰ Assim como a parafasia, a paralexia é uma troca, mas que ocorre no momento em que o sujeito afásico está lendo.

de linguagem ou mesmo de provérbios, como aqui demonstrado, têm-se mostrado recursos interessantes para o trabalho não apenas com parafasias, mas nas afasias como um todo¹¹.

É certo que, em casos de perturbação de linguagem – tanto nas afasias quanto em outros casos de perturbação da linguagem (cf. LURIA, 1986) –, é provável que a frequência da produção de parafasias seja maior e que as condições para o controle e reformulação de seus enunciados estejam afetadas pela lesão. No entanto, limitar o fenômeno a mero sintoma de determinado tipo de afasia não auxilia nem no tratamento dos afásicos, nem para a compreensão do fenômeno.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec, 1929.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- CAZELATO, S. E. O. *A interpretação de provérbios equivalentes por afásicos: um estudo enunciativo*. Tese (Doutorado) – IEL/Unicamp, Campinas, SP, 2003. Disponível em: <http://libdig.unicamp.br/document/?code=vtls000296051>. Acesso em: 5 nov. 2012.
- COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- DAMICO, J. S. et al. Qualitative methods in aphasia research: basic issues. I: *Aphasiology*, v. 13, n. 9-11, p. 651-665, 1999.
- EDWARDS, S.; BASTIAANSEN, R. Diversity in the lexical and syntactic abilities of fluent aphasic speakers. *Aphasiology*, v. 12, p. 99-17, 1998.
- FLORES, V. do N. et al. (Org.) *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FRANCHI, L. C. *Hipóteses para uma Teoria Funcional da Linguagem*. Teses IEL/Unicamp, 1977.
- GEGe. *Palavra e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.
- GÓES, M. C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedex*, v. 50, ano XX, p. 9-25, 2000.
- GOODGLASS, H. Stages of lexical retrieval. *Aphasiology*, v. 12, n. 4-5, p. 287-298. Acesso em: 3 ago. 2011.
- JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1954.
- KAPLAN, E.; GOODGLASS, H.; WEINTRAUB, S. *The Boston naming test*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2001
- LURIA, A. R. *The working brain: an introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books, 1973.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

¹¹ Para mais informações sobre o uso de provérbios e ditados populares na clínica afasiológica, ver o interessante trabalho realizado por Cazelato (2003).

NOVAES-PINTO, R. *Dificuldades de encontrar palavras e produção de parafasias nas afasias e nas demências*: inferências para o estudo da organização e do acesso lexical. In: Projeto de Pesquisa – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2011a.

_____. Desafios Metodológicos da Pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI. *Estudos Linguísticos*, v. 40, 2011b.

_____. Cérebro, Linguagem e funcionamento cognitivo na Perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. *Letras Hoje*, v. 47, 2012a.

NOVAES-PINTO, R.; SOUZA-CRUZ, T. C. Organização semântico-lexical em categorias específicas: discussão crítica com base em dados de situações dialógicas e de estudos experimentais com sujeitos afásicos. *Estudos Linguísticos*, v. 41, n. 2, p. 708-722, maio-ago 2012.

NUNES, J. H. Lexicologia e Lexicografia. In: GUIMARÃES, E.; ZOPPY, M. *A palavra e a frase*. São Paulo: Pontes, 2006.

SOUZA-CRUZ, T. C. *Em briga de marido e mulher ninguém mete: o garfo!* Estudo neurolinguístico da produção de parafasias semânticas em sujeitos afásicos. Dissertação (Mestrado) – IEL/Unicamp, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000909838>. Acesso em: 09 ago. 2014

RAPP, C. *A palavra paralela?* Tese (Doutorado) – IEL/Unicamp, 2003. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000314778>. Acesso em: 9 ago. 2014

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Terminologia do Turismo de Aventura: busca e análise de termos equivalentes (português-inglês) do campo atividades de aventura

(Adventure Tourism Terminology: search and analysis of equivalent terms
(Portuguese-English) in the field of Adventure Activities)

Ivanir Azevedo Delvizio¹

¹*Campus de Rosana – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)*

ivanir@rosana.unesp.br

Abstract: The aim of this paper is to present results of the search for equivalents in English of a set of terms relating to adventure activities. The selection of terms and the search for equivalents were based on two comparable corpora specialized in Adventure Tourism, consisting of texts originally written in Portuguese and English, using the lexical analysis software WordSmith Tools. Complementary works were also used, such as general language and specialized dictionaries. Terms, usage context and definitions extracted from the corpora and complementary sources were inserted in trilingual terminological records. Data collected were analyzed and compared in order to identify relations of equivalence, partial equivalence or lack thereof between terms in Portuguese and English.

Keywords: Terminology; Adventure Tourism; Portuguese-English.

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar resultados do trabalho de busca dos equivalentes em inglês de um conjunto de termos relativos às atividades de aventura. A seleção dos termos e a busca dos equivalentes tiveram como base dois corpora comparáveis especializados na área de Turismo de Aventura, compostos por textos redigidos originalmente em português e inglês, com o auxílio do programa de análise lexical WordSmith Tools. Também foram usadas obras complementares como dicionários de língua geral e especializados. Os termos, contextos de uso e definições extraídos dos corpora e das fontes complementares foram inseridos em fichas terminológicas trilingües. Os dados coletados foram analisados e comparados com o objetivo de identificar as relações de equivalência, equivalência parcial ou ausência de equivalência entre os termos em português e inglês.

Palavras-chave: Terminologia; Turismo de Aventura; Português-Ingês.

Turismo de Aventura: definição e delimitação

O Turismo de Aventura, domínio sobre o qual se desenvolve nossa pesquisa terminológica, pode ser definido como:

[...] o segmento do mercado turístico que promove a prática de atividades de aventura e esporte recreacional, em ambientes naturais e espaços urbanos [...], que envolvam emoções e riscos controlados, exigindo o uso de técnicas e equipamentos específicos, a adoção de procedimentos para garantir a segurança pessoal e de terceiros e o respeito ao patrimônio ambiental e sócio-cultural. (BRASIL, 2005, p. 9)

Esse ramo tem sido muito valorizado por apresentar grande potencial de crescimento e representar uma forma de desenvolvimento sustentável para várias regiões do Brasil e suas comunidades locais. Além disso, a prática do Turismo de Aventura no Brasil também ganhou visibilidade no âmbito internacional. Em 2009, por exemplo, o Brasil foi

eleito pela revista *National Geographic Adventure* como o melhor destino para aventureiros e esportistas radicais (BRASIL, 2010, p. 22).

Em face do protagonismo do Brasil no segmento de Turismo de Aventura, de sua projeção internacional e das necessidades comunicativas que surgem desse processo, desenvolvemos, no âmbito do curso de Turismo da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), o projeto de pesquisa *Terminologia do Turismo de Aventura*, que tem como objetivo final a elaboração de um glossário trilingue (português-espanhol-ínglês) de termos relativos ao Turismo de Aventura. O projeto conta com a participação de alunos de graduação do curso de Turismo, sendo cada um responsável pela busca dos equivalentes de um subconjunto de termos em um par de línguas (português-espanhol ou português-ínglês). Os termos do glossário estão organizados em dois campos principais: 1) Atividades de aventura e 2) Equipamentos e dispositivos de segurança. Neste trabalho, analisaremos os termos relativos às atividades de aventura, cabendo-nos, preliminarmente, defini-las para delimitar o conjunto terminológico.

Consideram-se atividades de aventura “as experiências físicas e sensoriais recreativas que envolvem desafio, riscos avaliados, controláveis e assumidos que podem proporcionar sensações diversas: liberdade; prazer; superação, etc. – a depender da expectativa e experiência de cada pessoa e do nível de dificuldade da cada atividade” (BRASIL, 2010, p. 15). Essas atividades podem ser desenvolvidas em espaço “natural, construído, rural, urbano, estabelecido como área protegida ou não” (BRASIL, 2010, p. 15). Embora haja outros critérios e sistematizações, a literatura especializada costuma classificá-las segundo os meios em que são praticadas: ar, água e terra, principalmente, e também neve. Vale observar que a prática de algumas atividades pode envolver mais de um elemento. No quadro que apresentaremos mais adiante, essas atividades foram sublinhadas e classificadas de acordo com o elemento que julgamos predominante.

O turismo de aventura possui interfaces com outros segmentos turísticos, tais como o ecoturismo, o turismo de esportes, o turismo rural e o turismo de sol e praia. Segundo Buckley e Uvinha (2011, p. 3), as atividades de ecoturismo enfocam a observação, conservação e conscientização, e as de turismo de aventura, a ação. O turismo de esportes refere-se à prática ou observação de atividades competitivas e regulamentadas, já o turismo de aventura contempla a prática de atividades de forma recreativa e não competitiva. Acrescente-se, ainda, que as atividades de aventura podem ser realizadas em diversos ambientes, como áreas rurais e litorâneas, podendo sobrepor-se ao turismo rural e ao de sol e praia. Sendo assim, uma mesma atividade pode estar inserida em um ou mais segmentos, “dependendo da ênfase e do valor que o observador deseja transmitir” (SWARBROOKE et al., 2003, p. 21).

Diante do exposto, em nosso trabalho, consideraremos as atividades de aventura de uma forma ampla, incluindo atividades esportivas e recreativas desenvolvidas em espaços urbanos e naturais, conjugadas ou não com outros propósitos que não os do turismo de aventura. Neste artigo, especificamente, apresentaremos a etapa da pesquisa referente à busca dos equivalentes em inglês do subconjunto de termos que compõem o campo das atividades de aventura. Para isso, apresentaremos uma breve revisão sobre os pressupostos básicos da pesquisa terminológica bilíngue.

Pesquisa terminológica bilíngue e relações de equivalência

A pesquisa terminológica pode ser bilíngue ou multilíngue, envolvendo o estudo comparado de termos pertencentes a duas ou mais línguas para identificação de equivalentes (RONDEAU, 1984, p. 32). A pesquisa terminológica bi ou multilíngue auxilia não só o trabalho de tradutores técnicos e científicos, mas também o intercâmbio de informações entre especialistas falantes de línguas diferentes, disponibilizando ao público glossários e dicionários especializados com termos equivalentes em diferentes línguas (VEGA, 1996, p. 65).

As pesquisas terminológicas atuais são baseadas em *corpus*. Por *corpus*, compreendemos um “conjunto de enunciados escritos ou orais relativos ao domínio estudado e que são utilizados em um trabalho terminológico” (BOUTIN-QUESNEL et al., 1985, p. 26). Barros (2004, p. 9) explica que “o trabalho de análise do *corpus* consiste, fundamentalmente, na recolha das unidades terminológicas que devem constituir a nomenclatura e no levantamento dos dados relativos a elas”. Para Cabré (1993, p. 338), um trabalho terminológico sistemático é realmente bilíngue ou multilíngue se “para cada uma das línguas que inclui se cumprem todos os requisitos exigidos por um trabalho monolíngue”. Sendo assim, recomenda-se a criação de um *corpus* de textos especializados sobre o assunto tratado tanto na língua de partida quanto na língua de chegada. Na pesquisa terminológica bilíngue, pode-se trabalhar com *corpora* paralelos, formados por textos na língua de partida e respectivas traduções para a língua de chegada, ou comparáveis, compostos por textos originais na língua de partida e por outros textos de mesmo nível e natureza na língua de chegada.

Atualmente, com os recursos tecnológicos existentes, predominam os trabalhos baseados em *corpus* digitalizado, ou seja, um conjunto de textos “armazenados em meio eletrônico e passíveis de serem analisados de forma automática ou semiautomática” (BAKER, 1995, p. 225). O *corpus* possibilita a observação do uso real de cada termo, seus contextos e concordâncias e o uso de programas computacionais potencializa essas análises. Os termos, contextos e demais informações recolhidos dos *corpora* são registrados em fichas terminológicas. Krieger e Finatto (2004, p. 154) explicam que a ficha terminológica:

É um registro organizado e multidimensional de um conjunto de informações sobre um dado termo. Esse termo tem ocorrência em um *corpus* textual, de onde é coletado. Faz-se, assim, nessa ficha um verdadeiro dossiê sobre o termo, registrando-se todas as informações que sejam úteis, quer para a equipe de trabalho, quer para o futuro usuário dessas informações.

Com todos os dados recolhidos e organizados nas fichas terminológicas, o terminólogo realiza um trabalho de comparação dos dados (definições, contextos e outras informações) a respeito da unidade terminológica na língua-fonte com os dados da unidade terminológica na língua-alvo, buscando identificar os descritores comuns e estabelecer a relação de equivalência. Entretanto, a relação entre a terminologia de duas línguas diferentes não é exata e unívoca, nem sempre havendo para um termo na língua de partida (LP) um termo equivalente na língua de chegada (LC). Segundo Alpízar-Castillo (1997, p. 101):

[...] a correspondência entre termos de línguas diferentes situa-se em um diapasão de possibilidades que vai do total recobrimento do conteúdo do termo da língua A por um

da língua B, até a total falta de equivalência, passando por uma variada gama de recobrimentos parciais.

Em nossa pesquisa, trabalhamos com três conceitos básicos: equivalência, equivalência parcial e ausência de equivalência. A equivalência ocorre quando o termo na LC “exibe uma identidade completa de sentidos e de uso com o termo da LP, no interior de um mesmo domínio de aplicação” (DUBUC, 1985, p. 55). A equivalência parcial, ou correspondência, ocorre quando o termo de uma língua “recobre apenas parcialmente o campo de significação do termo de outra língua, ou se situa em um nível de língua diferente de seu homólogo de outra língua” (DUBUC, 1985, p. 55). Inclui-se nesse caso a equivalência funcional, que ocorre quando os termos de duas línguas, apesar de não possuírem identidade total, equiparam-se do ponto de vista institucional ou cultural, podendo ser utilizados como equivalentes. Também é possível “que o próprio conceito não exista em alguma das línguas confrontadas” (ALPÍZAR-CASTILLO, 1997, p. 102), inexistindo, por conseguinte, uma expressão terminológica na língua-alvo. Nesse caso, Barros (2004, p. 252) defende a indicação da inexistência de um equivalente terminológico, recurso que a autora julga ser uma alternativa “preferível à apresentação de equivalentes aproximativos sem qualquer advertência”. Um recurso sugerido e frequentemente adotado em dicionários bilíngues “é a explicação do fenômeno, objeto ou conceito da LP, ou seja, a descrição do conteúdo semântico ou referencial do mesmo” (BARROS, 2004, p. 248). Além dos casos citados, também pode ocorrer que uma língua A disponha apenas de um termo genérico, enquanto que em uma língua B exista tanto um termo genérico quanto outros mais específicos, ou vice-versa.

Em resumo, podemos dizer que a pesquisa terminológica bilíngue compreende as seguintes etapas básicas: criação de *corpora* comparáveis/paralelos na língua-fonte e na língua-alvo; criação de fichas terminológicas bilíngues para cada termo e registro dos dados; comparação dos termos e contextos nas duas línguas com base em análises lexicais e nos traços semânticos comuns e estabelecimento das equivalências, equivalências parciais e indicação da ausência de equivalências.

Metodologia da pesquisa: composição do *corpus*

O levantamento dos termos que compõem o glossário e a busca de seus equivalentes em inglês foram realizados com base em *corpora* comparáveis especializados, compostos por textos redigidos originalmente em português e inglês, e com o auxílio do programa de análise lexical *WordSmith Tools*. O *corpus* de turismo de aventura em português (CTAP) está composto por 50 textos, todos em formato digital, nomeados de CTAP 1 a CTAP 50, incluindo normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), manuais do Ministério do Turismo, publicações da Associação Brasileira das Empresas de Ecoturismo e Turismo de Aventura (ABETA) e trabalhos acadêmicos. Os textos foram convertidos para o formato texto sem formatação (.txt) e armazenados no programa de análise lexical *WordSmith Tools*. Em seguida, por meio da ferramenta *Wordlist*, criamos uma lista com todas as palavras dos textos armazenados em ordem de frequência. A partir dessa primeira lista e por meio da ferramenta *Key-word*, criamos uma lista com as palavras-chave do *corpus*. Para isso, foi utilizado o *corpus* de referência Lácio-Ref, disponível gratuitamente no *site* do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional–

NILC,¹ com o qual o programa compara o *corpus* de estudo e extrai as palavras mais características e representativas, orientando a seleção dos termos. O *software* também permite a criação de linhas de concordância (*Concordance*), que oferece a visualização de todas as linhas nas quais um determinado termo ocorre, uma abaixo da outra, permitindo a observação das coocorrências e auxiliando na identificação de termos complexos, como no caso dos termos *mergulho autônomo* e *mergulho autônomo recreativo*, a seguir:

N	Concordance
26	para o treinamento de instrutores de mergulho autônomo – Parte • ABNT
27	para o treinamento de instrutores de mergulho autônomo – Parte veículos 4
28	para o treinamento de instrutores de mergulho autônomo – Parte 2: Nível 2
29	para o treinamento de instrutores de mergulho autônomo – Parte veículos 4
30	em 25/Set/2006 de serviços de mergulho autônomo recreativo –
31	para prestadores de serviços de mergulho autônomo recreativo 3.6
32	para prestadores de serviços de mergulho autônomo recreativo .
33	em 25/Set/2006 de serviços de mergulho autônomo recreativo –
34	em 25/Set/2006 de serviços de mergulho autônomo recreativo –
35	para prestadores de serviços de mergulho autônomo recreativo –

Figura 1. Linhas de concordância do termo *mergulho*

O *Corpus* de Turismo de Aventura em Inglês (CTAI) é composto por 78 textos, em formato digital, que versam sobre turismo e atividades de aventura, abrangendo os mesmos gêneros textuais que o CTAP. Dos 78 textos, 60 são provenientes da Austrália, país com grande destaque mundial na área de Turismo de Aventura e que disponibiliza vasta documentação em rede, que foram nomeados de CTAI AU 1 a CTAI AU 60. A título de observação de variantes, também coletamos textos dos Estados Unidos (7), Reino Unido (5), Canadá (4) e Nova Zelândia (2), conforme disponibilidade na rede e gratuidade, que foram nomeados CTAI EUA, CTAI RU, CTAI CA, CTAI NZ e numerados também de modo sequencial. Além disso, como material complementar, utilizamos dois dicionários de língua inglesa: Merriam-Webster Online Dictionary (2014) e Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (RUNDELL, 2007). O *corpus* em inglês também foi processado e analisado com o programa *WordSmith Tools*. Abaixo, por meio das linhas de concordância, podemos identificar os termos complexos *scuba diving* e *recreational scuba diving*.

¹ Disponível em: <<http://www.nilc.icmc.usp.br>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

N	Concordance
125	Queensland Government. Queensland Scuba Diving & Snorkelling Report
126	they provide. Be it white water rafting , SCUBA diving , sea kayaking, rock
127	2030.1: 1999 & AS3848.2: 1999 Re: Scuba diving cylinders (Australian
128	in coral damage caused by recreation scuba diving . Ecological Applications 1
129	undertakes a course in recreational scuba diving using EANx, that the
130	scuba diver undertakes recreational scuba diving using mixed gases unless
131	diving (b) is a certificated recreational scuba diving instructor (c) has
132	scuba diver undertakes recreational scuba diving using EANx unless the
133	(2007). Artificial Reefs as Recreational Scuba Diving Resources: A Critical
134	No. 1 October 2008 Recreational scuba diving and snorkelling guidance

Figura 2. Linhas de concordância do termo *diving*

Os termos e contextos extraídos do *corpus* e dicionários foram inseridos em fichas terminológicas trilingues, criadas no programa *Microsoft Word*, como no modelo seguinte:

Quadro 1. Modelo de ficha terminológica trilingue preenchida

PORTUGUÊS	
Termo	mergulho autônomo
Outros termos	mergulho autônomo recreativo, mergulho recreativo, mergulho autônomo turístico
Campo	atividade de aventura>atividades de aventura na água >mergulho
Definições/ Contextos	<p>“Para o Turismo de Aventura, consideram-se os mergulhos livres (praticados sem o uso de cilindros de oxigênio) e os autônomos (praticados com o auxílio de equipamentos que permitem a respiração submersa). No mergulho autônomo, emerge um número maior de questões de segurança devido [...]” (CTAP 15).</p> <p>“Se qualquer uma dessas condições se aplicar a você, isto não necessariamente o desqualifica para o mergulho autônomo recreativo.” (CTAP 23)</p> <p>“Como lazer, o mergulho recreativo (com usos de equipamentos de respiração autônoma) é praticado no Brasil há mais de 30 anos e foi trazido por interessados que faziam cursos em outros países.” (CTAP 15)</p> <p>“mergulho autônomo turístico (produto turístico): produto em que a atividade principal é o mergulho autônomo e o praticante não é necessariamente um mergulhador qualificado.” (ABNT 15500, 2007, p. 3)</p>
Nota	-
ESPAÑHOL	
Termo	buceo autónomo
Outros termos	buceo recreativo, buceo de recreo, escafandrisimo

Definições/ Contextos	“ Escafandrista . Actividad de desplazamiento subacuático en la que se utiliza un equipo individual (escafandra autónoma) que permite el desplazamiento debajo del agua con entera independencia y sin enlace con la superficie. Se respira aire comprimido y se emplean las técnicas y los materiales propios de la [...]” (CTAE 1)
	“En la Escuela Española de Buceo Autónomo , recogiendo las experiencias de más de cuarenta años de enseñanza del buceo, hemos seleccionado para cada situación, el procedimiento más sencillo y más seguro.” (CTAE 11)
	“Esta norma europea especifica los requisitos para proveedores de servicios en el campo del buceo recreativo con equipo autónomo.” (CTAE 23)
	“Orden de 7 de febrero de 2002, del conseller de Obras Públicas, Urbanismo y Transporte, por la que se establecen los contenidos formativos, las capacidades y El procedimiento para la obtención de equiparaciones entre las calificaciones de buceo de las entidades federativas y las calificaciones de buceo de recreo .” (CTAE 22)
Nota	-
INGLÊS	
Termo	scuba diving
Outros termos	recreational scuba diving, recreational diving
Definições/ Contextos	“ Scuba diving : the activity of swimming under water with a container of air on your back and a tube for breathing through- scuba diver noun.” (RUNDELL, 2007, p. 1336)
	“ Scubadiving is now a major recreational activity worldwide. In popular dive tourism destinations such as Australia’s Great Barrier Reef, commercial tour operators have installed large permanent pontoon structures with giant underwater cages.” (CTAI AU 1, p. 7)
	“ Recreational diving is underwater diving for recreation using compressed gas, other than diving in a swimming pool, and includes any of the following: [...]” (CTAI AU 48)
	“ Recreational scuba diving and snorkeling as an activity with a risk of drowning and regulated at a State and Territory level was chosen as one of the areas to explore.” (CTAI AU 50)
Nota	-

Cada ficha contém campos para o registro dos dados em português, espanhol e inglês, contendo as seguintes informações: termo, variantes (outros termos), campo, definições/contextos e notas. Simultaneamente ao trabalho de coleta dos dados do *corpus* e preenchimento das fichas terminológicas, procedemos à análise do conteúdo de cada ficha e à comparação dos contextos e definições em português e inglês, buscando identificar os descritores comuns aos termos analisados para confirmar as relações de equivalência, os casos de equivalência parcial e os casos de ausência de equivalência, que serão comentados no próximo tópico. Após essa etapa, iniciamos a elaboração dos verbetes do glossário. Para tanto, estabelecemos uma proposta de verbete para o glossário trilingue português-espanhol-inglês, contendo o termo principal e as variantes em português, espanhol e inglês e os contextos dos termos principais extraídos do *corpus*, conforme o exemplo (1) a seguir.

(01) **mergulho autônomo**

var.: mergulho autônomo recreativo, mergulho recreativo, mergulho autônomo turístico

buceo autónomo

var.: buceo recreativo, buceo de recreo, escafandrista

scubadiving

var.: recreational scuba diving, recreational diving

▲ No **mergulho autónomo**, emerge um número maior de questões de segurança devido principalmente à dependência da respiração por equipamentos, submersão contínua por um período relativamente longo e, pelo fato de o mergulho geralmente alcançar profundidades maiores, em que há maior pressão atmosférica sobre o turista. (CTAP 15)

▲ En la Escuela Española de **Buceo Autónomo**, recogiendo las experiencias de más de cuarenta años de enseñanza del buceo, hemos seleccionado para cada situación, el procedimiento más sencillo y más seguro. (CTAE 11)

▲ **Scuba diving** is now a major recreational activity worldwide. In popular dive tourism destinations such as Australia's Great Barrier Reef, commercial tour operators have installed large permanent pontoon structures with giant underwater cages. (CTAI AU 1)

Nota sobre equivalência: –

No próximo tópico, apresentaremos a análise dos termos relativos às atividades de aventura em português e seus equivalentes em língua inglesa.

Análise dos dados

Os termos coletados na pesquisa foram sistematizados em quatro campos: atividades de aventura na água (1.1), ar (1.2), terra (1.3) e neve (1.4). Após a coleta, registro e análise dos dados, organizamos os termos em português e os equivalentes encontrados em um quadro de equivalências terminológicas. Utilizamos no quadro alguns símbolos para indicar as relações de equivalência. O símbolo \emptyset (vazio) foi usado para indicar que não foi encontrado um termo equivalente no conjunto de textos em inglês usado na pesquisa. Utilizamos o símbolo \cong (aproximadamente) para indicarmos que se trata de um equivalente parcial. Os termos não registrados no *corpus*, mas encontrados em fontes alternativas, foram colocados entre parênteses. Em relação às variantes, essas foram inseridas ao lado do termo principal (mais frequente no *corpus*), separadas por vírgula. Em nosso levantamento, foram registradas todas as variantes encontradas nos *corpora* e nos dicionários usados na pesquisa. Para fins de organização e apresentação dessas unidades, também adotamos como critério a maior ocorrência no *corpus*. Além disso, nos casos de variação ortográfica, assinalamos com um asterisco algumas formas encontradas nos dicionários consultados a fim de fornecer mais um subsídio à escolha lexical do consulente. O primeiro termo teve maior frequência no *corpus* e foi inserido como entrada, e o segundo teve frequência um pouco menor no *corpus*, mas encontra-se registrado no dicionário utilizado na pesquisa. Em caso de apresentarem a mesma frequência, os termos foram separados por barras. Nos casos em que confirmamos tratar-se de uma variante de determinado país de língua inglesa, foram introduzidas as seguintes abreviações: inglês americano (Am.), australiano (Au.), britânico (Br.), canadense (Ca) e neozelandês (Nz.).

Quadro 1. Equivalências terminológicas português-inglês

<p>1. atividades de aventura</p> <p>1.1 atividades na água</p> <p>1.1.1 acqua-ride, acqua ride, boia-cross²</p> <p>1.1.2 body-board*, bodyboard, bodyboarding</p> <p>1.1.3 bodysurfe, bodysurf</p> <p>1.1.4 boia-cross¹</p> <p>1.1.5 canoagem</p> <p>1.1.5.1 caiaque oceânico, canoagem oceânica, seakayak</p> <p>1.1.5.2 caiaque surfe, surf kayak</p> <p>1.1.5.3 caiaque turístico, kayaktouring</p> <p>1.1.5.4 duck, caiaque inflável</p> <p>1.1.5.5 rafting</p> <p>1.1.4.5.1 rafting em águas brancas</p> <p>1.1.6 esqui aquático, esqui²</p> <p>1.1.7 hidrospeed</p> <p>1.1.8 jet ski*, jet-ski</p> <p>1.1.9 kitesurfe</p> <p>1.1.10 mergulho</p> <p>1.1.10.1 mergulho autônomo, mergulho autônomo recreativo, mergulho recreativo, mergulho autônomo turístico</p> <p>1.1.10.2 mergulho livre</p> <p>1.1.10.3 mergulho em caverna</p> <p>1.1.10.4 mergulho noturno</p> <p>1.1.11 remo</p> <p>1.1.12 snorkeling, flutuação</p> <p>1.1.13 stand up [paddle], [SUP]</p> <p>1.1.14 surfe, surf</p> <p>1.1.15 vela</p> <p>1.1.16 wakeboard</p> <p>1.1.17 windsurfe, prancha a vela</p> <p>1.2 atividades no ar</p> <p>1.2.1 balonismo</p> <p>1.2.2 base jump</p> <p>1.2.3 paraquedismo</p> <p>1.2.4 salto duplo</p> <p>1.2.5 skydive</p> <p>1.2.6 skysurfe, sky surf, skysurfing</p> <p>1.2.7 ultraleve</p> <p>1.2.8 voo livre¹</p> <p>1.2.8.1 asa-delta*, asa delta, voo livre²</p> <p>1.2.8.2 parapente, paraglider, paragliding</p> <p>1.3 atividades na terra</p> <p>1.3.1 arco e flecha, arco-e-flecha</p> <p>1.3.2 arborismo, arborismo</p> <p>1.3.3 <u>bungee jump</u>, bunguee jumping, high jump</p> <p>1.3.4 <u>cachoeirismo</u>, cascading</p> <p>1.3.5 caminhada¹</p> <p>1.3.5.1 caminhada², hiking</p> <p>1.3.5.2 trekking, caminhada de longo curso, travessia</p> <p>1.3.6 <u>canionismo</u>, canyoning</p> <p>1.3.7 ciclismo</p> <p>1.3.8 cicloturismo</p>	<p>1. adventure activities</p> <p>1.1 water activities</p> <p>1.1.1 Ø</p> <p>1.1.2 body boarding</p> <p>1.1.3 body surfing</p> <p>1.1.4 ≅ tubing (Nz.)</p> <p>1.1.5 canoeing</p> <p>1.1.5.1 seakayaking, sea kayaking</p> <p>1.1.5.2 surf kayaking</p> <p>1.1.5.3 [kayak touring]</p> <p>1.1.5.4 duck, inflatable kayak</p> <p>1.1.5.5 rafting, river rafting</p> <p>1.1.4.5.1 whitewater rafting, white water rafting, white-water rafting</p> <p>1.1.4.5.2 black water rafting</p> <p>1.1.6 water skiing, waterskiing*, water-skiing*</p> <p>1.1.7 riverboarding, river boarding, river sledging (Br.), river sledding (Am.)</p> <p>1.1.8 jet skiing</p> <p>1.1.9 kite surfing, kitesurfing, kite-surfing</p> <p>1.1.10 diving</p> <p>1.1.10.1 scuba diving, recreational scuba diving, recreational diving</p> <p>1.1.10.2 free diving</p> <p>1.1.10.3 cave diving, cave dive</p> <p>1.1.10.4 night diving</p> <p>1.1.11 rowing</p> <p>1.1.12 snorkelling* (Br.), snorkeling* (Am.)</p> <p>1.1.13 stand up paddling, stand up paddle boarding</p> <p>1.1.14 surfing</p> <p>1.1.15 sailing</p> <p>1.1.16 wakeboarding</p> <p>1.1.17 windsurfing*, wind surfing</p> <p>1.2 aerial activities</p> <p>1.2.1 ballooning, hot air ballooning</p> <p>1.2.2 base jumping</p> <p>1.2.3 parachuting</p> <p>1.2.4 tandem jump; tandem parachuting; tandem skydiving</p> <p>1.2.5 skydiving*, sky diving</p> <p>1.2.6 sky surfing* / skysurfing*</p> <p>1.2.7 ultralight</p> <p>1.2.8 Ø</p> <p>1.2.8.1 hang-gliding*, hang gliding*</p> <p>1.2.8.2 paragliding*, parapenting, para-gliding</p> <p>1.3 land activities</p> <p>1.3.1 archery</p> <p>1.3.2 high ropes course, high ropes, canopy tour, canopy walking</p> <p>1.3.3 bungee jumping*, bungy jumping</p> <p>1.3.4 Ø</p> <p>1.3.5 walking</p> <p>1.3.5.1 hiking, ≅bushwalking (Au.), ≅tramping (Nz.)</p> <p>1.3.5.2 trekking, ≅bushwalking, (Au.), ≅tramping (Nz.)</p> <p>1.3.6 canyoning, canyoneering*</p> <p>1.3.7 cycling, biking</p> <p>1.3.8 cycle touring, recreational biking, recreational cycling, cycle tourism</p>
--	--

1.3.9 corrida de orientação, orientação	1.3.9 orienteering
1.3.10 escalada	1.3.10 climbing
1.3.10.1 big wall, escalada em big wall	1.3.10.1 big wall
1.3.10.2 boulder, escalada de bloco, bouldering, escalada em bloco	1.3.10.2 bouldering
1.3.10.3 escalada artificial	1.3.10.3 artificial climbing
1.3.10.4 escalada em rocha	1.3.10.4 rock climbing
1.3.10.5 escalada esportiva	1.3.10.5 sport climbing
1.3.10.6 muro artificial	1.3.10.6 climbing wall, artificial climbing wall
1.3.11 espeleoturismo, caving, cavernismo	1.3.11 caving, recreational caving, spelunking
1.3.11.1 espeleoturismo vertical	1.3.11.1 vertical caving, potholing
1.3.11.2 horizontal caving	1.3.11.2 horizontal caving
1.3.12 le parkour, [PK]	1.3.12 parkour
1.3.13 montanhismo, alpinismo ²	1.3.13 mountaineering
1.3.13.1 alpinismo ¹	1.3.13.1 alpinism
1.3.14 mountain bike, mountain biking	1.3.14 mountain biking
1.3.15 paintball	1.3.15 paintball, paint balling
1.3.16 quadriciclo	1.3.16 quad biking, quad-biking
1.3.17 rapel, rappel	1.3.17 abseiling (Br., Au., Uk.), rappelling
1.3.18 sandboard, surfe de areia	1.3.18 sand boarding, sandboarding
1.3.19 skate, skateboarding, skateboard, esquite	1.3.19 skateboarding
1.3.20 <u>tirolesa</u>	1.3.20 zip line; flying fox (Nz.), flying-fox (Nz.), flying fox (Nz.)
1.3.21 turismo equestre, cavalgada	1.3.21 equestrian tourism, horse riding tourism, horse trail riding, horse trail ride, horseback riding (Am., Ca.), horse riding
1.3.22 turismo fora de estrada, turismo fora-de-estrada, fora de estrada, off-road	1.3.22 four wheel driving, off-road driving, four-wheel driving, off-road tour
1.3.23 via ferrata	1.3.23 via ferrata
1.4 atividades na neve	1.4 snow activities
1.4.1 esqui ¹	1.4.1 skiing
1.4.2 snowboard	1.4.2 snowboarding

No quadro de equivalências apresentado, podemos observar três casos em que não foram encontrados equivalentes em inglês: *acqua-ride* (var. *acqua ride*, *boia-cross*), *cachoeirismo* e *voo livre*.

Os termos *acqua-ride* (*acqua ride*) e *boia-cross* designam a atividade consistente na descida de rios em boias ou botes infláveis. Essa prática teve início com uma brincadeira de descer o rio em câmaras de ar de pneu. Com o tempo, a atividade especializou-se e passou a ser oferecida de forma comercial por várias empresas de turismo de aventura e, além das câmaras de ar, foram desenvolvidos equipamentos especiais para a sua realização. Embora sejam usados como sinônimos, algumas fontes apontam diferenças entre os termos *acqua-ride* (*acqua ride*) e *boia-cross*, segundo a posição em que a atividade é executada: “No bóia-cross este participante deverá ter as pernas cruzadas à frente (posição de índio), no *acqua-ride*, o participante deverá deitar-se de bruços e manter as pernas dentro d’água, mantendo a estabilidade da bóia” (BRASIL, 2009, p. 69). Entretanto, essa diferenciação é muito sutil, e, como dissemos, os termos são frequentemente usados como sinônimos, conforme atesta o seguinte trecho: “O Bóia-Cross, também conhecido como ‘*acqua ride*’, surgiu na década de 1970 no Brasil com a velha brincadeira de descer um rio com correnteza em câmaras de ar de pneus de automóveis” (FIGUEIREDO; CAMPOS, 2007, p. 109).

Diante disso, inserimos uma entrada para o termo *acqua-ride*, que se refere à versão mais complexa do *boia-cross*, realizada de bruços e com equipamentos especiais,

e outra para o termo *boia-cross*, versão mais simples.² O termo *boia-cross* também foi inserido como variante de *acqua-ride*, pois é usado e indicado como tal em várias fontes. Em relação ao equivalente na língua-alvo, no CTAI, encontramos o termo *tubing* apenas nos textos provenientes da Nova Zelândia, acompanhado da seguinte explicação: “Tubing is distinct from commercial rafting. It’s a non-commercial activity involving home-made craft, usually comprising truck or tractor tyre tubes. The building of tube rafts is part of the group activity” (NOVA ZELÂNDIA, 2009, p. 121). Do trecho exposto, depreendemos que a atividade é equivalente àquela praticada na fase inicial do *boia-cross* no Brasil, de modo não comercial e em câmaras de ar de pneus ou similares. Contudo, não foi encontrado um termo que designasse o mesmo conceito representado pelo termo *acqua-ride*, referente a sua versão mais complexa. Uma atividade similar e encontrada com maior frequência no conjunto de textos do CTAI é o *river boarding*, denominado *hidrospeed* em português, consistente na descida de corredeiras, de bruços, em uma espécie de trenó aquático, atividade muito parecida com o nosso *acqua-ride*. Após essa análise, concluímos que o termo *tubing* refere-se somente ao conceito designado pelo termo *boia-cross*, no seu sentido primordial, e que não há um equivalente em inglês para a atividade mais especializada designada pelo termo *acqua-ride*.

Outro caso de não equivalência refere-se ao termo *cachoeirismo*, que costuma ser confundido com o termo *canionismo*. O *canionismo* “consiste em seguir o percurso traçado por um curso d’água no interior de um cânion, desde o seu início até o final, o que pode incluir ou não descidas de cachoeiras. Já o *cachoeirismo* é apenas a descida de cascatas ou cachoeiras, sem um percurso extenso” (ABETA; BRASIL, 2011, p. 61-62). Depreendemos dessa explicação que a atividade de *cachoeirismo* pode ser praticada isoladamente ou fazer parte da atividade denominada *canionismo*. No CTAI, entretanto, não encontramos um termo que se referisse exclusivamente à prática de descida (rapel) em cachoeiras, sendo encontrado apenas o termo equivalente relacionado à atividade mais ampla, *canionismo* (*canyoning*, *canyoneering*). Em português, portanto, há um termo genérico e um mais específico, enquanto que, em inglês, há apenas o termo mais genérico. Indicamos, assim, a ausência de equivalência para o termo específico. Cabe notar que, em português, conforme observamos em nosso *corpus*, o *cachoeirismo* também é chamado de *cascading*. Contudo, o termo *cascading* não foi encontrado em nenhum dos textos em inglês.

No terceiro caso, temos o termo *voo livre*:

Voo Livre é aquele que se pratica com asa delta ou parapente, sendo que a definição proposta pela Federação Aeronáutica Internacional (FAI) remete a uma estrutura rígida que é manobrada com o deslocamento do peso do corpo do piloto, por superfícies aerodinâmicas *móveis* (*asa delta*) ou até por ausência de estrutura rígida como cabos e outros dispositivos (*parapente*). (ABETA; BRASIL, 2011, p. 76)

Do contexto acima, depreendemos que *voo livre* é o hiperônimo dos termos *asa-delta* e *parapente*. Além disso, verificamos, nos dicionários de língua geral e especializado consultados, que *voo livre* também é definido apenas como o voo praticado com

² Na fase de redação de definições, posterior à submissão deste trabalho, foi criado apenas um verbete para os termos *boia-cross*, *acqua-ride* e *acqua ride*, com uma nota sobre as relações de sinonímia e de equivalência interlinguística.

a asa-delta e, por metonímia, o termo *asa-delta* é considerado sinônimo de *voo livre* (HOUAISS, 2009; LIMA, 2002, p. 378). No CTAI, foram encontrados apenas os equivalentes dos dois termos específicos, *hang-gliding* (*asa-delta*) e *paragliding* (*parapente*), não sendo identificado um termo genérico que os abrangesse. No CTAI, observamos a ocorrência do termo *gliding*, do qual derivam *hang-gliding* e *paragliding*, mas que concerne a outro conceito: voo de aeroplano. Portanto, não foi encontrado equivalente para o termo *voo livre*. Nos três casos comentados, indicamos a ausência de equivalência por meio do símbolo Ø.

A existência de termos mais genéricos ou específicos também ocorreu no sentido inverso da pesquisa, do inglês para o português. Observamos em nosso *corpus*, por exemplo, que os termos *rafting*³ e *espeleoturismo*,⁴ em português, apresentavam apenas um subtipo: *rafting de águas brancas*⁵ e *espeleoturismo vertical*.⁶ Já no *corpus* em inglês, encontramos dois subtipos de *rafting* e *espeleoturismo* (*caving*): *white water rafting* e *black water rafting*⁷, no primeiro caso, e *vertical caving* e *horizontal caving*,⁸ no segundo. Em português, não há um termo específico para se referir à atividade com boias em cavernas (*black water rafting*) e também não há um termo específico para nomear o espeleoturismo na modalidade horizontal, que, na verdade, é a mais comum e praticada no Brasil.

Algo semelhante ocorreu com o termo *salto duplo*. No âmbito do turismo, o *paraquedismo* (salto em queda livre de paraquedas geralmente a partir de um avião) e o *skydiving* (com realização de manobras antes de se abrir o paraquedas) costumam ser realizados na modalidade *salto duplo*, ou seja, realizados por duas pessoas, sendo uma delas o instrutor. No CTAP, encontramos apenas o termo *salto duplo*. No CTAI, entretanto, além do termo *tandem jump* (*salto duplo*), também encontramos *tandem parachuting* e *tandem skydiving*, especificando tratar-se de *salto duplo* nas atividades de *paraquedismo* e de *skydiving*, respectivamente.

Em relação às atividades de *voo livre*, *cachoeirismo*, *black water rafting*, *horizontal caving*, *tandem parachuting* e *tandem skydiving*, a inexistência de um termo equivalente na outra língua para designá-las não significa que não existam ou não sejam praticadas em determinado país. Essas diferenças devem-se às necessidades denominativas de cada sociedade e refletem os diferentes modos de se interpretar e classificar a realidade.

Também houve casos em que o termo equivalente não foi encontrado no *corpus*, mas foi verificada sua existência em fontes alternativas. É o caso do termo *caiaque turístico*, cujo equivalente não foi encontrado no *corpus*, porém, por meio de uma busca em *sites* de turismo de aventura, verificamos a ocorrência do termo *kayak touring*. O *corpus*, por mais rigorosos que sejam os critérios adotados, é apenas uma amostra, uma represen-

³ “descida de rios com corredeiras em botes infláveis” (ABNT 2006, p. 1).

⁴ “atividades desenvolvidas em cavernas, oferecidas comercialmente, em caráter recreativo e de finalidade turística” (ABNT, 2006, p. 1).

⁵ “Águas brancas –a água em trechos de corredeiras, cachoeiras e outros obstáculos que a movimentam. Também chamadas de águas vivas ou águas bravas” (ABETA; BRASIL, 2009b, p. 53).

⁶ “espeleoturismo de aventura que utiliza técnicas verticais” (ABNT, 2007, p. 3).

⁷ Descida de rios em cavernas com utilização de boias ou câmaras de ar de pneu, semelhante ao boia-cross.

⁸ “Horizontal caving which may include crawling through narrow openings, fording streams and climbing up or down short rock faces. Vertical caving which involves the use of ropes or ladders to ascend or descend vertical drops, known as ‘pitches’” (AUSTRÁLIA, 2013a).

tação. Diante disso, não poderíamos indicar a ausência do equivalente, pois, apesar de não ocorrer no conjunto de textos selecionado, foi encontrado em outras fontes. Esse termo foi indicado no quadro de equivalências entre parênteses.

Em relação ao termo *stand up* (em português), encontramos o equivalente *stand up paddling* no CTAI. Entretanto, em buscas na rede, verificamos que, em português, também são utilizadas a abreviação *SUP* e a forma estendida *stand up paddle*. Nesse caso, também acrescentamos as unidades obtidas nas fontes complementares de modo a suplementar as informações encontradas no *corpus*.

O último caso que gostaríamos de comentar refere-se ao termo *caminhada*. No *corpus* em português, encontramos a seguinte explicação:

Existem diversas palavras que classificam os diferentes tipos de caminhadas, segundo sua duração ou envolvimento com o ambiente. Em grande parte, as definições vieram do inglês e foram traduzidas para o português. **Hiking**, por exemplo, consiste em passeios de curta duração, em média algumas horas, nunca mais de um dia. É a forma mais comum no Turismo de Aventura e sua tradução seria mais perto de caminhada mesmo. Já **Trekking**, palavra de origem africânder, pode ser usada em português para travessia, caminhada de longo curso ou caminhada com um ou vários pernoites (em camping, pousada, casa ou até mesmo um bivaque improvisado). É um produto de Turismo de Aventura com menos demanda que a caminhada, porém alguns roteiros já se consolidaram como tradicionais neste mercado. (ABETA; BRASIL, 2009a, p. 49, grifos nossos)

Segundo essa fonte, existe a caminhada de curta duração, também chamada de *hiking*, e a caminhada de longa duração, também chamada de *trekking*. No CTAI, encontramos uma variedade de termos referentes à caminhada, como atesta o seguinte trecho:

[...] travelling on foot through the backcountry carrying all one's own supplies and equipment is a popular recreational activity in many developed nations. It is variously known, in different countries, as **hiking**, **bushwalking**, **tramping**, **trekking** or simply walking; and it may take hours, days or weeks, on or off trail. (BUCKLEY, 2006, p. 287, grifos nossos)

O trecho menciona a atividade de caminhar de um modo genérico (praticada no campo, em trilhas ou não, por horas, dias ou semanas), citando alguns termos empregados. Verificamos o significado deles nos dicionários adotados na pesquisa. Vejamos as definições encontradas no Merriam-Webster (2014): **hike** “to walk a long distance especially for pleasure or exercise”; **trekking** “to walk usually for a long distance”, “to travel by walking through an area with many mountains, rivers, etc., for pleasure and adventure”, “to go on a long and often difficult journey”; **tramp** “to travel about on foot: **hike**”. O termo *bushwalking* não consta do dicionário.

Analisemos também as definições do Macmillan (RUNDELL, 2007, grifo do autor): **hiking** “the activity of walking for long distances in the countryside”; **trekking** “to go on a long and difficult journey on foot. Some people go on holiday to do this”; **tramp** “to walk slowly for a long distance”; **bushwalker** “australian someone who enjoys hiking (=going for long walks) in the bush”.

Com base nos dois conjuntos de definições, confirmamos que *hiking* refere-se a uma caminhada longa, porém mais leve e curta do que *trekking*, relativo a uma caminhada mais longa e com maior nível de dificuldade. Nas fontes examinadas, os termos *tramping*

e *bushwalker* (australiano) são remetidos apenas ao termo *hiking*. Entretanto, nos textos especializados em turismo de aventura em inglês, são apresentados conceitos mais amplos de *tramping* e *bushwalking*.

O termo *tramping* é usado na Nova Zelândia: “Tramping is a traditional New Zealand activity. [...] Tramping ranges from nature walks on marked tracks to multi-day expeditions in the backcountry” (NOVA ZELÂNDIA, 2009, p. 165). Segundo o contexto, abrange desde caminhadas em trilhas a expedições de vários dias.

O termo *bushwalking* é usado na Austrália e designa um conceito também bastante amplo:

The activity of bushwalking involves walking in the natural environment for pleasure, challenge, experience and/or educational outcomes. The term ‘bushwalking’ is appropriately applied to long (multi day) as well as short (an hour or two) walks that can be experienced in diverse environments including urban suburbs, coastal, alpine, outback and remote regions. (AUSTRÁLIA, 2013b, p. 4)

Bushwalking, segundo o excerto, envolve caminhadas, que duram horas ou dias, em diversos ambientes naturais. Por fim, com base nas informações encontradas nas obras lexicográficas e no CTAI, compreendemos que as variantes *bushwalking* e *tramping* abrangem tanto o conceito de *trekking* quanto o de *hiking*. Sendo assim, inserimos os termos *bushwalking* e *tramping* como equivalentes parciais tanto de *trekking* quanto de *hiking*, usando o símbolo aproximadamente para indicar a parcialidade da equivalência, visto que, em português, os termos *trekking* e *hiking* recobrem de modo parcial o conceito mais amplo de *bushwalking* e *tramping* encontrado no *corpus*. Em relação às variantes geográficas, esse foi o caso mais complexo. Nos demais casos apresentados no quadro, as informações foram encontradas e verificadas nos dicionários e no *corpus* com maior facilidade.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi descrever a metodologia utilizada na elaboração da parte bilíngue (português-inglês) de um glossário na área do Turismo de Aventura, contemplando desde o processo de composição dos *corpora* comparáveis, o levantamento de termos por meio da ferramenta *WordSmith Tools*, o registro de dados em fichas terminológicas até a análise dos diferentes graus de equivalências existentes entre termos de duas línguas diferentes. De um modo geral, observamos que a maioria dos termos que designam as atividades de aventura em português possui equivalentes em inglês. Por outro lado, como reflexo das particularidades de cada país e suas necessidades denominativas, observamos alguns casos de lacunas e recobrimentos parciais entre os conjuntos terminológicos comparados nas duas línguas.

Referências

ALPÍZAR-CASTILLO, Rodolfo. *Cómo hacer un diccionario científico-técnico?* Buenos Aires: Editorial Memphis, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EMPRESAS DE ECOTURISMO E TURISMO DE AVENTURA (ABETA); BRASIL. Ministério do Turismo. *Manual de boas práticas de caminhada e caminhada de longo curso*. Belo Horizonte: Editora dos Autores, 2009a.

_____. *Manual de boas práticas de canionismo e cachoeirismo*. Belo Horizonte: Editora dos Autores, 2009b.

_____. *Relatório de impactos do programa aventura segura*. Belo Horizonte: Editora dos Autores, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 15399: turismo de aventura – condutores de espeleoturismo de aventura – competências de pessoal*. Rio de Janeiro, 2006.

_____. *NBR 15500: Turismo de aventura: Terminologia*. Rio de Janeiro, 2007.

AUSTRÁLIA. Department of Sport and Recreation. *Western Australian Adventure Activity Standard: common safe practice for groups in the outdoors: caving*. 2013a. Disponível em: <<http://www.outdoorswa.org/page.php?id=7>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Department of Sport and Recreation. *Western Australian Adventure Activity Standard: common safe practice for groups in the outdoors: bushwalking*. 2013b. Disponível em: <<http://www.outdoorswa.org/page.php?id=7>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BAKER, Mona. *Corpora in Translation Studies: an overview and some suggestions for future research*. *Target*, v. 7, n. 2, p. 223-243, 1995.

BARROS, Lidia Almeida. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.

BOUTIN-QUESNEL, Rachel et al. *Vocabulaire Systématique de la Terminologie*. Québec: Publications du Québec, 1985.

BRASIL. Ministério do Turismo. *Regulamentação, normalização e certificação em turismo de aventura: Relatório Diagnóstico*. Brasília, DF: Ministério do Turismo, 2005.

_____. *Turismo Acessível: bem atender no turismo de aventura adaptada*. Brasília, DF: Ministério do Turismo, 2009. v. 4.

BRASIL. Ministério do Turismo. Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico. Coordenação Geral de Segmentação. *Turismo de Aventura: orientações básicas*. Brasília, DF: Ministério do Turismo, 2010.

BUCKLEY, Ralf Christopher. *Adventure Tourism*. Wallingford, Oxfordshire, UK; Cambridge, MA, EUA: CABI Pub., 2006.

BUCKLEY, Ralf Christopher; UVINHA, Ricardo Ricci. *Turismo de Aventura: Gestão e Atuação Profissional*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CABRÉ, Maria Teresa. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida; Empúries, 1993.

DUBUC, Robert. *Manuel pratique de terminologie*. Québec: Linguatex Éditeur, 1985.

FIGUEIREDO, Luiz Guilherme Buchmann; CAMPOS, João Geraldo Cardoso. *Turismo de esportes e aventura: livro didático*. 3. ed. Palhoça, SC: Unisul Virtual, 2007.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LIMA, Dartel Ferrari de. *Dicionário de Esportes*. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

MERRIAM-WEBSTER Online Dictionary. Springfield: Merriam-Webster Incorporated, 2014. Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

NOVA ZELÂNDIA. *Outdoor activities guidelines for leaders*. 2009. Disponível em: <<http://davidwoodsportfolio.wikispaces.com/file/view/Outdoor+Activities++Guidelines+for+Leaders.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

RUNDELL, Michael (Ed.). *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. 2. ed. Oxford: Macmillan, 2007.

SWARBROOKE, John et al. *Turismo de Aventura: conceitos e estudos de casos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

RONDEAU, Guy. *Introduction a la terminologie*. 2. ed. Québec: GaëtanMorin, 1984.

VEGA, Miguel Angel. Terminología y traducción. In: CABRÉ, Maria Teresa (Org.). *Jornada Panlatina de Terminologia*. Perspectives i camps d'aplicació. Barcelona: IULA, 1996.

O ensino de sistemas de memórias de tradução na graduação: desafios e perspectivas

(Teaching translation memory systems in undergraduate programs: challenges and perspectives)

Érika Nogueira de Andrade Stupiello¹

¹ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

erika@ibilce.unesp.br

Abstract: Translation memory systems have conquered a definitive space in the translator's workstation and, consequently, they have promoted significant changes in translation practice. Aiming to reflect on the training of these tools and their influence on the work of trainee translators, this paper analyzes the theory and practice of translation assisted by translation memory tools in the academic environment. Some challenges faced by trainees in their first contact with the tool are presented, as well as the partial results of an undergoing study of translations completed with and without the assistance of translation memories seeking to encourage the construction of a critical view of the effects of automation on translation practice.

Keywords: translation memory systems; translation; translator training.

Resumo: Sistemas de memórias de traduções conquistaram espaço definitivo na estação de trabalho do tradutor e, conseqüentemente, têm promovido transformações definitivas na maneira como a tradução é contratada e realizada. Com o objetivo de refletir sobre o aprendizado e a influência do uso dessas ferramentas na produção de tradutores em formação, este trabalho apresenta uma análise entre a teoria e a prática de tradução auxiliada por sistemas de memórias no ambiente acadêmico. São apresentados alguns desafios encontrados por graduandos em tradução em seu primeiro contato com a ferramenta e os resultados parciais de um estudo de traduções realizadas com e sem o uso de sistemas de memórias que procura encorajar a construção de um olhar crítico aos efeitos da automação na prática de tradução.

Palavras-chave: sistemas de memórias de tradução; tradução; formação de tradutores.

Introdução

Dominar o uso de recursos tecnológicos de auxílio à tradução, em particular dos sistemas de memória, é um requisito que tem se tornado cada vez mais comum para que um tradutor atue de forma eficiente no dinâmico mercado de traduções especializadas. Esse mercado, que inclui desde a tradução de manuais e informativos técnicos à tradução de conteúdos de texto ou software para a indústria da localização, prioriza a contratação de profissionais que agreguem competência linguística ao domínio de ferramentas que acelerem a produção de traduções. A crescente incorporação desses recursos à rotina do trabalho tradutório tem, por sua vez, promovido transformações definitivas na maneira como a tradução é contratada e praticada. Dentre algumas das mudanças da automação parcial da prática tradutória, destacam-se a padronização da produção de traduções e a prática vigente que determina o fornecimento da pesquisa terminológica do tradutor (memória) composta durante o trabalho.

Visando a desenvolver em alunos de graduação o conhecimento técnico pressuposto para atuação profissional, muitos cursos de formação universitária de tradutores no

Brasil realizaram modificações em seus currículos nos últimos anos para incluir o treinamento em sistemas de memórias de tradução. Dois levantamentos realizados nos anos de 2008 (RODRIGUES; STUPIELLO) e 2013 (STUPIELLO) em cursos de graduação em tradução de instituições públicas e privadas de ensino superior no país confirmam o aumento do número de cursos que criaram disciplinas voltadas ao treinamento em sistemas de memórias e outras ferramentas de auxílio ao tradutor. Em vista dessas mudanças que estão, aos poucos, sendo introduzidas nos currículos de cursos universitários de formação de tradutores, torna-se oportuno refletir sobre os desafios e as perspectivas que se apresentam a docentes e discentes no aprendizado dessas novas tecnologias.

Buscando tratar de algumas questões envolvidas no treinamento de tradutores em formação, este trabalho divide-se em duas partes. A primeira delinea um panorama da concepção dos sistemas de memórias para, então, apresentar alguns desafios enfrentados no ensino de sistemas de memórias de tradução, com exemplos extraídos da prática de ensino da disciplina “Introdução às Tecnologias de Tradução”, ministrada para a turma do segundo ano do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto. As duas principais questões abordadas serão o ensino dos recursos de segmentação textual e de compilação da memória, resultantes do trabalho de tradução e da aplicação eficaz do sistema. Uma vez que o aumento da produtividade tradutória e a padronização terminológica e fraseológica da produção dependem diretamente da recuperação promovida pelo sistema de memória, torna-se essencial ao tradutor em formação aprender a organizar o conteúdo de forma a propiciar a restauração de segmentos já traduzidos. Essas questões serão analisadas em segmentos extraídos das memórias de traduções compiladas por alunos da disciplina e pela análise dos principais problemas de segmentação. Na segunda parte do trabalho, serão apresentados os primeiros dados de um estudo em desenvolvimento que visa a fornecer subsídios para maior conhecimento de como graduandos em tradução fazem uso dos recursos dos sistemas de memórias. Buscasse, com essa pesquisa, estimular uma reflexão que promova a percepção, por tradutores em formação, de como a automatização parcial de seu trabalho pode afetar suas escolhas e, até mesmo, seu estilo de escrita.

A tradução assistida por sistemas de memórias: da teoria à prática

Os sistemas de memórias de tradução são considerados importantes recursos de pesquisa e informação para o tradutor por constituírem, primordialmente, um conjunto de arquivos contendo trechos de textos originais e de suas respectivas traduções. Organizados em segmentos bilíngues, os sistemas de memórias possibilitam a consulta terminológica e fraseológica e, em muitos casos, a recuperação de opções anteriores de tradução salvas e mantidas em bancos de dados. Na literatura da área (BOWKER, 2002; AUSTERMÜHL, 2001), esses sistemas são tratados como eficientes recursos em trabalhos com extensos textos em arquivo eletrônico, especialmente aqueles com grande número de recorrências terminológicas, como manuais, por exemplo.

O reaproveitamento de traduções anteriores que servem como ferramenta para o início de um novo trabalho é o principal atributo dos sistemas de memórias, que possibilita uma espécie de “alavancagem” de um novo trabalho de tradução, conforme alusão de Bowker (2002), que assim justifica a vantagem do uso das memórias de tradução:

[...] embora a língua seja dinâmica, é bastante repetitiva, e as pessoas frequentemente utilizam expressões iguais ou semelhantes para comunicar ideias parecidas. O volume de tradução está crescendo e a maioria dos tradutores já passou pela experiência de ser contratado para traduzir um texto contendo passagens que eles (ou seus colegas) já traduziram em ocasiões anteriores. (BOWKER, 2002, p. 93)¹

A pressuposição de um grau considerável de repetições no texto de origem, bem como a recorrência de expressões e frases em trabalhos posteriores de uma mesma área, constitui o principal atrativo dos sistemas de memória. Desde a concepção, esses sistemas são projetados para funcionar como “bancos de dados linguísticos” que, ao receberem trechos de textos de origem e suas respectivas traduções, organizam esse material em unidades de tradução para posterior reutilização.

A expansão dos bancos de dados das memórias é parte de um esforço constante de agências e outros contratantes de serviços de traduções, cujo objetivo final é reduzir os honorários pagos aos tradutores contratados. A prática atual preceitua que a tradução seja remunerada uma única vez, ou seja, a partir do momento que um segmento for traduzido e reocorrer em outros textos, ele não seria mais pago integralmente, independentemente do contexto de que vier a fazer parte. Como explicam Biau Gil e Pym (2006, p. 10),

[...] a possibilidade de reutilizar traduções anteriores significa que os clientes solicitam que os tradutores trabalhem com sistemas de memórias de tradução e, depois, reduzem seus honorários. Quanto mais correspondências exatas e parciais existirem (segmentos iguais ou semelhantes já traduzidos e incluídos no banco de dados), menos eles pagam. Esse fato incita os tradutores a trabalhar rápido e, em geral, sem analisar os segmentos anteriormente traduzidos, com queda correspondente na qualidade.

Pela perspectiva do contratante de serviços de tradução, a memória, contendo segmentos de trabalhos anteriores, seria fornecida tanto para aumentar o rendimento de um trabalho, pelo controle terminológico, quanto para determinar a remuneração total ou fracionada do trabalho do tradutor, de acordo com o índice de reaproveitamento de seu conteúdo. Tendo em vista que a prática consiste em remunerar a tradução de um segmento somente uma vez, acaba-se forçando o tradutor a se concentrar naqueles segmentos que não tenham sido antes traduzidos e que serão integralmente pagos.

Na teoria, o recurso de segmentação promove a divisão de um texto em unidades passíveis de reaproveitamento em trabalhos posteriores por meio de marcas formais de quebra de frase, como ponto final, ponto e vírgula e os pontos de interrogação e exclamação. Na prática, esse recurso pode considerar quebra de segmento o uso do ponto final em uma abreviação (como Sr., por exemplo) ou, ainda, o emprego de um ponto e vírgula em um caso de elipse (fui ao teatro; ela, ao cinema). A fragmentação de um texto com base no uso de pontuações pode interferir na construção do sentido pelo tradutor, uma vez que os segmentos criados por meio de marcas formais de quebra de frase podem não produzir a sequência de leitura que o tradutor teria se estivesse traduzindo sem o auxílio dessa ferramenta. Para exemplificar o processo de segmentação textual e suas possíveis limitações, consideremos um ambiente de aprendizagem de ferramentas, isento das pres-

¹ Todas as citações em língua estrangeira que não possuem tradução publicada em português foram feitas por mim.

sões financeiras que determinam que uma tradução não seja só um produto, mas também constitua parte (ou partes) de trabalhos subsequentes.

No curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor da Unesp de São José do Rio Preto, o treinamento em ferramentas de tradução ocorre no segundo ano em uma disciplina com carga horária de 30 horas e que prevê a introdução dos alunos às tecnologias de tradução. O sistema de memória com o qual os alunos têm maior contato é o Wordfast (em suas versões Classic e Anywhere). Há também a introdução aos sistemas Trados e MemoQ, além de softwares para localização (CatsCradle) e legendagem (Subtitle Workshop). O Wordfast, contudo, é a ferramenta com a qual os alunos desenvolvem suas traduções e pela qual eles são avaliados ao final do curso.

A abordagem pedagógica ao treino em memórias de tradução contempla a criação de memórias de tradução (com ênfase na aprendizagem do recurso de segmentação textual) e o uso das correspondências totais e parciais apresentadas pelos sistemas (conforme avança o treinamento sobre a compilação do banco de dados da memória). Por ser uma disciplina voltada ao treinamento dos recursos dos sistemas de memórias, os alunos têm autonomia para escolherem os textos com que desejam trabalhar. Essa estratégia acaba gerando diferentes situações e problemas, que são levados ao conhecimento do grupo para discussão e resolução no decorrer das aulas.

Uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelos alunos está na configuração do sistema em harmonia com o trabalho a ser desenvolvido, que é essencial para o bom desempenho da memória. Tanto no Wordfast Classic como no Wordfast Anywhere, é necessário acionar o arquivo correto onde se encontra a memória e, principalmente, observar a direção do par linguístico da memória selecionada. Nessa fase, muitos alunos não se detêm no carregamento da memória correta e, muitas vezes, acabam inserindo as unidades de tradução (constituídas pelo segmento original e sua respectiva tradução) no arquivo de memória incorreto, o que posteriormente prejudica o rendimento do trabalho ao tornar impossível à memória recuperar um segmento já traduzido, porém inadequadamente armazenado. A figura a seguir apresenta uma memória originariamente criada na direção português/inglês e que, posteriormente, passou a armazenar também trabalhos na direção inglês/português, conforme separa a linha em vermelho.

Memória Aluno 2 - Bloco de notas				
Arquivo	Editar	Formatar	Exibir	Ajudar
20120420-155419	L	0	PT-BR	Ela foi cuidadosamente isolada e moradores, voluntários e até autoridades fazem de tudo para que não morra, por causa da se
20120420-155737	L	0	PT-BR	Sementes e mudas do pinheiro foram recolhidos para garantir que o laço sentimental dos japoneses com a árvore não se desfaz
20120420-160120	L	0	PT-BR	Entre os desafios do país estão dar fim a uma gigantesca montanha de entulhos. EN-US Between the challenges of the count
20120420-160404	L	0	PT-BR	São 23 milhões de toneladas, que segundo cálculos do governo, devem ser processados até 2014. EN-US They are 23 million
20120420-160458	L	0	PT-BR	Reconstruir as cidades e recuperar a economia local são outras tarefas das autoridades. EN-US Rebuilding the cities and r
20120420-160726	L	0	PT-BR	Agricultores e pescadores, principalmente, não sabem quando poderão voltar a exercer suas atividades. EN-US Farmers and
20120420-160737	L	0	PT-BR	Tripla tragédia EN-US Triple tragedy EL ST
20120420-160952	L	0	PT-BR	No dia 11 de março de 2011, um terremoto de 9,0 de magnitude atingiu a região nordeste do Japão. EN-US On March 11
20120420-161335	L	0	PT-BR	cerca de 20 minutos depois, ondas gigantes, que chegaram a 40 metros de altura, destruíram as vilas e cidades litorâneas. EN-US
20120420-161620	L	0	PT-BR	A pior tragédia natural já enfrentada pelos japoneses resultou na morte de 15.853 pessoas - maior perda de vidas desde a se
20120420-162134	L	0	PT-BR	outras 3.283 pessoas foram dadas como desaparecidas e, passado um ano, as buscas ainda continuam, principalmente no mar e e
20120420-162412	L	0	PT-BR	o desastre foi agravado depois que as ondas gigantes atingiram a usina nuclear de Fukushima, causando um acidente nuclear. EN-US
20120420-162551	L	0	PT-BR	Mais de 80 mil famílias foram obrigadas a deixar suas casas num raio de 30 quilômetros de distância da planta. EN-US ove
20120420-163052	L	0	PT-BR	A crise nuclear fez com que Japão começasse a pesquisar outras fontes de energia e adotasse medidas mais rígidas de segur
20120420-163213	L	0	PT-BR	Governo promete criar um Japão mais seguro, 1 ano após terremoto e tsunami EN-US Govern promises to create a safer
20120420-163221	L	0	PT-BR	Maribel Izcue EN-US Maribel Izcue EL ST
20120420-163833	L	0	PT-BR	Tôquio, 11 mar (EFE) - Um ano depois do terremoto que criou a pior crise no Japão desde a segunda Guerra Mundial, o govern
20120420-164242	L	0	PT-BR	Perante cerca de 1.200 convidados entre ministros, parlamentares, diplomatas, representantes das regiões afetadas, jornal
20120420-164819	L	0	PT-BR	'Temos que fortalecer as medidas de prevenção, com base nesta experiência, o mais rápido possível', pediu nota, que chegou
20120420-165220	L	0	PT-BR	A calma e perseverança dos afetados, que assombrou o mundo nos dias posteriores à tragédia, foi lembrada pelo imperador, qu
20120420-165348	L	0	PT-BR	Situado sobre uma zona altamente sísmica, o Japão é um dos países mais preparados do planeta para enfrentar terremotos, ent
20120420-170139	L	0	PT-BR	Após o desastre, o país extremou as precauções e prepara um plano nacional para o eventual grande terremoto, para o qual s
20120420-170738	L	0	PT-BR	outras medidas incluem a designação de estradas de emergência para ser utilizadas por veículos especiais em caso de desast
20120420-171435	L	0	PT-BR	As medidas de prevenção se unem aos esforços para a reconstrução, algo para o qual o Governo destinou até agora quatro org
xx120507-141136	L	0	PT-BR	The NCOI is the body responsible for supervising and monitoring all activities related to organ donation and transplantati
20120507-142712	L	1	PT-BR	Among the duties of the steering committee is to make rules about how to allocate the legally donated organs, rules which i
20120507-142940	L	1	PT-BR	1) the prior donation of an organ from a deceased, if a first-degree relative is in need of a transplant. EN-US 2)
20120507-143223	L	1	PT-BR	3) the prior donation during life of an organ for the benefit of anyone, if the donor or a first-degree relative is in need
20120507-143406	L	1	PT-BR	The steering committee will make its rules by majority of votes. EN-US O comitê de gestão elaborará suas regras bi
20120507-143521	L	1	PT-BR	A physician will be appointed as controller of the procedures. EN-US Um medico será nomeado como controlador dos procedi
20120507-143624	L	1	PT-BR	Procedure for organ donation from the living. EN-US Procedimento para a doação de órgãos em vida. EL ST
xx120507-144537	L	0	PT-BR	A person wishing to donate an organ to a patient in need of a transplant, must seek authorization either 1) from a local ev
20120507-145008	L	1	PT-BR	These evaluation committees will be headed by a senior hospital physician not involved in organ transplantation, and includ
20120507-145257	L	1	PT-BR	The authorization will be delivered only if the committee is convinced that 1) the donor has no medical or mental conditio
20120507-145523	L	1	PT-BR	2) the donor has given his free voluntary consent, in clear mind and without any pressure being it (family, social or ecc
20120507-145631	L	1	PT-BR	3) the donor and the recipient have given their informed consent to the surgical procedures involved. EN-US 3) o doador
20120507-150335	L	1	PT-BR	4) the donor did not give his consent in return for an actual or promised compensation that is prohibited by the law and al
20120507-150540	L	1	PT-BR	5) the donor understands that he can withdraw his consent at anytime without prejudice. EN-US 5) o doador reconheça que é
20120507-150928	L	1	PT-BR	In addition to thorough medical and psychological examination, and social evaluation, the donor and the recipient will be c
20120507-151112	L	1	PT-BR	If a member of a local evaluation committee opposes the authorization, he can ask to refer the case for a new evaluation by
20120507-151247	L	1	PT-BR	A positive decision to authorize the live donation will be transmitted to all its details to the director-general of the MI
20120507-151327	L	1	PT-BR	Once approved, the procedure should be carried out within 24 hours. EN-US Uma vez aprovada, os procedimentos deverão
20120507-151504	L	1	PT-BR	The law further addresses the right of the donor and recipient to be informed of the results of the evaluation. EN-US A l
xx120507-151700	L	0	PT-BR	The law also addresses the case of donors who are minors, where a judgment by appropriate courts of law is required on top
20120507-152738	L	0	PT-BR	Expense reimbursements (Section 22): The Minister of Health, with the authorization of the appropriate parliamentar

Figura 1. Memória de tradução mista, com segmentos de origem em português e inglês.

Outro problema na utilização dos sistemas de memórias de tradução apresentado pelos alunos está na segmentação textual. Como visto, a funcionalidade de um sistema de memória de tradução depende em grande parte do modo como os textos de origem são segmentados e armazenados em conjunto com suas respectivas traduções para posterior recuperação e reaproveitamento. Para que possa ser processado por um sistema de memória, todo texto é dividido em segmentos, cada um desses considerado a “menor unidade traduzível” pela ferramenta (ESSELINK, 2000).

Especialmente quando se utiliza um texto em formato pdf convertido para outro formato para ser editado, a formatação do texto é prejudicada, o que interfere na determinação dos segmentos pelo sistema de memória. Em geral, sinais de pontuação, como ponto final, ponto e vírgula, parênteses, colchetes, pontos de interrogação e exclamação, servem para sinalizar ao sistema o início e o fim de um segmento. Contudo, quebras de linha em diferentes pontos da frase que não sejam delimitados por sinais de pontuação são comuns em textos originariamente salvos em formato pdf. Conforme ilustra a figura a seguir, essa configuração textual interfere na compilação das unidades de tradução na memória, o que pode fazer com que o sistema tenha seu desempenho afetado na recuperação de segmentos já traduzidos e armazenados.



Figura 2. Memória de tradução com problemas de segmentação.

Em uma tradução realizada sem o auxílio de um sistema de memória, a desconfiguração causada pela conversão de um arquivo em pdf em outro arquivo editável (em formato .doc ou .dot, por exemplo) não traria mudanças significativas para o trabalho do tradutor, além do tempo que lhe seria exigido para editar o texto. Entretanto, quando se adota um sistema de memória para esse mesmo trabalho, o texto requer a edição antes da aplicação da memória. Nos casos em que o texto de origem não é editado, o sistema de memória tende a fragmentar ainda mais as frases, dividindo-as com base em comandos invisíveis de quebra de período e não em sinais de pontuação. O texto é frequentemente apresentado ao tradutor em fragmentos de frases dispostos em caixas de texto, para a inserção dos segmentos de tradução. A apresentação do texto nesse formato colabora para interromper a linearidade da leitura e pode afetar a interpretação e a construção da coesão textual da tradução. Como explica Pym (2011, p. 3):

[...] a primeira coisa que chama a atenção é que o texto está segmentado, fragmentado em unidades colocadas uma em cima da outra. Isto é, o texto está fragmentado de forma paradigmática; sua linearidade é repetidamente interrompida. A mente tradutória é convidada a trabalhar em um segmento após o outro, checando a consistência terminológica e fraseológica, porém deixando de verificar, nesse ambiente, a coesão sintagmática.

Especialmente em trabalhos de tradução especializada (técnica) que, em sua maioria, exigem a adoção de um sistema de memória para controle e padronização da terminologia e como forma de garantir reaproveitamento do trabalho atual em revisões futuras, o tradutor muitas vezes não é contratado para traduzir um texto completo, mas segmentos dispostos em caixas de texto por vezes de forma não sequencial. Em se tratando de uma nova versão de um texto anterior, os segmentos contidos na versão anterior de um texto são apresentados já com suas traduções, relegando ao tradutor o trabalho de revisão, ou não, desses trechos de texto. O foco, entretanto, é sempre no nível do segmento e esse método de trabalho com o texto impõe desafios, especialmente no que se refere a índices de semelhança ou não entre trabalhos anteriores e versões atuais.

No treinamento de tradutores em formação para o uso de sistemas de memórias, um dos grandes desafios a ser superado está na conscientização sobre a falibilidade dos sistemas, especialmente no processo de recuperação de segmentos da memória e de reapresentação ao tradutor. No início, é grande a empolgação dos aprendizes com o fato de poderem reaproveitar trechos já traduzidos, assim poupando-lhes tempo. Muitos não se detêm para uma releitura do texto traduzido, acreditando que se o sistema lhes apresentou um segmento já traduzido como 100% correspondente, não haveria nada mais a ser feito. No mercado de trabalho, com prazo restrito para conclusão de uma tradução, podem ser grandes as chances de o tradutor aceitar “cegamente” as opções apresentadas pelo sistema de memória, sem verificar sua exatidão e a coesão/harmonia com o novo contexto do qual o segmento fará parte. Segundo Bowker (2005), muitas vezes, a falta de experiência de tradutores em treinamento ou novatos faz com que muitos admitam as opções apresentadas para reaproveitamento sem qualquer questionamento. Por esse motivo, Bowker defende que o treinamento de tradutores deve enfatizar que o conteúdo da memória de tradução pode não estar sempre correto ou adequado para todo contexto. Assim sendo, a revisão é essencial para garantir um bom trabalho final e ela deve englobar não só a conferência de cada segmento, mas também a leitura e a revisão do texto como um todo.

A etapa de trabalho dedicada à revisão torna-se ainda mais importante nos dias de hoje, em que vemos uma mudança de sistemas instalados nos discos rígidos do computador do tradutor para servidores disponibilizados na nuvem e acessados por meio de sistemas *on-line*. Na atualidade, os tradutores tendem cada vez menos a acessar suas próprias memórias, e cada vez mais a receber arquivos pré-traduzidos cujos bancos de dados (memória) encontram-se armazenados em um endereço virtual. Nessa configuração, o tradutor pode ganhar produtividade ao acessar instantaneamente as memórias produzidas por outros tradutores, mas, ao mesmo tempo, ele perde a autonomia e o controle de sua produção terminológica e fraseológica, a qual é “devolvida” ao contratante juntamente com a tradução.

Pensando no grau de autonomia que o tradutor possui ao fazer uso de um sistema de memórias e considerando o requisito atual de domínio do uso desses sistemas para

atuação do tradutor técnico, venho investigando o impacto dessas ferramentas no trabalho de tradutores em formação universitária.

Por meio de levantamentos das produções tradutórias (inglês/português e português/inglês) de estudantes-tradutores, tenho há dois anos analisado as soluções de traduções adotadas com e sem auxílio de sistemas de memórias. O estudo compreende não somente cotejamentos entre traduções produzidas e seus respectivos originais, como também a comparação entre as traduções feitas pelo grupo, verificando as semelhanças e diferenças entre elas.

A aprendizagem de uma nova ferramenta necessariamente engloba descrições e explicações sobre a utilização de seus recursos que a compõe. Comumente, o ensino voltado à prática assume caráter descritivo e, na maior parte do tempo, concentra-se no que os sistemas de memórias são notoriamente capazes de proporcionar ao futuro tradutor: economia de tempo pela recuperação de traduções anteriores e padronização terminológica. Essa é uma abordagem assumida na própria literatura da área. Grande parte dos trabalhos que tratam dos sistemas de memórias, como Austerlühl (2001), Bowker (2002), Biau Gil e Pym (2006), por exemplo, dedicam-se à descrição das várias aplicações desses sistemas e ao modo como seu emprego pode alterar, em muitos aspectos, a maneira como o tradutor desenvolve seu trabalho.

A maneira como o aprendiz de tradução se relaciona com os sistemas de memórias com os quais começa a aprender o ofício mostra-se relevante na medida em que a relação entre o tradutor e a ferramenta coloca-se como um fator decisivo na construção da imagem do futuro profissional que deseja atuar na área de tradução especializada. Esse trabalho de ensino reflexivo de tradutores em formação envolve o levantamento de possíveis problemas que o sistema de memória pode ocasionar e é desenvolvido no terceiro e quarto anos do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor da Unesp de São José do Rio Preto, nas disciplinas de Prática de Tradução II e Prática de Tradução III em Língua Inglesa. Essas aulas são o ambiente adequado para discussão das limitações do sistema de memória, pois nelas os alunos traduzem os textos que lhes são designados e, assim, na maioria das vezes, enfrentam os mesmos tipos de problemas.

As discussões desenvolvidas em classe são amparadas por dados de uma pesquisa iniciada em 2013 com alunos das turmas de Prática II e III, do 3º e 4º anos do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor. O estudo proposto foi dividido em três partes e envolve a tradução de textos comerciais (contratos) contendo aproximadamente 900 palavras para ser realizada durante o período de uma hora e meia. Na primeira, propõem-se a tradução de um contrato impresso sem auxílio do sistema de memórias. Na segunda, os alunos realizam a tradução de outro contrato e são orientados a criar um arquivo de memória para a tradução. Já na terceira etapa, os alunos realizam a tradução de um texto contendo segmentos já traduzidos e reapresentados pela memória. Ao final de cada atividade, os alunos são consultados a respeito das dificuldades e das vantagens de realizar um trabalho assistido ou não por um sistema de memórias. Tendo já recebido treinamento no sistema Wordfast no segundo ano do curso, os alunos participantes da pesquisa têm relatado, até o momento, que, embora tenham economizado tempo ao empregar a ferramenta, eles sentem maior liberdade para traduzir sem as restrições impostas pela segmentação dos sistemas de memórias.

Após assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido dos participantes, os seus trabalhos são analisados com o auxílio do Turnitin, um *software* disponível *on-line* originariamente projetado para verificação de plágio em trabalhos acadêmicos, mas que, neste estudo, é empregado na quantificação do índice de semelhança entre as traduções realizadas pelos alunos com e sem o auxílio do sistema de memórias. O recurso utilizado, denominado *OriginalityCheck*, por exemplo, compara as traduções dos alunos por grupos e, em uma das amostras, apresentou os seguintes resultados:

The screenshot displays the Turnitin interface for a document titled 'Sales Agreement'. The document text is highlighted in red, indicating similarities with other sources. The similarity index is shown as 77%. On the right side, there is a panel titled 'All Sources' showing a match of 26 of 26, with a similarity index of 88%. Below this, a list of sources is shown, all of which are 'Submitted to Universia...'. At the bottom of the document, there is a table listing items and their prices in USDS/Mt.

a.	Fresh Tahiti lemon peel:	5,00 USDS/Mt
b.	Fresh Sicilian lemon peel:	5,00 USDS/Mt
c.	Fresh orange peel:	2,00 USDS/Mt
d.	Dry Tahiti lemon peel:	200,00 USDS/Mt
e.	Dry Sicilian lemon peel:	200,00 USDS/Mt
f.	Dry orange peel:	200,00 USDS/Mt

Figura 3. Tradução (português/inglês) de um contrato de compra realizada com auxílio do sistema Wordfast, contendo, no canto direito, o índice de semelhança entre essa tradução e as demais analisadas pelo programa

O sistema destaca os trechos semelhantes aos das outras traduções armazenadas e, assim, permite examinar se a segmentação do texto de origem interferiu na elaboração de sua tradução. Tendo em vista o fato de o recurso *OriginalityCheck* identificar com precisão o quanto um texto se assemelha a outros armazenados no sistema, é possível observar o quanto do texto hachurado não é “original”, o que deve ser interpretado nesse caso como uma tradução com um alto grau de semelhança às outras analisadas.

A figura a seguir apresenta uma imagem ampliada do índice de semelhança entre as traduções armazenadas no depósito do programa.

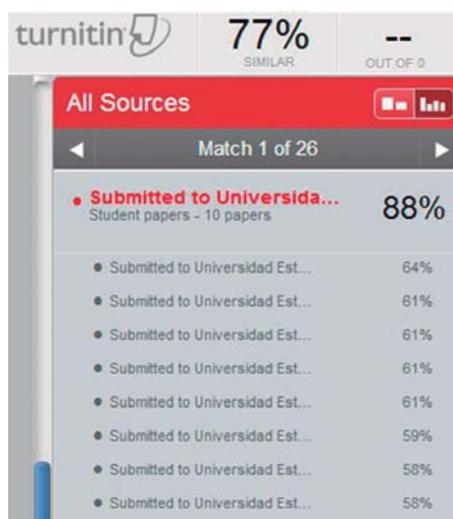


Figura 4. Índice de semelhança entre traduções assistidas pelo Wordfast

Observa-se nessa figura a quantificação da semelhança entre as traduções desenvolvidas com o sistema de memória, nesse caso, todas elas apresentam índices superiores a 50% de ocorrências de frases e trechos de frases que o sistema identificou como idênticos.

Já o índice de semelhança de um trabalho de tradução desenvolvido sem o auxílio de sistemas de memórias em comparação a outros realizados da mesma forma, novamente visualizados pelo recurso *OriginalityCheck*, mostrou-se inferior a 50% em todos os casos e com um número menor de ocorrências de trechos considerados idênticos pelo sistema.

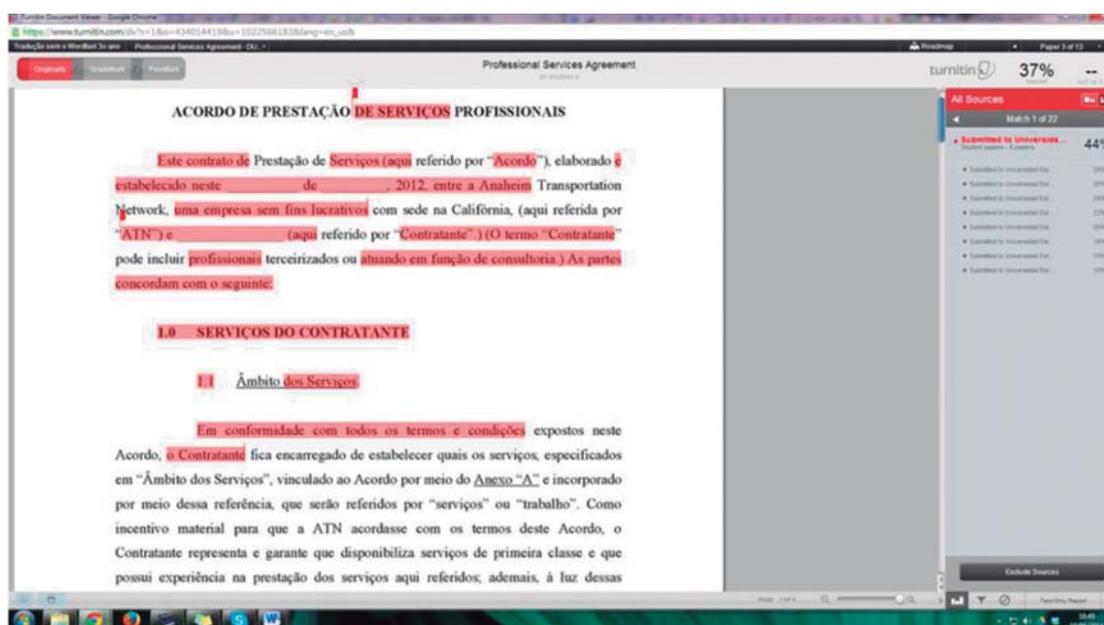


Figura 5. Tradução (inglês/português) de um contrato sem o auxílio do sistema Wordfast

Conforme demonstra a imagem ampliada, o índice de semelhança entre os trabalhos realizados sem o auxílio do sistema de memórias não ultrapassou 44%, valor consideravelmente menor do que aquele de traduções realizadas com o auxílio do Wordfast, que variou de 58% a 88%.

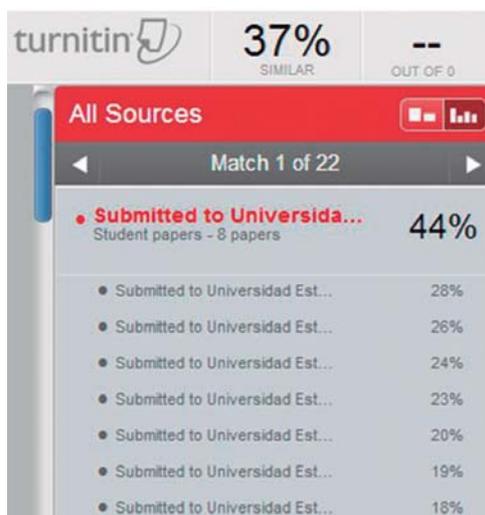


Figura 6. Índice de semelhança entre traduções não assistidas pelo Wordfast

Analisar a originalidade de textos por meio de índices e porcentagens é útil na medida em que torna possível quantificar com precisão como os sistemas de memórias colaboram para tornar os textos traduzidos mais similares e, por conseguinte, com menos espaço para a criação tradutória. A maneira como o sistema apresenta o texto ao tradutor, que o enxerga como um conjunto de segmentos a serem traduzidos de maneira consecutiva, por um lado, organiza a produção da tradução, mas, por outro, pode automatizar o trabalho de tal forma que se torna difícil ao tradutor considerar opções de tradução que não aquelas apresentadas pelo sistema (no caso de reaproveitamento de traduções anteriores) ou que não expressem exclusivamente o sentido do segmento encerrado pela caixa de texto.

Considerações finais

No mercado contemporâneo de produção de traduções, a prioridade está em produzir-se mais pagando-se menos e, conseqüentemente, quase não há tempo para a revisão da produção tradutória assistida por memórias de tradução. Os decrescentes prazos para a conclusão de um trabalho e a demasiada confiança do tradutor no que a memória lhe apresenta como sendo semelhante ou idêntico a um novo trecho de tradução também interferem na qualidade do trabalho final. Ainda que a revisão possa demandar tempo e reduzir a produtividade, ela seria importante na medida em que pode não só melhorar trabalhos futuros, mas, especialmente, oferecer a oportunidade de o tradutor refletir sobre a maneira como seu trabalho é influenciado pela mesma ferramenta que lhe propicia agilidade. Para Bowker (2005, p. 19), “reservar tempo para verificar a adequação das sugestões do sistema de memória ajudará os tradutores a alcançar melhor equilíbrio entre produtividade e qualidade”.

Conforme se propõe neste trabalho, essa análise do funcionamento de um sistema de memórias pode ser desenvolvida durante o treinamento com as ferramentas, não somente a partir da experiência que os tradutores em formação passam a ter com o sistema, mas também por meio da apresentação de resultados de pesquisas que reúnam dados sobre os reflexos da automação parcial no trabalho do tradutor.

REFERÊNCIAS

- AUSTERMÜHL, F. *Electronic tools for translators*. Manchester: St. Jerome, 2001. 192 p.
- BIAU GIL, J. R.; PYM, A. Technology and translation (a pedagogical overview). In: PYM, A. A.; PEREKRESTENKO, A.; STARINK, B. *Translation technology and its teaching*. Tarragona, Espanha, 2006. Disponível em: <http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/technology_2006/index.htm>. Acesso em: 22 jun. 2014.
- BOWKER, L. *Computer-aided translation: a practical introduction*. Ottawa: Ottawa University Press, 2002. 220 p.
- _____. Productivity vs. quality? A pilot study on the impact of translation memory systems. *Localization Focus*, v. 4, n. 1, p. 13-20, 2005. Disponível em: <http://www.localisation.ie/oldwebsite/resources/lfresearch/Vol4_1Bowker.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- ESSELINK, B. *A practical guide to localization*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.
- PYM, A. What technology does to translating. *Translation and Interpreting*, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2011.
- RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, E. N. A. *O ensino de tecnologias de tradução nos cursos superiores de formação de tradutores no Brasil*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <<http://letra.letras.ufmg.br/gttrad/enanpoll/2008/8%20-%20O%20ensino%20de%20tecnologias%20de%20tradu%C3%A7%C3%A3o%20nos%20cursos%20superiores.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.
- STUPIELLO, E. N. A. *De olho no mercado: o ensino de sistemas de memórias em cursos superiores de formação de tradutores no Brasil*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPT, 11., e CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRADUTORES, 5., Florianópolis, 2013.
- TURNITIN. Disponível em: <www.turnitin.com.br>. Acesso em: 18 jun. 2014.

Análise da tradução para o português do conto “The Bloody Chamber”, de Angela Carter, por Carlos Nougé

(Analysis of the translation into Portuguese of the tale
The Bloody Chamber, of Angela Carter, by Carlos Nougé)

Sarah dos Santos¹

¹Centro Universitário Anhanguera de São Paulo – Brigadeiro

sarahsantos003@yahoo.com.br

Abstract: This paper aims at making a comparative analysis of the Portuguese version of the tale “The Bloody Chamber”, originally written in English by Angela Carter, in Portuguese called “O quarto do Barba-Azul”. The analysis consists of the verification of the semantics and stylistics choices of the version in Portuguese written by Carlos Nougé. The importance of this study is to call one’s attention to the fidelity or adaption of an original text translated into another language, taking into consideration the way this text is translated into the target language. The goal is to highlight and to compare the differences between the original and the translated text through points of view presented in this paper, which also intend to call one’s attention to the quality required to translate the text, and how necessary it is to be done by a committed and professional translator.

Keywords: translation; literary translation; translation analysis.

Resumo: Este trabalho visa a analisar a tradução para o português do original em inglês do conto “The Bloody Chamber”, de Angela Carter, cujo título em português é “O quarto do Barba-Azul”, verificando-se a utilização da linguagem na escolha de palavras, estilística e semântica da língua portuguesa na tradução realizada por Carlos Nougé. A importância deste estudo é chamar a atenção para a fidelidade ou adaptação de um texto original para a língua para a qual ele é traduzido, levando em consideração a maneira como esse texto é exposto para a língua de chegada. A intenção é cotejar e pontuar as diferenças que um texto traduzido tem com relação ao texto original, levando em consideração diversos fatores a serem percorridos ao longo do trabalho, e também tem a intenção de chamar a atenção para a qualidade com que esse texto deve ser traduzido, e como isso demanda o trabalho de um profissional comprometido.

Palavras-chave: tradução; tradução literária; análise tradutória.

Introdução

O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho deu-se inicialmente a partir de estudos literários em concomitância com estudos na área da tradução literária. Este artigo visa a analisar o conto “The Bloody Chamber”, publicado no livro homônimo pela editora Penguin, em 1993, posteriormente traduzido para o português como “O quarto do Barba-Azul”, lançado pela editora Rocco, em 1999. O livro é de autoria da escritora inglesa Angela Carter, e teve sua tradução realizada por Carlos Nougé. A autora reconstrói, de maneira engenhosa, a figura da mulher de forma feminista, através de contos de fadas voltados para o público adulto. Ela enfoca a figura da mulher enquanto um ser dotado de força, ao mesmo tempo em que tímida e ingênua diante de uma sociedade patriarcal e autoritária; um ser detentor de desejos, de marcantes traços de feminilidade e força, mesmo diante da “condição da mulher diante do peso da tradição, do atrelamento ao patriarcado, do confinamento, da falta de controle sobre o próprio destino” (RAPUCCI, 2008, p. 8).

Angela Carter nasceu na Inglaterra, em 1940, e faleceu no mesmo país, no ano de 1992. Foi uma escritora muito conhecida por sua literatura pós-feminista e seu realismo mágico. Na época da Segunda Guerra Mundial, Carter foi viver com sua avó materna, uma personalidade forte e matriarcal. Essa senhora foi de grande influência ao longo de toda a vida de Carter, como escritora e pessoa. Durante a adolescência, Angela sofreu de anorexia. Trabalhou como jornalista, mesma profissão do pai. Formou-se em Literatura pela Universidade de Bristol. Seu interesse pela literatura e pelo feminismo a levou a reescrever, pelo ponto de vista feminino, textos de autores como Baudelaire e Marquês de Sade. Carter não se familiarizava com as convenções da cultura dos países de língua inglesa e sempre procurou conhecer outras línguas e culturas, motivo pelo qual tinha fluência em alemão e francês. Morou por dois anos em Tóquio, no Japão (PEACH, 1998).

“O quarto do Barba-Azul” conta a história de uma jovem de 17 anos que abandona os carinhos e a proteção da mãe, com quem vivia, para se entregar a um mundo novo, o do matrimônio, com um homem aristocrático, muito mais velho do que ela. A narradora relata suas sensações, seus desejos sexuais na noite de núpcias e a sensação da perda da virgindade de forma extremamente feminina. Além de outros momentos de erotismo existentes no conto, é a partir deste que a mulher (enquanto leitora) se identifica, pois há sensações que realmente só as mulheres sentem. Em alguns momentos, a personagem atinge ápices de diferentes emoções. Carter sabe colocar isso muito bem em “O quarto do Barba-Azul”. São traços de realidade sensual. Muitas vezes, a própria leitora não sabe expressar o que está sentindo ou sequer sabe entender o que se passa dentro de si mesma por medo, vergonha e até por não se preocupar em satisfazer a si mesma, mas ao seu parceiro. Esse conto é uma abertura que permite esse tipo de reflexão e dá oportunidade para que o(a) próprio(a) leitor(a) se identifique com todas as intensas sensações pelas quais a protagonista passa.

Este trabalho também apresenta uma análise comparativa entre o texto original em inglês, originalmente publicado sob o título “The Bloody Chamber”, conto integrante do livro homônimo, publicado pela editora Penguin Books em 1993, e a tradução do mesmo conto para o português realizada por Carlos Nougué. Para tanto, será necessário resgatar as características literárias do texto original: escolha de palavras, conteúdo, forma e intertextualidade, para que se possa tomar como base o texto de partida no que diz respeito à tradução que Nougué fez desse texto para adaptá-lo à língua de chegada.

Sobre o tradutor, Carlos Nougué nasceu em 1952, no Rio de Janeiro, onde permaneceu por 48 anos, quando mudou-se para Nova Friburgo, onde reside até o presente momento. É formado em Filosofia pela Escola Teológica do Mosteiro de São Bento. Trabalhou como professor convidado de Tradução Literária na Universidade Gama Filho, no curso de pós-graduação da língua espanhola. Trabalhou com edição e revisão em algumas editoras. A partir do ano de 1998, iniciou seus trabalhos enquanto tradutor profissional de textos da língua espanhola, do latim, do inglês e do francês. Foi o vencedor do Prêmio Jabuti de Tradução em 1993, juntamente com Cristóvão Nonato. Carlos Nougué tem, entre suas traduções, onze romances, três livros de contos, um deles sendo “O quarto do Barba-Azul”, uma novela e três livros de poesia. O autor morou por dois anos em Montevideu, no Uruguai (CARDELLINO; COSTA, 2005).

Muito se questiona sobre o estudo da tradução enquanto um campo independente de estudos. Nota-se que, desde a década de 70, a tradução é um ramo que vem crescendo

vertiginosamente, em diversas áreas: dos estudos linguísticos à teoria literária, inúmeros campos nos quais a tradução tem sido requisitada como elemento fundamental para que pessoas das mais variadas culturas e línguas tenham acesso a esses textos.

Muitas vezes a tradução é necessária para que haja um mero contato político entre nações, ou então ela é requerida para que mais pessoas tenham acesso a um rico texto literário que foi escrito numa língua que não a sua materna. No âmbito deste trabalho, especificamente, focamos no ramo da tradução literária.

Fundamental na disseminação da acessibilidade da imensa riqueza de conteúdo produzida pela literatura mundial a diversos povos e culturas cujo conhecimento à língua de partida é limitado (ou ausente), a tradução literária tem papel fundamental na difusão da cultura. E, por estarmos tratando da tradução de um texto traduzido, é interessante ressaltar uma observação de Bohunovsky (2001, p. 54), que afirma que “o tradutor é entendido como um sujeito inserido num certo contexto cultural, ideológico, político e psicológico – que não pode ser ignorado ou eliminado ao elaborar uma tradução”. Com base nisso, serão analisadas, especificamente, as formas pelas quais esse meio de transmissão de conteúdo do conto original, escrito por Carter, se deu através da tradução realizada por Nougé, levando-se em consideração questões como a escolha semântica e estilística, a ser realizada através de um cotejamento do texto original juntamente com o texto traduzido.

Para essa análise, serão apresentados diferentes pontos de vista com relação à (in)visibilidade do tradutor. Bohunovsky (2001) defende que é impossível que um tradutor seja invisível e absolutamente fiel. A autora evidencia, ainda, que o tradutor, ao defender uma visão essencialista e tradicionalista no que concerne à fidelidade e à invisibilidade, vai contra seu interesse declarado, que é o sair do segundo plano em que se encontra ao fazer a tradução de um texto literário. Por afirmar que o tradutor seja um sujeito inserido em um contexto e que não pode ser ignorado ao traduzir um texto, a autora defende que o mesmo torna-se, com base nisso, visível, e salienta que tal interferência do tradutor deve ser vista como algo positivo, pois isso envolve a capacidade do tradutor de resolver problemas e de participar de um processo criativo, pois a tradução envolve “uma rede muito delicada de fatores pessoais, textuais, socioculturais, históricos e mentais” (BOHUNOVSKY, 2001 p. 55).

O processo tradutório

É pertinente pontuar algumas afirmações sobre a questão da tradução de um texto. Segundo Brezolin (2003, p. 138), a tradução se refere a “uma atividade em que o tradutor, a partir de sua interpretação das ideias contidas no texto original, constrói seu texto com base num texto preexistente e cria [...] um novo texto como resultado de suas decisões”. O autor infere, ainda, que o texto do tradutor não é inferior ao original por tê-lo como base, mas, pelo contrário, o texto traduzido cria uma pluralidade assim como um texto o permite. E que, “na condição de texto traduzido, deverá ter características próprias em razão do objetivo a que se propõe” (BREZOLIN, 2003, p. 138).

O autor pontua, ainda, que, para que o processo tradutório ocorra, o tradutor deve lançar mão de diversos “tipos de conhecimento que tenha adquirido e armazenado no decorrer de sua vida profissional” (BREZOLIN, 2003 p. 140). São esses conhecimentos:

[...] o linguístico, que envolve todo o conhecimento gramatical, estilístico e morfológico da língua para o qual o texto será traduzido, a qual ele deve ter domínio; o conhecimento teórico, que envolve as vertentes teóricas da tradução, que servirá para que ele justifique suas tomadas de decisão; o conhecimento estilístico-discursivo, que diz respeito ao conhecimento que o tradutor deve ter para que reconheça as principais marcas de um texto; o conhecimento sociolinguístico, que envolve o reconhecimento de traços culturais do texto; e o conhecimento pragmático, “que diz respeito à familiaridade que o autor deve ter com determinados recursos tecnológicos. (BREZOLIN, 2003, p. 140)

Brezolin (2003) frisa, ainda, que recursos como a internet e todo o seu conteúdo disponível na rede possibilitam que o trabalho do tradutor seja enriquecido e otimizado.

Para corroborar tal pensamento com relação ao processo tradutório, especificamente com relação à tradução do texto literário, podemos citar a observação de Tavares e Lopes (2005), que afirmam que um tradutor de textos literários tem que ser considerado tal qual um coautor. Segundo esses autores, uma equivalência nunca é perfeitamente conseguida, “do mesmo modo que um texto criativo nunca esgota os seus sentidos múltiplos”. Eles também pontuam que “nenhuma tradução pode ser considerada como definitiva”, bem como a interpretação crítica de um texto sempre pode ser feita mais de uma vez, cada uma das vezes de maneira diferente. Bohunovsky (2001) reitera que, levando-se em consideração os princípios da tradução, conforme os conceitos levados em consideração na época de pós-guerra mundial, seria muito claro que o objetivo primordial do tradutor deveria ficar o mais fiel possível ao original em seu todo e ficar o mais invisível em sua tradução, devido ao fato de que o objetivo geral de qualquer tradução seria a reprodução do original em outra língua.

A autora critica tradutores que não só defendem como afirmam ser possível a fidelização de 100% do texto original. Ela cita Rita Desti, uma tradutora do português para o italiano, tida como “defensora ferrenha da fidelidade total” (BOHUNOVSKY, 2001, p. 55). A autora declara que Desti ainda relata tentar “transferir o sentido de cada palavra e reproduzir o nível do texto”. Para desmascarar tal afirmação, Bohunovsky completa afirmando que “‘transferir o sentido de cada palavra’ só poderia ser possível se cada palavra tivesse um sentido estável inerente – pressuposto descartado há muito tempo pela maioria dos teóricos de tradução” (BOHUNOVSKY, 2001, p. 55-56).

Além de Desti, a autora cita outros autores que defendem a invisibilidade do tradutor, e conclui que os autores são adeptos de “concepção de tradução que corresponde muito mais àquela de teóricos como Nida ou Catford que àquela defendida por teóricos mais contemporâneos”.

A autora finaliza essa linha de pensamento reforçando que parece ser o objetivo de muitos tradutores serem “invisíveis”, embora os mesmos autores afirmarem que possuem certa insatisfação quanto a isso, visto que são conscientes de que “a avaliação literária de um texto traduzido porá em discussão um texto de sua autoria, não uma ‘reprodução’ de um texto”. A autora ainda sintetiza que “O ideal da ‘fidelidade’ e da ‘invisibilidade’ do tradutor, já que nunca alcançado, sempre acarretará a imagem do trabalho tradutório como algo imperfeito, inferior” (BOHUNOVSKY, 2001, p. 57).

Hoje sabemos que tal concepção é bastante discutida, e muitas vezes tida como contraditória e até mesmo impossível, visto que os estudos dessa área científica têm evo-

luído consideravelmente. Porém o assunto ainda gera muita discussão e ainda possui adeptos de tal asserção. De acordo com Bohunovsky (2001), a área tem passado por diversas tendências teóricas, cada uma com seu embasamento e convicções. Um ponto interessante a ser acentuado, porém, na atualidade, é o fato de que o tradutor não é um mero “transportador” de significados. A autora sinaliza o fato de que essa concepção é ultrapassada. Com base nisso, ela chega à conclusão de que “o tradutor é entendido como um sujeito inserido num certo contexto cultural, ideológico, político e psicológico” (BOHUNOVSKY, 2001, p. 54), ou seja, o tradutor é um receptor de um texto e é o responsável por transmitir esse texto na língua de chegada, e essa “passagem” acontece de tal maneira que é inevitável que tal transformação aconteça no texto, e que isso é perfeitamente natural e aceitável.

Tavares e Lopes (2005) reiteram, ainda, que os críticos de textos literários traduzidos deveriam ser sensíveis a tal transformação, e entender que esse é um processo natural, ou ainda proposital. Porém, isso não acontece, e muitas vezes uma obra traduzida é julgada como “boa” ou “ruim” levando-se em consideração apenas o texto original, ou então a “maneira” como o tradutor concebeu tal tradução, porém, sem que inúmeros fatores fundamentais fossem levados em consideração.

Arrojo (1993) afirma que “qualquer tradução será sempre ‘infiel’, em algum nível e para algum leitor, sempre ‘menor’, sempre ‘insatisfeito’, em comparação a um original idealizado e, por isso mesmo, inatingível” (ARROJO, 1993, p. 29).

Com base nessas citações, já é possível apresentar algumas questões que devem ser levadas em consideração no que diz respeito à tradução do texto proposto para a realização desse trabalho através de um cotejamento que mostre as escolhas da tradução com base no texto original. É importante, então, ressaltar que Campos (2005, p. 383) mostra “a dificuldade de se fazer um cotejamento com base nos efeitos causados no leitor ou nos processos psicológicos do autor”. Para ela, o que resta a ser apresentado num cotejamento são as características formais.

Campos (2005) afirma ainda que, em geral, algumas “escolhas” do tradutor podem ser justificadas por exigências de editoras, ou então que um registro transmitido de determinada maneira do texto original possa ser passado, no texto traduzido, para uma passagem mais formal (ou informal), pelo fato de o leitor da língua alvo não estar acostumado com tal abordagem, ou ainda porque tal leitura seja cansativa para o público alvo. A autora enfatiza em diversos momentos a questão do preconceito no ato tradutório, que seria um motivo para a “alteração” do registro no texto traduzido com relação ao texto original. Porém a autora atesta que, por outro lado, dada uma tradução “fiel demais”, o leitor não consegue fazer uma leitura fluida, considerando-se o fato de a “visibilidade” do tradutor ser notável e exagerada no texto. Ela conclui que “essa visibilidade pode tirar-nos o prazer de uma leitura” (CAMPOS, 2005, p. 385).

Uma questão de escolhas

Logo na leitura inicial do conto, podemos observar que, para a tradução da palavra “excitement”, o tradutor opta pela palavra “excitação”. Eis o contexto: “I remember how, that night, I awake in the wagon-lit in a tender, delicious extasy of excitement, my burning cheek pressed against the impeccable linen of the pillow [...]” (CARTER, 1993, p.

7). Esse trecho trata do momento em que a personagem principal, recém-casada, viajava rumo à sua nova casa em um trem. Ela ia com o marido, embora este dormisse em um cômodo diferente, separado por uma porta. É importante ressaltar a escolha do tradutor pela palavra “excitação”. Embora no inglês a palavra *excitement* tenha significados que podem ser inseridos em vários contextos diferentes, no português a palavra tem uma forte conotação sensual e sexual. O tradutor pode ter feito uso da palavra com esse sentido mais sensual devido à própria característica da escrita de Carter, que faz uso de erotismo e sensualidade ao descrever as emoções e sentimentos da personagem (RAPUCCI, 1997). Com isso, atribui-se ao tradutor uma atitude autônoma. Sua visibilidade permite que ele altere o sentido original do texto.

Outra passagem em que se percebem diferenças na escrita do texto traduzido com relação ao original é a mudança do artigo indefinido para o artigo definido, quando a personagem se refere ao pai dela como “filha do dono da plantação de chá” (CARTER, 1999, p. 8), enquanto que no original o conteúdo é expresso como “daughter of a rich tea planter” (CARTER, 1993, p. 6). Embora pareça uma diferença pequena ou insignificante, a mudança do artigo indefinido para o definido carrega grande teor semântico, considerando-se que ela é vista como a filha “do” dono da plantação de chá, e que provavelmente esse homem seja um homem proeminente e importante, não apenas “mais um” dono de uma plantação de chá. Nesse caso, o tradutor caracterizou a personagem com maior valor no conteúdo explicitado. E que talvez o Barba-Azul (a cuja personagem não é atribuído um nome no conto) tenha se interessado por aquela menina querida e bem-criada “pelo” imponente dono da plantação de chá. Nesse momento notamos a capacidade do autor de alterar o texto original, atribuindo-lhe diferente conteúdo.

Tal afirmação pode ser corroborada através de Callou (2009). Percebe-se de forma clara que o conceito expresso pelo artigo definido vai de *distante e genérico* para o *próximo e específico*.

Verifica-se, também, logo no início do conto, a preocupação do tradutor de aproximar o leitor da língua de chegada ao texto. Quando o Barba-Azul sorratamente chegava à casa de sua noiva para fazer-lhe a corte, a passagem é descrita da seguinte maneira:

Pedia, então, que não o anunciassem; em seguida, abria silenciosamente a porta e esgueirava-se por trás de mim como um ramo de flores de estufa ou uma caixa de bombons, punha a prenda em uma das teclas e tapava-me os olhos com as mãos enquanto eu me perdia num prelúdio de Debussy. Aquele perfume de couro e especiarias, porém, traíra-o sempre; após o primeiro choque, via-me sempre forçada a fingir surpresa, para que ele não ficasse envergonhado. (CARTER, 1999, p. 6)

O tradutor cita, entre os presentes, uma “caixa de bombons”, presente mais comum no contexto do brasileiro enquanto público alvo, enquanto que no original o presente era uma “box of marrons glacés” (CARTER, 1993, p. 8), iguaria não tão disseminada como o chocolate no país.

Para nos aprofundarmos mais na questão da domesticação com relação a esse contexto específico, podemos nos respaldar em Frio (2013, p. 17), que traz a seguinte afirmação:

A domesticação [...] traz o texto até a cultura de chegada, e o faz de muitas formas diferentes, desde a adaptação de nomes de personagens até a modificação do local onde de-

terminada narrativa acontece, por exemplo. É possível, também, que passagens consideradas subversivas ou ofensivas sejam omitidas e que nomes de produtos sejam adaptados a marcas locais.

Ao longo da narrativa, como se aponta agora e em alguns outros exemplos mais adiante, constata-se a escolha semântica por parte do tradutor, que, levando em consideração a linguagem formal e repleta de adjetivos, abordada no texto original, procura mantê-la no texto traduzido, inclusive enriquecendo-o de maneira rebuscada. Podemos ter como exemplo o momento em que a protagonista conversava com a mãe, à mesa, sobre se realmente amava o homem ou não. Perguntara a mãe:

– Tem certeza de que o ama?

– Tenho certeza de que quero casar-me com ele – respondi.

E mais não disse. Ela suspirou, como se fosse com relutância que seria finalmente capaz de expulsar o espectro da pobreza de seu lugar habitual à nossa parca mesa. (CARTER, 1999, p. 4)

O uso de “parca”, nesse contexto, foi para traduzir o que a autora, no texto original, chama de *meagre*, ou “magra”, em seu equivalente imediato no português:

“Are you sure you love him?”

“I’m sure I want to marry him”, I said.

And would say no more. She sighed, as if it was with reluctance that she might at last banish the spectre of poverty from its habitual place at our meagre table. (CARTER, 1993, p. 7)

A tradução exata, de acordo com Bohunovsky (2001), só seria possível se cada palavra possuísse um estável inerente, um pressuposto que há muito foi descartado pela maioria dos teóricos da tradução. É, portanto, perfeitamente aceitável e admissível a escolha do tradutor pelo estilo adotado no excerto em questão.

Nota-se, também, outras pequenas alterações no sentido do texto, sem, contudo, prejudicar seu entendimento. Porém a visibilidade do tradutor é notoriamente percebida ao serem comparadas as duas versões. Essa visibilidade é clara na sequência imediata aos parágrafos citados acima:

Porque por amor minha mãe havia, alegre e escandalosamente, como em desafio, perdido tudo o que tinha – seu galante soldado nunca mais voltara das guerras, e com isso deixara à mulher e à filha um legado de lágrimas que nunca secariam, uma caixa de charutos cheia de medalhas e o revólver que minha mãe, que se tinha tornado magnificamente excêntrica com a miséria, mantinha sempre na bolsa, para o caso – como eu brincava com ela – de ser surpreendida no caminho até a mercearia. (CARTER, 1999, p. 4)

For my mother herself had gladly, scandalously, defiantly beggared herself for love; and, one fine day, her gallant soldier never returned from the wars, leaving his wife and child a legacy of tears that never quite dried, a cigar box full of medals and the antique service revolver that my mother, grown magnificently eccentric in hardship, kept always in her reticule, in case – how I teased her – she was surprised by footpads on the way home from the grocer’s shop. (CARTER, 1993, p. 8)

Outra alteração realizada pelo tradutor é observada no sentido de que, no texto original, a mãe é descrita indo até a mercearia. Ao comparar o trecho com o texto traduzido, a mesma cena é reproduzida através da mãe voltando da mercearia.

Embora essa alteração contextual tenha sido ínfima com relação ao todo na obra original, é importante sinalizar uma afirmação feita por Arrojo (1992). A autora infere que o ato tradutório requer que o tradutor reconheça seu papel de representante e de intérprete do texto original. A interpretação feita pelo tradutor, nesse momento, vai de encontro ao sentido original. Sua visibilidade é notória quando comparamos o texto original com o traduzido.

Em outro momento, contudo, novamente com referência à escolha semântica do tradutor, constatamos a troca da forma original, mais “plana”, de a autora descrever o rosto do Barba-Azul, por uma descrição mais “solene”: “Quando eu disse que aceitava o pedido de casamento, nem um só músculo de seu rosto se moveu” (CARTER, 1999, p. 7). Esse é o momento em que a moça diz “sim” ao pedido de casamento do homem, originalmente descrito como “Even when he asked me to marry him, and I said: “Yes”, still he did not lose that heavy, fleshy composure of his” (CARTER, 1993, p. 9).

É interessante pontuar a representatividade do presente de casamento que o Barba-Azul dera à sua noiva. Carter faz uso de símbolos para representar as características psicológicas das personalidades do conto. Uma dessas representações é a gargantilha de rubis como presente de casamento. A gargantilha é uma forte indicadora da ideia de posse, de propriedade que o homem tinha sobre sua futura esposa. O fato de ela se atrelar ao pescoço remete à guilhotina, e a cor vermelha do rubi é uma forte representante do sangue, como veremos ao longo do conto. É interessante a maneira como o tradutor transcreve a passagem: “O presente de casamento, preso ao pescoço. Uma gargantilha de rubis de uns três centímetros de largura, como um **corte** extraordinariamente precioso na garganta” (CARTER, 1999, p. 10, grifo nosso). O trecho original consiste em “His wedding gift, clapsed round my throat. A choker of rubies, two inches wide, like an extraordinarily precious slit throat” (CARTER, 1993, p. 11). Nota-se, também, nesse trecho, que novamente o tradutor preocupa-se em adaptar o texto original ao público alvo, ao traduzir “inches” como “centímetros”, contudo, faz uma conversão indevida.

Ainda com relação à gargantilha de rubis, é relevante pontuar o simbolismo que ela representa no conto: os rubis da gargantilha, “pedra de sangue, [...] se tornou a pedra dos enamorados” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2003, p. 792). Foi uma maneira sutil que a autora encontrou, ao inserir esse simbolismo no conto, para enfatizar a “sede de sangue” que tinha o dono do castelo.

Uma das características de Carter em seus contos era transmitir para seres e objetos inanimados traços de sensualidade. A nudez é uma delas. A autora descreve com maestria, por exemplo, o formato do corpo da personagem principal, seja nu ou por baixo de roupas finas. E ela o faz também com objetos, como observaremos em passagens adiante, em contextos específicos. Nesse momento, porém, a sensibilidade em transmitir a “nudez” é transmitida através do tradutor, e não da autora. Ele, provavelmente ao observar o uso de palavras que a autora faz com relação à “nudez” de um objeto, atreve-se a usar esse rico artifício em uma passagem em que não foi usado através da autora, no texto original:

Assim que meu marido me ergueu do alto degrau do trem e me pôs no chão, senti o cheiro da maresia. Era novembro; as árvores, atrofiadas pelos vendavais do Atlântico, estavam nuas [...]. (CARTER, 1999, p. 12)

As soon as my husband handed me down from the high step of the train, I smelled the amniotic salinity of the ocean. It was November; the trees, stuned by the Atlantic gales, were bare [...]. (CARTER, 1993, p. 12)

Essa passagem ocorre no momento em que a moça, recém-casada, chega à casa matrimonial, e expressa suas emoções com relação ao que avista. Mais adiante, ao ser apresentada à introvertida e imperial governanta do antigo, luxuoso e confortável castelo, a moça faz mais uma observação, pois estava sentindo-se intimidada, e o tradutor, mais uma vez, munido da carga erótica e envolvido pelas características de Carter, lança mão de uma tradução feita de maneira que transpassa o que a personagem principal poderia realmente estar sentindo, através da utilização da palavra “prazer”: afinal, no castelo, seria fácil “encontrar prazer” (CARTER, 1999, p. 15), originalmente descrito como “But here, it would be easy to be content” (CARTER, 1993, p. 14). Ao escolher tal palavra para substituir “to be content”, é clara a explicitação dos sentimentos que a personagem sentia no momento, como se pode notar mais a fundo com base na leitura do texto original, e usado de maneira magnífica por parte do tradutor.

É oportuno, neste momento, salientar novamente a maneira como a autora erotiza objetos, para que possamos melhor entender o uso que o tradutor fez, como já vimos, em uma passagem anterior do conto. Esta é a ocasião em que a moça, para passar o tempo, antes da esperada noite de núpcias, está observando livros na biblioteca. O tradutor, porém, nesse momento, é comedido ao traduzir o trecho:

Abri negligentemente, contudo, as portas da estante, só para olhar. E creio que sabia, por uma sensação de formigamento na ponta dos dedos antes mesmo de abrir aquele volume fininho, o que iria encontrar lá dentro. Ao mostrar-me o Rops, que ele tinha acabado de comprar e muito apreciava, não sugerira ser especialista em tais assuntos? Não obstante, eu não esperava por isto, a moça com lágrimas nas faces como pérolas incrustadas, a vagina, um figo cortado, embaixo, os grandes globos das nádegas já quase atingidos pelo látigo, enquanto um homem de máscara negra mexe com a mão livre no pênis, que se curva para cima como a cimitarra na outra mão. (CARTER, 1999, p. 19)

Dessa forma, o tradutor transforma a mensagem original, transmitida de maneira notadamente chula. A autora descreve a passagem da seguinte maneira:

Nevertheless, I opened the doors of that bookcase idly to browse. And I think I knew, I knew by some tingling of the fingertips, even before I opened that slim volume with no title at all on the spine, what I should find inside it. When he showed me the Rops, newly bought, dearly prized, had he not tinted that he was a connoisseur of such things? Yet I had not bargained for this, the girl with tears hanging on her cheeks like stuck pearls, her cunt a split fig below the great globes of her buttocks on which the knotted tails of the cat were about to descend, while a man in a black mask fingered with his free hand his prick, that curved upwards like the scimitar he held. (CARTER, 1993, p. 16-17)

A tradução de “prick” como “pênis” esconde a escolha de um termo vulgar feito pela autora no texto original. Para Campos (2005), o registro “culto demais” parece ser

um procedimento usual em traduções brasileiras em geral. Para a autora, a razão dessa ocorrência frequente nesse procedimento pode se dar devido a limitações impostas pela editora de modo a evitar no leitor impressões “negativas” ou até mesmo ter correlação com a época do texto original com relação à época em que foi traduzido.

É pertinente, também, pontuar que, em um determinado momento, Nougé escolheu manter sem tradução a palavra *naïve*. Essa palavra poderia (apesar de ser originalmente francesa) perfeitamente ser traduzida, pelo fato de que a palavra também faz parte do vocabulário da língua inglesa, e, especialmente, porque ela transmitiria com precisão a intenção da autora. Essa passagem acontece imediatamente após a citação anterior:

A figura tinha uma legenda: ‘Castigo de curiosidade’. Minha mãe, com toda a precisão de sua excentricidade, dissera-me o que fazem os amantes; eu era inocente, mas não *naïve*. *As aventuras de Eulália no harém do Grande Turco* fora impresso, de acordo com o frontispício do livro, em Amsterdã, em 1748, peça rara de colecionador. (CARTER, 1999, p. 20, grifos do autor)

A palavra *naïve*, no português, pode ser traduzida como “ingênua”, nesse contexto, e possui um significado inteiramente diferente de “inocente”. A inocência da personagem não significava que ela fosse ingênua. Ela nunca antes havia praticado o sexo, o que não significava, porém, que ela não fosse capaz de imaginá-lo ou de entender a natureza do ato. O trecho original é explicitado abaixo:

The picture had a caption: ‘Reproof of curiosity’. My mother, with all the precision of her eccentricity, had told me that it was that lovers did; I was innocent but not *naïve*. *The adventures of Eulalie at the Harem of the Grand Turk* had been printed, according to the flyleaf, in Amsterdam in 1748, a rare collector’s piece. (CARTER, 1993, p. 17)

A personagem, apesar de afirmar que não era ingênua, é desmentida pela autora, que, mais adiante, atribui à personagem a característica de *naïve*. O tradutor, porém, insiste em não usar o termo ingenuidade, apesar de que, nesse momento, ele traduz a palavra como “inocência”, transformando a ideia do texto original (ao trocar ingenuidade por inocência): “Saber que minha inocência lhe causava certo prazer dava-me alento” (CARTER, 1999, p. 24), cuja tradução corresponde a “To know that my naïvety gave him some pleasure made me take heart” (CARTER, 1993, p. 19). Essa passagem ocorreu no momento imediato após a primeira relação sexual do casal. A personagem sentira-se chocada por sentir extremo prazer pelo homem que, ao mesmo tempo em que a intrigava, repugnava-a. Essa passagem deu-se no instante em que ele afirma que, se fosse em tempos remotos, exibiria a mancha de sangue da perda da virgindade dela na janela, para que ele pudesse provar a todos que ela era realmente virgem, virtude que nenhuma de suas outras três esposas tinha.

Após a lua de mel, o homem precisou ausentar-se, e confiou a ela um molho de chaves que lhe abriria todas as portas do castelo. Ela poderia, enquanto ele estivesse ausente, maravilhar-se com todas as riquezas guardadas. Apenas ele deu a ela a condição de não abrir uma porta, a que lhe era do quarto mais íntimo, o único lugar onde ele poderia se recolher e lembrar-se do tempo de solteiro.

Com relação à chave, seu simbolismo “está, evidentemente, relacionado com o seu duplo papel de abertura e fechamento” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2003,

p. 232), ou seja, o coração do homem estava trancafiado e, dentro dele, seus segredos escondidos. Porém, ao dar à esposa a chave, ele sabia que poderia ser exposto, visto que a proibição causaria curiosidade a ela, que, apesar de prometer-lhe que não abriria aquela porta, estava determinada a descobrir a verdadeira natureza daquele homem taciturno por quem sentia desejo.

Novamente, percebe-se que a escolha de palavras do tradutor pode não ter especificado de maneira mais exata o que foi evidenciado pela autora. A passagem traduzida corresponde a “Estava agora decidida a procurar em todas elas [as portas do castelo] a prova da verdadeira natureza de meu marido” (CARTER, 1999, p. 32, grifo nosso). No texto original encontra-se a seguinte passagem: “I was determined, now, to search through them all for evidence of my husband’s true nature” (CARTER, 1993, p. 24). A jovem mulher era agora uma nova mulher em busca da verdade. O tradutor escolheu a palavra “decidida” ao traduzir *determined*. Porém, se tivesse feito uso da palavra “determinada”, teria chegado mais próximo do âmago do contexto original, pois “determinada” define muito mais do que “decidida”, por não se tratar apenas de tomar uma decisão, mas sim arcar com todas as suas consequências.

Novamente o autor traduz, tão bem quanto a tradutora criou o trecho, o uso da “nudez” ao adjetivar um objeto: “As espadas nuas e os cavalos mortos sugeriram-me uma horrenda cena mitológica” (CARTER, 1999, p. 37), originalmente descrito como “The naked swords and immolated horses suggested some grisly mythological subject” (CARTER, 1993, p. 27), com referência ao objeto que adornava o quarto. Além de a autora fazer menção à espada nua, objeto de poder especialmente masculino, o objeto representa o poderio (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2003). E, como foi citada inúmeras vezes no conto, a espada (nua) representa o fato de o senhor ser o possuidor da mulher com que se casara. Possuidor inclusive no contexto da nudez do ato sexual.

Carter caracteriza o realismo fantástico na cena em que a protagonista entra no aposento, como é típico das descrições feitas por ela, que usa termos mitológicos para enriquecer a descrição dos acontecimentos. Esse contexto, especificamente, ocorre no momento em que a mulher entra no quarto proibido e avista tal objeto. E, nesse caso, o “nu” do texto original foi de fato usado também no texto traduzido.

Ainda nessa circunstância, a autora novamente faz menção à ingenuidade da mulher, palavra que nesse momento foi traduzida de maneira exata pelo tradutor, para expressar que a cada fósforo que ela riscava no quarto escuro, era um pouco da ingenuidade dela que se esvaía (CARTER, 2003, p. 392). Tal feito acontecera devido ao fato de a mulher ter encontrado suas três primeiras esposas mortas no quarto, com traços de tortura.

Desnorteada, a mulher procura consolo ao piano. Consolo que encontra, também, através do afinador de pianos, recentemente contratado para servir a protagonista. Ele, por sua vez, havia se encantado por ela, que, então, revela a ele o que vira, e confessa a certeza de sua morte, que estava próxima, através da passagem traduzida como “Era agora a luz cheia e pálida da manhã; o tempo estava cinzento, indefinido, o mar tinha um aspecto sinistro e oleoso, um dia tétrico para morrer” (CARTER, 1999, p. 52), originalmente transcrita como “It was now the full, pale light of morning; the weather was grey, indeterminate, the sea had an oily, sinister look, a gloomy day in which to die” (CARTER, 1993, p. 36). Nota-se, nesse momento, a escolha minuciosa por adjetivos por parte do

tradutor, ao escolher a palavra “tétrico” para representar o medonho, tenebroso e sombrio momento.

Outro momento em que se nota a meticulosa escolha de adjetivos por parte do tradutor foi quando a personagem descreveu o seu quarto de núpcias, que havia sido enfeitado com lírios: “A quantidade de lírios que me rodeava exalava, agora, um odor de fenecimento” (CARTER, 1999, p. 53-54), originalmente descrita da seguinte forma: “The mass of lilies that surrounded me exhaled, now, the odour of their withering” (CARTER, 1993, p. 37). O uso da palavra “fenecimento”, escolhida pelo tradutor, rebusca o texto, em vez de simplesmente referir-se aos lírios murchando.

A personagem descreve, também, no mesmo contexto citado acima, a gargantilha. É curiosa, contudo, a maneira como Nougé traduz essa passagem, pois ele mesmo já havia traduzido anteriormente a gargantilha como sendo de rubis, agora, a descreve como de diamantes: “No toucador, enroscada como uma serpente pronta para o bote, estava a gargantilha de diamantes” (CARTER, 1999, p. 54), cujo texto original corresponde a “On the dressing table, coiled like a snake about to strike, lay the ruby choker” (CARTER, 1993, p. 37).

Seu novo amigo, o afinador de pianos, avista uma mulher montada em um cavalo, aproximando-se do casarão, de onde todos os criados já haviam partido. Ele consola a moça, que encontra um fio de esperança, apesar de sentir como se tivesse apenas “um fio de vida” (CARTER, 1999, p. 54). A figura da mãe da jovem tem uma simbologia bastante significativa, como mulher, no conto: “A mãe é a segurança do abrigo, do calor, da ternura e da alimentação” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2003, p. 580). Com base nisso, é possível entender o elo entre a mãe e a personagem principal, já que a matriarca retorna ao conto para enriquecer o desfecho.

Conclusão

Este trabalho consistiu num cotejamento embasado na análise crítica do conto “The Bloody Chamber”, de Angela Carter, cujas etapas foram fundamentadas na seleção e leitura de variadas referências bibliográficas a fim de enriquecer a pesquisa científica na área de tradução de conteúdo literário de origem inglesa. A leitura minuciosa do texto original, parágrafo a parágrafo, em concomitância com a leitura do texto traduzido, na busca de cotejar e encontrar conteúdo que fosse suficiente para realizar a análise comparativa, possibilitou a fundamentação da elaboração deste trabalho. Para tanto, foi necessário encontrar respaldo em vários textos que abordam e ajudam a elucidar o assunto. Esses teóricos, tanto da tradução como da literatura, possibilitaram o enriquecimento deste trabalho através de suas contribuições para o universo da tradução.

É fundamental destacar a maestria com que o texto foi traduzido. O tradutor, munido de vasto conhecimento literário e tradutório, procurou expor, de maneira ímpar, o âmago da mensagem transmitida pela autora em seu texto original. Britto (2012), ao analisar uma obra traduzida de Caetano Galindo, já ressalta, e convém aqui utilizar suas palavras, a importância de que seja um artista a traduzir a obra de outro artista. Para ele, um tradutor literário precisa encontrar, em cada página, “aquela obscura sensação de felicidade que se tem” ao se deparar com uma obra artística, e usar as palavras que são inesperadamente encontradas “naquele preciso momento”. Segundo ele, poucos são os

autores que conseguem recriar estratégias para traduzir uma obra literária. Ainda segundo Britto (2012), é interessante finalizar este artigo com suas palavras: “Tradução é uma arte, uma arte maior”.

REFERÊNCIAS

- ARROJO, Rosemary. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- _____. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992.
- BOHUNOVSKY, Ruth. A (im)possibilidade da “invisibilidade” do tradutor e da sua “fidelidade”: por um diálogo entre a teoria e a prática de tradução. *Periódicos UFSC: Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 8, p. 51-62, 2001. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/download/5884/5564>. Acesso em: 24 dez. 2012.
- BREZOLIN, Adauri. Sugestões práticas para o ensino da tradução. *Todas as letras: Revista de língua e literatura*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 137-146, 2003. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/968/698>. Acesso em: 10 out. 2012.
- BRITTO, Paulo Henriques. Caetano Galindo. Ele traduziu uma das obras mais complexas da literatura mundial – Ulysses, de James Joyce. *Revista Época*, São Paulo, n. 761, 17 dez. 2012.
- CALLOU, Dinah. Dinâmica do específico e do genérico: artigo definido e construções existenciais. *Veredas, revista de estudos lingüísticos*, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 81-88, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo67.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2015.
- CAMPOS, Rosalind Moraid. Caminho(s) para o cotejamento e avaliação das traduções literárias. *Revista Integração*, São Paulo, n. 43, Ano XI, p. 383-390, out-nov-dez 2005. Disponível em: ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/383_43.pdf. Acesso em: 17 dez. 2012.
- CARDELLINO, Pablo; COSTA, Walter Carlos. Carlos Ancêde Nougé. *Dicionário de tradutores literários no Brasil*. Santa Catarina, cidade? 2005. Disponível em: <http://www.dicionariodetradutores.ufsc.br/pt/CarlosNogue.htm>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- CARTER, Angela. *O quarto do Barba-Azul*. Tradução de Carlos Nougé. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. *The bloody Chamber*. New York: Penguin, 1993.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- FRIO, Fernanda. As fronteiras entre tradução e adaptação: da equivalência dinâmica de Nida à *tradaptação* de Garneau. *Tradterm – USP*, São Paulo, v. 22, p. 15-30, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/viewFile/69115/71572>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- PEACH, Linden. *Angela Carter*. New York: St. Martin’s Press, 1998.
- RAPUCCI, Cleide Antonia. De lobas e mulheres: tessituras da subjetividade na representação feminina em dois contos de Angela Carter. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC. TESSITURAS, INTERAÇÕES, CONVERGÊNCIAS, 11., São Paulo, 13 a 17 de julho de 2008, USP, São Paulo. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/017/CLEIDE_RAPUCCI.pdf. Acesso em: 4 out. 2012.
- _____. *Exposta ao vento e ao sol: a construção da personagem feminina na ficção de Angela Carter*. 1997. 380 p. Tese (Doutorado em Letras. Área de Concentração: Literatura Inglesa)

– Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis.

TAVARES, Ana Cristina; LOPES, José Manuel. Prolegómenos a um Esquema Analítico para a Crítica de Traduções Literárias. *Revista Babilônia*, Porto, n. 02/03, p. 80-90, 2005. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/babilonia/article/view/1754/1407>. Acesso em: 16 set. 2012.