



Domínios de Lingu@gem

Revista Eletrônica de
Linguística

Linguística e Ensino
2º Semestre 2010

Volume 4, número 2

ISSN: 1980-5799

Domínios de Lingu@gem

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Ana Donnard (UFU)

Ariel Novodvorski (UFU)

Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Conselho Consultivo

Alessandra Montera Rotta (UFU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Ana Paula Rocha (UFOP), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Axel Schönberger (Universität Bremen), Benice Naves Resende (UFU), Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU), Camila da Silva Alvarce Campos (UFU), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmen Lúcia Hernandes Agustini (UFU), Cíntia Camargo Vianna (UFU), Cleudemar Alves Fernandes (UFU), Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU), Daisy Rodrigues do Vale (UFU), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilma Maria de Mello (UFU), Dulce do Carmo Franceschini (UFU), Eduardo José Tollendal (UFU), Elaine Cristina Cintra (UFU), Eliana Dias (UFU), Eliane Mara Silveira (UFU), Elisete Maria de Carvalho Mesquita (UFU), Elzimar Fernanda Nunes Ribeiro (UFU), Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Evandro Silva Martins (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Fernanda Mussalim G. Lemos Silveira (UFU), Fernando Julio Cabrera (UFU), Frederico de Sousa Silva (UFU), Gabriel Antunes de Araújo (USP), Gabriel de Ávila Othero (UFRGS), Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCar), Giovanni Ferreira Pitillo (UFU), Hardarik Gerhard Jürgen Blühdorn (Universität de Mannheim), Ivan Marcos Ribeiro (UFU), Heliana Mello (UFMG), Heloísa Mara Mendes (UFU), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), Joana Luiza Muylaert de Araújo (UFU), João Bortolanza (UFU), João Bosco Cabral dos Santos (UFU), John Milton (USP), José Luiz Fiorin (USP), José Sueli Magalhães (UFU), Kátia Marques da Silva (UFU), Kenia Maria de Almeida Pereira (UFU), Leonardo Francisco Soares (UFU), Liliane Santos (Universidade de Lille), Luisa Helena Borges Finotti (UFU), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (USP), Maria Aparecida Barbosa (USP), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG), Maria Bernadete Gonçalves dos Santos (UFU), Maria Carmen Khnychala Cunha (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Cristina Martins (UFU), Maria de Fátima F. G. de Castro (UFU), Maria Inês Pagliarini Cox (UF Mato Grosso), Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU), Maria Stela Marques Ochiucci (UFU), Maria Ivonete Santos Silva (UFU), Maria João Brôa Martins Marçalo (Universidade de Évora/ Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Madalena Bernadeli (UFU), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marisa Martins Gama-Khalil (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maura Alves de Freitas Rocha (UFU), Maurício Viana de Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University), Montserrat Souto Gómez (Universidade Santiago de Compostela), Nilza Barrozo Dias (UFF), Odete Maria Álvares (UFU), Patrícia Carvalhinhos (USP), Paula Godoi Arbex (UFU), Paulo Fonseca Andrade (UFU), Paulo Osório (Univ. Beira Interior / Centro de Linguística – Univ. Nova de Lisboa), Pedro Malard Monteiro (UFU), Rolf Kemmler (Centro de Estudos em Letras [CEL] da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro [UTAD], Vila Real), Sebastião Carlos Gonçalves (UNESP-Rio Preto), Silvana Maria de Jesus (UFU), Simone Azevedo Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Stéfano Paschoal (UFU), Stella E.O. Tagnin (USP), Tommaso Raso (UFMG), Tony Berber Sardinha (PUC-SP), Valdevino Soares de Oliveira (Unesp-Assis/Uniban), Vânia Casseb Galvão (UFG), Waldenice Moreira Cano (UFU), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), William Mineo Tagata (UFU), Zeina Abdulmassih Khoury Simão (UFU), Zuleika da Costa Pereira (UFU).

Sumário

Apresentação	4
Gêneros Textuais e formação de professores (PARFOR) para o interior do Amazonas ..	7
A (in)existência de abordagem e representação do negro no livro didático de português	19
Gramática e escola: considerações sobre variação linguística e ensino de língua portuguesa	33
O professor de línguas e as correções de erros.....	49
Argumentação e autoria nas produções textuais escritas na escola.....	71
O processo de significação em Ferreira Gullar e em Clarice Lispector: um jogo de probabilidades, de necessidade e acasos	96
Um olhar discursivo sobre o Diário de Aprendizagem de LE: representações e deslocamentos pronominais	107
Estratégias acústico-articulatórias empregadas por anglofalantes na pronúncia do <i>tap</i> alveolar no português brasileiro.....	124
Adjetivos nas gramáticas do português.....	154
Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino	173
Resenha	195

Apresentação

A Revista Domínios de Lingu@gem caracteriza-se, atualmente, como um periódico científico produzido em mídia digital pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

Ações foram desenvolvidas por sua diretoria, e respectivos conselhos editorial e consultivo, no sentido de oferecer à comunidade científica uma revista eletrônica de acesso gratuito. Ao mesmo tempo, sua atual publicação online oferece mecanismos eletrônicos que agilizam o processo de submissão, avaliação e leitura dos artigos, facilitando a rápida circulação do conhecimento científico.

A Revista Domínios de Lingu@gem, nesta edição e em outras subsequentes, surge da parceria do ILEEL com a Editora da Universidade Federal de Uberlândia (Edufu), no intuito de estimular a produção de trabalhos científicos, contribuindo para o desenvolvimento contínuo da ciência. O objetivo principal é incentivar os pesquisadores da área, facilitando o processo de publicação de artigos científicos, técnicos, estudos de caso, artigos de revisão, dentre outros trabalhos.

Em sua linha mestra, os trabalhos publicados neste oitavo volume foram desenvolvidos com vistas a encenar o momento privilegiado pelo qual passam os Estudos Linguísticos, em termos de sua projeção e consistência acadêmicas. O desafio continua sendo o de problematizar o conhecimento produzido na área e de levá-lo para além da institucionalidade, propiciando novas discussões sobre os (e nos) contextos sociais reais, daí o tema *Linguística e Ensino* dado a este volume.

Neste sentido, o que indicam os ensaios aqui reunidos é que os estudos linguísticos não só procuram delimitar seu campo, particularizar-se, como também se investem de uma ambição mais ampla que é a de colocar-se no contexto de práticas sociais e culturais, procurando compreender suas implicações, especificidades e tendências.

Como vemos nos textos do presente volume, essa proximidade não tem como finalidade uma aplicação de determinada teoria no campo empírico dos estudos linguísticos, mas de alimentá-los por meio de instrumentos diversos de investigação, dando mostras da vitalidade da área.

Os dez trabalhos que apresentamos são, em sua maioria, contribuições oriundas de estudos sobre gêneros textuais, análises de livros didáticos e gramáticas, variação linguística e sociolinguística variacionista, aprendizagem de línguas e produção escrita.

Assim, o primeiro artigo objetiva analisar propostas de produção de gêneros textuais escritos elaborados por professores cursistas do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica da Universidade Federal do Amazonas.

O artigo seguinte discute a questão da inclusão da temática étnico-racial em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa e de que maneira tais representações possibilitam aproximação de igualdade de direitos e valorização da diversidade étnico-racial.

O terceiro, o nono e o décimo artigo refletem, respectivamente, concepções de gramática, de ensino e de variação linguística da língua portuguesa, variedade de códigos terminológicos para a classe dos adjetivos, mesmo depois do advento da Nomenclatura Gramatical Brasileira, e pressupostos teóricos e propostas teórico-metodológicas de ensino da sociolinguística variacionista presentes em diferentes contextos de sala de aula e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Inseridos nas discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas, o artigo número 4 discute os efeitos das correções de erros no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e portuguesa, e o oitavo artigo propõe uma investigação sobre estratégias articulatórias empregadas por anglofalantes na pronúncia do português brasileiro.

Discutindo o tema produção escrita, o quinto, sexto e sétimo artigos analisam, respectivamente, textos escritos produzidos por alunos em fase de preparação para o exame de ingresso no ensino superior, observando questões relativas a diferentes tipologias e a questão da produção de textos polissêmicos; processo de significação de ler e escrever na contemporaneidade e suas implicações na sala de aula por meio de crônicas de Ferreira Gullar e de Clarice Lispector; e os efeitos de sentido mobilizados na escrita de diários de aprendizagem de Língua Estrangeira a partir do sistema pronominal utilizado nesta escrita. Segundo tais estudos, é por meio do discurso que se verifica a representação de espaços sociais contemporâneos.

A resenha crítica “Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras”, de Guilherme Fromm (UFU-MG), traz uma análise da obra organizada por Vander Viana e Stella E.

O. Tagnin, que reúne contribuições instigantes para o ensino e aprendizagem de línguas e tradução. O livro é composto por uma introdução, nove artigos, um glossário sobre Linguística de Corpus e uma seleção de corpora online.

Neste sentido, as pesquisas aqui publicados trazem uma boa amostra do conjunto considerável de trabalhos que se desenvolvem no campo específico das intersecções dos estudos linguísticos.

Como consequência, a singularidade desses discursos, tão frequentemente assimilados uns aos outros, igualmente exercem influência no ensino e aprendizagem de línguas, nas salas de aulas, isto é, nos contextos sociais reais.

Agradecemos aos autores dos trabalhos aqui publicados e a todos que contribuíram para a elaboração de mais um volume da Revista Domínios de Lingu@gem, estimulando as trocas e os diálogos que enriquecem nossa vida intelectual.

Profª Drª Marileide Dias Esqueda
Conselho Editorial

Gêneros Textuais e formação de professores (PARFOR) para o interior do Amazonas

Paulo Vinícius Ávila Nóbrega*

Resumo: o intuito deste artigo é mostrar duas propostas de produção de gêneros textuais escritos elaboradas por professores cursistas de uma disciplina do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica, da Universidade Federal do Amazonas. Os dados correspondem a projetos de aula com produção textual com gênero escrito ou oral entregues pelos cursistas como requisito de conclusão da disciplina. Estes projetos procuram ser baseados nas postulações da sequência didática de Schneuwly e Dolz (2007) e no método dos descritores do SAEB para a Prova Brasil. Percebeu-se que alguns proponentes compreenderam o funcionamento produtivo das aulas de língua portuguesa quando usadas as produções de gêneros de texto presentes no cotidiano dos alunos.

Palavras-chave: produção textual, sequência didática, formação de professores.

Abstract: the intent of this article is to show two text genre production types demanded from a Portuguese course as final evaluation to teachers who were taking this subject in the National Plan of Teacher s Capability to Basic Education, in Federal University of Amazon. The data is based on class projects in oral and written texts produced by the Portuguese course students. The projects developed by the teachers are based in the concept of didactic sequence by Schneuwly and Dolz (2007) and SAEB and Prova Brasil methods. It was noticed that the teachers understood the goal of the tasks in knowing the productive functioning of Portuguese language classes when using the genre text production of common genres present in the daily life of students.

Key-words: Text production; Didactic sequence; Teachers capability.

Introdução

O estudo dos gêneros textuais não é novo (MARCUSCHI, 2008, p. 147), mas tem ocupado um lugar de grande relevância nos cursos de formação continuada, nas salas de aula de línguas, nas disciplinas de universidades. Falar em gêneros textuais é ter em mente, dentre alguns postulados, o que nos sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) quando dizem que um escritor se mostra competente na sua produção ao saber selecionar o gênero no qual o seu discurso se realizará e que será apropriado aos seus objetivos e à circunstância da enunciação.

* Mestre em Aquisição de Linguagem pelo PROLING – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor do Curso de Licenciatura em Letras, no Instituto de Natureza e Cultura - Universidade Federal do Amazonas, *campus* localizado na cidade de Benjamin Constant (UFAM-INC-BC).

Este artigo foi escrito a partir dos resultados alcançados ao término de uma disciplina em uma turma do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade Federal do Amazonas. Este programa de formação é uma iniciativa do Governo Federal, por meio da Plataforma Freire, que oportuniza aos professores atuantes em aulas de língua portuguesa e que estão sem formação superior, uma graduação na área de atuação.

Nosso objetivo, então, é mostrar dois modelos de projetos de aulas com gêneros textuais elaborados por professores cursistas da turma mencionada. Os dados foram coletados ao final da disciplina, como obtenção de nota parcial.

Para nossas análises utilizaremos duas produções textuais elaboradas nesta primeira etapa do curso: fábula e artigo de opinião. O motivo por que escolhemos esses dois se deu pelo fato de, a princípio, serem gêneros que podem circular no contexto escolar com mais aceitação por parte dos alunos.

I – Contextos sociais, leitura e escrita

É importante destacar que, como estamos falando sobre atividades de produção de gêneros em escolas públicas do interior do Estado do Amazonas, os professores de língua portuguesa se encontram em salas de aulas com realidades mistas, o que também é comum em escolas de outras regiões do país. São salas mistas devido ao fato de encontrarmos alunos oriundos da cidade e de comunidades ribeirinhas, o que implica dizer que são gerações de indígenas, mesmo que não tragam mais a sua cultura materna tão arraigada.

Assim, como diz Jung (2007, p. 90), não podemos perder de vista que o conceito de letramento surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e escrita na sociedade, ou seja, as pessoas as usam em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interagem de forma diferenciada com o texto escrito. Isso serve como ilustração da dinamicidade da linguagem.

Em qualquer instância de ensino o professor de língua tem que estar atento à relevância de se trabalhar com textos diversos levando em consideração a dinamicidade das práticas sociais variadas que resultam em diversas análises de letramentos.

Muitas vezes o professor ao investir em aulas que envolvem a produção de textos orais e escritos precisa ter em mente o funcionamento dos textos sugeridos para o cotidiano dos alunos, assim como o acesso que esse público tem a esses textos. Por exemplo, de nada adiantaria preparar aulas fantásticas em termos de metodologia com a produção de uma propaganda de cosméticos para alunos que vivem em comunidades em que não há energia elétrica e não têm acesso a suportes de gêneros de publicidade, tampouco a um comércio em que haja cosméticos para serem vendidos. As práticas de letramento que mostrariam a dinamicidade da língua em situações diversas de interação seriam comprometidas e os objetivos do trabalho com gênero dificilmente seriam alcançados.

O ensino da leitura e da escrita vem sendo alvo de críticas desde que a linguística começou a ser vista como ciência no Brasil por volta de 1970. Desde então as problematizações sobre o ensino de língua portuguesa têm sido caracterizadas como, pelo menos dois pontos: a) denúncia do ensino de língua portuguesa centrado na apresentação de conteúdos gramaticais e no modelo linguístico do certo e errado; e b) restrição ao ensino de redação escolar descontextualizado e preso a modelos e técnicas de escrita;

Diante disto percebe-se que é necessária uma cautela maior quando nos referimos ao conteúdo a ser ensinado e às técnicas aplicadas para que não caiamos na insistência do ensino de língua (variedade padrão) voltado para a correção, sem levar em consideração outras variedades de funcionamento da língua que são apresentadas nos gêneros de escrita e nos gêneros de oralidade (BRITTO, 2007, p. 53-55).

Autores como Britto (2007, p. 68-69) sugerem alguns pontos relevantes de atividades de leitura e produção que se distanciam do mero processo de decodificação. Assim, o autor expõe que a atividade com leitura supõe: a) a participação em um evento de produção de sentido mediado pelo texto escrito; e b) a intelecção do texto escrito (que pode ser feita com o apoio de outro leitor).

A leitura pode ser feita de modo diferente a depender da finalidade, como por exemplo, a) leitura de lazer, de entretenimento; b) leitura articulada às ações da vida diária; c) leitura de instrução para atividade profissional (só para citarmos algumas).

O mesmo autor sugere que atividades com produção escrita devem incluir principalmente textos pessoais (cartas, diários, pensamentos), textos relativos à vida

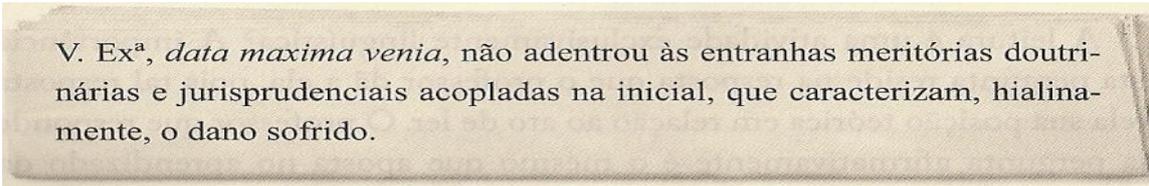
prática (bilhetes, listas, receitas, anotações), textos relativos à vida profissional (relatórios, lista, agenda, memorandos) e textos de estudo (resumos, sínteses, anotações, fichas, relatos, relatórios).

Diante dessas sugestões a escola precisa formar leitores críticos que consigam, para além da superfície textual, construir significados tendo em vista as funções sociais destes textos nos mais variados contextos, com a finalidade de levar os alunos a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita e oral (HILA, 2009, p. 159).

II – Os tipos de conhecimento nas aulas de língua portuguesa e possíveis dificuldades encontradas pelos professores

O professor de língua portuguesa, além de precisar estar atento ao fato de possuir turmas mistas, com realidades de letramentos diferentes, precisa levar em consideração que a leitura, e conseqüentemente a escrita, não são atividades exclusivamente linguísticas (OLIVEIRA, 2010, p. 60). Isso se deve ao fato de a leitura exigir dos usuários da língua conhecimentos prévios como: a) conhecimentos linguísticos: semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos; b) conhecimentos enciclopédicos: os que possuímos a respeito do mundo, incluem os conhecimentos gerais, característicos do senso comum, e os conhecimentos específicos (em termos culturais e técnicos); c) conhecimentos textuais: são aqueles que possuímos acerca dos elementos de textualidade, dos tipos e gêneros textuais.

Alguns gêneros, dependendo da maneira como são articulados em sala de aula, podem comprometer o entendimento na leitura se faltarem alguns conhecimentos específicos por parte dos alunos. É o caso de uma sentença judicial, por exemplo, que pode fugir do contexto social vivido por determinada faixa etária da turma exposta ao gênero. Vejamos abaixo um recorte da sentença:



V. Ex^a, *data maxima venia*, não adentrou às entranhas meritórias doutrinárias e jurisprudenciais acopladas na inicial, que caracterizam, hialinamente, o dano sofrido.

Segundo Oliveira (2010, p. 61) os próprios profissionais da área jurídica têm consciência das dificuldades causadas pela linguagem desnecessariamente complicada que utilizam, apelidada de juridiquês. Embora a linguagem seja um fenômeno que se insere no âmbito de nossos conhecimentos linguísticos ela está estreitamente articulada com os outros conhecimentos, influenciando-os e sendo influenciada por eles.

Dificuldades na interpretação textual também podem acontecer com relação a outros gêneros como, por exemplo, uma manchete como esta abaixo ilustrada que foi publicada no site *yahoo.com* em setembro de 2008:



Se os leitores não souberem que Wall Street é uma rua situada no centro financeiro de Nova Iorque não poderão compreender que duas grandes instituições financeiras decretaram falência intensificando uma das maiores crises financeiras da história local.

Essas ilustrações levantam uma crítica com relação ao cuidado que os profissionais do ensino de línguas devem ter quando se referem às metodologias aplicadas às atividades com gêneros textuais. Assim, faz-se necessário não só pensarmos nas mais variadas situações de ensino de leitura e escrita, mas também a relevância de serem observadas as necessidades de conhecimento e de conteúdo dos alunos. Assim, faz-se necessário um planejamento prévio para a execução destas aulas.

Como dito no início deste artigo, usando afirmações de Marcuschi (2008, p. 147) os gêneros textuais não são um assunto novo, já vem sendo abordado desde os gregos como Platão e Aristóteles, perpassando por uma tradição de análise literária chegando à noção de categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, escrito ou falado.

Todavia ainda há algumas dificuldades encontradas pelos professores de língua portuguesa. Por exemplo, conforme afirma Lopes-Rossi (2008, p. 69) há uma escassez de caracterizações de gêneros interessantes ao ensino. Há muitos gêneros de texto que precisam de uma análise que os considere sob aspectos linguísticos, textuais, gráficos e

discursivos, de forma que auxilie o professor numa atividade que amplie a capacidade comunicativa dos alunos.

Segundo a mesma autora outro aspecto que dificulta o trabalho com gêneros é o modelo de produção de textos mantido pelos livros didáticos. A autora analisou uma coleção didática de 04 volumes do ano 2000 e chegou à conclusão que, mesmo que os livros mencionem orientações para o professor baseadas nos PCN e em vários autores que fundamentam esse documento, os livros didáticos têm atividades propostas que não atingem a expectativa de um trabalho que realmente aborde os gêneros em toda a sua dimensão.

Oliveira (2010, p. 100) oferece aos professores de língua sugestões que ajudam a nortear a análise de atividades propostas por livros didáticos com a finalidade de oferecer critérios para decisões sobre o uso ou modificação destas atividades. Vejamos:

- Clareza do objetivo da atividade;
- Viabilidade de realização da atividade;
- Clareza das instruções para alunos;
- Relevância pedagógica da atividade;
- Familiaridade dos alunos com o vocabulário do texto;
- Familiaridade dos alunos com o tema do texto;
- Familiaridade dos alunos com o gênero textual.

O autor também analisou um livro didático do ano 2005 e verificou que há problemas quanto à abordagem do gênero textual música. A autora do livro propõe que o aluno “leia e cante, cante e leia”, na ordem que ele quiser. O importante, segundo a proposta, é apreciar. Isso se referindo a uma música de Caetano Veloso. Baseando-se nos três primeiros critérios de análise de atividades de livros didáticos percebe-se que não há clareza do objetivo dessa atividade: apreciar a música para quê? Outro problema são as instruções confusas para a realização da atividade: os alunos que optarem por ler em voz baixa a letra da música podem sentir-se incomodados com os que escolherem cantá-la.

Ainda para a realização da mesma atividade pede-se no livro que os alunos, partindo da pergunta “como o texto está organizado?”, façam um esquema da organização. Quais as críticas que podem ser feitas a essa proposta do livro? Segundo Oliveira (2010) há falta de relevância pedagógica nessa atividade, pois ninguém, na vida

real, escolhe uma música e decide analisar sua organização estrutural. Outro problema encontrado é que não há um modelo ou esquema que ajude o aluno a fazer o esquema de organização da música.

Diante do exposto percebe-se que ainda podem-se encontrar dificuldades em relação ao trabalho com gêneros, tendo em vista que alguns meios usados para o auxílio com atividades (livros didáticos) ainda ferem elementos que devem estar presentes em uma aula com gêneros textuais.

III – Comentando sobre duas propostas de atividades

Neste tópico não iremos analisar os resultados das atividades realizadas com os alunos das escolas públicas de cidades do interior do Amazonas, mas mostraremos duas propostas elaboradas por professores efetivos de língua portuguesa que participaram do primeiro semestre de disciplinas do Plano de Formação.

O motivo da não análise dos resultados da aplicação se dá pelo fato de quando ministrada a disciplina os professores ainda não terem voltado para as suas cidades e executado a proposta.

No projeto de aula produzido pelos professores cursistas deveria haver um item em que descreveriam a metodologia utilizada nas aulas que executariam ao retornar para as suas escolas. Estes professores inscritos fazem parte do corpo docente de escolas de educação básica localizadas em cidades do interior do estado do Amazonas e se deslocam a um *campus* da Universidade Federal do Amazonas, também localizada em alguma cidade de interior do Estado, mais próxima da região em que estes docentes residem. Sendo assim, estas produções foram feitas no Instituto de Natureza e Cultura, unidade acadêmica da UFAM, localizada na cidade de Benjamin Constant.

Dito isto, partiremos para a descrição das propostas. A primeira que objetivamos apresentar neste artigo refere-se a uma atividade de produção escrita do gênero artigo de opinião sugerida por uma professora. Este trabalho foi destinado a uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), noturna, de uma escola da cidade Amaturá.

A cursista propôs apresentar modelos do gênero para os alunos em um primeiro encontro explorando conceitos básicos como gênero, tipologia, suporte e domínio

discursivo no intuito de auxiliar o aluno com relação à adequação da linguagem de que ele precisaria ter conhecimento dependendo da situação de uso.

Na primeira etapa de produção a professora sugere fazer apresentação das situações de uso do artigo de opinião e indicaria um tema para discussão: Meio ambiente. Seria ainda exposto que a linguagem usada na escrita deste gênero tem caráter dissertativo. Após isso, o aluno faria sua primeira produção e, segundo a proponente, seria indispensável dar tempo para que o aluno realizasse uma releitura de sua produção, com a finalidade de verificar se está de acordo com o tema proposto e observar se existe clareza nas ideias e coerência.

Outra etapa no desenvolvimento desta atividade visa à correção por meio de uma troca de produções. Cada aluno teria tempo para ler a produção de um colega da turma a fim de desenvolver a capacidade crítica dos leitores. Em outro momento desta etapa seria aberto um espaço para comentários a respeito da estética do texto (letras, parágrafos, margem, rasuras), aspectos gramaticais (ortografia – acentuação, pontuação – e concordância) e aspectos estilísticos (palavras desnecessárias, inadequadas e que poderiam ser substituídas).

A terceira etapa serviria para a devolução dos textos aos autores para uma reflexão sobre sua própria produção. Neste momento, seria discutida a importância da reescrita, em que o autor tem a oportunidade de fixar conteúdos, ortografia, sistematização de conhecimentos. Os textos, após reescritos, seriam expostos em um mural na escola para a valorização das produções.

Percebe-se que a proponente se baseia no modelo de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2007, p. 98) em que o trabalho com o gênero precisa de um planejamento para apresentação da situação, produção inicial, módulos de aperfeiçoamento da produção e etapa final. Por fim, os textos seriam expostos em um mural e, segundo a proponente, a intenção seria valorizar a escrita.

Foi mostrado que um dos objetivos das etapas era desenvolver a capacidade crítica dos leitores ao analisarem textos dos colegas e, ao receberem novamente seus textos, cada autor seria crítico do próprio texto observando aspectos, não só estruturais, mas de conteúdo, visando à adequabilidade e adaptabilidade da escrita. Assim, nos parece que a proposta de realizar atividades de produção com gêneros escritos foi compreendida pela cursista, no primeiro momento da disciplina.

A última proposta que temos a finalidade de mostrar como resultado da primeira etapa do Plano de Formação é a produção do gênero fábula, sugerida por um professor, para alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade Jutai. O proponente sugere apresentar o gênero com a finalidade de fazer interpretação textual usando como base alguns descritores indicados pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para a Prova Brasil.

No primeiro momento o aluno seria incentivado a levantar dados de situações que trouxessem alguma lição de vida. Após os alunos trazerem esse resultado, haveria a discussão do objetivo desta atividade e seria apresentado o gênero à turma com o intuito de os familiarizarem e relacionarem as lições que obtiveram da análise de situações cotidianas ao objetivo do gênero. A fábula sugerida pelo proponente é “O camundongo da cidade e o do campo”, de Esopo.

Outra etapa visaria à produção escrita e após a sua conclusão a realização da releitura individual e leitura coletiva elencando traços marcantes do texto com o contexto social em que vivem. O terceiro momento do planejamento teria a finalidade de fazer análises linguísticas seguindo os descritores:

D1 – Localizar informações explícitas de um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Os descritores seriam utilizados para a execução e análise de uma atividade escrita, com o intuito de fazer interpretação textual, ainda proposta pelo professor cursista, que traria algumas questões como:

1) A palavra “camundongo”, no texto, pode ser substituída por:

- a) Cutia
- b) Macaco
- c) Sapo

d) Rato

2) A palavra “campo” usado no título do texto significa:

- a) Campo de futebol
- b) Campo de gado
- c) Interior/zona rural
- d) Sítio

3) O camundongo da cidade disse: “depois que passar lá uma semana, você ficará admirado de ter suportado a vida do campo”. A fala do camundongo do campo que contraria essa afirmação é:

- a) Puseram-se a comer geleias e bolos deliciosos.
- b) Não gosto dessa música durante o meu jantar.
- c) Apareceram dois enormes cães.
- d) Já vou e não pretendo voltar.

Diante do exposto percebe-se que a proposta parece ainda não estar tão estruturada conforme a postulação de sequências didáticas de Schneuwly e Dolz (2007). O intuito do professor cursista está voltado às análises das etapas seguindo o modelo dos descritores do SAEB. Assim, não houve uma mescla metodológica entre sequências didáticas e descritores de forma harmoniosa.

No entanto, o cursista parece estar caminhando para uma mudança de atitude no ensino de língua quando propõe atividades que instigam o aluno à reflexão de informações contidas no texto não apenas explicitamente. Além disso, há uma preocupação em fazer os alunos perceberem o objetivo do gênero fábula no cotidiano quando são incentivados a obterem uma moral ou lição de vida com situações vividas.

A respeito da circulação social desses gêneros note-se que na primeira proposta encontramos uma sugestão de exposição dos artigos em um mural na escola, o que teria a função de fazerem esses textos serem lidos por um público como, por exemplo, alunos, professores, pais e funcionários que trafegam naquele espaço. Já na segunda

proposta não houve sugestão de alguma etapa em que os textos dos alunos seriam expostos para outros leitores.

Considerações finais

Não podemos negar a relevância de cursos de formação continuada para professores de língua em nosso país. Apesar de poucos, já temos ciência de etapas que são oferecidas pelas Universidades públicas e que estão correspondendo às expectativas de propostas do Governo Federal.

No Plano de Formação, apresentado aqui, constatou-se um início de mudança de atitude quanto às metodologias que serão aplicadas em turmas de língua portuguesa, em cidades do interior do Amazonas.

Percebe-se que os primeiros passos foram dados pelos cursistas atendendo às propostas da disciplina em que foram trabalhadas questões de práticas de produção de texto.

Algumas etapas de maturidade quanto ao uso das ferramentas metodológicas podem vir em consequência das execuções destes cursos. É importante notar que, mesmo não estando ainda tão íntimos com o uso dos gêneros textuais em sala de aula, os professores de escolas públicas do interior do Amazonas já procuram um esforço de adaptação que visa contribuir para o aumento dos índices de desenvolvimento da educação dos municípios em que atuam. Podemos ver isso quando demonstram uma busca de mais qualidade em suas produções textuais, como, no nosso caso, o artigo de opinião e a fábula, tentando seguir padrões estabelecidos por teóricos como Schneuwly e Dolz (2007, p. 98) e indicações dos descritores para a Prova Brasil.

Pode-se pensar que, talvez, parece não haver ainda a prática de produção textual baseada nos modelos de gêneros nas escolas públicas de algumas cidades localizadas em regiões interioranas, o que pode corresponder ao fato de ainda encontrarmos profissionais presos à preocupação do cumprimento de planos que visam somente às análises de estruturas linguísticas e não aos processos que levam às produções propriamente ditas que objetivam a interação em vários contextos situacionais, o que culmina nas várias dificuldades que ainda encontram para inserirem determinadas mudanças em suas aulas.

Referências

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D. A; SALEH, P. B. de O. (orgs.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 53-77

DOLZ, J; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 95-128.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p.151-194

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, D. A; SALEH, P. B. de O. (orgs.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 79-106

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZA, B. e BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 61-72

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295 p.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 270 p.

A (in)existência de abordagem e representação do negro no livro didático de português

Sílvio Ribeiro da Silva*

Resumo: Neste artigo, apresento uma análise da abordagem e representação do negro no livro didático de Língua Portuguesa (LDP). O principal objetivo é discutir como se dá a inclusão da temática étnico-racial no LDP, observando se a representação do negro é feita ou não de maneira estereotipada e preconceituosa. A análise do tipo apreciativo-valorativa incidiu sobre a forma como uma coleção de LDP aborda e representa o negro na divisão temática dos capítulos/unidades, na forma como são propostas as atividades relacionadas aos textos (orais e escritos) e, ainda, nas ilustrações e imagens. Tudo isso possibilitou identificar a existência ou não de uma abordagem e de uma representação que possibilitem aproximações da noção de igualdade quanto aos direitos, quanto à dignidade e que embasem a valorização da diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Livro didático de Português; Ensino de língua materna.

Abstract: In this paper, we present an analysis of the approach and representation of black people in the Portuguese Language Manual (PLM). The main objective is to discuss how the inclusion of ethnic-racial themes in the PLM occurs, noting if the representation of black people is made or not in a stereotyped and prejudiced way. An appreciative-evaluative analysis was conducted and focused on (1) how a collection of PLM approaches and represents black people in the division of the thematic chapters/units, and (2) the way the activities are proposed in the texts (oral and written), and also in the illustrations and images. All this enabled us to identify the existence or not of an approach and representation that allow approximations of the concept of equality regarding rights and dignity, and that could support the valorization of the ethnic-racial diversity.

Keywords: Ethnic-racial relations; Portuguese Language Manual; Mother language teaching.

Considerações iniciais

Este artigo é fruto de uma pesquisa financiada pelo CNPq a qual analisou, no campo da Linguística Aplicada, a forma de abordagem e representação do negro no livro didático de Língua Portuguesa (LDP). Também contribui com as investigações referentes às práticas de reflexão sobre a língua desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Estudos da Linguagem: análise, descrição e ensino (UFG/CNPq) e do grupo de pesquisa Livro Didático de Língua Portuguesa – Produção, Perfil e Circulação (UNICAMP/IEL/CNPq).

* Doutor em Linguística Aplicada. Professor Adjunto I – Universidade Federal de Goiás – Campus Jataí. Texto escrito em 2010.

Para sua elaboração, parti do hipótese de que a figura social do indivíduo negro não é reconhecida e nem respeitada no LDP, o que acaba por negar o fato de que se trata de um grupo étnico portador de uma cultura e de uma identidade singulares, além de se tratar de um grupo demasiadamente grande¹. Negam-se, ainda, os valores representados pela tradição intelectual africana e sua contribuição cultural, como os hábitos, costumes, produção de riquezas, danças e músicas, o candomblé e outras religiões afro-brasileiras, a capoeira, a espiritualidade, a beleza e a inteligência do povo negro.

Através da análise de uma coleção de LDP² das séries/anos finais do Ensino Fundamental, devidamente avaliada e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pretendi identificar que ideologia é veiculada pelo LDP em relação ao negro e, conseqüentemente, ao branco.

Para chegar aos objetivos elencados, propus um estudo baseado nos procedimentos metodológicos da Linguística Aplicada (LA). Moita Lopes (1998) diz que a pesquisa desenvolvida pela LA ocorre no contexto de ação e não se faz aplicação em LA, ou seja, a LA não consiste em simplesmente aplicar teorias desenvolvidas pela Linguística. Rojo (2006: 258) reitera a afirmação de Moita Lopes dizendo que em LA “não se busca aplicar uma teoria a um dado contexto para testá-la”, tendo como meta a resolução de problemas surgidos no uso da linguagem e das línguas, o que não significa que não haja investigação teórica em LA.

Além de se enquadrar na perspectiva da LA, esta pesquisa caracterizou-se, ainda, como qualitativo-interpretativista. Nesse tipo de pesquisa, a realidade não pode ser considerada independente do indivíduo, por ser ela construída por esse indivíduo. Assim, o pesquisador não tem como se tornar neutro, uma vez que os fatos a serem pesquisados são indissociáveis da sua figura (MOITA LOPES, 1998), sendo ele parte integrante do processo de construção do conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes um significado.

Por estar vinculado à perspectiva qualitativo-interpretativista, o estudo fica, também, enquadrado dentro da ótica proposta pelo paradigma indiciário de Ginzburg

¹ Segundo dados do Censo 2000 do IBGE, a população negra corresponde a, aproximadamente, 45,3% da população total.

² A coleção objeto de análise é “Tudo é Linguagem”, de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin & Vera Lúcia Carvalho Marchezi, Editora Ática.

(1991). Segundo Suassuna (2008), o paradigma indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos mais gerais. Ainda de acordo com a autora, o paradigma indiciário vem sendo adotado em vários campos do conhecimento, incluindo as Ciências Humanas e os estudos da linguagem.

O livro didático de Português (LDP) e os aspectos étnico-raciais

Segundo os PCN (1998 – temas transversais), é parte integrante da História do Brasil o registro da dificuldade em se tratar da temática do preconceito e da discriminação étnica³. O referencial coloca que, na escola, muitas vezes ocorrem manifestações de racismo, discriminação social e étnica por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, por mais que isso ocorra de maneira involuntária ou inconsciente. Atitudes como essas representam uma violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, além de trazer consigo obstáculos que dificultam o livre acesso ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento que causa nessas pessoas.

Por conta das conquistas obtidas pela comunidade negra no Brasil ao longo do tempo, sua situação social tem melhorado, especialmente após o ano de 1997, a partir da lei 9459⁴. Antes da promulgação da lei, porém, o movimento negro, cujo início data os anos 80, deu início a uma importante tarefa: além da denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira, o movimento passou a buscar a reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos acerca da figura do indivíduo negro (GOMES, 2001).

Isso favoreceu a ocorrência de uma ausência de qualquer tipo de tratamento preconceituoso ou discriminatório no livro didático (LD), não só no de Português. A partir da instauração do programa de avaliação do Governo Federal, iniciado em 1996,

³ Atualmente, o termo raça não é mais usado, tendo sido substituído por etnia e seus equivalentes, uma vez que o conceito de raça, quando aplicado à humanidade, causa inúmeras polêmicas, porque a área biológica comprovou que as diferenças genéticas entre os seres humanos são mínimas, por isso não se admite mais que a humanidade é constituída por raças.

⁴ A Lei 9459, de 13 de maio de 1997, corrigiu a Lei 7716, de 15 de janeiro de 1989, modificando os artigos 1º e 20, e revogou o artigo 1º da Lei 8081 e a Lei 8882, de 3.6.94. A lei pune, com penas de até cinco anos de reclusão, além das multas, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, de cor, etnia, religião ou procedência nacional.

os autores e editores de LD passaram a ter uma preocupação maior com a forma de abordar aspectos relacionados à cultura e à etnia, uma vez que será eliminada qualquer coleção que apresentar e/ou discutir atitudes preconceituosas e estereotipadas ou desrespeitar os dispositivos legais, incluindo a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O fato de os autores e editores apresentarem preocupação na forma como abordar a etnia, por conta do que determina a Constituição Federal, a Lei 9459 e a avaliação do PNLD e Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) não significa que existe uma abordagem da diversidade étnica e uma valorização de sua importância no processo da construção histórica do Brasil⁵. Olhando superficialmente os LDP disponíveis no mercado é comum observarmos a existência de uma invisibilidade, ou uma visibilidade subalterna, de diversos grupos sociais, não só os negros, mas também os indígenas e as mulheres.

Considerando o estudo da língua materna como um dos meios de favorecer “a construção da identidade nacional, da identidade cultural, da cidadania, do letramento⁶, da criatividade, do respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural” (BATISTA & ROJO, 2005: 14), podemos ter a comprovação do tamanho da responsabilidade que recai sobre as instituições de ensino no sentido de colaborar com essa construção mencionada pelos autores, garantindo, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, condições para que o desenvolvimento disso realmente ocorra. Nesse ponto, um dos destaques é dado à importância da formação dos professores, da metodologia de ensino adotada pelas instituições, bem como dos materiais didáticos que serão utilizados no ensino de Língua Portuguesa, especificamente.

Do início dos anos 2000 para cá, na cultura escolar brasileira, o LD e o material didático ganharam funções que vão desde seu uso como material de apoio ou oficial para o encaminhamento das atividades, como suporte de textos de leitura, até a delimitação da proposta pedagógica (MARCUSCHI & COSTA VAL, 2005).

⁵ Provavelmente essa abordagem sofrerá modificações em breve, tendo em vista a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

⁶ Letramento aqui está sendo entendido como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER & COLE, 1981). É preciso considerar que o “letramento deve ser diferente em domínios diferentes e que a escola, por exemplo, é apenas um domínio das atividades de letramento” (BARTON, 1994: 40).

Sendo o LD um importante instrumento pedagógico usado na escola sistematicamente, ele pode criar referências para o aluno. O que podemos verificar é que o LD, segundo Melo (1997), é ainda a principal fonte de informação impressa utilizada por uma parte significativa de professores e alunos brasileiros. Dessa forma, ele parece ser, para grande parte da população, “o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos” (BATISTA, 2002: 535).

Além disso, carrega em seu interior conteúdos que trabalham valores morais, éticos, sociais e patrióticos. Um estudo de um LD permite uma análise das representações e valores que predominam num certo período de tempo, em uma dada sociedade, possibilitando, ainda, a discussão de projetos de construção e de formação social. Para Fonseca (1999: 204),

O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos.

Por conta disso, o LD se faz merecedor de análise e de estudo e, nesse sentido, é que se tem buscado garantir, cada vez mais, a qualidade desses materiais, a fim de realmente satisfazer aos anseios didáticos da classe estudantil. Estudos sobre o LD são também uma forma de avaliar se os conhecimentos e conceitos difundidos para a sociedade, repassados por ele, estão de fato apropriados às necessidades dos alunos, levando-se em conta o que preconizam os documentos oficiais (PCN, PNLEM, LDB, dentre outros).

Um estudo que investigue aspectos relacionados ao LDP usado em escolas públicas se torna pertinente tendo em vista o fato de que a maior parcela da população estudantil se encontra em instituições de ensino dessa natureza. Além disso, tendo em vista as condições dessas instituições, variados problemas podem ser lá detectados, o que, para mim, motiva uma série de pesquisas que dizem respeito tanto à organização estrutural e funcional do trabalho docente nessas escolas quanto aos conhecimentos por ela propostos, mediante suas práticas pedagógicas (cf. estudos de FRANCHI, [1986]2002 e SOARES, 1986, dentre outros).

Apresentação da coleção em análise

A escolha pela coleção “Tudo é Linguagem” se deu pelo fato de ser uma das mais adotadas pelas escolas públicas de Jataí (GO) e entorno⁷, tendo sido a escolha de 39% das escolas dos municípios mencionados.

Segundo o Guia do PNLD, a coletânea é organizada a partir de gêneros textuais. A leitura e a produção de textos são propostas tendo em vista a contextualização em situações de uso e reflexões que possibilitam um processo gradual de construção do conhecimento. Dentre outros pontos fortes, a avaliação do PNLD destaca o *Projeto de Leitura* e o bom material ilustrativo. O trabalho com os conhecimentos linguísticos, feito na perspectiva da gramática tradicional, envolve tanto a transmissão de conceitos como a contextualização das atividades em situações específicas de uso.

Cada volume da coleção tem início com uma unidade prévia que aborda, em cada livro, um tópico do estudo da língua (língua e diversidade cultural; origens e transformações da língua no tempo; língua e sociedade da informação). No final dos volumes, há um *Projeto de Leitura* e uma unidade complementar para os estudos gramaticais.

As unidades se organizam, conforme avaliação do PNLD, em torno de um gênero textual e trazem seções relativas à interpretação de textos verbais e não-verbais; ao estudo de sua estrutura e sua linguagem; ao debate oral sobre o tema e os valores do texto; à reflexão linguística; à produção de textos escritos. No fim das unidades, a seção *Leia mais* traz indicações de leitura. O *Manual do Professor* sugere a realização de duas unidades em média por bimestre.

O tratamento didático da leitura propicia experiências produtivas, intensas e diversificadas em diferentes tipos de letramento, especialmente no campo literário. Embora, de um modo geral, a coleção trabalhe pouco o contexto de produção e não remeta o estudante à obra de onde o texto foi retirado, a formação de leitores literários é favorecida pela exploração da singularidade e das especificidades dos textos dessa natureza. Além do trabalho com a esfera literária, a leitura também se volta para a exploração de textos informativos, instrucionais, jornalísticos, midiáticos, bem como

⁷ Foram consideradas cidades do entorno Aporé, Cachoeira Alta, Caçu, Caiapônia, Chapadão do Céu, Itajá, Itarumã, Lagoa Santa, Mineiros, Santa Rita do Araguaia, Serranópolis e Rio Verde; todas localizadas no sudoeste do estado de Goiás. O total de escolas desses municípios, incluindo Jataí, é de 95 (noventa e cinco).

para o estudo de textos visuais (pintura e fotografia), quadrinhos, charges, tiras, ainda que esses últimos sejam, muitas vezes, apenas pretexto para estudos gramaticais. No conjunto, as atividades propostas contribuem tanto para o desenvolvimento da proficiência em leitura, auxiliando o aluno nas reflexões e descobertas a respeito da construção de sentidos dos textos, como para a formação do senso crítico frente a múltiplos temas e a questões atuais.

No que diz respeito à produção de textos, a avaliação do PNLD coloca que as atividades são planejadas de modo coerente e detalhado e favorecem um desenvolvimento gradual do domínio da escrita, particularmente pela associação entre os gêneros utilizados na leitura e na produção. Destacam, principalmente, o trabalho orientado, passo a passo, quanto ao planejamento, à observação dos traços característicos do gênero, à elaboração temática e à autoavaliação. Além das inúmeras situações de produção escrita de gêneros escolares, os alunos têm oportunidade de elaborar textos literários, publicitários, jornalísticos, científicos e outros. Enfatiza-se, quase sempre, o processo de produção em grupos.

Os conhecimentos linguísticos ocupam grande espaço na coleção, na perspectiva dos avaliadores do PNLD, caracterizando-se pela exposição de conteúdos gramaticais, seguida de numerosos exercícios de aplicação. Formulados a partir do material de leitura, esses exercícios, se mal administrados, podem inviabilizar a realização integral da proposta da coleção no tempo previsto para cada ano letivo. Ao longo dos quatro volumes, há uma “gramática normativa didatizada”, através da qual os alunos têm acesso a conteúdos de morfologia e sintaxe, comuns nessa etapa de escolarização, além de ortografia. A diferença fundamental em relação aos compêndios tradicionais reside no estilo dialogal adotado, na quantidade de exemplos e no uso de recursos gráficos (esquemas e diagramas) que facilitam, segundo a avaliação do PNLD, a apreensão dos conteúdos.

Análise dos dados

Para a análise dos dados, observei o tratamento que o LD deu ao *tema* negritude, a forma como encaminhou a *valorização do embranquecimento*, bem como o *tratamento dado às ilustrações e imagens* em que aparece o negro. Essa forma de encaminhar as considerações sobre os dados funcionou como categorias de análise.

No volume da 5ª série/6º ano, na unidade prévia (que abre cada volume), o tema apresentado (Língua e diversidade cultural) poderia ter sido explorado de maneira a considerar a questão da etnia como enriquecedora da cultura brasileira. No entanto, o volume apenas considera a questão cultural associada ao lugar geográfico de cada um. Destaca que ser originário de uma região ou outra pode fazer com que existam diferenças nos hábitos alimentares, na forma de vestir, no modo de falar, no gosto musical, na comemoração de algumas datas ou na prática religiosa. Perde, assim, uma boa oportunidade de discutir com os alunos a riqueza da cultura dos grupos étnicos. Essa postura tende a favorecer a política do branqueamento, difundida por um grupo que defende o processo de miscigenação como a forma mais eficaz para acabar com a opressão racial. Tende a indicar, ainda, uma tentativa de ocultar o enriquecimento e a contribuição dada ao Brasil, em se tratando de questões culturais, que trouxeram a comunidade negra.

A postura do LD perante o silenciamento da questão da diversidade cultural associada aos grupos étnicos no volume mencionado parece pretender disseminar a ideia de que no Brasil não existem diferentes e variados grupos étnicos. Isso pode colaborar com o reforço da perspectiva sobre a existência de uma nação branca, que, pela miscigenação, acabará por erradicar o negro da população brasileira. Essa ideia se desenvolve a partir do modo como se caracteriza o negro ao longo da História mundial, de forma estereotipada e/ou inferior, criado com a única finalidade de servir, e servir o branco, considerado superior. Omitindo e minimizando a história, os valores culturais, o cotidiano e as experiências do indivíduo negro, o LDP concorre significativamente para o recalque da sua identidade étnica e seu branqueamento mental e físico (SILVA, 2004).

Ainda no mesmo volume (5ª série/6º ano), p. 185-6, ocorre a exposição de uma entrevista com o *rapper* brasileiro Gabriel, o Pensador, seguida das seguintes questões.

(1)

At. 1 – Qual é o assunto tratado na música de Gabriel, o Pensador? **O racismo**⁸

At. 2 – Faça em seu caderno uma lista de argumentos que o autor da letra da música utiliza para defender seu ponto de vista contra o preconceito. Com a orientação do/a professor/a, compare sua lista com a lista de seus colegas e complemente-a com o que faltar.

⁸ O que aparece em negrito constitui-se na sugestão de resposta dada pelo LD.

(...)

At. 4 – *Em duplas*. Existem vários tipos de preconceitos. Há pessoas que são discriminadas pela sua aparência física, outras, pela classe social (mendigos, favelados, moradores de rua...), ou pela opção sexual, ou pela idade, ou por portarem deficiências... Elaborem três argumentos para alertar as pessoas contra os preconceitos. Quem quiser, pode apresentar seus argumentos sob a forma de *rap*. **Professor, aproveite o momento para analisar a amplitude e as várias formas de preconceitos explícitos ou disfarçados que existem na sociedade.**

Nota-se que a questão 2 toca no ponto temático do preconceito. No entanto, a orientação é para que o aluno apresente uma lista de argumentos usados pelo autor na letra da música. Em nenhum momento leva-se em conta a questão de quem deveria listar argumentos próprios relacionados ao tema. Não há nenhuma indicação para qualquer tipo de discussão acerca desse tema.

Na questão 4, a abordagem é genérica. É importante observar que o enunciado da questão menciona alguns preconceitos existentes na sociedade. No entanto, não menciona a questão do preconceito relacionado a diferenças étnicas. Fica implícito que ele está incluído na lista, uma vez que são usadas reticências no final da lista de tipos de preconceito existentes. A orientação que é dada ao professor no ‘livro do professor’ é que ele amplie as várias formas de preconceito existentes. Então caberá a ele a tarefa de incluir a discussão sobre a negritude na pauta da questão. Caso o professor não pretenda discutir o assunto por um motivo ou outro, nada a respeito será mencionado.

O mesmo vai se repetir no volume da 6ª série/7º ano. Na unidade 7, o trabalho com o gênero “reportagem” traz uma abordagem sobre determinadas tribos indígenas que ficam isoladas da sociedade, como sendo um grupo excluído e prejudicado por pessoas ditas “civilizadas”. Poderia ter-se considerado também a questão do negro, abordando, por exemplo, a comunidade quilombola, cuja experiência de isolamento se dá de maneira equivalente.

Em se tratando de abordagens acerca da política de embranquecimento, há poucos exemplos que discutem o padrão de vida superior de pessoas negras. Essa ausência de maiores ocorrências acerca deste ponto pode indicar uma tentativa de anulação da possibilidade de sucesso que o negro pode obter, reforçando a ideologia do embranquecimento, ressaltando que apenas pessoas brancas obtêm sucesso na vida.

No volume da 6ª série/7º ano, p. 31, a atividade “Agora é sua vez” pede ao aluno que reescreva alguns trechos eliminando as repetições. Nessa atividade aparece a imagem do ex-jogador de futebol, Pelé, e da ginasta Daiane dos Santos, com um pequeno texto (ao lado de cada imagem), contando sobre a vida esportiva de cada um.

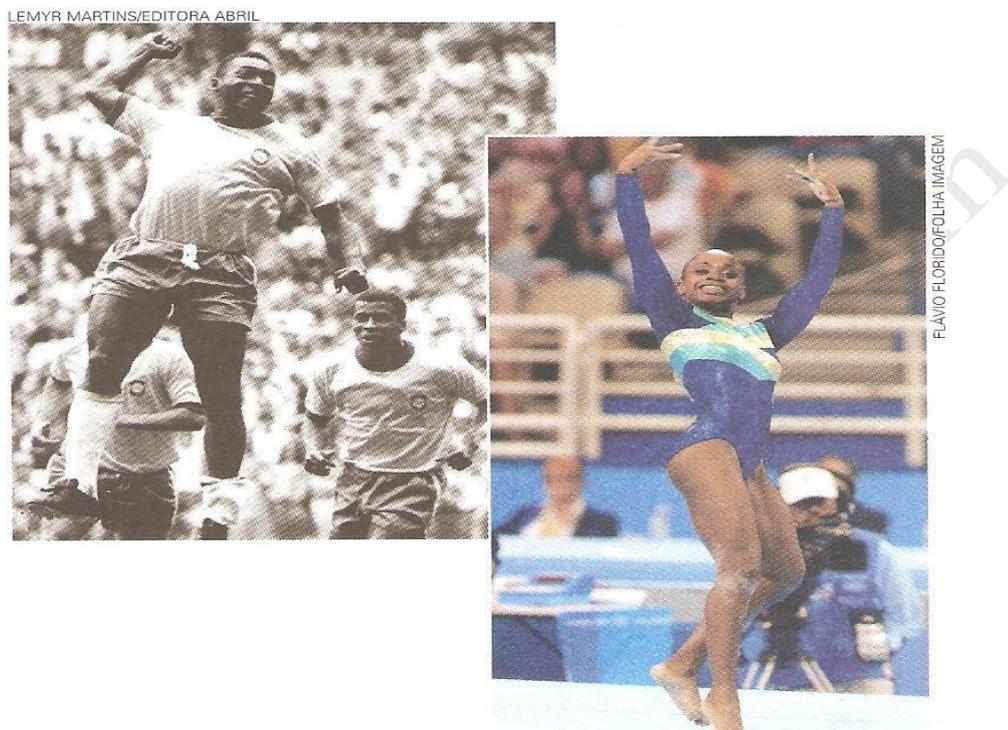


Figura 1: reprodução das imagens de Pelé e Daiane dos Santos

(2)

a. Recentemente, foi produzido um filme sobre Pelé. Nesse filme, é feito um relato da vida pessoal e profissional de Pelé. Pelé atuou muitas vezes na seleção brasileira. Os gols de Pelé causam admiração até hoje. Embora já esteja afastado dos campos, Pelé é ainda um ídolo em várias partes do mundo.

b. Daiane dos Santos é hoje conhecida mundialmente. Daiane dos Santos entrou para a História do atletismo no Brasil ao conquistar o primeiro ouro num campeonato mundial. As ousadias de Daiane dos Santos na ginástica olímpica deixam os espectadores sem fôlego. Outra característica de Daiane dos Santos, que causa admiração, é sua persistência em melhorar sempre. Os fãs de Daiane dos Santos, principalmente crianças e jovens, veem nela um modelo a ser seguido.

Os comentários acerca da vida dos dois atletas não exploram absolutamente nada a respeito do padrão de vida dos dois, o que poderia contribuir para a construção de uma identidade positiva acerca dos indivíduos negros. Com isso, o LD pode acabar colaborando com a internalização, por parte da sociedade, de uma imagem

estigmatizada do negro, associando-o, em geral, a ser visto apenas como serviçal e marginal, desconsiderando que ele pode exercer profissões valorizadas na sociedade.

Em relação à questão da imagem impressa no LDP, ao longo desta coleção aparecem 148 (cento e quarenta e oito) vezes negros como imagem ou ilustração⁹. Tem-se, como exemplo, uma ocorrência no volume da 5ª série/6º ano. Na unidade 6 (p. 147-8), colocado na sequência.



Figura 2: Recorte de jornal apresentado pelo LD

Ao falar sobre um grupo de pessoas que viviam sob uma ponte na cidade de São Paulo, são reproduzidas imagens de um jornal impresso no qual aparecem pessoas negras. Isso tende a reforçar o estereótipo de que negros são desprovidos de meios que lhes garanta conforto. Como nos diz Mansoubi (1998), as imagens e ilustrações sempre trazem um juízo de valor, transferindo sentidos àquilo que mostram, colaborando para uma interpretação favorável ou não. Além disso, a forma como o negro foi tratado na ilustração pode reforçar a ideia defendida por Andrade (2004), quando se fala que esse tipo de abordagem é um terreno propício à produção de estigmas.

Algumas considerações finais

⁹ Estou chamando de ilustração todo desenho ou gravura que acompanha um texto, explicando algo sobre ele, acrescentando informação e até decorando o mesmo. Imagem é a representação visual e gráfica de um objeto ou pessoa.

Pesquisas recentes sobre a relação entre negros e brancos em LD no Brasil (cf. ROSEMBERG, BAZILLI & SILVA, 2003) indicam, sem sombra de dúvida, que os textos e ilustrações integrantes desses LD mantêm certo padrão de discriminação, baseado na superioridade dos brancos em relação aos negros (e indígenas, especialmente). Isso não se deu de maneira diferente na coleção analisada, como mostrei em algumas considerações feitas na seção de análise dos dados. Algumas dessas pesquisas, feitas no final da década passada (PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; CRUZ 2000; SILVA, 2001) indicam concordância na apreensão de algumas poucas mudanças no discurso que trata do negro nos LD publicados na década de 1990, provavelmente por conta da implantação do PNLD e da divulgação dos PCN com seus temas transversais. No entanto, essas modificações não significam que passou a haver um melhor tratamento para a questão racial (PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000; CRUZ, 2000) mesmo porque, também como mostrei, a figura do negro como pessoa íntegra na sociedade, é mínima. Da mesma forma, essas pesquisas não indicam ausência de discurso racista, o qual coloca o negro numa situação de inferioridade em relação ao branco.

Em se tratando das ilustrações, as pesquisas dão indício de que as mesmas continuam a mostrar forte tendência a manter o negro sempre relacionado a situações de escravidão (PINTO, 1999; OLIVEIRA, 2000). Um estudo de Cruz (2000: 190), por exemplo, mostra o quanto as ilustrações “não evidenciam nenhuma mudança de representação do negro”. Isso pôde ser também visto nos dados apresentados.

Ainda sobre as ilustrações, a coleção em observação manteve traços que reforçam a desigualdade no que se refere à proporção de personagens brancas em relação às negras, apresentando tendência a *diferenciar* o negro, ilustrado, em geral, integrado a situações de miséria social. Foi comum a ideia da condição *natural* do branco como representante autêntico da espécie, presente em contextos que o valorizaram, em situações de interlocução com leitores brancos, elevando a uma categoria superior a *universalização* da condição. Segundo Negrão (1988), o grupo étnico-racial dos personagens de um LD indica, em grande parte, o tipo de público a que ele se destina, ou seja, um grupo de consumidores supostamente brancos.

Na coleção analisada, nota-se que a maioria dos personagens ilustrados são brancos e que o negro praticamente não aparece constituindo grupos, multidões,

famílias, casais. O LD concretiza, segundo Silva (2004), o ideal da ideologia do branqueamento quando apresenta um Brasil de maioria branca, onde o negro aparece como espécie em extinção. Ainda segundo a autora, apresentar o negro como minoria pode ser estratégico. Ocultar a sua presença majoritária nos estratos sociais mais baixos, bem como acentuar sua presença apenas nos papéis e funções estigmatizadas, pode funcionar como uma forma de justificar a sua ausência na participação do poder político e econômico do país.

Um ponto positivo para a coleção em observação diz respeito à ausência de vocabulário de cunho racista. Esse “silêncio” tende a “construir a igualdade entre os alunos a partir de um ideal de democracia racial” (GONÇALVES, 1987: 28), anulando processos discriminatórios.

Para encerrar, convém mencionar que a escola deveria ter como uma de suas preocupações a promoção da igualdade. É essencial que haja professores capazes de lidar com a temática vinculada a essa questão, conscientizando os alunos da “diversidade cultural de nossa sociedade e incentivando o questionamento das relações de poder envolvidas na construção dessa diversidade” (MOREIRA, 1999: 90).

A escola e os professores devem, em todos os momentos, considerar a diversidade étnica existente na nossa sociedade, conscientizando o aluno da existência dessa diversidade, ressaltando a importância de todas as etnias inerentes à nossa História.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, L. F. **Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia**. São Paulo: Editora da PUC – SP (EDUC), 2004.
- BARTON, D. Preface: literacy events and literacy practices. In: BARTON, D. *et al.* **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1994.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BATISTA, A. A. G. & ROJO. R. H. R. Livros escolares no Brasil: elementos para um estado do conhecimento. In: COSTA VAL, M. da G. & MARCUSCHI, B (Org.) **O livro didático de Língua Portuguesa – Letramento, inclusão e cidadania**. BH: Autêntica/CEALE, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997**. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 1997.

BRASIL (SEF/MEC). **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual, temas transversais**, Volume 10. Brasília, 1997.

CRUZ, M. S. **A história da disciplina Estudos Sociais a partir de representações sobre o negro no livro didático (período 1981-2000)**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, 2000.

FONSECA, M. da C. F. Os limites do sentido no ensino da matemática. **Educação e pesquisa – revista da faculdade de educação da USP**, p. 147-162, Jan/jun1999.

FRANCHI, E. (1986). **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas**. São Paulo: Summus, 2001.

GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

MANSOUBI, M. M. L'Islam nelle illustrazione dei libri di testo. In: DONNE, M. D. (a curadi). **Relazioni etniche, stereotipi e pregiudizi. Fenomeno Migratorio ed esclusione sociale**. Roma: EDUP, 1998, p. 243-256.

MARCUSCHI, B. & COSTA VAL, M. G. (Orgs) **O livro didático de Língua Portuguesa – Letramento, inclusão e cidadania**. BH: Autêntica/CEALE, 2005.

MELO, O. C. de. **Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, A. F. B. *et al.* **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo: Papirus, 1999. p. 81-96.

NEGRÃO, E. V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 52-65, mai. 1988.

OLIVEIRA, M. A. de. **O negro no ensino de história: temas e representações**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2000.

PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação do Professor. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 199-231, nov. 1999.

Gramática e escola: considerações sobre variação linguística e ensino de língua portuguesa

Flávio Biasutti Valadares*

Resumo: o artigo apresenta algumas noções de concepções de gramática, de ensino e de variação linguística; expõe conceitos relativos à gramática e à variação linguística; discute alguns aspectos acerca de ensino de língua portuguesa e gramática na escola, sob a perspectiva das variedades da língua e explicita questões presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais; conclui que a escola ainda vem mantendo o ensino de língua portuguesa centrado em concepções prescritivas.

Palavras-chave: Gramática; Escola; Variação Linguística; Língua Portuguesa.

Abstract: the article presents some notions of grammar, teaching and linguistic variation conceptions, it discusses some aspects about the teaching of the Portuguese language and grammar at school, under the perspective of the language varieties and it exposes questions that are present in the Parâmetros Curriculares Nacionais. It concludes that school has been keeping the teaching of the Portuguese language centered in prescriptive conceptions.

Key words: Grammar; School; Linguistic Variation; Portuguese Language.

Introdução

Travaglia (2003) aponta que a gramática da língua portuguesa sempre foi vista historicamente como a gramática normativa, isto é, aquela que corresponde às formas de expressão produzidas por pessoas cultas. Nesse aspecto, segundo o autor, o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, tradicionalmente, veio sendo baseado na concepção de aplicação das normas ditadas pela gramática da língua culta e amparado nos renomados autores de textos literários.

Conforme Bezerra (2010), o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva, quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, e também analítica, quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções.

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, esse ensino baseado na norma culta vem cedendo a outras concepções que preveem o estudo da língua sob a ótica das variedades da língua, além de não haver mais a primazia da língua escrita em detrimento da língua oral. A partir das pesquisas desenvolvidas pela ciência linguística, constata-se a

* Mestre em Letras/Estudos da Linguagem — PUC-Rio. Doutorando em Língua Portuguesa — PUC-SP.

existência de vários tipos de gramática, que não só a baseada em prescrição de regras ditas de bom uso da língua, assim como uma perspectiva de reconhecimento das variações linguísticas pela escola, principalmente após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BEZERRA, 2010; TRAVAGLIA, 2003)

Concepções de linguagem e de gramática

Didaticamente, as concepções de linguagem podem ser divididas em três. A primeira vê a *linguagem como expressão do pensamento*, uma espécie de tradução, de representação fônico-escrita do pensamento. De acordo com Travaglia (2003), o tratamento dado à produção textual, nessa concepção, é independente do contexto de sua realização, negando seu papel na configuração textual. Nessa perspectiva, o ensino gramatical quase nunca trabalharia com textos, concentrando-se no ensino de regras de boa formação de orações isoladas, à espera de que o aluno as articule no momento de produção textual.

Na segunda concepção, a língua é tida *como instrumento de comunicação*. A noção de língua como um sistema de códigos que, combinados, obedecendo a determinadas regras, transmite uma mensagem de um emissor para um receptor. O código linguístico é externo ao falante e cabe a ele usá-lo de maneira adequada para que sua mensagem chegue ao outro de modo claro e sem “ruídos”.

Os estudos nessa concepção são de cunho formalista, interessados na estrutura linguística imanente e sua lógica interna, e não na sua realização empírica em situações concretas de uso. Soares (1998) explicita que a preocupação, conforme essa concepção, era desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos — verbais e não-verbais.

A terceira concepção vê a língua como *lugar de interação*, mas uma interação social. Através da língua como fenômeno sociointerativo, os indivíduos não apenas expressam seus pensamentos, comunicam-se, mas, também, atuam sobre o outro, agem sobre o outro, modificando e construindo os objetos do discurso, produzindo interacionalmente os sentidos dos textos, além de criar mundos via linguagem, constituindo-se mutuamente ante o mundo e o outro, ou seja, nessa concepção, o sujeito

é um ser ativo, priorizando o diálogo entre o texto, o professor (visto como mediador) e o aluno, para juntos encontrarem um sentido para o texto.

Dessa maneira, no sociointeracionismo, a língua é considerada na sua realização em textos, levando-se em conta as condições sócio históricas da sua produção e recepção. Essa concepção postula que a língua deve ser investigada em seu uso e não em estruturas internas a ela, pois esta estruturação do sistema linguístico é afetada justamente pela realidade social da língua.

Há nesta concepção uma quebra da tendência autonomista da língua, tanto no campo estrutural, quanto no semântico. Os textos assumem, dentro dessa concepção, de acordo com Andrade (2006), um papel central, uma vez que é por meio deles e da análise dos seus elementos que será possível investigar o funcionamento dos fenômenos linguísticos e extralinguísticos, assim como entender suas organizações nas mais diversas esferas sociais e o que leva as pessoas a estruturarem seus textos de formas tão diferentes a cada situação social específica.

Constata-se, então, que o enfoque das concepções de língua/linguagem vem se alterando à proporção que os estudos na área da linguagem avançam. Antunes (2007) propõe a concepção de linguagem como atividade funcional, interativa, discursiva e interdiscursiva, como prática social situada e imersa na realidade cultural e histórica da comunidade. A autora acrescenta que língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de língua não pode se constituir apenas em lições de gramática.

Acerca das concepções de gramática, Travaglia (2003) considera que a gramática de uma língua é o conjunto de condições linguísticas para a significação. Ele cita 4 tipos de atividades de ensino de gramática: de uso, reflexiva, teórica e normativa. O autor ainda aponta que o trabalho do professor deve ser desenvolvido aproveitando a ocorrência de recursos e fatos da língua no seu uso que o aluno faz enquanto produtor e receptor de textos, o que vai atender a suas necessidades mais imediatas.

Ele ainda acrescenta que

o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da sequência linguística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo. (TRAVAGLIA, 2003, p. 108)

Sobre gramática de uso, Travaglia (2003) considera que ela é não-consciente, implícita e liga-se à gramática internalizada do falante. Para reflexiva, o autor assevera que, além de ser uma gramática de explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua, deve atuar também para o domínio de uma língua que o aluno ainda não domina. Em relação à gramática teórica, ele expõe que é uma gramática explícita, uma sistematização a respeito da língua e, para gramática normativa, normas de bom uso da língua, para falar e escrever bem.

Nesse ponto, cumpre ressaltar que a gramática descritiva faz a descrição e o registro de uma determinada variedade da língua em um dado momento de sua existência, suas unidades e categorias linguísticas, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, seus modos e condições de uso; ela corresponde a um conjunto de regras baseado no uso da língua. Além disso, na gramática descritiva, o ‘erro’ é tido como apenas formas ou estruturas que fogem ao funcionamento das diversas variedades de uma língua. (TRAVAGLIA, 2003; MADEIRA, 2005)

Pode-se inferir que a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e que ela dá preferência para a forma oral desta variedade. Essa gramática terá sido o resultado do trabalho do linguista a partir da observação do que se diz ou se escreve na realidade e trata de explicitar o mecanismo da língua, construindo hipóteses que expliquem o seu funcionamento. (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2003)

A concepção de gramática internalizada aplica-se à percepção da gramática como um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar, ou seja, ela se define como o conjunto de regras que um falante domina, os conhecimentos que possui para produzir frases compreensíveis e reconhecidas, mesmo que consideradas ‘erradas’ pela gramática normativa. (POSSENTI, 1996; MADEIRA, 2005)

Depreende-se disso que ‘saber gramática’ não depende, em princípio, de escolarização ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2003; MADEIRA, 2005)

A gramática denominada culta, normativa, prescritiva ou tradicional é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente. Franchi (1991) a considera um conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Podemos entendê-la também como um conjunto de normas que nos orientam no uso padrão-culto quando este nos for exigido.

É relevante considerar que a gramática precisa ser ensinada nas escolas, todavia não pode ser o único elemento de estudo. Além disso, em nossas gramáticas e compêndios gramaticais, normalmente, só se encontram exemplos de um uso filtrado de autores do passado, parecendo que aqueles autores são os únicos modelos a serem seguidos. Perini (1991) sugere que a melhor maneira de se trabalhar com os itens gramaticais é dando um panorama geral do que seja a língua, sua estrutura e funcionamento, descrevendo-a em linhas gerais e, em seguida, apresentar um estudo mais detalhado de alguns aspectos.

Outro aspecto importante de se considerar refere-se ao conceito de norma que, conforme Lucchesi (2006), divide-se em padrão, reunindo as formas contidas e prescritas pela gramática normativa; em culta, contendo as formas efetivamente depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados; e em vernácula, considerados os padrões linguísticos das classes mais baixas, não escolarizadas.

A partir dessas considerações, cumpre mencionar que, com a democratização do ensino, de acordo com Soares (1986), a escola recebeu as camadas mais populares, chegando com elas a heterogeneidade linguística, provocando a necessidade de uma nova postura por parte dos professores de língua portuguesa, principalmente. Entende-se que a heterogeneidade linguística em um país continental e diversificado como o Brasil é um fato natural e inevitável, isto é, a variação faz parte da natureza da linguagem e é resultado da diversidade de grupos sociais e da relação que estes grupos mantêm com as normas linguísticas.

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas, sendo que os professores — e, por meio deles, os alunos — têm de estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

Travaglia (2003) ressalta que os objetivos do ensino de língua portuguesa devem ser ensinar a língua e ensinar sobre a língua. No primeiro objetivo, o que se busca é a formação de usuários competentes da língua, isto é, que tenham competência comunicativa; no segundo, a finalidade é a de ensinar teoria gramatical ou linguística, formando analistas da língua.

É digno de nota que muitas práticas de ensino de língua portuguesa passaram a ser questionadas, devido ao resultado ruim que apresentavam. Nesse aspecto, a discussão de novas práticas no âmbito escolar desencadeou uma reforma da visão de ensino da língua portuguesa, amparada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que o ensino passou a ser voltado para as práticas sociais, contemplando oralidade e escrita, por exemplo, sob a ótica das variedades que a língua possui, não atrelando o ensino tão somente à língua culta.

Essa nova abordagem de ensino caminha em direção ao respeito às diferenças no ambiente escolar, proporcionando a todos os alunos também a possibilidade de garantia ao acesso dos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, sem com isso desprezar sua origem e hábitos sociolinguísticos e culturais. Há de se considerar que os PCNs tendem a provocar uma mudança positiva na qualidade do ensino de língua portuguesa na escola; no entanto, ainda não se observa uma amplitude tal que, na prática, tenha surtido o efeito desejado: a escola ainda não vem alcançando a eficiência esperada a partir dos objetivos preconizados nos PCNs.

Além disso, deve ser destacado que a formação dos professores de língua portuguesa, muitas vezes, atrelada à gramática normativa, e a própria estrutura de anos de ensino de gramática normativa levam ainda a equívocos na aplicação de práticas que contemplem uma formação discente mais próxima do desenvolvimento de habilidades linguísticas que possam efetivamente proporcionar a esse aluno conhecimento suficiente para exercer seus papéis sociais de modo adequado.

Nesse aspecto, Antunes (2007) aponta que a consulta aos manuais de gramática não deve ser o único respaldo para decidir sobre usos alternativos da língua, a escola precisa atribuir à nomenclatura gramatical uma função apenas suplementar, embora de alguma relevância como parte de um saber metalinguístico que, por sua vez, é parte também do patrimônio cultural da comunidade.

Observa-se, então, uma tendência entre os linguistas na direção de uma concepção de linguagem sob a perspectiva sociointeracionista partindo do pressuposto de que o aluno precisa entender que a língua é uma atividade inscrita numa prática social situada na comunidade de que ele faz parte com uma história e uma cultura que devem ser respeitadas para garantir o desenvolvimento sociolinguístico e o exercício da cidadania.

Assim, como ressalta Possenti (1996), o ensino de língua portuguesa precisa deixar de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos e passar a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa na qual o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. Nessa perspectiva, a variedade linguística exerce um fundamental papel no ensino de língua portuguesa.

A variação linguística, a gramática tradicional e a escola

Gnerre (1985) aponta que uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Além disso, o autor coloca que a diferença entre a variedade dita ‘cultura’ ou ‘padrão’ é fortemente marcada devido a vários fatores, entre os quais o poder ideológico da escrita e a tradição gramatical, que atuam como legitimadores da tradição cultural e da identidade nacional.

Nesse sentido, é relevante destacar o papel da Gramática Tradicional, também denominada gramática culta, prescritiva ou normativa. Ela apresenta, segundo Travaglia (2003), argumentos de natureza estética, elitista ou aristocrática, política, comunicacional e histórica. Isso denota uma relação de poder que norteia as relações sociais, incluindo-se aí sobremaneira a influência da escola nesse processo.

O autor explica que a natureza estética da gramática tradicional está relacionada às formas e usos que são incluídos ou excluídos da norma culta por critérios tais como elegância, colorido, beleza, finura, expressividade, eufonia, harmonia, devendo-se evitar vícios como a cacofonia, a colisão, o eco, o pleonismo vicioso. Sobre a natureza elitista ou aristocrática, ele coloca que o critério é a contraposição do uso da língua que é feito pela classe de prestígio ao uso das classes consideradas populares.

Para a natureza política da gramática tradicional, Travaglia (2003) expõe que os critérios são basicamente o purismo e a vernaculidade. Há a pretensão e a necessidade de excluir da língua tudo o que não seja, no caso da Língua Portuguesa, de origem

grega, latina ou vinda de épocas remotas da língua. Na natureza comunicacional, os critérios referem-se ao efeito comunicacional, à facilidade de compreensão, exige-se que as construções e o léxico escolhido resultem na ‘expressão do pensamento’ com clareza, precisão e concisão.

Por fim, a natureza histórica da gramática tradicional cujo critério para excluir formas e usos da norma culta, frequentemente, é a tradição. Esse é um critério bastante problemático em sua aplicação, conforme Travaglia (2003), pois pode levar a exigências absurdas, uma vez que não há nada de objetivo que permita definir quando ele se aplica e quando ele não se aplica.

Castilho (1998) afirma que existe uma forte estratificação social, que gera a diferença social e, por conseguinte, a linguística. É quando, na visão do autor, as gramáticas registram que certos usos são da linguagem popular, mas não como um registro de diferenças objetivas entre variedades, mas no sentido de uma espécie de condenação. O motivo para proscrever formas como, por exemplo, *muié*, *trabaio*, *fumu* (=fomos) é tão-somente, ainda segundo o linguista, por serem formas usadas pelo “povo”, em uma clara oposição à elite — quase sempre econômica, política e cultural — da mesma sociedade.

Dessa maneira, de acordo com Simka (2003), o fracasso do ensino de língua portuguesa, materializado em virtude da rede de mecanismos instituídos no próprio ensino de língua, assume a feição de um fracasso linguístico institucionalizado pela classe dominante, cujo propósito se prende à permanência do paradigma de não saber português, para atender, pois, a interesses de sua perpetuação político-ideológica.

Por outro lado, considera-se uma das características universais das línguas naturais sua diversidade, isto é, a heterogeneidade é imanente à língua, sendo seus usos controlados por fatores estruturais e sociais. Nesse aspecto, o Português Brasileiro está permanentemente sujeito (como todo sistema linguístico) à atuação de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade: as forças centrífugas e as centrípetas.

Conforme Travaglia (2003), as forças centrífugas levam os elementos da língua a se afastar de suas formas-funções atuais e caminhar para formas-funções novas, é um movimento ininterrupto: qualquer língua viva está sempre em processo de mudança, mesmo que isso seja imperceptível para os seus falantes, muito embora sejam eles mesmos os responsáveis pela mudança. Já as forças centrípetas agem sobre a língua no

sentido de que a ‘puxam’ para o centro, refreiam-na, tentam conter seu impulso de mudança. Essas forças são exercidas pelas instituições sociais, e a escola é a principal delas nesse processo, principalmente por meio do ensino da gramática normativa.

Nessa perspectiva, é válido observar que existe sempre um conjunto de variações da língua em circulação no meio social, isto é, a diversidade linguística é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas linguísticos. Alkmin (2001) afirma que toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive.

A autora ainda expõe que sociedade e língua são grandezas de ordem distinta, tendo organizações estruturais diversas, ou seja, a língua se organiza em unidades distintas, que são em número finito, combináveis e hierarquizadas, o que não se observa na organização social. Benveniste (1989) salienta que algumas propriedades aproximam língua e sociedade: são realidades inconscientes, representam a natureza, são sempre herdadas e não podem ser abolidas pela vontade dos homens. O linguista salienta ainda que a língua permite que o homem se situe na natureza e na sociedade.

Alkmin (2001) assevera que língua e variação são inseparáveis, sendo a Sociolinguística um campo de estudo que encara a diversidade linguística como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. A autora também observa que qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico.

Outro aspecto relevante diz respeito aos fatores extralinguísticos influentes no modo de falar do indivíduo que envolvem distinções geográficas, históricas, econômicas, políticas, sociológicas e estéticas. Para Preti (2000), o que se procura na fala de um indivíduo são os índices de sua classificação social. O autor apresenta as variedades da língua dispostas em sincrônicas, cronologicamente simultâneas, observáveis num mesmo plano temporal, compreenderiam as variações causadas por fatores geográficos, socioculturais e estilísticos; e as variedades diacrônicas, que compreendem aquelas dispostas em vários planos de uma só tradição histórica.

Preti (2000) considera que o indivíduo não apenas sabe falar, mas também sabe como os outros falam, gerando o problema, dentre outros, de saber até que ponto o conhecimento linguístico, expresso na fala do indivíduo, revelaria de fato o seu nível de linguagem, visto que o falante, além dos signos linguísticos habituais (vocabulário

ativo), conhece outra forma que não utiliza, mas que são usados por outro, como locutores nesses atos de fala em que ele, como receptor, reconhece-os e os compreende.

Assim, a variação geográfica ou diatópica caracteriza-se, de acordo com Preti (2000), por ocorrerem num plano horizontal da língua, na concorrência das comunidades linguísticas, sendo responsáveis pelos chamados regionalismos, provenientes de dialetos ou falares locais. Ainda, de acordo com Preti (2000), suas manifestações são contidas na comunidade por uma hipotética linguagem comum do ponto de vista geográfico que, sendo geralmente compreendida e aceita, contribui para o nivelamento das diferenças regionais.

Para a variação social ou diastrática, Preti (2000) expõe que sua ocorrência dá-se num plano vertical, dentro da linguagem de uma comunidade específica e pode ser influenciada por fatores diretamente ligados ao falante ou à situação ou a ambos simultaneamente. Idade, sexo, cultura, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside são alguns dos fatores que podem ser relacionados na variação social.

Também, é digno de nota salientar que as formas em variação, segundo Mollica e Braga (2005), projetam-se num *continuum* em que se podem descrever tendências de uso linguístico de comunidades de fala caracterizadas diferentemente quanto ao perfil sociolinguístico. Em geral, por exemplo, agentes como a escolarização alta, o contato com a escrita, os meios de comunicação de massa, o nível socioeconômico alto, a origem social alta concorrem para o aumento na fala e na escrita da variedade *standard*. Nesse sentido, pode-se afirmar que o universo de falantes do português brasileiro é, via de regra, sociolinguisticamente heterogêneo, composto por indivíduos de classe social e de nível sociocultural diferenciados. Por isso, as diferentes variedades *standard* e não *standard* podem apresentar-se mais ou menos marcadas e, em geral, distribuídas num *continuum*.

Scherre (1999) cita que a focalização dos aspectos variáveis do português conduziu à apreensão de interdependências de todas as naturezas: (1) entre os componentes linguísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical); (2) entre estes e outros componentes da linguagem (discursivo e pragmático) e, ainda, (3) entre os componentes linguísticos e os aspectos não-linguísticos (social, cognitivo e interacional), que envolvem o complexo fenômeno da linguagem.

Luft (1985) ressalta que todo falante nativo compreende sua língua materna e é sobre essa base que o educador deveria construir sua aula, procurando descobrir que tipo de gramática o aluno traz interiorizado, de onde ele vem, qual seu meio social e quais são as características pessoais de sua fala. Isso implica que o professor de língua portuguesa, além de respeitar a variedade linguística utilizada pelos alunos, deva refletir sobre as relações existentes entre as diversas variedades, inclusive a padrão, que não deve deixar de ser apresentada aos alunos.

Possenti (1996) observa que alguns dos problemas que levam ao fracasso do ensino de língua portuguesa têm a ver com a forma como se concebem a função e as estratégias do ensino da língua. Essas colocações de Possenti são importantes, visto que conduzem a uma reflexão ainda mais ampla no sentido do que a escola deva ter como objetivo no ensino de língua portuguesa, pois achar que os alunos são incapazes de fazer o uso do português padrão seria subestimar a sua capacidade; por outro lado, negar a sua variedade linguística em valorização à norma padrão seria discriminatório, demonstraria o desconhecimento da diversidade linguística brasileira.

Bagno (2001) advoga em favor de que, no que respeita à língua, as sociedades todas se veem confrontadas a uma tensão permanente entre dois polos: norma-padrão e variedades linguísticas, unificação normatizadora e variação dialetal, língua portuguesa e língua nacional, falante nativo e falante-cidadão, língua do Estado e estado da língua. A solução dessa tensão, nas palavras de Bagno, exige a democratização da sociedade, o que passa necessariamente pela escola.

Aplicação do conhecimento linguístico: um resumo da proposta de Travaglia

Travaglia (2009) considera que, diante de todo o conhecimento que a Linguística vem disponibilizando sobre a língua e seu funcionamento, o professor precisa entender como utilizar esse conhecimento, por exemplo, para o ensino/aprendizagem nos ensinos fundamental e médio, além de efetivamente compreender como transformar o conhecimento linguístico em atividades de ensino/aprendizagem.

Na visão do autor, quando o conhecimento linguístico ou teoria linguística ou gramática descritiva aparece como objeto de ensino, o professor precisa estar atento a três aspectos:

a) a **qualidade da teoria**, verificando se a teoria realmente faz uma boa descrição dos fatos linguísticos e resiste ao teste dos fatos empíricos; b) ter consciência do fato de que **qualquer teoria é uma tentativa de descrever algo da língua** e não uma verdade incontestável, tomando-a como tal, o que lhe permitirá desenvolver uma postura mais científica e passá-la aos alunos; c) que normalmente há **mais de uma descrição para o mesmo fato linguístico** e que com todas elas pode-se aprender fatos interessantes para utilizar nas atividades de ensino/aprendizagem. (TRAVAGLIA, 2009, p. 1)

A partir disso, Travaglia propõe que é necessário considerar que, para ir do conhecimento linguístico às atividades de ensino, o trabalho de ensino pode ser organizado a partir de *um tipo de recurso da língua* (por exemplo: verbo; artigo; colocação dos elementos na frase; subordinação etc.) e a partir de *uma instrução de sentido* (por exemplo: expressão de quantidade, de tempo, de comparação, de causa e consequência, de modo etc.).

No primeiro caso, na proposta do autor, é preciso observar todos os efeitos de sentido que o recurso em foco pode estabelecer ou pelo menos os usos mais frequentes do recurso; no segundo, a observação deve estar atenta para quais são os recursos que podem expressar a instrução de sentido em foco e que diferença há no efeito de sentido básico estabelecido por um recurso e por outro.

Com isso, Travaglia (2009) assevera que a montagem do quadro teórico de referência para fins pedagógicos de ensino/aprendizagem deve se valer de todos os estudos linguísticos sobre o tópico focalizado, seja qual for o modelo e a teoria linguística sob cuja chancela o estudo foi realizado. Nessa perspectiva, o linguista aponta que, ao montar o quadro, o professor precisa atentar para os diferentes elementos observados sobre o tópico em foco e, sobretudo, em relação às possibilidades significativas e de uso envolvidas.

Também, se o ensino for organizado em torno de um tipo de recurso ou recurso específico, é necessário registrar os usos possíveis para o recurso e os efeitos de sentido que a ele possam estar associados. Para a organização do ensino em torno de uma instrução de sentido, é preciso levantar quais são os recursos que podem expressar a instrução de sentido em foco e quais as diferenças entre os vários recursos ao exprimir essa instrução de sentido. Nos dois casos, conforme Travaglia (2009), deve-se observar se há fatos ligados ao uso e possibilidades significativas dos recursos que se ligam de algum modo a categorias de textos (tipos e gêneros textuais principalmente).

Travaglia (1995) apresenta algumas propostas de atividades, das quais destacaremos a questão dos antônimos:

(6) *Você vê alguma diferença de sentido entre as frases abaixo?*

- a - Ela é bonita.*
- b - Ela não é bonita.*
- c - Ela não é feia.*
- d - Ela é feia.*

(7) *As frases **b** e **c** abaixo são negações da frase **a**; pretendem dizer o contrário de **a**. Você acha que as duas querem dizer a mesma coisa? Não há diferença entre dizermos uma ou outra?*

- a - Meu pai é favorável ao meu casamento com Jair.*
- b - Meu pai **não** é favorável ao meu casamento com Jair.*
- c - Meu pai é **desfavorável** ao meu casamento com Jair.*
- d - Meu pai é **contra** o meu casamento com Jair.*
- e - Meu pai **não** é a favor do meu casamento com Jair.*

*Obs.: Aqui, podem ser discutidas ainda as diferenças entre as frases **b** e **c** e **d** e entre **d** e **e**. Nos exercícios (6) e (7) o que se trabalha são os processos diversos para a expressão de ideias contrárias. (TRAVAGLIA, 1995, p. 109)*

Travaglia ainda propõe, com relação a antônimos, que “podem ser discutidas as diferenças entre pelo menos quatro tipos do que se tem chamado de antônimos e as diferentes relações existentes entre os antônimos e as consequências nos efeitos de sentido possíveis”. Para o autor,

- a) antônimos propriamente ditos (sua atribuição às entidades é relativa, permitem a graduação): grande/pequeno, bom/mau, frio/quente;*
- b) antônimos complementares (a negação de um implica a afirmação do outro): macho/fêmea, particular/público, casado/solteiro;*
- c) antônimos por contrariedade (implicam transformações sintáticas, quando substituídos um pelo outro): comprar/vender, dar/receber;*
- d) antônimos em que a oposição se deve a uma relação específica:*
 - nascer/morrer, partir/chegar, adormecer/acordar (indicam momentos extremos de um processo: viver, ir ou vir, dormir);*
 - subir/descer, aproximar-se/afastar-se, ir/vir (têm implicações direcionais) etc. (TRAVAGLIA, 1995, p. 109)*

Assim, tem-se nesse exemplo de proposta de atividades a noção de como é possível transpor a teoria para atividades de ensino/aprendizagem efetivamente relacionadas ao uso da língua, proporcionando ao aluno um desenvolvimento mais consistente de suas habilidades linguísticas, no sentido de desenvolver sua competência comunicativa.

Considerações finais

Ainda que os PCNs estejam provocando apenas um início de discussão mais salutar acerca do ensino de língua, é necessário que os professores, especialmente os de Língua Portuguesa, assumam a alteração do paradigma que vem vigorando, porque a escola parece continuar ignorando as variedades linguísticas, prestigiando a norma culta, delegando ainda ao professor de Língua Portuguesa o papel de ‘caçar’ erros gramaticais, o que é inconcebível em uma sociedade que se pretenda desenvolvida.

Desse modo, é relevante destacar que o ensino de língua materna, na visão de Travaglia (2003), justifica-se prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação.

É fundamental, então, que o docente deixe de pensar o ensino de língua portuguesa numa perspectiva prescritivista, em que só são válidas as normas ditadas pela gramática tradicional, e passe em parceria com a escola e a comunidade a refletir sobre os usos da língua e suas aplicações práticas no sentido de melhor adequar seu uso às situações cotidianas, a fim de construir uma linguagem com o aluno/falante/leitor/escritor que coloque esse aluno em condições de fazer o uso de sua própria língua com propriedade suficiente para obter os resultados linguístico-sociais desejados em qualquer interação.

Dessa maneira, compreender em que grau o processo de ensino da língua portuguesa, nos moldes tradicionais, contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão a que está sujeita a população socialmente marginalizada deveria ser a busca da escola, a fim de efetivamente implementar políticas educacionais que possam contribuir para a alteração do quadro que é observado,

preferencialmente, no caso do ensino de língua portuguesa, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias linguísticas.

Referências

ALKMIN, Tania. Sociolinguística — Parte I. In MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

ANDRADE, José Armando. **Repetição e marcadores discursivos na produção textual de alunos**. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação (Mestrado), 2006.

ANTUNES, Maria Irandé Costa Morais. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho** São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Norma linguística**. São Paulo, Loyola, 2001.

BENVENISTE, Èmile. **Problemas de linguística geral II**. São Paulo: Edusp, 1989.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Da fala para a escrita 2: alfabetização e linguagem**. Brasília/DF: Editora da UnB, 2005.

CAMACHO, Roberto. Sociolinguística — Parte II. In MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo ‘Gramática’? In LOPES, Harry Vieira *et al* (orgs.). **Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica, 1991.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LUCCHESI, Dante. **Parâmetros Sociolinguísticos do Português Brasileiro**. Revista da ABRALIN, v. 5, 2006.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua portuguesa e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MADEIRA, Fabio. **Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2005.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MOLLICA, Maria Cecília e BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação.** São Paulo: Contexto, 2005.

PERINI, Mario Antonio. **Para uma nova gramática do português.** São Paulo: Ática, 1991.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala.** São Paulo: Edusp, 2000.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. Preconceito linguístico: doa-se lindos filhotes de *poodle*. In HORA, Dermeval da e CHRISTIANO, E. (orgs.). **Estudos linguísticos: realidade brasileira.** João Pessoa, Ideia, 1999.

SIMKA, Sergio. O paradigma ideológico de não saber português. Domínios da Linguagem III, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. In **Anais do I Seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Abordagens Metodológicas.** CD-Rom Uberlândia: EDUFU, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Integração entre ensino de gramática e ensino de produção/compreensão de textos e de léxico. In: Jürgen Heye. (Org.). **Flores verbais - Uma homenagem Linguística e Literária a Eneida do Rego Monteiro Bonfim.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34 / Nova Fronteira, 1995, v. , p. 103-119.

O professor de línguas e as correções de erros

Ubiratan da Silva Meireles*
Daniela de Azevedo Ferreira**

RESUMO: este artigo é resultado de questionamentos sobre os efeitos das correções de erros no processo de aprendizagem de uma língua e o sistema de crenças de professores de línguas, incluindo-se os professores de português. Grande parte das correções feitas em sala de aula não resultou na aprendizagem pretendida. A maioria dos professores pesquisados acredita, de maneira inquestionável, na eficácia das correções, considerando-as parte indissociável do processo de ensino/aprendizagem de uma língua, revelando, no entanto, que tais correções são completamente assistemáticas em sua prática escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças; erros; correções; efeitos.

ABSTRACT: this paper is the result of some questioning about the effects of error corrections on the learning process of a language and the beliefs of language teachers, including, Portuguese teachers. Noticing that most of the corrections performed in the classroom did not achieve the expected results in the learning process, a study on the matter was conducted. The conclusion was that the majority of the teachers who were interviewed believes, unquestionably, in the efficacy of corrections and considers them as an integrated part of the teaching/learning process of a language, revealing, however, that such corrections are completely unsystematic in their school daily practice.

KEY WORDS: Beliefs; errors; corrections; effects.

1. Correções de Erros

Ao lidarmos com o ensino/aprendizagem de línguas, algumas perguntas vêm à tona na tentativa de compreender por que, em determinados momentos, parece não haver progresso na produção de nossos alunos. Partimos, muitas vezes, do pressuposto de que se houve ensino, de alguma forma a aprendizagem deveria surgir, mesmo sabendo que tal processo não aconteça simplesmente pela transmissão de informações.

Quantos de nós professores temos nos deparado com a questão dos efeitos das correções¹ que fazemos de nossos alunos? E quantos de nós temos nos questionado a respeito da funcionalidade de tais correções e de sua abrangência? Chomsky (1965) parece se posicionar contra o fato de que a aprendizagem se dê porque passamos por um

¹ Neste trabalho, os termos correções e tratamento de erros serão usados de forma intercambiável.

* Professor Mestre em Linguística Aplicada do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Trabalho confeccionado em setembro de 2010.

** Professora Especialista do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

processo criterioso de correções, afirmando que essas são escassas. Na verdade, o que recebemos da língua é algo pobre e fragmentado.

Ao nos aprofundarmos no assunto surge a pergunta: De que maneira aprendemos uma língua? E conseqüentemente um questionamento mais pontual sobre as correções e seus efeitos vem à tona. Será que podemos intervir nesse processo e lograr êxito? Somente a prática daria conta de tal aprendizagem ou haveria um ponto de inserção para a intervenção corretiva? Essas e outras perguntas podem nos direcionar para uma discussão inicial sobre feedback corretivo e aprendizagem de línguas.

Ao nos depararmos com algumas situações de erros dos aprendizes, perguntamos por que não há nenhum indício de melhora em determinados aspectos dessa aprendizagem, e por que, embora corrigidos frequentemente continuam cometendo os mesmos erros. Obviamente, antes de buscarmos uma resposta, alguns fatores deveriam ser considerados. E, talvez, devido ao número deles e a sua complexidade, a questão nuclear se torne difícil de ser respondida. Fatores como a falta de aptidão e de motivação do aprendiz poderiam começar a explicar porque muitas vezes as correções parecem não funcionar. Por outro lado, fatores como inadequação metodológica poderiam explicar, da perspectiva do ensino, algo a respeito da questão. Preferimos focar somente nesses fatores, mas outros também poderiam ser levados em conta numa análise mais geral como, por exemplo, a idade, o sexo, o estilo e os objetivos da aprendizagem, etc.

O que percebemos, ao tentar lidar com a questão da correção e dos efeitos que esta produz, ou deveria produzir na produção do aprendiz, é que há um emaranhado de coisas ainda por se esclarecer. O que Gardner (1995) chamaria de inteligência linguística, quando não está presente de uma maneira relevante no leque de inteligências de alguns aprendizes, poderia explicar o insucesso na aprendizagem de línguas. Mas, a falta de motivação do aprendiz também não explicaria, de certa forma, seu desempenho ruim? Do mesmo modo, da perspectiva do ensino, não conseguiríamos explicar tal fato dizendo que o que realmente houve foi uma inadequação metodológica, quando nos deparamos com fracassos no processo em questão? Parece que os insucessos na aprendizagem poderiam ser explicados, sim, tomando-se por base cada um dos fatores expostos acima, além de outros.

Paiva (2005), referindo-se aos sistemas complexos de Lewin, diz que não apenas a aprendizagem de língua, mas toda aprendizagem é imprevisível. Não pode ser considerada linear e previsível como querem alguns modelos de aquisição. Segundo Paiva, mesmo diferenças mínimas interfeririam nos resultados, se essas se referissem às condições iniciais de aprendizagem. Sendo assim, não haveria a possibilidade de dizer, seguramente, que o que funciona para um aprendiz também funcionará para outro, afinal “há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, pois a criatividade é uma característica dos sistemas complexos” (PAIVA, 2005, p.5). Dentro deste contexto, as correções não deveriam ser reconsideradas? Se a aprendizagem está baseada em um sistema complexo e imprevisível, até que ponto conseguiremos interferir nesse sistema? Até onde as correções feitas em sala de aula poderão influenciar o processo de aprendizagem de uma língua? No entanto, antes de tentarmos responder a essas perguntas, seria quase impossível prosseguirmos sem tratarmos da questão dos erros de maneira mais específica.

Historicamente, há uma diferença na maneira como os erros eram e são vistos, e tal diferença está atrelada às diversas concepções de ensino de línguas, à maneira como cada teoria concebe o erro. Portanto, a forma como os erros eram percebidos num determinado período da história humana era distinta da maneira como os mesmos são percebidos na atualidade. As concepções de como se ensina ou aprende uma língua mudam e, conseqüentemente, a forma de tratamento dos erros.

Quanto aos behavioristas, o erro era visto como algo a ser controlado e, portanto, minimizado, ou mesmo extirpado, no processo de aquisição de uma língua, pois essa aquisição nada mais era do que a formação de hábitos. Percebemos, então, a influência negativa que o erro exercia no processo. E, se era negativo, deveria ser eliminado. No que diz respeito à L2, mais especificamente, os erros eram considerados frutos da transferência do conjunto de hábitos de uma L1 (língua materna) para a L2, ou seja, todo erro cometido na L2 advinha de uma influência da L1 do aprendiz (FIGUEIREDO, 2004).

No decorrer da história do ensino de línguas, há uma completa mudança de paradigma quando a teoria Chomskyana inaugura uma forma diversa de concepção do que seja aprender uma língua. Conseqüentemente, muda-se a maneira de se conceber os

erros. Enquanto para os behavioristas eles eram vistos como algo negativo e, que, portanto, deveriam ser coibidos, os simpatizantes da teoria de Chomsky viam nos erros a indicação de que alguma regra poderia estar sendo internalizada e, por isso, eles afluíam. O erro deixa então de ser visto como algo negativo e ganha status de algo positivo e, até, desejável no processo de aquisição de uma língua. Segundo a teoria Chomskyana, os erros cometidos na L2 não se devem, necessariamente, à influência da L1, mas fazem parte do processo de formação de hipóteses do aprendiz sobre a nova língua. Sendo assim, ao tentar produzir algo na respectiva língua, e por tentar hipotetizar o seu uso, o aprendiz incorreria em erros (FIGUEIREDO, 2004), o que permanece verdadeiro para a aquisição da L1.

Dentro da teoria Vygotskyana, a aprendizagem de uma língua se daria a partir de interações da criança com o outro, imersa num contexto social. Neste caso, o erro também faria parte de tal processo de forma positiva. Essas três correntes do pensamento são suficientes para abarcar as diferentes visões do erro no processo de ensino/aprendizagem de uma língua neste estudo.

Vale lembrar que: (1) a língua é um sistema complexo; (2) os erros são inerentes a este sistema; (3) a forma como são considerados varia de teoria para teoria; (4) e, portanto, a forma de corrigí-los poderá ser uma consequência direta da forma como são vistos. Neste ponto, gostaríamos de estabelecer uma interface com o sistema de crenças do professor, na tentativa de compreender algumas razões a respeito de como este professor corrige e porque o faz de uma determinada maneira.

2. Panorama histórico sobre o estudo de crenças na Linguística Aplicada

O interesse pelo estudo das crenças e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de línguas é algo recente na Linguística Aplicada (doravante LA). De acordo com Barcelos (2004), os estudos tiveram início na década de 80 no exterior e na década de 90 no Brasil. A autora afirma que esse interesse surgiu devido à mudança na concepção do que seria aprender línguas – o foco no produto passa a ser no processo. Assim, o que professores e aprendizes pensam acerca deste processo torna-se essencial na busca por melhores formas de ensinar e aprender, “pois nenhuma instituição ou

relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças” (BREEN apud BARCELOS, 2004, p. 125).

A conceituação de crenças é complexa, pois há inúmeros termos para referir-se a elas. Silva (2007) cita vários termos elencados por Pajares, Gimenez e Garcia tais como: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, estratégia social, teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, paradigmas funcionais, auto compreensão prática, sabedoria prática, metáforas e crenças.

Barcelos (2001) apresenta alguns dos muitos termos comuns na LA para se referir às crenças: representações dos aprendizes, filosofia de aprendizagem de línguas, conhecimento metacognitivo e cultura de aprender línguas. Barcelos (2004) chega à conclusão de que todas as definições de crenças se relacionam à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas, e acrescenta que a natureza cultural e social das crenças as instituem como ferramentas que auxiliam os alunos a interpretar suas experiências.

Barcelos (2004) divide os estudos sobre crenças em três momentos distintos. O primeiro é caracterizado pela predominância de afirmações abstratas e pela visão distorcida acerca das crenças dos aprendizes, que muitas vezes são consideradas errôneas. O contexto não é considerado fator influenciador na análise dessas crenças. No segundo momento, há uma maior aproximação da pesquisa sobre tais crenças com a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem. Nessa fase, a ideia predominante é a de que o sistema de crenças dos aprendizes é errôneo e que os mesmos deveriam adotar crenças mais saudáveis, a fim de desenvolverem estratégias mais eficazes de aprendizagem. Portanto, o estudo de tal sistema pode ser entendido, nessa fase, como prescritivo, pois se limita a classificar as crenças. Já no terceiro momento, o contexto passa a ser investigado e outros fatores como identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias histórico-culturais também são incorporados.

Segundo Barcelos (2007)² a abordagem atual das crenças as caracterizam como: (1) dinâmicas, pois estão sempre ancoradas em experiências passadas. Somos influenciados pelo comportamento de outros indivíduos e pela mídia. A autora ressalta que mesmo sendo dinâmicas, as crenças “podem se constituir em obstáculos para mudança” (BARCELOS, 2007, p.114); (2) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, porque se originam no contexto da interação e na relação social; (3) experienciais; (4) mediadas, pois servem de instrumentos de medição para regular a aprendizagem e a solução de problemas; apesar de seu caráter social, cada indivíduo possui suas crenças; (5) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, porque nem sempre agimos de acordo com elas e (6) não são tão facilmente separáveis do conhecimento.

Além das características elencadas acima, Silva (2007) afirma que as crenças também têm caráter afetivo, sendo fruto dos sentimentos e das avaliações de experiências³.

Parece-nos que grande parte dos estudos realizados sobre crenças, até o momento, analisa o processo de ensino/aprendizagem mais pela perspectiva do aprendiz do que do professor, daí o nosso interesse em analisar as crenças de professores de línguas sobre as correções e seus efeitos no referido processo. Discorreremos agora sobre tal questão.

3. Crenças

As crenças educacionais, em especial a dos docentes são, [...], convicções a respeito dos vários assuntos que dizem respeito à educação e se revelarão nas comunicações, nas ações e nos comportamentos do educador em sua prática cotidiana. (VILLANI, 2008, p.3)

Todos nós temos crenças e, na maioria das vezes, agimos de acordo com elas. Não poderia ser diferente em relação ao processo de ensino/aprendizagem. De um modo geral, as crenças dos professores afetam a forma como orientam suas práticas em sala de aula e, obviamente, também são influenciados pelas crenças de seus alunos no que diz respeito às várias etapas do processo de aprendizagem de uma língua. Caso ambos

² As características elencadas por Barcelos foram baseadas em trabalho anterior da mesma autora. Consultar BARCELOS, 2006, p. 19-20.

³ Silva faz tal afirmativa baseada na teoria de Dewey (1933) – *pet beliefs*.

entendam o propósito de certas técnicas de correção e cheguem a um acordo quanto ao seu uso, o retorno poderá ser mais produtivo (DIAB, 2006).

Na aprendizagem de línguas estrangeiras, o que acreditamos constituir-se ou não um erro está, muitas vezes, relacionado com o nosso próprio modo de agir diante das situações que vivenciamos no nosso cotidiano. Nesse sentido, é importante considerar o fato de que aprendizes e professores são indivíduos que possuem suas formas particulares de pensar e de agir em relação ao que seja erro dentro do processo de ensino e aprendizagem, bem como em relação a porque, como e quando corrigi-lo (SILVA; FIGUEIREDO, 2006, p. 114).

Percebe-se que a importância das crenças no processo de ensino/aprendizagem de línguas está diretamente relacionada à compreensão das ações de aprendizes e professores. Ao percebermos que as crenças envolvem o processo de correção de erros, pode tornar-se mais fácil para o professor a escolha de métodos e técnicas de correção que viabilizem o processo de aquisição de uma língua.

Se as crenças são moldadas pelas experiências individuais, no que diz respeito aos diferentes aspectos das nossas vidas, podemos dizer que as técnicas de correção são, numa dada medida, usadas e modificadas por cada professor de acordo com suas experiências pessoais e coletivas. Da mesma forma, a maneira como os alunos percebem e aceitam tais correções também parece ser influenciada por suas crenças.

Em estudo realizado sobre a correção de erros de escrita e retorno no processo de aquisição da língua inglesa, Diab (2006) concluiu que há divergências entre as crenças de aprendizes e professores e que essas podem causar falha na comunicação, levando ao fracasso da aprendizagem. Assim, a autora afirma que os professores devem deixar claras suas diretrizes e que tipos de resultado esperam alcançar com cada técnica específica de correção. No Brasil, estudos semelhantes foram desenvolvidos por Lyrio, Ciocari, Cunha e Lima⁴.

A pesquisa de Lyrio sobre as expectativas de professores e alunos relativas à correção oral, realizada em uma universidade pública no Espírito Santo, também apontou para resultados divergentes entre as crenças dos aprendizes e a dos professores, principalmente, em relação ao momento da correção e à forma como era realizada. É interessante ressaltar que para todos os envolvidos na pesquisa, essa correção deveria

⁴ A descrição resumida dos estudos realizados no Brasil aqui apresentados foram retirados de Silva e Figueiredo, 2006.

ser feita de forma sutil, não expondo o aprendiz a situações constrangedoras. Lyrio concluiu que as divergências encontradas em seu estudo podem ajudar na reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, pois as crenças, reconsideradas à luz dos pressupostos sobre correções, podem levar a técnicas de tratamento corretivo que atendam as expectativas de aprendizes e professores.

Ciocari, Cunha e Lima desenvolveram pesquisas sobre tratamento de erros orais e comprovaram que os participantes envolvidos na pesquisa, assim como nas demais aqui apresentadas, foram favoráveis à correção. Os aprendizes participantes da pesquisa de Ciocari acreditavam que deveriam ser corrigidos de forma direta, individual, com explicações sobre seus erros e, ainda, sem sofrer constrangimento, assim como foi comprovado na pesquisa de Lyrio. Já o estudo conduzido por Cunha e Lima indicou a preferência das professoras investigadas pela correção direta.

As referidas pesquisas revelam que há uma diversidade de crenças sobre o funcionamento das correções tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Diferentes concepções e expectativas podem ser um obstáculo para o gerenciamento de tal metodologia. Assim sendo, Barcelos (2007) sugere que deve haver uma maior reflexão por parte dos professores sobre as crenças que permeiam suas práticas pedagógicas, pois muitas vezes eles têm ideias errôneas e pré-concebidas sobre o processo, transmitindo-as aos aprendizes. É necessária a quebra de paradigmas sobre o tema, “um conhecimento a respeito da própria estrutura cognitiva e social das crenças” (BARCELOS, 2007, p.130).

Silva e Figueiredo (2006) também acreditam que os educadores devam ter maior consciência de suas próprias crenças e das crenças sobre correções de seus aprendizes, corroborando a ideia de que seja necessário analisar, comparar, refletir e elaborar ações que favoreçam a aprendizagem. Tais ações podem implicar nas mudanças de crenças sobre o processo de correção de erros. Os autores acrescentam que, para tanto, é de suma importância entender o que constitui um erro e ainda, conhecer as diferentes formas de correção no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

4. Análise dos resultados

Pesquisamos 14 professores de línguas na tentativa de compreender quais são os parâmetros adotados na correção de erros de seus alunos no processo de aquisição de uma língua, seja ela materna ou uma segunda língua.

Como instrumento de coleta de dados, usamos um questionário estruturado (ver APÊNDICE 1). As respostas a tais perguntas serviram de base para as observações que pretendíamos fazer e foram responsáveis pelas informações coletadas sobre alguns aspectos das correções no ensino/aprendizagem de uma língua.

Os professores receberam o questionário em questão e responderam as perguntas individualmente, devolvendo-o aos pesquisadores na semana posterior. Apresentaremos a seguir os resultados alcançados.

De acordo com os resultados encontrados neste estudo, não houve, na maioria dos casos, consenso sobre alguns aspectos do uso das correções no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Todas as falas dos professores foram transcritas, na íntegra, nos quadros abaixo.

Questão 01 - O que você entende por correção no processo de ensino/aprendizagem de uma língua?

P1 - Vejo a correção como uma forma de conscientizar o aprendiz de que há algum tipo de erro no uso de uma determinada língua;

P2 - Como um momento para construção do conhecimento ou incentivo à autocorreção;

P3 - Adaptação do nível da linguagem à situação da comunicação;

P4 - Adequação/orientações que são feitas ao longo do processo de aprendizagem;

P5 - É o reconhecimento de um erro na linguagem, escrita ou oral, no uso de uma língua;

P6 - Correção é o processo de ensino/aprendizagem pelo qual o aluno tem a oportunidade de reaprender, reforçando positivamente o que necessita ser “melhorado”;

P7 - No meu ponto de vista, a correção se faz necessária para que o aluno possa aprender a maneira correta de empregar a língua estrangeira. Acredito que a aprendizagem ocorre principalmente através dos erros corrigidos;

P8 - É uma interferência feita para encontrar o caminho das possibilidades do acerto;

P9 - Correção no processo de ensino/aprendizagem de uma língua seria evitar que os “erros” se “cristalizassem”, permanecendo as formas incorretas de uso da língua. A correção deve ser feita de forma que não iniba o aluno, mas que ele perceba onde está a “falha”;

P10 - A correção no processo ensino/aprendizagem não deve ser vista como apenas um exercício mecânico de apontar falhas, mas o de tornar claro em que sentido essas falhas podem interferir na aquisição do conhecimento;

P11 - A correção é um meio de avaliar se o que foi ensinado foi bem aproveitado. Não se trata apenas de uma cobrança, mas de uma verificação de aprendizagem;
P12 - A correção é um processo importante e pouco valorizado. É nela que o aluno tem a oportunidade de rever o porquê do erro, é o repensar do fazer para acertar. Ela é tão necessária que é nesta hora que refazemos conceitos;
P13 - A correção é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois é um mecanismo de “diálogo” entre professor e aluno, uma vez que registra momentos de caráter individual e coletivo: exercícios, provas, etc.;
P14 - A correção permite uma automação maior do aluno com a língua estudada. É a correção que faz com que o aluno perceba seu erro e assim não o comete mais.

Quadro 1: Respostas à questão 1 do questionário

Fonte: os autores

Como podemos ver no QUAD.1, não há um consenso sobre a forma de expressar o que seja a correção, o que parece não negar uma crença compartilhada de que a via do tratamento corretivo seja o caminho para o acerto, ou seja, para a aprendizagem. Assim, como parte desse processo, a correção parece ser um componente inerente à aprendizagem de uma língua na visão dos professores pesquisados. Ninguém se opôs a ela. Nenhuma fala acima questionou seu papel na aprendizagem de uma língua. Isso indicaria uma crença cristalizada de que a correção é eficaz para fazer o aprendiz se deslocar de um ponto onde não houve aprendizagem até um ponto onde a mesma é consolidada. Segundo Barcelos (2007), as crenças são dinâmicas e socialmente construídas e, portanto, estão ancoradas em experiências passadas, pois somos influenciados pelo comportamento de outros indivíduos e pela mídia. Essas experiências acabam por consolidar uma dada maneira de pensar (crença) a correção dos erros no caso dos professores pesquisados.

Na fala de P14 “[...] *É a correção que faz com que o aluno perceba seu erro e assim não o cometa mais,*” podemos nos perguntar: Até que ponto a correção de um erro faz com que o aluno o perceba? Temos visto que muitos erros, a despeito do quanto o corrigimos, continuam a ser cometidos repetida e indefinidamente, muitos deles sendo fossilizados, ou seja, internalizados de forma errada e sem perspectiva de mudança. Figueiredo (2004) afirma que “a não-percepção” de um determinado erro pode ocorrer mesmo na correção feita pelo professor. Portanto, a correção nem sempre garante a percepção. Em outras palavras, podemos dizer (1) que não houve uma percepção do erro e por isso ele não foi extirpado; (2) que o erro foi percebido, mas continua a ser cometido.

Nas falas de outros professores percebemos algumas incoerências quanto ao conceito nuclear de correção, isto é, o de que seja um “tratamento implícito ou explícito de um erro”. Isto fica claro na fala de P5. Se a correção é, segundo ele, “*o reconhecimento de um erro na linguagem, escrita ou oral, no uso de uma língua*”, a partir de que momento falaríamos, então, em tratamento desse erro? Reconhecer parece ser apenas uma fase do processo de correção, que está ligada à percepção do erro, mas que também não diz nada sobre seu tratamento. Uma vez percebido, este erro precisa ser tratado para que possamos falar em correção. O aprendiz deveria ser assistido naqueles erros que não consegue reconhecer e corrigi-los seria uma forma de ajudá-los a perceber funções e limitações das formas de uma língua (George; Corder; Allright apud Hendrickson, 1978). Portanto, parece haver um erro conceitual sobre o que seja corrigir. Para Barcelos (2007), as crenças são paradoxais e contraditórias, cada indivíduo possui sua crença, apesar de seu caráter social. Talvez isso explique as diferenças encontradas na maneira como cada professor externalizou suas metodologias de correção de erros. Segundo Villani (2008), é na prática docente que o professor revela todas as suas crenças sobre as questões educacionais. Como cada professor tem suas experiências particulares sobre o que seja ensinar e aprender, embora compartilhem socialmente da importância da correção para a aprendizagem, divergem na maneira de fazê-lo.

O que dizer então da correção como processo de *avaliação*? A avaliação de um determinado erro trata-se, também, de mais uma etapa do processo de correção. Primeiro, percebemos o erro, avaliamos-no, e então procedemos à correção. Na fala de P11 “*A correção é um meio de avaliar se o que foi ensinado foi bem aproveitado. Não se trata apenas de uma cobrança, mas de uma verificação de aprendizagem*”. Concordamos que a correção seja um meio de avaliar ou verificar, mas não é somente isso. As duas ações não pressupõem tratamento do erro, o que de fato seria uma correção.

A seguinte asserção de P13, “*A correção é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois é um mecanismo de “diálogo” entre professor e aluno*” não seria uma definição apropriada do termo em questão, pois tal metáfora parece não alcançar o conceito de fato, uma vez que para que haja diálogo precisa haver entendimento mútuo, e definitivamente muitas correções não são claras ou acessíveis

aos aprendizes de uma língua, assumindo um papel muito mais monologal do que dialogal, portanto, unidirecional.

A mais intrigante de todas as definições analisadas até aqui é a afirmação de P6: “Correção é o processo de ensino/aprendizagem pelo qual o aluno tem a oportunidade de reaprender, reforçando positivamente o que necessita ser ‘melhorado’”. (1) A correção, em seu sentido objetivo de tratamento de um erro, não é um processo de ensino e aprendizagem, mas parte de uma metodologia de ensino. Muito embora, tal metodologia possa incluir a autocorreção, geralmente, ela tem origem no professor ou parceiro mais proficiente, devendo, portanto, ser considerada da perspectiva do ensino; Segundo Celce-Murcia (1991), o feedback (retorno) é parte importante, senão indispensável, na aprendizagem de línguas, o que confirma que não se trata da aprendizagem em si, mas de parte desta; (2) (re) aprender seria *aprender de novo*. Se algo já foi aprendido, não precisa de uma correção para ser reaprendido, a menos que tenha sido aprendido de forma errada; (3) reforçar positivamente não parece garantir a aprendizagem, uma vez que língua é muito mais do que formação de hábito; (4) a expressão linguística: *o que necessita ser melhorado* parece significar que algo aprendido anteriormente já estava bom, precisando apenas de um ajuste, pressupondo-se, assim, que a língua possa ser melhorada gradativamente até chegar ao ponto desejado. Na verdade, ou a produção do aprendiz é gramatical ou agramatical⁵, independentemente de se tratar de uma forma variante ou padrão. Assim, alguns dos conceitos apresentados não retratam, como dissemos, o que seja de fato uma correção. Vale ressaltar que somente as falas mais intrigantes foram aqui marcadas, o que não isenta as outras de terem incorrido num erro conceitual do termo em questão.

Questão 02 - Você usa a correção como parte da sua metodologia? Se sim, quais os tipos de correção usa?

Sim (14) Não (0)

Tipos de Correção:

P1 - Correções indiretas (legendas)

P2 - Avaliações, exposições orais e dinâmicas

P3 - Correção ortográfica, sintática e de regência

P4 - Não respondeu*

⁵ Termos utilizados pela gramática gerativa no que diz respeito à produção de sentenças aceitáveis ou não em uma dada língua.

- P5 - Correção indireta
- P6 - Correção direta e indireta
- P7 - Correção durante a leitura, correção pós-atividade de speaking, correção pontual dos erros na escrita
- P8 - Correção coletiva, oral e individual
- P9 - Correção indireta
- P10 - Correções por bilhetes individuais
- P11 - Direta em avaliações, indireta nas aulas
- P12 - Não respondeu
- P13 - Correção indireta (legenda)
- P14 - Metodologia própria

Quadro 2: Respostas à questão 2 do questionário

Fonte: os autores

A primeira parte da pergunta dois confirma o uso da metodologia de correção de erros na aprendizagem de uma língua. A segunda parte da pergunta apresenta algumas variedades de correção, mas nada que seja possível de ser padronizado. No entanto, não há um procedimento padrão, mas uma consciência da existência de tipos diretos e indiretos de correção.

O relato feito por P2 “*Avaliações, exposições orais e dinâmicas*”, como sendo suas técnicas de correção, incorre em certo equívoco, visto que as avaliações não podem ser consideradas como forma de correção, mas como instrumento de checagem de aprendizagem. Podemos definir avaliação como “uma coleta sistemática de informação com o propósito de se tomar decisões” (tradução nossa).⁶ Para Rabelo (1998), a avaliação é um “[...] objeto com possibilidades diagnósticas, vinculado ao processo de ensino e de aprendizagem, [...]”. As correções serão efetivadas, nesse instrumento, como parte de um processo. Quanto às *exposições orais e dinâmicas* não conseguimos inferir a que tipo de correção o professor (a) estaria se referindo, assim como também não foi explicitado na fala de P14 ao relatar o uso de uma *metodologia própria*. Os professores P4 e P12 não conseguiram dar uma resposta adequada à pergunta, invalidando-a. As respostas dadas sobre os tipos de metodologia de correção mostram, de certa forma, que há uma crença compartilhada de que as correções podem ser feitas de forma direta ou indireta, embora haja uma predileção de alguns professores pelo uso de apenas uma dessas modalidades.

⁶ Evaluation can be defined as the systematic gathering of information for the purpose of making decisions (Weiss *apud* Bachman, 1990, p.22).

Questão 03 - Por que corrigir?

P1 - Porque é importante aprender uma língua e usá-la de forma correta.

P2 - Para incentivar o aluno a conscientizar-se do erro. Porém, é importante a forma e o momento de corrigir.

P3 - A correção é necessária para dar clareza à mensagem, evitando os ruídos da comunicação.

P4 - Para verificar se o que está sendo ensinado está equivalente ao que está sendo aprendido e redirecionar o que for necessário.

P5 - Porque o processo de aprendizagem se edifica através de experiências e práticas que caminham para o aperfeiçoamento do que se aprende.

P6 - Corrigir para melhorar e para evoluir linguisticamente.

P7 - Faz parte do aprendizado para que o aluno saiba a maneira correta de falar; ou seja, se expressar. Tento buscar a perfeição sempre.

P8 - Para perceber as necessidades da aprendizagem dos alunos.

P9 - Para que a “falha” e não o erro (pois não considero que haja erros no ensino de uma língua) não se consolide e interfira no aprendizado.

P10 - Acredito que a correção é, acima de tudo, um incentivo do professor. Isso é decisivo para encorajar os alunos a enfrentar a revisão e o aprimoramento de textos, por exemplo.

P11 - Corrigir faz parte do processo ensino x aprendizagem.

P12 - O nosso maior erro é pensar que a correção não é importante. A oportunidade do refazer e da análise do tipo de questão para evitar próximos erros.

P13 - Corrigir é importante porque o aluno consegue, também, visualizar seu desempenho no processo ensino-aprendizagem.

P14 - Para que não haja erros. Para uma melhor pronúncia, uma melhor escrita.

Quadro 3: Respostas à questão 3 do questionário

Fonte: os autores

Na fala de P1, “*Porque é importante aprender uma língua e usá-la de forma correta*”, temos a representação de uma visão tradicional da aprendizagem de uma língua, que parece remeter-nos ao uso específico da variante padrão. Em seguida, na fala de P2, “*Para incentivar o aluno a conscientizar-se do erro*”, podemos questionar em que medida ganhar consciência de um erro será suficiente para que o evitemos em nossas próximas produções. A fala de P3 “*A correção é necessária para dar clareza à mensagem, evitando os ruídos da comunicação*”, revela a crença de que se houver ruídos na comunicação, ela terá sua clareza comprometida; no entanto, há erros que não comprometem a clareza de uma mensagem. Em última instância, a correção é necessária para tratar um erro.

P4 afirma que corrigimos “*Para verificar se o que está sendo ensinado está equivalente ao que está sendo aprendido e redirecionar o que for necessário*”. Há, como visto em algumas respostas à pergunta 1, uma confusão entre *corrigir* e *avaliar*. Que os erros possam ser indícios de estágios de uma dada aprendizagem de línguas não está em questão, mas isso não faz com que *correção* seja sinônimo de *verificação*. Verificamos em um primeiro momento para em seguida corrigirmos ou não um dado erro. Já no que diz respeito ao *redirecionamento*, é possível que seja aceito como um desdobramento do conceito em questão. Ao corrigirmos, redirecionamos.

P7 também faz menção à *maneira correta de falar*, dando a entender que a aquisição de uma língua está relacionada ao uso correto da mesma, como se fosse possível a um falante nativo não ser proficiente na sua língua, qualquer que fosse a variante adotada. Parece haver uma preocupação em usar a correção para fazer com que o aluno alcance a norma padrão, exclusivamente, o que justificaria um sobreuso do tratamento corretivo para todos os erros desviantes de uma variedade padrão de língua, corroborado, neste caso, pela segunda parte de sua fala: “*Tento buscar a perfeição sempre*”. Hendrickson afirma:

Fornecer todas as formas corretas para as frases imperfeitas dos alunos é tarefa que demanda tempo e que também pode ser frustrante para os professores, especialmente quando eles percebem que tipos idênticos de erros ocorrem repetidamente [...] (HENDRICKSON, 1980, p.1, tradução nossa).⁷

P14 abre sua fala de maneira questionável, afirmando que a razão pela qual ele/ela corrige é “*Para que não haja erros*”. De certa forma, tal argumento confirma a visão já discutida de que basta corrigirmos e o aprendiz ficará livre de seu erro. Tal crença é ingênua e a pessoa que a detém aposta na correção de erros como algo infalível.

Questão 04 - Qual é o melhor momento para a correção?

P1 - Na produção oral, após a conclusão da fala.

P2 - Acredito que em situações em que o aluno está mais receptivo à correção, e entende a correção como um momento para aprendizagem.

P3 - Ao longo do processo da produção textual.

P4 - A correção deve acontecer ao longo do processo de aprendizagem.

⁷ Providing all the correct forms in students’ imperfect sentences is a time-consuming ordeal that can also be frustrating to teachers, especially when they see that identical types of errors appear repeatedly [...].

- P5 - Não existe um melhor momento, existe a melhor forma de apontar um erro.
- P6 - O melhor momento depende da atividade proposta e do objetivo a ser alcançado com a atividade.
- P7 - Em se tratando de writing e reading, a correção deve ser feita na hora em que acontece. Mas, no speaking, deixo a conversação fluir e vou corrigindo de uma maneira mais ponderada, sempre uso o inglês nas correções.
- P8 - A todo instante.
- P9 - No mesmo momento do possível “erro”; pois assim a correção será bem associada ao que se quer ensinar corretamente.
- P10 - O melhor momento para a correção pode ser durante a realização da atividade proposta ou após, uma vez que o olhar apurado do professor ao examinar as produções de seus alunos, permite que ele conheça as necessidades individuais e as intervenções que devem ser feitas.
- P11 - Como foi dito, corrigir é um ato de todos os momentos. É claro que a correção de exercícios e provas, quando comentados, são um meio eficaz de aprendizagem.
- P12 - Quando há interesse do educando é fantástico porque parte dele o questionamento. Também gosto de olhar os exercícios feitos em sala e corrigir sem chamar atenção de todos.
- P13 - Ao meu ver, a correção torna-se significativa quando, após a devolução da prova ou atividade, é feito com a turma, um momento de “PENSAR” sobre o que foi feito, revendo questões e resolvendo mais questões sobre o mesmo tópico gramatical ou lexical.
- P14 - No momento em que o erro é cometido. Isso depende da metodologia utilizada, curso livre, regular. Cada um exige um método de correção diferente.

Quadro 4: Respostas à questão 4 do questionário

Fonte: os autores

Como podemos ver no QUAD.4 acima, também não existe um consenso, entre os professores pesquisados, sobre o momento da correção. Alguns externaram apenas a correção específica de uma habilidade como na fala do P3: “*Ao longo do processo da produção textual.*” No caso do P4, há uma referência geral sobre o uso das correções ao afirmar que “*A correção deve acontecer ao longo do processo de aprendizagem*”. P5 sustenta a crença de que não existe um momento específico, mas uma forma correta. Já os professores P8 e P11 acreditam que a correção de erros deva ser feita a todo o momento. Mas este tipo de frequência de correção é questionável. Para Chastain (1981), os professores precisam focar em erros que realmente interfiram na inteligibilidade comunicativa de seus alunos, ao invés de manterem uma postura de correção do erro completamente aleatória e tendenciosa. Para Hendrickson (1978), embora não pareça haver consenso sobre a questão metodológica, o que parece ser consensual é o fato de que precisa haver um limite para as correções, ou seja, nem todo erro deve ser corrigido;

P6 e P7 vão direto ao ponto, afirmando que as correções sejam efetivadas, observando-se o tipo de tarefa e os objetivos propostos para ela. Para P9, P10 e P14, os erros precisam ser atacados no momento em que são cometidos. No caso dos professores P11 e P13, parece que o entendimento sobre correção foi atrelado à avaliação, o que fica fora do escopo de nossa análise.

Questão 05 - Quantas vezes você corrige o mesmo erro?

P1 - Sempre que ele acontece. Porém, tento não interromper o raciocínio do aluno.

P2 - Depende do erro ou contexto, porque corrigir a todo momento torna-se cansativo, desestimulante e desmotivador.

P3 - Quantas forem necessárias, até que o aluno compreenda o motivo das correções.

P4 - Se for uma atividade escrita normalmente duas vezes.

P5 - Quantas vezes for preciso para tentar chegar na perfeição.

P6 - Quantas vezes forem necessárias para eliminar o erro.

P7 - Quantas vezes for necessário. Sou muito paciente.

P8 - Sempre que necessário.

P9 - O número de vezes necessário, mas sem que o aluno se sinta constrangido, pois melhor a repetição do que o “erro” “cristalizado”.

P10 - A correção acontece sempre que for necessário, ou seja, sempre que ocorrer o erro. A metodologia, entretanto, deve ser diferenciada.

P11 - Quantas forem necessárias. O processo de correção reiterada de um erro contribui para a memorização e no futuro, faz o aluno lembrar e não cometê-lo novamente.

P12 - Quantas vezes forem necessárias se ele acontecer sempre eu corrijo e chamo atenção p/ esse tipo de erro.

P13 - Todas as vezes que são necessárias.

P14 - Quantas vezes for necessário. E depende também da metodologia utilizada.

Quadro 5: Respostas à questão 5 do questionário

Fonte: os autores

De todas as respostas à pergunta cinco, 85,71% apontaram para a mesma direção. Com exceção dos professores P2 e P4, todos os outros declararam corrigir os erros de seus alunos quantas vezes fossem necessárias. Essas respostas confirmam a crença ingênua na eficácia das correções. Ao corrigir indefinidamente o mesmo erro, o professor dá sinais de que em algum momento a correção funcionará. Corroboradora desta crença é a fala do P11 “[...] *O processo de correção reiterada de um erro contribui para a memorização e no futuro, faz o aluno lembrar e não cometê-lo novamente*”. Carrol e Swain (1992) ao estudarem as correções em um grupo de adultos

falantes nativos do inglês com proficiência intermediária e avançada em francês verificaram que as correções parecem desempenhar um papel na memorização, mas não na reestruturação de regras gramaticais e/ou nos processos de *parsing*⁸. Assim sendo, concordamos com a primeira parte da fala do P11, mas não com o fato de que o aluno não cometerá novamente o mesmo erro.

Se esses professores corrigem todos os erros sempre, isso revela que acreditam na premissa de que para que haja aprendizagem, precisa haver tratamento do erro. Além disso, somos levados a crer que consciente ou inconscientemente a maior parte dos respondentes deste estudo acredita em um modelo que atribua ao professor a função de ser um corretor dos erros de seus alunos. Parece quase indiscutível que uma das funções de um professor, talvez uma das mais cruciais, seja mesmo a de corrigir. A partir disso, podemos inferir também que não pode haver aprendizagem sem correção, pois essa seria inerente ao processo. Apesar da frequência indicada pelos respondentes deste estudo para correção de erros, com exceção da fala do P4 “*Se for uma atividade escrita normalmente duas vezes*”, pouco se falou sobre uma dada sistematicidade no uso do tratamento corretivo.

Questão 06 - É possível que haja aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira) sem correção?

- Sim (5) Não (7) Depende (1)
 Não se aplica (1)

Quadro 6: Respostas à questão 6 do questionário
Fonte: os autores

De todas as respostas coletadas⁹, as mais intrigantes, quando comparadas com as outras perguntas do questionário usado neste estudo, foram geradas na questão seis. Isso porque se a linha básica de argumentação por trás de suas respostas é a de que para que haja aprendizagem, precisa haver correção, como explicar que 5 respondentes declararam ser possível aprender uma língua sem tratamento corretivo? Se for possível haver aprendizagem sem correção para 42,8% dos entrevistados (incluindo-se a resposta do professor que respondeu DEPENDE), por que motivo, então, eles corrigem seus

⁸ “Exercício pedagógico de rotular os elementos gramaticais de sentenças únicas.” (Crystal, 1985, p.197)

⁹ As respostas computadas para essa questão não foram transcritas na íntegra, uma vez que somente interessava aos pesquisadores respostas do tipo SIM ou NÃO.

alunos quantas vezes forem necessárias, assumindo que a correção faça parte da aprendizagem? Infelizmente, esta pergunta não poderá ser respondida neste estudo, mas poderá ser investigada em estudos posteriores.

5. Conclusão

Apontamos inicialmente, neste estudo, algumas questões que devem ser levadas em consideração quando do uso de uma metodologia de correção de erros na aprendizagem de uma língua, assim também o caminho que a LA tem percorrido na direção de entender as correções e as crenças sobre essas. Embora o percurso neste sentido seja incipiente, acreditamos que com este estudo demos mais um pequeno passo no que tange ao entendimento dessas questões.

Se por um lado, como mostrado através dos resultados desta pesquisa, os professores deram provas de que acreditam piamente na correção como parte do processo de ensino/aprendizagem de uma língua, por outro mostraram inconsistência em seus posicionamentos, o que poderia ser fruto de suas crenças sobre correções de erros. Embora este seja apenas um estudo de pequeno alcance, não permitindo que seus dados sejam generalizados para outros contextos, é fato inegável que tenhamos registrado mais uma evidência favorável ao objeto de pesquisa em questão. Assim, parece que podemos começar a afirmar que os professores de línguas não parecem ter noção da medida exata de todas as implicações envolvidas no ato de corrigir. A dificuldade em conceituar tal objeto, confundindo partes do processo de correção, tais como a percepção, a conscientização e o reconhecimento com o ato de corrigir *per se*. O equívoco em tratar a correção como se avaliação fosse e, não obstante, a crença ingênua na infalibilidade da correção são indícios de que o sistema de crenças, desses professores, precisa ser revisto.

As fragilidades conceituais e as contradições no posicionamento dos professores deste estudo apontam para o fato de que as metodologias de correção de erros precisam ser melhor estudadas a fim de que as incoerências no ato de corrigir sejam questionadas e, conseqüentemente, avaliadas. Muito ainda fica para ser respondido a respeito da eficácia das correções. No entanto, parece ser claro que, se não houver um primeiro

passo na tentativa de redirecionar as crenças dos professores de línguas sobre tal questão, não avançaremos nesta área.

Referências Bibliográficas

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2001_1/metodologia%20de%20pesquisa%20das%20crencas.pdf>. Acesso em: 03 set. 2010.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.7, n. 1, p.123-156, 2004. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf>. Acesso em: 03 set. 2010.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2007_2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2010.

CARROLL, S.; SWAIN, M.; ROBERGE, Y. The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations. **Applied Psycholinguistics**. V.13, n. 2, p.173-198, 1992.

CHASTAIN, K. Native speaker evaluation of student composition errors. **Modern Language Journal**. V.65, p. 288-294, 1981.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Massachusetts: MIT press, 1965.
DIAB, Rula L. Error correction and feedback in the EFL writing classroom. **English Teaching Forum**. V.44, n.3, p.2-13, 2006. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/06-44-3-b.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Aprendendo com os erros**. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HENDRICKSON, J. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. **Modern Language Journal**, v.62, n. 8, p.387-397, 1978.

_____. The treatment of error in written work. **Modern Language Journal**. V. 64, n. 2, p. 216-221, 1980.

CELCE-MURCIA, M. Language teaching approaches: an overview In: CELCE-MURCIA (Ed.) Teaching english as a second or foreign language. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1991.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

SILVA, Kléber Aparecido. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/09Kleber.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2010.

RABELO, Henrique Edmar. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Sulene Vaz; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 113-141, 2006. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/09Kleber.pdf>http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2006_2/05-Suelene%20Silva%20-%20Francisco%20Quaresma.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

VILLANI, Fábio Luiz. O efeito das crenças dos professores de língua inglesa na escola pública. **Múltiplas Leituras**. 2. ed., 2008. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-02/ppc/multiplas-leituras>>. Acesso em: 03 set. 2010.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO E TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro (a) professor (a):

Favor responder o questionário abaixo de forma clara e objetiva. As respostas dadas serão utilizadas para fins de pesquisa. Ao respondê-lo você estará concordando com o uso das informações aqui prestadas. Os pesquisadores, por sua vez, comprometem-se em manter eu sigilo, não divulgando os nomes ou quaisquer outras formas de identificação dos envolvidos (as) neste estudo. Agradecemos, imensamente, a sua participação.

1. O que você entende por correção no processo de ensino/aprendizagem de uma língua?

2. Você usa a correção como parte de sua metodologia? Se sim, quais os tipos de correção usa?

3. Por que corrigir?

4. Qual é o melhor momento para a correção?

5. Quantas vezes você corrige o mesmo erro?

6. É possível que haja aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira) sem correção?

Argumentação e autoria nas produções textuais escritas na escola

Fabiana Claudia Viana Borges^o
Thaís Silva Marinheiro*

RESUMO: Pretende-se, com este artigo, embasado pela teoria da Análise de Discurso francesa, apresentar análises de textos escritos produzidos por alunos em fase de preparação para o vestibular, focando na assunção e/ou interdição da autoria. Para isso, as condições de produção dadas foram relevantes para as análises, isto é, o “Curso Preparatório para o Vestibular”, trabalho de caráter voluntário, oferecido aos alunos de 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Capitão Antônio Justino Falleiros, na cidade de Ituverava, espaço esse que permitiu observar como o trabalho com textos de diferentes tipologias e como as correções realizadas pelo professor, considerado como o corretor do texto, contribuem, ou não, para a produção de textos polissêmicos.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Paráfrase; Polissemia; Vestibular; Autoria.

SUMMARY: The very intention of this paper, based on the French discourse analysis theory, is to present written text analysis produced by students getting ready for the college admission exam focusing on the ascension and/or interdiction of authorship. To do so, the established production conditions were relevant to the analysis, that is, the “College-prep”, a volunteer work offered to students from the 3rd grade of the State High School Capitão Antônio Justino Falleiros in Ituverava, allowed to check how the work with different types of texts as well as the corrections performed by the teachers, considered as the spelling correctors, may contribute or not to the production of polysemic texts.

Keywords: Reading; Writing; Paraphrase; Polysemy; College Admission Exam; Authorship.

Introdução

Este artigo tem como propósito apresentar análises de textos produzidos por alunos de terceiro ano do Ensino Médio em fase de preparação para o vestibular e verificar se esses alunos se colocam como autores ou escritores de seus textos sustentando seus argumentos com o uso da polissemia ou partilhando da ideologia dominante. Assim, espera-se inferir, mesmo sendo um trabalho de curta duração, sobre a necessidade de o aluno constituir seu arquivo para que haja a assunção da autoria, pois não bastam bons argumentos para produzir um texto polissêmico, é necessário que o aluno crie um sentido “novo”, assim como afirma Orlandi (2001, p.36), “é a ruptura de processos de significação”, ou seja, poderá fazer novas interpretações do assunto tratado, e, dessa forma, deixa de ficar no eixo do previsível, no campo da paráfrase, é o que acontece com os recortes das análises, os alunos têm bons argumentos, mas não conseguem desenvolvê-los, assim, permanecem no senso comum.

^o Professora em Letras, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP.

* Graduanda em Letras, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava-SP.

Para a elaboração desta pesquisa, optou-se por ministrar aulas voluntárias as quais visam contribuir para a assunção da autoria e a produção de textos polissêmicos. Para isso, as condições de produção são indispensáveis para as análises, isto é, o “Curso Preparatório para o Vestibular”, oferecido à comunidade junto ao Programa Escola da Família e aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ituverava Capitão Antônio Justino Falleiros sendo aulas aos sábados com duração de duas horas. A escolha da escola se deu por dois motivos: primeiro, por ser onde a pesquisadora concluiu seu Ensino Médio; e, segundo, por ser a única escola pública estadual da cidade.

Este trabalho será exposto em duas partes, além das considerações finais. Na primeira, serão apresentados os pressupostos teóricos, o conceito de autoria, por Orlandi (1996a) e Tfouni (2008); paráfrase e polissemia, por Orlandi (2001, 2003); argumentação, por Orlandi (1996a), Pacífico (2001) e Guimarães (2002); arquivo, por Pêcheux (1997) e Pacífico e Romão (2006), assim como os conceitos de deriva, discurso e outros propostos pela Análise de Discurso de linha francesa, que embasa esta pesquisa. Na segunda parte, estão os recortes e as análises dos textos escritos pelos alunos. Pode-se adiantar que a necessidade que o aluno encontra de escrever conforme o professor pede, e quando lhe é dada “liberdade” para escrever, faz com que o discente continue formatado aos padrões tecnicistas das instituições de ensino e não se permite o uso da polissemia. Por último, apresentar-se-ão as considerações finais, as quais pretendem, assim com o todo o trabalho, provocar reflexões sobre o ensino da leitura na sala de aula, principalmente por se tratar de alunos do último ano do Ensino Médio, cria-se o estereótipo que esse aluno saiba escrever e irá produzir um texto que o aprovará no vestibular, mas, infelizmente, não é o que mostram as análises.

1. Pressupostos teóricos

1.1 A Construção do Arquivo

Ao se falar em leitura em sala de aula, percebe-se que, na fala do professor, há o predomínio de um discurso que Orlandi (2003, p. 15) denomina de discurso autoritário. Essa autoria apresenta a tipologia discursiva e classifica-a como: lúdico, polêmico e autoritário e inclui, neste último, o discurso pedagógico. O lúdico, segundo a autora, é o discurso “em que o objeto está presente e os interlocutores se expõem a essa presença, a

polissemia é aberta e o exagero é o non-sense. Já o discurso polêmico, no qual o objeto também é presente, os interlocutores procuram dominar o referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes, a polissemia, nesse tipo de discurso, é controlada e o exagero considerado uma injúria. Por fim, o discurso autoritário é aquele em que o referente é “ausente”, oculto pelo dizer, os interlocutores não existem, mas sim um agente exclusivo, nesse a polissemia é contida.

Orlandi (2003) relaciona o discurso pedagógico com o autoritário, pois o que se vê na sala de aula é a imposição da voz do professor que não abre espaço para a voz do aluno. Para a ‘escolha’ do tipo discursivo que se faz presente na sala de aula, há dois processos que são usados: o parafrástico e o polissêmico. O polissêmico é, segundo a autora, “a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem”, ou seja, é a constituição de um novo sentido, é a relação que o autor faz entre o que já se conhece com sua formação ideológica a partir do seu interdiscurso. Já a paráfrase é o sentido já existente é a retomada daquilo que já fora dito. Não se pode simplesmente desconsiderá-la, pois é do sentido existente que se forma o novo, o polissêmico.

Na maioria das vezes, nas práticas discursivas pedagógicas, o predomínio é do discurso autoritário o qual não abre espaço para o discurso lúdico e nem tampouco para o polêmico. Orlandi (2001, p.87) explicita:

Não se deve assim tomar, por exemplo, o lúdico no sentido do brinquedo mas do jogo de linguagem (polissemia) e não se deve tampouco tomar pejorativamente o autoritário como um traço de caráter do locutor, uma questão moralista, mas uma questão do fato simbólico (a injunção à paráfrase).

Por isso, nas produções escritas em salas de aula, os alunos são formatados a escreverem segundo os estereótipos, como propõe o docente.

Assim sendo, o discente acredita posicionar-se como autor, mas, na verdade, ele não passa de escritor. Para ser autor é preciso levar em consideração as condições de produção do autor e as condições em que são produzidos os textos, e principalmente, dar sentido ao que escreve. É claro que o sentido não está pronto, pois deve ser levada em consideração sua relação com a historicidade, exterioridade e interdiscurso. Como afirma Guimarães (1995, p. 37) “o sentido de um acontecimento são efeitos da presença do interdiscurso, do cruzamento de discursos diferentes no acontecimento”. Costa

(2006, p. 266) ainda complementa “o interdiscurso constitui o sujeito e o sentido, no momento em que põe a língua em funcionamento”.

Entende-se o interdiscurso aqui como sendo a memória discursiva, Orlandi (2001, p.54) afirma: “o interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos”. Ou seja, é o que torna possível o dizer e retoma sobre a forma de pré-construído, o já-lá (já-dito), o sentido pode ser novo (polissêmico), mas não inédito, pois ele não nasce do “nada”, é retomado sob forma de algo que já fora dito.

Alguns alunos julgam-se autores de seus textos, mas para ser autor, segundo a Análise do Discurso de linha francesa que embasa esta pesquisa, não basta apenas escrever, é preciso que ele faça uma relação entre a sua posição social e a formação ideológica da qual compartilha.

No que diz respeito à autoria, Orlandi (1996, p.61) afirma que:

Função sujeito-autor é a função em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato social (submetido às regras das instituições); é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Para que o sujeito se coloque como autor, precisa estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade (ele aprende a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica). Para ser autor, o sujeito precisa estar inserido em uma cultura, uma posição no contexto histórico-social.

Nas aulas de redação das escolas, principalmente nas terceiras séries do Ensino Médio, pede-se ao aluno que construa textos argumentativos, mas o que ocorre é apenas uma tentativa para cumprir a tarefa, de tal forma que, muitas vezes, o aluno, por não conseguir posicionar-se como autor, não consegue sustentar seu argumento. A autoria está relacionada ao arquivo, às condições de produção, ao contexto histórico-social.

Orlandi (1996b, p. 67-68) explica

o social se apresenta não como traços sociológicos empíricos (classe social, idade, sexo, profissão) mas como formações imaginárias que se constituem a partir de relações tal como elas funcionam no discurso, havendo em toda língua mecanismos de projeção para que se constitua essa relação entre a situação e a posição dos sujeitos, discursivamente significativa. O histórico é definido não como fatos e datas, como evolução e cronologia, mas como significância, ou seja, como trama de sentidos, pelos modos como eles são produzidos.

Tfouni (2008, p. 141-142) complementa “o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a

dispersão que está sempre virtualmente se instalando devido à equivocidade da língua”. “Argumentar exige responsabilidade pelo seu dizer”, como afirma Orlandi (1996a, p. 79). Se argumentação, arquivo, deriva, interdiscurso, os quais foram mencionados, não estiverem entrelaçados o texto perde o sentido, e quando isso acontece o aluno é levado para o senso comum, permanece na paráfrase.

Para Pacífico (2001, p. 120-121):

(...) argumentar é uma “arte” difícil e, ao perceber esta dificuldade, na falta de uma argumentação eficiente, o sujeito migra para outra região do sentido e usa do genérico, do senso comum, dos ditos populares, enfim, do já-lá para instaurar a argumentação nos textos.

Com esta citação, pode-se compreender uma das formas de esquecimento no discurso trazido por Pêcheux (1975), neste caso, o esquecimento número dois: “que é da ordem da enunciação” o qual faz parte do discurso parafrástico em que se pensa que o discurso deve ser dito de uma única forma, com aquelas palavras, daquela maneira e não de outra. Há ainda o outro esquecimento, o de número um, também chamado esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento, tem-se a ilusão de que somos a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes.

Retoma-se, aqui, o sentido de argumentação, citado anteriormente, sob a perspectiva de Guimarães (2002), a argumentação não é derivada de condições de verdade ou de seu caráter lógico. Argumentar com um determinado enunciado é apresentar seu conteúdo como devendo conduzir o interlocutor a uma determinada conclusão e também um conteúdo.

Tfouni (2008, p. 153) explicita que “a deriva refere-se ao fato de que o sentido sempre pode vir a ser outro, e, quando ocorre sem ser controlada, instala uma ausência de coerência no texto. Refere-se ao interdiscurso, e se substancia em um relançar ínfimo de significações”.

Escrever um texto com argumentação só é possível quando o sujeito tem arquivo (PÊCHEUX, 1997, p. 57), ou seja,

é o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão. Há gestos de leitura que constroem o arquivo, que dão acesso aos documentos e que dão ao modo de apreendê-los nas práticas silenciosas de leitura “espontânea”. Essas leituras são organizadas e elas dispõem sobre a relação do literal e do interpretativo.

Posteriormente, nas análises, perceber-se-á a necessidade de a escola contribuir para que o aluno compreenda a importância de enriquecer seu arquivo, pois “só o acesso ao arquivo discursivo possibilita a leitura como um processo de construção que vai além dos sentidos literais” (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p. 19), ou seja, a partir das leituras feitas, o aluno constrói seu dispositivo teórico que dá acesso à sua memória discursiva, permitindo, assim, produzir gestos de interpretação. Do contrário, quando não se tem um dispositivo teórico bem trabalhado, com leituras suficientes para se tratar determinado assunto, o texto permanece na mesmice, no eixo da previsibilidade. Esta pode ser entendida como algo que é esperado, que não passa do sentido literal, do mesmo, o estereótipo, o consenso.

O aluno quando não possui seu interdiscurso bem formado para escrever sobre determinado assunto ele parte para a repetição, Orlandi (1996b, p. 70) distingue três tipos de repetição, podendo ser: empírica, essa não historiciza, o aluno fala / escreve ‘sem pensar’, fica no nível da paráfrase; formal, nessa o aluno reproduz frases, também não historiciza, tem rigor gramatical, mas continua na paráfrase; e histórica em que o aluno “inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva”. É na repetição histórica que o aluno constitui-se como autor de seu texto, ele faz a língua significar, quando remete ao seu interdiscurso, é nessa noção que “sentido, memória e história se intrincam”.

1.2 A Paráfrase e a Polissemia na formação do Aluno e do Professor

Na sala de aula, o papel do professor não é apenas passar atividades e dar nota avaliativa para que os alunos sejam promovidos para a próxima série. É necessário dar informações de como desenvolver tais atividades, principalmente quando se tratam de atividades de leitura, o docente deve-se mostrar um leitor atuante, e assim ter seu arquivo bem constituído.

Pensar na constituição do arquivo do aluno é pensar, também, tal como apresenta Costa (2008), na formação e atualização do arquivo do professor, pois se este não estiver com seu arquivo bem formulado não há como alimentar o arquivo do aluno, por conseguinte, não há a possibilidade de contribuir para a assunção do sujeito-aluno para a função-autor.

Quando o aluno escreve um texto não partilhando de suas histórias de leitura, este texto permanece no eixo do previsível, alguns motivos para isso acontecer é por o sujeito partilhar de uma ideologia dominante que escreve conforme o senso comum. Assim, Orlandi (1996a, p.87) traz a noção de dois fatores determinantes para a previsibilidade em relação aos processos de significação: “1- os sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos; e 2- dada a relação entre os textos, o conjunto dessas relações indica como o texto deve ser lido”.

Conforme será mostrado nas análises, o aluno que permanece no eixo do senso comum, ao escrever um texto previsível, possui um discurso parafrástico. Por outro lado, quando o aluno se posiciona como autor em seus textos, ele dá indícios de suas leituras, e faz com que o leitor siga o mesmo caminho bibliográfico por ele percorrido. Dessa forma, o leitor utilizará a mesma linha de leitura que foi usada pelo autor, mas poderá chegar a conclusões distintas por se tratar de texto, por haver a polissemia que, segundo Orlandi (2001, p. 36) “é a ruptura de processos de significação, ou seja, poderá fazer novas interpretações do assunto tratado”.

Para que o aluno possa posicionar-se como autor, as condições de produção são imprescindíveis. O que se espera não é um aluno formatado, moldado nos padrões escolares, como já fora dito, e como se vê nas instituições de ensino. Espera-se do professor que seja apresentado o tema proposto a fim de discuti-lo e, dessa forma, o aluno consiga posicionar-se como autor com responsabilidade pelo seu dizer, argumentos convincentes e controle do equívoco, e da deriva os quais fazem parte dos aspectos da incompletude, conforme apresentado por Orlandi (1996b, p. 76-77):

(...) se o fecho tem sua eficácia na produção do efeito de unidade, de coerência e de não-contradição, porém pela incompletude da linguagem – todo texto tem a ver com outros textos, existentes, possíveis ou imaginários, pois eles tem sobretudo uma relação necessária com a exterioridade, estabelecendo assim suas relações de sentido – e pela dispersão do sujeito – que aparece em sua descontinuidade no texto – o autor não realiza jamais o fechamento completo do texto, aparecendo, como diz Pêcheux, ao longo do texto pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação, ao equívoco, ao trabalho da história na língua.

Guimarães (2002, p.15) ainda completa em relação à incompletude: “ou seja, o que digo não é completo, parte do seu sentido está no que os outros dizem e vice-versa”.

O sujeito, ao escrever, possui uma formação discursiva – em que Orlandi (1996a, p. 58) define ser “aquilo que numa formação ideológica dada (a partir de uma

posição sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito” e quer posicionar-se ante a ideologia da qual compartilha. Dessa forma, Foucault (1969) apud Orlandi (1996a, p. 53) define o sujeito como uma descontinuidade e o texto como espaço de divergências múltiplas. Tudo porque, o sujeito não compartilha de apenas uma formação discursiva, e isso é encontrado nos textos contraditórios, quando, muitas vezes, o aluno não sabe posicionar-se de maneira que não ocorra a falha (equivoco).

Pacífico (2001, p. 38) traz a seguinte afirmação: “para Pêcheux (1995), existe uma articulação entre ideologia e inconsciente na constituição do sujeito”, e explica:

Pêcheux traz este conceito para o discurso e mostra que, no discurso, isto se dá pela interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso, o que acontece devido a sua identificação com a formação discursiva que o domina, de tal forma que o sujeito reinscreve o interdiscurso (o já-lá) no “seu próprio” discurso, assumindo a forma-sujeito. Desta forma, é no interior de uma formação discursiva que se realiza o assujeitamento do sujeito discurso.

Orlandi (1996, p. 53) explica, a partir de Pêcheux, que essa expressão forma-sujeito é usada para se referir ao sujeito que é afetado pela ideologia.

Hoje, o mínimo esperado pelas escolas, em séries iniciais, é que o aluno saiba ler e escrever, mas será que esse ato de ler é ainda praticado quando esse mesmo aluno cursa o Ensino Médio? Ou seja, será que o aluno é instigado a escrever polissemicamente? Essa é das questões deste trabalho de conclusão de curso. Sabe-se que a leitura é implantada na sala de aula, por outro lado não é trabalhada como deveria ser – em algumas escolas, não se está generalizando – assim não é permitida ao discente a sua interpretação, que, muitas vezes, é dada como correta a do livro didático ou a do professor, e acaba por permanecer na paráfrase, no campo do inteligível, da decodificação; é no *nível* do interpretável que se atribui sentido, que leva em conta o contexto, entende-se o enunciado, mas é no campo do compreensível que a atribuição de sentidos é considerada como o processo de significação, pois busca compreender os possíveis sentidos do texto. Com isso Pacífico (2001, p. 31) traz a noção de *fôrma-leitor*:

(...) existem lugares de sujeito-leitor que assumem o que chamamos de **fôrma-leitor** (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito-leitor que assume a **fôrma-leitor** realiza

uma leitura inteligível (parafrástica), em que o controle do sentido está sempre presente.

Costa (2008) ainda apresenta a noção de fôrma-professor que é caracterizada por “aquele que, assim como acontece na fôrma-leitor, em se tratando de alunos, parafraseia tudo o que é considerado bom para determinadas finalidades e repassam isso (ainda sob a forma de paráfrase) para o aluno”.

Retomando a concepção de Costa (2006) em relação ao sentido, sabe-se que, quando o sujeito posiciona-se como autor, este, sustentado pelo seu interdiscurso, produz um sentido, não unívoco, pois é sempre passível de falha. Canguilhem (1990), apud Pêcheux (1997, p. 62): “o sentido é relação à, o homem pode jogar com o sentido, desviá-lo, simulá-lo, mentir, armar uma cilada”. Homem aqui pode ser interpretado como sujeito, autor.

Pêcheux (op. cit.) esclarece, ainda, que esse sentido só é permitido porque a língua “encobre” – termo usado pelo autor – esse jogo, como se vê a seguir:

É esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura do arquivo (PÊCHEUX, 1997, p. 63).

Retoma-se a autoria, neste parágrafo, para explicar que a noção de autoria que sustenta este trabalho diferencia-se da noção de autor trabalhado por Foucault (1969), pois, para ele, deve-se compreender o autor como uma função e definir as condições, os domínios em que essa função exerce. Completa ainda que “a função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”. Já para Orlandi (1987) “a função discursiva autor é aquela que o *eu* assume enquanto produtor da linguagem” como nos mostra Lagazzi (2006). Fernandes (2009, p.408) entende “a autoria como uma função que leva a relacionar as escolhas promovidas pelo aluno-autor a uma apropriação de textos do interdiscurso em gestos de seleção ou no estabelecimento de oposições”.

O aluno ao escrever seu texto parte de sua formação imaginária, que pode ser entendida como traz Orlandi (2001, p. 40) “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções”, assim, ele (aluno) posiciona-se positivo ou negativamente, mas

não consegue atingir o leitor, não consegue convencê-lo, persuadi-lo argumentativamente. Uma das causas disso pode ser o fato de não possuir leitura suficiente para tal (arquivo), pois como foi dito anteriormente, é nos seus textos que os alunos mostram as leituras que fazem / fizeram. E essa teoria é também defendida por Orlandi (1996a, p. 91): “a escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno”.

Mas ter seu arquivo bem constituído não é fator único para tornar-se autor e produzir um texto parafrástico ou polissêmico, conforme Gregolin (2001), como mostra em Fernandes (2009, p. 409): “todo autor é sempre um leitor que se apropria de textos para compor um novo texto formado por descontinuidades e por dispersões”.

Como serão apresentados nas análises, os alunos escrevem um texto sobre o tema “Televisão” com apenas as informações que possuem em seu arquivo; em um outro momento, são convidados a escrever novamente sobre o mesmo tema – lembrando que são aulas voluntárias -, mas antes o professor lhes dá textos informativos, de opinião, charges como uma coletânea de dados (propostas anexas) para enriquecer a memória discursiva desses alunos. Quando eles releem seus textos, não a maioria – alguns ainda permanecem no discurso dominante, percebem que há alterações a se fazer, pois se colocam no lugar de leitores e não de autores.

Isso é entendido por Fernandes (2009, p. 411-412) como função-autor-leitor:

O autor-leitor de outros textos, agora, assume um novo papel: a de leitor-avaliador de seu próprio produto. Nessa atitude, depara-se com a formação imaginária que faz de si mesmo, percebe a artificialidade da posição tomada, dialoga com seus enunciados e com sua memória discursiva.

Pacífico (2002, p. 53) ainda acrescenta:

Isso significa que o sujeito que produz um discurso, principalmente um discurso argumentativo, deve ocupar as posições de autor e de leitor, criando assim, estratégias discursivas que antecipem as possibilidades de respostas do outro e, a partir destas, possa construir sua argumentação.

Para as leituras que os alunos fazem, as quais são observadas em seus textos, Orlandi (1996a, p. 87) traz a noção de história das leituras: “todo leitor tem sua história de leituras. As leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão do texto de cada leitor específico”, é a confirmação de que o exterior à linguagem afeta os sentidos produzidos em uma leitura.

Orlandi (1996b, p. 63) vê “a questão ideológica inscrita na interpretação”, em que Pacífico (2002, p. 70) explica “os sujeitos constroem pontos de deriva em relação ao tema proposto para a dissertação porque estão inseridos em outra formação discursiva”. Para o aluno é mais fácil expor sua opinião, falar a partir de determinada formação ideológica da qual compartilha do que criar um sentido novo para o seu texto, do que pensar em outra posição para sua formação discursiva, mesmo porque, não se pode exigir isso do aluno, pois os professores, também formatados ao livro didático, como afirma Costa (2008) fôrma-professor, não mostram essa possibilidade de interpretação aos alunos.

2 Análise em sala de aula

É neste momento que apresentar-se-ão as análises de textos escritos produzidos por alunos em fase de preparação para o vestibular e concurso, focando nas assunção e/ou interdição da paráfrase, da polissemia e da autoria. Para isso, as condições de produção dadas foram relevantes para as análises, isto é, o “Curso Preparatório de Redação”, trabalho de caráter voluntário, oferecido à comunidade e aos alunos de 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Capitão Antônio Justino Falleiros, na cidade de Ituverava-SP, com aulas ministradas aos sábados e com duração aproximada de duas horas, observando, dessa maneira, como o trabalho com textos de diferentes tipologias e as correções realizadas pelo professor, considerado como o corretor do texto, contribuem, ou não, para a produção de textos com autoria e argumentação.

2.1 As Condições de Produção

Sabe-se que, nas instituições de ensino, o aluno escreve conforme o discurso do professor, podendo ser, assim como interpreta Orlandi (2003, p. 15), lúdico, polêmico e/ou autoritário, neste último também se encontra o pedagógico, o qual “vê na sala de aula a imposição da voz do professor que não abre espaço para a voz do aluno”. Por este motivo, tem-se, como intuito deste trabalho, o foco nos processos polissêmicos e parafrásticos relacionados à autoria e à argumentação do aluno em sala de aula e, desta forma, analisar se há nos textos preparo para a escrita de acordo com sua memória discursiva. Para isso, houve duas condições de produção.

Em primeiro momento, foi pedido aos alunos que escrevessem, em sala de aula, sobre o tema Televisão, e se posicionassem argumentativamente, tendo como coletânea um texto retirado do livro didático, o qual é usado por eles em sala de aula, as coletâneas estão anexas, além disso, nada a respeito do assunto fora trabalhado e comentado pela professora, a única instrução foi o número dez como mínimo de linhas escritas. O propósito desta atividade é mostrar como o trabalho, sem preparação do arquivo, não contribui para a assunção da autoria. “A escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno” (ORLANDI, 1996a), é a partir desta afirmação que a professora pretende conhecer a escrita dos alunos, reconhecer a ideologia da qual compartilham e verificar se, nos textos, haverá polissemia e argumentação, e se o aluno sabe posicionar-se como autor de seu texto. Nas instituições de ensino, nas aulas e/ou laboratórios de redação, é comum o professor pedir esse tipo de atividade, mas se o professor não tiver um objetivo específico para pedir tal atividade e observar apenas se o aluno tem construção gramatical, nada irá contribuir para a formação desse aluno como autor de seu texto. Mesmo porque Orlandi (1996, p. 61) afirma que a autoria “é a função que o *eu* assume enquanto produtor da linguagem”, função essa que não é permitida em sala de aula por conta da ideologia dominante.

Na segunda condição de produção, foi pedido aos alunos que escrevessem sobre o mesmo tema (televisão), mas, desta vez, com um diferencial, a professora lhes levou uma coletânea com diferentes tipologias textuais, como charges, informativos e textos de opinião, todos retirados da internet, para mostrar aos alunos que este veículo também traz informações fidedignas as quais podem ajudar no momento de escrever um texto, estas informações enriquecem a memória institucionalizada, o arquivo (PÊCHEUX, 1997) o que possibilita a criação de bons argumentos que, posteriormente, poderão ser retomados pelo interdiscurso, a memória discursiva (PÊCHEUX, 1969).

Após a explicação, comentários e debates em sala, a professora pediu aos alunos que escrevessem um texto, ainda sobre televisão, mas que isso fosse feito em casa, sem número mínimo ou máximo de linhas. A única exigência foi a de pesquisar em revistas, jornais ou nos próprios textos usados em sala algo relacionado à televisão para que eles mesmos constituíssem seu arquivo.

Em suma, pode-se observar que o aluno parafrástico se manteve no óbvio, reproduzindo os dizeres autorizados pela escola, sendo o discurso do professor e as

coletâneas também retomadas por ele. Percebe-se assim, que durante a prática escolar, provavelmente, não fora estimulada a leitura para alguns alunos, os quais não buscaram alimentar o arquivo com argumentos construídos pelas leituras de textos extras, de forma que seus argumentos no segundo texto não foram diferentes do primeiro, o texto foi reescrito, mas continuou na paráfrase. Enquanto que em outro texto percebe-se a polissemia, pois houve a busca de diferentes informações para compor o argumento do aluno, ou seja, compor o arquivo, assim, percebe-se suas histórias de leitura enriquecidas no seu interdiscurso.

As análises aqui apresentadas têm como suporte teórico, além das noções já apresentadas, a noção de interpretação tal como Orlandi (1999b) define, ou seja:

O espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto – e que o constitui enquanto autor – deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso. O texto é a peça significativa que, por um gesto de autoria, resulta da relação do “sítio significativo” com a exterioridade (ORLANDI, 1996b, p. 15).

O aluno vai interpretar, mesmo que de forma inconsciente, de acordo com o interdiscurso e o saber discursivo (arquivo). O texto é apenas um dos objetos simbólicos usados pelo aluno para produzir sentido, e nele será possível criar os gestos de interpretação (sítio significativo), pois a todo momento está se interpretando, o que pouco se faz é o controle dos pontos de deriva, dessa forma os sentidos escapam, assim, formam-se os equívocos, as falhas da linguagem, as quais apresentaremos nas análises adiante.

2.2 O Título

Antes de aprofundar-se nos textos, algumas características dos títulos chamaram a atenção da pesquisadora, mesmo porque

o título faz parte da organização do texto, pois pode condensar aquilo que será expandido na construção textual, fornecendo ao leitor uma pista para a leitura a ser realizada. O título é a primeira tentativa de controle da deriva, é marca inicial da autoria, que pode ou não se efetivar no texto (PACÍFICO, 2008, p. 249-250).

O Aluno-A¹ apresentou os seguintes títulos:

[A1] A televisão

¹ Para a identificação dos textos, representaremos os alunos por A, B, C, D e E. Por haver duas condições de produção referir-se-á à primeira por [1] e à segunda por [2].

[A2] Televisão, um meio econômico e rápido de se informar

Em [A1] sabe-se apenas sobre o que se vai falar, o aluno não forneceu a pista para a leitura oferecida, função esta que cabe ao título, mas, nesse caso, não se conhece a posição do autor sobre o assunto dissertado. Já em [A2], o autor está inserido numa posição discursiva que faz significar a acessibilidade à televisão, seja pelo “baixo custo” ou pela velocidade das informações veiculadas.

O Aluno-B direciona os sentidos do sentidos, expostos pelo título, para uma outra direção, como podemos perceber no recorte abaixo:

[B1] TV no mundo da informação

[B2] Falando Francamente

Em [B1], no título do Aluno-B, podemos interpretar sentidos estabilizados de televisão como o lugar onde se concentram todas as informações existentes no mundo tudo o que se procura pode estar lá. Em [B2], pelo uso de “francamente”, podemos interpretar que o aluno expõe sua opinião de maneira objetiva, sincera e sem rodeios, mas não menciona o assunto tratado, e dessa forma não instiga um possível leitor a ler seu texto.

Veja, agora, os títulos dos textos escritos pelo Aluno-C:

[C1] A televisão no mundo moderno

[C2] Comunicação e interação entre as pessoas

Na condição [C1], esse aluno esboça a função da televisão no mundo moderno, mas não dá indícios da sua posição argumentativa. Em [C2], o sujeito salienta no título dois argumentos que serão desenvolvidos no texto, os quais se referem aos benefícios que ele julga serem trazidos pela televisão: a comunicação e a interação.

Já os títulos apresentados pelo Aluno-D, retomam sentidos sobre as maneiras como a televisão afetam o cotidiano das pessoas, observemos:

[D1] Televisão um canal de influência

[D2] Televisão canais de influências negativas

[D1] refere-se à influência de um canal de televisão na vida dos casais, jovens, já [D2] especifica o tipo de influência causada pela televisão ao se usar a palavra

“negativa”; o sentido negativo de televisão é retomado e reforçado por “canais”, ou seja, é a televisão, como um todo, por meio de seus canais, que influencia negativamente.

A última análise apresentada sobre títulos é da produção do Aluno-E, como pode-se verificar:

[E1] A utopia do conhecimento popular

[E2] Por trás das câmeras

Os recortes de [E1] e [E2] apresentam uma certa ruptura com os sentidos já sedimentados, produzindo o sentido que questiona o conhecimento popular (utopia) - [E1] - ou evidencia a possibilidade de ter algo que não é revelado pela TV, que está por trás - [E2].

Em todos os textos aqui analisados, os alunos, em ambas as condições de produção [1] e [2], mantiveram seu posicionamento argumentativo exposto pelo título, de forma que percebe-se o sentido cristalizado, o que faz analisar que são alunos formatados pela ideologia dominante, ou ainda, pelo discurso pedagógico, pois, mesmo permitindo aos alunos se colocarem nos textos, exporem sua opinião, eles se mantiveram ao nível do esperado, do previsível, retomando os sentidos já postos nos primeiros textos, como será mostrado nos recortes seguintes.

2.3 A Argumentação e a Assunção da Autoria

Observe o primeiro recorte, escrito pelo aluno-A:

[1] Pode-se dizer que pelo fato da televisão não trazer somente conteúdos educativos e cultural, é melhor se informar através de jornais e revistas, porém, hoje tem um custo caro e pode não ser acessível a todos. A televisão traz com rapidez tudo que acontece ao redor do mundo, como por exemplo pode-se citar o Jornal Nacional que divulgou informações completas do terremoto no Haiti instantes depois da tragédia.²

Percebe-se que este aluno parte do pressuposto de que não é bom assistir aos canais de televisão por haver programas “indesejados”, mas não sustenta seu argumento pois seu texto é contraditório, ao mesmo tempo em que afirma que “é melhor se informar através de jornais e revistas”, diz que “a televisão traz com rapidez tudo o que acontece ao redor do mundo”. Ainda assim, seus argumentos produzidos na condição [A1] não diferem do texto produzido na condição [A2]. Mesmo este texto apresentado

² Todos os recortes extraídos dos textos dos alunos são apresentados conforme escrito por eles.

poucos problemas gramaticais e até arriscar um argumento “improvável”, o terremoto no Haiti, continua no eixo da previsibilidade.

Ainda fazendo referência sobre o aluno-A, o prevaecimento do sentido dominante, sobretudo no que diz respeito à responsabilidade dos pais ou dos responsáveis pelo que as crianças assistem na televisão, é bastante comum nos textos analisados, como podemos observar no recorte abaixo:

[2] Quando devidamente orientada, a criança não utiliza os canais de forma incorreta; a televisão traz liberdade de uso, fazendo com que só se obtenha canais com cenas e informações impróprias, quem queira.

Nesse texto, percebe-se a presença do sentido dominante pela expressão “assiste quem quer”, ou seja, transfere-se a responsabilidade por receber informações impróprias, a partir de programas inadequados, aos pais. Em nenhum dos textos analisados que citam a criança e a televisão há menção à responsabilidade das emissoras pela veiculação dos conteúdos inadequados ao público infantil, mas sim, a atribuição da responsabilidade aos adultos que acompanham essas crianças.

O texto do Aluno-B, na primeira produção [P1] explicita o discurso autoritário, tão comum no espaço pedagógico, veja:

[3] Além de nos trazer informações, ela nos proporciona o lazer, que é muito importante para que não possamos passar o dia todo “entediados” e sem nenhum passatempo. Então, como seria nossa sociedade sem televisão? Como podemos ficar atualizados sem ela? Com certeza, seríamos pessoas desinformadas, desatualizadas, entediadas e mal humoradas.

O sujeito Aluno-B produz o seu dizer recortando um memorável que faz significar a sobrevivência baseada na TV, além de ser a única fonte, para esse sujeito, de informação, que nos faz mais atualizados. Além disso, o sentido de televisão para diversão e lazer é retomado nesse recorte, reforçando o sentido dominante. E aqui o sujeito vai além: o humor depende da existência da TV – “sem ela, seríamos entediados e mal informados”. Nessa condição de produção, percebe-se que o aluno é totalmente formatado a pensar como o sentido dominante, ele ainda exclui as outras fontes de informação que existem e pensa na televisão como meio único de entretenimento. No seu texto, fica clara a posição ideológica da qual compartilha, e com isso abre espaço para a deriva, pois questiona e não explica, deixando, assim, a entender que quem deve responder essas questões é o leitor.

Ainda com textos do Aluno-B, mas agora na segunda condição de produção, [P2], em que se esperava o interdiscurso mais elaborado em relação à primeira condição de produção, não foi o que aconteceu. Conforme já afirmou-se, os alunos não estão acostumados a ter “liberdade” para a escrita, tanto que não pensam no seu possível leitor; dessa forma, deixam abertos pontos de “fuga” do sentido desejado, a deriva, não há o controle da dispersão dos sentidos, conforme se pode verificar no recorte abaixo:

[4] De acordo com alguns críticos, passamos grande parte do nosso tempo na frente da TV, mas, se gastamos tanto tempo assim é porque optamos por dedicar tempo a ela, ou seja, a escolha foi nossa, o tempo é nosso e fazemos com ele aquilo que bem entendermos.

Há, nesse recorte, um argumento muito fraco em relação ao tema proposto, pois o aluno tenta fazer referência à coletânea da condição [P1] - proposta em anexo - trabalhada em sala de aula quando cita “de acordo com alguns críticos”, mas para o leitor que não conhece esse texto usado como suporte não vai saber de qual crítico se refere.

Os recortes a seguir, [5] e [6], são do Aluno-C, observe:

[5] Fora é claro as notícias que chegam em tempo real e a distração, que de uma certa forma é como é escapi da rotina estresante do dia-a-dia. Por tanto a televisão é um bom veículo de comunicação e distração que de uma certa forma se tornou fundamental para o mundo moderno.

O escritor deste texto não consegue esclarecer o que diz, faz uso da repetição quando se utiliza da expressão “de certa forma” mais de uma vez o que não dá convicção à sua escrita. Ainda, esse aluno não se posiciona como autor, primeiro por não se atenta à pontuação necessária que é um fator de autoria; e segundo por deixar os sentidos soltos abertos à deriva quando afirma que a televisão “se tornou fundamental para o mundo moderno”, pois não explicita o motivo da televisão ser tão importante para o mundo moderno.

Na condição escrita em [P2], o Aluno-C declara que:

[6] Através da televisão pode-se viajar para outros países ou continentes sem sair do lugar, e assim conhecer o modo de vida, a cultura e a religião de pessoas que vivem do outro lado do globo deixando todos mais próximos da diversas realidades existentes e vividas.

Aqui, percebe-se uma preocupação maior com a pontuação, o que indica um ponto de autoria, pois o rigor gramatical possibilita isso, conforme fora exposto na parte teórica. Por outro lado, o aluno utiliza-se de um argumento que parte do senso comum e

não instaura um sentido “novo”, mas, sim, faz uso da repetição formal, tal como apresenta Orlandi (1996, p. 70) “técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza”. Com isso, o aluno repete em forma de paráfrase o que já fora dito no texto II da coletânea dada na condição [P2]. Observe o excerto da coletânea:

[7] com ela (televisão) aprendemos sobre terra e povos que talvez nunca visitemos. Nós viajamos por selvas tropicais e para regiões gélidas, nos pólos para picos montanhosos e profundezas de oceanos.

Já os textos do Aluno-D permitem identificar os pontos de deriva, como se pode verificar no recorte abaixo:

[8] Você pega hoje uma novela de 20 anos atrás e uma novela atual hoje e o povo perdeu o respeito, a Globo e outras emissora só querem vender e faturar, independente dos programas comerciais de cerveja só tem mulheres semi nuas, filmes ou tem muita briga e morte e sensualidade programas humorísticos só tem piadas de duplo sentido sacanagem e por ai vai.

Nesse recorte, identificam-se muitos pontos de deriva quando o aluno cita a comparação que faz entre as novelas antigas e atuais, propagandas, filmes, programas humorísticos, pois não há explicação e nem aprofundamento nas citações, ficam à espera de um possível sentido, o qual é dificultado pela falta de pontuação, pelos problemas gramaticais e uso de expressões coloquiais, como “por ai vai”. Além disso, o autor parafraseia partes do texto utilizado na primeira condição de produção [P1], visto em sala como coletânea, sendo o seguinte excerto retirado da coletânea:

[9] Financiada pela publicidade (com exceção dos canais governamentais ou da TV por assinatura), a televisão deve conquistar um alto nível de audiência que justifique a veiculação das campanhas publicitárias e a sua rentabilidade. Para isso, algumas costumam fazer todo o tipo de concessão ao gosto popular.

No segundo momento de produção, em [P2], esse mesmo aluno, Aluno-D, produz o seguinte texto:

[10] Os desenho só tem lutas guerras, morte, rolos, armações e, etc por ex: O Pica-Pau ele so trapassa só quer levar vantagem entudo. Novelas então só nudez ou perido, traição, prostituição, falsidade, perversidade e, outras mais que nem é bom dizer.

Esse recorte evidencia sentidos moldados pelo discurso pedagógico, ou seja, o aluno parafraseia o discurso do professor, na certeza de que será uma produção garantida; é o caso do exemplo do Pica-Pau, que fora mencionado pelo professor, em sala, numa discussão oral sobre televisão, o aluno reproduziu exatamente como foi dito.

Isso exemplifica como o sujeito se identifica com o sentido cristalizado de que se escrever a partir do que disse o professor em sala de aula, estará correto seu texto, esse campo do senso comum não abre espaço para a polissemia. Ainda sobre o recorte [10], veja no recorte [11] o excerto o texto III da coletânea que é parafraseado pelo aluno em [P2]:

[11] Os casais não conseguem entender que não é a nudez sem limite o perigo e sim a dose homeopática de ensinamento todos os dias mostrando a eles próprios e aos filhos como se transformarem em perversos, amantes, traidores, infiéis ou até mesmo como se prostituírem sem sair de casa.

Há ainda, nesse texto produzido pelo Aluno-D, um ponto de deriva para se analisar, atente-se ao recorte a seguir:

[12] Futebol só rola dinheiro markti e os bocó de argola compra camisas de times canais por assinatura e houtras loucuras por time brigam por times só influências boas vocês ma podem ver, ficam até loucos pelos times. Agora só tem influências negativas na televisão ou não. Infelizmente é a realidade que vivemos e convivemos, tudo se rola em torno da TV.

O sujeito autor desse texto se mantém no campo do senso comum, nos ditos populares (Pacífico, 2001) ou frases regionais, aqui, “bocó de argola”. O aluno, além de não estabelecer coerência (tem ou não influências negativas?), um dos “critérios” para se ter autoria, não aprofunda suas discussões (tudo se rola em torno... tudo o quê?). Percebe-se que este aluno parafraseou seu dizer nas charges e nos textos da coletânea, confirmando que sua interpretação partilha da ideologia dominante, pois nada impede o aluno de trazer um sentido novo para seu texto. Neste caso, o que impede, não só o Aluno-D, mas, qualquer aluno de fazer esse tipo de interpretação é a falta de arquivo para construção e fundamentação dos argumentos e a imposição das instituições de ensino que prezam pela ilusão da monofonia, pela ilusão do sentido único, garantido pelos instrumentos pedagógicos: livros, professor.

A seguir, analisar-se-á o texto do Aluno-E, a partir do recorte abaixo:

[13] Necessita-se de um trabalho vigilante e claro para banir a veiculação dessas propostas de programas que visam uma alta rentabilidade, a difamação, o jogo psicológico. Pois atualmente a acessibilidade está grande e a posição ética em relação a uma certa classificação é precária ou nula.

Esse texto produzido na primeira condição de produção [P1] mostra evidentes pontos de autoria, pois estabelece uma relação entre a sua própria interioridade e a

exterioridade (ORLANDI, 1996). O sujeito procura amarrar os sentidos e não dá abertura para a deriva. Nota-se a sustentação do argumento, pois o aluno possui arquivo para tal devido às suas histórias de leituras que alimentam seu interdiscurso.

Adiante, no recorte [14], as análises evidenciam assunção de autoria, a presença da polissemia, marcando o lugar da repetição histórica, em que o sujeito instaura discursividade em seu dizer, irrompendo com os processos de significação, possibilitando uma nova interpretação para o assunto tratado:

[14] A televisão tem como função trabalhar os parâmetros informacionais e divertir de uma forma lúdica. Contudo, a atual realidade que se encontra, é uma programação irônica, promíscua, tentadora e, principalmente, que anula a opção do livre arbítrio do indivíduo.

O sujeito desse dizer não cessa suas reflexões com argumentos como “a função da TV é informar e divertir”, mas vai além, questiona se a televisão está mesmo cumprindo o seu papel, além de questionar sobre o caráter da programação. Outro fator importante aqui presente é que esse sujeito desliza o sentido sedimentado de que é o espectador quem escolhe o que é bom ou ruim. Para ele, o espectador não pode escolher, pois está submetido às imposições da TV. Enquanto os outros alunos atribuem a responsabilidade da programação a quem a assiste, o Aluno-E sustenta seu argumento afirmando que os responsáveis pela programação são as próprias emissoras, são elas que impõem o horário e o que vai ser assistido, o espectador apenas resigna-se com a situação.

Pode-se, ainda, verificar outros pontos de polissemia nos textos desse aluno, como nos recortes a seguir:

[15] É notável que nessas mesmas programações estão inserções de mensagens subliminares, que manipulam a mente das pessoas, sejam mensagens através de imagens, palavras, ícones ou ideias, que podem ou não serem percebidas.

[16] Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – publicado em 20 de abril de 2009 no Estadão –, a mídia investe pesado nas mensagens visuais e auditivas, constituindo mais de 90% do total de todo o lucro.

Esse sujeito considera, ainda, que há muitas formas de manipulação que nem sequer são percebidos, como se pode perceber no recorte [15]. Isso vai ao encontro do que se define aqui como polissemia, isto é, somente um leitor capaz de fazer uma leitura polissêmica consegue perceber os sentidos que o texto também não diz. Também no

recorte [15], verifica-se, pelas análises, a confirmação de que a autoria está relacionada ao arquivo, o Aluno-E “amarra” a dispersão na produção de seus sentidos, não permitindo o equívoco o qual está sempre presente na língua, ele, ainda, produz responsabilidade pelo seu dizer (ORLANDI, 1996, p. 79), pois não se utiliza da paráfrase, do mesmo, mas, sim, da polissemia, produz um novo sentido para o tema televisão.

No recorte [16], o sujeito usa de informações extras para enriquecer a argumentação do seu texto, próprio da autoria, dá indícios de suas histórias de leituras.

2.4 A Temática Criança

Após observar os recortes apresentados, percebe-se que os Alunos A, B, C e D utilizam-se do senso comum, partilham da ideologia dominante, pois, nos seus textos, há presente a equivocidade da língua, tanto na apresentação dos argumentos, quanto na defesa deles. Por exemplo, quando usam a temática criança como sustentação de seus argumentos, mas, mesmo com isso, continuam no eixo do previsível, a forma como tratam do assunto faz parte do já-dito, não houve um sentido novo, então, permanecem na paráfrase. Note os recortes [15], [16] e [17]:

[17] Alguns citam a criança como uma desvantagem para o uso da televisão, no entanto, a boa orientação de um menor é necessária em qualquer lugar, não somente quanto ao uso deste meio de comunicação. Quando devidamente orientada, a criança não utiliza os canais de forma incorreta; a televisão traz liberdade de uso, fazendo com que só se obtenha canais com cenas e informações impróprias, quem queira.

[18] Em se tratando das crianças, é de inteira responsabilidade dos responsáveis orientá-las e selecionar os programas e canais que devem ou não assistir.

[19] Que cada vez mais transmitem muitas informações e nudez, sexualidade em horários muito impróprios para família e principalmente crianças. Querendo ou não você pega uma criança que (assiste) das sete da manhã as onze da noite se passa de tudo de todas as formas.

Nesses três recortes, os alunos referem-se às crianças por imaginarem tratar-se de um argumento forte, convincente, mas partem do senso estereotipado, acreditando que se usá-los convencerá o corretor de seu texto. Além disso, ainda nesses mesmos recortes, os alunos transferem a responsabilidade da programação para os pais, como em “responsabilidade dos responsáveis”, é como se as emissoras em nada tivessem relação com isso, os sujeitos ainda afirmam que as crianças, se bem orientadas, não “utilizam os

canais de forma incorreta”. No recorte [19], o aluno também refere-se à criança, e tenta jogar a responsabilidade do que se passa na programação à emissora, mas seu argumento perde o sentido ao dizer que a criança passa muito tempo em frente à televisão, o sentido produzido por esse aluno é deslocado e a crítica feita à emissora passa para os pais; diferente do que mostra o Aluno-E, quando este se refere à televisão, explicita que o telespectador não tem poder para escolher o que assistir, sendo assim, os responsáveis pela programação que as crianças assistem são as emissoras.

Considerações finais

Vale ressaltar que os alunos, autores dos textos aqui analisados, estão em fase de preparação para o vestibular e/ou concurso, ambas as provas priorizam a parte escrita, de forma que essa modalidade apresenta um peso maior que as questões de múltipla escolha. Na primeira condição de produção [P1], os textos foram escritos em sala, e na segunda condição [P2], em casa. Em [P2], os alunos tiveram oportunidade para enriquecer seu arquivo e colocar em prática o interdiscurso, apesar do pouco tempo. O que se pode perceber, pelas análises, foi uma repetição no conteúdo da escrita, os alunos A, B, C e D permaneceram na paráfrase, e o Aluno-E, na polissemia.

A partir dessas análises e a percepção do professor em sala de aula, constata-se que os alunos deixam em evidência a angústia frente à folha em branco, pelo fato de não saberem posicionar-se como autor de seus textos, pois não basta saber escrever corretamente conforme as regras, por muitos decoradas, da construção gramatical, o aluno necessita ter seu arquivo, sua memória institucionalizada, para que não chegue no dia da prova e se deparar com o questionamento: o que escrever? Muitos têm a ilusão da linguagem como representação do pensamento, pensam que sabem sobre o que vão falar, os argumentos que serão utilizados, mas quando chega o momento de escrever, falta-lhe “inspiração”, termo comum entre os adolescentes nas aulas de redação. O que realmente falta é uma construção de sentidos, é a historização dos sentidos, e o aluno só entenderá quando tiver um arquivo bem constituído, e isso só é possível pelas leituras, só é possível quando o próprio aluno criar sua história de leituras.

Dessa forma, os Alunos A, B, C e D os quais fazem uma leitura inteligível, parafrástica, assumem a fôrma-leitor, noção esta que é trazida por Pacífico (2001) “fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem

como objetivo limitar o processo de significação do sujeito”. Enquanto que o Aluno-E faz parte da função-autor-leitor (FERNANDES, 2009) que não apenas escreve o texto, mas o lê de forma avaliadora, assim percebe se há pontos de deriva e, quando há, corrige-os.

Pode-se concluir, com as análises, que para um professor conseguir que seus alunos se tornem autores de seus próprios textos e deixem de ser apenas escritores é um trabalho árduo. E é preciso tempo para ser desenvolvido de forma que o aluno entenda o que é ser autor, caso contrário ele vai continuar no repetível e, por conseguinte, continuar na paráfrase.

Com este trabalho, foi possibilitada a percepção da sala de aula de uma escola pública em relação ao trabalho que é desenvolvido com a redação dos alunos. Esses são instigados a focar na aprendizagem das construções gramaticais e nos esquemas de redação, que implicam número aproximado de linhas com introdução, desenvolvimento e conclusão. Mesmo que o aluno saiba construir seu texto conforme “mandam” os esquemas mencionados, não é garantia de autoria. O que falta ser ensinado ao aluno em sala de aula é ser responsável pelo seu dizer, produzir um “novo” e não fazer cópias. Assim como Pacífico (2002) explicita “É possível inferir que, para produzir um texto com essa estrutura (introdução, desenvolvimento, conclusão), o sujeito tenha que conhecer o tema em questão, a fim de poder apresentá-lo e discuti-lo”. É preciso que o professor instigue o aluno à leitura para que este constitua seu interdiscurso e consiga escrever seus textos.

Nas análises feitas, percebe-se que quatro dos cinco alunos permanecem no eixo do previsível, mesmo quando lhes é dada a oportunidade para escrever, sem exigência de estruturas de redação ou número máximo de linhas, os discentes escreveram a partir da ideologia dominante. Não se colocaram no texto, ou seja, não foram responsáveis pelo seu dizer, apenas colocaram argumentos retirados das coletâneas ou do que fora dito pelo professor e partiram da repetição formal.

As análises evidenciam que trabalhar com a paráfrase e a polissemia não é algo fácil, mas também não é impossível. A dificuldade encontrada está no fato de que os alunos não escrevem desta forma porque simplesmente querem, mas, sim, porque desde quando foram alfabetizados são “lapidados” a escrever conforme pede a instituição de ensino, a qual priva pelo sentido dominante, cristalizado, ou seja, a paráfrase.

Em contrapartida, o Aluno-E mostrou-se autor de seu texto nas duas condições de produção. Isso só foi possível devido às histórias de leitura que o aluno possui, ou seja, ele já tinha um arquivo enriquecido, o qual fora suficiente para produzir os textos sobre o tema televisão.

Com este trabalho, pretende-se mostrar que o papel do professor é fundamental para a construção do aluno, pois aquele influencia este, principalmente quando se refere à leitura, o professor deve ser fonte de inspiração para seu aluno e deve instigá-lo a construir seu interdiscurso para que o aluno consiga escrever e defender seus argumentos sem precisar recorrer ao senso comum, mesmo porque este trabalho refere-se a alunos de terceiro ano do Ensino Médio que buscam uma vaga no vestibular. Há, ainda, a pretensão de dar continuidade a esta pesquisa, de forma que desenvolva algo que afete a assunção da autoria de alunos acostumados com a escrita parafrástica.

Referências

CANGUILHEM, G. Le cerveau et la pensée. Cours Publics de MURS, 20 de fevereiro de 1990, p. 1 *apud* PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de Leituras: da história no discurso**. Tradução Bethania Mariani *et al.* 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997, p. 62.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de Leituras: da história no discurso**. Tradução Bethania Mariani *et al.* 2ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997, p. 55-66.

COSTA, F. C. V. A tipologia discursiva e o discurso pedagógico: a autoria e a argumentação em textos escritos na/para a escola. In: NOLASCO, E.; GUERRA, V. (org.). **Discurso, alteridades e gênero**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006, p. 253-270.

_____. Leitura e escrita: os gestos de interpretação na correção de textos escritos nos “laboratórios de redação”. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 51-60, set – dez. 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_06.pdf>. Acesso em 04. jul.2010.

FERNANDES, E. M. F. A escrita e a reescrita: os gestos da função-autor-leitor. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (org.). **O Discurso na Contemporaneidade: Materialidades e Fronteiras**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 405-416.

FERREIRA, V. F. **O Livro Didático**: uma análise discursiva da polissemia e da assunção da autoria. Trabalho de Conclusão de Curso FE/FFCL, Ituverava, SP, 2008. 54 p.

FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard, 1969 *apud* ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996a. 120 p.

GUIMARÃES, E. **Os Limites do Sentido**. Campinas: Pontes, 1995. 91 p.

_____. **Texto e Argumentação**: Um estudo das conjunções do português. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. 200 p.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996a. 120 p.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996b. 154 p.

_____. **Análise De Discurso**: Princípios e Procedimentos. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. 100 p.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. 276 p.

PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria**: o silenciamento do dizer. Tese apresentada à FFCL/USP (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto) Ribeirão Preto, SP. 2002. 190 p.

_____. As posições de autor e leitor no jogo discursivo. In: TFOUNI, Leda Verdiani. **Múltiplas faces da autoria**. Ijuí-RS: Unijuí, 2008, p. 237-254.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). **Gestos de Leituras**: da história no discurso. Tradução Bethania Mariani *et al.* 2ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997a, p. 55-66.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi. 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b. 320 p.

ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006. 104 p.

TFOUNI, L. V. Autoria e Contenção da Deriva. In: TFOUNI, L. V. (org.). **Múltiplas Faces da Autoria**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2008, p.141-158.

O processo de significação em Ferreira Gullar e em Clarice Lispector: um jogo de probabilidades, de necessidade e acasos

Vânia Lúcia Menezes Torga^o

Valdiléa Souza*

Resumo:

No presente trabalho, objetivamos apresentar algumas reflexões acerca de um dos maiores problemas que perpassa o projeto epistemológico ocidental de língua(gem) e, por conseguinte, das práticas de ler e de escrever na contemporaneidade: o problema da significação. Para substancializar a discussão, analisamos o discurso literário presente na crônica *Notícia de um assalto inusitado*, de Ferreira Gullar e no romance *Água Viva*, de Clarice Lispector, por compreendermos que o discurso literário, presente nesses textos, traz, em seu arcabouço, inquietações importantes que implicam numa reformulação de toda metafísica ocidental, implicações estas que revelam modos singulares de representação dos/nos espaços sociais contemporâneos. Partindo desse lugar, trouxemos para o debate os posicionamentos teóricos de Barthes (2007), de Derrida (2001) e de Torga (2001) que juntos formam uma base de sustentação para discussão do projeto de leitura e escrita que vem se constituindo a partir de um jogo de possibilidades, na medida em que tenta apreender e ao mesmo tempo projetar/refratar realidades.

Palavras-chave: linguagem; leitura; escrita; metáfora; metonímia.

Abstract:

In this present work, we approach the most difficult problems that across the western epistemology project of language science and, hence, her meaning practices, such as reading and writing: the problem of meaning. To sustenance discuss, we analyzed literary discourse present in the chronicle *News of the unusual attack*, of Ferreira Gullar and in the novel *Living Water*, of Clarice Lispector, since each we understand that the literary discourse, present in this texts, manifests important anxieties that implicate in a reframe of all western metaphysics, implicates that disclose singular ways of performance of/in the social contemporary spaces. From this point of view, we bring for the debate the theoretical positions of Barthes (2007), Derrida (2001) and Torga (2001) which together shape the supporting base for debate of reading and writing project that is being produced today through the set of possibilities, insofar as it tries to grasp and to project effect reality.

Keywords: language; reading; writing; metaphor; metonymy.

^o Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Uesc-Ba e pesquisadora do CNPq.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Uesc-Ba e bolsista da CAPES.

(...) Porque o perfume do jasmim -qualquer perfume- é intraduzível em palavras, e é o perfume -a iluminação, na noite, pelo olfato- que o poeta quer dar no poema, ou quer, melhor dizendo, fazê-lo exalar no teu dia, leitor, já não através do nariz, mas da boca, ao lê-lo. Quer te dizer o indizível. (...) Mas, se o perfume não se traduz em palavras, o que dizer com as palavras? O que há a dizer, de fato, ele não sabe, já que ainda não o disse: é só vontade, impulso indefinido. Assim, antes de ser escrito, o poema é apenas uma difusa intenção, não existe e pode nunca existir. Como a palavra não diz o aroma, escrevê-lo é um jogo de probabilidades, de necessidade e acaso (...)

(FERREIRA GULLAR, Folha de São Paulo, 2008)

Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada (LISPECTOR, 1998, p. 20).

No entanto estou sendo franca e meu jogo é limpo. Abro o jogo. Só não conto os fatos de minha vida: sou secreta por natureza. O que há então? Só sei que não quero a impostura. Recuso-me. Eu me aprofundi mas não acredito em mim porque meu pensamento é inventado (LISPECTOR, 1998, p. 41).

Quero a experiência de uma falta de construção. Embora este meu texto seja todo atravessado de ponta a ponta por um fio frágil e condutor — qual? O mergulho na matéria da palavra? O da paixão? (LISPECTOR, 1998, pág. 25).

Iniciamos nossa exposição sobre o problema da significação que perpassa os sistemas de representação da escrita e da leitura na contemporaneidade acrescentando à discussão proposta trechos da obra *Água Viva*, de Clarice Lispector, a fim de acentuar e acalorar as inquições suscitadas na crônica *Notícia de um assalto inusitado*, de Ferreira Gullar e, por sua vez, estabelecer um diálogo entre eles, porque suas inquições não dizem respeito apenas a uma suspeição particular sobre a polêmica que atravessa a linguagem, mais precisamente sobre a impossibilidade de a linguagem representar o pensamento e a coisa em si, mas concerne também a um problema mais profundo, porque afeta diretamente a questão nevrálgica de um modelo epistemológico metafísico de significação que sustentou (é muito pretensioso colocar o verbo no passado) durante séculos o mundo ocidental.

Tanto Lispector quanto Gullar, na figura do narrador-personagem, tornam acessível a crise epistemológica de um sistema representacional de língua (escrita/leitura) defendido inicialmente pela escola platônica, uma tradição fonocêntrica que propunha um liame natural entre o pensamento e o som. Nessa visão, os conceitos ou essência estão na alma dos homens, são naturais e os sons deveriam representar o que é o natural e o que é imanente. Essa visão de mundo foi, por sua vez, atualizada, enovelada sob outras bases históricas, culturais e ideológicas ao longo dos anos. O projeto de signo organizado por Saussure é um exemplo elucidativo da força discursiva do pensamento platônico. Com isso, na contemporaneidade, as problematizações acerca da linguagem e de sua significação trazem em seu bojo questionamentos em torno das leis essencialistas e naturalistas como fundadoras de verdades.

Cabe ressaltar que tal crise, evidenciada pelos escritores ora apresentados nesse estudo, é um fenômeno que existe desde sempre, não diz de uma cena contemporânea, como estudiosos da pós-modernidade acreditam ser, podendo ser percebida e prenunciada pela escola Ática dos sofistas, porque a crise ou conflito, na realidade, é um componente que funda toda a linguagem. Contudo, a discussão sofista foi relegada, evidenciando, assim, o caráter ideológico que perpassa todo o modelo epistemológico. Por isso, afirmamos que, na contemporaneidade, essa discussão foi resgatada, acentuada e acirrada. Schopenhauer e Nietzsche são nomes importantes nessa discussão. Enfim, não queremos saber nesse momento quem veio primeiro “se o ovo ou a galinha”. Na realidade, desejamos entender esse sistema que se preanuncia a partir da problematização de uma linguagem com bases metafísicas, uma vez que todas as práticas culturais e sociais respondem a esse *novus* modo de compreender o mundo. Acreditamos que devemos começar pelas enunciações de Gullar e Lispector.

As enunciações elaboradas pelos escritores ora apresentadas interditam parte de uma língua (pensar a partir daqui também a interdição de um projeto de escrita e leitura) enquanto um sistema de signos linguísticos lógicos, transparentes, que resultam de um processo de proposições e que se submetem ao teste de verdade e de falsidade, já que, para eles, não existe uma referência, um objeto de existência própria que possa ser expresso pela palavra. Isso pode ser traduzido através da impossibilidade ou da dificuldade de uma discussão do signo linguístico numa perspectiva de imanência, transparência que uma estrutura pode trazer junto a si hoje na contemporaneidade. Essas

enunciações indiciam, assim, um rompimento, em partes, com os hábitos racionalistas ativos que levam às últimas consequências a existência do significado fora da língua, com identidade plena e absoluta, porque tanto um quanto outro parecem sinalizar para remanejamento profundo da metafísica platônica.

Então, o que Ferreira Gullar diz sobre o problema da significação? Ao tratar da intradutibilidade, por meio de palavras, do perfume, que é da ordem do sentido olfativo, propõe concomitantemente a aproximação através do deslocamento (metonímia), aproximação entre contrários e da transferência de sentido (metáfora), que o sistema de referência não pode ser construído, pensado fora de um sistema linguístico, haja vista que o significante não diz de uma coisa em si, não remete nem traz a presença a si, mas traz consigo uma possibilidade, um índice que traduz o movimento de ir, vir e devir de algo apreendido pelos sentidos e significado pela linguagem. A referência – construída no jogo metafórico – obriga o leitor a voltar sempre ao primeiro movimento: a iconicidade, a identificação e a associação, que não se dão na transparência, porque não existe um referente, mas índices de um possível referente.

Na impossibilidade de dizer o que se sente e se pensa através da palavra, Gullar recorre à transferência de sentidos. A metáfora, nesse contexto, atua na categoria da composição, da condensação, da fusão de dois em um, em que a força maior reside no próprio fato de nela se conciliarem os opostos. Na voz de Torga (2001, p. 46), na metáfora, a parte é construída para ser equivalente ao todo, porém a parte jamais suprime a diferença entre as partes que concorrem ao lugar de todo. Daí a abertura e a polissemia de sentidos.

A metáfora ainda incide no nível da “indicidade”, não permitindo a construção de um signo genuíno e final, porque não se submete a uma forma lógica, a uma lei que a generalize e a enquadre, ela simplesmente escapa. Por seu turno, quando Gullar diz “o perfume – a iluminação, na noite, pelo olfato - [...]”, ele instaura uma linguagem alegórica que permite aludir que a iluminação enquanto metáfora do perfume é um índice, uma possibilidade de que o aroma é da ordem do sentido, mais precisamente do olfato, e não do discurso, da língua. No movimento dos contrários, da dialética, o narrador parece nos apresentar um conceito, mesmo que transitório e fugaz do perfume, que, no jogo de verdade/falsidade, sustenta o movimento da *différance*. Esta, na

metáfora de espelhamento, reflete-se e refrata-se num jogo dos contrários. É pela ausência da luz no perfume que a apreensão do aroma pode ser significada.

Retomando a questão do conceito e da essência, a forma requer o seu contrário, o conceito, e este exige sempre uma estrutura, senão seria apenas uma amorfa e difusa vontade. Noutras palavras, o perfume busca uma estrutura para que venha existir. Por seu turno, a estrutura dissimula a presença daquilo que não pode representar.

Assim, o olfato e o perfume mantêm entre si uma relação de contiguidade, de semelhança. O perfume busca um olfato, e o olfato busca um aroma. Mas e a iluminação, que é da ordem do olhar? A luminosidade remete a presença de luz; por conseguinte, o perfume remete à presença do aroma. Dessa forma, eles se assemelham pela “presença de”. A luz, como um despertar do sentido olfativo pela presença do perfume, se diferencia do olfato, porque a iluminação é percebida e refletida pelos sentidos da visão, pelo seu contrário, pelo que ele não é.

De acordo com as considerações de Torga (2001, p.47), Gullar sugere um movimento próprio do sistema linguístico: do todo (perfume) para a parte (luz) e da parte (olfato) para o todo (luminosidade), numa assimetria simétrica. Porém, o processo metafórico-metonímico não anula o motor geratriz que o move. Apesar de apresentar uma união integradora entre partes contrárias (olfato/visão), a diferença permanece. De outro modo, as partes se acrescentam, mas não somam. Então, o perfume se concretiza pelo seu contrário, porque ele é da ordem do olfato, e a luminosidade é da ordem da visão. O jogo parece ficar, assim, um pouco mais evidente.

Nesse processo, a metonímia motiva a operação de deslocamento das partes contrárias para tornar-se um conceito, uma condensação de partes diferentes, uma metáfora. Na voz autorizada de Torga (Ibid., p.47), “na metonímia ocorre a automatização das partes (não se exclui a relação das partes): um todo se fragmenta em partes ou parte e cada uma em sua integridade mantém relação como o todo onde a parte ganharia um significado geral”. O movimento metafórico-metonímico é que possibilita a Gullar instaurar um novo discurso sobre o perfume.

Partindo dessa análise, fica interdito por Gullar a possibilidade de um sentido transcendental, de um Deus criador de coisas absolutas, visto que ele torna clarividente, através do jogo de probabilidade, de semelhança/diferença/semelhança, o caráter discursivo do signo e de sua significação. Ferreira Gullar fala de um aroma indizível,

porém dizível ao mesmo tempo, evidenciando o jogo da linguagem, que é construído valendo-se do jogo da *différance* em que o sistema significação se alicerça.

Nesse sentido, o jogo traz momentaneamente uma saciedade no que respeito à busca de uma essência em si, de uma existência anterior e fora da linguagem. O estado de saciedade é logo interrompido, pois um outro objeto há que assaltar a percepção do sujeito, por seu turno, obriga-o a se posicionar frente a ele com desejo insano de significá-lo.

Por conseguinte, se o aroma é construído pela linguagem num jogo da alusão¹ do todo/parte/todo, o signo deixa de revelar uma verdade absoluta, passando a responder não só a um pensamento lógico e racional, estrutural, mas também a um sistema discursivo. Nessa perspectiva, fica difícil reduzir a língua a um sistema lógico de representação do pensamento e do real factual, dada a impossibilidade de se traduzir com palavras a essência da coisa enquanto tal.

Nesse caso, há uma rasura² desse sistema e, sob essa rasura, acrescentam-se os princípios e as regras de um jogo de sedução, persuasão e dissuasão. Nessa repercussão, a significação é construída a partir da arte de encantamento, da ilusão de que existe realmente uma coisa enquanto tal, visto que a rasura deixa marcas. Esse jogo é necessário para impulsionar o movimento metafísico constante e ininterrupto de vontade de verdade que busca preencher a falta, a ausência de uma presença a si, de uma origem ontológica. Tal ilusão e vontade de verdade são de importância precípua, são motivadoras do movimento de ir, vir e devir que o próprio signo se submete e se funda. Derrida (2001, p. 32) tem mais propriedade para explicar:

O jogo da diferença supõe, de fato, sínteses e remessas que impedem que, em algum momento, em algum sentido, um elemento simples esteja presente em si mesmo e remeta apenas a si mesmo. Seja na ordem do discurso falado, seja na ordem do discurso escrito, nenhum elemento pode funcionar como signo sem remeter a um outro elemento, o qual, ele próprio, não está simplesmente presente. Esse encadeamento faz com que cada “elemento” – fonema ou grafema – constitua-se a partir do rastro, que existe nele, dos outros elementos da cadeia ou do sistema. Esse encadeamento, esse tecido, é o *texto* que não se produz a não ser na transformação de um outro texto. Nada, nem nos elementos nem no sistema, está, jamais, em qualquer lugar, simplesmente presente ou

¹ Nesse contexto, o jogo alusivo mantém uma correspondência com o jogo da *différance*. Ver o jogo alusivo em TORGA, 2001.

² DERRIDA, Jacques. Gramatologia, 2008

simplesmente ausente. Não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros.

Partindo dessa reflexão, o processo de significação acontece por meio de uma estrutura oca que é preenchida pelo jogo da *différance*, que esconde/revela/esconde um outro processo, o da descontinuidade, da descrição do rastro, que é alimentado pela suplementação e pela não transparência do signo linguístico. A *différance* diz da própria metafísica, da lei a qual em seu estado de ubiquidade evidencia que o verdadeiro sentido está no círculo, mas também em um espiral, porque ela é o esquema de retorno. Porém, tal volta traz sempre consigo de forma sinuosa marcas de um presente/passado/futuro dúbios e foscas. Diante disso, o refúgio do significado no significante torna-se uma estratégia efetiva que esconde a falta de uma presença absoluta, de uma alma imortal, imutável.

Nesse ponto da questão, repetimos um discurso da contemporaneidade, evidente também nas enunciações de Gullar, que não propõe uma ruptura com o modelo lógico e metafísico, também não se acrescentam, mas se implicam um a outro de modo estranho, porque, apesar de expor as diferenças, estão imbricados, formando, assim, uma aparente unidade. Por conseguinte, os dois modelos lógico e discursivo se identificam e a significação se constrói somente com o outro que existiu anteriormente: a transmigração do sentido por uma assimilação imediata que não traz o significado em si, mas uma possibilidade, um vir-a-ser.

Clarice Lispector, em consonância com Gullar, propõe que o sentido não está necessariamente na estrutura preestabelecida, mas no jogo de invenção, como bem atesta os enunciados abaixo:

Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada (LISPECTOR, 1998, p. 20).

No entanto estou sendo franca e meu jogo é limpo. Abro o jogo. Só não conto os fatos de minha vida: sou secreta por natureza. O que há então? Só sei que não quero a impostura. Recuso-me. Eu me aprofundei mas não acredito em mim porque meu pensamento é inventado (Ibid., p. 41).

O narrador, nesses trechos, não estaria aludindo ao sistema de significação? Os sentidos das coisas, para ele, se dão através não de uma verdade oculta e alojada a um significante, mas diz de uma verdade criada, inventada pelo significante. A presença no

fio textual de sintagmas como *verdade inventada* e *pensamento inventado* indiciam que, na realidade, todo o sistema de significação responde a uma verdade construída e que a vontade, o cego desejo de existência e verdade, é condicionante, é o núcleo da metafísica ocidental, é o pano de fundo sobre o qual repousa toda a significação. A palavra ou signo impulsiona por si só o desejo de busca de um referente. O signo exige, remete para um movimento de percepção primeira da coisa, de verificação ou de referencialidade, de inteligibilidade, de regularização, de generalidade e de continuidade. Este último aspecto não permite o fechamento do círculo.

Por essa razão, o jogo de invenção, pautado numa linguagem metafórica e metonímica, permite esconder o oco que o signo linguístico traz na outra ponta, já que é na articulação entre um sistema lógico-formal e um sistema discursivo que uma unidade signica se afirma. Assim, consideramos que é na repetição de estruturas cegas, vazias, e ao mesmo tempo completas de sentidos, que o jogo da linguagem se estabelece. O trecho a seguir torna acessível a irrealização da desconstrução destruidora de toda e qualquer forma, porque a palavra pressupõe uma estrutura que, por seu turno, concebe o desejo de significação. “Quero a experiência de uma falta de construção. Embora este meu texto seja todo atravessado de ponta a ponta por um fio frágil e condutor — qual? O mergulho na matéria da palavra? O da paixão?” (Ibid., pág. 25).

Contudo, em outro momento, o narrador tenta burlar o sistema linguageiro preestabelecido através da hibridização de formas e estruturas, mesmo sabendo que está fadado ao fracasso, haja vista que só se pode sair da linguagem pelo preço do impossível. Nas palavras de Barthes (2007, p. 15), isso fica mais claro:

[...] os signos só existem na medida em que são reconhecidos, isto é, na medida em que se repetem; o signo é seguidor, gregário; em cada signo dorme o seu monstro: um estereótipo: nunca posso falar senão recolhendo aquilo que se arrasta na língua. Assim que eu enuncio, essas duas rubricas se juntam em mim, sou ao mesmo tempo mestre e escravo: não me contento com repetir o que foi dito, com alojar-me confortavelmente na servidão dos signos: digo, afirmo, assento o que repito. Na língua, portanto, servidão e poder se confundem inelutavelmente.

A natureza do fundamento do signo é estrutural e traz consigo uma lei que o gerou. Resta, então, dada a interdição de uma falta de construção, sugerir, evocar por meio do jogo de similaridade e de diferença, uma simulação de uma desconstrução, uma vez que todo indivíduo é escravo de um sistema linguageiro. O narrador, mesmo

sabendo do fundamento primeiro do signo, impulsionado pela necessidade, pelo desejo de ser singular, pelo movimento de continuidade e de busca de um conhecimento original, enuncia: “Para me interpretar e formular-me preciso de novos sinais e articulações novas em formas que se localizam aquém e além de minha própria história humana. Transfiguro a realidade e então a realidade, sonhadora e sonâmbula me cria.” (LISPECTOR, 1998, p.21), “Eu te invento, realidade.” (Ibid., p.68).

A questão da significação, para Lispector, na roupagem do narrador, está na manipulação das estruturas linguísticas, e não numa estrutura imutável. Outro ponto que merece destaque é que a linguagem aparece como elemento estruturador da realidade. Esta se inscreve na linguagem não através da incorporação de uma coisa em si, mas através de um simulacro, de algo semelhante que se confunde com a coisa em si. Essa lógica estabelecida pela linguagem deve servir de orientação para compreensão das práticas de escrever e ler na contemporaneidade, porque o problema da linguagem é também um problema que perpassa tais fenômenos.

Para Lispector, o ato de escrever e ler é sempre uma continuação, porque a linguagem possui em sua gênese a dubiedade, a ofuscação, a incerteza de um sentido primeiro e solene. Por conseguinte, isso marca a impossibilidade da leitura primeira e abre espaço para a construção de um pensamento voltado para possíveis leituras.

Ler é captar a sombra da flecha que fincou num alvo, uma vez que jamais há que se chegar a um sentido imanente, ao objeto em sua completude. Trata-se, pois, de fazer uma notação elementar na contemporaneidade: a leitura não é transparente, e a simples descodificação não consegue atender aos requisitos de um ato de leitura. A gramática e lógica, por si sós, não traduzem a ambiguidade inerente à natureza da linguagem, nem capta o jogo da *différance*. Os autores estudados apontam para uma direção em que a leitura nunca é universalizante nem totalizadora, mas sim uma suplementariedade, a qual acrescenta, mas não soma, porque é apenas um signo de um signo anterior e, portanto, já um novo signo. Noutras palavras, o ato de ler presume interpretação e comentário de um objeto que se apresenta a percepção. Torga (2001) talvez dissesse que ler é o movimento de todo/parte/todo; de simetria/assimetria/simetria; do linguístico/discursivo/linguístico, o qual traduz o próprio movimento da alusão. Nesse momento transitório, ousaríamos dizer que cada leitor, a partir das regras do jogo de

simulação e dissimulação, há que descoser o pano e cosê-lo num trabalho ininterrupto e interminável.

Escrever, nesse sentido, é uma tentativa, uma vontade, uma difusa intenção de captar, através da palavra, o inacessível à linguagem. Isso significa que escrever é um jogo de possibilidades e de probabilidades, em que o *detour*, o giro analítico da contradição entre a estrutura e o discurso, entre o linguístico e o discursivo, já não permite mais uma separação entre eles, na medida em que um se dá pela presença do outro, pelo que não é. O linguístico indicia o destramelar da janela, que, por sua vez, leva a enxergar além e aquém da simples estrutura: leva ao acaso, à probabilidade discursiva. É nesse movimento, o qual diz também do movimento alusivo, que o ato de escrever e ler se processa, sempre no inacessível de si mesmo.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. 14ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GULLAR, Ferreira. **Notícia de um assalto inusitado**. Jornal Folha de São Paulo: São Paulo, 2008.
- _____. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- TORGA, Vânia Lúcia Menezes. **O movimento de sentido da alusão: uma estratégia textual da leitura de Ler e Escrever e Fazer conta de cabeça de Bartolomeu Campos Queiroz**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2001.

REREFÊNCIAS CONSULTADAS

- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulações**. Trad. Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. Trad. Rogério Costa. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

MAN, Paul de. **A resistência à Teoria**. Trad. Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. **Alegorias da Leitura**: linguagens figurativas em Rousseau, Nietzsche, Rilke e Proust. Trad. Lenita R. Esteves. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para Além do Bem e do Mal**: prelúdio de uma filosofia do futuro. Alex Marins. São Paulo: Martins Claret, 2004.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Da morte, Metafísica do Amor, Do sofrimento do mundo**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martins Claret, 2008.

Um olhar discursivo sobre o Diário de Aprendizagem de LE: representações e deslocamentos pronominais*

Valdeni da Silva Reis^o

Resumo: este trabalho objetiva investigar e discutir os efeitos de sentido mobilizados na escrita do diário de aprendizagem de Língua Estrangeira a partir de deslocamentos pronominais utilizados pelo sujeito dessa escrita. Nesse sentido, partimos dos domínios da Linguística Aplicada e expandimos alguns de seus conceitos por meio de noções advindas da Análise de Discurso da linha francesa, numa proposta interdisciplinar de estudo.

Palavras-chave: Sujeito; Representações; Linguagem; Ensino-Aprendizagem de LE; Análise de Discurso

Abstract: this paper intends to investigate and to discuss the meaning effects mobilized in the learning journal writing through the pronominal exchanges used by the learners. This is an interdisciplinary study since it includes questions and concepts from Applied Linguistics problematized by a French Discourse Analysis School.

Key-words: Subject; Representations; Language; Teaching-Learning FL; French Discourse Analysis

0 – Introdução

A forma como nos posicionamos em relação ao ensino e à aprendizagem se constitui, irremediavelmente, segundo as experiências vivenciadas em nossa própria aprendizagem e, portanto, segundo as relações e o contato com o outro e com as vozes e as representações que são construídas nessa trajetória. É desse modo que evocamos o sujeito que se constitui na linguagem e na sua relação com outro, com a história e com a ideologia. Consideramos que as palavras são ligadas às coisas na medida em que a ideologia estabelece essa relação, isto é, “as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra-coisa” (ORLANDI, 1999, p. 95), ao regular o sentido que se dá via interpretação. Consideramos, assim, que os sentidos são atribuídos aos objetos, transformando palavras em coisas a partir da ação do homem em sua época segundo seu modo de interpretar o mundo à sua volta.

* O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

^o Mestre em Linguística Aplicada (UFMG); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFMG). 2010.

Olhar o diário de aprendizagem de uma Língua Estrangeira – doravante LE – sob a perspectiva discursiva requer, simultaneamente, um olhar sobre o sujeito dessa escrita com a história (desse instrumento) e as relações de poder mobilizadas nos dizeres que compõem sua escrita. Consideramos, portanto, “que o sentido da escrita do diário não existe isoladamente, mas é sim determinado principalmente, por posições ideológicas representadas no processo histórico social no qual as palavras são produzidas” (REIS, 2006a, p. 3). Desse modo (e não de outro) os sentidos são constituídos em um processo de movimento contínuo.

Nesse olhar, assumimos, então, que na relação do sujeito com a LE são construídas representações que interferem diretamente, de forma positiva ou negativa, na aprendizagem dos alunos. Essas representações balizam os significados atribuídos aos lugares e às posições assumidas pelo professor e pelos alunos na aprendizagem (REIS, 2006b). Logo, o presente trabalho pretende discutir algumas dessas representações que permeiam a escrita diários – e a fala sobre esta escrita – de alunos de inglês como LE observando, ao mesmo tempo, como elas (as representações) são constituídas e mobilizadas a partir de um deslocamento de posição enunciativa, isto é, o aluno fala do lugar de um outro, para falar de si próprio por meio de deslocamentos léxico-pronominais. Propomos, por fim, analisar os efeitos de sentido produzidos por esse distanciamento, considerando que as posições assumidas nessa perspectiva se referem ao modo pelo qual o sujeito (se) significa no discurso, logo, às suas próprias posições no discurso (NEVES e REIS, 2009).

Nas seções que se seguem, apresentamos uma breve discussão acerca do diário e de seu uso, bem como do sujeito e do conceito de representações que ora assumimos. Posteriormente, discutimos a constituição do *corpus* e as categorias de análise que nos orientam em nossa análise lingüístico-discursiva. Finalmente, apresentamos a análise¹ das representações dos alunos de LE a partir de um distanciamento na escrita e na fala sobre essa escrita, por meio do uso de determinadas escolhas pronominais/lexicais: *a gente; eles; você; ce; we; eles; them; etc.*

¹ Ressaltamos que a análise que aqui será apresentada é um recorte de nossa dissertação de mestrado intitulada “O Uso do Diário de Aprendizagem De Língua Estrangeira (Inglês) Sob a Perspectiva do Processo Discursivo” (cf. REIS, 2007a).

1. O sujeito e suas representações e deslocamentos na escrita do diário de aprendizagem de LE

Procuramos explicitar em trabalho anterior² a atuação da história e da ideologia para a significação do diário e para o modo com que ele passa a ser utilizado na educação, no ensino-aprendizagem de LE e na pesquisa. Estabelecemos, assim, a localização e a utilização do diário no tempo e no espaço (*cf.* REIS, 2007a).

As características do diário e de seu uso foram incorporadas e/ou transformadas no decorrer do tempo e hoje, nos domínios da Linguística Aplicada – doravante LA –, ele é definido e utilizado no ensino-aprendizagem de LE como uma escrita de caráter reflexivo desenvolvida pelos alunos acerca de cada aula (LIBERALI, 1999; LUKINSKY, 1990; entre outros). Em outras palavras, o diário é definido como um método reflexivo de coleta de informação sobre as aulas de LE que estabelece diálogos entre alunos e professores (GENESEE e UPSHUR, 1996; MICOLLI, 1987; MORITA, 2002;), sendo ou não instrumento para a atribuição de notas.

Consideramos agora, o sujeito que se constitui nessa escrita. Defendemos que esse sujeito se constitui quando fala das/nas relações sociais. Dessa forma, reafirmamos que é na linguagem que o sujeito se constitui ao mesmo tempo em que a constitui: sujeitos todos somos, desde que nos apropriamos do uso da linguagem (ORLANDI, 1998, CORACINI, 2003a). Logo, podemos e devemos explorar o sujeito do ensino-aprendizagem em sua prática discursiva, e por assim ser, sujeito em sua relação com a língua e com a história e perpassado pelo inconsciente.

É desse modo que falamos de um sujeito que se revela efeito de linguagem, e a psicanálise, nesse contexto, busca suas formas de constituição, não em uma "fala homogênea", mas na diversidade de uma "fala heterogênea" que é exatamente a consequência de um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente (CARDOSO, 2003, p. 88), constituído no interdiscurso, isto é, naquilo que fala antes, mas em um lugar diferente; o *já-dito*. Nas palavras de Pêcheux (1995, p. 162), o interdiscurso é uma objetividade material que reside no fato de que algo sempre fala antes, em outro lugar e de forma independente. Completamos afirmando que devemos considerar esse sujeito a partir da constituição de sua identidade continuamente em movimento e heterogênea, reconhecendo “seu caráter contraditório que, marcado pela incompletude,

² Ver Reis (2007a).

anseia pela completude, pelo desejo de querer ser inteiro” (BERTOLDO, 2003, p. 96), jamais atingido, sempre desejado. A partir de Grigoletto (2005, p. 63), consideramos que o “sujeito desejante e apartado do seu presente é uma posição bastante recorrente na constituição do professor ou aluno de língua estrangeira”. Podemos constatar esse fato observando a reincidência de relatos de alunos de LE que, na escrita de seus diários, traçam um caminho de modo circular pelo discurso da falta de tempo, de competência, de dedicação; em contrapartida, ele diz que se esforça, ou que irá se esforçar, se dedicar, melhorar³, etc., falta-lhe algo e, ao mesmo tempo, o aluno quer ser aquilo que (imaginariamente) o seu professor deseja, isto é, um aluno que se esforça, que melhore, e assim por diante conforme as imagens que constituem um (professor) e o outro (aluno).

Enfatizamos, assim, a necessidade de falar não em identidade fixa e acabada, mas sim em identificação ou mementos de identificação, compreendidos "como um processo em movimento, no qual o sujeito se constitui pela multiplicidade de discurso, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si" (ECKERT-HOFF, 2003, p. 288). O sujeito da aprendizagem aí se inscreve sócio historicamente e procura trabalhar na ilusão de ser homogêneo. Inadvertidamente, no entanto, a heterogeneidade lhe salta via linguagem e nos permite perceber as contradições e os conflitos reveladores de pistas desse sujeito cindido. É assim que a identidade do sujeito aparece na escrita do diário, atrelada a discursivos, outras vozes que se movimentam, nem sempre harmonicamente, como discutiremos adiante em nossa análise.

A noção de representações aqui evocada baseia-se no sentido das Formações Imaginárias, noção desenvolvida nos trabalhos da primeira e da segunda fase de Pêcheux (1997) e Pêcheux e Fuchs, (1997). Segundo Coracini (2003a, p. 219). “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. Pêcheux (1997) afirma que o que funciona no discurso é uma série de formações imaginárias – as representações – designadas a partir das posições que professor e aluno atribuem a si e aos outros, ou “a imagem que cada um tem (professor e aluno), sobre sua própria posição e sobre as posições dos outros” (Pêcheux, 1997, p. 85). Considerando aqui as relações de poder e

³ Ver Reis (2007a).

as diferentes posições dentro do discurso pedagógico, podemos dizer que tais posições são constituídas por gestos de interpretação (ORLANDI, 1998), segundo os lugares que os sujeitos ocupam no discurso da aprendizagem de L2. De acordo com Pêcheux (1997) as representações são projeções que resultam sempre de processos discursivos anteriores. O lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que um discurso sempre se relaciona com outros (PECHÊUX, 1995; 1997). Desse modo, definimos representações como

a relação do sujeito com os acontecimentos à sua volta, incluindo suas experiências, os outros sujeitos com os quais ele se relaciona e o modo como ele se vê e se posiciona a partir do olhar do outro. Neste sentido (...) as tomadas de posição do sujeito se dão a partir de momentos de identificação nos quais o sujeito se reconhece e, inconscientemente, assume esses elementos como constituintes de suas representações, logo, de seu dizer e agir.

(REIS, 2006a, p.04)

Discutimos, nessa seção, o sujeito da escrita do diário, como aquele que se constitui via linguagem a partir do contato com outro, de suas experiências, de sua busca pelo desejo – de ser inteiro e de ser o que o outro (professor) deseja – e de suas representações daí advindas. Na seção seguinte, apresentamos a constituição do *corpus* analisado e a metodologia de análise que nos orienta.

2. A constituição do *corpus* e as ressonâncias discursivas

Seguiremos, na proposta análise, um dispositivo que, segundo Orlandi (1999), é a escuta discursiva, isto é, o meio pelo qual os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, bem como suas filiações de sentidos, são evidenciados. Assim, procuramos, por meio dessa escuta, descrever a relação do sujeito com sua memória, estabelecendo uma relação entre descrição e interpretação.

Serão analisados, a partir do princípio das ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 1997; 1998; 2001), excertos de diários e de entrevistas sobre tal escrita de alunos de inglês como LE. Tal princípio define que há ressonância quando certas marcas linguísticas discursivas se repetem, tendendo a construir um significado predominante: as representações. Nos depoimentos, o pesquisador se preocupa não com o conteúdo dos enunciados, mas sim com os modos de enunciar, isto é, o modo como os

efeitos de sentido são produzidos e que ressoam para a constituição do que é dito e/ou intencionado dizer; da contradição e conflitos e de *já-ditos* (interdiscurso) que, imbricados, coadunam-se na materialidade daquilo que é dito no fio do discurso (intradiscurso).

De acordo com a categorização da *ressonância discursiva*, a análise é focada na construção da referência do objeto de discurso, como por exemplo, na construção de argumentações apresentadas nos excertos de diários. Assim, o conjunto de categorias⁴ das ressonâncias discursivas é o seguinte (quatro categorias e três subcategorias⁵):

1. Repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;
2. Repetição de itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
3. Repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
4. Modos de enunciar presentes no discurso:
 - 4.1 Modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
 - 4.2 Modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
 - 4.3 Modo de acréscimos contingentes através de incisivas e de glosas.

Serão apresentados e discutidos nove excertos retirados de diários e de entrevistas sobre a escrita do diário de alunos do curso de línguas (inglês) de um centro de extensão (básicos I, II e III e intermediário I) e da graduação (1º período) do curso de Letras de uma universidade federal do estado de Minas Gerais. A seguir, apresentamos a análise, apontando a presença de deslocamentos pronominais envoltos na escrita desses diários e/ou na fala sobre tal experiência.

Ressaltamos que os relatos serão apresentados sem qualquer correção ou observação às formas gramaticalmente corretas da língua inglesa ou portuguesa — considerando que a língua portuguesa está, muitas vezes, presente na constituição da escrita dos diários dos alunos nas fases iniciais de sua aprendizagem da L2.

⁴ Para o detalhamento dessas categorias ver Reis (2006a; 2007a).

⁵ Serrani-Infante (2001, p. 40) propõe apenas três categorias das repetições. Propomos, contudo, uma subcategorização de suas categorias no intuito de facilitar a operacionalização dessas categorias no proposto estudo.

3. Representações e deslocamentos no diário de aprendizagem de LE: o “distanciamento” do aluno daquilo que é por ele enunciado

No universo que compõe as representações de nossos escreventes⁶ de diário⁷, há um elemento recorrente e que, por isso, merece ser destacado. Na presente subseção desse artigo, destacamos o modo de enunciar de nosso escrevente quando este (deve) fala(r) sobre si e seu processo de aprendizagem de LE a partir dessa escrita. Observemos os excertos abaixo focando, sobretudo, os trechos destacados:

1.

(...) *cê* não/ vai falar **com a pessoa**/ sua aula tá ruim/ *cê* tem que fazer isso/ *né*/ não dá/ aí **a gente** escreve// **mais ou menos**/ aí **se precisar** falar alguma coisa ruim/ só aquilo que tá/ no limite assim/ mas o resto/ **a gente**/ num/ num fala muito não/ *né*/ (...) (ENTREVISTA)

2.

(...) mesmo o professor falando assim/ *é seu*, escreve o que que *você* quiser/ **às vezes** *você* não vai colocar/ *você* tem **medo** de colocar as coisas de um jeito/ e/ afetar o professor/ e ele falar/ nossa *ele* não gosta de mim/ tem antipatia comigo/ sabe?/ (...) (ENTREVISTA)

3.

All classes that involve *the students* on a conversation are good for *them*. Besides, asking things that provoke *the students* to talk creates an ambience favorable, even to the *shy students* ... (DIÁRIO)

4.

The teacher asked **to students** about *your* weekend and this stimulated *them* to speak and to listen. (DIÁRIO)

5.

In this class *we* have a discussion about style. It is good when teacher make *us* discuss about a subject, because *we* can improve *our* hability of speak and can express *our* opinion about things. (...) (DIÁRIO)

6.

For *me*, everybody brother know more que *I*. I continue repeat: *somebody* is out the place! (DIÁRIO)

⁶ Doravante preferiremos esse termo partindo de Serrani (2002), que afirma que essa noção possibilita a diferenciação entre o praticante da escrita em contexto pedagógico e o escritor profissional, possibilitando também evidenciar a diferença entre sujeito e indivíduo.

⁷ Para ver todas as representações exploradas na escrita do diário de aprendizagem de LE, ver Reis (2007a).

Destacamos que os alunos optam, muito frequentemente, pelo uso da palavra **a gente**, do pronome em segunda pessoa **you/você/cê** e da terceira do plural **them/eles**, ao invés de falar diretamente de si como aluno logo, na primeira pessoa do singular: eu/I. Compete-nos, então, investigar o que essa escolha pronominal pode nos indicar, ou em nossos termos, quais são os efeitos de sentido que podem ser produzidos a partir dessa recorrência na/para a escrita do diário. Desse modo, propomo-nos a investigar o distanciamento na escrita e na fala sobre essa escrita do escrevente por meio de determinadas escolhas pronominais/lexicais: *a gente*, *você*, *cê*, *ele* e *them*. Concomitantemente, procuramos compreender o que faz com que o aluno se inclua ou se distancie de seu grupo e/ou daquilo que está sendo dito no/do diário.

Trabalhando nos liames daquilo que é evidente e daquilo que se esconde na escrita e na fala desse aluno, notamos a impossibilidade de um sentido homogêneo, único e acabado daquilo que é dito ou daquilo que é intencionado dizer. Quando a aluna no excerto 1 diz: “*ce não vai falar com a pessoa*”, percebemos que ela procura se distanciar do fato para que assim seja possível dizer mais, criticando. Isso nos possibilita, como investigadores desse discurso, ir além.

No primeiro excerto, “*falar com a pessoa*”, no lugar de **falar com a professora** é uma generalização que, de certo modo, autoriza a enunciadora a levantar pontos negativos da metodologia utilizada pela professora. O uso da 2ª pessoa do singular **você/ce** é aqui entendido como um modo de se dizer um outro (ou do outro no um?); um modo de evocar o próprio deslocamento falando do outro, sendo esse outro, o próprio aluno se escondendo para que seja permitido se mostrar, ainda que como outro, ou seja, “*você não fala; você tem medo*” é igual a “*eu não falo, eu tenho medo*”, ou o outro eu que fala como um grupo (**a gente, nós**). Não apenas neste exemplo, mas de forma recorrente em nosso *corpus*, o medo é um elemento que se faz sempre presente no imaginário de nossos alunos. A nosso ver, isso pode significar que eles enfrentam ainda o medo, sendo este um elemento característico do contato com o estranho. Assim, concordamos com Coracini (2003b, p.149) que o medo pode representar na aprendizagem “o medo do estranho, do desconhecido, o medo do deslocamento ou das mudanças que poderão advir da aprendizagem de uma outra língua”. Nesse excerto, também encontramos o modalizador **às vezes** com o papel de reduzir o peso e o impacto do que é dito pelo aluno, **você não vai colocar/ você tem medo**. Desse modo, tanto o

dito quanto o não dito são igualmente fortes na constituição dos sentidos. Em última instância, o uso da escolha **we/ a gente** evidencia o *não-um* como movimento de sentidos e multiplicidade de vozes que ganham forma ao discutirmos a constituição identitária desse sujeito (ECKERT-HOFF, 2003, p. 285). Quando 2 usa **a gente** e 5 usa **we/our** fica ainda mais evidente tanto a multiplicidade da constituição do aluno, quanto o intuito ((in)consciente) de se distanciar e/ou falar a partir de um grupo, provocando um deslocamento para que pudesse dizer mais. Para Benveniste (1966), o uso do pronome **nós** é um eu ampliado que possibilita que o locutor integre ao seu dizer outros locutores (*apud* AGUSTINI, 2004). Tal comportamento, a nosso ver, permite que esse locutor tenha menos responsabilidade sobre o que é dito, já que o aluno, como no excerto 5, não fala por si (ou só por si), mas a partir de um coletivo, um grupo: *nós*. Ou, como acontece com o efeito produzido em 5, o que é dito ganha mais força já que é dito por um grupo/coletivo que o representa: “*It is good when teacher make us discuss about a subject, because we can improve our hability of speak and can express our opinion about things*”.

Analisando o excerto 6, a aluna a partir do outro, isto é, comparando-se com os outros alunos (“*for me, everybody brother know more que I...*”), afirma que alguém está *fora do lugar/lugar errado* ao invés de dizer *eu estou fora do lugar*, o que nos indica, seguindo nossas filiações teóricas, a existência de “um outro que atravessa constitutivamente o um” (AUTHIER-REVUZ, 2004:25). Mais uma vez, o caráter contraditório da incompletude ganha forma naquilo que é dito e naquilo que não é dito, mas que trabalha igualmente na constituição do sentido à deriva, produzindo efeitos. Percebemos, como isso, uma espécie de suspensão de responsabilidade na qual nosso trabalho se apóia na delimitação de um movimento no qual os sentidos são produzidos, revelando tanto o *não-dito* quanto o *não-um*, igualmente constitutivos de todo dizer. Ao mesmo tempo em que a aluna se afasta (...*somebody* ...). distanciando-se e se excluindo desse grupo, ela aí se inclui e percebemos isso por meio de duas de suas escolhas lexicais: *everybody* e *brother*. Mais uma vez, percebemos as pistas de um sujeito cindido, heterogêneo que precisa ser reconhecido como tal em nossas discussões sobre a aprendizagem.

É desse modo que o enunciador produz seu discurso, na ilusão do controle e da origem do que é dito. E é assim que determinadas estratégias discursivas são traçadas no

intuito de alcançar seu interlocutor de um modo e não de outro. Mas o que funciona nessa relação é ilusão e as palavras são lançadas suspensas à deriva, deixando lacunas a serem preenchidas no trabalho de compreensão. Trabalho esse que é o da interpretação, logo, um trabalho ativo que depende não apenas de quem enuncia, mas de como é enunciado, para quem é enunciado, quando é enunciado, do contexto, etc.

Um dos objetivos difundidos no discurso da escrita do diário é que este estabelece um diálogo entre professor e aluno, como uma espécie de canal de comunicação entre os envolvidos nessa prática de aprendizagem, ampliando a interação entre eles e oferecendo-lhes ainda um *feedback* que contribuirá para a prática do professor (MICOLLI, 1987; RICHARDS, 1991). Em um primeiro momento, podemos dizer que os dois excertos seguintes corroboram essa perspectiva. Observando-os, temos o seguinte:

7.

Tivemos exercícios sobre cores e antônimos. O que interessou hoje é que até o término desta fase do curso só falaremos em inglês. ***Eu achei esse método um pouco arriscado porque ele pode inibir ainda mais uma pessoa que tem dificuldades.*** (grifo da aluna/ negritos nossos) (DIÁRIO)

8.

Today we made a nice game and ***I think*** it was so interesting because ***we could*** speak a lot. In some moments ***we talked*** a little bit about ***our life*** (curiosidades de nossas vidas) and it was so good because ***we could talk things that we wanted to talk*** (sem sermos “forçados”) ***but in English.*** (DIÁRIO)

Depois de ter contato com a escrita acima, o professor, muito provavelmente, irá repensar as atividades que estão sendo desenvolvidas na sala de aula. Em 7, a aluna afirma que a nova prática que deverá ser vivenciada na sala de aula é arriscada, uma vez que os alunos que apresentam mais limitações linguísticas poderão ficar ainda mais inibidos. Já em 8, a aluna indica ao professor o tipo de atividade que mais atrai seu aluno, e, a partir de então, ele poderá desenvolver atividades semelhantes. Essa possibilidade reforça a proposta de *feedback* que o diário proporciona para o contexto de ensino-aprendizagem de LE segundo alguns teóricos da área. Entretanto, podemos aqui inquirir também, as razões pelas quais a aluna se preocupa em não afirmar que ela própria tem dificuldade (a referida aluna tinha muitos problemas/limitações em sua

aprendizagem da língua inglesa) e com esse novo procedimento adotado pela professora a aluna ficaria ainda mais inibida. Vale notar que essa aluna usa um sujeito indeterminado (*uma pessoa*: alguém) e um dêitico modalizador e condicionador (... *ele pode...*) do que é enunciado, determinando os efeitos de sentido que se delineiam.

Nessa mesma direção, o excerto 8, significa bem mais que “essa atividade deve se repetir”. Em 8, o dito e o não dito devem ser referenciados. Dito de um outro modo, a aluna, oscilando em sua escolha pronominal *I/we*, deixa evidente sua vontade de encontrar nas aulas de inglês atividades que lhe façam sentido, que lhe sejam agradáveis, e que estas partam de sua vivência, sua realidade. Mas, ao mesmo tempo, o não dito que funciona nesse discurso é que essas aulas são exatamente o contrário disto. Mais uma vez, evidenciamos a heterogeneidade constitutiva de todo discurso resultado de um enunciador igualmente heterogêneo (restritiva ou explicativa?). No trecho, “*we could talk things that we wanted to talk (sem sermos “forçados”) but in English*”, o que aparece entre parênteses e, principalmente, entre aspas é o dizer que vem de outros lugares e irrompe na linearidade do que é enunciado, dando corpo ao nosso trabalho de escuta intra-interdiscursiva.

O que se evidencia entre os parênteses é que a aluna escreve em português por não saber o correspondente na língua-alvo. Mas, investigando essa intenção, destacamos não só o que está entre parênteses, mas o porquê do uso das aspas na palavra *forçados*. A partir de Authier-Revuz (2004), entendemos o uso das aspas como uma marca característica da heterogeneidade mostrada, do estatuto do outro no um; elemento que concorre para o distanciamento do enunciador sobre o que é enunciado, ou dito com as palavras da autora,

aspas são a marca de uma operação metalingüística local de distanciamento: uma palavra, durante o discurso, é designada **na intenção do receptor** como o objeto, o lugar de uma suspensão de responsabilidade – daquela que normalmente funciona para as outras palavras. Essa suspensão de responsabilidade determina uma espécie de vazio a preencher, **através de uma interpretação**, um “apelo de glosa”, se assim se pode dizer, glosa que, às vezes, se explicita, **permanecendo mais frequentemente implícita**.

(AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 219) (grifos nossos)

Analisando o excerto 8 à luz dos dizeres de Authier-Revuz (2004), a aluna se distancia por meio da alternância na escolha pronominal *I/we*, mas muito mais

fortemente, quando escreve a palavra *forçados*, entre aspas. O que a aluna deixa, consciente ou inconscientemente, é um espaço vazio (ou cheio de significados?) a ser completado interpretado, compreendido. Um apelo à glosa é feito com o uso da preposição *sem* mais o verbo *ser* na primeira pessoa do singular, *sermos* e a palavra *forçados* entre aspas, amenizando sua responsabilidade pelo que é enunciado, estando ou não ali escrito. Em nossa escuta pelo não-dito, apontamos que o apelo à glosa é completado pelo comentário implícito: o aluno precisa falar mais de coisas que lhes são significativas, enquanto o que normalmente acontece em suas aulas de inglês é serem *forçados a falar* de coisas que não lhes são importantes. Segundo Paiva e Figueiredo (2005, p. 175), significativa é uma abordagem que leve em consideração o universo dos alunos “fazendo com que os alunos produzam língua, em vez de somente reproduzi-las”, utilizando a língua de forma intencionalmente contextualizada, podendo partir da vivência, da experiência dos alunos. O exemplo acima nos indica que é esse o apelo feito pela aluna, ao mesmo tempo em que seu não dito nos informa que normalmente não é dada aos alunos a oportunidade de falar sobre si e suas vidas ou, simplesmente, sobre o que eles querem. Desse modo, a leitura do diário deve fugir da ingenuidade de acreditar no que nos é aparente e, às vezes, até mais cômodo, uma vez que indica o sucesso de nossa prática pedagógica.

Analisando, por fim, o excerto abaixo, temos o seguinte:

9.

bom/ na teoria *eu* sei como *deveria* funcionar/ **porque *a gente* capta aquilo que o professor quer/ mas na prática *eu não sei* se isso funciona muito bem/ **porque/ como *eu falei*/ não adianta nada *a gente* dar um feedback para o professor se ele não traz aquilo à tona/ então/ *eu acho que*// **él é o processo é o seguinte/ *você* escreve para o professor/ *sua* opinião sobre as aulas/ descreve como *você* tá aprendendo aquilo e a partir da leitura que o professor faz daquilo que *você* tá aprendendo/ ele vai melhorar ou não/ ou vai tentar entender aquilo que tá acontecendo/ pra ele melhorar o jeito de ensinar / ou ver dificuldades da turma/ apresentar um tipo de exercício diferente/ *eu acho que é basicamente isso*// [esse journal serve mais pra quem?/ mais útil/] **pras duas partes/ pra duas partes né/ tanto pro professor quanto pro aluno/ mas/ pro aluno ele só vai ser útil se o professor trazer a/ aquelas críticas à tona/ conseguir fazer alguma coisa a partir do journal/ porque só o fato de escrever o journal/ num/ num serve/ *eu acho*/ (xxx) **tipo/ muita gente pensa que é um **confessionário**/ né/ que *você* escreve aquilo/ que *você* tá expurgando os seus demônios/ *eu acho* que não funciona/ como isso de modo algum/ [e *você acha* que esse journal afetou de alguma forma o seu aprendizado] de forma alguma// (ENTREVISTA)**********

Vamos observar primeiramente a alternância da aluna em suas escolhas pronominais. Ela inicia seu discurso com o modo determinado de enunciar sendo, ao mesmo tempo, definido por afirmação modalizada com o uso de um dêitico: “*eu sei como **deveria** funcionar*”. A partir desse ponto, há uma considerável alternância do uso dos pronomes *eu*, *você* e *a gente*, sendo que aqui consideramos esse último como uma variável do pronome *nós*, mas que ao mesmo tempo apresenta um impacto ainda menor acerca da responsabilidade do que está sendo enunciado. Tais escolhas possibilitam que a aluna se aproxime ou se distancie do que é dito, como discutido em alguns dos excertos apresentados acima. Vamos nos ater, então, a alguns elementos novos que aparecem a partir dessas escolhas.

Segundo a aluna, para a escrita do diário há uma dicotomia explícita: teoria X prática. Teoricamente, o aluno sabe como deve funcionar tal escrita, porque dentro da Formação Discursiva⁸ a partir da qual eles enunciam, os deveres e os dizeres são explicitados: “*porque a gente **capta aquilo que o professor quer***”. Diante desse excerto, reafirmamos a necessidade de o aluno caminhar rumo ao que o professor demanda nesse contexto. O interessante é analisarmos a continuidade desse excerto. Falando sobre o que acontece na prática, a aluna parece nos indicar que a escrita é direcionada ao professor no sentido de lhe mostrar suas falhas, sua prática (*a opinião e a descrição do aluno sobre sua prática*) e críticas para que assim, seja-lhe possível “*melhorar o jeito de ensinar ou ver dificuldades da turma*” e com isso, ele possa “*apresentar um tipo de exercício diferente*”. Nesses termos, o papel do diário, na prática, é sim uma espécie de *feedback*, mas segundo o excerto, esse *feedback* é primeiramente para o professor. Nossa escrevente até afirma que o diário é para ambas as partes, mas notemos em suas palavras que “*pro aluno ele só vai ser útil se o professor trazer a aquelas críticas à tona*”. Esse papel está então condicionado, uma vez que, nas palavras da aluna, o *feedback* dado por meio do diário “*não adianta nada (...) se ele (o professor) não traz aquilo à tona*”, prossegue a aluna enunciando de forma definida por uma negação (“*não adianta*”). Trazer à tona pode significar uma movimentação do professor e de sua prática, isto é, uma mudança em seu fazer pedagógico, uma mudança de posição. Mas outro efeito de sentido produzido por esse

⁸ A partir de Pêcheux, (1995), as Formações Discursivas (FDs) são entendidas como um conjunto de regras, ou matriz de significado, (cujas fronteiras são fluidas), e que determina o que pode e deve ser dito a partir de certa posição social em certa conjuntura ideológica.

enunciado é que, no imaginário dessa aluna, o professor não modifica sua prática diante do que ali é escrito. Isso nos é indicado ao retornarmos ao início de sua fala: “*mas na prática eu não sei se isso funciona muito bem*”. A partir de Ducrot (1981, p. 189), a conjunção adversativa *mas*, que inicia essa oração, nos indica que o segundo argumento apresentado e orientado como o inverso do primeiro, deve ser considerado como o mais determinante. A aluna que afirma não saber se isso funciona *muito bem* na prática, modaliza o que é enunciado, amenizando o impacto do que é dito, pelo modo de enunciar definido por negação modalizada. Ao mesmo tempo, a oração “*eu não sei se isso funciona muito bem*” determina o discurso. Dizendo de outra forma, temos “embutida na negação a afirmação de uma possibilidade de dizer outra: uma possibilidade de dizer excluída que não é explicitada e sobre a qual a negação incide, mas que determina o discurso (...)” (AUGUSTINI, 2004, p. 116). É desse modo que vemos aquilo que determina esse discurso: *eu sei que isso não funciona*, sendo esse discurso escamoteado pela negativa e modalizado pela condicional *se* e pelo advérbio de intensidade *muito bem*. É assim que consideramos nessa escrita o dito e o não dito (bem como o *já-dito* entendido como interdiscurso) constituintes de todo dizer, logo, de todo sujeito que aí se constitui.

Ocupamo-nos, acima, de investigar as representações do aluno a partir de um distanciamento pronominal daquilo que é por ele enunciado no diário e na fala sobre sua escrita. Nesse sentido, vimos que, ao se distanciar do que é dito por meio de uma escolha léxico-pronomial, nosso escrevente se desloca de seu lugar enunciativo e, com isso, permite-se dizer mais. Procuramos, então, explorar brevemente esse dizer que revela tanto de nosso escrevente, bem como da complexa relação entre o professor, o aluno e as vozes e as representações que aí circulam e delimitam os dizeres, as ações, logo, as tomadas de posição nessa experiência de aprendizagem.

4. Considerações finais

Na discussão proposta para este trabalho, objetivamos explorar o modo de enunciar marcado por um distanciamento entre o enunciador e o que é enunciado, e os efeitos de sentido produzidos na escrita do diário e na decorrente fala sobre este processo. Vimos, então, a constituição de deslocamentos que mobilizam a constituição da subjetividade desse sujeito-escrevente em meio a tantas outras imagens e vozes que nele já estão instauradas e que fazem com que o sujeito ao falar de si, fale também de outros que nele

habitam. Como explorado na discussão acima, tal movimento possibilita que o sujeito desloque seus dizeres, logo, os sentidos e as relações estabelecidas no contexto da aprendizagem de LE. É nesse sentido que abraçamos a necessidade de abordagens interdisciplinares no intuito de aprofundarmos na compreensão do sujeito enunciador de LE, sua relação com sua aprendizagem e com seu professor, bem como de toda a prática pedagógica, seja nos domínios teóricos, seja nos domínios em que ela ganha forma, isto é, nas salas de aula e nas relações ali alimentadas.

4. Referências bibliográficas

AGUSTINI, C. L. H. *A estilística no discurso da gramática*. Campinas: Pontes, São Paulo: Fapesp, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. *Porto Alegre: Edipucrs*. 2004.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. v. 1. Campinas, SP: Pontes, 1966.

BERTOLDO, E. S. O Contato-confronto com uma língua estrangeira a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M.J.F. (org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003. p.83-118

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORACINI, M. J. F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J.F (Org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003b. p. 139-159

CORACINI, M. J. F. A celebração do outro. In: CORACINI, M.J.F. *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003a. p. 197-221.

DUCROT, O. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo; Global Ed., 1981.

ECKERT-HOFF, B. A Denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, M.J.F. (org.) *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003. p. 285-302.

GENESE, F; UPSHUR, J. A. *Classroom – based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GRIGOLETTO, M. Um saber sobre os sujeitos: práticas de subjetivação no discurso político-educacional sobre línguas estrangeiras. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H.

V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005. p. 53-63.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1999.

LUKINSKY, Joseph. Reflective Withdrawal Through Journal Writing. In: Mezirow J. & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 1990. p. 213-234.

MICCOLI, L. S. Journal – Writing as Feedback and as an EFL-Related-Issues Discussion Tool. *Estudos Germânicos*. Belo Horizonte v. 8, n. 2. p. 55-66. Dez 1987.

MORITA, M. K. Diários dialogados e diálogos a distância como instrumentos de reflexão do processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 83-92.

NEVES, M. S.; REIS, V. S. O sujeito discursivo da avaliação de aprendizagem na educação e na pedagogia de línguas. In. BERTOLDO, E. S. *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: Perspectivas discursivas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimento*. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: A fluidez nos limites do simbólico. *Rua*, nº 4, p. 9-19, 1998.

PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F.Q. [O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa](#). In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188

PÊCHEUX, M.A Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

PECHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p 163-246.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

REIS, V. S. *O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a perspectiva do Processo Discursivo*. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos. Belo Horizonte, 2007a.

REIS, V. S. O dizer e o fazer de uma professora de inglês inserida em um projeto de formação continuada: análise das representações que constituem sua prática pedagógica. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., *Anais...* Florianópolis, UFSC, 2007b, p. 870-882.

REIS, V. S. Representações Identitárias Em Diários De Aprendizagem De Inglês Como LE. In: VI SEVFALE - SEMANA DE ATIVIDADES ACADÊMICAS ESPECIAIS: Ensino, Pesquisa e Extensão. Belo Horizonte; Faculdade de Letras da UFMG. CD-ROM. p. 1-15. 2006a.

REIS, Valdeni S. Análise das Representações Em Diários de Alunos de Língua Estrangeira. In: MACHADO, L; MENEZES, W. A. (Orgs). *Gêneros, Comunicação e Sociedade*. Belo Horizonte; Faculdade de Letras da UFMG. CD-ROM. 2006b.

RICHARDS, J. C. Towards reflective teaching. *The teacher trainer*. V. 5, nº3, 1991. Disponível em: <http://www.tttjournal.co.uk>. Acesso em 15 de Julho de 2006.

SERRANI-INFANTE, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Editora da Unicamp. 2ª ed. 1997.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 143-167.

SERRANI-INFANTE, S. M. *Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lecto-escritura*. D.E.L.T.A., v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001.

SERRANI, S. Afetividade escrita em língua estrangeira. In: *Fragmentos: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 22, p. 7-21, Jan-Jul. 2002.

Estratégias acústico-articulatórias empregadas por anglofalantes na pronúncia do *tap* alveolar no português brasileiro

Cirineu Cecote Stein*

Resumo: o aprendizado de uma língua estrangeira implica não apenas a aquisição de uma nova estrutura morfossintática e lexical, como também a de estratégias articulatórias necessárias à pronúncia das palavras dessa língua, especialmente nos casos em que não há coincidência entre o quadro fonêmico da L2 e o da L1. Este artigo focaliza algumas estratégias utilizadas por aprendizes anglofalantes do português brasileiro para a pronúncia da consoante *tap* alveolar [ɾ], tanto em posição intervocálica quanto em posição de encontro consonantal, apresentando a fundamentação acústico-articulatória envolvida em cada uma delas. Como estratégias mais produtivas, identificaram-se os usos da consoante aproximante alveolar [ɹ]; da qualidade lateral; de uma vogal epentética entre a consoante obstruinte e o *tap* alveolar, nos encontros consonantais; e de uma consoante vibrante alveolar [r].

Palavras-chave: *Tap* alveolar; vogal epentética; fonética acústico-articulatória; português como língua estrangeira

Abstract: learning a foreign language implies not only the acquisition of a new morphosyntactic and lexical structure, but also the acquisition of the necessary articulatory strategies involved in the pronunciation of words in that language, especially when there is no coincidence between the phonemic tables of L2 and L1. This paper focuses on some strategies used by English-speaking learners of Brazilian Portuguese in pronouncing the alveolar tap [ɾ], both in intervocalic and in cluster positions. It discusses the acoustic and articulatory principles involved in each of them. The most useful strategies identified were the use of an alveolar approximant consonant [ɹ]; the lateral quality of the segment; an epenthetic vowel between the cluster consonants; and an alveolar trill [r].

Key-words: Alveolar tap; epenthetic vowel; acoustic and articulatory phonetics; Portuguese as foreign language

Introdução

Uma das grandes dificuldades no aprendizado de uma língua estrangeira é a realização apropriada de seus fonemas. Frequentemente, a língua a ser apreendida conta com segmentos que não correspondem aos existentes na língua materna, e a sua articulação torna-se, por vezes, um grande desafio, tanto para o aprendiz (que precisa dominar os mecanismos acústico-articulatórios típicos desses segmentos) quanto para o professor (que precisa encontrar uma metodologia eficiente para o domínio dessa gesticulação).

* Doutor em Letras Vernáculas pela UFRJ, Professor Adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB.

A realização da consoante *tap* alveolar [r] é considerada de grande complexidade, devido à especificidade de seus gestos articulatórios. Isso pode ser evidenciado mesmo entre muitos falantes nativos do português brasileiro (PB), que, por não conseguirem a exatidão desses gestos, acabam, muitas vezes, substituindo essa consoante por outra da mesma classe das líquidas, a consoante lateral alveolar [l], caracterizando-se o que se conhece como “lambdacismo”. A aquisição do *tap* alveolar por um estrangeiro cujo sistema lingüístico materno não o incorpora como fonema, por conseguinte, tende a ser um grande desafio, como ocorre com os anglofalantes. Por vezes, mesmo que o *tap* alveolar seja um alofone utilizado em algumas variedades dialetais da língua materna do aprendiz (como é o caso de alguns dialetos do inglês americano), sua ocorrência não coincide com o posicionamento verificado na cadeia fônica da língua a ser adquirida, sendo necessário um redimensionamento também no nível fonológico.

Como o primeiro passo para o desenvolvimento de qualquer atividade de ensino nesse sentido é conhecer os mecanismos acústico-articulatórios envolvidos na realização de cada fonema, tanto da língua materna do aprendiz quanto da língua que está sendo adquirida, o presente trabalho pretende caracterizar acústica e articulatoriamente o *tap* alveolar, assim como as estratégias articulatórias que anglofalantes, ao adquirirem o PB, podem utilizar como forma de atingir a realização apropriada desse fonema.

Considerações sobre a articulação de fonemas estranhos à língua materna

A eficiência no aprendizado de uma língua estrangeira (L2¹) implica, entre outras habilidades, a aquisição do quadro fonêmico dessa L2 e a capacidade de realizar esses fonemas em cadeias fônicas de forma eficiente. O nível dessa eficiência será considerado tanto mais elevado quanto mais próxima a realização acústica dos fonemas estiver da realização observada nos falantes nativos, considerando não apenas a qualidade sonora de cada fone individualmente, mas também a conformação melódica impressa aos constituintes sintáticos e às modalidades frasais como um todo.

¹ Assumiremos a sigla ‘L2’ da mesma forma que Lima Jr. (2010, p. 5) o faz: para designar “uma língua que não a nativa, não importando a modalidade de aquisição (LE ou imersão)”. Neste trabalho, foram analisados informantes aprendizes do português no Brasil: trata-se, portanto, de situações de imersão, e não da “aprendizagem de uma língua que não a nativa em um país onde essa língua não é falada como L1” (o que caracterizaria a sigla “LE”).

Ao se pensar um nível de excelência na aquisição de uma L2, pensa-se a capacidade de o aprendiz se manifestar oralmente de uma forma tal que não seja reconhecido por um falante nativo dessa L2 como sendo estrangeiro. O domínio dessa habilidade está diretamente relacionado a fatores tanto de ordem cognitiva quanto de ordem física. Cognitivamente, é de esperar que sistemas lingüísticos aparentados ofereçam menor dificuldade de aquisição (no entanto, não se deve desprezar a considerável problemática envolvida no que se conhece como estágio de “interlíngua”, por exemplo, na interface português-espanhol; cf. CARVALHO, 2002) do que os que não apresentam uma origem comum, como é o caso do alemão e do português. Essa menor dificuldade de aquisição se manifestaria, em princípio, nos níveis semântico, sintático e morfológico, com ordenação sintagmática e identidade lexical semelhantes em ambas as línguas.

Quanto aos fatores de ordem física (observando-se, evidentemente, um viés cognitivo), devem-se considerar as habilidades motoras envolvidas na realização fonética dos fonemas da L2. Embora o ser humano tenha a capacidade de articular qualquer fonema de qualquer língua, o domínio dessa habilidade tende a decrescer com o seu amadurecimento. Dificuldades articulatórias se manifestam desde casos bem dissonantes, como a pronúncia de um clique por uma pessoa cuja língua não possua fonemas desse tipo (considerados “exóticos” pelo senso comum vigente entre os usuários das línguas de maior prestígio socioeconômico mundial), até casos mais familiares (principalmente pela exposição midiática), como a pronúncia de uma consoante fricativa dental por um falante do português. É necessário que o aprendiz da L2 adquira consciência não apenas da existência de fonemas diferentes dos fonemas de sua língua materna (L1), como também dos gestos articulatórios envolvidos em sua realização e, por meio da prática (por vezes exaustiva), automatize esses gestos.

As dificuldades encontradas pelos aprendizes não ocorrem apenas na realização de um fonema individualmente. A complexidade aumenta consideravelmente quando, além de articular um fonema inexistente em sua L1, é necessário coarticulá-lo com outro ou outros fonemas que também são específicos da L2. Arrisca-se afirmar que os gestos articulatórios, nesses casos, são muito mais complexos que os envolvidos na pronúncia dos conhecidos trava-línguas até mesmo por falantes nativos. O componente fonético-fonológico de uma L2 pode ser responsável, portanto, por frustrar

consideravelmente o seu aprendiz, que, se não for bem orientado, poderá se sentir impotente ao conseguir articular um fonema específico da L2 isoladamente (ou em contextos fonológicos mais simples), mas não fazê-lo quando inserido em uma cadeia fônica mais complexa.

Não-interseções entre os quadros fonêmicos da L1 e da L2

A sobreposição dos quadros fonêmicos de duas línguas distintas evidenciará várias células em interseção (modo de articulação / ponto de articulação), sendo que algumas serão exclusivas de uma língua ou de outra. Em princípio, os fonemas comuns às duas línguas não apresentariam problemas de aquisição articulatória da L2, muito embora isso nem sempre seja o que ocorre. Tanto no inglês quanto no português, por exemplo, manifestam-se as mesmas consoantes oclusivas; no entanto, as consoantes surdas [p, t, k], no inglês, são aspiradas em posição inicial de palavra e em outras posições quando em sílaba tônica, mas são sempre produzidas sem a aspiração quando seguindo [s] na mesma sílaba (LADEFOGED, 1999, p. 43). Ao aprenderem o português, língua em que essa aspiração não ocorre, os aprendizes anglofalantes fazem a transferência dessa aspiração para as consoantes oclusivas da L2, o que necessariamente os identifica como estrangeiros.

Caso a L2 apresente fonemas que lhe são específicos, comparativamente à L1 do aprendiz, o processo de aquisição articulatória desses fonemas percorrerá, em muitos casos, uma trajetória de natureza adaptativa. Na tentativa de articular esses fonemas, o aprendiz se apoiará naqueles de sua L1 que apresentem características articulatórias mais próximas dos fonemas a que está sendo apresentado na L2. Por meio de estratégias de erro-e-acerto, o aprendiz testará diferentes possibilidades articulatórias, até encontrar a que seja idêntica ou mais próxima da utilizada pelos falantes nativos na pronúncia desses segmentos. Dutra (2008, p. 51) identificou, em aprendizes estadunidenses e espanhóis do português, que a dificuldade de articulação, por exemplo, da consoante lateral palatal [ʎ] foi contornada com o uso de [l], [l^j] ou [n]; e que a da consoante nasal palatal [ɲ] foi contornada com [ỹ] ou [y]. Esses dados refletem um

comportamento pragmático: o aprendiz tem a necessidade de pronunciar as palavras que está adquirindo e, para isso, vale-se das estratégias que lhe sejam mais acessíveis².

A comparação dos quadros fonêmicos da L2 e da L1 de um aprendiz se coloca como um dos primeiros passos necessários à consciência do que será o processo de aquisição articulatória da L2. A partir dessa comparação, será possível estabelecer uma hierarquia para os níveis de complexidade articulatória envolvidos nos fonemas exclusivos da L2 e considerar, por exemplo, que embora os róticos estejam presentes em diversas línguas naturais³, podem pertencer ao último grupo de consoantes adquiridas pelos falantes dessas línguas, como ocorre no caso do inglês (BALL *et al.*, 2001) e do PB (HERNANDORENA, 1990). Mas uma classe de fonemas ou um fonema específico integrar o quadro fonemático de duas línguas distintas não implicará necessariamente uma facilitação articulatória na L2.

Além da qualidade segmental propriamente dita, é necessário considerar os posicionamentos fonológicos possíveis para esse segmento na L1 e na L2. Como indica Face (2006, p. 48), a pronúncia do *tap* alveolar [ɾ] por aprendizes estadunidenses do espanhol apresenta dois fatores complicadores. No inglês, esse segmento ocorre como alofone de /t/ e /d/ em posição pós-tônica, como em ‘later’ e ‘ladder’. Esse alofone realiza-se de forma praticamente idêntica à do *tap* alveolar espanhol. No entanto, os falantes nativos do inglês americano não estabelecem a associação desse alofone com um rótico, e isso implica uma dificuldade na pronúncia desse segmento no espanhol, pois é necessário recategorizá-lo, uma vez que no espanhol trata-se efetivamente de um rótico, não de um alofone. O segundo fator complicador diz respeito ao seu posicionamento na estrutura silábica em cada uma dessas línguas: no inglês americano, o *tap* alveolar ocorre exclusivamente em posição pós-tônica intervocálica; no espanhol, ele ocorre entre vogais em posição tanto pré-tônica quanto pós-tônica, e também em

² Um interessante exercício de identificação das possíveis estratégias articulatórias envolvidas na aquisição de fonemas é observar uma pessoa cantando uma música em um idioma que não domina. Ela pronunciará as palavras segundo a sua percepção, e os fonemas que não forem comuns à sua L1 serão articulados de acordo com o referencial do seu quadro fonemático. Uma das premissas da fonêmica diz que os sons tendem a flutuar. Assim, como no espanhol, por exemplo, não se verificam as vogais orais médias-baixas, um hispano-falante ouvirá ambas as palavras ‘vovô’ e ‘vovó’ como sendo a mesma, e as pronunciará como [vo"vo], projetando a vogal posterior média-alta – existente em sua L1 – sobre a vogal posterior média-baixa do português. Esse mesmo procedimento será utilizado ao ser cantada uma música em um idioma desconhecido.

³ Maddieson (1980) indica que 189 línguas (59%) das 321 que compõem o corpus do UCLA Phonological Segment Inventory Database (UPSID) apresentam algum tipo de rótico.

final de palavra ou de sílaba, além de poder ocupar a posição de segundo membro de um ataque silábico complexo. O aprendiz estadunidense do espanhol, portanto, embora articule o *tap* alveolar corriqueiramente, encontra dificuldade na sua articulação em vocábulos espanhóis como ‘caridad’, ‘cítara’, ‘morder’ e ‘claustro’, tanto pela necessidade de sua recategorização segmental quanto pelos seus diferentes posicionamentos fonológicos. O mesmo ocorrerá considerando-se o português como L2, como se pode deduzir da semelhança na ordenação segmental desses significantes espanhóis comparativamente aos seus equivalentes portugueses.

Ainda considerando posicionamentos fonológicos, é pertinente o exemplo apresentado em Dutra (2008, p. 80-81), evidenciando que o contexto de uso de um fonema na L1 (inglês ou espanhol) motivará o seu uso na L2 (PB). A articulação de uma consoante aproximante alveolar [ɹ] em início de sílaba, em início de vocábulo, pelos estadunidenses, projeta-se sobre essas posições preenchidas, nas palavras portuguesas, por uma consoante fricativa glotal [h]. Assim, para a palavra ‘redondo’, ao invés da pronúncia [he'dõdu], é comum observar-se [ɹe'dõdu], o mesmo ocorrendo em ‘prova’, com [ˈpɹɔvə] no lugar de [ˈpɾɔvə].

A percepção de fones que não integram a L1 pelo aprendiz de L2

Considerando-se que o aprendiz de L2, valendo-se da proximidade categorial, buscará uma articulação para um fonema que é estranho ao quadro fonêmico de sua L1, infere-se sua capacidade de reconhecer sons discretos na L2, atribuindo-lhes uma identidade. Essa capacidade está diretamente relacionada à percepção (inconsciente) que o aprendiz tem dos movimentos articulatórios envolvidos na realização de cada fonema. Best (1995) reconhece o primitivo perceptual da fala como sendo o gesto articulatório, que, assumindo-se a definição de Browman e Goldstein (1992), mostra-se simultaneamente categórico e gradiente, sendo capaz, portanto, de construir a identidade única de um segmento fônico como também revelar uma transição gradativa entre as categorias fonemáticas adjacentes. O gesto articulatório é caracterizado, assim, pelo movimento dos articuladores, mas coloca-se também como a própria representação desses gestos. Reconhecendo esse gestual, o aprendiz de L2 buscará reproduzi-lo.

Perceptualmente, é possível ocorrerem dois comportamentos distintos. O aprendiz de L2 poderá, por um processo assimilatório, categorizar fonemas da L1 e da

L2 como sendo idênticos, mesmo que um deles apresente alguma característica específica (ECKMAN, 2004). No exemplo já citado das consoantes oclusivas no inglês, percebe-se uma aspiração imediatamente após a abertura da oclusão típica desses segmentos. No português, isso não se verifica como regra. O anglofalante aprendiz do português tenderá a assimilar essas duas realizações distintas como idênticas, não discriminando, portanto, [p, t, k] de [p^h, t^h, k^h] (e pronunciará essas oclusivas, no português, também com aspiração). Outro comportamento identifica-se com a afirmação de Zimmer (2007, p. 110): se não houver assimilação perceptual com uma categoria existente na L1, os fonemas da L2 serão mais bem discriminados e, segundo ela, produzidos corretamente. Efetivamente, a não-assimilação categorial por via perceptiva parece permitir, via identificação do gesto articulatório, uma maior consciência sobre a especificidade de um fonema estranho à L1, mas isso não implica necessariamente uma produção articulatória correta. Essa produção dependerá de vários fatores, cognitivos e motores. Da mesma forma que, como indica Eckman (2004), a capacidade de recategorizar fonemas da L2 que sejam diferentes da L1 pode diminuir com o avanço da idade, a capacidade motora para novos gestos articulatórios também poderá diminuir.

Percepção e realização acústica, embora estejam diretamente relacionadas, de certa forma podem dissociar-se, dependendo da complexidade articulatória envolvida. Alguns fonemas, para serem realizados foneticamente, dependem de uma gesticulação complexa a ser desenvolvida em uma duração temporal muito breve. Nishida (2005, p. 7) exemplifica essa complexidade por meio do *tap* alveolar. A realização desse rótico, em si mesma, demanda uma habilidade motora considerável (cf. mais à frente). Se ela ocorrer com um ritmo acelerado de fala, ou coarticular-se com um segmento adjacente, poderão ser produzidos segmentos que, perceptualmente, se identifiquem como *taps*, embora não se trate da realização desse segmento em sua forma canônica. E essa produção, frequentemente, passará despercebida aos usuários da língua. No entanto, se esses segmentos sonoros forem submetidos a uma análise espectrográfica, poderão ser reveladas diferenças acústicas produzidas pelos próprios falantes nativos. Se um falante nativo produz variações acústicas em diferentes realizações de um mesmo fonema, é esperado que o aprendiz dessa L2 também as produza. Se essas variações acústicas realizadas pelo falante nativo não comprometem a percepção e a identificação categorial

desse segmento, é possível que também não comprometam quando realizadas pelo aprendiz estrangeiro, desde que, naturalmente, estejam dentro de certos limites. Algumas imperfeições nos gestos articulatórios podem passar despercebidas, inclusive por conta de o segmento sobre o qual elas incidem estar inserido em uma cadeia fônica, e a percepção não se dar no nível segmental, mas no nível de agrupamentos segmentais.

A gradiência do gesto articulatório, como caracterizada por Browman e Goldstein (1992, *apud* BEST, 1995), implicando também nuances perceptivas, indica a necessidade de um treinamento específico de pronúncia para o aprendiz de L2. Como prática institucionalizada, normalmente assume-se que esse aprendiz, como ser humano dotado de um sistema lingüístico próprio e capaz de interagir com outros sistemas, internalizará espontânea e automaticamente os novos gestos articulatórios que se lhe apresentarem. Embora isso, em parte, possa ser pertinente, uma metodologia de ensino deve, por princípio, prever procedimentos facilitadores e aceleradores da aquisição da L2, inclusive em seus aspectos fonético-fonológicos. Como indica o estudo de Dutra (2008, p. 73), alguns resultados obtidos junto a estadunidenses apontam uma tendência à redução dos índices da consoante retroflexa (marca transposta do sistema inglês para o PB) e à elevação nos índices do *tap* alveolar – à medida que ocorre uma maior reflexão por parte dos informantes quando falam.

Caracterização acústico-articulatória do *tap* alveolar [ɾ]

O *tap*⁴ insere-se em uma classe de sons tradicionalmente conhecida como róticos. Embora as propriedades articulatórias ou auditivas sejam o critério normalmente utilizado para a categorização das classes sonoras, o termo ‘róticos’ é baseado no fato de, nos sistemas ortográficos, os sons que se incluem nessa categoria serem representados pela letra ‘r’ (LADEFOGED & MADDIESON, 1996, p. 215). Entre os róticos, o estabelecimento de um grupo nomeado “Tap or Flap” no Alfabeto Fonético Internacional sugere que os dois termos ‘tap’ e ‘flap’ referem-se a uma mesma categoria sonora. E normalmente não se estabelece uma distinção entre eles. Ladefoged & Maddieson (1996, p. 231), no entanto, propõem que sejam diferenciados pelo tipo de contato feito pelo articulador ativo com o passivo durante a sua produção. Durante a

⁴ A tradição descritiva que caracteriza o *tap* como “vibrante simples”, seguindo Hoyos-Andrade (2002, p. 56), é inapropriada, uma vez que, como se trata de um ligeiro toque do articulador ativo no passivo, não se caracteriza uma vibrante, que suporia, pelo menos, dois toques sucessivos.

produção do *flap*, o breve contato entre os articuladores se daria de forma tangencial, ou seja, a superfície superior do trato vocal seria tocada de passagem. Na produção do *tap*, o articulador ativo move-se diretamente para essa superfície superior, caracterizando um movimento balístico (*idem*, p. 243), em um contato também breve. Os dois tipos são normalmente coronais. Esse gesto coronal pode ser evidenciado palatograficamente. Reis & Espesser (2006, p. 195) apresentam a representação palatográfica do *tap* na palavra ‘garapa’, reproduzida na figura 1, abaixo. Após terem indicado que a caracterização do *tap* se faz a partir de um contato estreito tanto no eixo longitudinal lateral como no eixo transversal, observam que, nos dados obtidos, a interrupção do contato longitudinal lateral, em ambos os lados, não seria esperada, e que isso se deveria a problemas de adaptação do palato artificial em contato com o palato do informante. O interesse da observação se volta, especificamente, para o contato transversal, indicando o contato do articulador ativo com a região alveolar.

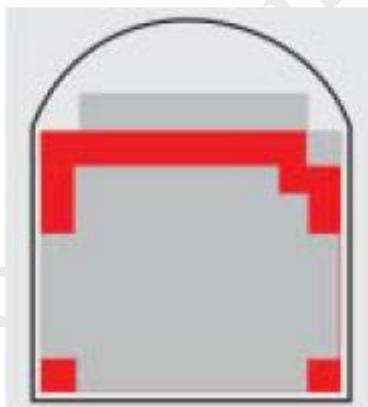


Figura 1 Representação eletropalatográfica do *tap* alveolar [r], na palavra ‘garapa’ (REIS & ESPESSER, 2006, p. 195).

Acusticamente, a inspeção espectrográfica indica, para o *tap*, uma descontinuidade espectral. Essa descontinuidade representa o momento em que ocorre uma rápida oclusão no trato vocal, decorrente do contato do articulador ativo (ápice da língua) com a região dental ou alveolar. Como ocorre o contato direto do articulador ativo com o passivo, verifica-se a diminuição do trato vocal. A intensidade também tende a ser menor, com a diminuição de energia representada no espectrograma por tons mais claros de cinza ou, mesmo, uma lacuna em branco. Se se considerar um *tap* intervocálico, percebe-se que a concentração de energia ao longo das vogais é elevada

(tons bastante escuros); a representação espectrográfica da energia diminui durante a realização do *tap* (tons bem mais claros, devido à oclusão) e, imediatamente após o contato do ápice da língua com a região dental ou alveolar, verifica-se uma barra de explosão, representando a liberação da energia retida com a oclusão; a partir de então é retomado o tom escuro gerado pela intensidade maior da segunda vogal. Silva (1996, p. 40), baseando-se em Recanses (1991b), sugere, para caracterizar esses dois momentos que constituem a produção do *tap*, as nomenclaturas de “início do fechamento” (correspondente ao período de “quase silêncio”) e “final do fechamento” (momento em que o articulador ativo toca o passivo). Sua descrição dos gestos articulatórios envolvidos na produção de um *tap* se dá nos seguintes termos: “Pode-se dizer que esta estrutura do *tap* se deve ao fato de que, quando a língua bate nos alvéolos, há uma interrupção momentânea de saída de ar pela boca, de tal forma que a voz quase desaparece, devido ao aumento da pressão supraglótica. Antes que a voz desapareça, no entanto, a constrição se desfaz e a laringe retoma a produção da voz, ainda que com pouca energia (comparando sempre com vogais ou outras aproximantes)”.

Ladefoged & Maddieson (1996, p. 231) verificam, para a palavra espanhola ‘caro’ [‘karo], dois comportamentos formânticos distintos. Na pronúncia realizada por uma informante espanhola, o segundo formante (F2) apresenta uma elevação acentuada enquanto a consoante é formada (facilmente verificável, via coarticulação, pela elevação de F2 na segunda metade da primeira vogal). Já na realização por um informante peruano, essa elevação não se verificou. Esses dados indicam a instabilidade de produção do *tap* (e dos róticos, de uma forma geral), com possível diferenciação nos pontos de articulação. Os autores também indicam que, embora o *tap* seja considerado uma consoante vozeada, nessa segunda pronúncia não se observou vibração das pregas vocais. Isso é decorrência do potencial conflito (também verificado na produção dos “trills”, as vibrantes) entre uma definição acústica (mais de um período de vibração efetiva) e uma definição articulatória (posicionamento dos articuladores em uma configuração tal que, dadas as condições aerodinâmicas apropriadas, a vibração deveria ocorrer) (*idem*, p. 217). Essa não-vibração das pregas vocais durante a realização dos *taps* não seria, segundo os autores, incomum.

No português (e em outras línguas, como o espanhol), o *tap*, além de ocorrer em ambiente intervocálico, pode ocorrer também em grupos consonantais⁵ (ou “clusters”), cuja sequência fonológica deve ser constituída de uma consoante obstruinte + *tap* + vogal, como em ‘crase’, ‘frase’, ‘livro’. O ambiente intervocálico pode ser exemplificado com ‘caro’ ou ‘para’. Há, ainda, a possibilidade de ambientação em coda silábica (como na pronúncia de ‘par’, por um informante paulistano, em Silva, 1996, p. 68-9). A caracterização articulatória para o *tap* em posição intervocálica segue a referenciada anteriormente. Acusticamente, Silva (1996, p. 73-4) indica que, em seus dados, o *tap* apresenta os dois primeiros formantes (F1 e F2) distantes entre si, com o terceiro formante (F3) alto e próximo de F2, sendo que a diferença entre esses formantes, no início e no final do fechamento (breve oclusão) não é significativa. Em associação com o aspecto duracional, em que foi detectada sua estabilidade em qualquer posição (intervocálica, em encontro consonantal ou em coda silábica), esses dados confirmariam o comportamento do *tap* como sendo uma unidade (distinta de outras realizações róticas, como a aproximante alveolar). Em grupos consonantais, no entanto, há um item adicional a ser considerado: um elemento vocálico, recorrentemente reconhecido como vogal epentética.

No português, as possibilidades de ataque complexo silábico se configuram na combinação de uma consoante obstruinte e uma consoante líquida, nesta sequência (/pr, pl, br, bl, tr, tl, dr, kr, kl, gr, gl, fr, fl, vr, vl/). Como indica Silva (1996, p. 17), a tendência nas línguas com encontros consonantais é a de que as líquidas ocorram em posição próxima ao núcleo silábico. Observe-se que as consoantes líquidas (entre as quais se inclui o *tap* alveolar), apresentam características acústicas que as localizam intermediariamente entre os sons vocálicos e os consonânticos. Na observação de Quilis (1981, p. 274), as consoantes líquidas e as vogais apresentam estrutura formântica muito semelhante entre si, diferindo quanto à intensidade global (menor nas líquidas) e à frequência fundamental (também mais baixa nas líquidas).

⁵ Existe a possibilidade de o *tap*, em encontros consonantais, ser pronunciado como uma vibrante múltipla. Isso equivale a dizer que a sequência “oclusão entre ápice da língua e região alveolar com posterior liberação da oclusão” ocorre, nesses casos, pelo menos duas vezes. Espectrograficamente, esse tipo de ocorrência seria caracterizado, então, por pelo menos duas sequências de diminuição de energia (tom mais claro de cinza) seguida por barra de explosão. A repetição desses eventos é que permitiria caracterizar o segmento como produzido com vibração múltipla. Como é possível observar na figura 2 (realização de ‘prato’, por um brasileiro) e nas figuras 6 e 7 (realizações, respectivamente, de ‘pedra’ e de ‘empregado’, por um estadunidense), houve apenas uma vibração, daí assumir-se, aqui, o *tap* como o segmento realizado em encontros consonantais, ao invés de uma vibrante múltipla.

O sistema fonológico do português (brasileiro), diferentemente do de outras línguas, não sustenta o encontro entre consoantes oclusivas e consoantes fricativas ou nasais, por exemplo. Isso é confirmado pelo uso comum que os brasileiros normalmente fazem de uma vogal epentética entre essas consoantes, quer heterossilabicamente, como em ‘advogado’ [adivɔ'gadu], quer tautossilabicamente, como em ‘pneu’ [pi'neɹ]. Percebe-se que, por conta de sua natureza acústico-articulatória, a consoante oclusiva, para realizar-se, precisa estar apoiada em uma vogal. O sistema fonológico admitir a combinação tautossilábica de uma consoante obstruinte com uma consoante líquida, então, parece dever-se ao fato de as consoantes líquidas apresentarem-se acusticamente de forma muito semelhante às vogais. Silva (1996, p. 69-70), inclusive, sugere que o *tap* é uma consoante “vocalizável”. Seus dados indicam, especialmente nos obtidos a partir de encontros consonantais, que o início do fechamento (para a ligeira oclusão articulatória) foi possível de ser identificado apenas através da amplitude de seus períodos, menor que a dos períodos da vogal tônica, por conta do aspecto semelhante entre eles, o que seria mais um indício do caráter vocálico do *tap*.

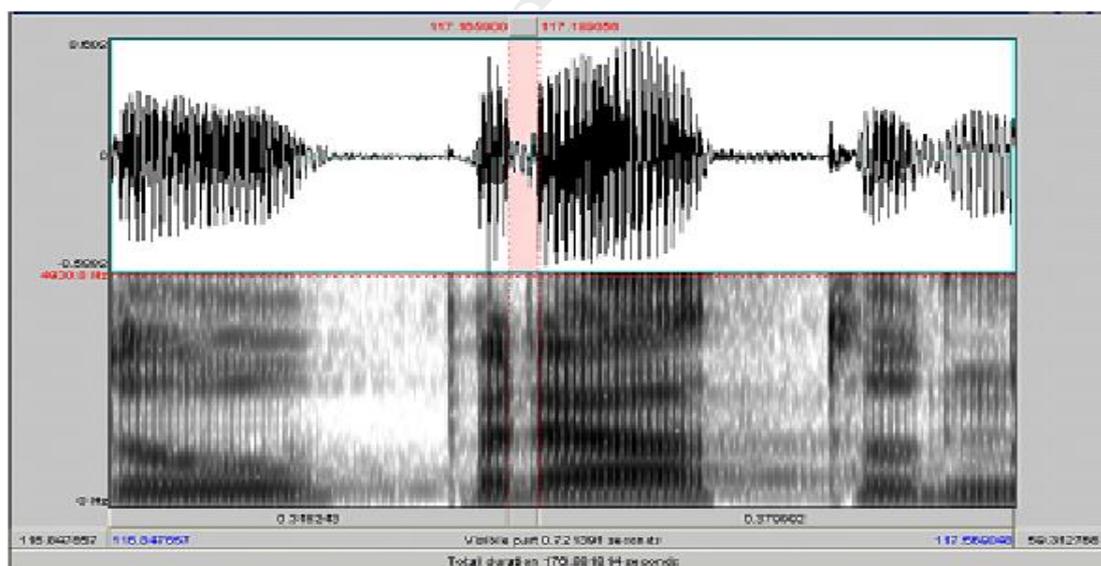


Figura 2 Oscilograma e espectrograma evidenciando a pronúncia da palavra ‘prato’ (NISHIDA, 2005, p. 16). Observe-se que o *tap*, isolado pelas linhas verticais, está precedido por um elemento vocálico que apresenta a mesma conformação formântica da vogal que o sucede.

Essa natureza vocalizável do *tap*, no entanto, não seria suficiente para sustentar seu posicionamento posterior imediato a uma consoante oclusiva, ele próprio

necessitando, também, apoiar-se em duas vogais, como sugere Silva (1996, p. 68). A autora detectou que, nos encontros consonantais, surge um elemento vocálico (que denominou “abertura oral”) anterior ao *tap*, semelhante à vogal tônica quanto a sua natureza formântica. Esse mesmo elemento vocálico ocorreu também em posição final⁶. Em estudo posterior, Nishida (2005) propõe que, no PB, esse elemento vocálico seja efetivamente a mesma vogal nuclear do grupo, entrecortada pelo *tap*, com duração menor que a dela⁷. Esse elemento vocálico seria, então, a primeira (parte da) vogal em que o *tap* se apoiaria (cf. figura 2), rompendo-se a seqüência fonológica consoante obstruente + consoante líquida tipificada para os ataques silábicos complexos.

Metodologia

Os dados que serão discutidos a seguir foram colhidos junto a quatro informantes de L1 inglesa, aprendizes do PB. Esses estudantes estavam, à época, filiados ao Programa Lingüístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), em realização na Universidade Federal da Paraíba, e cursavam, respectivamente, os níveis básico, pré-intermediário, intermediário e avançado. Os dois primeiros eram masculinos, nascidos nos Estados Unidos da América; as duas outras, femininas, eram nascidas na Inglaterra.

Com o objetivo de detectar os fonemas do português que ofereceriam maior complexidade articulatória a esses informantes, foi solicitada a leitura, com registro sonoro concomitante, de textos e frases, sem recorrer a frases-veículo. Isolados os vocábulos em que fonemas apresentavam impropriedades articulatórias, procedeu-se à identificação das estratégias utilizadas para a articulação desses fonemas. A inspeção acústica dessas estratégias se deu com o auxílio do programa computacional para análise acústica Praat (BOERSMA & WEENINK, 2006).

⁶ Dados semelhantes foram encontrados também para o norueguês, segundo Kvale e Foldvik (1995); para o espanhol, segundo Quilis (1993) e Almeida & Dorta (1993); para o búlgaro e o tcheco, segundo Jetchev (1995), *apud* Nishida (2005).

⁷ Ramírez (2006, p. 51) detectou que, no espanhol, a duração desse elemento vocálico esteve na média de 32% da duração da vogal total, no caso dos encontros consonantais.

Estratégias empregadas na articulação do *tap* alveolar

a) A consoante aproximante alveolar [ɹ]

O sistema lingüístico do inglês não utiliza o *tap* alveolar com valor fonêmico. Como discutido, algumas variedades dialetais do inglês americano incorporam o *tap* como alofone de /t/ e /d/ em posição pós-tônica, como em ‘later’ e ‘ladder’, o que significa que esses anglofalantes são familiarizados com os gestos articulatórios necessários a essa realização. Contudo, a posição fonológica em que essa variante pode ocorrer não é semelhante àquela em que o *tap* ocorre na língua portuguesa: entre vogais, com valor fonêmico, e em encontros consonantais, como segundo elemento de um ataque silábico complexo.

Não possuindo o sistema lingüístico de sua L1 esse fonema da L2, o aprendiz buscaria, como primeira estratégia articulatória para realizá-lo, aquele de sua L1 com características mais próximas do fonema-alvo da L2. Como se trata de um *tap* alveolar, o anglofalante poderia valer-se de uma consoante aproximante alveolar [ɹ] ou de uma consoante lateral alveolar [l] (o *tap* classifica-se tanto como rótico como consoante líquida). O uso da consoante aproximante alveolar mostrou-se uma estratégia bastante produtiva, especialmente para os informantes dos níveis pré-intermediário (masculino, estadunidense) e intermediário (feminina, inglesa). Deve-se considerar, no entanto, que mesmo entre falantes nativos do inglês americano, a consoante aproximante alveolar varia quanto aos detalhes da articulação específica, podendo ser retroflexa e verdadeiramente alveolar para alguns e não-retroflexa e pós-alveolar para outros, apresentando também diferentes graus de arredondamento dos lábios (FACE, 2006, p. 47-48).

Ao caracterizarem a família dos róticos, Ladefoged & Maddieson (1996, p. 232) mencionam incluírem-se nela membros em cuja articulação não existe contato, mas apenas uma aproximação entre os articuladores. Nos casos em que essa produção típica é acompanhada por fricção, tem-se, no sistema fonológico do inglês, a consoante fricativa glotal surda [h]; em outros, uma aproximante é produzida.

O termo “aproximante” é utilizado por haver apenas uma aproximação entre os articuladores, sem contato direto entre eles (como ocorre, por exemplo, na realização do *tap*). As constrictões ocorrem na parte mais baixa da faringe e no centro do palato, mas

sem elevação da ponta ou da lâmina da língua (ULDALL, 1958, *apud* LADEFOGED & MADDIESON, 1996, p. 234). Assim como as fricativas, as aproximantes são sons contínuos, o que implica dizer que o ar não sofre interrupção completa ao passar pelo trato vocal, e nem mesmo uma constrição intensa, como ocorre nas fricativas (essa constrição severa, nas fricativas, é responsável pela produção do ruído que lhes é peculiar). Esse caráter contínuo do som reflete-se, visualmente, numa continuidade espectral. A relativa regularidade que se observa nas formas de pulsos das ondas permite a observação de uma certa estrutura formântica. Embora esses sons se assemelhem, de certa forma, às vogais, apresentam uma amplitude mais baixa que elas. Comparativamente ao *tap* alveolar, a amplitude é mais alta, como decorrência do contraste entre o caráter contínuo das aproximantes e interrupto do *tap*. Ladefoged & Maddieson (1996, p. 234) reconhecem como característica acústica mais marcante desse som a frequência muito baixa do terceiro formante (F3). Há também a possibilidade de esse som ser articulado com considerável estreitamento da abertura labial. Referindo-se a Fant (1968), indicam que, havendo constrições na região mais baixa da faringe ou na região palatal, prevê-se F3 relativamente baixo, próximo a F2⁸. No caso de arredondamento dos lábios, ambos F2 e F3 são rebaixados. É possível que falantes do inglês americano utilizem, para [ɹ], uma articulação mais ou menos retroflexa, também combinada com uma constrição na região mais baixa da faringe e com o arredondamento dos lábios, produzindo, essa combinação articulatória, F3 baixo. Como apontam os autores, a produção de um F3 baixo pode ser obtida por meio da combinação de múltiplos mecanismos articulatórios, empregados para as possíveis variantes desse segmento. Hashi *et al.* (2003, p. 4) indicam que muitos estudos parecem concordar que o valor baixo de F3 está associado à cavidade frontal, embora não haja evidência conclusiva para a presença de correlatos acústicos das várias posturas articulatórias envolvidas na produção do [ɹ] no inglês americano, pelo menos quanto aos três primeiros formantes.

⁸ Espy-Wilson *et al.* (2000), ao indicarem que o /r/ do inglês americano ocorre tanto como um núcleo silábico como em posição consonantal, evidenciam que, para ambos os casos, o padrão formântico característico envolve um padrão de F1 – F2 semelhante ao de uma vogal central arredonda canônica, acompanhado de F3 baixo. Referindo-se a Hagiwara (1995), assumem que F3 sofre um rebaixamento de 60% a 80% em relação ao valor de F3 na vogal neutra, o que localiza F3 abaixo dos 2000 Hz. Segundo os dados disponíveis na literatura que citam, F1 situa-se entre 250-550 Hz; F2, 900-1500 Hz; F3, 1300-1950 Hz.

Como estratégia articulatória para atingir a produção do *tap* alveolar no PB, é interessante notar que a gesticulação envolvida na realização da aproximante alveolar é menos complexa que a daquele segmento (seria uma hipoarticulação do *tap*, nas palavras de Nishida, 2005, p. 22). O *tap* combina, além de um posicionamento específico do dorso da língua, um movimento de seu ápice em direção à região alveolar, que será tocada (gerando uma breve oclusão). Assim, o uso da aproximante alveolar poderia ser percebido como um estágio preparatório para a articulação precisa do *tap*.

A figura 3 apresenta o oscilograma e o espectrograma referentes à pronúncia da palavra ‘relatório’ pelo informante estadunidense de nível pré-intermediário. O primeiro indício para não se tratar da realização de um *tap* é a continuidade espectral verificada na área delimitada: o *tap* produziria um espaço não preenchido ou esparsamente preenchido, como decorrência da ligeira obstrução verificada com o contato estabelecido entre o articulador ativo e o passivo (cf. figura 2). Como uma consoante aproximante realiza-se com um som contínuo, a descontinuidade espectral não ocorre.

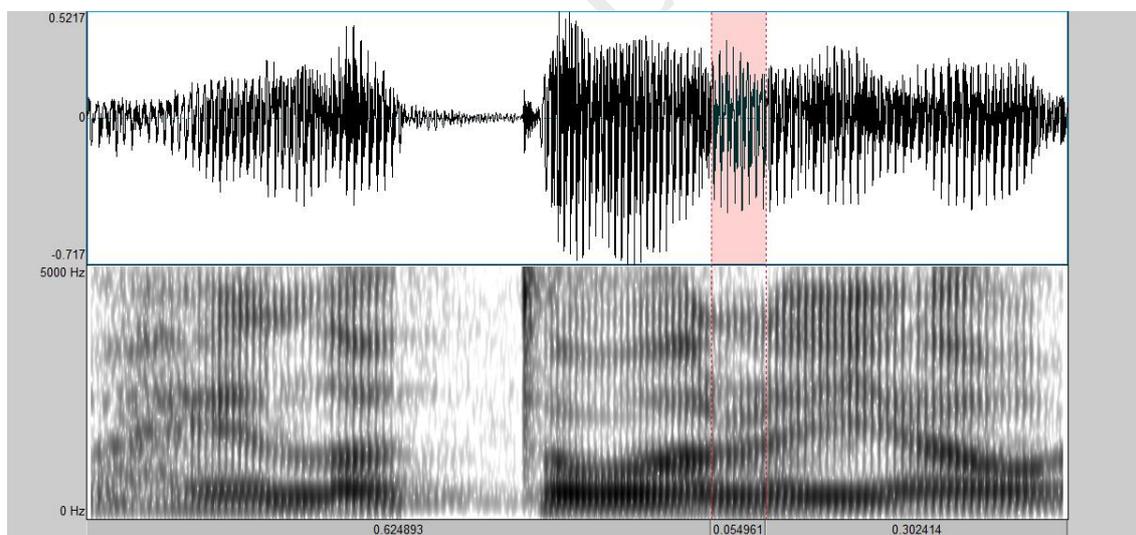


Figura 3 Oscilograma e espectrograma representando a pronúncia da palavra ‘relatório’ por informante estadunidense de nível pré-intermediário no aprendizado do PB. A área destacada corresponde à consoante aproximante alveolar [ɹ].

A ampliação visual da área delimitada, exibida na figura 4, evidencia, nesse caso específico, uma grande regularidade dos pulsos das ondas. Essa regularidade contribui para a manifestação de uma estruturação formântica no segmento. Observa-se que F3 mostra-se mais baixo na região delimitada do que nas vogais que a envolvem. Os

valores de F3, considerando sua média nos segmentos, o ponto de estabilidade articulatória (medido na duração média), e o ponto de fronteira com a área delimitada, nos segmentos vocálicos, são detalhados na tabela 1.

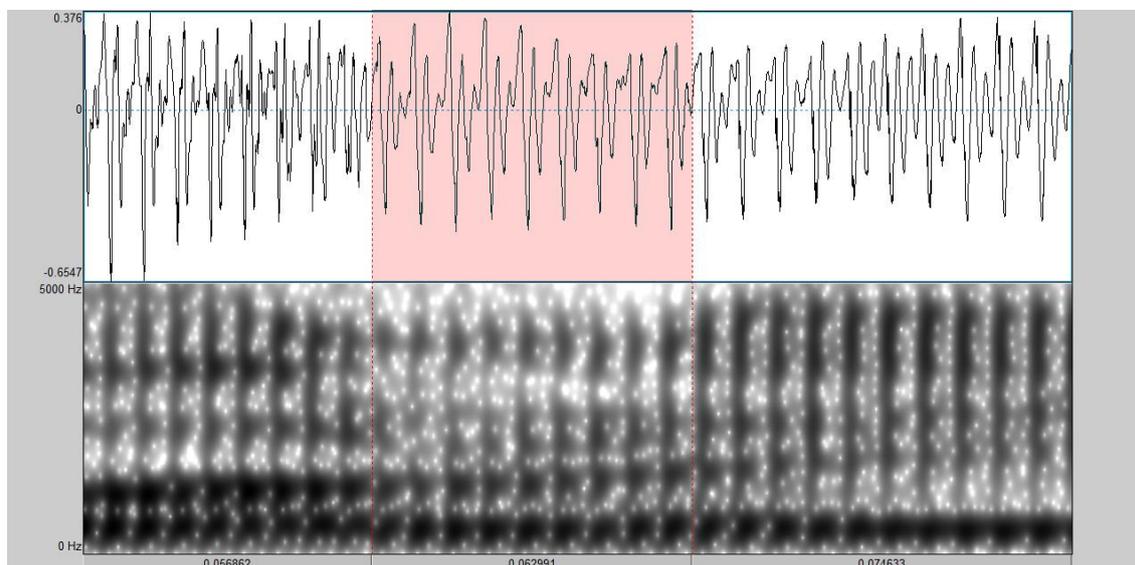


Figura 4 Expansão espectrográfica e de forma de onda do trecho correspondente à consoante aproximante alveolar [ɹ], na pronúncia da palavra ‘relatório’ por informante estadunidense de nível pré-intermediário no aprendizado do PB.

	[ɔ]	[ɹ]	[i]
F3 _{média}	2708	2346	2583
F3 _{estável}	2794	2279	2771
F3 _{fronteira}	2400		2489

Tabela 1 Valores do terceiro formante (F3) para a pronúncia dos segmentos [ɔ], [ɹ] e [i], na palavra ‘relatório’, por informante estadunidense de nível pré-intermediário no aprendizado do PB. Valores expressos em Hertz.

Como referenciado, esse rebaixamento de F3 indica ter havido alguma constrição na região mais baixa da faringe ou na região palatal. Deve-se levar em consideração que F3, na área delimitada, não está realmente próximo de F2. Visualmente, percebe-se que F2 encontra-se a meia distância entre F1 e F3 (no ponto de estabilidade, F1 encontra-se a 409 Hz; F2, a 1332 Hz; F3, a 2279 Hz. A média entre F1 e F3 estaria em 1344Hz.). Essa não-proximidade entre F3 e F2 deve decorrer do fenômeno coarticulatório que prevê uma transição formântica que eleve F2 de sua

posição mais próxima de F1, numa vogal posterior, para uma posição mais distante de F1, numa vogal anterior. Assim, F2, na área delimitada, mostra-se com um movimento ascendente. Esse não-rebaixamento de F2, visualmente perceptível, parece também indicar não ter sido realizado o arredondamento dos lábios.

Quanto à tonalidade percebida no espectrograma, a área delimitada apresenta-se mais clara, comparativamente à tonalidade observada nas duas vogais que a envolvem, o que indica que esse segmento possui uma intensidade menor que a das vogais.

Esses dados indicam, em seu conjunto, que, ao buscar articular o *tap* em posição intervocálica, esse anglofalante produziu uma consoante aproximante alveolar. É importante notar que houve variantes gradientes dentro dessa estratégia, desde a realização de uma consoante aproximante alveolar plena até um *tap* com resquícios articulatorios da aproximante.

b) A lateralização

Vários sistemas lingüísticos não apresentam a consoante *tap* alveolar [ɾ] integrando o seu quadro fonêmico. Os falantes nativos dessas línguas, como o inglês, o árabe, o búlgaro, o japonês e o chinês, para citar apenas algumas, encontram dificuldades na articulação desse fonema em palavras de línguas que o possuem em seu sistema, como é o caso do português. Uma estratégia muito produtiva no preenchimento articulatorio do *locus* fonológico destinado a ele é a realização da consoante lateral aproximante [l]. A substituição de um fonema pelo outro fundamenta-se em algumas similaridades fonéticas e fonológicas que compartilham entre si, constituindo um grupo que, tradicionalmente, é conhecido como “líquidas”. Toda a caracterização feita a seguir, tanto para a consoante lateral aproximante, individualmente, quanto para o grupo das líquidas, será baseada em Ladefoged & Maddieson (1996), especialmente o capítulo 6.

Ladefoged & Maddieson (*op. cit.*, p. 182) propõem que os sons laterais são produzidos com uma contração da língua de forma a estreitar o seu contorno de lado a lado. Esse estreitamento permite que um volume maior de ar flua por um ou por ambos os lados, volume esse maior que o que flui pelo centro da língua. Foi demonstrado, por meio de estudos palatográficos e de raios-x de várias línguas, que a maioria dos segmentos laterais é produzida com uma oclusão na região dental ou alveolar, e que

essa oclusão é limitada a poucos milímetros na região alveolar, na área atrás dos dentes incisivos, podendo estender-se até os pré-molares. A oclusão não se estende posteriormente, até as regiões molares⁹; ao invés disso, verifica-se que o corpo da língua posiciona-se relativamente baixo na boca atrás da oclusão, o que permite que o ar escape lateralmente de forma anteriorizada até a região palatal. Mesmo nos casos em que não há oclusão central completa (pelo contato do corpo da língua com o palato duro), o que permite que o ar passe por essa região central, o fluxo de ar principal tem um canal de escape maior mais para trás na região bucal. O número máximo de variantes da lateral aproximante vozeada simples já registrado é quatro: a língua Kaitij, por exemplo, apresenta laterais lâmino-dentais, ápico-alveolares, ápico-pós-alveolares e lâmino-pós-alveolares (*op. cit.*, p. 185). No inglês, Dart (1991, *apud op. cit.*, p. 191-192) identificou uma grande variedade de articulações para a aproximante lateral dentro da região dental / alveolar, sendo que a tendência maior é para a realização apical.

No caso do inglês, a consoante aproximante lateral [l] pode articular-se de formas diferentes por influência de consoantes desvozeadas adjacentes (especialmente oclusivas que as precedam), de efeitos coarticulatórios de vogais adjacentes e, ainda, por conta de seu posicionamento na sílaba ou no morfema (*op. cit.*, p. 192). Quanto à articulação de [l] em posição de coda silábica, no PB, os autores indicam, com base em Feldman (1972), que é possível ocorrerem ‘laterais’ completamente sem oclusão, em posições pós-vocálicas (*op. cit.*, p. 193). Possivelmente, embora não houvesse, nesses casos, qualquer tipo de oclusão, haveria uma elevação do ápice da língua em direção à borda alveolar, e esse vestígio de elevação, associado à elevação da parte posterior da língua (produzindo um segmento similar a [ʊ]), assumindo-se o critério de estreitamento no gesto articulatório da língua, seria suficiente para, também nessa posição fonológica e com esse tipo de realização acústica, essas variações serem classificadas como laterais.

Acusticamente, as consoantes laterais aproximantes canônicas são caracterizadas por ressonâncias formânticas bem definidas. Normalmente, F1 é baixo em frequência. A frequência central de F2 pode estar localizada em uma gama larga de variação, dependendo do local da oclusão e do contorno da língua. F3, tipicamente, apresenta uma

⁹ Em Mid-Waghi, no entanto, uma consoante lateral velar contrasta fonemicamente com uma lateral lâmino-dental e com uma lateral ápico-alveolar. Palatograficamente, a oclusão velar não foi detectável, devido ao seu nível de posteriorização (LADEFOGED & MADDIESON, 1996, p. 185-186).

amplitude forte e alta frequência. Há ainda a possibilidade de vários formantes adicionais muito próximos acima da frequência de F3. Quando se trata de uma realização apical, se a lateral for adjacente a vogais, é possível que se observe uma mudança abrupta na localização do formante, tanto quando a oclusão medial para a lateral é formada quanto para quando é liberada (*op. cit.*, p. 193).

Essas características da consoante aproximante lateral [l] a aproximam, em alguns aspectos, do *tap* alveolar [r]. Essa aproximação é que permite o estabelecimento de uma classe de consoantes conhecidas como “líquidas”. Foneticamente, essas consoantes estão entre as mais sonoras das consoantes orais¹⁰ e, fonotaticamente, são as que têm maior liberdade de ocorrer em encontros consonantais (como é o caso do português, em que uma consoante obstruinte só pode ser seguida por uma consoante líquida, em encontros tautossilábicos). Observe-se, ainda, que algumas poucas línguas apresentam um único fonema líquido cuja pronúncia varia entre a de uma lateral e a de um rótico (*op. cit.*, p. 182).

Como Ladefoged & Maddieson (*op. cit.*, p. 243) indicam, existe um membro comum entre os róticos e as laterais: o flap lateral. Como já referenciado, a diferença proposta por esses autores entre o flap e o *tap* se baseia no tipo de contato que se estabelece entre o articulador ativo e o passivo: enquanto, para a produção do flap, esse contato se dá de forma tangencial, para a do *tap*, ocorre um breve contato balístico, geralmente com a região pós-alveolar. No caso do flap lateral, durante sua articulação, um lado da língua permanece baixo, permitindo que o ar flua de forma contínua através desse canal lateral que se forma. Como os autores indicam, é possível que a parte mais alta da língua produza ou não um contato firme o suficiente para impedir o fluxo de ar pelo lado oposto. O som resultante dessa gesticulação lembra, auditivamente, ambos [r] e [l]. A percepção desse som como [r] ou [l] pode estar diretamente relacionada ao que se consideraria uma articulação consistente: vogais posteriores predisporiam a produção (ou percepção) de variantes laterais, enquanto que vogais anteriores sugeririam variantes róticas.

Considerando-se os aspectos da aquisição da linguagem, é interessante notar, com Hernandorena (1990), que a aprendizagem das líquidas ocorre tardiamente. No PB,

¹⁰ Esse nível tão elevado de sonoridade é responsável pela semelhança visual observada, espectrograficamente, entre algumas das consoantes líquidas e as vogais, que ocupam o ponto mais elevado na Escala de Sonoridade.

estão entre os últimos sons a serem adquiridos (no inglês, como indicam BALL *et al.*, 2001, os róticos assumem essa posição), e é muito comum a troca de /r/ por /l/ por crianças nessa fase. Essa troca pode ocorrer também em adultos. Embora essa informação diga respeito à aquisição em língua materna, o indício da complexidade dos gestos articulatórios envolvidos na realização das líquidas, mesmo para falantes nativos de uma língua cujo quadro fonêmico inclui o *tap* alveolar, como é o caso do português, parece permitir sugerir que também para os anglofalantes, em cujo sistema lingüístico materno esse fonema não ocorre, a dificuldade articulatória ao tentarem realizá-lo na L2 seja considerável.

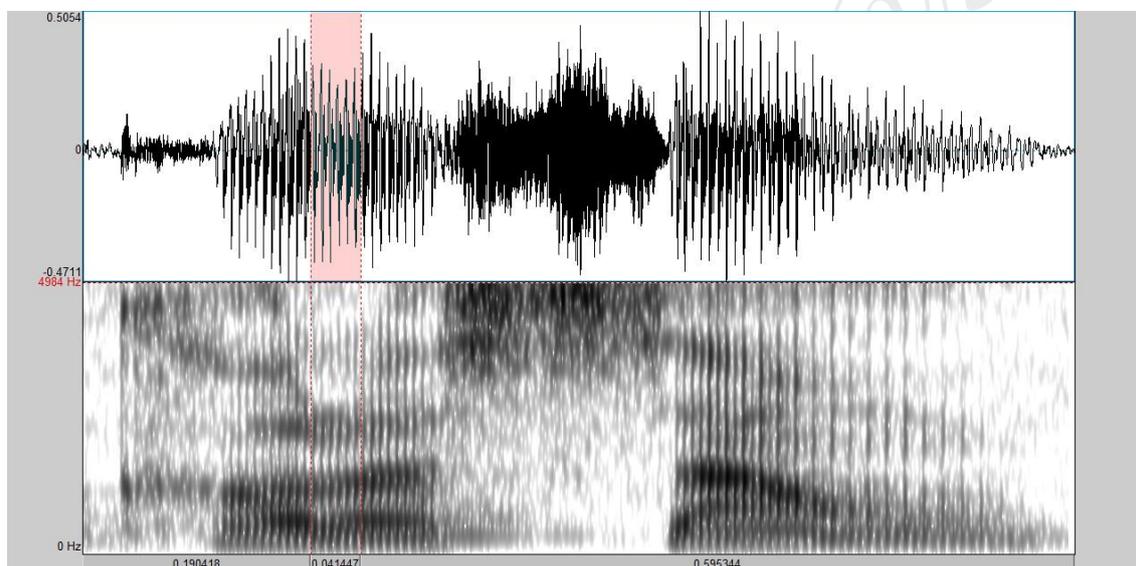


Figura 5 Oscilograma e espectrograma representando a pronúncia da palavra ‘coração’ por informante estadunidense de nível pré-intermediário no aprendizado do PB. A área destacada corresponde à lateralização de uma consoante aproximante alveolar [ɹ].

O mesmo informante estadunidense de nível pré-intermediário que utilizou como estratégia articulatória para a produção do *tap* alveolar a articulação de uma aproximante alveolar valeu-se, em outros momentos, da articulação de um segmento que se assemelha auditivamente a uma consoante lateral, mas conserva semelhança com a consoante aproximante alveolar. Nesse caso, parece mais apropriado sugerir uma qualidade lateral para o segmento, provavelmente na linha do mesmo fenômeno observado por Ladefoged & Maddieson (*op. cit.*, p. 243) e discutido dois parágrafos atrás. A figura 5 apresenta o oscilograma e o espectrograma representando a pronúncia de ‘coração’ por esse informante.

O primeiro ponto a observar na área delimitada são as ressonâncias formânticas: estão bem definidas. É possível perceber, no espectrograma, que o tom de cinza é mais claro que o das vogais que fazem fronteira com esse segmento. A contraparte a ser observada, no oscilograma, é a menor amplitude dos períodos.

Enquanto F1 mostra-se baixo em sua frequência, comparativamente às vogais (valores médios: [o], 578 Hz; [ɪ], 467 Hz; [a], 532 Hz), dentro da expectativa para uma consoante lateral aproximante canônica, F3 não evidencia uma amplitude forte. Visualmente, essa configuração lembra a de uma consoante aproximante alveolar (cf. Figura 3), mas a sensação auditiva oscila entre [l], [ɹ] e [r]. Essa mesma estratégia articulatória verificou-se também nas realizações das informantes de nível intermediário e avançado, ambas de origem inglesa.

c) O uso de uma vogal epentética

Como estratégia articulatória para a produção da consoante *tap* alveolar, o uso de uma vogal epentética entre ela e a consoante obstruinte que a precede parece ser recorrente mesmo entre falantes nativos das línguas cujo sistema fonológico apresenta esse tipo de encontro consonantal, como se verifica no PB e no espanhol (cf. SILVA, 1996; RAMÍREZ, 2006). O apoio do *tap* entre duas vogais (ou entre um elemento vocálico e uma vogal), interrompendo a seqüência consoante obstruinte + *tap*, possível para os ataques silábicos, coloca-se como um indício da complexidade envolvida na gesticulação articulatória desse segmento, confirmada também em posição final (cf. SILVA, 1996, p. 98, para o PB; cf., também, a nota 6). Um aprendiz do português como L2 cujo sistema lingüístico materno não incluía o *tap*, portanto, previsivelmente recorrerá a essa mesma estratégia¹¹ para a produção desse segmento em encontros consonantais.

¹¹ Considera-se, assim, que se trata de uma estratégia articulatória também para o falante nativo do português brasileiro. Observe-se que a pronúncia de formas sincopadas como 'pra' podem ser percebidas como a pronúncia em ritmo acelerado da forma plena equivalente ('para'). Nos casos de problemas de aquisição do *tap* em encontros consonantais na língua materna, seria possível desenvolver um exercício articulatório que inserisse, entre a consoante obstruinte e o *tap*, uma vogal idêntica à do núcleo silábico (o que, naturalmente, produziria uma ressilabificação). Por exemplo, 'prato' seria inicialmente pronunciado [pa.'ra.tu]. Sequencialmente, essa pronúncia seria feita em ritmo mais acelerado, o que permitiria que a vogal (átônica, pretônica) da sílaba inicial tivesse sua duração consideravelmente reduzida, assumindo a configuração de um elemento vocálico e, por conseguinte, a retomada da silabificação original ['pra.tu].

O que permitiria diferenciar um falante nativo do PB de um anglofalante ao utilizarem essa estratégia articulatória na pronúncia de uma palavra do PB possivelmente seria o valor duracional dessa vogal epentética, ou elemento vocálico. Quanto a sua duração, Ramírez (2006, p. 51) detectou, no espanhol, que ela esteve na média de 32% da duração da vogal total, considerando-se os encontros consonantais. Nos dados de Almeida e Dorta (1993, *apud* CLEMENTE & NISHIDA, 2007, p. 77), para falantes da Ilha de Tenerife, ela poderia superar a do *tap*. Silva (1996, p. 69) identificou que a duração da vogal (tônica) seria bem maior que a do elemento vocálico, no PB. Nishida (2005, p. 21), ao caracterizar a estrutura desse segmento, também no PB, indica haver uma estrutura formântica bem definida, com amplitude de onda semelhante à da vogal nuclear do grupo, variando entre 3 e 5 pulsos. Também indicou que, aparentemente, no caso de sílabas átonas, vogal e elemento vocálico teriam duração semelhante, enquanto que, em sílabas tônicas, a duração do elemento seria mais breve que a da vogal.

Essa duração reduzida da vogal epentética, quando produzida por um falante nativo do PB, faz com que ela normalmente passe despercebida auditivamente, causando a impressão, em um encontro consonantal, de que a consoante obstruinte é imediatamente seguida pelo *tap* (CLEMENTE & NISHIDA, 2007, p. 79-80). No entanto, impressionisticamente, esse segmento já teria sido notado no espanhol (peninsular e americano) por Lenz (1892), como indica Nishida (2005, p. 8), citando Quilis (1993), caracterizado como a produção de um som glótico entre a consoante obstruinte e o *tap*. Caso a duração desse segmento seja maior, sua realização tenderá a ser percebida auditivamente, e parece ser esse o caso de alguns anglofalantes pronunciando a seqüência consoante obstruinte + *tap* alveolar + vogal.

É possível que um anglofalante também omita a realização do *tap* alveolar, produzindo o seu apagamento fonético. A figura 6 representa a pronúncia de ‘e a pedra’, pelo informante estadunidense de nível básico. A palavra ‘pedra’ foi pronunciada duas vezes. Na primeira, o informante não realizou o *tap*. Percebendo isso, corrigiu sua pronúncia, inserindo, na segunda tentativa, esse segmento. Entre a consoante oclusiva [d] e ele, verifica-se a presença da consoante epentética. A observação espectrográfica da vogal nuclear indica, na primeira metade, um espaçamento bem marcado entre os ciclos das pregas vocais, caracterizando uma realização vibrante. Não se trata, nesses

dois casos, da realização de uma consoante vibrante (múltipla) (cf. essa caracterização mais à frente), que poderia ser percebida como outra estratégia utilizada pelo informante para a produção do *tap* alveolar, mas de uma vibração no próprio núcleo vocálico. Observe-se que essa ocorrência se deu em uma sílaba pós-tônica.

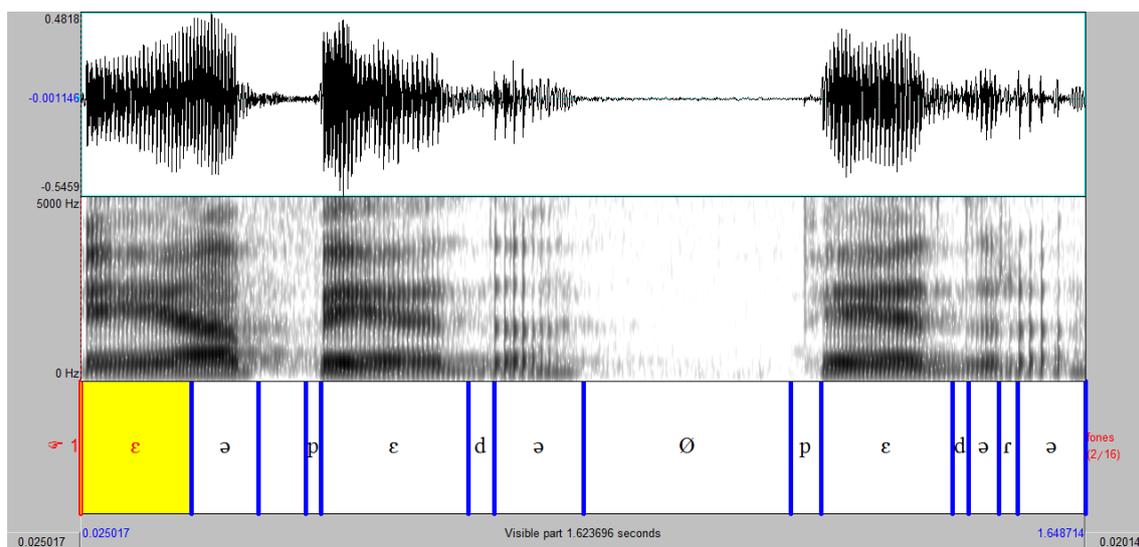


Figura 6 Oscilograma e espectrograma representando a pronúncia de ‘e a pedra’, com alinhamento sonoro¹², por informante estadunidense de nível básico no aprendizado do PB. Observe-se a não-realização do *tap* alveolar na primeira ocorrência de ‘pedra’, e o uso de uma vogal epentética entre [d] e [r], na segunda. A caracterização espectrográfica da vogal schwa [ə], em posição átona final, indica ter havido uma vibração durante a realização desse segmento, tanto na primeira quanto na segunda ocorrências.

Na figura 7, representa-se a pronúncia de ‘empregado’ pelo mesmo informante estadunidense de nível básico. O silêncio observado entre a primeira e a segunda sílabas da palavra (261ms) indica a hesitação do informante em pronunciar a segunda sílaba (que apresenta um ataque silábico em que o *tap* se faz presente), como em uma preparação para os gestos articulatórios necessários. Também nesse caso, verifica-se a manifestação da vogal epentética.

¹² Por conta dos efeitos de coarticulação, optou-se, para o alinhamento sonoro, pelo estabelecimento da fronteira entre a vogal tônica [ε] e a consoante oclusiva alveolar sonora [d] nesses pontos.

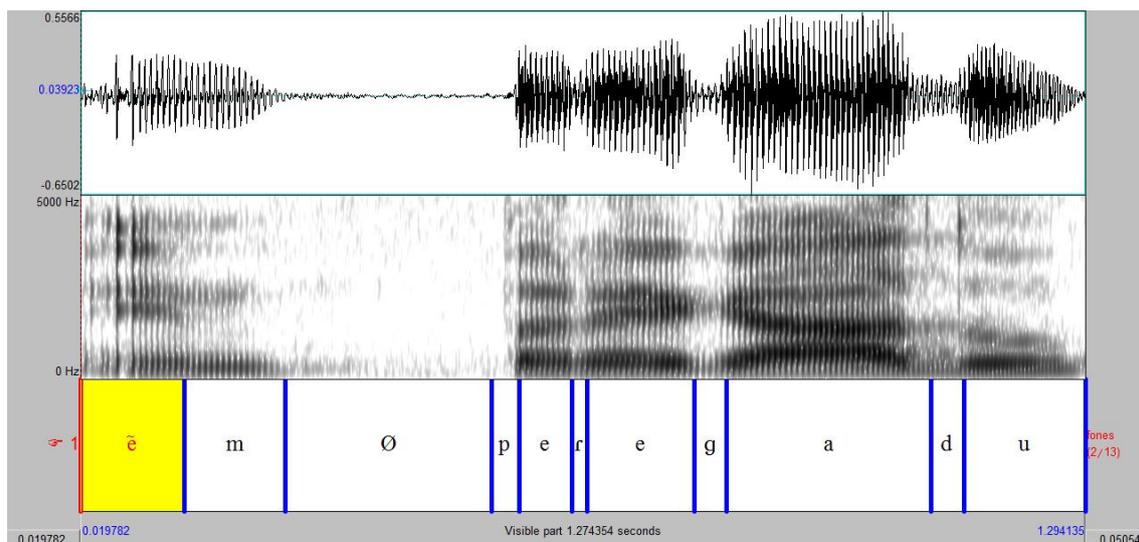


Figura 7 Oscilograma e espectrograma representando a pronúncia de ‘empregado’, com alinhamento sonoro, por informante estadunidense de nível básico no aprendizado do PB. Observe-se o uso de uma vogal epentética entre [p] e [r].

	[ə]	[ɹ]	[ə]	[e]	[r]	[e]
duracão	49	29	126	67	19	136
F1_{estável}	412	339	461	466	393	471
F2_{estável}	1437	1469	1388	1394	1467	1776
F3_{estável}	2520	2657	2500	2376	2439	2309

Tabela 2 Valores duracionais e dos três primeiros formantes (F1, F2, F3, medidos no ponto de estabilidade acústica) para a realização dos segmentos [ə], [r] e [ə], na palavra ‘pedra’ (segunda ocorrência, na figura 6), e [e], [r] e [e], na palavra ‘empregado’, por informante estadunidense de nível básico no aprendizado do PB. Valores expressos em milissegundos e em Hertz.

Como se pode observar na tabela 2, os três primeiros formantes das vogais epentéticas apresentam valores muito próximos dos verificados nas vogais nucleares, tanto na pronúncia de ‘pedra’ (segunda ocorrência) quanto na de ‘empregado’. A diferença mais acentuada para os valores de F2 da vogal nuclear em relação à vogal epentética (1776 Hz contra 1394 Hz, respectivamente, em ‘empregado’), provavelmente se deve ao efeito coarticulatório induzido pela consoante oclusiva velar sonora [g], no ataque da sílaba seguinte. É interessante observar, portanto, que tanto em posição pré-tônica quanto em posição pós-tônica, a vogal epentética assume configuração semelhante à da vogal nuclear. Esses dados estão em sintonia com a indicação de Nishida (2005, p. 34), segundo a qual a estrutura formântica desses elementos vocálicos

seria condicionada pela qualidade da vogal nuclear do grupo. Ressalte-se que, aqui, trata-se da pronúncia de um anglofalante.

Quanto aos aspectos duracionais, detalhados na tabela 2, a vogal epentética em ‘pedra’ (segunda ocorrência) realizou-se em 49ms, o que corresponde a 28% da duração total (vogal epentética + vogal nuclear); em ‘empregado’, realizou-se em 67ms, correspondendo a 33% da duração total. Como já referido, Ramírez (2006, p. 51), analisando dados do espanhol, identificou que a produção do elemento vocálico corresponderia a cerca de um terço da duração da vogal total, proporção essa que se assemelha a esses dados do informante estadunidense. No entanto, o autor não menciona se, auditivamente, foi possível perceber a realização desse elemento vocálico. No caso das realizações aqui apresentadas, essa percepção é uma realidade em ambas as ocorrências, um pouco menos acentuada para ‘pedra’ do que para ‘emprego’, mas plenamente identificáveis auditivamente. Essa marca auditiva, nesses casos, é responsável pelo reconhecimento do informante como estrangeiro ao PB.

d) O uso de uma consoante vibrante

Dentre as consoantes vibrantes, a que ocorre como alofone do *tap* alveolar, no PB, é a vibrante alveolar, identificada como “trill” alveolar no Alfabeto Fonético Internacional e representada pelo símbolo [r]. No PB, ela não possui caráter fonêmico, diferentemente do que ocorre no espanhol (‘perro’ [ˈpero] vs. ‘pero’ [ˈpero]).

Como indicam Ladefoged & Maddieson (1996, p. 217), uma vibrante tem como característica primária a vibração de um órgão da fala contra outro, em condições aerodinâmicas apropriadas. Essa vibração será resultado da passagem da corrente de ar que força a abertura de um canal entre uma das partes macias e móveis do trato vocal em contato com outra superfície, causando um padrão repetitivo de abertura e fechamento do fluxo desse canal. Como os autores sugerem, esse movimento é essencialmente semelhante à vibração das pregas vocais durante o vozeamento. Tanto na produção de uma vibrante quanto na vibração das pregas vocais, não há ação muscular controlando cada vibração individualmente e, para que a vibração ocorra, é necessário haver um tamanho específico para a abertura, e o fluxo de ar deve estar dentro de limites adequados. Como essas condições podem variar consideravelmente, é possível que a consoante vibrante, canonicamente vozeada, seja realizada total ou parcialmente sem vozeamento (especialmente se acompanhada de um segmento

desvozeado) e, numa língua em que possua caráter fonêmico, um seu alofone seja produzido sem a vibração. Isso decorre de um potencial conflito entre uma definição acústica, que prevê mais do que um período de vibração efetiva, e uma definição articulatória, que prevê um posicionamento tal dos articuladores que a vibração ocorra, consideradas as condições aerodinâmicas apropriadas.

Ainda segundo Ladefoged & Maddieson (*op. cit.*), uma vez que a gesticulação envolvida na produção de uma vibrante envolve o contato entre dois articuladores, formando-se uma oclusão, posteriormente liberada, o aspecto visual do espectrograma indicará a intercalação dessas fases de oclusão e liberação, representadas, respectivamente, por áreas claras (em que a energia formântica é ausente ou muito fraca) e escuras. As áreas escuras apresentam características acústicas semelhantes às das vogais, e sua duração é da ordem de 25ms cada, a mesma normalmente observada também para as áreas claras. Linguisticamente, as vibrantes normalmente são formadas por dois a cinco períodos (ciclos completos de oclusão e liberação da oclusão).

Ao buscar uma articulação para o *tap* alveolar, a informante inglesa de nível intermediário produziu uma vibrante na sílaba ‘bri’ da palavra ‘abobrinha’, como representado na figura 8. Nessa realização específica, a informante desvozeou a consoante oclusiva bilabial sonora, o que causou o desvozeamento tanto do primeiro quanto do segundo intervalos de oclusão da consoante vibrante¹³. É interessante observar que, imediatamente após a liberação da oclusão do segundo ciclo da vibrante, manifesta-se uma aproximante, com duração de 14ms (cf. ocorrência semelhante nos dados discutidos em Ladefoged & Maddieson, 1996, p. 219, para realizações do italiano padrão). Essa oscilação articulatória envolvendo tanto uma vibrante quanto uma aproximante evidencia a complexidade na produção do *tap* alveolar, especialmente para uma informante cujo sistema lingüístico materno não possui esse segmento em seu quadro fonêmico.

¹³ O alinhamento entre as consoantes oclusiva e vibrante, nesse caso, considerou apenas a mudança no movimento formântico entre elas, uma vez que, tendo ocorrido desvozeamento no primeiro ciclo da vibrante, não foi possível determinar o VOT (*Voice Onset Time*, correspondente à duração temporal decorrida entre a explosão de uma consoante oclusiva e o início da vibração das pregas vocais) que se segue à explosão da consoante oclusiva. O espaçamento claro no espectrograma, entre a explosão da oclusiva e a liberação do primeiro contato na produção da vibrante deve ser dividido, portanto, entre o VOT da oclusiva e a fase de oclusão da vibrante.

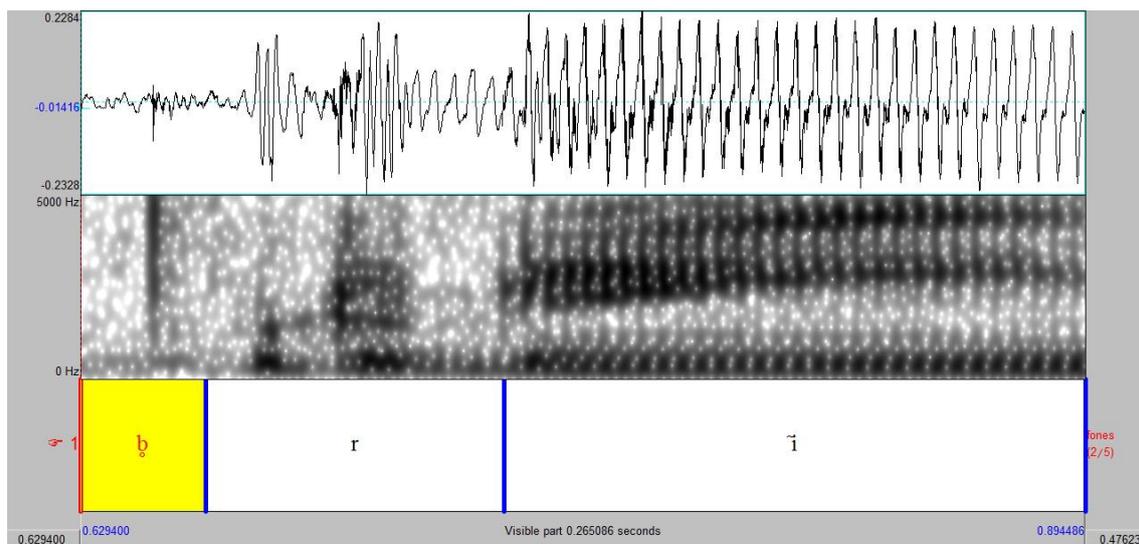


Figura 8 Oscilograma e espectrograma representando a pronúncia da sílaba ‘bri’, na palavra ‘abobrinha’, com alinhamento sonoro, por informante inglesa de nível intermediário no aprendizado do PB.

Considerações Finais

Os dados aqui apresentados não devem ser percebidos como estratégias únicas utilizadas por anglofalantes na realização do *tap* alveolar no PB. É possível que existam outras, influenciadas inclusive pelas diversas variedades dialetais de que eles provenham. O que se deve observar é que, em face de um desafio articulatório, o aprendiz da L2 experimenta (no sentido restrito do termo) possibilidades intermediárias que, mais próximas do seu sistema fonológico nativo, conduzam o seu sistema articulatório na aproximação dos (novos) gestos necessários a uma realização semelhante ou muito próxima à de um falante nativo.

Cada uma dessas estratégias utilizadas pode apresentar variações, dependendo inclusive da forma como segmentos adjacentes são produzidos na língua materna do aprendiz. Uma vez que, no inglês, a consoante oclusiva velar surda [k] é produzida com aspiração em posição inicial de palavra e em outras posições quando em sílaba tônica, a pronúncia da palavra ‘cravo’, por exemplo, envolverá estratégias para a produção do *tap* alveolar e, ao mesmo tempo, para que a consoante oclusiva não seja aspirada.

Qualquer que seja a situação, deve-se considerar que a consciência quanto à gesticulação envolvida na realização de cada fonema, mais do que uma teorização, pode se colocar como mecanismo de aceleração do processo de aquisição da L2.

Referências Bibliográficas

- BALL, M. J.; MULLER, N.; MUNRO, S. The acquisition of the rhotic consonants by Welsh-English bilingual children. **International Journal of Bilingualism**, v.5, n.1, jan 2001.
- BEST, C. T. A direct realist view of cross-language speech perception research with adults. In: STRANGE, W. **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research**. Baltimore: York Press, 1995.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. (2006). **Praat: doing phonetics by computer** (Version 4.5.01) [Computer program]. Disponível em: <<http://www.praat.org/>>.
- CARVALHO, A. M. Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa. **Hispania**, v. 85, n. 3, p. 597-608, 2002.
- CLEMENTE, F. C.; NISHIDA, G. Características acústicas do *tap* em coda: dados do português de Curitiba e do espanhol de Buenos Aires. **Revista Letras**. Curitiba: Editora UFPR, n. 73, set./dez. 2007.
- DUTRA, A. **Aquisição do português como língua estrangeira: fenômenos de variações no âmbito fonológico**. Araraquara, 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- ECKMAN, F. R. From phonemic differences to constraint rankings: research on second language phonology. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge University Press, v. 26, n.4, p. 513-549, 2004.
- FACE, T. L. Intervocalic rhotic pronunciation by adult learners of Spanish as a second language. In: KLEE, C. A.; FACE, T. L. **Selected proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages**, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2006.
- HASHI, M.; HONDA, K.; WESTBURY, J. R. Time-varying acoustic and articulatory characteristics of American English [ɹ]: a cross-speaker study. **Journal of Phonetics**, v. 31-1, 2003.
- HERNANDORENA, C. L. **Aquisição da fonologia do português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos**. Porto Alegre, 1990. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- LADEFOGED, P. American English. **Handbook of the International Phonetic Association**. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- LADEFOGED, P.; MADDIESON, I. **The sounds of the world's languages**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

MADDIESON, I. A survey of liquids. **UCLA working papers in Phonetics**. N. 50, 1980.

NISHIDA, G. **Análise acústica do tap em grupos no PB**. Curitiba, 2005. Monografia. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

QUILIS, A. **Fonética acústica de la lengua española**. Madrid: Gredos, 1981.

RAMÍREZ, C. J. Acoustic and perceptual characterization of the epenthetic vowel between the clusters formed by consonant + liquid in Spanish. In: DÍAS-CAMPOS, M. (ed.) **Selected proceedings of the 2nd Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonetics and Phonology**, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2006.

REIS, C.; ESPESSER, R. Estudo eletropalatográfico de fones consonantais e vocálicos do português brasileiro. **Estudos da Língua(gem)**. N. 3, junho de 2006.

SILVA, A. H. P. **Para a descrição fonético-acústica das líquidas no português brasileiro: dados de um informante paulistano**. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas.

ZIMMER, M. C. Um estudo conexional da transferência do conhecimento fonético-fonológico do PB (L1) para o inglês (L2) na leitura oral. In: POERSCH, M.; ROSSA, A. **Processamento da linguagem e conexionalismo**. Santa Cruz: EDUNISC, 2007.

Adjetivos nas gramáticas do português

Roberto Santos de Carvalho *
Gessilene Silveira Kanthack **

RESUMO

Este artigo visa a apontar que mesmo depois de cinco décadas do advento da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), ainda seja possível perceber, nas gramáticas do português, uma variedade de códigos terminológicos para se referir ao mesmo tipo de adjetivo. Visamos, com isso, levantar alguns questionamentos acerca dos motivos pelos quais ainda persiste um conflito de termos em torno da classe dos adjetivos, além de sinalizar a possibilidade de simplificação e padronização dos conceitos e da nomenclatura conflitante.

Palavras-chave: adjetivo; ensino; gramática; Nomenclatura Gramatical Brasileira.

RESUMEN

En este artículo se pretende señalar que incluso después de cinco décadas de la llegada de la Nomenclatura Gramatical Brasileña (NGB), aún sea posible percibir, en las gramáticas del portugués, una variedad de códigos de la terminología para referirse al mismo adjetivo. Nuestro objetivo es, por tanto, plantear algunas preguntas sobre las razones por las que sigue siendo un conflicto de términos en torno a la clase de los adjetivos, y señalar la posibilidad de la simplificación y estandarización de los conceptos y los conflictos de nombres.

Palabras-clave: adjetivo; enseñanza; gramática; Nomenclatura Gramatical Brasileña.

Introdução

Antes do advento da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), o ensino de português, no Brasil, era marcado por um total conflito no emprego de termos. O espaço que cabia aos adjetivos, nesse cenário, refletia o excesso de nomenclatura existente para tratar, também, dessa classe gramatical. Chediak (1960) *apud* Henriques (2009) comentou que em 1956, por ocasião dos exames de admissão da Faculdade Nacional de Odontologia da Universidade do Brasil (futura Faculdade de Odontologia da Universidade do Rio de Janeiro), a banca de língua portuguesa deparou-se com 13 classificações distintas para o adjetivo “bom” na sentença “O bom brasileiro zela pelo progresso do Brasil”, quais sejam: *Adjunto atributivo; Adjunto restritivo; Adjunto limitativo; Adjunto adjetivo; Adjunto determinativo; Adjunto demonstrativo; Adjunto*

*Mestrando em Letras, Linguagens e Representações (Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

**Doutora em Linguística. Professora adjunta DLA/UESC. Professora do Mestrado em Letras, Linguagens e Representações (UESC). Artigo escrito em setembro de 2010.

determinativo demonstrativo; Complemento atributivo; Complemento restritivo; Complemento limitativo; Complemento adjetivo; Complemento qualificativo; Complemento do nome, não preposicionado.

Por não haver uma nomenclatura única para tratar do mesmo elemento gramatical, cada professor de português adotava uma terminologia que lhe era mais familiar, o que tornava a classificação do adjetivo, em particular, tarefa quase hercúlea, devido à excessiva nomenclatura existente. Tal situação gerava polêmicas e discussões, prejudicando direta e exclusivamente os estudantes que tinham que operacionalizar com uma vasta variedade de códigos terminológicos que lhes eram cobrados nos exames.

Com vistas a resolver os problemas advindos da falta de padronização na nomenclatura em uso nos estabelecimentos de ensino do país, o Ministro da Educação, na época, Clóvis Salgado da Gama, expediu a portaria nº. 152, de 24/04/1957, nomeando comissão para elaborar o projeto de simplificação e padronização da nomenclatura gramatical no Brasil.

Cinco décadas depois da NGB, é possível notar, ainda, a presença de uma nomenclatura conflitante para se referir às subclasses de adjetivos nas gramáticas do português. A variedade de códigos terminológicos não se compara à existente antes do advento da NGB ela surge, especificamente, ao se referir aos diferentes tipos de adjetivos. Este artigo visa a sinalizar tal variedade terminológica por meio da análise de quatro gramáticas, a saber: André (1997), Cunha e Cintra (2003), Azeredo (2008) e Bechara (2009). Discutiremos as propriedades dos adjetivos que cada autor desenvolve, suas convergências e divergências, a nomenclatura que utilizam e as implicações para o ensino. Visamos, com isso, levantar alguns questionamentos acerca dos motivos pelos quais ainda persiste um conflito de termos em torno da classe dos adjetivos, além de sinalizar a possibilidade de simplificação e padronização dos conceitos e da nomenclatura conflitante.

1. Adjetivos nas Gramáticas Atuais

É possível encontrar, nas gramáticas atuais, diversas classificações para os adjetivos. A tabela abaixo sintetiza a variedade de termos encontrados para se referir às diferentes propriedades apresentadas por eles. Discutiremos cada uma delas com vistas

a demonstrar que é possível a simplificação de alguns conceitos e, conseqüentemente, da nomenclatura variada para se referir aos adjetivos.

Tabela 01- Classificação dos adjetivos em quatro gramáticas do português do Brasil

André (1997)	Cunha e Cintra (2003)
* Adjetivo Explicativo * Adjetivo Restritivo * Adjetivo Pátrio	* Adjetivo de Caracterização ² * Adjetivo de Relação
Azeredo (2008)	Bechara (2009)
* Adjetivos de Relação ou Classificadores * Adjetivos Qualificadores	* Adjetivos Explicadores * Adjetivos Especializadores * Adjetivos Especificadores

1.1 Tipos de Adjetivos: a descrição de André (1997)

A “gramática ilustrada” de André (1997) caracteriza o adjetivo nestes termos: “Adjetivo é uma palavra que expressa qualidade, propriedade ou estado do ser”. (p. 134). A diferença entre adjetivo explicativo e restritivo, discutida por este autor, configura-se como um resgate da distinção feita pelos gramáticos medievais. O adjetivo, na descrição medieval (cf. BORBA, 1991; BECHARA, 2001), subdividia-se em: **qualificativos** (restritivo e explicativo) e **determinativos**.

Quando a qualidade expressa pelo adjetivo era **accidental**, dizia-se que o adjetivo era qualificativo restritivo; quando a qualidade era **inerente** ao substantivo, dizia-se que o adjetivo era explicativo. Os exemplos em 1 esclarecem melhor essa relação:

- (1) a. homem **racional**.
b. homem **razoável**.

O adjetivo **racional** sinaliza uma qualidade inerente ao ser humano. Ser racional é, dentre outras qualidades, parte das características essenciais que distingue o ser humano das demais espécies animais, daí a razão de classificá-lo como explicativo. Por outro lado, **razoável** não se configura como um traço pertencente a todos os homens;

² Cunha e Cintra não utilizam qualquer nomenclatura para se referir a tais adjetivos. O termo “caracterização” foi empregado por nós a partir do conceito oferecido pelos autores.

ser razoável, nesse caso, é uma característica acidental, pois alguns homens são razoáveis, outros não.

As noções apresentadas acima, advindas da tradição medieval, são absorvidas por André com modificações quase imperceptíveis. O que o autor realizou foi um apagamento do nome “qualificativo” e a adoção da subdivisão dessa classe (restritivo e explicativo) como duas classes autônomas, preservando a ideia de qualidade acidental e inerente (essencial). Desse modo, ele define os adjetivos explicativos como palavras que “dizem qualidade essencial do ser” (p. 134) e exemplifica:

- (2) a. gelo **frio**
b. pedra **dura**
c. leite **branco**.

A noção é a mesma da tradição, ou seja, “frio”, por exemplo, é uma qualidade inerente do “gelo”, é característica desse objeto ter essa propriedade em sua essência. O mesmo ocorre com a propriedade da “pedra” (ser dura) e do “leite” (ser branco).

Aos adjetivos restritivos, o autor atribui a especificidade de expressarem “qualidade, propriedade ou estado acidental do ser” (p.134), apresentando como exemplos:

- (3) a. **bela** casa.
b. pedra **preciosa**.
c. leite **caro**.

Tomando como referência, apenas o exemplo em (a), nota-se que “bela” não é uma propriedade inerente da “casa”, mas uma condição (um estado acidental), um “estar bela”, pois nem toda casa é bela, tão pouco permanece bela eternamente. A propriedade de beleza não é um traço fundamental que identifique o elemento “casa” no mundo.

O que se interpreta da posição de André é que ele deseja demonstrar que os adjetivos explicitam duas propriedades fundamentais dos seres. Em outras palavras, existem seres e estes possuem características. As características são de duas ordens: **essencial ou acidental**.

É estranho, no entanto, o fato de que diante de noções aparentemente satisfatórias de classificação dos adjetivos, André aponte os adjetivos ditos “pátrios” como uma terceira subclasse. O que André parece ignorar é que os adjetivos pátrios não se configuram como uma terceira propriedade, mas parecem fazer parte da subclasse dos restritivos. Analisemos os exemplos em 4 para entender o que estamos afirmando:

- (4) a. homem **racional**
b. homem **razoável**.
c. homem **português**.

Se os adjetivos pátrios têm a função de expressar nacionalidade ou lugar de origem do ser, conforme o pressuposto, essa função é, também, uma característica accidental. Nesse sentido, é possível observar que a natureza do adjetivo **razoável** é a mesma do adjetivo **português**; ambas, no entanto, são diferentes da propriedade do adjetivo **racional**. **Razoável** e **português** não são qualidades que particularizam os seres humanos em sua essência, ou seja, ser razoável ou justo, português ou africano não faz parte da essência do ser humano, mas ser **racional** sim.

Em outras palavras, o ser humano pode ser considerado um ser dotado da faculdade da racionalidade, mas jamais poderemos afirmar que ser razoável, justo, português ou africano seja, também, uma faculdade essencial dos humanos. Por tais razões, talvez seja possível defender que os adjetivos pátrios possam, na verdade, fazer parte da subclasse dos restritivos.

André, como vimos, resgata conceitos da tradição ocidental acerca das propriedades accidentais e inerentes dos seres, sem inovar na descrição. As duas noções tratadas por ele também aparecem em Cunha e Cintra (2003), Azeredo (2008) e Bechara (2009). Esses autores darão um tratamento diferenciado a essas propriedades, conforme discutiremos a seguir.

1.2 Tipos de Adjetivos: a descrição de Cunha e Cintra (2003)

A descrição de Cunha e Cintra (2003) inova ao aprofundar e melhor explicitar noções que são tratadas muito superficialmente por André (1997). Para os autores, o adjetivo é um modificador essencial do substantivo, servindo para:

1º) caracterizar os seres, os objetos, ou as noções nomeadas pelo substantivo, indicando-lhes:

a) uma qualidade (ou defeito):

inteligência **lúcida** homem **perverso**

b) o modo de ser:

pessoa **simples** rapaz **delicado**

c) o aspecto ou aparência:

céu **azul**

vidro **fosco**

d) o estado:

casa **arruinada**

laranjeira **florida**

2º) estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência, etc (ADJETIVO DE RELAÇÃO):

nota **mensal** (= nota relativa ao mês)

movimento **estudantil** (= movimento feito por estudantes)

casa **paterna** (= casa onde habitam os pais)

vinho **português** (= vinho proveniente de Portugal)

(CUNHA E CINTRA, 2003, p. 245)

Por meio de tais exemplos, eles apontam duas funções a serem exercidas pelos adjetivos em relação ao substantivo, quais sejam: 1ª) caracterizar; 2ª) relacionar. Para a primeira função, não utilizam qualquer nomenclatura; já para a segunda, chamam **Adjetivos de Relação**.

Se analisarmos um pouco mais a primeira função, veremos que a subdivisão de a-d é passível de redução. Vejamos os exemplos abaixo:

- (5) a. inteligência **lúcida** / homem **perverso**
- b. pessoa **simples** / rapaz **delicado**
- c. céu **azul** / vidro **fosco**
- d. casa **arruinada** / laranjeira **florida**

Os autores afirmam que os adjetivos funcionam para caracterizar substantivos, indicando:

- a) uma qualidade (ou defeito);
- b) o modo de ser;
- c) o aspecto ou aparência;
- d) o estado.

Ao se analisar os exemplos em 5a-b é possível perceber que “o modo de ser” da pessoa e do rapaz são, na verdade, também uma qualidade (ou defeito) deles, ou seja, ser **lúcido**, **perverso**, **simples**, **delicado** representa, ao mesmo tempo, uma qualidade e o modo de ser de alguém; tais noções fazem parte da natureza dos sujeitos, como traços da personalidade, particularizando-os dentre os demais. Desse modo, percebe-se que a subdivisão em a-b pode ser fundida e reduzida a apenas uma, já que as noções parecem se mesclar.

O mesmo acontece em 5c-d; nota-se que em “casa arruinada”, o adjetivo **arruinada** sinaliza o estado em que a casa se encontra, e que arruinada também funciona para demonstrar o aspecto, a aparência do imóvel; **florida** demonstra tanto o estado da laranjeira como um dos aspectos em que a árvore se encontra. O adjetivo “azul” demonstra o aspecto do céu, assim como “fosco” sinaliza o aspecto (a aparência) do vidro.

O mais incrível de tudo isso é perceber que, implicitamente, a função de **caracterizar** de Cunha e Cintra também pode abarcar as noções, trazidas por André (1997), de traços **essenciais** e **acidentais** dos seres. O que queremos afirmar é que as classes de adjetivos (explicativo e restritivo) estão contidas na ideia de **caracterizar** de Cunha e Cintra, ou seja, é possível passarmos de duas classes (Explicativos e Restritivos) a uma só noção, qual seja: **característica** – e, conseqüentemente, a uma só classe de adjetivos.

Se a afirmação acima é verdadeira, então poderemos cruzar os conceitos de adjetivo restritivo e explicativo de André com os exemplos de Cunha e Cintra e verificar que as noções estão estritamente relacionadas.

Afirmamos que *qualidade e modo de ser*, conceitos de Cunha e Cintra (2003) são, na verdade, uma só noção. Se isso é verdadeiro, então, poderemos defender que os adjetivos em destaque em 6 exercem a função de especificarem qualidade, propriedade ou estado acidental do ser (cf. ANDRÉ, 1997):

- (6) a. Pessoa **simples**
- b. Homem **perverso**
- c. Rapaz **delicado**
- d. Casa **arruinada**
- e. Laranjeira **florida**

“Caracterizar” parece ser nada mais do que explicitar as noções essenciais ou acidentais dos seres. Nos exemplos acima, os adjetivos, em destaque, denotam características que particularizam “a pessoa”, “o homem”, “o rapaz”, “a casa” e “a laranjeira” dentre os demais seres que fazem parte desses respectivos grupos. Tais adjetivos demonstram a qualidade acidental dos seres, mas o que dizer da qualidade essencial?

Se acrescentarmos o exemplo “homem racional” na relação acima, veremos que “racional” apresentará a mesma propriedade de exprimir qualidade, com um traço de diferença; nesse caso, a qualidade “racional” será um aspecto essencial do ser humano. Equacionando as noções de André, Cunha e Cinta, é possível propor um só conceito para os casos acima, qual seja: os adjetivos destacados em 6 exprimem qualidade ou o modo de ser, especificando propriedades ou estados acidentais e ou essenciais dos seres. A essa fusão de conceitos poderíamos chamar de adjetivos X³.

Relacionando as noções de adjetivos **restritivos e explicativos** de André (2007) e a noção de **caracterizar** de Cunha e Cintra (2003), acreditamos ser possível fazer a seguinte leitura, dentre outras igualmente possíveis.

Os seres possuem características. Os adjetivos servem para caracterizar os seres como pertencentes a um determinado grupo (sendo X características essenciais) ou particularizar, individualizando-os dentro do mesmo grupo: x, x', x''... (sendo x, x', x''... características acidentais).

Os seres possuem características que os agrupam em uma categoria particular, a qual chamaremos de Y⁴.

A = classe dos seres humanos – característica essencial (X) = ser racional.

B = classe das rochas – característica essencial (X) = agregado sólido.

Os seres possuem, ainda, características que os particularizam dentre os demais seres da mesma espécie, características x, x', x'':

x= homem simples; x'= homem bondoso; x'' = homem perverso e etc. ou

x= rocha magnética; x'= rocha sedimentar; x''= rocha metamórfica e etc.⁵

Quanto aos adjetivos de **relação**, a noção apresentada por Cunha e Cintra de que eles “estabelecem com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade e de procedência” (p. 245) torna-se necessária, configurando-se como mais uma propriedade que parece ir além da noção de característica essencial e acidental. Vejamos os exemplos apresentados pelos autores:

³ A variável X é apenas uma forma de demonstrar que se pode adotar uma ou outra nomenclatura para se referir a tal definição.

⁴ Para representar os conjuntos (seres humanos, rochas etc.) podemos usar qualquer outra variável no lugar de Y. EX. conjunto dos seres humanos (A), conjunto das rochas (B).

⁵ Nitidamente, as palavras magnética, sedimentar e metamórfica modificam a compreensão do substantivo rocha; defendemos, portanto, que tais palavras funcionam como legítimos adjetivos.

- (7) a. Nota **mensal** (relação de tempo)
b. Movimento **estudantil** (relação de finalidade)
c. Casa **paterna** (relação de espaço)
d. Vinho **português** (relação de procedência)

A propriedade dos substantivos explicitada por tais adjetivos são de outra ordem, extrapolam as fronteiras que circundam as noções de características inerentes e acidentais. Observemos os exemplos em 8 a fim de verificar melhor o que afirmamos:

- (8) a. casa **arruinada**
b. casa **bonita**
c. casa **paterna**

Em 8 a-b nota-se que os adjetivos modificam a compreensão do substantivo “casa” acidentalmente, ou seja, o que se deseja é ressaltar as características físicas, as propriedades, o estado do imóvel.

A relação exercida por **paterna**, em 8c, é de outra natureza. “Paterna” não atribui à casa uma característica física, o estado do imóvel. A relação parece ser de espaço, uma vez que “casa paterna” sinaliza o lugar, o espaço, onde habitam os pais.

Os adjetivos dos exemplos em 7, conforme defendem Cunha e Cintra, exercem uma função de relacionar noções de tempo, finalidade e procedência e não explicitar características do tipo dos adjetivos em 8 a-b.

Cunha e Cintra (2003), ainda se referindo aos adjetivos de relação, fazem a seguinte observação acerca dessa subclasse:

Os adjetivos de relação, derivados de substantivos, são de natureza classificatória, ou seja, precisam o conceito expresso pelo substantivo, restringindo-lhe, pois, a extensão do significado. Não admitem graus de intensidade e vêm normalmente pospostos ao substantivo. A sua anteposição, no caso, provoca uma valorização de sentido muito sensível. (p. 246)

Para os autores, os adjetivos de relação não admitem gradação, o que de fato ocorre. Os exemplos em 9 estão no grau comparativo e os em 10 no grau superlativo e confirmam a impossibilidade da flexão em grau:

- (9) a. *A nota **é mais** mensal do que...
b. *A nota **é tão** mensal quanto...
c. *A nota **é menos** mensal do que...

- (10) a. *A nota é **mensalíssima**. / *A nota é **muito** mensal.
b. *O movimento é **estudentíssimo**. / *O movimento é **muito** estudantil.
c. *A casa é **paternalíssima**. / *A casa é **muito** paternal.
d. *O vinho é **portuguesíssimo**. / *O vinho é **muito** português.

No entanto, ao afirmarem que os adjetivos de relação “precisam o conceito expresso pelo substantivo, restringindo-lhe, pois, a extensão do significado” torna-se necessário questionar: o que significa “precisar o conceito, restringindo a extensão do significado?” O que isso quer dizer? Para responder a essas perguntas, faz-se necessário recorrer aos conceitos de intensão e extensão⁶.

Borges Neto (1979), para explicar intensão e extensão, toma como exemplo o adjetivo **azul**, afirmando: “Este adjetivo estabelece uma extensão, que é a classe de todos os objetos azuis, e tem uma intensão, que é a propriedade ser azul (p. 41)”. Embora o autor⁷ não ofereça exemplos para ilustrar melhor as relações envolvendo o adjetivo “azul”, é possível, no entanto, verificar qual é a sua extensão, ou seja, que objetos/seres pertencem a essa classe de seres da cor “azul”. Se utilizarmos o modelo “.....é azul”, poderemos hipotetizar os exemplos em 11:

- (11) a. A casa de João é **azul**.
b. O sapato de João é **azul**.
c. O céu é **azul**.
d. O carro de João é **azul**.
e. A maçã é **azul**.
f. João é **azul**.

Imaginemos que, apenas, as circunstâncias de 11a-d sejam verdadeiras. Então, é possível afirmar que os exemplos em 11a-d representam a extensão do adjetivo “azul”, pois estes seres (objetos) fazem parte desse conjunto, o conjunto dos seres de cor azul. E qual a extensão (o número de objetos/seres que pertencem a esse conjunto)? Será tantos quantos forem os elementos que possam ser agrupados no conjunto azul. O mesmo não

⁶ Intensão e extensão são conceitos clássicos muito utilizados em semântica e filosofia da linguagem para fazer a distinção entre dois tipos de valor semântico que uma expressão linguística, de uma determinada categoria, pode ter. Alguns autores trabalham com esses conceitos, dentre eles Carnap (1947), em *Meaning and Necessity* e Dahlberg (1978). Apropriar-nos-emos da distinção feita por Borges Neto (1979) e, a partir dela, desenvolveremos nossa linha de argumentação.

⁷ Borges Neto (1979) define, na página 42, extensão e intensão como: “A extensão de uma expressão é a classe que corresponde a ela, enquanto a intensão de uma expressão é a propriedade que lhe corresponde”.

ocorre em 11e-f; “maçã” e “João” não pertencem à extensão do conjunto de cor azul por razões óbvias.

Vejamos outros exemplos para melhor clarificar o que discutimos anteriormente. Pensemos na extensão do conjunto dos mamíferos representada em 12 a-e:

- (12) a. A baleia de barbatana é mamífero.
b. A baleia cachalote é mamífero.
c. O morcego é mamífero.
d. O homem é mamífero.
e. O tamanduá bandeira é mamífero
(f. O jacaré é mamífero.)
[...]

Dizemos, pois, que **baleia** (de barbatana e cachalote), **morcego**, **homem** e **tamanduá bandeira** fazem parte da extensão do conjunto dos mamíferos e que jacaré não pertence à extensão desse conjunto. Isso porque a intensão (o conceito, a característica) dos mamíferos é ter mama, o que não ocorre com o “jacaré”.

Se, no entanto, quiséssemos determinar a extensão do conceito “é animal e tem dentes”, alguns seres em 12 fariam parte desse conjunto por partilharem da mesma intensão (das mesmas características). Ficariam de fora a **baleia de barbatana** e o **tamanduá bandeira**, pois eles, embora sejam animais, não possuem dentes. Se quiséssemos, ainda, determinar a extensão dos mamíferos sem dentes, apenas a **baleia** de barbatanas e o tamanduá bandeira fariam parte desse conjunto, ficando de fora os demais mamíferos.

Queremos demonstrar, com isso, que é possível agrupar os seres (objetos, pessoas) em um mesmo conjunto, bastando, para isso, usar de diferentes conceitos; e mais: cada intensão (característica ou conceito) determina uma, e apenas, uma extensão.

Desse modo, podemos definir extensão como o conjunto de coisas designado por um predicado e intensão como o conceito, a característica ou propriedade (o significado) expresso por um predicado.

Agora temos condições de tentar compreender a afirmação de Cunha e Cintra de que os adjetivos de relação, de natureza classificatória, “precisam o conceito expresso pelo substantivo, restringindo-lhe, pois, a extensão do significado” (p. 246). Se o que os autores concebem por extensão for sinônimo de conjunto, então acreditamos que o que

eles querem afirmar é que os adjetivos de relação atuam sobre a extensão do significando, determinando um, e apenas um, conjunto que compartilhe a mesma intensão expressa pelo adjetivo.

Trocando em miúdos, e tomando como exemplo o adjetivo **mensal** (em: Nota **mensal**) diríamos que ele traz consigo um conceito de tempo que agrupa, num só conjunto, a extensão de todos os nomes que compartilham dessa propriedade, tal como se pode verificar em 13:

- (13) a. Nota mensal
b. Relatório mensal
c. Vistoria mensal
d. Revisão mensal
e. Pagamento mensal

Nos exemplos acima, os nomes **nota**, **relatório**, **vistoria**, **revisão**, **pagamento** parecem fazer parte da extensão do adjetivo mensal; neste caso, mensal “precisa” um conceito de tempo compartilhado pelos elementos que fazem parte desse conjunto. Se acrescentarmos a palavra “homem” ou “sofá” (em: homem mensal; sofá mensal), notaremos que homem e sofá não fazem parte da extensão do adjetivo mensal, pois a propriedade “tempo” não se aplica a essas palavras.

É preciso reconhecer, contudo, que a observação que eles fazem, acerca dos adjetivos de relação, torna-se demasiadamente complexa, carecendo de exemplos e de maior discussão quanto aos conceitos que apresentam. A pouca clareza que emerge da observação feita acerca dos adjetivos de relação prejudica a compreensão adequada das propriedades que estão em jogo.

1.3 Tipos de Adjetivos: a descrição de Azeredo (2008)

Azeredo (2008) define os adjetivos como “os lexemas que se empregam tipicamente para significar atributos ou propriedades dos seres e coisas nomeadas pelo substantivo.” (p. 169). O autor reconhece que os adjetivos pertencem a duas subclasses, segundo a natureza da significação, a saber: **adjetivos de relação ou classificadores** e **adjetivos qualificadores**.

Os adjetivos de relação ou classificadores, segundo o autor, “expressam conteúdos de existência objetiva, que funcionam como propriedades classificatórias dos seres e coisas a que se referem.”, (p. 170), e exemplifica:

- (14) a. peixe **fluvial**
- b. energia **solar**
- c. festas **natalinas**
- d. viagem **marítima**
- e. época **imperial**
- f. passagem **bíblica**

Em 14a, a relação que se estabelece entre o adjetivo e o substantivo configura-se como uma relação de procedência, ou seja, o adjetivo **fluvial** sinaliza o lugar de onde vem o peixe, classificando-o como procedente de água doce e não de água salgada. Em 14c, a relação que se estabelece entre natalina e festa sinaliza uma relação de tempo, ou seja, festas que ocorrem na época (no tempo) do Natal.⁸ Depreende-se que Cunha e Cintra (2003) e Azeredo (2008) percorrem caminhos não muito diferentes para se chegar a um mesmo lugar: definir as propriedades dos adjetivos de relação.

As propriedades dessa classe estão suficientemente esclarecidas, embora acreditemos que as definições trazidas pelos autores não ajudem muito no processo de compreensão dos sentidos que estão em jogo em função da pouca clareza que parecem carregar. O ensino de português, de leitura e análise linguística na escola, por exemplo, se beneficiaria muito se as noções fossem mescladas e simplificadas, pois ambas são necessários, uma vez que uma completa o que falta na outra.

Quanto aos adjetivos qualificadores, Azeredo (2008) assim os explica: “Outros [adjetivos] expressam noções referencialmente variáveis ou decorrente de opinião: passagem **estreita**, alimentação **nutritiva**, dentes **fortes**, roupas **escandalosas**, bancos **confortáveis**. São os adjetivos qualificadores.” (p. 170).

Qualificar não é indicar as qualidades (inerentes ou acidentais) de alguém ou alguma coisa? E isso não é, também, caracterizar? Se tais indagações forem verdadeiras, então é possível defender que a função de caracterizar de Cunha e Cintra e o conceito de adjetivo qualificador de Azeredo, são, na verdade, um só tipo de adjetivo; com uma

⁸ Azeredo afirma que a definição de adjetivo relacional ou classificadores são, na verdade, o mesmo tipo de adjetivo relacional de Cunha e Cintra. Isso pode ser facilmente observado a partir dos exemplos que discutimos em que surgem as relações de tempo, procedência etc., conforme defenderam Cunha e Cintra.

ressalva: falta em Cunha e Cintra a explicitação de que caracterizar é, também, expressar conceitos variáveis decorrentes de opinião, noção que está explícita em Azeredo⁹.

1.4 Tipos de Adjetivos: a descrição de Bechara (2009)

Bechara (2009) define adjetivo como “a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma *parte* ou a um *aspecto* do denotado.” (p. 142). Segundo ele, a delimitação pode ser de natureza tríade:

- 1) Explicação
- 2) Especialização
- 3) Especificação

Das naturezas da delimitação surgem três classes de adjetivos, propostas por esse autor como:

- 1) Adjetivos explicadores
- 2) Adjetivos especializadores
- 3) Adjetivos especificadores

Segundo ele, os **adjetivos explicadores** “destacam e acentuam uma característica inerente do nome ou denotado.” (p. 143). Para esse tipo de adjetivo, são oferecidos os exemplos em 15:

- (15) a. **o vasto** oceano.
b. **as líquidas** lágrimas.

Em 15a, “ser vasto” destaca ou acentua uma característica inerente do oceano, do mesmo modo que em 15b, em que a propriedade “ser líquida” também é uma das características inerentes da lágrima.

Os **adjetivos especializadores**, segunda subclasse de adjetivos, são definidos como aqueles que “marcam os limites extensivos ou intensivos pelos quais se considera o determinado, sem isolá-lo nem opô-lo a outros determináveis capazes de caber na

⁹ Em *roupa escandalosa*, o adjetivo ‘escandalosa’ decorre de opinião subjetiva, pois uma roupa que é escandalosa para um pode não ser para outro.

mesma denominação.” (p. 143). Correspondem a este tipo de adjetivo os exemplos em (16):

- (16) a. a vida **inteira**.
b. o sol **matutino**.
c. o homem **como sujeitos pensantes**.

Para estes casos, os conceitos de *extensão* e *intensão* são empregados para explicar as propriedades que estão em jogo.¹⁰

Os adjetivos especializadores, terceira subclasse, “restringem as possibilidades de referência de um signo, ajuntando-lhe notas que não são inerentes a seu significado.” (p. 143). São exemplos pertencentes a essa classe:

- (17) a. castelo **medieval**.
b. menino **loiro**.
c. aves **aquáticas**.

Da definição de adjetivos especializadores de Bechara (2009), ocorre-nos uma observação: se essa classe restringe as referências que não são inerentes aos seres, então, estamos falando de características acidentais? Parece que sim.

Se analisarmos 17b, por exemplo, notaremos que “ser loiro” não é uma característica inerente, que pertença a todos os meninos do planeta Terra. Ser loiro, antes, constitui-se como uma característica acidental (que restringe o conjunto dos meninos), pois existem meninos que são loiros e meninos que não o são.

Em 17a, alguns castelos são medievais, outros não; medieval é uma característica que “restringe as possibilidades de referência” do substantivo castelo, uma vez que “ser medieval” não é propriedade inerente dos castelos.

Das classificações de Bechara, é possível afirmar que ele trabalha com os conceitos de **característica inerente**, **extensão e intensão**, **característica acidental** (implicitamente). Para cada propriedade, estabelece três subclasses de adjetivos: *explicadores*, *especializadores* e *especificadores*.

2. Descrição Gramatical do Adjetivo e as Nomenclaturas Empregadas

¹⁰ Não discutiremos os limites extensivos e intensivos dos exemplos de Bechara (2009), pois tais propriedades já foram discutidas na seção 1.2; nessa seção, discutimos, inclusive, as propriedades intensivas da racionalidade do homem como sujeito pensante.

É muito curioso notar como as noções, para caracterizar as subclasses dos adjetivos, são muito parecidas entre os autores. Mais curioso, ainda, é perceber como eles se apropriam de uma nomenclatura diversa para tratar das mesmas propriedades, do mesmo tipo de adjetivo.

Vimos que André (1997) transita nas fronteiras das noções de qualidade inerente e acidental; Cunha e Cintra (2003), Azeredo (2008) e Bechara (2009), além de transitar pelas mesmas noções tratadas por André, circundam pelas noções de extensionalidade e intensionalidade. As propriedades e nomenclaturas empregadas pelos autores podem ser vistas na tabela abaixo:

Tabela 02- Classificação dos Adjetivos

Propriedades/ Características dos Adjetivos	Nomenclatura Utilizada			
	André (1997)	Cunha e Cintra (2003)	Azeredo (2008)	Bechara (2009)
Inerente (essencial)	Explicativo	Caracterização	Qualificativo	Explicadores
Acidental	Restritivo			Especificadores
Extensão e Intensão	—	Relação	Relação ou Classificadores	Especializadores

É possível se chegar à conclusão de que são três os tipos de propriedades que os adjetivos podem apresentar, segundo os autores estudados, são elas: **qualidade inerente, qualidade acidental, extensão/intensão**. Cunha e Cintra (2003) e Azeredo (2008), no entanto, não separam características inerentes e acidentais, antes, porém, as concebem contidas nas funções de “caracterizar” e “qualificar”. André (1997) e Bechara (2009), por outro lado, separam características inerentes e acidentais em duas subclasses. Diante disso, nota-se a nomenclatura variada que emerge dessas discussões.

Para nomear o adjetivo que possui a propriedade de atribuir uma característica (ou qualidade) inerente ou acidental dos seres, por exemplo, encontram-se várias

nomenclaturas concorrendo: **explicativo e restritivo** (André, 1997); **caracterizar** (Cunha e Cintra, 2003); **qualificativo** (Azeredo, 2008); **explicadores e especificadores** (Bechara, 2009). Diante de tais circunstâncias, cabe-nos questionamento: por que não adotar uma mesma nomenclatura para indicar conceitos tão próximos? Por que, mesmo com o advento da NGB, ainda seja possível perceber esse conflito terminológico?

É verdade que os conceitos são uma unidade de conhecimento (cf. Dahlberg, 1978) e cada autor tem a liberdade de imprimir a sua leitura sobre o mundo através de distintas *intensões*. O que se questiona não são os caminhos pelos quais se constrói os conceitos, mas o porquê de uma nomenclatura variada para tratar do mesmo tipo de adjetivo nas gramáticas do português?

Da discussão que empreendemos, nota-se que é possível a redução e simplificação das definições, do mesmo modo como é possível a adoção de uma nomenclatura padronizada. Se as gramáticas operacionalizam com as mesmas noções, então, façamos uma nova revisão conceitual e nomenclatural com vistas a adotar uma nomenclatura padrão para se referir a mesma propriedade, além de uma simplificação nos conceitos utilizados para explicar as propriedades. Isso talvez pudesse servir para que a análise linguística e as aulas de leitura e interpretação, na escola, se beneficiassem, em profundidade, do alcance das relações de sentido promovidas pelos adjetivos e substantivos, nas sentenças, nos parágrafos, nos textos.

Conhecer as possibilidades semânticas que os adjetivos oferecem, talvez servisse para tornar as aulas de leitura mais atraentes, mais significativas, tanto para os professores quanto para os alunos.

Da forma com são tratadas nas gramáticas estudadas, as propriedades dos adjetivos parecem mais ocultas do que claras; ocultas em um emaranhado de termos, em definições que parecem tão complexas e pouco funcionais. Simplificar é a palavra que se instaura na ordem do dia.

3. Considerações Finais

Neste artigo, realizamos uma revisão da classe dos adjetivos em quatro gramáticas do português, a saber: André (1997), Cunha e Cintra (2003), Azeredo (2008)

e Bechara (2009). Vimos que os autores trabalham com as noções de qualidades essenciais, acidentais, extensão/intensão. Embora as noções sejam muito próximas, demonstramos que, alguns dos autores, utilizam conceitos às vezes complexos para explicar as propriedades semânticas exercidas pelos adjetivos. Demonstramos, também, que cada autor adota uma nomenclatura própria para se referir aos diferentes tipos de adjetivos, o que pode gerar certa confusão àqueles que consultem as gramáticas em comento, uma vez que é inevitável a pergunta: como entender/classificar determinado adjetivo se existem nomes distintos para se referir a uma mesma propriedade? Diante disso, questionamos o porquê da existência de uma nomenclatura gramatical diversa haja vista a existência da Nomenclatura Gramatical Brasileira.

Esperamos que essa discussão chame a atenção para o fato da necessidade de padronização da terminologia adotada em nossas gramáticas sob pena de nos perdermos em um emaranhado terminológico que pouco nos ajuda a compreender o que realmente é necessário: as distintas propriedades exercidas pelos adjetivos nos diferentes contextos semânticos.

Referências

- ANDRÉ, H. A. de. **Gramática ilustrada**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- AZEREDO, J. C. de. **Gramática houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BECHARA, E. **Moderna gramática da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- _____, E. . **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BORBA, F. S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1991.
- BORGES NETO, J. **Adjetivos: predicados extensionais e predicados intensionais**. Campinas, São Paulo, 1979. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- CUNHA, C; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

DAHLBERG, I. Teoria do conceito. **Ciência da Informação**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 101-107, 1978a.

HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola, 2009.

Domínios de Lingu@gem

Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico- metodológicos e propostas de ensino

Márluce Coan*
Raquel Meister Ko. Freitag**

Resumo: Este artigo, de caráter teórico-aplicado, visa, inicialmente, à apresentação da proposta teórico-metodológica da Sociolinguística. Na sequência, os pressupostos sociolinguísticos são correlacionados ao ensino e, com o propósito de verificar a inclusão desses pressupostos em documento oficial que pauta os projetos político-pedagógicos das escolas, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao final do artigo, demonstramos a possibilidade de abordar, em sala de aula, habilidades sociolinguísticas.

Palavras-chave: Variação e Mudança Linguísticas, Ensino de Língua Portuguesa, Habilidades Sociolinguísticas.

Abstract: This paper, theoretical and applied, aimed to present sociolinguistic theory and method. These assumptions are correlated to the education, in order to verify the inclusion of these principles in an official document that governs the political-educational projects in schools. After, we analyze the National Curricular Parameters. At the end, we demonstrate the possibility of addressing in the classroom, sociolinguistic skills.

Key words: Language Variation and Change, Teaching Portuguese Language, Sociolinguistic Skills.

1 Introdução

Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, as implicações decorrentes da correlação entre heterogeneidade linguística e ensino de Língua Portuguesa estão ainda longe de se esgotar. A interface entre a Sociolinguística – especialmente a de cunho variacionista – e o ensino de língua materna tem sido objeto de pesquisadores e de obras de divulgação no cenário nacional (cf. BORTONIRICARDO, 2004; GORSKI; COELHO, 2006; BAGNO, 2007; 2009, entre outros).

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. E-mail: coanmalu@ufc.br

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Letras e do Núcleo de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: rkofreitag@uol.com.br

Entretanto, apesar dos avanços, sua aplicação empírica, na sala de aula, é incipiente. Assim, faz-se necessário, ainda, escrever sobre esse tema.

Pautamos nossas reflexões a seguir em nossa experiência acadêmica, desde nossa formação (fomos, desde a Iniciação Científica, vinculadas à pesquisa sociolinguística, junto ao projeto VARSUL, detalhado na seção 5.1) até nossa atuação, focando a prática docente, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Vinculado à Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DEB/CAPES), o PIBID tem por meta a formação e valorização docente na Educação Básica, para, em projetos que integram universidades e escolas públicas, aprimorar, nos cursos de licenciaturas, a qualidade das ações acadêmicas direcionadas à formação de professores; incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; e promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras. Fomos pioneiras a implantar o PIBID em nossos departamentos (respectivamente, no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza, e no Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, *campus* de Itabaiana), e as diretrizes norteadoras dos subprojetos de Letras do PIBID que implantamos, considerando nossa formação, não poderiam deixar de contemplar os aspectos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, motivo pelo qual compartilhamos nossas experiências neste artigo.

Os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, [1972] 2008; 1978; 1994; 2001; 2003; 2010) desencadearam propostas de ensino assentadas: i) na correlação entre língua e sociedade; ii) na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e iii) na minimização de preconceitos vigentes na sociedade. Insistindo na correlação entre língua e sociedade, William Labov crê que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala. Os estudos empíricos possibilitaram o conhecimento e a sistematização de usos, permitindo propostas de ensino que visem à ampliação da competência linguística do aluno à medida que se ampliam os papéis sociais e as redes sociais.

Assim, neste artigo, apresentamos, inicialmente, algumas considerações sobre variação e mudança, visando à exposição, em síntese, dos pressupostos teórico-

metodológicos da Sociolinguística. Na segunda seção, visando à correlação entre sociolinguística teórica e aplicada, destacamos a importância de uma postura sociolinguística no ensino. Na penúltima seção, tratamos da leitura sociolinguística dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a,b,c), especialmente em relação a habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa. Finalizamos o texto com propostas de aplicação, a fim de ilustrar perspectivas de trabalho a partir de habilidades sociolinguísticas.

2 Pressupostos teórico-metodológicos: algumas considerações sobre variação e mudança

A Teoria da Variação e Mudança Linguística (também chamada Sociolinguística Quantitativa ou Laboviana) tem como objeto de estudo a variação e mudança da língua no contexto social da comunidade de fala. A língua é vista pelos sociolinguistas como dotada de “heterogeneidade sistemática”, fator importante na identificação de grupos e na demarcação de diferenças sociais na comunidade. O domínio de estruturas heterogêneas é parte da competência linguística dos indivíduos. Nesse sentido, a ausência de heterogeneidade estruturada na língua seria tida como disfuncional (cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG [1968] 2006, p.101).

A língua não é propriedade do indivíduo, mas da comunidade (é social). Entretanto, Labov discorda de Saussure, Chomsky e outros que insistem na homogeneidade necessária do objeto linguístico, que ignoram a heterogeneidade e que consideram a fala como caótica e desmotivada (FIGUEROA, 1996, p.77-78). Labov ([1972] 2008, p.259) crê que o novo modo de fazer linguística é estudar empiricamente as comunidades de fala. Esse argumento pode ser acoplado à rejeição da psicologia individual como um modelo de referência para a linguística, bem como rejeição do idioleto ou gramática individual como o objeto da linguística (FIGUEROA, 1996, p.79-80). De acordo com Labov (2000), todos os sociolinguistas concordam que produções e interpretações de um falante não são o lugar primário da investigação linguística nem as unidades finais da análise, mas os componentes usados para construir modelos de nosso objeto primário de interesse, a *comunidade de fala*.

A Sociolinguística que Labov propõe é aquela com o propósito de estudar a estrutura e evolução da língua no contexto social da comunidade, cobrindo a área usualmente chamada de Linguística Geral, a qual lida com Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica (LABOV [1972] 2008, p. 184). Segundo Figueroa (1996, p. 71), quando se diz que a Sociolinguística é o estudo da língua em seu contexto social, isso não deve ser mal-interpretado. A Sociolinguística laboviana não é uma teoria da fala, nem o estudo do uso da língua com o propósito exclusivo de descrevê-la, mas o estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística (*langue*).

Quando Labov fala em heterogeneidade, refere-se à variação, mas está interessado na variação que pode ser sistematicamente explicada. A variação sistemática é um caso de modos alternativos de dizer a mesma coisa, sendo esses modos portadores do mesmo significado referencial (LABOV [1972] 2008, p. 78). A linguística laboviana tornou-se sinônimo do estudo de variação e mudança linguísticas. Conforme Labov (1978), dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas com o mesmo valor de verdade constituem-se como variantes de uma mesma variável (regra variável).

Assumindo a perspectiva de que é impossível entender o desenvolvimento de variação e mudança linguísticas fora da vida social da comunidade, já que pressões sociais estão continuamente operando sobre a linguagem, Labov se propõe, em seus trabalhos pioneiros¹, a correlacionar os padrões linguísticos variáveis a diferenças paralelas na estrutura social em que os falantes estão inseridos. De fato, investigando variáveis fonológicas, o autor constata uma forte correlação entre a estratificação social dos falantes e seus usos linguísticos diferenciados. Ampliando o escopo da regra variável para além dos limites da fonologia, Weiner e Labov (1977) estudam construções ativas e passivas do inglês, testando fatores externos (estilo, sexo, classe, etnia, idade) e fatores internos (status informacional, paralelismo estrutural), concluindo que os dois tipos de condicionamento podem ser independentes, uma vez que todos os grupos sociais tratam a alternância ativa/passiva da mesma maneira. A extensão do modelo variacionista para tratar fenômenos sintático-discursivos “abriu as portas à incorporação de hipóteses funcionalistas, no sentido de atribuir a motivações fora da

¹ “The social motivation of a sound change” (1963) e “The social stratification of (r) in New York city department stores” (1966), publicados em **Sociolinguistic Patterns** (1972), livro traduzido para o Português e publicado pela Editora Parábola, em 2008.

estrutura da língua, decorrentes de necessidades comunicativo-funcionais, a origem da variação” (PAREDES, 1993, p. 885).

Labov ([1972] 2008, p. 247) comenta que, se se quer dar uma contribuição significativa no que se refere ao funcionamento da língua, o estudo dessa em seu contexto social não pode permanecer no campo da Fonologia. Note-se que mudanças fonológicas podem alterar a morfologia da língua; mudanças morfológicas podem alterar a sintaxe; mudanças sintáticas, o plano discursivo.

Correlacionando variação e mudança, a Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG [1968], 2006) rompe com a dicotomia sincronia/diacronia (SAUSSURE [1916], 1995) aproximando-as. “Afinal de contas, para que os sistemas mudem, urge que eles tenham sofrido algum tipo de variação.” (TARALLO, 1994, p. 25). A conjunção entre sincronia e diacronia permite que o enfoque não seja o de mudanças abruptas ou etapas estáticas. Pode-se dizer que, “a partir de tais e tais características estruturais e de tais e tais condições de funcionamento, o sistema, quase que preditivamente, caminhou na direção X e não na direção Y” (TARALLO, 1994, p.26).

Tendo sido evidenciada a variação num momento sincrônico, atual, por exemplo, volta-se ao passado para o encaixamento histórico das variantes, fechando o ciclo com a chegada novamente ao presente (TARALLO, 1994); desse modo, pode-se observar (ou não) a manifestação da doutrina do *uniformitarismo*: alguns mecanismos que operaram para produzir mudanças no passado podem estar operando nas mudanças correntes (LABOV, [1972] 2008)². Se olhar o passado pode fornecer indícios para explicar o presente, é possível olhar o presente para projetar o futuro, ou seja, verificar uma mudança em tempo aparente. Conforme pontua Labov (1994), esse tipo de mudança refere-se à predominância de uma das variantes nos grupos mais jovens.

As observações em tempo aparente conectadas às observações em tempo real permitem que se verifique a mudança em progresso. A análise da mudança em tempo aparente é apenas um prognóstico, uma projeção que o pesquisador se arrisca a fazer, portanto, constitui-se como uma hipótese. A articulação entre presente e passado

² “O conhecimento de processos que operaram no passado pode ser inferido via observação de processos que se iniciam no presente” (CHRISTY, 1983 *apud* LABOV, 1994 p. 21). Assim, parece que a Linguística aceitou o princípio do uniformitarismo e suas consequências como a Geologia, Biologia e outras ciências históricas têm feito. Mas a implementação do uniformitarismo requer contato com os processos atuais de mudança (LABOV, 1994, p. 22).

permite evidenciar estágios variáveis e mudanças que aconteceram (tempo real) e que estão em curso (tempo aparente). Convém, contudo, deixar claro que nem toda variabilidade na estrutura linguística envolve mudança, mas toda mudança envolve, obrigatoriamente, variabilidade (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006).

Via variação pode-se captar a direção e algumas generalizações acerca da mudança. De acordo com Faraco (2005), a mudança não se refere à troca direta e abrupta de um elemento por outro, mas envolve sempre uma fase de concorrência. Da variação entre duas formas para a codificação de uma mesma função/significação, uma pode se fixar na função tornando a outra obsoleta, embora nem sempre seja esse o caso.

Para explicar a mudança, é preciso dizer o que aconteceu (fatos) e por quê (princípios). A teoria da mudança, segundo Lass (1980), teria de incluir a variabilidade como um axioma, visto ser empírica a variabilidade. Pelo que supõe Lass, o estudo da variação pode constituir-se em caminho para explicar o fenômeno da mudança linguística.

3 Por uma postura sociolinguística no ensino

No Brasil, somente a partir dos anos 1980, as ciências linguísticas chegam à escola, aplicadas ao ensino de língua materna.³ A Sociolinguística alerta a escola sobre a necessidade de abordagem da heterogeneidade linguística, sobre as diferenças, especialmente, porque a democratização trouxe à escola alunos de vivências diversas. A Sociolinguística contribui para a nova postura do professor, para a definição de conteúdos e metodologias.

Inicialmente, podemos destacar o reconhecimento de que há variação na linguagem e de que as pessoas alternam seus modos de fala devido a condicionamentos tais como: a) relações simétricas ou assimétricas entre falante e interlocutor, particularmente, relações de poder e solidariedade; b) contexto social (casa, escola, trabalho, igreja, vizinhança); c) tópico discursivo (LABOV, 2003). Na perspectiva laboviana, não há falantes com um estilo único, todos mostram variação fonológica e sintática, mas crianças e pessoas mais velhas demonstram uma média menor de

³ Destacamos a obra “Linguagem na Escola: Uma Perspectiva Social” (SOARES, 2002), cuja primeira edição é da década de 1980.

escolhas, pois têm participação social reduzida se comparadas a jovens e pessoas que estão no mercado de trabalho cujas redes sociais são amplas.

Por essa razão, e por décadas (LABOV, 2003), guias educacionais têm solicitado aos professores que respeitem a linguagem não padrão como outro modo de falar, que a reconheçam como simplesmente diferente da linguagem da escola, em vez de condená-la como falha, desleixada e ilógica. Para isso, o professor deve reconhecer, considerar e trabalhar com três tipos de regras: do *Tipo I*: regras utilizadas em todos os estilos; do *Tipo II*: regras nas quais uma forma é vista como arcaica, em final de processo de mudança; do *Tipo III*: regras prescritivas (diga isso, não diga aquilo). A correção não pode ensinar um novo tipo de regra, mas fornecer uma variante a ser usada em situações formais. Além disso, deve o professor ensinar a significância social das diferenças, já que crianças e jovens percebem diferenças entre sua linguagem e a do professor ou da escola, mas sabem pouco sobre significação social ou estilística.

Curiosamente, segundo Labov (2003), aqueles que mais usam, na fala casual, formas estigmatizadas são os que mais estigmatizam a fala dos outros. Esse princípio tem uma importante consequência para a sala de aula. O professor de uma comunidade que usa a linguagem não-padrão tem a vantagem de detectar e corrigir as formas não-padrão, mas tem a desvantagem de reagir de modo extremo a essa linguagem. Nosso grande problema, de acordo com Labov (2003), é instituir um programa de ensino sem antes responder a algumas questões básicas, por exemplo: quais aspectos de um ou outro estilo são funcionais para a aprendizagem, quais são problemas de prestígio e modelo. Ainda, segundo o autor, em geral, mulheres são mais sensíveis à correção e tendem a usar formas de prestígio mais do que fazem os homens. A maioria dos professores é mulher, portanto menos possibilidade de a linguagem não-padrão ser analisada.

Em relação aos efeitos sociais da variação e mudança, é preciso considerar a seguinte questão: por que a mudança linguística desperta sentimentos violentos? Como aponta Labov (2001), todos têm sofrido de um ou outro modo os efeitos da mudança. Pais sentem-se obrigados a corrigir seus filhos por associar determinados usos com elementos vulgares da sociedade local. É difícil evitar a conclusão de que a linguagem, como um instrumento de comunicação, funcionaria melhor se não mudasse, já que nós não lucramos (de modo óbvio) com os resultados da mudança sistemática. Entrevistas a

milhares de pessoas têm mostrado uma reação negativa às mudanças de som ou gramaticais, o que não ocorre em relação a outras mudanças (em tecnologia, música, dança, educação, alimentação etc). No que se refere à linguagem, é difícil evitar tempestades emocionais geradas pelo contraste entre modos mais antigos e mais novos de dizer a mesma coisa. Note-se que a força da avaliação social (positiva ou negativa) está em aspectos superficiais da linguagem (léxico e fonética). Não são, entretanto, os fonemas da língua que recebem estigma ou prestígio, mas o uso de um alofone particular para um dado fonema.

Em geral, diferenças diatópicas (distribuídas no espaço geográfico), diastráticas (distribuídas no espaço social), diafásicas (distribuídas por contexto) e diamésicas (distribuídas por gênero textual) parecem ser de pequena relevância, para análises generalistas, mas a realidade mostra que impedem a inteligibilidade, provocam preconceitos, estigmas, opressão, exclusão. Bortoni-Ricardo (2004) postula que temos de considerar que o Brasil é um país monolíngue. Há que se entender, porém, que monolinguismo não significa homogeneidade. A mudança constante de papéis sociais permite maior fluidez entre variedades linguísticas de natureza social e estilística.

Para a autora, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Professores e alunos devem estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. A escola deve incentivar o emprego criativo e competente do Português, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um sentimento de segurança em relação ao uso da língua. Essa postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso dos professores.

Em relação à efetiva contribuição da Sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2004) elenca: a incorporação ao repertório dos alunos de recursos para que empreguem estilos monitorados; a diferenciação de variantes estigmatizadas evitando-se, nos estilos monitorados, avaliação negativa; o desenvolvimento de estratégias de alternância entre o vernáculo e a língua de prestígio; a análise da variação no processo interacional e a conscientização quanto à variação e à desigualdade social (atitude crítica).

Considerando-se a relevância da Sociolinguística para a Educação, finalizamos esta seção com as palavras de Rajagopalan (2003):

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho

tem alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12)

4 Leitura sociolinguística dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Considerando-se os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística (concepção de língua, concepção de gramática, regra variável, relação língua-sociedade, condicionamentos linguísticos e sociais como determinantes de usos linguísticos), procuramos depreender, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, habilidades sociolinguísticas a serem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c). Nessa perspectiva, elencamos, inicialmente, algumas das habilidades de leitura, produção textual e análise linguística e apresentamos, na sequência, a título de ilustração, possibilidades de correlação entre habilidades sociolinguísticas e leitura de textos.

Na primeira parte dos Parâmetros, aparecem os seguintes objetivos para o Ensino Fundamental: a) desenvolver atitudes de: repúdio às injustiças, respeito ao outro e valorização da pluralidade sociocultural; b) usar diferentes fontes de informação; c) usar diferentes linguagens e d) abordar a noção de identidade nacional (BRASIL, 1998a)

Na apresentação da Área de Língua Portuguesa, há destaque para a ressignificação da noção de erro, no sentido de que deve o professor admitir variedades. Em virtude das novas demandas/necessidades sociais, houve ampliação da utilização da escrita, o que conduz o indivíduo à busca de novas habilidades. O ensino de Língua Portuguesa não pode se furtar dessa necessidade social.

Em relação ao papel da escola, os parâmetros destacam: acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania; ampliação do grau de letramento (todos são, de alguma forma, letrados nas sociedades modernas) e abordagem de práticas linguísticas que considerem variação e mudança.

Do tópico “Aprender e Ensinar a Língua Portuguesa”, destacamos dois aspectos: i) o professor deve considerar como objeto de ensino o conhecimento linguístico e discursivo, para que o aluno possa participar mais amplamente das práticas sociais; e ii) as situações de ensino devem caracterizar usos públicos da linguagem (orais e escritos) – busca de serviços, tarefas profissionais, encontros institucionalizados, defesa de

direitos e opiniões, como entrevistas, debates, seminários, apresentações. Os alunos serão avaliados (aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências sociais.

Destacamos, também, as observações referentes a atividades sobre variação linguística: i) considerar diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de construções sintáticas etc; ii) analisar fatores de condicionamento dos usos linguísticos: geográficos, socioeconômicos, faixa etária, sexo, nível de formalidade etc.; e iii) abordar práticas de linguagem oral a partir da escrita: conferência, telejornal, entrevista e práticas ritualizadas: cerimônias religiosas (casamentos, velórios...).

Para cumprir a função de ensinar a escrita, a escola precisa livrar-se de alguns mitos, por exemplo: existe uma forma correta de falar; a fala de uma região é melhor do que a de outra; a fala correta é a que se aproxima da escrita; brasileiro fala mal português; português é difícil e é preciso consertar a fala do aluno. A escola deve propiciar a ampliação da competência linguística.

Dentre os objetivos listados para o ensino de Língua Portuguesa, está o referente à variação linguística: ampliar o domínio ativo do discurso nas diversas situações sociais por meio de atividades que envolvam gêneros, léxico, juízos de valor (sócio-ideológicos), variação linguística, monitoração e contexto de produção (enunciador, interlocutor, finalidade, lugar e momento de produção).

Na segunda parte, referente aos dois últimos anos do Ensino Fundamental, aparecem os seguintes objetivos para o ensino: a) ler textos de diferentes repertórios linguísticos, oriundos de necessidade cotidiana; b) produzir textos considerando-se os papéis sociais e a variedade linguística (as escolhas lexicais devem ajustar-se à formalidade e ao propósito) e c) nas atividades de análise linguística: analisar regularidades considerando-se as diferentes variedades; reconhecer valores sociais, preconceitos.

Nas atividades de análise linguística, destacam-se, ainda: a abordagem de restrições impostas pelos suportes e espaços de circulação; a análise do uso linguístico conforme: fatores geográficos (variedades regionais, urbanas, rurais), históricos (linguagem do passado e do presente) e sociológicos (gênero, classe); e a análise do sistema linguístico, por exemplo, em relação ao sistema fonético (diferentes pronúncias) e lexical (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, gíria).

Por fim, no item “Valores subjacentes às práticas de linguagem”, podemos depreender: a valorização das variantes linguísticas e não de algumas em particular e o reconhecimento de que o domínio da linguagem permite participação social e política.

5 Ensino de habilidades sociolinguísticas: algumas práticas

Assumindo os postulados da Sociolinguística Variacionista que vimos percorrendo, articulados ao que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c), desejável seria empreender, em sala de aula, atividades dentro da metodologia de coleta e análise de dados reais da língua. Os projetos que buscam a descrição do português falado no Brasil, aos moldes da metodologia laboviana, vêm constituindo bancos de dados sociolinguísticos, mas ainda não há sistematização voltada para as necessidades didáticas. Isso não impede, no entanto, que se trabalhe com as competências sociolinguísticas, em situações reais de uso da língua ou em manifestações artístico-literárias. Veremos, a seguir, algumas possibilidades práticas do tratamento da variação linguística em sala de aula.

5.1 Bancos de dados sociolinguísticos

A Sociolinguística Variacionista é caracterizada por sua metodologia empírica: dados reais, produzidos por falantes reais, em situações reais de uso, captados pelo procedimento das entrevistas sociolinguísticas.⁴ A coleta de dados reais, entretanto, não é tarefa fácil nem rápida. Por isso, bancos de dados constituídos nos moldes variacionistas costumam ser utilizados para a pesquisa de diversos fenômenos de variação linguística, e alguns bancos já são disponibilizados na internet, com amostras de áudio e de transcrição dos dados. Por exemplo, o projeto de Labov – Atlas of North

⁴ As entrevistas sociolinguísticas são caracterizadas pela peculiaridade do método, que visa a diminuir/evitar o que Labov ([1972] 2008) chama de *paradoxo do observador*. O interesse da sociolinguística é analisar o vernáculo de uma comunidade de fala, ou seja, o estilo em que o mínimo de atenção é dado ao monitoramento da fala (LABOV, [1972] 2008). O vernáculo de uma comunidade de fala é a língua com que se conversa com os amigos ou se conta uma piada, ou seja, o uso linguístico espontâneo, ou com o menor monitoramento possível.

American English (LABOV; ASH; BOBERG, 2006) – conta com amostras de dados de fala, disponibilizadas em http://www.ling.upenn.edu/phono_atlas/home.html. No Brasil, os estudos sociolinguísticos de cunho variacionista têm se mostrado uma área produtiva, no que diz respeito à constituição de bancos de dados, uma fonte rica a ser explorada nas aulas de Língua Portuguesa. Vejamos, a seguir, dois bancos de dados que têm amostras disponibilizadas na internet.

O projeto PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua), conhecido originalmente como Projeto Censo da Variação Linguística do Estado do Rio de Janeiro, visa ao estudo do português falado no Rio de Janeiro. Foi o projeto pioneiro a adotar a metodologia da Sociolinguística Variacionista no Brasil. O banco de dados do PEUL é composto por dois *corpora*: a amostra Censo 80, coletada na década de 1980, e a amostra Censo 00, coletada na década de 2000, ambas com 48 horas de gravação de falantes adultos, divididos por três faixas etárias (15-25 anos, 26-49 anos e mais de 50 anos) e uma amostra de crianças na faixa de 7 a 14 anos. O PEUL, além de controlar as variáveis sociolinguísticas clássicas – sexo, idade e escolaridade –, controla variáveis sociais não convencionais, tais como a relação dos informantes com produtos culturais (como mídia televisiva e escrita, cinema, teatro e outros), a sua posse de bens materiais disponíveis no mundo moderno (apartamentos, carros, telefones, viagens, etc.) e as suas expectativas em relação ao futuro. Esse procedimento é uma tentativa de mapear variação linguística na sociedade brasileira, na qual apenas a categorização por classe social, segundo parâmetros como renda, local de moradia, escolarização e profissão, não é claramente delimitada. Conjugadas às variáveis sociolinguísticas convencionais, essas variáveis mais refinadas permitem detectar tendências divergentes no interior da mesma comunidade de fala. (PAIVA, SCHERRE, 1999, p. 219). A amostra digital do projeto PEUL pode ser consultada em <http://www.letras.ufrj.br/peul/index.html>.

Muitos trabalhos foram realizados com a Amostra Censo; como bem dizem Conceição Paiva e Marta Scherre, “foi possível contatar que, a depender da conjugação de fatores linguísticos e extralinguísticos, *os carioca*, em dias de sol, *curte ir na praia* e, depois, *adora toma umas cervejinha, assistino o jogo de futebol*.” (PAIVA; SCHERRE, 2005, p. 205). O PEUL serviu de modelo a outros projetos de descrição do português brasileiro, como o VARSUL.

O projeto VARSUL (Variação Linguística Urbana da Região Sul do Brasil) tem por objetivos o armazenamento e a disponibilização de amostras de fala de habitantes característicos de áreas urbanas representativas de cada um dos três estados da região Sul do Brasil. A amostra foi coletada na década de 1990 e compreende as cidades de Porto Alegre, Flores da Cunha (colonização italiana), Panambi (colonização alemã) e São Borja (região de fronteira), no Rio Grande do Sul; Florianópolis, Lages (colonização sulista), Blumenau (colonização alemã) e Chapecó (colonização italiana), em Santa Catarina; e Curitiba, Irati (colonização eslava), Londrina (cidade mais importante da região norte do estado) e Pato Branco (cidade mais importante da região sudoeste do estado), no Paraná. Cada cidade é representada por um conjunto de 24 entrevistas, correspondentes a 12 perfis sociais (sexo masculino e feminino, três níveis de escolarização e duas faixas etárias) de duas entrevistas. Florianópolis é a única cidade do banco de dados que tem uma faixa etária a mais, totalizando 36 entrevistas correspondentes a 18 perfis sociais. Os entrevistados estão estratificados em três níveis de escolarização: de 4 a 5 anos; 8 a 9 anos; e 10 a 11 anos. Quanto às faixas etárias, as entrevistas subdividem-se em: faixa A (25 a 49 anos, preferencialmente 25 a 45 anos); faixa B (mais de 50 anos, preferencialmente 55 a 75 anos); e somente em Florianópolis, jovens (15 a 24 anos, preferencialmente 15 a 20 anos). (KNIES; COSTA, 1996) A amostra digital do banco de dados do projeto VARSUL pode ser conferida em <http://varsul.cce.ufsc.br/>.

Com cada projeto constituindo seu banco de dados em uma dada comunidade de fala, o mapeamento das variedades do português no Brasil vai se efetivando. É um trabalho em que todos contribuem. A padronização dos procedimentos metodológicos permite, posteriormente, a realização de estudos contrastivos entre as variedades, para, então, possibilitar a descrição de regras variáveis do português brasileiro.

A utilidade dos bancos de dados, entretanto, vai além dos estudos descritivos da língua. Os dois bancos de dados explicitados acima permitem que o professor de Língua Portuguesa realize atividades que propiciem ao aluno a experiência com heterogeneidade linguística da comunidade de fala brasileira, no tocante à variação diatópica: será que um carioca fala como um catarinense? E será que um gaúcho da capital fala como um gaúcho do interior? Há que se ressaltar que a pesquisa sociolinguística variacionista, no cenário nacional, é uma das áreas que mais têm se

desenvolvido: outros projetos de descrição do português têm sido implementados e, conseqüentemente, outros bancos de dados vem sendo constituídos, o que significa mais oportunidades de experiências com a heterogeneidade linguística do Brasil à disposição do professor de Língua Portuguesa. É uma oportunidade, também, de fomentar a discussão acerca do eixo USO → REFLEXÃO → USO preconizado pelos PCNs (BRASIL, 1998,a,b,c), a partir do qual são pensadas as práticas pedagógicas e os diferentes conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, os bancos de dados sociolinguísticos como o do PEUL e o do VARSUL transformam-se em um recurso didático (embora sua finalidade primeira não seja esta) disponível gratuitamente e de fácil uso por parte do professor de Língua Portuguesa, além de incorporar novas tecnologias ao ensino.

5.2 Resultados de estudos sociolinguísticos

Os projetos de descrição da heterogeneidade do português do Brasil têm rendido diversas produções de cunho acadêmico, como teses, dissertações e artigos científicos. Tal produção acadêmica, infelizmente, apesar da ampla disponibilidade de divulgação pela internet, tem sido pouco ou nada utilizada em sala de aula.⁵ Levar os resultados desta produção para a sala de aula traria ganhos significativos para a compreensão do caráter heterogêneo da Língua Portuguesa, trabalhando não só com a correlação entre a norma e o uso da língua, mas também com a formação de estereótipos linguísticos e a questão do preconceito. A título de exemplo, vejamos o caso da concordância no português do Brasil.

As gramáticas normativas prescrevem que, no plural, todos os elementos de um sintagma devem levar marca de concordância. A regra geral diz que aos nomes deve-se acrescentar –s. Uma frase que atende aos padrões normativos seria **As meninas bonitas comem pães de queijo. Que juízos de valor faríamos de alguém que, em dado momento, falasse uma frase como **As meninaØ bonitaØ comeØ pãoØ de queijo? Tenderíamos a fazer um julgamento negativo deste indivíduo com base neste falar: não frequentou a escola, porque não sabe as regras de concordância da língua. Entretanto,****

⁵ Há diversos fatores que influenciam o não-uso destes resultados na prática pedagógica; não é nosso objetivo adentrar nesta discussão, mas acreditamos ser relevante destacar, a fim de incitar a reflexão, a ausência de políticas para a difusão pedagógica dos resultados dos estudos acadêmicos.

não é isto que os estudos sociolinguísticos de cunho variacionista sobre a concordância no português apontam: os estudos de Naro e Scherre (2007) mostram resultados em que fica evidente a atuação dos fatores linguísticos na variação entre presença e ausência de marca formal de concordância. Ou seja, não é uma questão de escolaridade, mas sim da própria estrutura da língua. Se observarmos dados cotidianos acerca deste fenômeno, nos bancos de dados sociolinguísticos, por exemplo, veremos que a queda da marca se dá com mais frequência em nomes do que em determinantes: vemos **A_s menina_Ø**, **A_s menina_Ø bonita_Ø**, mas não **A_Ø meninas_s**, **A_Ø meninas_s bonitas_s**. É a categoria gramatical do elemento que motiva o uso da marca de concordância; trata-se de uma motivação linguística para a variação. Poderíamos, então, pensar que há casos em que os sintagmas não são iniciados por determinantes como **Meninas bonitas**. Nesse caso, podemos ter **Meninas_s bonita_Ø**, mas não ***Menina_Ø bonitas_s**. A posição ocupada no sintagma pela palavra que leva a marca é relevante e pode influenciar se a marca de concordância explícita ocorre ou não.

Outro fator que as investigações de Naro e Scherre (2007) apontam como significativo na concordância de número em português é a saliência fônica. É mais recorrente encontrarmos realizações como **A_s menina_Ø** do que como **O_s pão_Ø**. Observe em seu cotidiano: deixar escapar um **s** em **meninas** é mais sutil (ou menos saliente) do que deixar escapar um **s** em **pães**. Dizemos que contextos como os de **meninas** são menos salientes do que contextos como **pães**. O princípio da saliência fônica prevê que quanto mais perceptíveis são as diferenças sonoras, maior a tendência de se perceber essa variação e, portanto, de se policiar, caso a variante seja estigmatizada. Assim, outro fator a ser controlado na variação da concordância é a saliência fônica.

Tais constatações colaboram para fomentar, em sala de aula, a discussão acerca do eixo USO → REFLEXÃO → USO, preconizado pelos PCNs (BRASIL, 1998,a,b,c): como é o uso? Quais são as regras do uso? Por que em alguns ambientes a marca de concordância se conserva e em outros a marca cai? Em quais contextos deve haver monitoramento, para evitarmos estereótipos e preconceitos associados à ausência da marca? Subsídios para respostas a essas perguntas são dados pelos estudos sociolinguísticos de cunho variacionista já realizados em diferentes regiões do Brasil. Levar estes resultados às salas de aula é a tarefa do professor de Língua Portuguesa,

para uma prática mais voltada para a compreensão da realidade social do aluno. Eis o ganho que os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista podem trazer para a sala de aula.

5.3 Representações sociolinguísticas em materiais didáticos

Embora os livros didáticos ainda não assumam a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, é possível tratar da heterogeneidade fazendo uso dos recursos disponibilizados por este material pedagógico, ainda que sua finalidade primeira não seja esta. Destacamos, aqui, o trabalho com excertos de obras literárias – exemplificado com alguns poemas de Oswald de Andrade – e com quadrinhos, particularmente os da Turma da Mônica.

O escritor Oswald de Andrade é expoente do movimento modernista no Brasil. Uma das características deste período literário é a valorização do nacional, e Oswald propicia, em sua obra, o trabalho com as competências sociolinguísticas dos estudantes. Vejamos como explorar os conceitos de variável e variantes, em dois poemas do autor: *Pronominais* e *Vício na fala*, ambos da obra *Pau Brasil* (1926).

Vício na fala

Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados.
(ANDRADE, 2003)

Com relação a variáveis e variantes nos poemas de Oswald de Andrade, podemos identificar, em *Vícios de fala*, dois fenômenos variáveis no português: a vocalização da lateral palatal (ou iotismo) e a queda do -R final. “Milho” e “mio” – /miʎo/ correspondem foneticamente às variantes [ˈmiʎo] ~ [ˈmiyʊ], assim como “pior” e pió” – /piˈoR/, correspondem às diferentes realizações do arquifonema R, inclusive a queda na posição final.

Pronominais

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro.
(ANDRADE, 2003, p.167)

Já em *Pronominal*, Oswald ilustra a regra variável da colocação pronominal no português. Os pronomes do caso oblíquo átonos, no português, podem ocorrer em três posições: antes do verbo (próclise), no meio do verbo (mesóclise) e depois do verbo (ênclise). Em princípio, cada tipo de colocação se dá em função das motivações do ambiente linguístico em que ocorre. Entretanto, existe uma forte motivação sociocultural que impera na escolha de uma ou outra colocação: o reconhecimento de que o português falado no Brasil é diferente do português falado em Portugal. Assim, no Brasil, o uso proclítico é predominante, diferentemente de Portugal – e das gramáticas normativas, inspiradas em autores portugueses –, onde impera a ênclise. Oswald retrata, ainda, em *Pronominal*, aspectos sociais relacionados a quem usa cada um dos tipos de colocação pronominal: note-se que a ênclise é relacionada à escolarização (o professor, o aluno, o mulato sabido e, principalmente, a gramática). A próclise, por sua vez, é associada por Oswald à “Nação Brasileira”, ao uso no dia-a-dia (ao contrário da prescrição gramatical).

Oswald de Andrade toca, em sua obra, em questões linguísticas relacionadas à norma culta, o que propicia discussão sobre valorização/desvalorização de variedades e construção de estereótipos linguísticos que, por conta deste parâmetro valorativo, sofrem estigmas sociais, como, por exemplo, o falar caipira. Exemplo emblemático está nas tirinhas do personagem Chico Bento.

A *turma do Chico Bento* foi criada pelo cartunista Maurício de Sousa, em 1961. As histórias têm como cenário principal a zona rural, ambiente que marca as características linguísticas dos personagens. O núcleo das narrativas se concentra em Chico Bento, garoto que reside na roça, o menino ingênuo do campo, que anda de pés descalços, preserva a natureza, fala com os animais.



Bortoni-Ricardo (2004) sugere que Chico Bento – personagem de Maurício de Sousa – poderia se transformar em um símbolo do multiculturalismo que deveria ser cultivado nas nossas salas de aula. Observar as tirinhas de Chico Bento permite conhecer as variantes, bem como tecer hipóteses sociais relacionadas ao seu uso.

Na primeira tirinha, há um diálogo entre dois personagens: Chico Bento e Rosinha. Precisamos ter em mente que, apesar de ser um registro escrito, as tirinhas tentam representar como os personagens falam. Analisando a fala de Rosinha, encontramos, no registro escrito, algumas marcas fonológicas da oralidade, como o alçamento da vogal média alta anterior à vogal alta em posição não tônica, por exemplo, “i”, “isperando”. Este fenômeno é categórico no português brasileiro, com exceção de algumas variedades do interior da região Sul. Rosinha também faz uso de “ocê” (~ “você” ~ “cê”) como forma pronominal de referência à 2ª pessoa, e ainda opera uma redução fonética na forma de negação “num” (~ “não”). As ocorrências destacadas na fala de Rosinha estão presentes em quase todas as variedades do português falado no Brasil, não chegam a ser marcas linguísticas característica do falar interiorano. Já Chico

Bento faz uso de um traço fonológico variável do português brasileiro, que é altamente estigmatizado: o rotacismo (“craro” ~ “claro”). Na fala de Chico, nesta mesma tirinha, também podemos constatar a não ocorrência da marca explícita de concordância de número (“dezoito hora”; “doze hora”), um traço variável no sistema linguístico do português brasileiro. Na segunda tirinha, ao falar com a professora, Chico Bento também faz uso do alçamento da vogal média alta anterior em posição não tônica, como Rosinha o fez na primeira tirinha. Chico faz uso do rotacismo em “arguma”. Já a professora, no mesmo contexto em que Chico na primeira tirinha, fez uso da lateral (“claro”).

Vamos, agora, analisar os fenômenos variáveis encontrados e seu valor social. A professora representa a escola, logo, sua fala tende a se adequar àquilo que denominamos norma culta. A menina Rosinha reflete a tendência das mulheres, de liderarem a mudança, quando esta não é estigmatizada, como foi o caso do alçamento vocálico. Já Chico, menino da roça, ainda sem escolarização (ou em processo incipiente), faz uso dos traços linguísticos estigmatizados, como o rotacismo e a não realização da marca de concordância de número.

Os exemplos aqui sugeridos – os poemas de Oswald de Andrade e os quadrinhos da Turma da Mônica – são facilmente encontrados nos livros didáticos; cabe ao professor de Língua Portuguesa, tendo em mente os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, procurar e avaliar as possibilidades de trabalho com outros materiais, a fim de propiciar ao aluno a experiência didática com a heterogeneidade sistemática laboviana.

6 Considerações Finais

As pesquisas empreendidas na Sociolinguística Variacionista, referentes à descrição e análise linguística, muito têm contribuído para o desenvolvimento de políticas educacionais e de políticas linguísticas e para a formação de professores, tanto no que se refere à correlação entre usos linguísticos e contextos sociais quanto na elaboração de materiais didáticos. Como dissemos no início, não temos a pretensão de esgotar o assunto; apenas trazemos reflexões e sugestões práticas que vêm a colaborar

com a ampla rede de estudos já desenvolvidos, além de propiciar a articulação entre teoria e prática, sugerida nos PCNs (BRASIL, 1998a,b,c) e objetivo focado pelo PIBID.

O estudo da heterogeneidade sistemática da língua, tal como propõe a Sociolinguística Variacionista, possibilita o entendimento das diferenças linguísticas condicionadas por diferentes espaços geográficos, comunidades, classes sociais, faixas etárias, níveis de formalidade, entre outros. Defendemos que a Sociolinguística Variacionista permite ao professor interferir positivamente nos reflexos ortográficos e morfossintáticos da oralidade, visando à incorporação ao repertório dos alunos de estilos monitorados, especialmente no eixo USO → REFLEXÃO → USO preconizado pelos PCNs. Compreendendo a natureza da variação linguística, espera-se do aluno uma postura respeitosa no trato das diferenças sociolinguísticas, a valorização da pluralidade sociocultural e consciência acerca da avaliação social das variantes.

Referências

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim**. São Paulo: Parábola, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

COSTA, Iara Benquerer; KNIES, Clarice Bohn. **Manual do usuário Banco de Dados Linguísticos VARSUL**, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. **História da língua**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FIGUEROA, Ester. **Sociolinguistic metatheory**. Oxford: Pergamon, 1996.

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LABOV, William. **Principles of linguistic change**: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.

LABOV, William. **Principles of linguistic change**: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, William. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Cristina Bratt; TUCKER, G. Richard (eds.). **Sociolinguistics**: the essential readings. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.

LABOV, William. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. In: **Sociolinguistic Working Papers**, 44,p-43-88, 1978.

LABOV, William; ASH, Sharon; BOBERG, Charles. **The atlas of North American English**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

LASS, Roger. **On explaining language change**. New York: Cambridge, 1980.

NARO, Antony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.

PAIVA, Maria da Conceição de. SCHERRE, Maria Marta Pereira. Retrospectiva sociolinguística: contribuições do PEUL. **Delta**, v. 15 n. especial, p. 201-232, 1999.

PAREDES, Vera Lúcia. A abordagem laboviana. In: **Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL**. Goiânia: UFG, 1993, p. 882-886.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, [1916]1995.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1994.

WEINER, Judith; LABOV, William. Constraints on the agentless passive. In: **Journal of Linguistics**, n. 19, p.29-58, 1977.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Domínios de Lingu@gem

Resenha

Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras
Organização de Vander Viana e Stella. E. O. Tagnin
Hub Editorial, 2010. 376p

Guilherme Fromm*

Orelha: Ana Frankenberg-Garcia – Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa

Contra-capas: Heliana Mello – UFMG

Prefácios: Mike Scott – Aston University e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva – UFMG

Livro composto por uma introdução, nove artigos sobre o tema, um glossário sobre Linguística de *Corpus* (organizado por Stella E. O. Tagnin) e uma seleção de *corpora* online (também por Stella E. O. Tagnin).

Se analisássemos dissertações e teses, produzidas cinco anos atrás ou antes, utilizando a Linguística de *Corpus* como metodologia, sempre identificaríamos um capítulo dedicado à explicação do que seria essa Linguística de *Corpus*. O panorama, no entanto, parece ter mudado: hoje em dia, inúmeros trabalhos, em várias subáreas da Linguística Aplicada, trabalham com *corpora*; fazer uma introdução à área parece ser desnecessário. Além do surgimento de publicações gerais sobre o tema (como o clássico de Berber Sardinha, *Linguística de Corpus*, Manole, 2004) e diversos artigos nos mais variados periódicos, a metodologia da Linguística de *Corpus* tem sido aplicada em inúmeros tipos de pesquisas, tais como: frequência das palavras mais comuns da língua; frequência das classes gramaticais; variações morfossintáticas; comparação de colocações na língua (como as adverbiais, por exemplo); reconhecimento de lexias compostas (como binômios) e complexas (ou n-gramas); fraseologismos (provérbios, expressões idiomáticas); regência verbal e nominal; seleção de nomenclatura e dados para uma obra terminológica (em todas as áreas); criação de dicionários gerais mono- ou multilíngues; verificação de modalidades de tradução em *corpus* mono- ou bilíngue; Dialetologia; base de dados para tradutores; ensino de língua estrangeira e elaboração

* Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Professor Adjunto do ILEEL/UFU.

de material didático (ESL); avaliação de traduções literárias, técnicas e jornalísticas (*corpora* paralelos); subsídios para Análise do Discurso; Prosódia; construção de ferramentas informatizadas (como corretores lexicais e gramaticais; processamento natural de língua (PNL) – traduções automatizadas; descrição da Interlíngua no ensino de língua estrangeira; análises estilísticas; estudos pragmáticos; estudos semânticos; descrição e análise de “erros” em textos escritos em língua materna ou estrangeira.

O presente livro, organizado por Vander Viana e Stella E. O. Tagnin, volta-se para uma área específica do uso de *corpora*: o ensino. Já não era sem tempo que uma obra muito bem estruturada e com artigos diversificados como essa fosse lançada. A Educação, no Brasil, como área prioritária para o desenvolvimento, merece uma obra que trate dos avanços que a Linguística de *Corpus* pode proporcionar ao ensino.

O primeiro artigo, escrito por Vander Viana, é uma excelente introdução àqueles que ainda não possuem conhecimentos avançados sobre a área. O artigo traz elucidações sobre o que é um *corpus*, a explicação do vocabulário específico da área, dos objetivos da Linguística de *Corpus* (busca de padrões linguísticos, como combinações) e das ferramentas computacionais na análise de *corpora* (com destaque para uma detalhada explicação do funcionamento do programa WordSmith Tools).

Na sequência, Andrea Geroldo analisa as colocações adverbiais para negócios. Trabalhando com cinco livros didáticos para ensino de inglês na área de business, a autora aborda os temas da convencionalidade e colocações através dos advérbios e verbos que o seguem. Além dos livros didáticos, foram também compilados *corpora* monolíngues de publicações de negócios para levantamento das colocações adverbiais mais frequentes e sugestão de possibilidades na construção de materiais didáticos.

O terceiro artigo, escrito por Carmen Dayrell, faz uma análise contrastiva entre *corpora* baseados em *abstracts* de artigos científicos em três áreas, analisando a produção de artigos aceitos em inglês (em publicações internacionais de renome), e uma compilação de *abstracts* escritos por aprendizes brasileiros num curso de escrita acadêmica. Partindo de três palavras-chave (*present, show e find*), a autora apresenta linhas de concordância e sugere diversos exercícios que podem ser aplicados aos aprendizes de língua inglesa que desejem escrever um artigo científico.

Marcia Veirano Pinto e Renata Condi de Souza analisam, no quarto artigo, as funções pragmáticas da palavra *just* em scripts de filmes de comédia e comédia

romântica americanos. Elas apresentam uma fundamentação teórica sobre a relação Inglês como Língua Estrangeira e Linguística de *Corpus* e as possíveis aplicações pedagógicas do uso de filmes em sala de aula.

Focando os Estudos em Tradução, Fábio Alves e Stella E. O. Tagnin, no quinto artigo, partem do conceito de Tradutor Ingênuo (ou novato) e apontam as características cognitivas e discursivas de aprendizes na área de Tradução. Propondo atividades que ativem essas faculdades, o texto aborda a escolha da área a ser trabalhada, a compilação de *corpora* bilíngues nessas áreas, o balanceamento dos mesmos, a extração de candidatos a termos, a identificação de equivalentes nas duas línguas e a criação de glossários.

No sexto artigo, Maria José Bocorny Finatto, Leonardo Zilio e Elisandro José Migotto retomam textos acadêmicos. Dessa vez, porém, analisam textos completos no par alemão/português e propõem trabalhos de leitura instrumental a partir desses textos autênticos, além de caracterizar as peculiaridades dessa leitura instrumental em língua alemã. Através da coleta de *corpora* comparáveis, os autores analisam a macro- e a microestrutura dos textos. Complementando o trabalho, eles levantam três termos e os adjetivos aos quais a eles se associam, em alemão e português, para mostrar aos alunos como funciona a estrutura de uma língua estrangeira.

Adriana Zavaglia e Marion Celli propõem, no sétimo artigo, partindo de *corpora* paralelos, a análise dos marcadores *mas/mais* em português e francês e como os alunos que trabalham a língua francesa como língua estrangeira percebem as diferenças de uso. Além de um breve histórico sobre o ensino de Francês como Língua Estrangeira, as autoras apresentam o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência), base para o ensino de língua estrangeira no continente, e a pouca alusão que esse quadro faz à Linguística de *Corpus* ou abordagens de ensino baseadas em *corpora*.

O oitavo artigo, escrito por Adriana Silvino Pagano e Giacomo Patrocínio Figueredo, propõe uma comparação da gramática da dor, em espanhol e português, com subsídios da Linguística de *Corpus* e da Linguística Sistêmico-Funcional. Baseado em artigos de Halliday, sobre as expressões relacionadas à dor em inglês, os autores compilaram *corpora*, em português e em espanhol, tendo as palavras *dor* e *dolor* como pontos de partida e usando entrevistas (processo semiótico *relatar*), textos informativos (processo *explicar*) e fóruns de discussão (processo *compartilhar*) como fonte. Através

da exploração dos diversos exemplos retirados dos *corpora*, a gramaticalização da experiência da dor poder ser representada através de processos mentais ou físicos, dependendo da língua.

Encerrando a seção de artigos, Tony Berber Sardinha volta-se à questão do uso de *corpora* no ensino de língua estrangeira, dividindo seu artigo em duas partes: a apresentação de materiais de ensino baseados em *corpora* e o campo do ensino de língua baseado em *corpus* no Brasil. Na primeira parte, o autor sugere o uso de atividades centradas em concordâncias, no texto e em multimídia/multigêneros como instrumentos de ensino, sempre apresentando vários exemplos e programas disponíveis para a operacionalização dessas atividades. Na segunda parte, um breve histórico e as problemáticas atuais da Linguística de *Corpus* Educacional no Brasil são apresentados, a partir dos quais o pesquisador levanta problemas e propõe possíveis soluções.

Stella E.O. Tagnin apresenta, como material de encerramento da coletânea, um bom glossário geral da área de Linguística de *Corpus* e uma relação de endereços de *corpora* (e uma breve descrição de cada um) disponíveis online em várias línguas.