



Revista do Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.11, n.18 (2017)

Revista (Con)Textos Linguísticos
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais

Av. Fernando Ferrari nº 514
Goiabeiras – Vitória - ES
CEP: 29075910
Telefax: (27) 4009-2524
www.linguistica.ufes.br
contextoslinguisticos@hotmail.com.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con) Textos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 11, n. 18 (2017)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:
Saulo de Jesus Peres
CRB6 – Reg. 676/ES

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Alexsandro Rodrigues Meireles

Subchefe: Mario Cláudio Simões

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenador: Daniel de Mello Ferraz

Coordenadora Adjunta: Kyria Finardi

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Zandwais (UFRGS), Antônio Simões (Kansas University, EUA), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Eric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Alfenas), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), José Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Jussara Abraçado (UFF), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Lucente (UFAL), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flávia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Sílvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Miguel Oliveira Jr. (UFAL), Pablo Arantes (UFSCar), Rebeka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

Comissão Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

SUMÁRIO

<u>A PRODUÇÃO ICÔNICO-VERBAL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</u> Alan César Belo Angeluci, Claudia Zucatelli, Claudia Valeria Okayama	<u>POEIA</u> 7-22
<u>AS LÍNGUAS KAMAJURÁ E SATERÉ-MAWÉ: UM ESTUDO CONTRASTIVO DE SEUS VERBOS DE PROCESSO</u> Fernanda Ferreira Spoladore, Dulce do Carmo Franceschini	<u>POEIA</u> 23-43
<u>Estudo historiológico de dissertações de mestrado sobre o português falado em Minas Gerais</u> Eduardo Tadeu Roque Amaral	<u>POEIA</u> 44-63
<u>A INFLUÊNCIA DE PÚBLICOS PLURILÍNGUES E PLURICULTURAIS NAS PRÁTICAS DE DOCENTES DE LÍNGUAS- CULTURAS ESTRANGEIRAS</u> José Carlos Chaves da Cunha, Amanda Teixeira Bastos	<u>POEIA</u> 64-84
<u>COMPREENSÃO LECTORA E MEMÓRIA DE TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DO PROCESSAMENTO COGNITIVO DA LEITURA: UMA REVISÃO DE LITERATURA</u> Ronei Guaresí, Janaina Silva Oliveira	<u>POEIA</u> 85-96
<u>A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O VOCABULÁRIO NO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO</u> Ronei Guaresí, Janaina Silva Oliveira, Elizama Oliveira, Luziene Teixeira	<u>POEIA</u> 97-109
<u>Temáticas de los enunciados sentenciosos en Cuentos Fluminenses e Histórias da meia-noite, de Machado de Assis</u> Sandra Aparecida Teixeira de Faria	<u>POEIA (ESPAÑOL) (ESPAÑOL)</u> 110-128
<u>AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS HISPANO-AMERICANAS NO LIVRO DIDÁTICO FORMACIÓN EN ESPAÑOL: LENGUA Y CULTURA</u> Valdecy Oliveira Portes, Juliana Liberato Nobre	<u>POEIA</u> 129-143

APRESENTAÇÃO

É com prazer que publicamos mais um número da Revista (Con)textos Linguísticos. Com ele, além de promovermos o intercâmbio de pesquisadores e de novas ideias, em nível estadual, nacional e internacional, estamos consolidando o papel do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGEL – em fomentar a pesquisa linguística no Espírito Santo.

Compõem esta edição oito artigos de autoria de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras: Eduardo Tadeu Roque Amaral (USP), Valdecy Oliveira Pontes (UFC), Juliana Liberato Nobre (UFC), José Carlos Chaves da Cunha (UFPA), Amanda Teixeira Bastos (UFPA), Ronei Guaresi (UESB), Janaina Silva Oliveira (UESB), Alan César Belo Angeluci (USCS), Claudia Zucatelli (USCS), Claudia Valeria Okayama (USCS), Elizama Oliveira (UESB), Luziene Teixeira (UESB), Fernanda Ferreira Spoladore (UFU), Dulce do Carmo Franceschini (UFFS) e Sandra Aparecida Teixeira de Faria (Universidad Complutense de Madrid).

O primeiro trabalho, de autoria de Alan César Belo Angeluci, Claudia Zucatelli e Claudia Valeria Okayama descreve uma pesquisa de caráter exploratória feita a partir da análise de dados quantitativos e qualitativos coletados junto a 20 alunos da Educação Básica de uma escola municipal do Grande ABC, no Estado de São Paulo.

O segundo trabalho, de autoria de Fernanda Ferreira Spoladore e Dulce do Carmo Franceschini, apresenta um estudo contrastivo da flexão pessoal dos verbos de processo do Kamaiurá e Sateré-Mawé, empregados em enunciados assertivo-afirmativos independentes.

O terceiro trabalho, de autoria de Eduardo Tadeu Roque Amaral, intitulado apresenta uma análise historiográfica de dissertações de mestrado que analisam dados do português falado em Minas Gerais.

O quarto trabalho, de autoria de José Carlos Chaves da Cunha e Amanda Teixeira Bastos, investiga as práticas docentes de línguas-culturas estrangeiras (LE) junto a públicos heterogêneos do ponto de vista linguístico-cultural. Nosso objetivo é aferir em que medida estas práticas são influenciadas pelo contexto plurilíngue e pluricultural de ensino-aprendizagem.

O quinto trabalho, de autoria de Ronei Guaresi e Janaína Silva Oliveira analisa a produção bibliográfica sobre a relação entre a memória de trabalho e a compreensão da leitura em bons e maus leitores.

O sexto trabalho, de autoria de Ronei Guaresi, Janaina Silva Oliveira, Elizama Oliveira e Luziene Teixeira, analisa a relação da Consciência Fonológica e do Vocabulário com o aprendizado da leitura e da escrita nas séries iniciais.

O sétimo trabalho, de autoria de Sandra Aparecida Teixeira de Faria, realiza uma análise quantitativa e semântica mais extensa, baseada nas sete obras contísticas publicadas durante a vida do autor, pudemos constatar que o *amor* e o *comportamento* são as duas únicas temáticas mencionadas em todas elas.

Por fim, o trabalho, de autoria de Valdecy Oliveira Pontes e Juliana Liberato Nobre trata das variedades linguísticas, em específico, hispano-americanas no livro didático de língua espanhola *Formación en Español: Lengua y Cultura*, selecionado pelo PNLD 2014.

Esperamos que a leitura desses trabalhos amplie nossos conhecimentos, possibilite uma ampla discussão acadêmica e uma boa reflexão sobre a estrutura das línguas naturais e o processamento da linguagem humana.

A Comissão Organizadora

A PRODUÇÃO ICÔNICO-VERBAL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alan César Belo Angeluci*

Claudia Zucatelli**

Claudia Valeria Okayama***

Resumo: O estudo da linguagem através de gêneros textuais apresenta-se como um importante recurso ao docente de Educação Básica. A aplicação de determinados métodos para o uso dos gêneros textuais pode representar um avanço no letramento dos alunos. Este trabalho descreve uma pesquisa de caráter exploratória feita a partir da análise de dados quantitativos e qualitativos coletados junto a 20 alunos da Educação Básica de uma escola municipal do Grande ABC, no Estado de São Paulo. Por meio do uso do método de Sequência Didática de Gêneros Textuais, idealizado pelo Grupo da Universidade de Genebra, alunos da Educação Infantil, na faixa dos 5 anos de idade, produziram textos do gênero Histórias em Quadrinhos. O objetivo foi discutir os processos empregados pelos alunos para reelaboração dos textos produzidos inicialmente. A análise dos dados revelou que se registraram avanços quanto à produção de uma narrativa icônica e icônica-verbal.

Palavras-chave: Sequência Didática; Gêneros Textuais; Educação Básica; Educação Infantil.

Abstract: The study of language through textual genres presents itself as an important resource to the teacher of Basic Education. The application of certain methods for the use of the textual genres can represent an advance in students' literacy. This work describes an exploratory research made from the analysis of quantitative and qualitative data collected from 20 Basic Education students of a municipal school of Grande ABC, in the State of São Paulo. From the use of the method of Didactic Sequence of Textual Genres, idealized by the Group of the University of Geneva, students of Child Education, in the age group of 5 years old, produced texts of the genre Comics. The aim was to discuss the processes used by the students to rework the texts produced initially. Data analysis revealed that there were advances in the production of an iconic and verbal-iconic narrative.

Keywords: Didactic Sequence; Textual Genres; Basic Education; Child Education.

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul/USCS. Doutor pela Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado pela Universidade do Texas (Austin, EUA) e ECA-USP. Líder do Grupo de Pesquisa Smart Media & Users/SMU, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil, aangeluci@uscs.edu.br.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul/USCS, membro do Grupo de Pesquisa Smart Media & Users/SMU, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil, clauzuca@hotmail.com

*** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul/USCS, membro do Grupo de Pesquisa Smart Media & Users/SMU, São Caetano do Sul, São Paulo, Brasil, clauokay@gmail.com

Introdução

O ensino de língua portuguesa passou por muitas mudanças nos últimos anos. O texto passou a ser objeto de estudo nas salas de aula e não somente pretexto para o ensino de outros conteúdos. Por essa razão, desde a Educação Infantil, o estudo da linguagem através dos gêneros textuais e não mais através de práticas descontextualizadas de leitura e de escrita se apresenta como possibilidade de promoção de avanços no processo de letramento desses alunos.

No presente artigo, apresenta-se um relato de experiência a partir da análise de dados quantitativos e qualitativos coletados junto a 20 alunos da Educação Básica de uma escola municipal do Grande ABC, no Estado de São Paulo. Partindo da produção de textos escritos por alunos da Educação Infantil, na faixa dos 5 anos de idade, utilizou-se como abordagem o método de Sequência Didática de Gêneros Textuais, idealizado pelo Grupo da Universidade de Genebra¹, abordando-se, especificamente, o gênero de Histórias em Quadrinhos (HQs).

Na primeira seção, “As HQs na Educação Infantil: o mundo dos desenhos e das narrativas”, discorreu-se sobre o trabalho com a linguagem das histórias em quadrinhos nas salas de aula; na seção “As Sequências Didáticas (SD) para a produção de textos escritos”, apresentou-se o método de Sequências Didáticas como dispositivo para o trabalho com gêneros textuais; em seguida, na seção “O método de SD aplicado à produção de uma HQ na Educação Infantil”, descreveu-se cada uma das etapas da SD planejada; em “Análise das etapas de produção: os resultados obtidos e a validação da SD”, apresentou-se o desenvolvimento e validação de uma Sequência Didática para a produção de HQs.

As HQs na Educação Infantil: o mundo dos desenhos e das narrativas

As crianças são confrontadas diariamente com uma ampla variedade de textos, seja no ambiente escolar ou fora dele. Nas salas de aula da Educação Infantil, é muito comum o trabalho com nomes e as listas costumam ser exaustivamente exploradas em muitas das situações de leitura e de escrita promovidas nesse segmento da escolarização. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) já indicavam que o trabalho

¹ Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz fazem parte da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Os autores têm trabalhos publicados na área de desenvolvimento e ensino da linguagem oral e escrita, assim como em didática de línguas. Suas pesquisas relacionam-se ao ensino-aprendizagem da produção de gêneros textuais orais e escritos (ROJO e CORDEIRO, 2004)

com as linguagens oral e escrita nesse segmento deveria ser feito por meio de práticas contextualizadas e voltadas à promoção do letramento, não se reduzindo à aquisição de vocabulário, listas de palavras ou sentenças.

Acerca do trabalho com o texto, também, destacamos a concepção bakhtiniana de linguagem e gênero discursivo, que aponta que a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997) e a diferenciação proposta por Marcuschi (2010) sobre tipos e gêneros textuais, que considera que os primeiros referem-se a uma sequência definida por critérios internos – linguísticos e formais –, sendo limitados a poucas categorias, ao passo que os últimos fundam-se em critérios sociocomunicativos e discursivos.

As narrativas ficcionais despertam grande encantamento nos alunos dessa faixa etária, seja por meio da leitura feita pelo professor ou daquelas feitas pelos próprios, que incluem a leitura de imagens ou a mobilização de outras estratégias que extrapolam a decodificação fonética das palavras. Segundo Ferreira e Teberosky (1986), a aprendizagem da leitura inicia-se muito antes do que a escola imagina, através de insuspeitados caminhos, que extrapolam o domínio de técnicas.

É fácil identificar HQs visualmente, por meio dos quadros, desenhos e balões. No entanto, categorizá-las como gênero é uma tarefa complexa. Predominantemente, pertencem à tipologia narrativa; porém, como qualquer outro gênero, podem apresentar características de outros tipos textuais. Os quadrinhos também apresentam relações com o cinema e com os desenhos animados (MENDONÇA, 2010).

No universo das narrativas ficcionais, assim como outros gêneros, as HQs podem ser acessadas por crianças que ainda não dominam o sistema alfabético de escrita, de forma mais especial, por contarem com a imagem como recurso para comunicação das mensagens. Nesse gênero, os códigos verbal e visual atuam em constante interação para promover a narração. A mensagem é passada ora, exclusivamente, pelo texto escrito, ora pela linguagem pictórica e, na maioria das vezes, é percebida pelos leitores por intermédio da interação dos dois códigos (VERGUEIRO, 2004).

Além de ler ou ouvir histórias, as crianças pequenas costumam apreciar e produzir desenhos, nas salas de aula da Educação Infantil, estabelecendo-se, portanto, mais aproximações com o gênero, uma vez que a imagem desenhada é o elemento básico das HQs (VERGUEIRO, 2004). Na definição de Mendonça (2010), podemos categorizar provisoriamente as HQs como um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo no qual, a cada

quadro, é possível visualizar a progressão temporal. Seus elementos típicos são os desenhos, os quadros e os balões ou legendas, nos quais se insere a linguagem verbal.

A menor unidade narrativa nas HQs é o quadrinho ou vinheta. Segundo Vergueiro (2004), a sucessão desses quadros é organizada no sentido da leitura do texto, o que corresponde, no mundo ocidental, à disposição do alto para baixo e da esquerda para a direita, permitindo o entendimento da mensagem. Isso ocorre internamente também, ou seja, dentro de cada quadrinho, os personagens e suas respectivas falas são dispostos de modo que os acontecimentos que ocorrem antes temporalmente são apresentados à esquerda.

Na Educação Infantil, as crianças desenham cotidianamente e, muitas vezes, valem-se desses registros para elaborar narrativas, “contando” aos professores o que desenharam, como se o desenho fosse uma história. Essas produções costumam estar organizadas num único quadro, que corresponde, geralmente, à totalidade de uma folha de sulfite. Já numa produção de HQs, para a representação de uma ação ou acontecimento, cada quadrinho, embora seja uma imagem fixa, representa um instante específico ou uma sequência interligada de instantes (VERGUEIRO, 2004), sendo esse um dos elementos a ser planejado anteriormente ao início da produção. Deste modo, ao desenhar para contar uma história, será necessário mobilizar outras estratégias diferentes das comumente utilizadas pelas crianças.

As Sequências Didáticas (SD) para a produção de textos escritos

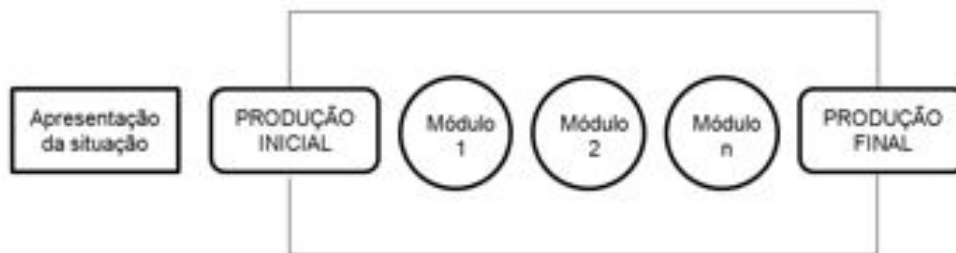
A concepção defendida neste artigo pauta-se no princípio das Sequências Didáticas (SD), em que se comunicar por meio da oralidade ou da escrita pode e deve ser ensinado sistematicamente. A SD é apresentada pelos pesquisadores do Grupo de Genebra como estratégia para articular esse ensino, tanto no oral quanto no escrito, e constitui uma sequência de módulos, organizados em conjunto para melhorar uma determinada prática de linguagem ou como instrumentos de apropriação dessa prática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

A finalidade de uma SD é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-lhe escrever ou falar de forma mais adequada em uma determinada situação de comunicação. O trabalho deve ser realizado sobre gêneros que o aluno não domina ou quando o faz de maneira insuficiente e sobre gêneros que não sejam acessados facilmente de forma espontânea pela maior parte dos alunos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Assim, embora se constitua como gênero acessível aos alunos, no âmbito da leitura, a produção de HQs

demanda a mobilização de conhecimentos que carecem de um trabalho intencional e sistematizado.

Por ser modular, o trabalho com SD permite uma diferenciação do ensino, favorecendo a elaboração de projetos e centrando-se, realmente, nas dimensões textuais das expressões orais e escritas. O princípio da modularidade se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social, supondo a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem se adaptar às necessidades particulares dos diferentes aprendizes (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). O esquema apresentado na Figura 1 é a base de uma sequência didática.

Figura 1 – Sequência Didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83

De certo modo, trata-se de decompor as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar autonomamente, o que permite abordar, separadamente, os componentes que constituem problemas para os aprendizes (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Pode-se compreender que uma sequência didática, na abordagem dos pesquisadores genebrinos, caminha do complexo para o simples – da produção inicial aos módulos – e, novamente, do simples ao complexo – para a produção final.

O método de SD aplicado à produção de uma HQ na Educação Infantil

As HQs foram o gênero escolhido em articulação ao *Projeto Super-Heróis*, desenvolvido no segundo semestre do ano letivo de 2016 em uma escola municipal do Grande ABC, no Estado de São Paulo. Os alunos assistiram a diversos filmes de heróis, fizeram pesquisas, participaram de rodas de conversa e desenvolveram trabalhos de Artes e de Linguagem, objetivando expor essas produções em um evento aberto à comunidade. Nesse

contexto, se inseriu o gênero, uma vez que muitos super-heróis conhecidos pelos alunos através dos filmes têm sua origem no universo das HQs.

Anteriormente à *apresentação da situação de comunicação*², foi feita uma roda de conversa com os alunos, através da qual foram levantados alguns conhecimentos prévios sobre o gênero e também sobre onde as HQs poderiam ser encontradas. A esse respeito, Serafim (2015) aponta que a construção de significados se dá também por meio de perguntas, postas pelo adulto, sobre o suporte em que se encontra o texto.

Como eles já estavam inseridos em um cabedal de atividades voltadas à temática “super-heróis”, a apresentação da situação foi feita em uma roda de conversa em que foram explicitados aos alunos os objetivos da produção desta HQ, que consistiria numa forma de comunicar aos visitantes da exposição uma história de um personagem conhecido dos alunos.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao apresentar a situação aos alunos, é preciso fornecer todas as informações necessárias para que eles conheçam o projeto de comunicação pretendido e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Os pesquisadores genebrinos também propõem que, sempre que possível, as sequências didáticas sejam realizadas no âmbito de um projeto de classe que pode ser, em parte, fictício.

Antes da elaboração da *produção inicial*, a professora propôs às crianças que escolhessem um (a) protagonista para as narrativas, tendo sido escolhido o “Homem-Aranha”. Por conta do projeto em curso, os alunos tinham assistido recentemente a um filme do personagem. A *elaboração de conteúdos*, em uma produção de texto, é um aspecto que configura uma das dificuldades a serem abordadas, sendo necessário aos alunos conhecerem as técnicas para buscar, elaborar ou criá-los em função do gênero (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Nesse sentido, a narrativa filmica forneceu subsídios para a posterior produção.

A *produção inicial* foi feita oferecendo-se sulfite, lápis e borracha aos alunos. Foram deixadas também à disposição régua. A consigna foi dada verbalmente: produzir uma história em quadrinhos do personagem “Homem-Aranha” para divulgação em evento aberto à comunidade escolar.

A produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos como para o professor. Para os primeiros, esclarece quanto ao gênero abordado e lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles

² A apresentação da situação de comunicação é o momento no qual a tarefa de expressão oral ou escrita é descrita de maneira detalhada aos alunos. Seu objetivo é expor-lhes um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente por meio da produção final. É a etapa de preparação para a produção inicial (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004)

mesmos ou os colegas encontram. Para o último, define o que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Com base nas produções iniciais, foram planejados sete módulos, permitindo a abordagem, separadamente dos diversos elementos da atividade de produção de uma HQ. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) indicam *atividades de observação e análise de textos* como ponto de referência indispensável à aprendizagem de um gênero. Os módulos 2, 3 e 6 contaram com atividades de manuseio de gibis e leitura orientada de HQs fotocopiadas aos alunos. Outros gêneros foram utilizados para comunicação de conteúdos relacionados ao gênero: cartazes e vídeos, nos módulos 3, 4 e 5 para abordagem dos conceitos de tipos de balões e onomatopeias.

As *tarefas simplificadas de produção* permitiram a concentração em aspectos mais particulares da elaboração do texto e foram contempladas nos módulos 1, 3 e 7 por meio de apreciação e desenho dos personagens de HQs, produção coletiva de textos e reconto oral de partes das aventuras narradas no filme.

Além disso, para capitalizar as aquisições durante o processo, os pesquisadores genebrinos propõem a elaboração de *listas de constatações*. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam para a necessidade de elaboração de uma linguagem comum para que se possa falar dos textos, comentá-los, desenvolvendo uma linguagem técnica comum à classe e ao professor. Nesse caso, foram desenvolvidos cartazes fazendo-se uso de textos e imagens que remetessem os alunos da faixa etária em questão aos aspectos estudados.

Após a realização dos módulos, os alunos elaboraram a *produção final* de uma HQ cujo protagonista foi o “Homem-Aranha”. O sétimo módulo, que consistiu na recuperação oral de elementos das narrativas conhecidas do personagem e a *produção final* foram desenvolvidos no mesmo dia.

Análise das etapas de produção: os resultados obtidos e a validação da SD

Na fase de *validação* de uma SD, verifica-se se o aprendizado foi consolidado. A validação se apoia sobre os dados colhidos durante a *experimentação*, incluindo-se as produções dos alunos. A experimentação, por sua vez, consiste na aplicação da SD em sala de aula com a produção de registros e de observações realizadas durante o processo (APARÍCIO e ANDRADE, 2016).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam que a produção inicial configura o momento em que os alunos elaboram um primeiro texto oral ou escrito, revelando para si mesmos e para o professor as representações que possuem dessa atividade. Ao contrário do que se pode supor, mesmo que ainda não respeitem todas as características do gênero em questão, essa experiência não coloca os alunos em uma situação de insucesso.

Apesar de não tê-los colocado em uma situação de fracasso, a produção inicial colocou alguns desafios aos alunos: planejar quantos quadrinhos fariam, manejar a régua e representar uma narrativa valendo-se de elementos icônicos ou icônico-verbais. A professora estimulou algumas crianças a recuperarem oralmente algumas passagens da história conhecida através do filme do super-herói para iniciarem a produção.

Das vinte produções analisadas, cinco não apresentaram a construção de uma narrativa sequencial. Além da observação das produções, nestes casos, a professora certificou-se com as crianças oralmente do que tentaram representar, para não haver distorções derivadas da má interpretação dos desenhos. Nas Figuras 2 e 3, é possível observar que os alunos desenharam o personagem em posições ou com roupas diferentes, não representando quadro a quadro uma sequência temporal criada ou recriada a partir do filme assistido.

Figura 2 – Produção Inicial de A



Figura 3 – Produção Inicial de B



Na produção inicial, nenhum aluno utilizou linguagem icônico-verbal. Todas as produções foram somente desenhadas. Esse dado revela a importância da realização de um trabalho sistematizado sobre os gêneros textuais. Embora existam HQs somente icônicas, na roda de conversa feita anteriormente às produções, alguns alunos reconheciam o gênero também por conta dos elementos verbais, conforme transcrição a seguir³. No entanto, nenhum aluno incorporou esses elementos à sua primeira produção.

C: Aquele negócio que fica assim [fez o formato com as mãos] é o balão.

D: É um gibi que tem algumas historinhas.

E: Aquele balão tem uma pontinha aqui embaixo. Aquela ponta parece igual uma agulha de costurar roupas, mas não é. É um balão com uma agulha!

C: Um balão de pensamento do que a pessoa tá falando.

E: Ele não flutua, mas ele fica, ele fica fazendo as pessoas fazer um desenho bem legal, fazer uma história em quadrinhos. Faz a pessoa querer fazer quadrinhos.

A esse respeito, Mendonça (2010) enfatiza a importância de uma análise específica das HQs, como objeto de trabalho pedagógico na escola. Para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem nesse gênero, ela propõe estudar elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões, tamanho e tipo das letras, sinais usados no lugar das letras, a disposição do texto e a relação de todos esses elementos para a produção de sentido.

Em diversos módulos, nesta SD, a professora propôs leitura de textos de referência, destacando aspectos característicos das HQs. Nessas leituras, os alunos foram levados a refletir sobre os significados dos diferentes formatos de balões, bem como sobre as onomatopeias presentes nesses textos. Algumas metáforas visuais também foram objeto de estudo. Para organizar essas informações, a professora elaborou cartazes que se traduziram em uma espécie de glossário visando a trazer referências para os alunos reelaborarem sua produção inicial.

No trabalho com a produção de HQs em sala de aula, é preciso despertar o olhar dos alunos para algumas regularidades na forma com que os personagens costumam ser desenhados pelos autores. Essa necessidade justifica a realização de tarefas simplificadas voltadas à produção gráfica, garantidas em alguns módulos. Segundo Vergueiro (2004), na maioria das HQs, o protagonista é graficamente distinto dos demais, seja por meio de atributos físicos ou sociais e intelectuais. No caso das histórias de super-heróis, costumam ser retratados com o mesmo tipo de roupa, facilitando sua identificação pelos leitores.

³ Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi utilizada a seguinte codificação: as falas dos alunos são identificadas por letras do alfabeto, em sequência, à exceção da letra P que identifica a professora em um dos diálogos transcritos.

Nas produções de muitas crianças, conforme Figura 4, foi possível observar um menor nível de detalhamento dos desenhos, do primeiro até o último quadrinho produzidos e também uma diferença entre desenhar para a produção de uma HQ e os demais desenhos costumeiramente produzidos por elas, conforme observações da professora. Esse aspecto também foi levado em conta no planejamento dos módulos.

Figura 4 – Produção Inicial de F



No planejamento dos módulos, levou-se em conta o que os alunos já sabiam a respeito das HQs com vistas à ampliação de repertório para a *produção final*. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é preciso variar os modos de trabalho, propondo, ao longo dos módulos, atividades as mais diversificadas possíveis, dando a possibilidade de acesso aos instrumentos necessários à superação das dificuldades por meio de diversos caminhos.

A respeito dos módulos desenvolvidos e descritos na seção anterior, serão feitas considerações especiais, acerca do quarto módulo, antes da apresentação dos resultados obtidos nas produções finais dos alunos. Para Santos e Vergueiro (2012), para ler histórias em quadrinhos, é preciso ir além dos elementos textuais, como diálogos, identificando os tipos de balões, as metáforas visuais e as onomatopeias. O trabalho com estas últimas foi desenvolvido através de leitura e identificação nos gibis, da apresentação de um vídeo infantil e de cartazes com exemplos.

Após a realização desse módulo, a professora relatou que muitos alunos passaram a fazer onomatopeias associadas aos seus desenhos nos cadernos. Os diálogos transcritos a seguir apontam o que fora capitalizado até então pelas crianças.

G: Existe onomatopeia de tudo?

P: Sim, a gente pode fazer.

H: Eu quero fazer onomatopeia de trovão.

I: Onomatopeia de trovão combina com chuva. Eu tenho uma coisa importante sobre onomatopeia, sobre a nossa “estudação” dos super-heróis. Eu tenho o DVD do Homem-Aranha e tem onomatopeia de choque: tzzzzz. Eu podia trazer.

J: E, o que é uma onomatopeia?

I: É isso aqui [mostrou o cartaz com exemplos de onomatopeias] É sobre barulhos.

G: Prô, eu tenho um gibi que aparece um monte disso. É sobre o trânsito.

Também em outro módulo, em que foi feita leitura compartilhada de uma HQ, o seguinte diálogo foi observado, conforme transcrição a seguir.

E: Eu percebi que o Anjinho estava com uma nuvem e o Cebolinha com uma mangueira e fez “chuaaaaá”!

D: Tem onomatopeia: Zup!

Uma nota importante a se fazer antes da apresentação dos dados referentes à produção final, refere-se à constatação de que, na *produção inicial* grande parte da dificuldade de muitas crianças esteve ligada ao manuseio da régua, por se tratar de um público de alunos de cinco anos. Optou-se por imprimir e oferecer quadrinhos prontos de diversos tamanhos para que os alunos pudessem dedicar-se com maior desprendimento à produção das HQs. Esses quadrinhos foram colados pelas crianças em uma outra folha que serviu como suporte.

A produção final foi uma atividade que necessitou de bastante acompanhamento individualizado. Após concluírem algum quadrinho, havia alunos que recorriam à professora para perguntar o que deveriam desenhar no próximo. Ela os estimulava com questões a tomarem algumas decisões, conforme transcrição: “E depois que o Peter foi picado pela

aranha o que aconteceu?"; "O que aconteceu depois que o Peter lutou na ponte com o lagarto?".

Para cada cena que deveriam desenhar, os alunos precisavam decidir qual seria o tamanho adequado do quadrinho, dentre as opções disponíveis. Isso requereu que planejassem sequencialmente o que iriam fazer. O cartaz com referências para a produção dos balões ficou à disposição dos alunos. Aqueles que ainda não dominavam a escrita alfabética consultaram essa fonte para incluir falas em suas narrativas.

Embora todas as crianças tenham produzido HQs do Homem-Aranha, os alunos escolheram passagens diferentes da narrativa fílmica assistida. Mantiveram, no entanto, elementos fundamentais para a construção do enredo, como o esclarecimento, nos primeiros quadrinhos, de como o personagem tornou-se um super-herói.

Todos os alunos tiveram acesso à produção inicial, sobre a qual puderam se debruçar, num processo de revisão do próprio texto. Alguns usaram-na como referência, fazendo alterações e melhorias nos primeiros desenhos produzidos. Outros ignoraram esse material e fizeram um novo texto. Algumas crianças necessitaram parar o trabalho neste primeiro dia e continuá-lo posteriormente, dado o grau de elaboração com que fizeram os desenhos havendo grande variedade quanto aos tempos de conclusão da atividade.

As Figuras 5 e 6 ilustram as produções inicial e final de uma aluna da turma. É possível observar o uso da linguagem verbal em três quadrinhos, diferentemente do que ocorrera na produção inicial. Embora tenha feito uso de um balão, a aluna também empregou uma onomatopeia para representar o confronto dos personagens no quarto quadrinho.

Figura 5 – Produção inicial de J



Figura 6 – Produção final de J



A Figura 7 ilustra os avanços de A, que conseguiu narrar uma aventura do super-herói quando elaborou a produção final, diferentemente do que ocorrera na produção inicial, conforme Figura 2.

Figura 7 – Produção Final de A



Após a elaboração de todas as produções finais, foi possível chegar a novos dados, conforme tabela a seguir, que evidenciam a incorporação dos elementos verbais à narrativa, bem como de outros recursos característicos do gênero estudado: balões e onomatopeias.

	Produção Inicial	Produção Final
	(20)	(20)
Produção de uma narrativa gráfica sequencial	15	20
Emprego de linguagem icônica	20	0
Emprego de linguagem icônico-verbal	0	20
Emprego de balões	0	16
Emprego de onomatopeias	0	12

É possível notar também, a partir dos dados obtidos por meio das produções iniciais de vinte alunos, que nem todos souberam elaborar uma narrativa gráfica sequencial antes do desenvolvimento das atividades modulares com HQs, mesmo já tendo estabelecido contato anterior com o gênero em situações informais de leitura, tendo conseguido fazê-lo na produção final.

Considerações Finais

O trabalho com gêneros na escola, especialmente a partir da perspectiva proposta pelos estudos do Grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra, demonstra que é possível promover aprendizagens relacionadas a essas formas de materialização da linguagem também com crianças pequenas. A proposta foi desenvolvida junto a alunos de 5 anos, em processo de alfabetização, e o gênero HQs foi bastante atrativo para os alunos, que já gostavam de desenhos. Além do gênero, o conteúdo da produção, voltado à temática “super-heróis”, também despertou o interesse dos alunos dessa faixa etária.

Criar uma situação em que o texto teve uma função, ou seja, expor as HQs para que o público visitante de um evento pudesse lê-las e conhecer a trajetória de um herói foi um fator que tornou a escrita mais significativa, confirmando o que defendem os autores genebrinos quanto à apresentação de uma situação de comunicação. Além disso, contar uma história empregando linguagem icônico-verbal foi um grande desafio para toda a turma.

Conforme se verificou nas análises, nenhum aluno havia empregado linguagem verbal na produção inicial. Diferentemente, na produção final, houve a utilização dos dois tipos de

linguagem, dispondo, na maior parte das produções, do balão como elemento de organização dos textos escritos.

Passar por essa experiência ampliou o repertório das crianças quanto às possibilidades de criação e de expressão de ideias. O conceito de onomatopeia foi levado para outras situações: alguns alunos perceberam que poderiam usar esse recurso para enriquecerem também outras produções gráficas. Nesse sentido, destaca-se a importância do trabalho com as listas de constatações. Consideradas as características do gênero e do público-alvo das atividades, consistiram em cartazes com textos e imagens e serviram como referência para os alunos autorregularem suas aprendizagens.

A ideia de que uma história em quadrinhos consiste em um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo (MENDONÇA, 2010) não estava presente também na primeira produção de alguns. Para estes, escrever uma história em quadrinhos do “Homem-Aranha” significava desenhá-lo em posições diferentes, representando seus poderes e características ou, em alguns casos, desenhar momentos vividos pelo personagem espalhados pelo papel sem uma ordem estabelecida. Por meio da SD, perceberam que é preciso organizar essas cenas sequencialmente, de modo que a leitura, quadro a quadro, possa demonstrar um curso temporal.

Com essa faixa etária, na etapa de produção final do texto, é preciso destacar a importância de considerar a individualidade de cada criança. O desafio de recontar a história do personagem, somente por meio das referências trazidas pelo filme e pelas leituras feitas, foi muito grande para a maioria. Nesse sentido, fez-se necessário permitir e incentivar a circulação de informações pela sala, estimulando os alunos com questões para que recuperassem os fatos que pretendiam representar.

A diferenciação pedagógica precisa ser considerada como um princípio, evidenciado nessa SD, especialmente, por meio da flexibilização do tempo para desenvolvimento da produção final, o que garantiu que todos pudessem colocar em jogo tudo que aprenderam, confirmando-se que levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes é um desafio social decisivo (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Referências

APARÍCIO, A. S. M. e ANDRADE, M. F. R. **A construção de sequências didáticas para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação docente no âmbito do PIBID.** Educação & Linguagem. V. 19. N. 1. P. 13-39. 2016.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras. P.81-108. 2004.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras. P.35-60. 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial. P. 209-224. 2010.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática**. EccoS. N.27. P. 81-95. 2012.

SERAFIM, M. S. **A leitura do gênero história em quadrinhos por leitores iniciantes**. Revista (Con) Textos Linguísticos. V.9. N.13. P.107-122. 2015.

VERGUEIRO, W. A. linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. RAMA, A. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

Artigo recebido em: 29/03/2017.

Artigo aceito em: 22/06/2017.

Artigo publicado em: 20/07/2017.

**AS LÍNGUAS KAMAIURÁ E SATERÉ-MAWÉ:
UM ESTUDO CONTRASTIVO DE SEUS VERBOS DE PROCESSO**

Dulce do Carmo Franceschini *
Fernanda Ferreira Spoladore **

Resumo: Neste artigo, pretende-se apresentar um estudo contrastivo da flexão pessoal dos verbos de processo do Kamaiurá e Sateré-Mawé, empregados em enunciados assertivo-afirmativos independentes. A língua Sateré-Mawé, membro único da família Mawé, pertence ao tronco linguístico Tupi (cf. RODRIGUES, 1994) e é falada por aproximadamente 12 mil indivíduos (cf. SESAI, 2014) que, em sua maioria, vivem nas margens do médio rio Amazonas, região fronteira dos estados Amazonas e Pará. Por sua vez, a língua Kamaiurá, um dos membros da família Tupi-Guarani (cf. RODRIGUES, 1994), é falada por população de mesmo nome e composta atualmente por cerca de 600 indivíduos (cf. SIASI/SESAI, 2014). Domiciliados em duas aldeias distintas, são habitantes dos arredores da lagoa Ypawu, localizada no Parque Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso (cf. SEKI, 2000). O estudo contrastivo, aqui apresentado, é baseado na descrição e análise propostas por Franceschini (1999), para o Sateré-Mawé, e por Seki (2000), para o Kamaiurá. A partir do contraste entre os elementos pronominais indicados nos verbos de processo do Kamaiurá e Sateré-Mawé, pretende-se apresentar as semelhanças observadas entre essas duas línguas.

Palavras-chave: Língua sateré-mawé. Língua kamaiurá. Flexão pessoal. Verbos de processo. Enunciados assertivo-afirmativos independentes.

Abstract: In this article, we attempt to present a contrastive study of the personal inflection of the process verbs employed in independent assertive-affirmative sentences of Kamaiurá and Sateré-Mawé languages. Sateré-Mawé language is spoken by Sateré-Mawé people, belongs to the linguistic trunk Tupi (cf. RODRIGUES, 1994) and is spoken by about 12,000 individuals (cf. SESAI, 2014) who mostly live in middle Amazon River, in the border region of the Amazonas and Pará states. On the other hand, Kamaiurá language, a member of Tupi-Guarani family (cf. RODRIGUES, 1994), is spoken by people of the same name and composed by 600 individuals approximately (cf. SIASI/SESAI, 2014). Domiciled in two distinct villages, they are inhabitants of Ypawu lagoon surrounding, located in Xingu Indigenous Park, state of Mato Grosso (cf. Seki, 2000). The contrastive study presented here is based on the description and analysis proposed by Franceschini (1999), for Sateré-Mawé, and Seki (2000), for Kamaiurá. From the contrast between the pronominal elements marked on the process verbs of Kamaiurá and Sateré-Mawé, we intend to show the similarities between these two systems.

Keywords: Sateré-Mawé language. Kamaiurá language. Personal inflection. Process verbs. Independent assertive-affirmative sentences.

* Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil Doutora em Linguística pela universidade francesa Paris VII – Denis Diderot. E-mail: dukini2001@yahoo.com.br.

** Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: fernandaspoladore@hotmail.com.

Introdução

A língua Sateré-Mawé é falada por aproximadamente 12 mil indivíduos sateré-mawé (cf. SESAI, 2014) que habitam, em sua maioria, as margens do médio rio Amazonas, na região fronteira dos estados Amazonas e Pará. É membro único da família Mawé, integrante do tronco linguístico Tupi (cf. RODRIGUES, 1994). A língua Kamaiurá, por sua vez, é falada por aproximadamente 600 indivíduos kamaiurá (cf. SIASI/SESAI, 2014), que vivem em duas aldeias distintas localizadas nos arredores da lagoa Ypawu, situada no Parque Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso (cf. SEKI, 2000). É um dos membros da família Tupi-Guarani, integrante do tronco linguístico Tupi (cf. RODRIGUES, 1994).

Em Kamaiurá, conforme Seki (2000, p. 65), é possível distinguir quatro tipos verbais, a saber: transitivos, intransitivo-ativos, intransitivo-descritivos e copulares. Em Sateré-Mawé, de acordo com Franceschini (1999, p. 145), os verbos podem ser classificados em ativos, médios e estativos. Para o que se pretende neste artigo, ater-nos-emos aos *verbos transitivos e intransitivo-ativos* empregados em Kamaiurá, bem como aos *verbos ativos e médios* empregados em Sateré-Mawé.

Para a classificação dos verbos do Kamaiurá em transitivos e intransitivo-ativos, Seki (2000, p. 65) fundamenta-se (1) na dissemelhança dos elementos pronominais que admitem; (2) na particularidade dos afixos específicos que recebem; bem como (3) na quantidade e qualidade de seus argumentos. Franceschini (1999, p. 145), por sua vez, fundamenta sua classificação dos verbos ativos e médios do Sateré-Mawé na orientação do processo, marcada no verbo por diferentes prefixos relacionais.

Neste artigo, em se tratando de enunciados assertivo-afirmativos independentes, pretende-se apresentar uma comparação entre os elementos pronominais que verbos transitivos e intransitivo-ativos admitem em Kamaiurá e os prefixos pessoais que verbos ativos e médios admitem em Sateré-Mawé. O estudo contrastivo aqui apresentado, conforme dito anteriormente, é baseado na descrição e análise propostas por Franceschini (1999), para o Sateré-Mawé, e por Seki (2000), para o Kamaiurá.

A estrutura verbal

Os verbos intransitivo-ativos e transitivos do Kamaiurá

Em Kamaiurá² (SEKI, 2000, p. 66), os verbos intransitivo-ativos e transitivos são compostos, essencialmente, de elemento pronominal e radical verbal. Os radicais intransitivos são flexionados por prefixo pessoal subjetivo; os transitivos, por sua vez, podem ser flexionados por prefixo pessoal subjetivo, *portmanteau* ou pronome clítico.

Os verbos intransitivo-ativos e transitivos a seguir são empregados em Kamaiurá.

(1a)	Intransitivo-ativos	(1b)
mo'apyr a - ket 'três' 1sg.+ 'dormir' "Dormi três [dias]."		kawaru - a o - jewaem 'cavalo'+N 3+ 'fugir' "O cavalo fugiu."
(2a)	Transitivos	(2b)
ne = atua a - petek 2sg.+ 'cangote' 1sg.+ 'bater' "Eu bati no teu cangote."		tajau - a r - api'a ere -'ok 'porco'+N rel.+ 'testículo' 2sg.+ 'arrancar' "Você arrancou os testículos do porco."

Os verbos *aket* e *ojewaem* são intransitivo-ativos. O verbo *aket*, em (1a), é formado do prefixo subjetivo *{a-}*, referente à primeira pessoa do singular, e do radical verbal *{-ket}* 'dormir'. Em (1b), por sua vez, o verbo *ojewaem* é composto do prefixo subjetivo de terceira pessoa *{o-}* e do radical verbal *{-jewaem}* 'fugir' (cf. SEKI, 2000).

Por seu turno, os verbos *apetek* e *ere'ok* são transitivos. Em (2a), o verbo *apetek* é composto do prefixo subjetivo de primeira pessoa do singular *{a-}* e do radical verbal *{-petek}* 'bater'. Já o verbo *ere'ok*, ilustrado em (2b), é formado do prefixo subjetivo *{ere-}*, referente à segunda pessoa do singular, e do radical verbal *{-ok}* 'arrancar' (cf. SEKI, 2000).

² Em se tratando de formas verbais independentes (modos indicativo, imperativo e exortativo). A respeito das formas verbais dependentes do Kamaiurá, ver Seki (2000, p. 127).

(3a)	Transitivos	(3b)
<p>ene je = pyhyk 2sg. 1sg.+‘segurar’ “Você me segurou.”</p>	<p>opo - pyhyk 1sg./2pl.+‘segurar’ “Eu seguro vocês.”</p>	

Os verbos *jepyhyk* e *opopyhyk* são transitivos. Em (3a), o verbo *jepyhyk* é formado do pronome clítico {*je=*}, referente à primeira pessoa do singular, e do radical verbal {-*pyhyk*} ‘segurar’. Em (3b), porém, o verbo *opopyhyk* é formado do prefixo *portmanteau* {*opo-*}, referente à primeira pessoa do singular e à segunda pessoa do plural, simultaneamente, seguido do radical verbal {-*pyhyk*} (cf. SEKI, 2000).

Os verbos médios e ativos do Sateré-Mawé

Em Sateré-Mawé (FRANCESCHINI, 1999, p. 145), os verbos médios e ativos são formados, basicamente, de prefixo pessoal agentivo ou inativo, seguido de índice relacional³ e de radical verbal. Os verbos ativos, especificamente, podem ser flexionados por prefixo *sagittale*.

Os verbos médios e ativos abaixo são empregados em Sateré-Mawé.

(4a)	Médios	(4b)
<p>uito a - re - ket 1sg. 1sg.+Med.+‘dormir’ “Eu estou dormindo.”</p>	<p>wewato Ø - to - popy: ‘anta’ 3sg.+Med.+‘fugir’ “A anta fugiu.”</p>	
(5a)	Ativos	(5b)
<p>a - ti - petek i - i - po 1sg.+At.T+‘bater’ 3sg.irrefl.+rel.I+‘bater’ “Eu bati na mão dele.”</p>	<p>e - he - waiṅ kurum 2sg.+At.A+‘aconselhar’ ‘rapaz’ “Nós aconselhamos o rapaz.”</p>	

³ Os radicais flexionados por prefixo *sagittale* não recebem índice relacional de orientação.

Os verbos *areket* e *topopy*: são médios. Em (4a), o verbo *areket* é composto do prefixo agentivo de primeira pessoa do singular $\{a-\}$, seguido do índice relacional de orientação média $\{-re-\}$, e do radical verbal $\{-ket\}$ ‘dormir’. Em (4b), por seu turno, o radical $\{-popy:\}$ ‘fugir’ é flexionado pelo prefixo agentivo $\{\emptyset-\}$, relativo à terceira pessoa do singular, e prefixado pelo relacional $\{-to-\}$, índice de orientação média (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Os verbos *atipetek* e *ehewaiŋ*, por seu turno, são ativos. O verbo *atipetek*, ilustrado em (5a), é formado do prefixo agentivo de primeira pessoa do singular $\{a-\}$, seguido do morfema relacional $\{-ti-\}$ – índice de orientação ativa e aspecto télico –, e do radical verbal $\{-petek\}$ ‘bater’. Em (5b), porém, o radical $\{-waiŋ\}$ ‘aconselhar’ recebe o prefixo agentivo $\{e-\}$, relativo à segunda pessoa do singular, e o relacional $\{-he-\}$, índice de orientação ativa e aspecto atélico (cf. FRANCESCHINI, 1999).

(6a)	Ativos	(6b)
u - i - hymu:t mi'i 1sg.+Inv.+‘acordar’ 3sg. “Eu fui acordada por você.” (Você me acordou.)		moro - hymu:t 1sg./2sg.+‘acordar’ “Eu te acordei.”

Os verbos *uihymu:t* e *morohymu:t* são ativos. Em (6a), o verbo *uihymu:t* é formado do prefixo inativo $\{u-\}$, relativo à primeira pessoa do singular, seguido do morfema relacional $\{-i-\}$, índice de orientação inversa, e do radical $\{-hymu:t\}$ ‘acordar’. Ilustrado em (6b), por sua vez, o radical $\{-hymu:t\}$ é flexionado pelo prefixo *sagittale* $\{moro-\}$, o qual referencia, simultaneamente, a primeira e a segunda pessoa do singular (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Os elementos pronominais

Em Kamaiurá (cf. SEKI, 2000), ambos os verbos transitivos e intransitivo-ativos podem ser flexionados por prefixo pessoal ativo. Os transitivos, porém, distinguem-se dos intransitivos-ativos por admitirem pronome clítico⁴ ou prefixo *portmanteau*.

⁴ Em Kamaiurá (SEKI, 2000, p. 66), *nos modos independentes* (indicativo, imperativo e exortativo), *os verbos intransitivo-ativos não admitem pronomes clíticos*.

Quadro A: Paradigma de elementos pronominais do Kamaiurá⁵.

	Prefixos subjetivos	Prefixos <i>portmanteau</i>	Pronomes clíticos ⁶	Prefixos relacionais
Pessoas discurso	Transitivos Intransitivo-ativos	Transitivos	Transitivos	
1ª sg.	<i>a-</i>		<i>je=</i>	= <i>r-</i> = <i>Ø-</i> (<i>alomorfe</i>)
1ª incl.	<i>ja-</i>		<i>jene=</i>	
1ª excl.	<i>oro-</i>		<i>ore=</i>	
2ª sg.	<i>ere-</i>	<i>oro-</i>	<i>ne=</i>	
2ª pl.	<i>pe-</i>	<i>opo-</i>	<i>pe=</i>	
3ª sg./pl.	<i>o-</i>			

Fonte: Seki (2000, p. 65).

Quadro A': Verbos flexionados por prefixo subjetivo - Língua Kamaiurá.

Pessoas discurso	Prefixos subjetivos	Exemplos ⁷
1ª sg.	<i>a-</i>	<i>a-jan</i> 'eu corro' <i>kunu'um-a a-etsak</i> 'eu vejo o menino'
1ª incl.	<i>ja-</i>	<i>ja-jan</i> 'nós corremos' <i>kunu'um-a ja-etsak</i> 'nós vimos o menino'
1ª excl.	<i>oro-</i>	<i>oro-jan</i> 'nós corremos' <i>kunu'um-a oro-etsak</i> 'nós vimos o menino'
2ª sg.	<i>ere-</i>	<i>ere-jan</i> 'você corre' <i>kunu'um-a ere-etsak</i> 'você viu o menino'
2ª pl.	<i>pe-</i>	<i>pe-jan</i> 'vocês correm' <i>kunu'um-a pe-etsak</i> 'vocês viram o menino'
3ª sg./pl.	<i>o-</i>	<i>kunu'um-a o-jan</i> 'o menino corre' <i>kunu'um-a o-etsak</i> 'ele/ela ⁸ viu o menino'

Fonte: Seki (2000).

⁵ Sobre os prefixos pessoais específicos dos modos *imperativo* e *gerúndio*, do Kamaiurá, ver Seki (2000, p. 127).

⁶ Segundo Seki (2000, p. 63), os pronomes clíticos são assim tratados, e não como prefixos, porque em todas as suas funções se comportam como o nome, ocorrendo imediatamente antes do radical nominal, posposicional ou verbal, prefixado com o relacional {*r-*}.

⁷ Em Kamaiurá (cf. SEKI, 2000), os radicais {*-jan*} 'correr' e {*-etsak*} 'ver' são classificados como intransitivo-ativo e transitivo, respectivamente.

⁸ Em Kamaiurá, a partícula flutuante *awa*, anexada ao radical verbal, indica a pluralidade do sujeito de terceira pessoa de verbos intransitivos e transitivos (*paku-a o-juka=awa* "eles mataram paca") (SEKI, 2000, p. 141).

Quadro A²: Verbo flexionado por prefixo *portmanteau* - Língua Kamaiurá.

Pessoas discurso	Prefixos <i>portmanteau</i>	Exemplos
1 ^a sg./2sg.	<i>oro-</i>	<i>oro-etsak</i> “eu vejo você”
1 ^a sg./2pl.	<i>opo-</i>	<i>opo-etsak</i> “eu vejo vocês”
1 ^a excl./2pl.		<i>opo-etsak</i> “nós vemos vocês”

Fonte: Seki (2000).

Quadro A³: Verbo flexionado por pronome clítico - Língua Kamaiurá.

Pessoas discurso	Pronomes clíticos	Prefixos relacionais	Exemplos
1 ^a sg.	<i>je=</i>	<i>=r- ~ =Ø-</i>	<i>kunu'um-a je=r-etsak</i> “o menino me viu”
1 ^a incl.	<i>jene=</i>		<i>kunu'um-a jene=r-etsak</i> “o menino nos viu”
1 ^a excl.	<i>ore=</i>		<i>kunu'um-a ore=r-etsak</i> “o menino nos viu”
2 ^a sg.	<i>ne=</i>		<i>kunu'um-a ne=r-etsak</i> “o menino te viu”
2 ^a pl.	<i>pe=</i>		<i>kunu'um-a pe=n-etsak</i> “o menino viu vocês”
3 ^a sg./pl.			

Fonte: Seki (2000).

Em Sateré-Mawé, os verbos ativos e médios assemelham-se por admitirem prefixo pessoal agentivo ou inativo. Os verbos ativos, ao contrário dos médios, podem ser flexionados por prefixo *sagittale* (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Quadro B: Paradigma de prefixos pessoais do Sateré-Mawé.

Pessoas discurso	Prefixos agentivos			Prefixos <i>sagittale</i>	Prefixos inativos
	Ativos	Médios			
		Atélicos	Télicos		
1 ^a sg.	<i>a-</i>	<i>a-</i>	<i>a-</i>		<i>u-</i>
1 ^a incl.	<i>wa-</i>	<i>wa-</i>	<i>wa-</i>		<i>a-</i>
1 ^a excl.	<i>uru-</i>	<i>uru-</i>	<i>uru-</i>		<i>uru-</i>

2ª sg.	<i>e-</i>	<i>e-</i>	<i>e-</i>	<i>moro-</i>	<i>e-</i>
2ª pl.	<i>ewe-</i>	<i>ewei-</i>	<i>ewei-</i>	<i>moro'ho'o-</i>	<i>e-</i>
3ª sg.	\emptyset -	\emptyset -	\emptyset -		<i>i- ~ \emptyset</i> ⁹
3ª pl.	\emptyset -	<i>te'ero-</i>	<i>i'atu-</i>		<i>i'atu-</i>

Fonte: Franceschini (1999, pp. 98-116-119).

Quadro B¹: Verbos flexionados por prefixo agentivo - Língua Sateré-Mawé.

Pessoas discurso	Prefixos subjetivos	Exemplos ¹⁰
1ª sg.	<i>a-</i>	<i>a-re-potpa:p</i> ‘eu trabalho’ <i>a-ti-huruk tu'isa</i> ‘eu saudei o chefe’
1ª incl.	<i>wa-</i>	<i>wa-to-potpa:p</i> ‘nós trabalhamos’ <i>wa-ti-huruk tu'isa</i> ‘nós saudamos o chefe’
1ª excl.	<i>uru-</i>	<i>uru-to-potpa:p</i> ‘nós trabalhamos’ <i>uru-(ti)-huruk tu'isa</i> ‘nós saudamos o chefe’
2ª sg.	<i>e-</i>	<i>e-re-potpa:p</i> ‘você trabalha’ <i>e-ti-huruk tu'isa</i> ‘você saudou o chefe’
2ª pl.	<i>médios ativos</i> <i>ewei-</i> <i>ewe-</i>	<i>ewei-\emptyset-potpa:p</i> ‘vocês trabalham’ <i>ewe-(ti)-huruk tu'isa</i> ‘vocês saudaram o chefe’
3ª sg.	\emptyset -	<i>\emptyset-to-potpa:p</i> ‘ele(a) trabalha’ <i>put'ok \emptyset-\emptyset-'e</i> ‘ele(a) chegou’ <i>\emptyset-ti-huruk tu'isa</i> ‘ele(a) saudou o chefe’
3ª pl.	<i>médio-atélicos</i> <i>médio-télicos ativos</i> <i>te'ero-</i> <i>i'atu-</i> \emptyset -	<i>te'ero-potpa:p</i> ¹¹ ‘eles(as) trabalham’ <i>put'ok i'atu-\emptyset-'e</i> ‘eles(as) chegaram’ <i>\emptyset-\emptyset-huruk tu'isa</i> ‘eles(as) saudaram o chefe’

Fonte: Franceschini (1999).

Quadro B²: Verbo flexionado por prefixo *sagittale* - Língua Sateré-Mawé.

Pessoas discurso	Prefixos <i>portmanteau</i>	Exemplos
1ª sg./2sg.	<i>moro-</i>	<i>oro-huruk</i> “eu saudei você”

⁹ Em Sateré-Mawé, os radicais ativos e médios-télicos podem ser flexionados por prefixo pessoal de terceira pessoa correferencial e não-correferencial. A respeito dos prefixos correferenciais, ver Franceschini (1999, p. 119).

¹⁰ Em Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999), os radicais *{-huruk}* ‘saldar’, *{-potpa:p}* ‘trabalhar’ e *{-put'ok}* ‘chegar’ são classificados como ativo-télico, médio-atélico e médio-télico, respectivamente.

¹¹ Segundo Franceschini (1999, p. 147), em Sateré-Mawé, o morfema de orientação média é amalgamado com o prefixo de terceira pessoa do plural.

1ª sg./2pl.	<i>moro-ho'o</i>	<i>moro-ho'o-huruk</i> “eu saudei vocês”
-------------	------------------	--

Fonte: Franceschini (1999).

Quadro B³: Verbos flexionados por prefixo inativo - Língua Sateré-Mawé.

Pessoas discurso	Prefixos Inativos	Exemplos
1ª sg.	<i>u-</i>	<i>aware u-he-katu'u</i> “eu fui mordido pelo cachorro”
1ª incl.	<i>a-</i>	<i>aware a-he-katu'u</i> “nós fomos mordidos pelo cachorro”
1ª excl.	<i>uru-</i>	<i>aware uru-e-katu'u</i> “nós fomos mordidos pelo cachorro”
2ª sg.	<i>e-</i>	<i>aware e-e-katu'u</i> “você foi mordido pelo cachorro”
2ª pl.		<i>aware e-he-katu'u</i> “vocês foram mordidos pelo cachorro”
3ª sg.	<i>i- ~ Ø-</i>	<i>aware Ø-he-katu'u</i> “ele(a) foi mordido(a) pelo cachorro”
3ª pl.	<i>i'atu-</i>	<i>aware i'atu-e-katu'u</i> “eles(as) foram mordidos(as) pelo cachorro”

Fonte: Franceschini (1999).

Os prefixos pessoais de série ativa¹²

Os verbos intransitivo-ativos do Kamaiurá são assinalados por prefixo pessoal de série ativa. Por sua vez, a flexão de verbos médios e ativos, do Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999), e transitivos, do Kamaiurá (cf. SEKI, 2000), por prefixo dessa natureza, depende de hierarquia de referência pessoal que opera nessas línguas de maneira similar.

Assim, os verbos médios e ativos do Sateré-Mawé, assim como os transitivos do Kamaiurá, são flexionados por prefixo pessoal correspondente ao participante *mais alto* da hierarquia, segundo a qual a primeira pessoa é mais alta do que a segunda e a terceira, e a segunda pessoa é mais alta do que a terceira ($1 > 2 > 3$).

Em outros termos, são flexionados por prefixo ativo (índice de agente/sujeito)¹³ nos seguintes contextos: (a) em se tratando de agente/sujeito de primeira pessoa exclusiva e paciente/objeto de segunda pessoa do singular; e (b) em se tratando de agente/sujeito de primeira, segunda ou terceira pessoa do singular/plural e paciente/objeto de terceira pessoa do singular/plural.

¹² Para efeito de comparação, adotamos o termo *ativo* para referenciar, simultaneamente, os prefixos *subjativos* do Kamaiurá (cf. SEKI, 2000) e *agentivos* do Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999).

¹³ *Agente*, segundo Franceschini (1999), e *sujeito*, conforme Seki (2000).

Em se tratando, porém, de agente de primeira pessoa exclusiva e paciente de segunda pessoa do plural, os verbos ativos do Sateré-Mawé são também flexionados por prefixo ativo, o que não ocorre em Kamaiurá. Nessa língua, tendo em vista o contexto supracitado, os verbos transitivos são flexionados por prefixo *sagittale*, resultado de uma *restrição* que opera em relação à hierarquia pessoal do Kamaiurá: *a primeira pessoa tem precedência sobre a segunda se é superior em número* (SEKI, 2000, p. 140).

O quadro C, a seguir, apresenta os prefixos pessoais ativos empregados em Kamaiurá e Sateré-Mawé.

Quadro C: Paradigma pessoal (série ativa): Kamaiurá¹⁴ e Sateré-Mawé.

	Kamaiurá (cf. SEKI, 2000)	Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999)		
Pessoas discurso	Transitivos Intransitivo-ativos	Ativos	Médios	
			Atélicos	Télicos
1ª sg.	<i>a-</i>	<i>a-</i>	<i>a-</i>	<i>a-</i>
1ª incl.	<i>ja-</i>	<i>wa-</i>	<i>wa-</i>	<i>wa-</i>
1ª excl.	<i>oro-</i>	<i>uru-</i>	<i>uru-</i>	<i>uru-</i>
2ª sg.	<i>ere-</i>	<i>e-</i>	<i>e-</i>	<i>e-</i>
2ª pl.	<i>pe-</i>	<i>ewe-</i>	<i>ewei-</i>	<i>ewe-</i>
3ª sg.	<i>o-</i>	\emptyset -	\emptyset -	\emptyset -
3ª pl.	<i>o-</i>	\emptyset -	<i>te'ero-</i>	<i>i'atu-</i>

Fonte: Seki (2000, p. 65); Franceschini (1999, pp. 116-119).

O quadro acima apresenta os prefixos pessoais ativos das línguas Kamaiurá (cf. SEKI, 2000) e Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999). Distinta, a língua Kamaiurá tem os verbos transitivos e intransitivo-ativos flexionados por série única de prefixos pessoais. Em Sateré-

¹⁴ Em Kamaiurá, a mesma série de prefixos ativos é compatível com verbos nos modos indicativo e exortativo. Sobre a série de prefixos ativos compatível com verbos no modo imperativo, ver Seki (2000, p. 65).

Mawé, porém, os verbos ativos e médios são flexionados pelos mesmos prefixos pessoais, exceto quando de segunda ou terceira pessoa do plural.

Veja que o prefixo *{a-}*, referente à primeira pessoa do singular, é empregado tanto em Kamaiurá quanto em Sateré-Mawé. Os prefixos pessoais do plural, inclusivo e exclusivo, são empregados em situações distintas. O morfema pessoal inclusivo, remete, em nível enunciativo, a locutor e interlocutor presentes em situação comunicativa: em Kamaiurá, é representado pelo morfema *{ja-}* e, em Sateré-Mawé, pelo morfema *{wa-}*. O morfema pessoal exclusivo, ao contrário, referencia locutor e outros participantes da conversação, salvo interlocutor: em Kamaiurá, é expresso pelo morfema *{oro-}* e, em Sateré-Mawé, pelo morfema *{uru-}*. Os prefixos *{ere-}* e *{e-}* referenciam em Kamaiurá e Sateré-Mawé, respectivamente, a segunda pessoa do singular. O prefixo pessoal *{pe-}* remete, em Kamaiurá, à segunda pessoa do plural, embora, em Sateré-Mawé, pode ser expressa por morfemas distintos: *{ewe-}*, compatível com verbos ativos, e *{ewei-}*, com verbos médios.

A terceira pessoa é referenciada em Kamaiurá pelo prefixo pessoal *{o-}*. O Sateré-Mawé, por sua vez, distingue-se do Kamaiurá por apresentar prefixos distintos para referenciar a terceira pessoa do singular e do plural. A terceira pessoa do singular (não correferencial)¹⁵ é expressa pelo morfema *{Ø-}*, prefixado em verbos ativos e médios. A terceira pessoa do plural (não correferencial), porém, é expressa em Sateré-Mawé pelos seguintes prefixos: *{Ø-}*, compatível com verbos ativos, *{te'ero-}*, com verbos médios atélicos, e *{i'atu-}*, com verbos médios tólicos.

Os verbos intransitivo-ativo (Kamaiurá) e médio (Sateré-Mawé), a seguir, são flexionados por elemento pronominal de série ativa.

(7) Kamaiurá		(8) Sateré-Mawé	
kunu'um - a	o - ket	kurum	Ø - to - ket
'menino'+N	3+'dormir'	'menino'	3sg.+Med.+'dormir'
"O menino está dormindo."		"O menino está dormindo."	

O Kamaiurá emprega, em (7), o verbo intransitivo-ativo *oket*, formado do prefixo ativo *{o-}*, referente à terceira pessoa, e do radical verbal *{-ket}* 'dormir' (cf. SEKI, 2000). Em

¹⁵ Em Sateré-Mawé, os verbos ativos e médios podem ser flexionados por prefixos ativos de terceira pessoa do singular ou plural correferencial ou não-correferencial. A respeito dos prefixos correferenciais, ver Franceschini (1999, p. 119).

Sateré-Mawé, ilustrado em (8), o verbo médio *toket* é constituído do prefixo ativo {Ø-}, referente à terceira pessoa do singular, seguido do relacional {-to-}, índice de orientação média, e do radical verbal {-ket} ‘dormir’. O sintagma nominal *kunu’uma* ‘menino’, em concordância com o prefixo ativo {o-}, desempenha em Kamaiurá a função de sujeito do verbo *oket* (cf. SEKI, 2000). Em Sateré-Mawé, o sintagma nominal *kurum* ‘menino’, em concordância com o prefixo ativo {Ø-}, funciona como actante único (no papel de agente/paciente)¹⁶ do verbo *toket* (cf. FRANCESCHINI, 1999).

(9) Kamaiurá	(10) Sateré-Mawé
<p>ene ere - karāj 2sg. 2sg.+‘escrever’ “Você escreve.”</p>	<p>en e - re - ’yha: 2sg. 2sg.+Med.+‘nadar’ “Você nada.”</p>

Em Kamaiurá, o verbo *erekarāj* é composto do prefixo ativo {ere-}, referente à segunda pessoa do singular, seguido do radical intransitivo-ativo {-karāj} ‘escrever’. O sintagma nominal *ene* ‘você’, em concordância com o prefixo pessoal {ere-}, desempenha nesse enunciado a função de sujeito (cf. SEKI, 2000). Em Sateré-Mawé, por sua vez, o radical médio {-’yha:} ‘nadar’ recebe os prefixos {e-}, relativo à segunda pessoa do singular, e {-re-}, índice relacional de orientação média. O sintagma nominal *en* ‘você’, por seu turno, concorda com o prefixo pessoal {e-} e funciona como actante único no papel de agente/paciente (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Os verbos transitivos (Kamaiurá) e ativos (Sateré-Mawé), a seguir, são flexionados por elemento pronominal de série ativa.

(11) Kamaiurá	(12) Sateré-Mawé
<p>1sg. (sujeito) > 3sg. (objeto)</p>	<p>1sg. (agente) > 3sg. (paciente)</p>
<p>jawar - a a - juka ‘onça’+N 1sg.+‘matar’ “Eu matei a onça.”</p>	<p>a - ti - ’auka ití: 1sg.+At.I+‘matar’ ‘veado’ “Eu matei o veado.”</p>

¹⁶ Significa que participante único dá início e sofre os efeitos do processo de *dormir* (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Em Kamaiurá, o verbo *ajuka* é formado do prefixo ativo {*a-*}, referente à primeira pessoa do singular, seguido do radical transitivo {-*juka*} ‘matar’ (cf. SEKI, 2000). Em Sateré-Mawé, similarmente, o verbo *ati’auka* é constituído do prefixo ativo {*a-*}, relativo à primeira pessoa do singular, seguido do índice relacional {-*ti-*}, que veicula orientação ativa e aspecto télico, e do radical ativo {-*’auka*} ‘matar’ (cf. FRANCESCHINI, 1999). O prefixo ativo {*a-*}, indiciado no verbo *ajuka*, funciona em Kamaiurá como marca de sujeito, enquanto que ao sintagma nominal *jawara* ‘onça’ cabe a função de objeto (cf. SEKI, 2000). Em Sateré-Mawé, por sua vez, o prefixo ativo {*a-*} e o sintagma nominal *iti:* ‘veado’ funcionam como primeiro e segundo actantes no papel de agente e paciente, respectivamente (cf. FRANCESCHINI, 1999).

(13) Kamaiurá	(14) Sateré-Mawé
2sg. (sujeito) > 3sg. (objeto)	2sg. (agente) > 3sg. (paciente)
<p>ka’i - a r - uwaj - a ere - ekyj</p> <p>‘macaco’+N rel.+‘rabo’+N 2sg.+‘puxar’</p> <p>“Você está puxando o rabo do macaco.”</p>	<p>e - he - ekyi aware s - uwajpo</p> <p>2sg.+At.A+‘puxar’ ‘cachorro’ rel.+‘rabo’</p> <p>“Você está puxando o rabo do cachorro.”</p>

Em (13), do Kamaiurá, o verbo transitivo-ativo *erekyj* é constituído do prefixo ativo {*ere-*}, referente à segunda pessoa do singular, seguido do radical verbal {-*ekyj*} ‘puxar’ (cf. SEKI, 2000). Em (14), por sua vez, o Sateré-Mawé emprega o verbo ativo *ehekyi*, formado do prefixo ativo de segunda pessoa do singular {*e-*}, seguido do relacional {-*he-*}, índice de orientação ativa e aspecto atélico, e do radical verbal {-*ekyi*} ‘puxar’ (cf. FRANCESCHINI, 1999). Em Kamaiurá, o prefixo ativo {*ere-*} funciona como índice de sujeito, por sua vez, o sintagma nominal *ka’ia ruwaja* ‘rabo do macaco’ desempenha o papel de objeto (cf. SEKI, 2000). Em Sateré-Mawé, por seu turno, o prefixo ativo {*e-*} e o sintagma nominal *aware suwajpo* ‘rabo do cachorro’ desempenham as funções de primeiro actante, no papel de agente, e segundo actante, no papel de paciente (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Os prefixos pessoais de série *sagittale*

Os verbos ativos do Sateré-Mawé, em detrimento dos médios, podem ser flexionados por prefixo pessoal *sagittale* (cf. FRANCESCHINI, 1999). Similarmente, os verbos transitivos do Kamaiurá, ao contrário dos intransitivo-ativos, são também compatíveis com prefixo pessoal

dessa natureza (cf. SEKI, 2000). Nessas línguas, a flexão de verbos ativos/transitivos por prefixo *sagittale* é determinada por hierarquia de referências.

Em se tratando de agente/sujeito¹⁷ de primeira pessoa do singular e paciente/objeto¹⁸ de segunda pessoa do singular/plural, os verbos ativos/transitivos do Kamaiurá e Sateré-Mawé são semelhantemente flexionados por prefixo pessoal *sagittale*, índice de sujeito/objeto em Kamaiurá (cf. SEKI, 2000) e de agente/paciente em Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Em se tratando, porém, de agente/sujeito de primeira pessoa exclusiva e paciente/objeto de segunda pessoa do plural, os verbos transitivos do Kamaiurá são também flexionados por prefixo *sagittale*, o que não ocorre em Sateré-Mawé¹⁹, cujos verbos recebem prefixo ativo.

O quadro D, abaixo, ilustra os prefixos pessoais *sagittale* do Kamaiurá e Sateré-Mawé.

Quadro D: Paradigma de prefixos pessoais *sagittale* em Kamaiurá e Sateré-Mawé.

	Kamaiurá (cf. SEKI, 2000)	Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999)
Pessoas do discurso	Transitivos	Ativos
1ª sg. > 2ª sg.	<i>oro-</i>	<i>moro-</i>
1ª sg. > 2ª pl.	<i>opo-</i>	<i>moro-ho'o-</i>
1ª excl. > 2ª pl.		

Fonte: Seki (2000, p. 140); Franceschini (1999, p. 116).

Veja, no quadro acima, que a primeira e segunda pessoas do singular são, simultaneamente, expressas pelos prefixos *{oro-}*, em Kamaiurá, e *{moro-}*, em Sateré-Mawé. Por sua vez, a primeira pessoa do singular e a segunda pessoa do plural são concomitantemente representadas em Kamaiurá e Sateré-Mawé pelas respectivas formas *{opo-}* e *{moro-ho'o-}*²⁰. Ainda em Kamaiurá, o prefixo pessoal *{opo-}* referencia a primeira pessoa exclusiva e a segunda pessoa do plural simultaneamente.

¹⁷ *Agente*, segundo Franceschini (1999), e *sujeito*, conforme Seki (2000).

¹⁸ *Paciente*, segundo Franceschini (1999), e *objeto*, conforme Seki (2000).

¹⁹ Neste contexto, em Sateré-Mawé, os verbos dessa natureza são flexionados por prefixo pessoal ativo (cf. FRANCESCHINI, 1999). A esse respeito, ver seção 1.2, intitulada “Os prefixos pessoais de série ativa”.

²⁰ Em Sateré-Mawé, a forma *moro-ho'o*, *sagittale*, é formada do prefixo *{moro-}*, referente à primeira e segunda pessoas do singular, seguido do morfema *{-ho'o}*, pluralizador. A esse respeito, ver Franceschini (1999, p. 116).

Os verbos transitivos (Kamaiurá) e ativos (Sateré-Mawé), a seguir, são flexionados por prefixo pessoal *sagittale*.

(15) Kamaiurá		(16) Sateré-Mawé	
1sg./2sg.	1sg./2pl.	1sg./2sg.	1sg./2pl.
sujeito/objeto		agente/paciente	
oro - etsak 1sg./2sg.+‘ver’ “Eu vejo você.”	opo - etsak 1sg./2pl.+‘ver’ “Eu vejo vocês.”	moro - sej 1sg./2sg.+‘lavar’ “Eu lavo você.”	moro - ho’o - sej 1sg./2sg.+pl.‘lavar’ “Eu lavo vocês.”

Em Kamaiurá, o radical transitivo *{-etsak}* ‘ver’ é flexionado pelos prefixos *{oro-}*, referente à primeira e à segunda pessoa do singular, e *{opo-}*, relativo à primeira pessoa do singular e à segunda do plural. *Sagittales*, funcionam nessa língua como índices de sujeito/objeto (cf. SEKI, 2000). Em Sateré-Mawé, porém, o radical ativo *{-sej}* ‘lavar’ é flexionado pelos prefixos *{moro-}*, referente à primeira e à segunda pessoa do singular, e *{moro’o-}*, relativo à primeira pessoa do singular e à segunda do plural, índices de agente/paciente. (cf. FRANCESCHINI, 1999).

(17) Kamaiurá	(18) Sateré-Mawé
1excl./2pl. (sujeito/objeto)	1excl. (agente) > 2pl. (paciente)
opo - etsak 1excl./2pl.+‘ver’ “Nós vemos vocês.”	uru - (t)i - hymu:t eipe 1excl.+At.I.+‘acordar’ 2pl. “Nós acordamos vocês.”

Em Kamaiurá, o verbo *opoetsak* é constituído do radical transitivo *{-etsak}* ‘ver’ e do prefixo *sagittale* *{opo-}*. Referente à primeira pessoa exclusiva e à segunda pessoa do plural, funciona nessa língua como índice de sujeito/objeto (cf. SEKI, 2000). Em Sateré-Mawé, porém, o verbo *uruihymu:t* é formado do prefixo ativo de primeira pessoa exclusiva *{uru-}*, índice de agente, seguido do relacional *{-ti-}*, índice de orientação ativa e aspecto télico, e do

radical ativo {-*hymu:t*} ‘acordar’. É seguido do sintagma nominal *eipe*, referente à segunda pessoa do plural, no papel de paciente (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Os elementos pronominais de série inativa²¹

Os verbos transitivos (cf. SEKI, 2000) do Kamaiurá assemelham-se aos verbos médios e ativos (cf. FRANCESCHINI, 1999) do Sateré-Mawé pela capacidade de receberem elemento pronominal inativo. Em Sateré-Mawé, porém, ao receberem prefixo inativo, passam a receber índice relacional de orientação inversa (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Em ambas as línguas, a flexão verbal por prefixo dessa natureza é condicionada por uma hierarquia de referências. Nos contextos descritos a seguir, os verbos do Kamaiurá e Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999) são igualmente flexionados por elemento pronominal inativo (índice de paciente/objeto): (a) em se tratando de agente/sujeito de segunda pessoa singular/plural e paciente/objeto²² de primeira pessoa do singular/plural; e (b) em se tratando de agente/sujeito de terceira pessoa do singular/plural e paciente/objeto de primeira ou segunda pessoa do singular/plural.

Em Kamaiurá, os verbos transitivos não são flexionados por pronome clítico de terceira pessoa. Em Sateré-Mawé, porém, (c) em se tratando de agente não humano e paciente humano, ambos de terceira pessoa, seus verbos são flexionados por prefixo pessoal inativo.

Abaixo, estão os elementos pronominais inativos do Kamaiurá e Sateré-Mawé.

Quadro E: Paradigma pessoal (série inativa): Kamaiurá e Sateré-Mawé.

	Kamaiurá (cf. SEKI, 2000)		Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999)
Pessoas discurso	Transitivos		Ativos e Médios
	<i>pronomes clíticos</i>	<i>prefixos relacionais</i>	<i>prefixos inativos</i>
1ª sg.	<i>je=</i>	<i>=r-</i> <i>=Ø- (alomorfe)</i>	<i>u-</i>
1ª incl.	<i>jene=</i>		<i>a-</i>
1ª excl.	<i>ore=</i>		<i>uru-</i>
2ª sg.	<i>ne=</i>		<i>e-</i>
2ª pl.	<i>pe=</i>		

²¹ Para efeito de comparação, adotamos o termo *inativo* para referenciar, concomitantemente, os prefixos *inativos* do Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999) e os pronomes *clíticos* do Kamaiurá (cf. SEKI, 2000).

²² *Paciente*, segundo Franceschini (1999), e *objeto*, conforme Seki (2000).

3ª sg.			<i>i- ~ Ø-</i>
3ª pl.			<i>i'atu-</i>

Fonte: Seki (2000, p. 65); Franceschini (1999, p. 98).

O quadro acima apresenta os elementos pronominais inativos empregados em Kamaiurá (cf. SEKI, 2000) e Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999). Em Sateré-Mawé, os verbos ativos são flexionados por prefixos pessoais; todavia, em Kamaiurá, os verbos transitivos são assinalados por pronomes clíticos e prefixos relacionais.

Veja que a primeira pessoa do singular é expressa, em ambas as línguas, pelos respectivos prefixos pronominais *{je=}* e *{u-}*. O prefixo pronominal inclusivo, remete, em nível enunciativo, a locutor e interlocutor presentes em situação comunicativa: é expresso, em Kamaiurá, pelo pronome clítico *{jene=}* e, em Sateré-Mawé, pelo prefixo inativo *{a-}*. Ao contrário, o morfema pessoal exclusivo referencia locutor e outros participantes do ato de enunciação, excluído interlocutor: em Kamaiurá, é representado pelo pronome clítico *{ore-}* e, em Sateré-Mawé, pelo prefixo inativo *{uru-}*. Em Sateré-Mawé, a segunda pessoa do singular/plural é referenciada pelo prefixo inativo *{e-}*. Em Kamaiurá, por sua vez, a segunda pessoa é expressa por pronomes clíticos distintos: *{ne=}*, referente ao singular, e *{pe=}*, relativo ao plural. Em Kamaiurá, os verbos transitivos não são flexionados por pronome clítico de terceira pessoa. Em Sateré-Mawé, porém, a terceira pessoa do singular é expressa pelos alomorfes *{i-} ~ {Ø-}*, enquanto a terceira do plural é expressa pelo prefixo *{i'atu-}*.

Os verbos transitivos (Kamaiurá) e ativos (Sateré-Mawé), a seguir, são flexionados por elemento pronominal inativo.

(19) Kamaiurá	(20) Sateré-Mawé
1excl. (objeto) > 2sg. (sujeito)	1excl. (paciente) > 3sg. (agente)
<p>ene ore = r - etsak 2sg. 1excl.+rel.+‘ver’ “Você nos vê.”</p>	<p>aware uru - e - katu’u ‘cachorro’ 1excl.+Inv.+‘morder’ “Nós fomos mordidos pelo cachorro.” (O cachorro nos mordeu.)</p>

Em (19), o verbo do Kamaiurá *oreretsak* é flexionado pelo pronome clítico de primeira pessoa exclusiva *{ore=}*, índice de objeto, seguido do prefixo relacional *{=r-}*, e do

radical transitivo *{-etsak}* ‘ver’. Em posição anterior, o sintagma nominal *ene* ‘você’, relativo à segunda pessoa do singular, desempenha a função de sujeito (cf. SEKI, 2000).

Em Sateré-Mawé, ilustrado em (20), o verbo ativo *uruhekatu'u* é formado do prefixo de primeira pessoa exclusiva *{uru-}*, índice de paciente, seguido do índice relacional *{-he-}*, de orientação inversa²³, e do radical verbal *{-katu'u}* ‘morder’. É precedido do sintagma nominal *aware* ‘cachorro’, referente à terceira pessoa do singular, empregado no papel de agente (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Veja, em relação aos verbos supracitados, que o paciente/objeto referencia a primeira pessoa exclusiva, o que, na hierarquia de referências, é suficiente para indicá-lo, e não ao agente/sujeito, na estrutura verbal.

(21) Kamaiurá	(22) Sateré-Mawé
2sg. (objeto) > 3sg. (sujeito)	2sg. (paciente) > 3sg. (agente)
<p>kunu'um - a ne = r - etsak ‘menino’+N 2sg.+rel.+‘ver’ “O menino te viu.”</p>	<p>e - Ø - hymu:t mi'i 2sg.+Inv.+‘acordar’ 3sg. “Você foi acordado por ele.” (Ele te acordou.)</p>

Em Kamaiurá, ilustrado em (21), o verbo transitivo *neretsak* é formado do pronome clítico de segunda pessoa do singular *{ne=}*, índice de objeto, seguido do morfema relacional *{=r-}* e do radical verbal *{-etsak}* ‘ver’. É antecedido do sintagma nominal *kunu'uma* ‘menino’, referente à terceira pessoa do singular, empregado em função de sujeito (cf. SEKI, 2000).

O Sateré-Mawé, por seu turno, emprega em (22) o verbo ativo *ehymu:t*, constituído do prefixo de segunda pessoa do singular *{e-}*, índice de paciente, seguido do índice relacional *{-Ø-}*, de orientação inversa, e do radical verbal *{-hymu:t}* ‘acordar’. Em posição final, o sintagma nominal *mi'i*, relativo à terceira pessoa do singular, é empregado no papel de agente (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Veja, nesses enunciados, que os verbos *neretsak*, do Kamaiurá, e *ehymu:t*, do Sateré-Mawé, são flexionados por elemento pronominal inativo. Isso ocorre pois, na hierarquia de

²³ Em Sateré-Mawé, conforme os enunciados em (20) e (22), os verbos ativos flexionados por prefixo pessoal inativo passam a receber índice relacional de orientação inversa. A esse respeito, ver Franceschini (1999, p. 173).

referências, referencia o participante *mais alto* (de segunda pessoa) que o participante (de terceira pessoa) expresso pelos sintagmas nominais *kunu'uma* e *mi'i*, do Kamaiurá em Sateré-Mawé, respectivamente.

Considerações Finais

Neste artigo, pretendeu-se apresentar um estudo contrastivo da flexão pessoal dos verbos de processo empregados em enunciados assertivo-afirmativos independentes das línguas Kamaiurá e Sateré-Mawé.

Em Kamaiurá, os verbos de processo são divididos em duas classes: a de verbos intransitivo-ativos e a de verbos transitivos (cf. SEKI, 2000); em Sateré-Mawé, por sua vez, são classificados em verbos médios e ativos (cf. FRANCESCHINI, 1999). Em ambas as línguas, os verbos de processo são semelhantemente flexionados por prefixo ativo, inativo e/ou *sagittale*.

Observou-se que os prefixos pessoais de série ativa, compatíveis com os verbos intransitivo-ativos e transitivos do Kamaiurá (cf. SEKI, 2000) e ativos e médios do Sateré-Mawé (cf. FRANCESCHINI, 1999) são, em sua maioria, foneticamente semelhantes. Em Kamaiurá, verbos intransitivo-ativos e transitivos são flexionados por série única de prefixos pessoais ativos (cf. SEKI, 2000). Em Sateré-Mawé, porém, os prefixos pessoais de segunda pessoa do plural e terceira pessoa do singular/plural assumem formas distintas no que tange à flexão de verbos médios e ativos (cf. FRANCESCHINI, 1999).

Verificou-se, ainda, que os verbos transitivos do Kamaiurá e médios/ativos do Sateré-Mawé são semelhantemente flexionados por elemento pronominal inativo, índice de objeto (cf. SEKI, 2000) e de paciente (cf. FRANCESCHINI, 1999). Em Kamaiurá, verbos transitivos são compatíveis com pronomes clíticos e prefixos relacionais; em Sateré-Mawé, porém, verbos médios e ativos são flexionados por prefixos pessoais inativos, compatíveis com índice relacional de orientação inversa. Em Kamaiurá, os verbos transitivos não são flexionados por pronome clítico de terceira pessoa. Os verbos do Sateré-Mawé, porém, em se tratando de agente não humano e paciente humano, são flexionados por prefixo pessoal inativo.

A flexão de verbos transitivos (Kamaiurá) e ativos (Sateré-Mawé), porém, é determinada por uma hierarquia de referências, estabelecida *em relação ao grau inerente de tematicidade das pessoas do discurso* (cf. FRANCESCHINI, 1999, p. 173). Isso significa dizer que em Kamaiurá e Sateré-Mawé, os verbos transitivos/ativos são flexionados por elemento

pronominal (ativo, inativo ou *sagittale*) correspondente ao participante *mais alto* da hierarquia (1 > 2 > 3). Todavia, no que tange à hierarquia de referências operante nessas línguas, o Kamaiurá distingue-se do Sateré-Mawé na medida em que sofre a seguinte restrição: *a primeira pessoa tem precedência sobre a segunda se é superior em número* (cf. SEKI, 2000, p. 140). Em outros termos, em se tratando de agente de primeira pessoa exclusiva e paciente²⁴ de segunda pessoa do plural, as línguas Kamaiurá e Sateré-Mawé comportam-se de maneiras distintas: enquanto os verbos transitivos do Kamaiurá são flexionados por prefixo *sagittale*, índice de agente/paciente, os verbos ativos do Sateré-Mawé são compatíveis com prefixo ativo, índice agentivo.

Em resumo, as línguas Kamaiurá e Sateré-Mawé mostraram-se bastante semelhantes no que concerne ao funcionamento de seus verbos de processo. Em ambas as línguas, existem três paradigmas de elementos pronominais usados com os verbos de processo: ativos, inativos e sagitais. Além disso, o uso destes prefixos é determinado por uma hierarquia pessoal que opera de maneira semelhante em Kamaiurá e Sateré-Mawé, o que reforça a hipótese de parentesco entre essas duas línguas que, embora classificadas como pertencentes a famílias linguísticas distintas, fazem parte do grande Tronco Tupi.

Referências

FRANCESCHINI, Dulce do Carmo. *La Langue Sateré-Mawé: Description et Analyse Morphosyntaxique*. 1999. 297 p. Tese (Doutorado) – Université Paris VII (Denis Diderot), Paris, 1999.

RODRIGUES, Aryon. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1994. 134 p.

SEKI, Lucy. *Gramática do Kamaiurá: língua Tupi-Guarani do Alto Xingu*. Campinas: Editora da Unicamp / São Paulo: Imprensa Oficial, 2000, 502 p.

Artigo recebido em: 31/03/2017.

Artigo aceito em: 04/07/2017.

Artigo publicado em: 20/07/2017.

²⁴ Os termos *sujeito* (ao invés de *agente*) e *objeto* (ao invés de *paciente*) são empregados por Seki (2000).

ESTUDO HISTORIOGRÁFICO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO SOBRE O PORTUGUÊS FALADO EM MINAS GERAIS

Eduardo Tadeu Roque Amaral*

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise historiográfica de dissertações de mestrado que analisam dados do português falado em Minas Gerais. A pesquisa está baseada em pressupostos teóricos da Historiografia da Linguística, associados com estudos sobre a construção de uma identidade mineira (BATISTA, 2013; KOERNER, 1995; SWIGGERS, 2009, 2013). A metodologia consistiu na seleção, catalogação e análise de dissertações defendidas na Faculdade de Letras da UFMG entre os anos de 1980 e 2010. Entre os resultados, verificamos um grande aumento de pesquisas sobre o português oral nos anos 2000, bem como uma prevalência de estudos com dados de Belo Horizonte e do seu entorno. Defendemos que os resultados se relacionam com a construção de uma "mineiridade", a qual se manifesta, nos estudos linguísticos contemporâneos, como uma busca pela identificação do "mineirês".

Palavras-chave: Dissertações de mestrado. Língua oral. Mineiridade. Historiografia da linguística.

Abstract: This paper presents a historiographical analysis of master's theses that analyze data from the Portuguese spoken in the Brazilian State of Minas Gerais. The research is based on theoretical assumptions of Historiography of Linguistics, in connection with the studies on the construction of a "mineira" identity (BATISTA, 2013; KOERNER, 1995; SWIGGERS, 2009, 2013). The methodology consisted in the selection, cataloging and analysis of dissertations defended at *Faculdade de Letras da UFMG* between 1980 and 2010. We have noted from the results that there was a large increase in the studies on spoken Portuguese in the 2000's, as well as a prevalence of studies with data from Belo Horizonte and its surroundings. We argue that the results are related to the construction of a "mineiridade", which is manifested in the contemporary linguistic studies as a quest for the identification of the "mineirês".

Keywords: Master's theses. Oral language. Mineiridade. Historiography of Linguistics.

Introdução

A linguística, como área de pesquisa tal como a concebemos hoje, é relativamente nova. De acordo com Altman (2012, p. 17), a universidade brasileira só teve a disciplina linguística institucionalizada em 1962, por resolução federal¹. Mais recentes ainda são as pesquisas de pós-graduação que procuram descrever a língua falada. Na UFMG, por exemplo, o *Curso de Pós-Graduação em Letras* é criado em 1973 e a primeira dissertação que trata especificamente da língua falada em Minas Gerais é defendida em 1980.

* Professor adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: edumamarlbh@ufmg.br. Apoio: FAPEMIG (Processo N°: CHE-APQ-00216-13).

¹ Já existia, porém, interesse por sua inclusão nos currículos acadêmicos, conforme comenta Cavaliere (2014, p. 103) a respeito da posição de Antenor Nascentes.

Quando se observa o histórico das pesquisas sobre a língua oral no estado de Minas Gerais, até os anos 70 não havia uma preocupação em descrever essa modalidade linguística (AMARAL e SANTOS, 2016). Tal fato se explica pela ausência de espaços acadêmicos em que tais estudos pudessem ser desenvolvidos e pelo desinteresse de pesquisadores em teorias linguísticas que se ocupassem da descrição de dados de fala. Um marco para o período foi a publicação do *Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais*, obra coletiva de pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que percorreram milhares de quilômetros (116 localidades) com o objetivo de “fotografar” a língua do estado (RIBEIRO et al., 1977). Tal obra se tornou a inspiração para vários estudos posteriores.

Considerando o exposto, toma-se, neste trabalho, o período de 1980 a 2010 para uma análise das dissertações de mestrado que, sob diferentes perspectivas, procuraram descrever um ou mais fenômenos do português falado no estado. Nesse sentido, o objetivo é apresentar um estudo historiográfico das dissertações dessas três décadas que tomam o português oral como objeto de estudo. Procura-se responder às seguintes questões: Como se deu, ao longo desse período, o interesse pela descrição da língua oral? Como é possível interpretar os resultados encontrados, tomando-se como base os pressupostos de uma historiografia da linguística aliada a estudos sobre a construção de uma alegada identidade mineira?

A hipótese é que o interesse pela descrição dos fenômenos do português oral nas pesquisas de pós-graduação foi se ampliando e se diversificando ao longo do tempo e que esse interesse se relaciona com um empenho observado em outras áreas do conhecimento pela criação de uma marca de identidade do estado.

Fundamentação teórica

A análise que se apresenta neste trabalho se insere no conjunto dos estudos de Historiografia da Linguística, disciplina que vem se desenvolvendo desde os anos 70 no âmbito acadêmico como campo autônomo do conhecimento. Essa disciplina tem como objeto de estudo “o desenvolvimento das ideias e das práticas linguísticas” (SWIGGERS, 2013, p. 41) e vem criando, ao longo dos últimos anos, seus próprios princípios (KOERNER, 1995).

De acordo com Batista (2013, p. 39), o que interessa a tais estudos é “descrever, analisar e interpretar o que foi dito sobre linguagem e línguas ao longo do tempo”. Nesse sentido, essa área do conhecimento não toma como objeto de estudo fatos linguísticos, mas “o que foi dito e produzido (em seus contextos sociais e históricos) a respeito das línguas e seus fenômenos” (BATISTA, 2013, p. 49). Nesse fazer historiográfico, a interpretação é fundamental e será necessária para que se entendam as razões pelas quais determinado trabalho apresenta uma ou outra característica.

Considerando que ao historiógrafo interessa não somente as teorias sobre a língua, mas também os contextos de formação e divulgação de tais teorias, ou seja, aspectos internos e externos das pesquisas sobre a linguagem, Batista (2013) elenca vários pontos que favoreceriam uma interpretação historiográfica a partir da relação desses aspectos. Para este artigo, destacam-se os pontos abaixo, que servirão de apoio para a análise que será apresentada adiante:

- a. a formação de grupos de especialidade que concretizam pesquisas em um paradigma ou uma corrente teórico-metodológica;
- b. a institucionalização do conhecimento científico (ou intelectual), a partir de uma observação dos locais em que um paradigma se fixou (...);
- c. a recepção que um paradigma obteve em meio ao processo de desenvolvimento dos estudos da linguagem;
- d. de que forma um paradigma obteve reconhecimento além dos muros da pesquisa e da comunicação científica (BATISTA, 2003, p. 64-65).

Não obstante, no presente artigo, em lugar de um paradigma teórico específico, será observado como um determinado objetivo de pesquisa, ou seja, a descrição de fenômenos da língua oral, encontra-se inserido no conjunto das dissertações que compõem o corpus. Dessa forma, assume-se uma execução historiográfica que, nas palavras de Swiggers (2013, p. 45), toma uma forma tópica, isto é, está focalizada na análise de um tema ou de um tipo de problema.

Tendo em vista o propósito descrito, é possível analisar o corpus selecionado para poder observar como se articulam os sujeitos pesquisadores da língua falada no estado e como as pesquisas que dão origem às dissertações servem para institucionalizar um determinado conhecimento científico. Além disso, como um ponto relevante para a interpretação dos objetos de estudo das dissertações, pode-se verificar de que forma esses estudos são ou não reconhecidos fora dos muros da universidade.

Essa última questão se vincula diretamente ao tema da importância da descrição da língua falada tanto para os pesquisadores da área de linguística teórica, quanto para a sociedade em geral. A hipótese aqui é que esse possível reconhecimento dos estudos está relacionado com a construção de uma identidade que sai dos muros da universidade, alcança os meios de comunicação e chega à sociedade, corroborando a formação de um imaginário que vem sendo construído em outros campos do conhecimento.

Nos textos veiculados pela mídia e em estudos sociais ou da comunicação, busca-se comumente caracterizar uma *mineiridade* ou *mineirice*, termos usados para denotar o modo de ser do mineiro. Pernisa (2011), por exemplo, destaca que a *mineiridade* poderia ser concebida como um:

termo que traduz a conjunção de diversos elementos que constituem um povo tais como apego à tradição, valorização da ordem, prudência, aversão a posições extremistas e, portanto, o centrismo, a moderação, o espírito conciliador; a capacidade de acomodar-se às circunstâncias e, ao mesmo tempo, efetuar transações; a habilidade, a paciência como estratégias para o alcance de objetivos políticos com menor custo (PERNISA, 2011, p. 53).

Ainda segundo a autora, a ideia de mineiridade seria uma criação da elite política e econômica do estado, que teria ganhado legitimidade por meio de diferentes produtos culturais para garantir um discurso único que pudesse resolver as diferenças internas e fortalecer o estado no cenário político nacional. Sua origem estaria situada no período seguinte à implantação da República (PERNISA, 2011, p. 57). Arruda (1990, p. 257), por sua vez, reconhece nos textos dos viajantes do século XIX o princípio da construção da identidade mineira, a qual teria se desenvolvido plenamente com os ensaístas que lhes seguiram, configurando uma elaboração da intelectualidade local.

Nesse cenário, a construção da atual capital do estado no final do século XIX e a presença de uma elite intelectual nas primeiras décadas do séc. XX teriam contribuído para o fortalecimento dessa noção de mineiridade. Coube a Belo Horizonte centralizar diferenças socioculturais que existiam no território mineiro. Segundo Bomeny (1994, p. 37), “há mesmo quem insista no fato de que, muito embora considerada uma unidade regional, a realidade mineira era de separação profunda entre regiões distintas como a das minas, a dos sertões e a do café”. Nesse sentido, a autora destaca que Belo Horizonte, fundada em 1897 e, portanto, filha da

República Velha, teria nascido com uma missão integradora: “fazer das Minas e das Gerais, Minas Gerais” (BOMENY, 1994, p. 44).

Essa necessidade de fortalecimento da noção de mineiridade no início do período republicano vai ao encontro da análise sobre prestígio e desprestígio da fala dos mineiros desenvolvida por Vitral (2013). Para o autor, “o desprestígio do dialeto interiorano de Minas Gerais se deve à sua trajetória na história do nosso país associada ao florescimento e ao progresso de outros centros urbanos brasileiros, sobretudo o Rio de Janeiro, a partir do século XIX” (VITRAL, 2013, p. 134). Seria então o século XIX o período em que a língua oral falada no estado de Minas Gerais teria começado a perder prestígio e, assim, a ser caracterizada como um falar “errado”.

Somente com os estudos linguísticos descritivos do século XX é que a atenção à língua oral do estado passa a ganhar presença nas pesquisas acadêmicas e, em especial, nas dissertações de mestrado. Atualmente, encontra-se inclusive o argumento de que a variação linguística do estado representaria uma variação de nível nacional, como se lê na apresentação do livro de Viegas (2013, p. 9): “há bastante variação nesse estado [Minas Gerais], o que o torna um estado-chave para a pesquisa linguística. Estudando os falares mineiros, em projeção, talvez possamos falar em português do Brasil” (grifo nosso).

Mas não foi somente o interesse por uma marca de identidade mineira ou uma revitalização de uma fala outrora desprestigiada que teria contribuído para os estudos da língua oral. Certamente, questões estruturais das instituições de ensino superior também favoreceram e continuam favorecendo esse interesse. A maior ou menor presença de estudos descritivos sobre a língua constitui, em parte, reflexo da ampliação e desenvolvimento da pós-graduação no país.

Como se sabe, os cursos de mestrado estão sujeitos às normas de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, segundo a legislação vigente (BRASIL, 2001). Nesses cursos, é exigência para a obtenção do diploma de mestre que o aluno, além de cumprir os créditos, defenda uma dissertação. Conforme o atual Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG (POSLIN), constitui objetivo do curso: “oferecer oportunidade para que o aluno aprofunde seu conhecimento acadêmico, bem como desenvolva sua habilidade para realizar pesquisa na área de Estudos Linguísticos, vinculando-se a uma linha de pesquisa do Programa e elaborando uma dissertação que revele capacidade de sistematização e domínio da metodologia científica pertinente” (UNIVERSIDADE, 2011, grifo nosso).

As dissertações que serão analisadas neste artigo são resultados de pesquisas vinculadas a diferentes linhas de pesquisa desse programa de pós-graduação. Todas tiveram, como um dos objetivos, a análise de fenômenos linguísticos que possibilitam descrever a língua portuguesa falada no estado de Minas Gerais. Na próxima seção, explica-se a metodologia utilizada para a seleção e análise do corpus.

Metodologia

Para este trabalho, foram selecionadas as dissertações de mestrado que descrevem diferentes aspectos da língua falada e que foram defendidas na Faculdade de Letras da UFMG durante três décadas, de 1980 a 2010². Do total de 641 dissertações defendidas nesse período, 68, ou seja, 10,6%, desenvolvem análises da língua oral, seja a partir de dados de gravações de língua espontânea ou de testes de laboratório³. Nesse sentido, o corpus deste artigo se constitui de um conjunto de textos em relação a uma delimitação temática do objeto de estudo, ou seja, a língua falada, em consonância com aspectos da descrição historiográfica discutidos por Swiggers (2009, p. 68).

Os procedimentos metodológicos incluíram a seleção e catalogação das dissertações⁴, a análise e interpretação do seu objeto de estudo e de seus aspectos teórico-metodológicos, bem como a relação das pesquisas com o contexto externo de produção. Os resultados que se apresentam a seguir contêm, inicialmente, aspectos quantitativos dos trabalhos e do seu conteúdo e, em seguida, alguns pontos relacionados às escolhas lexicais feitas pelos autores, relacionando-as às pesquisas sobre a construção de uma identidade mineira.

² Em 1973, é criado na UFMG o *Curso de Pós-Graduação em Letras*, o qual foi desmembrado em 1994 em *Curso de Pós-Graduação em Letras-Estudos Literários* e *Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos*, sendo este, em 1998, alçado a Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), conforme informações do site do Programa (2015). Neste trabalho, utiliza-se *POSLIN* englobando os trabalhos de linguística do Curso de Pós-Graduação em Letras (1973 a 1994), do *Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos* (1994 a 1998) e do atual Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (de 1998 aos dias atuais).

³ Nem todos os trabalhos analisam exclusivamente a língua oral. Há alguns que contrapõem língua falada à língua escrita. De qualquer forma, esses também foram incluídos na constituição do corpus.

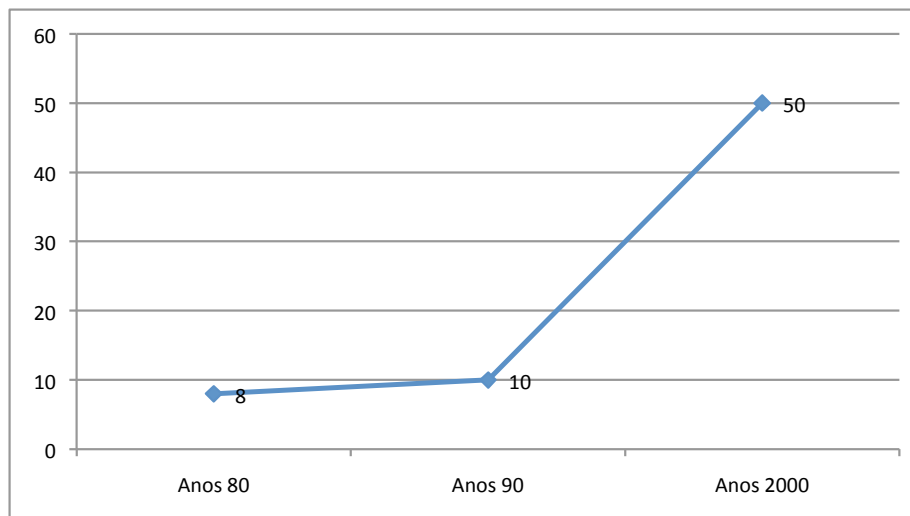
⁴ Agradeço aos bolsistas Marcos Paulo Santos e Thaline Senna Ventura Pires a contribuição na seleção e catalogação dos dados.

Análise dos dados

Aspectos quantitativos das dissertações e do seu conteúdo

Ao longo do período de três décadas (1980 a 2010), observa-se que há um aumento progressivo do número de dissertações em que os mestrandos buscam analisar fenômenos do português falado em Minas Gerais. Nos anos 80, oito dissertações cumprem esse objetivo. Nos anos 90, esse número sobe para 10 e, nos anos 2000, registra-se um salto expressivo na quantidade de dissertações, chegando a 50 trabalhos. Totalizam-se, assim, 68 dissertações durante os 30 anos. O gráfico 1 mostra esse aumento, que se relaciona com um crescimento interno da pós-graduação, caracterizado pela ampliação do número de linhas de pesquisa e de orientadores credenciados. Além disso, é preciso destacar que o desenvolvimento tecnológico também favoreceu a realização dos trabalhos, facilitando a gravação, o armazenamento e a manipulação dos dados.

Gráfico 1 - Número de dissertações defendidas na FALE/UFMG que analisam dados do português falado em MG

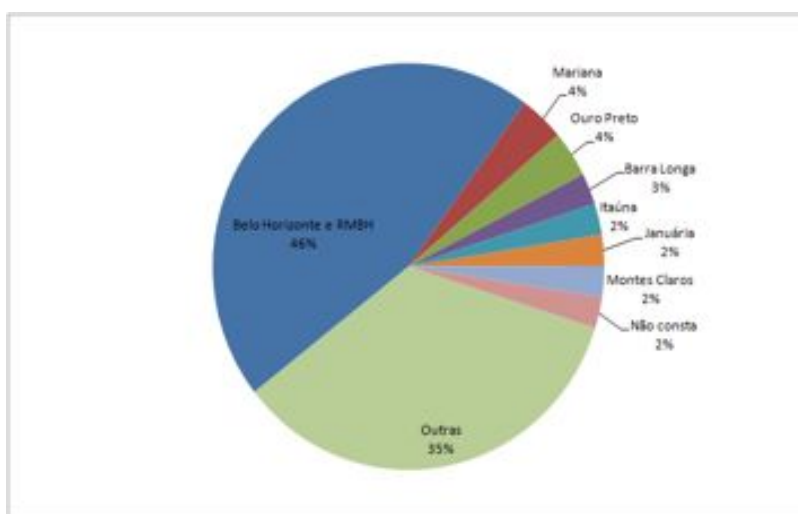


A análise da descrição metodológica das dissertações permite verificar de onde são os dados que foram analisados nas 68 pesquisas. O mapa 1 registra as localidades de origem dos informantes que contribuíram para as gravações ou testes. Há áreas que concentram localidades de pesquisa e outras em que há poucas ou nenhuma. O Triângulo Mineiro, por exemplo, é uma das áreas do estado cuja fala não se encontra analisada em nenhum dos trabalhos do corpus⁵.

⁵ Para um estudo em que se consideram pesquisas de outras instituições e que permite observar resultados de outras regiões do estado, veja-se Amaral e Santos (2016).

Embora o mapa 1 mostre uma distribuição das localidades de pesquisa em diferentes regiões do estado, quando se observa o percentual de trabalhos que analisa a fala de cada município, a situação se altera. O que se verifica é que quase metade dos trabalhos (46%) analisa dados de Belo Horizonte ou da Região Metropolitana de BH (RMBH), conforme é possível observar no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Porcentagem de dissertações segundo a localidade de origem dos dados



Embora nem todos os estudos apresentem as razões pelas quais foi escolhido um ou outro município para a coleta dos dados, seria possível interpretar o resultado anterior levando-se em conta especialmente a origem dos mestrandos. Há vários casos em que os alunos da pós-graduação procuram analisar dados da região onde moram ou onde possuem parentes e/ou amigos. Os fragmentos a seguir revelam justificativas para a escolha da localidade de pesquisa relacionadas às regiões de origem dos pesquisadores:

Na cidade de Matipó, o Córrego escolhido para realizar as entrevistas foi o Córrego dos Lourenços; já em Abre Campo, o Córrego escolhido foi o Córrego Pouso Alto. Esses córregos foram escolhidos, pois além de serem limítrofes, tinham parentes e conhecidos da pesquisadora morando no local, o que facilitou a escolha dos informantes e o clima de espontaneidade nas entrevistas (MENDES, 2009, p. 43 - grifo nosso).

Como tanto os Sertões do Jacuhy quanto o município de Passos nos são familiares, almejamos realizar a pesquisa linguística nessa área (...), uma vez que nos identificamos e fazemos parte dessa comunidade, convivendo com seus membros (RIBEIRO, 2010, p. 69 - grifo nosso).

Entretanto, como boa parte dos autores que ingressa no programa de pós-graduação reside na própria região metropolitana de Belo Horizonte, foram realizadas pesquisas especialmente na capital ou no seu entorno. Esse fato explicaria o valor de 46% exposto do gráfico 2. Além do mais, é preciso salientar que, embora não seja o procedimento mais comum, o reuso de corpus já constituído favorece a realização de uma pesquisa com dados de outra anterior.

Outra questão relevante na análise das dissertações diz respeito aos fenômenos linguísticos que despertaram maior interesse entre os pesquisadores. Diferentemente de publicações anteriores aos anos 70, marcadas essencialmente por uma tendência generalista (MACHADO FILHO, 1964; PENHA, 1974/1975; TEIXEIRA, 1938), a maioria das dissertações do corpus se dedica a observar fenômenos pontuais da língua oral – duas exceções são Veado (1980) e Silva (1981), que analisam, respectivamente, diferentes traços da fala de informantes não escolarizados de Januária e de crianças de São Gotardo.

Ao observar o estudo dos demais fenômenos, verifica-se que existe uma concentração em pesquisas de caráter fonético-fonológico, morfossintático ou sintático, embora também haja trabalhos que se dedicam a aspectos prosódicos, pragmáticos, lexicais ou discursivos. Os fenômenos reiterados são: o cancelamento de /r/; a variação das vogais médias, com alguns estudos observando o seu alçamento; a ausência/presença de artigo diante de nomes próprios; a prosódia da fala infantil; a variação de formas pronominais (*tu ~ você; você ~ ocê ~ cê; nós ~ a gente; ele ~ el, eles ~ eis, ela ~ ea, elas ~ eas*); a concordância verbal; a indeterminação do sujeito; o dialeto rural, com alguns trabalhos voltados para o léxico.

Com relação às teorias linguísticas que dão suporte às dissertações, observa-se que quase metade se apoia em pressupostos da sociolinguística, seja em uma vertente variacionista do modelo laboviano, seja em uma interface com a Antropologia, a Lexicologia Social ou os princípios da Difusão Lexical. Mas o panorama teórico é bem diverso. Considerando os demais quadros teóricos recorrentes, ou seja, aqueles que

estão presentes em três ou mais trabalhos, destacam-se: a fonologia de uso; o funcionalismo (em suas diferentes correntes); a gramaticalização; os estudos léxico-toponímicos⁶.

Certamente, os resultados acima estão relacionados com a formação e constituição das linhas de pesquisa do programa de pós-graduação em análise. O fato de haver uma concentração de pesquisas descritivas da língua oral em estudos sociolinguísticos se explica especialmente pelo fato de que a língua falada é objeto de grande parte de tais estudos e também pelo fato de haver um número maior de professores orientadores credenciados para orientação de pesquisas sobre variação e mudança linguística⁷.

As escolhas lexicais e a questão da mineiridade

A explicação para o crescimento dos estudos sobre a língua oral não se deve somente a questões estruturais (número de professores credenciados e de linhas de pesquisa), mas também a fatores sociais relacionados à criação de uma identidade linguística.

Com efeito, o interesse por uma caracterização dos modos de falar do estado não pertence somente aos pesquisadores da área, mas, pode-se dizer, aos mineiros em geral. Isso é o que mostra a repercussão que as pesquisas sobre a língua adquirem nos meios de comunicação, que frequentemente procuram apresentar resultados das pesquisas linguísticas (ALMEIDA, 2011; GIUDICE, 2007; OLIVEIRA, 2006). Há sempre o desejo de mostrar o que diferenciaria a fala dos mineiros da dos demais brasileiros.

No caso das dissertações em análise, essa questão identitária pode ser observada nas escolhas lexicais realizadas pelos autores. Por um lado, verifica-se que, para marcar variedades sociais ou dialetais mais específicas, são empregados os termos *fala* ou *falar*, seguidos de uma especificação: “fala de crianças”, “fala dos jovens”, “fala dos moradores de...”, “falar infantil”, “falar dos mineiros de...” Por outro lado, observa-se,

⁶ É preciso ressaltar que essa classificação não é categórica. Há dissertações que se apoiam em outros pressupostos teóricos e inclusive há algumas em que o(a) autor(a) afirma adotar uma determinada teoria, mas não o faz. Discutir esses casos, no entanto, não será objetivo deste trabalho.

⁷ No quadro atual, o número de professores credenciados na linha denominada *Estudo da variação e mudança* é superior ao de outras, totalizando 10 docentes. Na mesma área de concentração (*Linguística teórica e descritiva*), seguem-lhe as linhas *Estudos da língua em uso* e *Organização sonora da comunicação humana*, com 7 e 4 docentes, respectivamente.

com certa frequência, a presença do termo *dialeto mineiro* para a referência à variedade estudada, tal como se lê nos seguintes fragmentos⁸:

“Proporemos também que os clíticos *me* e *te* estão sendo reanalisados no dialeto mineiro, adquirindo o estatuto de prefixos de concordância” (ROCHA, 2010, p. 86 - grifo nosso);

“esse banco de dados será disponibilizado através do projeto VARFON-Minas para a constituição de um banco de dados referente ao dialeto mineiro e poderá, eventualmente, contribuir para a elaboração de um Atlas Linguístico Mineiro. (DIAS, 2008, p. 78-79 - grifo nosso).

Ainda com relação ao termo *dialeto mineiro*, é possível analisá-lo não só como uma tentativa de delimitação de uma área geoletal, mas também como busca de uma marca de identidade linguística, que reforçaria, mas ao mesmo tempo desmitificaria, ideias do imaginário social⁹. Por um lado, tenta-se buscar uma unidade que, como qualquer língua ou dialeto, tende a ser artificial. Por outro lado, os resultados encontrados nas pesquisas possibilitam desfazer mitos que os meios de comunicação geralmente divulgam, reforçados por estereótipos sociais. Em todo caso, a boa repercussão que os estudos sobre a língua ganham na mídia e nas redes sociais contribui para reforçar a ideia de uma mineiridade que vem sendo construída, conforme comentado anteriormente, desde o início do Brasil República.

Se substantivos como *mineiridade* ou *mineirice* têm já um uso difundido em outras áreas do conhecimento, tal como exposto anteriormente, o mesmo estaria ocorrendo com a palavra *mineirês* nos estudos de caráter linguístico. Desse modo, além de se falar em *dialeto mineiro*, com todas as suas possibilidades de interpretação, tem se difundido nos últimos anos o termo *mineirês*, que dicionários clássicos da língua, como Ferreira (2009) e Houaiss (2009), não registraram em edições recentes. O Aulete Digital, por outro lado, o define como “o linguajar dos mineiros” (AULETE, 2015). Essa inclusão do item lexical como verbete de um dicionário *on-line* é uma demonstração clara de sua importância fora dos muros da universidade.

⁸ A discussão sobre a existência no estado de um dialeto ou de um ou mais falares é antiga. Veja-se, a respeito Nicolau (2011), Zágari (1998) ou mesmo a discussão sobre o tema que já expunha Nascentes (2011 [1955]).

⁹ Esse termo também está presente em várias obras contemporâneas, as quais contêm resultados de pesquisas de mestrado (COHEN e RAMOS, 2002; RAMOS e COELHO, 2013).

Considerações finais

A partir da análise exposta, verifica-se que, se o século XIX instaurou um desprestígio do dialeto interiorano de Minas Gerais, tal como apontado por Vitral (2013), o século XX, especialmente a partir dos anos 80, revelou um crescimento dos estudos que descrevem e ao mesmo tempo valorizam a língua falada no estado. Se, por um lado, pode-se afirmar que essa valorização é tardia, comparada ao desenvolvimento da noção de mineiridade em outras áreas do conhecimento, por outro lado, ela se justifica pela inclusão recente da linguística nos currículos acadêmicos - conforme apontado anteriormente - e notadamente pelo recente interesse descritivo da língua falada, que passou a ganhar maior destaque a partir da adoção de teorias sociolinguísticas na pesquisa universitária.

Voltando às questões expostas anteriormente, pode-se afirmar que houve, na Faculdade de Letras da UFMG, ao longo do período de 1980 a 2010, um interesse crescente pelo estudo da língua falada, o qual se acentua a partir dos anos 2000, bem como um predomínio de dados da capital do estado e do seu entorno, coletados seja sob a forma de gravações de língua espontânea, seja por meio de testes em laboratório. De certo modo, esses estudos de dados de Belo Horizonte e do seu entorno, usados para a caracterização do *dialeto mineiro*, cumpriria a missão integradora que teria sido reservada à capital desde a sua fundação, conforme exposto anteriormente.

Verificou-se que, diferentemente de publicações anteriores aos anos 70, marcadas essencialmente por uma tendência generalista, os trabalhos do período em questão focalizam fenômenos específicos. Essa diferença se explica pela natureza monográfica dos estudos, bem como pela introdução e valorização na pós-graduação de teorias linguísticas da segunda metade do século XX. Nesse sentido, constatou-se uma concentração de estudos sobre variados fenômenos morfossintáticos ou fonológicos, que foram, ao longo dos 30 anos, analisados com base na recepção e adoção especialmente de teorias como a sociolinguística, o funcionalismo (em suas diferentes vertentes), etc.

Essa diversidade de fenômenos contribui para o conhecimento não só da realidade do português falado no estado, mas também serve de apoio para a descrição e delimitação do imaginário de uma variedade linguística. Para alguns autores das dissertações, determinados fenômenos poderiam caracterizar o chamado *dialeto mineiro* ou o *mineirês*. Essa busca por caracterizar tal *dialeto* encontra um eco em diferentes

estudos que procuram, desde o século XIX, caracterizar a chamada *mineiridade*, em uma tentativa de formar uma unidade a partir da diversidade. Conforme apontado por Arruda (1990, p. 117): “Minas é plural mas integrada; sua unidade advém do fato de haver recolhido e guardado pedaços do Brasil”.

Retomando Swiggers (2013, p. 49), vê-se que “a história das reflexões e dos esforços envidados em prol do fenômeno da linguagem é uma parcela essencial de nossa história como seres humanos”. O autor destaca também que o estudo dessas reflexões sobre a linguagem “não só nos ensina muito sobre a história da linguística (e sua proto-história), como também sobre o papel central que exerceu e ainda exerce a linguagem na história das culturas, das sociedades, das atividades intelectuais da humanidade” (SWIGGERS, 2013, p. 49). Considerando o exposto pelo autor e os resultados obtidos neste trabalho, pode-se afirmar que o estudo das reflexões e pesquisas sobre a língua portuguesa falada em Minas Gerais nos ensina muito sobre o papel que a linguagem exerce na construção de uma identidade e na imagem que os próprios mineiros vêm formando de si mesmos.

Referências

ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. *Todas as letras*, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.

ALMEIDA, Jéssica. Maria do Carmo Viegas – dezembro 2011. *descubraminas.com*, Belo Horizonte, dez 2011. Cultura, Entrevistas. Disponível em: <http://www.descubraminas.com.br/Cultura/EntrevistaDetalhe.aspx?cod_entrevista=1647>. Acesso em: 29 dez. 2011.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque; SANTOS, Marcos Paulo. As pesquisas sobre o português falado em Minas Gerais em 125 anos de história (1889-2014). *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, p. 1172-1201, 2016.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. *Mitologia da mineiridade: o imaginário mineiro na vida política e cultural do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

AULETE Digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/mineires>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia da linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BOMENY, Helena. *Guardiães da razão: modernistas mineiros*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <<http://goo.gl/juW8vR>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

CAVALIERE, Ricardo Stavola. *A gramática do Brasil: ideias, percursos e parâmetros*. Rio de Janeiro: Lexikon Digital, 2014.

COHEN, Maria Antonieta Amarante de Mendonça; RAMOS, Jânia Martins (Org.). *Dialeto mineiro: estudos de variação e mudança linguística*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

DIAS, Fernando Correia. Mineiridade: construção e significado atual. *Ciência & Trópico*, v. 13, 1985, p. 73-89.

DIAS, Melina Rezende. *A variação das vogais pretônicas no falar dos mineiros de Piranga e de Ouro Branco*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio*. Versão 6.0. 4. ed. Curitiba: Positivo Informática, 2009. 1 CD-ROM.

GIUDICE, Patrícia. Modo de falar em BH vira alvo de estudo. O Tempo, Belo Horizonte, 9 ago. 2007. Disponível em: < <http://www.otempo.com.br/cidades/modo-de-falar-em-bh-vira-alvo-de-estudo-1.308540>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

KOERNER, Ernst Frideryk Konrad. Historiography of Linguistics. In: KOERNER, Ernst Frideryk Konrad; ASHER, R. E. *Concise history of the language sciences: from the sumerians to the cognitivists*. Oxford / New York / Tokyo: Pergamon, 1995. p. 7-16.

OLIVEIRA, Manoella. O sotaque de Belô: Pesquisa da UFMG investiga peculiaridades do linguajar dos moradores da capital mineira. Belo Horizonte, *Boletim da UFMG*, n. 1558, 27 nov. 2006. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1558/oitava.shtml>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. *O negro e o garimpo em Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

MENDES, Andréia Almeida. *A ausência ou a presença de artigo definido diante de nomes próprios na fala dos moradores da zona rural de Abre Campo e Matipô-MG*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NASCENTES, Antenor. Divisão dialectológica do território brasileiro. In: NASCENTES, Antenor. *Estudos Filológicos*: volume dedicado à memória de Antenor Nascentes. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011 [1955].

NICOLAU, Eunice Maria das Dores. A questão do dialeto mineiro revisitada: a fala de Minas e aspectos morfossintáticos do português do Brasil. Em: COHEN, Maria Antonieta Amarante de Mendonça. et al. *Anais do 1º Encontro sobre a diversidade linguística de Minas Gerais: cultura e memória*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2011. 1 CD-ROM. p. 91-97.

PENHA, João Alves Pereira. Aspectos da linguagem de São Domingos: tentativa de descrição da linguagem rural brasileira. *Alfa*, v. 20/21, p. 81-118, 1974-1975.

PERNISA, Mila Barbosa. *A construção simbólica da identidade mineira no telejornal da Rede Minas*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. *O Poslin: origem e etapas de constituição*. Disponível em: <<http://www.poslin.letras.ufmg.br/index.php/sobre-poslin>>. Acesso em 15 jan. 2015.

RAMOS, Jânia Martins; COELHO, Sueli Maria (Org.). *Português brasileiro dialetal: temas gramaticais*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

RIBEIRO, José et al. *Esboço de um atlas lingüístico de Minas Gerais*. Juiz de Fora: Fundação Casa Rui Barbosa/UFJF, 1977. vol.1.

RIBEIRO, Gisele Aparecida. *O vocabulário rural de Passos/Minas Gerais: um estudo linguístico nos Sertões do Jacuhy*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ROCHA, Ricardo Machado. *Morfossintaxe de caso nos pronomes pessoais do português brasileiro/MG atual*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Cosme Damião da. *Características de um falar infantil*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

SWIGGERS, Pierre. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*, v. 1, n. 1, p. 67-69, 2009.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da lingüística: objeto, objetivos, organização. *Confluência*, Rio de Janeiro, n. 44/45, p. 40-59, 2013.

TEIXEIRA, José de Aparecida. O falar mineiro. *Revista do Arquivo Público Municipal*, v. XLV, São Paulo, p. 5-100, 1938.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, de 13 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.poslin.letras.ufmg.br/index.php/sobre-poslin/legislacao>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

VEADO, Rosa Maria Assis. *Comportamento linguístico do dialeto rural*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1980.

VIEGAS, Maria do Carmo (Org.). *Minas é singular*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

VITRAL, Lorenzo. O que faz um dialeto ser “errado”? In: RAMOS, Jânia Martins; COELHO, Sueli Maria (Org.). *Português brasileiro dialetal: temas gramaticais*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 121-136.

ZÁGARI, Mário Roberto Lobuglio. Os falares mineiros: esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (org.) *A Geolingüística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: UEL, 1998. p. 31-54.

Artigo recebido em: 31/10/2016.
Artigo aceito em: 24/06/2017.
Artigo publicado em: 20/07/2017.

A INFLUÊNCIA DE PÚBLICOS PLURILÍNGUES E PLURICULTURAIIS NAS PRÁTICAS DE DOCENTES DE LÍNGUAS-CULTURAS ESTRANGEIRAS

José Carlos Chaves da Cunha
Amanda Teixeira Bastos**

Resumo: Neste artigo, investigamos as práticas docentes de línguas-culturas estrangeiras (LE) junto a públicos heterogêneos do ponto de vista linguístico-cultural. Nosso objetivo é aferir em que medida essas práticas são influenciadas pelo contexto plurilíngue e pluricultural de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos dados foram constituídos através de observações de aula de uma turma de Português como Língua Estrangeira e de entrevistas com professores (-estagiários) e alunos da referida turma. Os resultados obtidos apontam que as práticas docentes são influenciadas pela presença em sala de aula de alunos plurilíngues e pluriculturais. Apontam também que os procedimentos metodológicos que levam esses aprendentes de línguas e culturas distintas a interagirem são os mais eficazes.

Palavras-chave: Práticas de ensino de LE. Plurilinguismo e pluriculturalismo. Competência comunicativa intercultural.

Abstract: In this article, we investigate the teaching practices of foreign languages-cultures with heterogeneous public from the linguistic and cultural point of view. Our aim is to assess in which measure these teaching practices are influenced by plurilingual and pluricultural context of teaching and learning. It is a qualitative research which the data were constituted through classroom observations of a Portuguese as Foreign Language class (PFL) and interviews with teachers (-trainees) and students from that class. The results indicate that the foreign language-culture teacher's practices are influenced by the presence of plurilingual and pluricultural students in the classroom. It also points to the methodological procedures which aim to bring these learners of different languages-cultures to interact and socialize with cultural differences seem to be more effective.

Keywords: FL teaching practices. Plurilinguism and pluriculturalism. Intercultural communicative competence.

Introdução

O desenvolvimento do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) em nosso país tem sido favorecido, por um lado, pela economia brasileira, que tem atraído muitos estrangeiros nos últimos anos e, por outro lado, pelo forte incremento dos intercâmbios

· Professor Doutor na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, Belém/PA, Brasil; jccunha@gmail.com.br.

** Graduanda do curso de Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA, Belém/PA, Brasil; amanda.teixeirabastos@hotmail.com.

universitários que têm sido incentivados, tanto por nossas IES, quanto por programas governamentais, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹.

Embora saibamos que, em nosso país, há um número cada vez mais expressivo de turmas de PLE compostas por públicos plurilíngues e pluriculturais, ainda são poucas as descrições, análises e propostas voltadas para o trabalho de docentes de PLE que lidam com esse tipo de público. Daí nosso propósito, por um lado, de aferir a efetividade das práticas de ensino e, por outro lado, de verificar e compreender os impactos desses contextos plurilíngues e pluriculturais nessas práticas docentes.

Para isso, interessa-nos buscar respostas para as seguintes questões: quais as práticas docentes observadas em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural e seus efeitos na aprendizagem? Como as práticas docentes são influenciadas pelo contexto plurilíngue e pluricultural de ensino-aprendizagem?

Partindo desses questionamentos, foram realizadas, no segundo semestre de 2014, observações de aulas de uma turma de PLE do PEC-G na Universidade Federal do Pará, além de entrevistas com todos os professores (-estagiários)² e alunos da referida turma, visando ampliar os conhecimentos disponíveis acerca de práticas de ensino de PLE em turmas plurilíngues e pluriculturais – notadamente aqueles que já foram produzidos pelo Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC)³ ao qual estamos vinculados. Tendo como objetivo central analisar as práticas desses docentes, recorreremos, principalmente, aos pressupostos teóricos do *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*, da *interculturalidade* e das *competências comunicativa e intercultural*, à luz do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e de pesquisadores como Abdallah-Preteuille (2010, 1992), Mendes (2004), Beacco (2000) e Bizarro e Braga (2004), entre outros.

Plurilinguismo e pluriculturalismo

O fenômeno da globalização tem contribuído significativamente para o fluxo migratório existente no mundo todo, propiciando, portanto, o contato mais próximo entre

¹ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), com o apoio de universidades públicas e particulares. Seu objetivo é oferecer oportunidades de formação superior a cidadãos entre 18 e 23 anos de países em desenvolvimento que mantêm acordos educacionais e culturais com o Brasil. Para mais informações: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530>>.

² Isto é, professores e professores-estagiários.

³ Grupo de pesquisa da UFPA coordenado pelo primeiro autor.

pessoas de diferentes línguas-culturas. Partindo dessa realidade, pesquisadores da área de ensino-aprendizagem têm se interessado pelo impacto do plurilinguismo e do pluriculturalismo na sala de aula de línguas-culturas.

O conceito de plurilinguismo⁴ não se restringe, no Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECRL, CONSELHO DA EUROPA, 2001), apenas ao domínio de diversas línguas-culturas, abarca também uma estreita relação entre língua e cultura. O QECRL (2001) ressalta que o plurilinguismo e o pluriculturalismo⁵ devem ser analisados num mesmo contexto, no qual não estão alocados em níveis hierárquicos, mas no mesmo plano. Essa relação foi mencionada também por Brown (2007, p. 74), ao afirmar que “sempre que se ensina uma língua, ensina-se também um sistema complexo de costumes culturais, valores, e maneiras de pensar, sentir e agir”. Em outras palavras, língua e cultura estão entrelaçadas e não podem ser vistas em campos separados; assim, quando se aprende uma língua, conseqüentemente, adquire-se a bagagem cultural da língua-alvo.

Segundo o *Conseil de l'Europe* (2009), o plurilinguismo é tido ainda como uma capacidade inerente ao ser humano que possibilita o uso e a aprendizagem de mais de uma língua-cultura, seja de forma autônoma ou através do ensino. Esta competência desenvolve-se através dos repertórios linguísticos e das experiências que cada indivíduo já possui. Por conseguinte, certifica-se que a aprendizagem de uma língua-cultura não é independente da aprendizagem anterior ou simultânea de outra(s) língua(s)-cultura(s).

Logo, visa-se o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural, que é definida pelo QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 231) como “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas”.

A competência plurilíngue e pluricultural é de natureza evolutiva, isto é, constitui-se num processo de modificação constante. Assim, identifica-se a preocupação em diferenciá-la da competência comunicativa tradicional, que se materializa em uma perspectiva monolíngue, apresentando características ‘estabilizadas’. Fica claro, então, que o propósito da competência plurilíngue e pluricultural é não somente desenvolver a competência comunicativa, mas

⁴ Plurilinguismo seria “a capacidade de um indivíduo de empregar conscientemente muitas variedades linguísticas” (CUQ, 2003, p.195. Tradução nossa). As citações em língua estrangeira, contidas neste trabalho, foram traduzidas por seus autores.

⁵ “O pluriculturalismo supõe uma identificação com valores, crenças e/ou práticas de pelo menos duas culturas (...) Ser pluricultural significa adquirir conhecimentos, *savoir-faire* linguístico-culturais, comportamentais, *savoir-faire* para interagir e comunicar em pelo menos duas culturas” (CHAVES; FAVIER; PÉLISSIER, 2013, p.12).

também alavancar a interação entre sujeitos de línguas-culturas distintas, através da interculturalidade num ambiente onde, segundo Coste *et al.* (2009), nenhuma língua-cultura deve ser superior ou inferior às outras.

Portanto, considerando os propósitos da competência plurilíngue e pluricultural, nos apoiaremos também nos princípios de interculturalidade e da competência comunicativa.

Interculturalidade

O aumento dos fluxos migratórios favorece a intensificação das relações – e dos conflitos – entre pessoas de diferentes línguas-culturas. Daí a necessidade de prepará-las para atuarem como ‘cidadãos do mundo’, visando integrá-las efetivamente a esta nova sociedade na qual estão vivendo. A noção de interculturalidade, que apresentaremos sucintamente aqui, foi elaborada com essa finalidade.

No campo do ensino-aprendizagem de línguas-culturas, Mendes (2004, p. 154) concebe essa noção como:

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

A interculturalidade⁶ evoca uma série de propostas de convivência democrática entre culturas distintas. Segundo Beacco (2000), a partir dos anos 1970, ela passou a ser abordada e explorada com o objetivo de sanar problemas advindos da migração (choques culturais, intolerância, discriminação etc.) que acabaram por desencadear conflitos de ordem sociocultural. Em 1984, o *Conseil de l'Europe* publicou o trabalho *Recommandation sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration*, no qual procura integrar uma Abordagem Intercultural (AI) à formação de docentes de língua-cultura estrangeira.

⁶ “O prefixo “inter” de “intercultural” indica que [...] se estabelece uma relação e se leva em consideração as interações entre grupos e indivíduos. O intercultural não corresponde a um estado, a uma situação, mas a um procedimento, a um tipo de análise. É o olhar que confere a um objeto, a uma situação o caráter de intercultural. Assim, segundo a natureza do objeto, evocar-se-á a pedagogia intercultural, a comunicação intercultural” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p.15-16).

Na concepção do Conselho da Europa, a AI prevê que o ensino seja voltado para o desenvolvimento do aprendente, não apenas linguisticamente, mas como um todo, especialmente em relação à sua identidade⁷ e à do Outro, apresentando-se como resposta às experiências em contextos linguístico-culturais distintos. Abdallah-Preteille (1992) acentua o fato de que, para haver o enriquecimento da identidade, é importante promover (re)encontros com a alteridade. Para ela (2010), o quadro conceitual de uma AI se organiza em torno de alguns princípios:

- O espaço concedido ao sujeito nas interpretações e percepções. A abordagem intercultural rompe com o ponto de vista objetivista e estruturalista já que se interessa pela produção da cultura pelo próprio sujeito. A cultura perdeu, num contexto heterogêneo, seu valor de determinação único dos comportamentos. Ela se interessa também pelas estratégias desenvolvidas pelo indivíduo para afirmar sua identidade.
- O retorno do 'eu', o retorno do ator consagra o retorno do 'tu', isto quer dizer que é a relação e, logo, a interação que define os espaços e as características dos autores. A abordagem intercultural se assenta nas interações, na rede de intersubjetividades. A ênfase é, portanto, dada às relações entre os indivíduos e os grupos mais que sobre suas características. São as estratégias, as manipulações, as dinâmicas e não as estruturas, as características ou, ainda, as categorias que são os objetos privilegiados da abordagem intercultural.
- O terceiro eixo de estruturação é a tensão universalidade/singularidade. O interculturalismo se elabora a partir de um equilíbrio sempre instável entre o universal e o singular. Assim, por exemplo, encontrar uma pessoa estrangeira é encontrar um estrangeiro ou um indivíduo cuja uma das características é a de ser estrangeiro? Em outras palavras, é a universalidade ou a singularidade que define o sujeito? (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p. 99)

Esses princípios ajudam o indivíduo a superar barreiras de cunho cultural que o separam do Outro e contribuem assim “para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, uma perspectiva de educação para a alteridade, para a compreensão do ‘diferente’” (PADILHA, 2004, p. 14). Assim sendo, a interculturalidade é suscetível de favorecer a comunicação entre indivíduos de culturas diferentes. Logo, quando se ensina uma LE, parece indispensável levar os alunos a adquirirem não apenas uma competência linguística⁸, mas também uma

⁷ Para Camilleri *et alii* (1990), Identidade diz respeito a um sentimento através do qual o indivíduo percebe a existência do Eu e do Outro e da diferença entre os dois. Portanto, o Outro serve como referencial para a construção da identidade pessoal. *Alteridade*, por sua vez, trata do conhecimento do Outro, através das diferenças e enfatizando a relação entre Eu-Outro (AGUIAR; BIZARRO, 2011).

⁸ “Chomsky introduziu a noção de *competência linguística* para se referir aos conhecimentos intuitivos das regras gramaticais subjacentes à fala que um locutor nativo ideal tem de sua língua e que o tornam capaz de

competência comunicativa na língua-cultura alvo que, segundo Rojas (2008), pode ser afetada caso a comunicação (inter)cultural não seja considerada.

Competência comunicativa

O conceito de Competência Comunicativa (CC) surge com a publicação do texto *On Communicative Competence* (1972), no qual Hymes critica virulentamente a noção de competência linguística de Noam Chomsky (Ver nota 8).

Para Hymes (1984), a competência comunicativa designa a capacidade que tem o sujeito de produzir e interpretar enunciados apropriadamente, de adaptar seu discurso à situação de comunicação levando em conta fatores externos que o condicionam: o quadro espaciotemporal, a identidade dos participantes, a relação entre eles, os papéis que desempenham, os atos que realizam, a adequação destes às normas sociais etc. Essa competência se utiliza de um vasto sistema de saberes, fazeres e atitudes que ocorrem em função de diversos fatores como intenções e organização languageira. Segundo ele, é o domínio dessa competência que permite à criança saber:

quando falar, quando não falar, e também de que falar, com quem, em que momento, onde, de que maneira. Em síntese, uma criança se torna capaz de realizar um repertório de atos de fala, de participar de eventos de fala e de avaliar o modo como outros realizam essas ações. Além disso, essa competência é indissociável de certas atitudes, valores e motivações referentes à língua, a suas marcas e a seus usos e é igualmente indissociável da competência e das atitudes relativas à inter-relação entre a língua e os outros códigos de conduta em comunicação (HYMES, 1984, p.74).

Canale (1983) distingue na competência de comunicação quatro outras competências: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. A primeira diz respeito ao domínio do código linguístico (itens lexicais e regras fonológicas, sintáticas e morfológicas da língua); a segunda integra as regras socioculturais de uso da língua (conhecimento do contexto de uso da língua, dos papéis dos participantes, funções e tipos de atos de fala emitidos etc.); a terceira envolve o domínio de recursos de coesão linguística, que asseguram

produzir e de reconhecer as frases corretas. Esses conhecimentos concernem às unidades, às estruturas e ao funcionamento do código interno da língua – fonologia, morfologia e sintaxe – cujo estudo será descontextualizado, dissociado das condições sociais de produção da fala” (CUQ, 2003, p.48).

a coerência do texto; e a última vincula-se ao campo das estratégias de comunicação verbal e não verbal utilizadas nas diferentes situações de uso da língua. É essa a noção de competência comunicativa que permeia o ensino-aprendizagem de LE, sobretudo pelo surgimento da Abordagem Comunicativa, na segunda metade da década de 1970. Tal abordagem, até hoje hegemônica nas salas de aula de LE no Brasil, vem mais recentemente sendo enriquecida e transformada pela noção de competência comunicativa intercultural graças, sobretudo, à contribuição de Byram (1997 *apud* MENDES, 2004).

Competência comunicativa intercultural

De fato, tendo como base a competência comunicativa (CC) de Hymes, Byram (1997 *apud* MENDES, 2004) elaborou a noção de Competência Comunicativa Intercultural (CCI). Esta competência diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de interação com sujeitos de diferentes línguas-culturas, oriundos de diversos contextos culturais. Um sujeito detentor desta competência é capaz de estabelecer uma comunicação bem sucedida com pessoas de línguas-culturas distintas.

Servem de base para a CCI a competência de comunicação e a competência intercultural. Esta última, segundo Byram e Zarate (1997 *apud* CANTONI, 2005), é definida por cinco saberes: Saber ser (*savoir être*), Saber aprender (*savoir apprendre*), Conhecimentos (*savoirs*), Saber fazer (*savoir faire*) e Saber se engajar (*savoir s'engager*).

Saber ser (*savoir être*) - A habilidade de abandonar comportamentos etnocêntricos (tendência a considerar a própria cultura como a medida de todas as outras) com relação à percepção de outras culturas; perceber e desenvolver um entendimento das diferenças e relações entre a própria cultura e uma cultura estrangeira, o que envolve troca afetiva e cognitiva nos alunos.

Saber aprender (*savoir apprendre*) - A habilidade de observar, coletar dados e analisar como os indivíduos de outra língua e cultura percebem e vivenciam o mundo deles, e quais crenças, valores e significados eles compartilham a esse respeito, o que envolve habilidades práticas e boa vontade para se descentralizar e ter uma perspectiva diferente.

Conhecimentos (*savoirs*) - O conhecimento de aspectos de uma cultura, isto é, de um sistema de pontos de referência familiares aos nativos da cultura, que ajuda esses nativos a dividirem crenças, valores, significados e a se comunicarem sem precisar explicitar as suposições compartilhadas.

Saber fazer (*savoir-faire*) - A habilidade de saber fazer uso dos três conhecimentos anteriores e integrá-los num tempo real e habilidade de interagir com indivíduos de uma língua e cultura específica.

Saber se engajar (*savoir s'engager*) - A habilidade de avaliar criticamente com base em critérios específicos: perspectivas, práticas e produtos na própria cultura do indivíduo e em outras culturas e países. (BYRAM; ZARATE, 1997 *apud* CANTONI, 2005, p. 61-63).

Com o desenvolvimento da CCI, começou a tomar forma outra abordagem de ensino-aprendizagem de línguas: a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACI).

Segundo Mendes (2004, p. 155), a ACI orienta o “modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural”. Ou seja, a ACI intervém no ambiente de ensino-aprendizagem de uma Língua-2/ Língua Estrangeira (L2/LE), criando um ambiente favorável tanto para professores, quanto para aprendentes, ambiente em que todos atuarão como mediadores interculturais, buscando estabelecer um diálogo intercultural entre todos, compreendendo a existência das diferentes formas de ser, pensar e agir. Vale ressaltar que ser e agir interculturalmente é muito mais do que trabalhar tópicos culturais em sala de aula.

O processo de ensino-aprendizagem de uma L2/LE em turmas plurilíngues e pluriculturais faz com que exista, no âmbito da ACI, um ‘encontro’ bastante intenso e diversificado de indivíduos de diferentes línguas-culturas na sala de aula. Esse ‘encontro’, dependendo da forma que é organizado e gerenciado, pode tanto provocar conflitos, quanto propiciar não apenas o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, como também a abertura para o diálogo intercultural, a diminuição de conflitos entre os aprendentes e a aceitação do Outro.

Metodologia

O procedimento utilizado para geração de dados assenta-se no método etnográfico. Este permite evidenciar as interações que ocorrem no contexto escolar. Segundo Watson-Gegeo (1988), a pesquisa etnográfica associada ao campo do Ensino-Aprendizagem de LE se confunde com os princípios da pesquisa qualitativa. Na pesquisa etnográfica, os dados são obtidos através do contato direto do pesquisador com o seu objeto de estudo.

Nossos dados foram, pois, constituídos através de observação de aulas de PLE ministradas à turma PEC-G/2014 da UFPA⁹, de entrevistas com todos os seus alunos e professores(-estagiários) e de conversas informais com os sujeitos observados. Servimo-nos também de dados já coletados pelo GEALC.

Esse curso de PLE visa preparar os alunos para o exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)¹⁰, sem o qual não podem cursar uma faculdade no Brasil.

As observações de aulas foram realizadas no período de 23 de setembro a 14 de outubro de 2014, às terças-feiras e quartas-feiras, de 14h50min às 18h20min (3h30 min/aula/dia), perfazendo um total de 17h30min/aula.

As entrevistas com esses alunos visavam mapear a turma (informações apresentadas no quadro 1, abaixo) e investigar o impacto da diversidade linguístico-cultural dos aprendentes nas práticas docentes de PLE. Já as entrevistas com os professores visavam verificar quais as abordagens ou metodologias por eles utilizadas e em que medida elas lhes pareciam ou não adequadas para uma turma plurilíngua e pluricultural.

Os quadros, a seguir, apresentam o perfil dos aprendentes e professores(-estagiários) da referida turma.

Quadro 1: Perfil dos alunos da turma PEC-G 2014

APRENDENTE	NACIONALIDADE	IDADE	Língua	LS	Idiomas
HOND1	Hondurenha	19	Espanhol	-	Inglês,
BEN1	Beninense	20	Fon, Goun, Mina/Ewe,	Francês	Português
HOND2	Hondurenha	19	Espanhol	-	Inglês,
BEN2	Beninense	23	Fon, Goun, Dendi	Francês	Português
HOND3	Hondurenha	19	Espanhol	Francês	Português
BEN3	Beninense	23	Fon	Francês	Português
BEN4	Beninense	22	Fon	Francês	Português
CONG1	Congoleza	20	Lari	Francês	Português
HOND4	Hondurenha	19	Espanhol	-	Inglês,
GAN1	Ganense	22	Lingala, M'voko, Kutuba	Inglês	Português
GAN2	Ganense	20	Twi/Akan	Inglês	Português
GAN3	Ganense	20	Twi/Akan, Fante, Ga, Mina/Ewe	Inglês	Português
GAN4	Ganense	23	Twi/Akan	Inglês	Português
HOND1	Hondurenha	19	Espanhol	-	Inglês,

⁹ O curso teve a duração de oito meses e, ao final desse período, isto é, em outubro, esses alunos foram submetidos ao exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

¹⁰ O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é o único teste de proficiência em língua portuguesa reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. O Exame está dividido em duas partes: Parte Escrita e Parte Oral. A primeira compreende produção escrita e compreensão oral e escrita. A segunda, produção oral e compreensão oral e escrita. O desempenho do examinando é avaliado de forma global, nas Tarefas da Parte Escrita (sendo recorrentes os gêneros textuais), e na interação, da Parte Oral. (http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf)

Quadro 2: Perfil dos professores e professores-estagiários.

PROFESSOR	FUNÇÃO	NACIONALIDADE	FORMAÇÃO	LM	LS	LE
P1	Estagiário	Brasileira	-Graduando em Letras Licenciatura em Língua Inglesa.	Português	-	Espanhol e Inglês
P2	Professor	Brasileira	-Graduado em Letras Licenciatura em Língua Francesa; -Mestre em Linguística.	Português	-	Inglês e Francês
P3	Professor	Brasileira	-Graduado em Letras Licenciaturas em Português e Espanhol; -Mestre Em Letras; -Doutorando em Letras.	Português	-	Espanhol
P4	Professor	Brasileira	-Graduado em Letras Licenciaturas em Português e Francês; -Mestre em Letras.	Português	-	Francês
P5	Estagiário	Brasileira	-Graduando em Letras Licenciatura em Língua Espanhola.	Português	-	Espanhol
P6	Estagiário	Brasileira	-Graduando em Letras Licenciatura em Língua Inglesa.	Português	-	Inglês
P7	Estagiário	Brasileira	-Graduando em Letras Língua Francesa.	Português	-	Francês, Inglês e Espanhol

Práticas (inter)culturais em turmas plurilíngues e pluriculturais

Nesta seção do artigo, descreveremos e analisaremos os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores da turma supramencionada, notadamente aqueles voltados para uma abordagem comunicativa intercultural, com a finalidade de investigar se e como estas práticas de ensino são influenciadas pelo público alvo e quais seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Observamos que, em uma turma plurilíngue e pluricultural, os conflitos/choques culturais são ainda mais recorrentes e influenciam favorável ou desfavoravelmente o processo de ensino-aprendizagem. Através das observações e entrevistas, constatamos que esses conflitos repercutem significativamente sobre as práticas dos docentes, como verificamos nos relatos dos professores que entrevistamos.

- (1) O principal desafio, mas não dificuldade, é analisar esse ponto de cultura, qual é o limite de cada um. Uma brincadeira que pode ser feita com um nativo de espanhol, não é a mesma com um inglês... o que ajuda é dizer: “isso é parecido com a sua cultura? No seu país tem algo similar a essa celebração, por exemplo, círio é parecido com direção de graças obtidas?”. O desafio maior é saber lidar com conflitos que essas diferentes culturas podem trazer (P1).
- (2) Ano passado (2013), eu tive um choque muito grande com eles. Justamente, por conta da cultura, esses alunos vêm, a maioria, da África e na África, a mulher vive de uma outra maneira... eu percebi que eles tiveram uma resistência, em relação a mim e a minha colega. Tivemos alguns conflitos em sala, porque não queriam respeitar... eu ficava aborrecida, mas o professor tem que ser neutro... No início, foi um impacto (nas atividades docentes) (P2).
- (3) Mesmo já tendo certa experiência com turmas heterogêneas, é sempre delicado o trabalho nesse contexto... Formam-se grupos por afinidades culturais e/ou linguísticas, criam-se conflitos por conta das diferenças culturais dos alunos, algo que não foge da conduta do professor. Este último precisa ser imparcial, até mesmo quando discorda do aluno, para que não valorize um determinado ponto de vista (P4).

É importante reconhecer que conflitos podem ocorrer em qualquer ambiente de ensino-aprendizagem, seja ele heterogêneo ou homogêneo. Por meio dos relatos (1), (2) e (3), fica evidente que os docentes têm ciência disso. Contudo, não explicitaram claramente os procedimentos metodológicos que utilizam para gerenciar esses conflitos e é justamente a maneira como esses conflitos são gerenciados que determinará como o processo de aprendizagem será afetado. Nas entrevistas, todos relataram que buscam fazer com que os alunos de línguas-culturas distintas interajam entre si, através de trabalhos em grupos – geralmente compostos por integrantes de nacionalidades diferentes – e realizam discussões acerca de temas polêmicos, como o papel da mulher na sociedade, água, poluição, política etc.

Pudemos perceber então que, consciente ou inconscientemente, os professores sentem necessidade de gerenciar esses conflitos através de suas práticas de ensino. Todavia, como o conhecimento deles acerca das práticas interculturais ainda é lacunar, suas práticas em sala de aula se limitam muitas vezes à transmissão de informações culturais, como se observa no

relato (1). Isso é certamente decorrente da formação dos docentes, já que a maioria dos cursos de graduação em língua estrangeira ainda direciona o foco dos estudos para a abordagem comunicativa. Não se aprende explicitamente a construir um ambiente intercultural em sala de aula que favoreça o conhecimento mútuo dos aprendentes e o respeito às diferentes línguas-culturas presentes nesse espaço. Ainda assim, alguns professores conseguiram atuar como mediadores interculturais¹¹, propiciando oportunidades para que seus alunos conhecessem a si mesmos e para que pudessem se pôr “no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias” (BIZARRO; BRAGA, 2004).

Um exemplo que ilustra perfeitamente uma boa mediação intercultural foi levado a efeito por P2. Era muito difícil para esse professor – que é do sexo feminino – lidar com alunos em cujas culturas as mulheres deviam ser submissas aos homens. Alguns deles, além de externarem claramente seu ponto de vista a respeito da submissão das mulheres, chegaram a se recusar, no início do curso, a realizar as tarefas que a professora solicitava, conforme se observa em (4):

- (4) Tivemos alguns conflitos em sala, porque não queriam respeitar. Então, até mesmo em atividades, onde dividíamos os grupos e os rapazes falavam: “não, as mulheres que tem que vir até nós, não somos nós que temos que ir até elas”. Isso me chocava muito (P2).

P2 resolveu, então, explicar-lhes, num tom neutro que, no Brasil, é comum mulheres ocuparem cargos de chefia e que, em algum momento, eles iriam se deparar com situações em que seriam subordinados a mulheres: professoras do curso que fariam no Brasil e até mesmo orientadoras e/ou chefes imediatos mulheres em seus futuros estágios. A atitude tomada pela docente nos pareceu adequada, pois agiu como mediadora intercultural, conscientizando os alunos de que há diferentes maneiras de ser, pensar e agir além daquelas a que estavam habituados. A partir daí, os aprendentes passaram a interagir melhor com as professoras e alunas, caracterizando uma relação entre identidade e alteridade, pois esses alunos passaram a reconhecer a si próprios com sua cultura e valores, assim como, passaram a perceber e aceitar também o outro com outra cultura, com outros valores. Se a intervenção de P2 tivesse sido diferente, o processo de ensino-aprendizagem poderia ter sido impactado negativamente.

Demo-nos conta, durante a pesquisa, do quanto o ensino intercultural em turmas plurilíngues e pluriculturais é complexo. Ele não pode se restringir apenas a dar e/ou receber informações sobre as diferentes culturas presentes em sala de aula; precisa priorizar o sujeito

¹¹ Aquele que media os diálogos interculturais entre os grupos heterogêneos.

e sua relação com os demais. Percebemos que os conflitos culturais não devem ser ignorados. Eles são provocados geralmente pelo confronto entre ideias, atitudes, concepções de mundo etc. É a partir da exposição dessas divergências que surge a oportunidade de lhes criar novos significados. Cabe ao professor, através de suas práticas de ensino, tomar e gerenciar medidas que favoreçam a cooperação entre os aprendentes, enfatizando o respeito à diversidade cultural.

Práticas de ensino voltadas para o uso da língua-cultura

A abordagem comunicativa intercultural prevê que os aprendentes desenvolvam uma competência comunicativa intercultural através de práticas de ensino que propiciem momentos de discussões embasadas em análises e observações críticas por todos os indivíduos que constituem o ambiente da sala de aula. Além disso, espera-se que esses indivíduos passem a interagir com pessoas de contextos culturais diferentes, buscando dialogar e compreender outras formas de pensar e agir.

Na turma observada, os trabalhos desenvolvidos pelos docentes buscavam promover momentos de discussão entre os alunos. Para os professores (-estagiários), isso servia para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, mas especialmente para P2, P3 e P4 se percebia, muitas vezes, o esforço para ajudar a desenvolver, além dessa competência, o senso crítico desses alunos. Queriam que se desse conta da existência de diferentes visões de mundo e da necessidade de se respeitar esta alteridade, passando, para isso, por etapas de confronto, troca e negociação. As práticas interculturais eram realizadas a partir da exploração da heterogeneidade linguístico-cultural, por meio da realização de tarefas em grupos. Apresentaremos e analisaremos, a seguir, algumas dessas práticas observadas que ilustram intervenções comunicativas e interculturais.

No dia 24 de setembro de 2014, registramos a aula de P1 e P2, que consistia na análise de um elemento provocador¹² – uma reportagem intitulada “Falar de si dá prazer”¹³. Os alunos foram orientados, inicialmente, a analisar o título, as imagens e a origem do texto. A intenção, naquele momento, era a de que os alunos reconhecessem os elementos que caracterizam o

¹² Elementos provocadores consistem em pequenos textos, fotos, cartuns, entre outros, cujo objetivo é tratar de determinado assunto, gerando assim uma discussão acerca deste. Os elementos provocadores são utilizados durante as avaliações orais do Celpe-Bras.

¹³ Elemento provocador 2. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2012_2>.

gênero textual “reportagem”, já que a adequação de suas produções aos gêneros textuais solicitados no comando das tarefas é um dos critérios avaliativos do exame Celpe-Bras.

Após o reconhecimento, pelos alunos, do gênero em foco, P2 fez as seguintes perguntas sobre o texto: *O texto fala sobre o quê? Por que falar de si pode dar prazer? Você se sente bem quando fala de si? Falar de si mesmo pode ser egoísmo? Em que situações e espaços as pessoas falam de si mesmas? Em que situação é inadequado falar sobre si mesmo?*

Nota-se que apenas as duas primeiras perguntas remetem ao texto; as demais recorrem aos conhecimentos gerais dos alunos. Em algumas respostas, apesar de haver divergência de opiniões, a discussão manteve-se em um bom nível de tolerância e respeito.

Essa prática de ensino escolhida por P2 propiciou um momento de discussão muito interessante. As perguntas despertaram o senso crítico dos aprendentes, que expuseram suas opiniões e respeitaram as que divergiam das deles. P2 promoveu um ambiente intercultural na sala de aula, fornecendo oportunidades iguais a todos os grupos, dando espaço para que as ideias fossem expostas e discutidas. Percebemos, ao analisar essa prática, que a abordagem comunicativa intercultural favorecia o desenvolvimento crítico dos aprendentes e um melhor gerenciamento de conflitos culturais, facilitando a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem de PLE entre os alunos dessa turma plurilíngue e pluricultural.

Entretanto, nem todas as práticas de ensino foram exitosas. Em 07 de outubro de 2014, P7 realizou uma atividade que consistia no desenvolvimento das habilidades de compreensão escrita e produção oral. Os alunos foram divididos em grupos¹⁴, e cada um deles recebeu uma revista e um artigo preestabelecido. Os alunos foram orientados a ler e a discutir em grupo sobre seus artigos – as revistas eram de diferentes segmentos, com temas sobre engenharia mecânica, cerveja, psicologia e tecnologia. Após a leitura, sem o auxílio do professor, cada grupo falou sobre o artigo da revista e todos expressaram suas opiniões sobre os temas em pauta. Segundo P7, o objetivo era desenvolver a comunicação e se apropriar de temas atuais, considerando as características do exame Celpe-Bras.

A proposta de P7 não se mostrou adequada ao público alvo. Limitou-se ao desenvolvimento das habilidades de compreensão escrita e produção oral que não foram realizadas com sucesso, em virtude da descontextualização da atividade, o que evidenciou a falta de planejamento no que concerne aos procedimentos da atividade. As orientações foram vagas e não direcionaram os aprendentes, de maneira clara e objetiva, para o que deveria ser

¹⁴ Grupo 1: GAN2, GAN4 e BEN1; Grupo 2: CONG1, BEN4, GAN3; Grupo 3: GAN1, BEN2, BEN3 e HOND2; Grupo 4: HOND1, HOND3 e HOND4.

feito. Isso interferiu no momento da exposição oral, pois os alunos não tinham conseguido compreender claramente os assuntos lidos. Aliás, essa incompreensão foi também resultado da escolha inadequada dos textos a serem trabalhados em sala de aula – que tratavam de assuntos complexos e apresentavam inúmeros termos técnicos –, o que dificultou a sua compreensão. Além disso, não se levou em conta a heterogeneidade dos grupos quanto a sua organização. Por exemplo, o grupo 04 ficou homogêneo do ponto de vista linguístico-cultural, o que não favoreceu nem o uso da língua alvo, nem uma maior interação/integração com aprendentes de línguas-culturas diferentes.

Ficou evidente para nós, durante as observações de aula, que as práticas de ensino voltadas para este público devem considerar aspectos linguísticos e culturais, como também situar quaisquer atividades em um contexto social significativo. Caso contrário, a língua-cultura poderá ser ensinada como uma língua “morta-escrita-estrangeira”, e a enunciação dela advinda será “isolada-fechada-monológica”, conforme afirmou Bahktin (2002, *apud* MENDES, 2004). Ficou evidente também a necessidade de se proporem ao público alvo atividades suscetíveis de provocar e alimentar o diálogo intercultural, não apenas (nem principalmente) para motivar a comunicação na língua-cultura alvo, mas também (e sobretudo) para ajudá-los a ampliar sua visão de mundo, a respeitar o Outro que é diferente (nem inferior, nem superior), a não o julgar a partir de sua cultura, de seus valores, de seus preconceitos..., a se ‘descentrar’.

Práticas de ensino voltadas para o sistema linguístico

Como mencionamos neste texto, a competência comunicativa engloba outras subcompetências, dentre elas, a linguística, isto é, o conhecimento da gramática, léxico etc. Pareceu-nos importante aqui descrever e analisar como os professores(-estagiários) trabalharam o sistema linguístico considerando (ou não) a heterogeneidade linguístico-cultural do público alvo.

Conforme o Quadro 1, havia na sala de aula que observamos 13 alunos de quatro nacionalidades diferentes e quase 20 línguas-culturas representadas.

Entrevistados por nós, os alunos de nacionalidade hondurenha consideraram que a proximidade entre sua língua materna (o espanhol) e o português favorecia a compreensão do que era ensinado pelos professores, notadamente as explicações gramaticais e o vocabulário. Já os alunos africanos (de Gana, do Benim e do Congo) afirmaram todos que se apoiavam

sobretudo em sua língua segunda (Inglês ou francês), para aprender a gramática e o léxico do português. Alguns anglófonos (ganeses) exploraram certas estratégias (como a da comparação, por exemplo) e descobriram regularidades, como expôs um dos alunos.

Tem algumas palavras que são similares entre inglês e português: Hospital. Todas palavras que terminam em *-ão*, em inglês é *-tion*. Se eu tenho uma dúvida, eu tenho que abrir o dicionário, mas se a palavra acabou em “ão”, eu já percebi a significação da palavra, significação em inglês signification (GAN2).

No entanto, todos eles ressaltaram ter dificuldades quanto à determinação dos gêneros das palavras, à escolha das desinências, dos tempos e modos verbais etc.

Já os beninenses e o congolês perceberam que o francês e o português apresentavam muitos vocábulos e estruturas gramaticais similares, o que, segundo eles, facilitava a compreensão das explicações linguísticas feitas pelos professores de PLE.

[...] às vezes, tem certas palavras que quando eu vi isso parece francês, eu consegui entender o texto ou as frases, então isso me ajuda muito (BEN2). Porque não tem regras gramaticais (na língua Fon), nada disso, então é muito diferente da língua portuguesa, mas o Francês está um pouco parecido com a língua portuguesa. Mas a língua materna não (BEN3).

Durante as entrevistas, os alunos relataram ainda que sempre havia um professor que os ajudava mais a resolver as dificuldades que tinham, referentes a questões de cunho gramatical e/ou vocabular. Esse professor era aquele que dominava a língua materna ou segunda daquele(s) aluno(s) que verbalizava(m) sua dificuldade. Percebemos também, durante a observação das aulas, que cada professor, ao tratar de algum tópico gramatical, direcionava-se a um grupo de alunos específico. De fato, conhecer a língua materna e/ou segunda do aluno pode favorecer o ensino; entretanto, quando se trata de um contexto plurilíngue e pluricultural, os demais grupos acabam não sendo contemplados. Isso ficava evidente quando os demais alunos externavam que eles ainda não haviam compreendido determinado assunto e, então, os professores viam que era necessário traçar estratégias de ensino que englobassem todos os grupos ali presentes. Porém, quanto ao ensino da gramática, isso raramente acontecia. Vejamos os seguintes exemplos.

Em 11 de março de 2014¹⁵, P5, em sua aula, abordou os verbos “ser” e “estar”. Escreveu inicialmente no quadro vários exemplos descontextualizados utilizando os verbos em questão e, em seguida, pediu aos alunos que dessem exemplos de sentenças com esses verbos. Apesar de P5 interagir com os alunos – o que, sem dúvida, é uma prática que favorece a aprendizagem – não houve contextualização da atividade. O foco se limitou às formas (e concordâncias) verbais. Após os 25 minutos que foram utilizados para essa ação, P5 iniciou uma exposição sobre as formas verbais de verbos de 1ª conjugação sem nenhum tipo de conexão que justificasse a mudança de tópico.

Verifica-se que não houve uso efetivo das formas verbais através de contextos significativos, nem sequer explicação a respeito dos diferentes sentidos que os verbos “ser” e “estar” podem veicular em razão dos diferentes contextos de uso. P5 limitou-se a dar uma aula meramente expositiva, bem adequada aos moldes do método tradicional de ensino. Não identificamos o produto da aprendizagem, o que sugere que práticas de ensino descontextualizadas não surtem efeito, pelo menos não em turmas heterogêneas como a que observamos.

No dia 14 de outubro de 2014, P3 realizou uma revisão sobre Discurso Direto e Indireto – Manual Novo Avenida Brasil 3 (LIMA *et al*, 2010). Ele explicou o assunto através de suas funções comunicativas, apresentando exemplos e situações em que discursos diretos e indiretos são recorrentes, como: recados, trabalhos acadêmicos (citações diretas e indiretas). Os alunos compreenderam a finalidade prática daquele tópico gramatical e deram alguns exemplos. Para concluir, P3 utilizou um material complementar (Slides) para explicar as estruturas linguísticas de discursos diretos e indiretos, já que os alunos fariam logo depois uma atividade. Em seguida, os alunos resolveram um exercício do livro (Exercício B – p 113; B1 – p 114). A tarefa final ocorreu da seguinte forma: a turma foi dividida em quatro grupos¹⁶. Cada grupo elaborou um recado (escrito em discurso direto). Em seguida, P3 trocou os recados e os grupos reescreveram os recados para discurso indireto.

Contrariamente a P5, P3 buscava ensinar os conteúdos através de exemplos de uso da língua, apresentando os objetivos e atos de comunicação em que cada um poderia ser usado. As interações eram realizadas em função dos aspectos abordados. No que diz respeito às atividades linguísticas, percebemos que P3 passou pelas etapas de interação (professor-aluno), recepção, mediação, produção e interação (aluno-aluno), que constituem o desenvolvimento

¹⁵ Aula registrada e observada por xxx, integrante do GEALC.

¹⁶ Grupo 1: GAN2, BEN1, GAN4; Grupo 2: CONG1, BEN4, GAN3; Grupo 3: GAN1, BEN2, BEN3, HOND2; Grupo 4: HOND1, HON3, HON4.

da competência comunicativa, conforme o QECRL. O trabalho realizado foi bem sucedido na medida em que os objetivos foram claramente atingidos. De lamentar apenas o fato de que ele partiu da dificuldade gramatical e não de texto(s) onde essa dificuldade tivesse se manifestado.

As práticas de ensino voltadas para o sistema linguístico muitas vezes também ignoraram o fato de que há uma diferença significativa entre fazer comparações entre a língua alvo e a língua-materna e/ou segunda e propiciar oportunidades para que os aprendentes recorram aos seus repertórios linguísticos para facilitar a comunicação e a aprendizagem.

Considerações finais

De um modo geral, o ensino de LE é um trabalho complexo que exige, por parte dos docentes, constantes reflexões acerca de suas práticas de sala de aula. Quando se trata, então, de turmas plurilíngues e pluriculturais, o nível de complexidade aumenta exponencialmente.

Conscientes dessa complexidade e cientes da escassez, no Brasil, de descrições e análises de práticas docentes junto a públicos plurilíngues e pluriculturais, pareceu-nos interessante compreender como são realizadas, concretamente, as práticas de sala de aula com o referido público e em que medida elas são impactadas pela heterogeneidade linguístico-cultural do público alvo.

Durante a pesquisa, constatamos que, de fato, as práticas de ensino na turma de PLE que observamos eram impactadas pela heterogeneidade do grupo e que, muitas vezes, para fazer frente a essa heterogeneidade, vários professores, consciente ou inconscientemente, procuravam desenvolver nos alunos uma competência comunicativa intercultural. Constatamos também que, por estarem imersos no país da língua-cultura alvo com colegas de línguas-culturas diferentes, os alunos eram levados a se comunicar na língua alvo – no caso o português – em situações reais de uso. Então, as práticas de ensino que promoveram o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos surtiram efeitos favoráveis, possibilitando a percepção de um resultado do produto da aprendizagem.

Além disso, as práticas interculturais, em turmas plurilíngues e pluriculturais, se mostraram eficazes para sanar ou, pelo menos, atenuar conflitos que são recorrentes quando se trabalha com esse tipo de público. Cabe, pois, ao professor um papel fundamental na criação de um ambiente intercultural, pois é ele quem age como mediador intercultural, evitando ou gerenciando conflitos, conscientizando seus alunos de que não há cultura melhor

que a outra e levando-os a avaliarem criticamente os valores culturais da língua alvo e de sua própria, respeitando a Identidade do Outro sem abrir mão da sua.

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Recherches en Education; education et formation interculturelles: regards critiques*. N°9 - Novembre 2010. (p. 10 - 17). Disponível em: <<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette. Education, CNDP, 1992.

AGUIAR, A. R. C.; BIZARRO, R. A diversidade cultural na aula de português: um percurso para a descoberta de Si e do Outro. *Eduscience – Revista do centro de estudos em educação e formação*. v1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/eduscience/article/view/2162/1668>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BEACCO, J. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots aux discours*. Paris: Hachette, 2000.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Letras, 2004. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8830/2/4373.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

BROWN, H. D. *Theaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3. ed. Nova York: Pearson Education, 2007. p. 74-75.

CAMILLERI, C.; KASTERSZTEIN, J.; LIPANSKY, E. M.; MALEWSKA-PEYRE, H.; TABOADA-LEONETTI, I.; VASQUEZ, A. *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, 1990.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R.W. (org.) *Language and communication*. Harlow: Loohgman, 1983, p. 29-59.

CANTONI, M. G. S. *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2005.

CHAVES, R.-M.; FAVIER, L.; PÉLISSIER, S. *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2013.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Competence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques, 2009.

_____. *Recommandation sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration*. Strasbourg: Éd. du Conseil de l'Europe, 1984.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto : Edições ASA, 2001.

COSTE, D. ; MOORE, D. ; ZARATE, G. *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg, France: Council of Europe, 2009.

CUQ, J.-P. (Coord.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, ASDIFLE, 2003.

HYMES. D. H. *Vers la compétence de communication*. Paris: CREDIF, Hatier, 1984.

_____. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. p.269-293.

LIMA, E. E. et al. *Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2010.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em estudos linguísticos) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000316832&go=x&code=x&unit=x>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&ativo=519&Itemid=518>. Acesso em: 17 jul. 2015.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

ROJAS, A. R. Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. In: _____ (Org). *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2008. p. 10-35.

SESU/MEC. *Programa de estudantes convênio de graduação*. Disponível em: <www.mec.gov.br/pecg>. Acesso em: 04 nov. 2015.

WATSON-GECEO, K.A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, v.22, n.4, p. 575-92, 1988.

Artigo recebido em: 21/03/2017.

Artigo aceito em: 24/06/2017.

Artigo publicado em: 20/07/2017.

COMPREENSÃO LEITORA E MEMÓRIA DE TRABALHO SOB A PERSPECTIVA DO PROCESSAMENTO COGNITIVO DA LEITURA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Ronei Guaresi¹

Janaina Oliveira

Resumo: O objetivo geral do estudo é o de analisar a produção bibliográfica sobre a relação entre a memória de trabalho e a compreensão da leitura em bons e maus leitores. Trata-se de uma revisão de literatura sobre a relação entre memória de trabalho e compreensão textual em bons e maus leitores, a partir de leitura, análise e discussão de informações extraídas de periódicos nacionais e internacionais. Os artigos consultados sugerem, ainda, que o processo de compreensão da leitura e o uso da memória de trabalho são diferentes em bons e maus leitores. Os estudos vêm mostrar que os maus leitores precisam utilizar mais recursos cognitivos para processar as informações, restando poucos para compreensão e significação do texto. O bom leitor consegue transitar pelas duas vias, a fonológica e a lexical.

Palavras-chave: memória; leitura; cognição.

Abstract: The overall objective of the study is to analyze the bibliographic production on the relationship between working memory and reading comprehension in good and bad readers. This study deals with a literature review on the relationship between working memory and reading comprehension in good and poor readers from reading, analysis and discussion of information extracted from national and international journals. The consulted articles also suggest that the process of reading comprehension and the use of working memory are different in good and poor readers. Studies have show that poor readers need to use more cognitive resources to process the information, leaving few for understanding and meaning of the text. Good player can transit through the two-way, phonological and lexical.

Keywords: memory; reading; cognition.

Introdução

¹Professor Adjunto do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: roneiguaresi@uesb.edu.br.

· · Psicóloga no Núcleo de Apoio a Saúde da família (NASF/ Ilhéus)/ Graduação em Psicologia – UFBA / Especialista em Neuropsicologia – UNIGRAD / Mestranda em Linguística, área de concentração *Dislexia, aquisição e aprendizado da escrita* – UESB. E-mail: jannypsico@gmail.com.

O presente artigo trata da compreensão textual e da memória de trabalho em indivíduos com boa e má capacidade de leitura. Pesquisas têm associado compreensão textual com prática de leitura, pois esta, segundo esses estudos, colabora na automatização do conhecimento relativo à correspondência grafema-fonema. O fenômeno da automatização, por sua vez, não utilizaria os recursos cognitivos atencionais que controlam o processamento consciente, podendo esses serem redirecionados ao processamento da recuperação do sentido pretendido pelo escritor (DEHANE, 2012; PEGADO, 2015; GUARESI; OLIVEIRA, 2015). No que diz respeito, então, à prática da leitura, de acordo com os dados da publicação *Retratos da leitura no Brasil* (2011), realizado pelo Instituto Pró-Livro (IPL, 2015), com o apoio do Instituto Brasileiro de Opinião e Pública e Estatística (Ibope), ocorreu uma diminuição no número de leitores no país, de 95,6 milhões em 2007 para 88,2 milhões em 2011. Ainda, o hábito da leitura somente aparece em sétima posição, perde para outras atividades, como assistir à televisão, escutar música e sair com amigos.

O hábito da leitura favorece o processamento dos estímulos visuais, a especialização das células nervosas e a automatização das correspondências entre grafemas e fonemas, logo, colabora para uma melhor performance do indivíduo durante a leitura e potencializa a compreensão leitora. De acordo com Moraes, Leite e Kolinsky (2013), os bons leitores são caracterizados como indivíduos que apresentam um adequado nível de leitura, pois dispõem de variáveis cognitivas dentro do esperado para a sua faixa etária, por exemplo, atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e gramática da língua. A prática da leitura está relacionada, inclusive, com o desempenho em escrita (GUARESI, 2012).

Por outro lado, os maus leitores podem ser divididos em três tipos: o primeiro apresenta aspectos cognitivos dentro do esperado, mas não consegue identificar palavras ao longo do texto; o segundo reconhece as palavras no decorrer do texto, porém não compreende o seu sentido; o terceiro apresenta falha na identificação das palavras menos usadas pelo indivíduo e ainda atraso nas habilidades recrutadas durante uma leitura adequada, por exemplo, vocabulário, memória de trabalho e estratégias conscientes de processamento da informação (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013).

A compreensão textual, variável referência neste estudo, refere-se a “um processo cognitivo em que partimos dos conhecimentos trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais para produzir um sentido como produto de nossa leitura” (MARCUSCHI, 2008 *apud* AIUB, 2015, p. 47). Dessa forma, o ato de ler e compreender um texto constitui uma interação entre os conhecimentos do autor e do locutor, ou seja, do conhecimento que ambos os autores do ato de ler compartilham. Além disso, aliados aos conhecimentos prévios dos interlocutores

estão os objetivos e as expectativas que o leitor emprega no momento da leitura. Segundo Goulart e Both (2015, p. 50), essa interação com o texto acontece “com base em diferentes saberes e estratégias, entre os quais estão os conhecimentos prévios do leitor, que envolvem conhecimentos linguísticos e textuais, enciclopédicos ou de mundo”.

Outro foco deste estudo é a memória de trabalho, denominada como um sistema de memória que apresenta a função de arquivamento temporário de informação e “serve para que operações mentais sejam realizadas no decorrer do mesmo [...], e ainda permite que haja uso, gerenciamento e organização da informação” (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2010, p. 81).

Segundo o modelo de Baddeley (2000), a memória de trabalho apresenta quatro componentes: executivo central, retentor episódico, alça fonológica e alça visuoespacial. O executivo central seria o gerenciador das alças, fonológicas e visuoespacial, mas não apresenta a capacidade de armazenamento. A alça fonológica tem a finalidade de armazenar temporariamente uma determinada quantidade de som, já a alça visuoespacial é responsável por armazenar, também temporariamente, informações visual, espacial e sinestésica. O retentor episódico apresenta a função de integração das informações fonológicas, visuais e espaciais, sejam elas do ambiente externo ou da memória de longo prazo (PIPER, 2015; MALLOY-DINIZ *et al.*, 2010).

Por um lado, déficits nesse tipo de memória geralmente causam prejuízos na prática de tarefas cognitivas, no caso deste estudo, prejuízos na compreensão leitora. Por outro, a não automatização do conhecimento relativo à correspondência grafema-fonema sobrecarrega a memória de trabalho não restando recursos cognitivos para o acesso ao significado daquilo que se lê. Sabendo disso, o que a literatura traz sobre a memória de trabalho e a compreensão da leitura em bons e maus leitores? A memória de trabalho é condição para a compreensão de um texto? Existem evidências contrárias? O objetivo geral do estudo é o de analisar a produção bibliográfica sobre a relação entre a memória de trabalho e a compreensão da leitura em bons e maus leitores.

O estudo

Este estudo trata-se de uma revisão de literatura sobre a relação entre memória de trabalho e compreensão textual em bons e maus leitores, a partir de leitura, análise e discussão de informações extraídas de periódicos nacionais e internacionais sobre os referidos tópicos. O levantamento foi realizado em revistas indexadas na base de dados do *Scielo*, contemplando

artigos no período de 1994 a 2014. Para isso, foram utilizados nos campos de pesquisa “título” e “palavras-chave”, os termos: memória de trabalho e compreensão leitora; compreensão leitora e bons leitores e maus leitores; memória de trabalho e bons leitores e maus leitores. Selecionaram-se inicialmente 20 artigos, posteriormente realizou-se nova triagem considerando: ano de publicação e principais resultados empregados. Desses 20 artigos, apenas 15 permaneceram para análise, sendo excluídos os artigos que não satisfaziam estes critérios: publicação a partir de 1994 e presença de resultados claros e explícitos sobre os tópicos.

Resultados e discussões

As pesquisas analisadas mostram os aspectos que estão envolvidos na compreensão textual, principalmente a importância da memória de trabalho para uma boa leitura. Piper (2015) expõe que a memória de trabalho faz parte do processo da leitura, pois as informações processadas são mantidas por um determinado tempo na memória para posteriormente serem gradativamente inter-relacionadas para resultarem na compreensão aproximada do sentido pretendido pelo escritor. Assim, é usada na realização de tarefas que demandam, a saber, raciocínio, interpretação textual, leitura, inferências e entre outros. Déficits nesse tipo de memória geralmente causam prejuízos na prática de tarefas cognitivas. Além disso, Piper (2015) mostra que um dos componentes da memória de trabalho é fundamental na decodificação e na compreensão de um texto escrito: a alça fonológica. Esse tipo de memória é “online, varia de instante a instante, utiliza poucas vias nervosas [...] e cumpre uma função gerenciadora de nosso contato com a realidade” (IZQUIERDO, 2011, p. 33).

Conforme o estudo acima, Giangiacomo e Navas (2008) tratam da memória de trabalho, como um componente necessário para a leitura. Para os autores a memória de trabalho é entendida como um sistema de manipulação e armazenamento de informações que mantém simultaneamente o pensamento, a aprendizagem e a comunicação na realização de atividades complexas, por exemplo, na compreensão de um texto e em tarefas de raciocínio matemático.

E, ainda, quando o indivíduo não executa de maneira automatizada a leitura, conseqüentemente irá utilizar maiores recursos da memória de trabalho, restando pouco para que possa manipular outras informações necessárias para a leitura (PIPER, 2015). É o que

ocorre com os maus leitores, recrutam bastantes recursos cognitivos para a decodificação de um texto, restando poucos para a compreensão daquilo que foi lido.

Outras variáveis podem interferir no processo de uma boa leitura e na sobrecarga da memória de trabalho, a saber, decodificações de letra e palavra, o acesso lexical, a segmentação sintática, a construção e o monitoramento de inferências (PIPER, 2015). Assim, as funções executivas são essenciais para a compreensão textual, sendo a memória de trabalho e o controle inibitório importantes variáveis que atuam nesse processo. De acordo com Abusamra (2008), crianças com dificuldades de compreensão de textos exibem desempenho inferior nos testes de memória e de inibição, mostrando que a relação entre compreensão e memória de trabalho pode depender da habilidade de inibir informações fundamentais. O controle inibitório é definido como a capacidade de o indivíduo em inibir respostas prepotentes ou reações aos estímulos ditos distratores que podem interromper uma ação ou resposta (MALLOY-DINIZ *et al.*, 2014).

Outra variável que influencia na capacidade de o indivíduo executar uma boa leitura são a manutenção e a manipulação da informação de natureza visuoespacial. Baddeley (2000; 2003a,b), bem como, Repovs e Baddeley (2006) expõem que o esboço visuoespacial localizado no hemisfério direito armazena as informações visuais, espaciais e sinestésicas e também está envolvido com as tarefas de leitura diária, com a representação da página e do seu *layout*, o que favorece o mover dos olhos com precisão no final de uma linha para o início da seguinte. Se essa variável estiver comprometida no indivíduo, provavelmente irá afetar o seu desempenho na leitura.

De acordo com Morais, Leite e Kolinsky (2013), para uma leitura eficiente diversas habilidades são necessárias, por exemplo, atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e gramática da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidade de análise e síntese. Sesma *et al.* (2009) evidenciam que a compreensão leitora depende de informações provenientes de diversas variáveis cognitivas, a saber, vocabulário, decodificação de palavras, a fluência de leitura, a compreensão da linguagem, e, ainda, habilidades relacionadas à função executiva como a memória de trabalho, planejamento, organização e controle. Dessa forma, esses estudos apresentam outras variáveis, além da memória de trabalho, que interferem no momento de uma leitura de qualidade pelo indivíduo.

Farias e Junior (2013) descrevem o executivo central, componente da memória de trabalho, como sendo necessário para o entendimento das falhas em leitura, precisamente em realizar inferências e integração das informações do texto. Para esses autores, o executivo

central é um componente atencional dirigido para metas, bem como recupera as informações da memória de longo prazo para o buffer processar o significado.

Segundo os autores, a capacidade de processamento do executivo central é relativamente limitada, o que pode levar o leitor a ter dificuldade em processar o material lido e em compreender o texto. O leitor que apresenta dificuldade na compreensão textual pode sobrecarregar a memória de trabalho em decorrência de um maior número de informações que não estão sendo processadas de maneira automatizada. Nessa direção, Conway e Engle (1994) cita a teoria de Baddeley (2000) sobre o executivo central sendo fundamental na inibição de informações desnecessárias durante a leitura, contribuindo para a economia dos recursos cognitivos. Essa inibição pode levar a ativação e a manutenção de conhecimentos relevantes para o entendimento da atividade.

Por sua vez, Oakhill, Hartt e Samols (2005) consideram que os maus leitores, quando engajados em atividades de leitura que não demandam tanto dos componentes da memória de trabalho, encontram baixas dificuldades na compreensão da tarefa. Dessa forma, a memória de trabalho não pode ser a causa sozinha das dificuldades dos maus leitores. Conforme os autores acima, Cain, Oakhill e Bryant (2004) apresentam algumas considerações que devem ser feitas em relação à memória de trabalho. Expõem que a memória de trabalho é importante para a integração de informações no texto e a recuperação de conhecimentos da memória de longo prazo. Além disso, sugerem que a memória de trabalho não é condição para que ocorra a inferência pelo leitor, pois o conhecimento de mundo quando relevante já garante que a inferência seja estabelecida sobre um texto.

Tomitch (2003) analisou a compreensão de textos completos e incompletos no que se refere à monitoração em leitores mais e menos eficientes. Os resultados mostraram que os bons leitores apresentam uma maior capacidade de memória de trabalho, detectam a estrutura do texto e as suas distorções e assim uma compreensão de maneira adequada. O mesmo não ocorreu nos maus leitores, cujos resultados mostraram uma redução na capacidade da memória de trabalho e na percepção da estrutura do texto. Ainda, ocorreu a “ilusão do saber”, pois não conseguiram perceber as distorções e avaliaram a compreensão de forma positiva.

Ainda, uma explicação para essas dificuldades foi exposta no estudo, os processamentos bottom-up e top-down. O processamento top-down, cognição até percepção, e processamento bottom-up, captação sensorial em direção à região occipitotemporal ventral esquerda. Os dois tipos de leitores processam o texto de maneira diversa: os menos proficientes utilizaram em excesso uma das duas vias de processamento. O uso exacerbado da via bottom-up pode levar o indivíduo a compreender as partes do texto, e provavelmente não

estabelecer relações entre elas. Por outro lado, a utilização excessiva do top-down permite uma compreensão geral do texto, mas de maneira inadequada.

Gathercole (2008) considera que as crianças com dificuldade em compreensão leitora pode ser confundida com a falta de atenção, no entanto é resultado da sobrecarga de informações na memória de trabalho. Um exemplo retirado do estudo explica bem essa situação: a sentença que a criança precisa escrever ou seguir é perdida no decorrer da tarefa e isso pode ser explicado pela sobrecarga de informações na memória de trabalho. Assim, é provável que a criança adivinhe ou abandone a resolução da atividade.

Klein (2009) estudou crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em relação ao processamento da leitura através da verificação dos movimentos oculares. Para isso, analisou o processamento anafórico através da aplicação do instrumento *Eye Tracking*, sendo essencial para estimar com exatidão os movimentos oculares, com detalhadamento do número e da duração das fixações, bem como o comprimento e a frequência dos movimentos sacádicos. O resultado sugere que as crianças com TDAH apresentam dificuldade na memória de trabalho e, assim, não conseguem realizar retomadas anafóricas adequadamente, ocorrendo problemas na compreensão do texto. Segundo a autora, é provável que necessitem voltar algumas vezes ao antecedente no texto para entender o parágrafo, o que gera uma duração maior na execução da tarefa.

Seigneuric et al. (2000) analisou a relação entre a capacidade da memória de trabalho e da compreensão da leitura em crianças da 4ª série de uma escola francesa. Foram aplicadas tarefas de compreensão da leitura, vocabulário, habilidades de codificação e da memória de trabalho. Os resultados sugerem que a memória de trabalho constitui um preditor fundamental para a compreensão da leitura. E o desempenho satisfatório nas atividades de memória de trabalho está relacionado com as habilidades de compreensão de leitura. Essas habilidades podem ser prejudicadas no momento em que tarefas exijam das crianças uma maior demanda da memória de trabalho, ocorrendo falhas na integração das informações presentes no texto, bem como para detectar contradições ao longo da leitura.

O modelo da Dupla Rota é constituído por duas rotas, fonológico e lexical. Segundo Ellis (1995), a interação entre essas rotas é necessária para a compreensão da leitura.

A Rota Fonológica utiliza o processo de conversão grafema-fonema, permitindo uma pronúncia precisa das palavras que possuem correspondência letra-som regular. Na Rota Lexical, geralmente utilizada por leitores proficientes, as representações de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que permite acesso direto ao significado. No leitor hábil, as duas rotas estão disponíveis e podem

intervir paralelamente na leitura, porém a rota lexical tem papel central na obtenção da competência em leitura (SALLES; PARENTE; MACHADO, 2004, p.111)

Nesse aspecto, Salles e Parente (2002) analisaram a utilização das rotas fonológicas e lexicais em crianças de 2º e 3º ano do ensino fundamental. Os resultados sugerem que o leitor hábil utiliza as duas rotas da leitura, enquanto os leitores iniciantes usam a rota fonológica, pois ainda não dominam a correspondência grafema-fonema.

Considerações Finais

Os artigos consultados sugerem que o processo de compreensão da leitura e o uso da memória de trabalho são diferentes em bons e maus leitores. Essa diferenciação vai depender de uma série de fatores cognitivos que são acionados no momento da leitura do texto, bem como da automatização das palavras menos frequentes utilizadas pelo leitor.

O desempenho satisfatório nas atividades de memória de trabalho está relacionado com as habilidades de compreensão de leitura (SEIGNEURIC et al., 2000). A capacidade de processamento do executivo central é relativamente limitada (FARIAS; JUNIOR, 2013), por outro lado, a sobrecarga de informações na memória de trabalho compromete o acesso ao significado e dificulta a compreensão leitora, provavelmente por haver competição de demanda de processamento consciente.

Contudo, a memória de trabalho não pode ser a causa sozinha das dificuldades dos maus leitores (OAKHILL; HARTT; SAMOLS, 2005). A automatização do conhecimento relativo à correspondência grafema-fonema igualmente está estreitamente relacionada à compreensão, pois esta não recruta tamanhos recursos cognitivos da memória de trabalho.

Ainda, parece haver benefício mútuo entre bons leitores e memória de trabalho (TOMITCH, 2003), ou seja, os bons leitores beneficiam-se linguística e cognitivamente pela conquista da leitura hábil. Em bons leitores a memória de trabalho influencia no processo de compreensão de um texto, mas não é considerado um aspecto causal, pois outros fatores cognitivos estão associados no momento da compreensão do texto, a saber, automonitoramento, rapidez na leitura, inferência, conhecimento de mundo do leitor.

Há certas situações na leitura que há uma maior demanda do processamento cognitivo, a saber, ambiguidade, inferência, automatização. E isso pode comprometer a execução da memória de trabalho, pois esgota toda a sua capacidade em processar as informações. Os

estudos vêm mostrar que os maus leitores precisam utilizar mais recursos cognitivos para processar as informações, restando poucos para compreensão e significação do texto.

O bom leitor consegue transitar pelas duas vias, fonológica e a lexical (ELLIS, 1995), enquanto no mau leitor, a informação necessariamente passa pela via fonológica, pois o indivíduo ainda não domina a correspondência grafema-fonema. Isso pode comprometer a compreensão leitora, pois o indivíduo gasta a maioria dos recursos cognitivos no processo da decodificação, restando poucos para o significado da palavra.

Os estudos consultados sugerem que o bom leitor consegue transitar pelas duas vias do processamento, ou seja, na leitura consegue criar previsões e hipóteses (top-down) e ainda confirmar ou negar essas hipóteses – bottom-up (TOMITCH, 2003). Os maus leitores ficam limitados ao processamento bottom-up e consomem os recursos cognitivos disponíveis – essencialmente limitados e de natureza serial – na correspondência grafema-fonema.

A partir da revisão acima empreendida, parece-nos pertinente conjecturar que uma vez o indivíduo dominando o conhecimento do sistema de escrita, a prática da leitura permitirá automatizar esse conhecimento, o da correspondência entre fonema e grafema, o que permitirá ao leitor equilibrar os processos bottom-up e top-down e redirecionar os recursos cognitivos para o acesso ao significado.

A literatura científica considera que o processamento controlado requer um maior tempo de processamento em relação ao processamento automático, devido às informações serem processadas de maneira serial, monitoradas e conscientes. Já o automatizado pode processar várias unidades de informações de maneira paralela. Ainda, quando a tarefa impõe ao indivíduo um grau acentuado de dificuldade ou quando está a aprender algo novo é preferível o processamento controlado (PEREIRA, 2008). A prática constante da leitura pelo indivíduo pode contribuir para a automatização, e conseqüentemente uma maior liberação de recursos cognitivos para a compreensão.

Dessa forma, a prática da leitura em maus leitores pode favorecer a automatização e assim uma maior capacidade para compreensão de um texto. Conforme Morais, Leite e Kolinsky (2013) a aprendizagem da leitura não depende somente dos processos envolvidos durante a leitura, mas de sua prática e do que é lido.

Referências

- ABUSAMRA, V. Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico*, Porto Alegre, v. 39, n3, jul/set, 2008.
- BADDELEY, A. The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 2000.
- BADDELEY, A. Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 2003a.
- BADDELEY, A. Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews: Neuroscience*, 4, 2003b.
- CAIN, K.; OAKHILL, J. ; BRYANT, P. Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42, 2004.
- CONWAY, A.; ENGLE, R. Working memory and retrieval: A resource-dependent inhibition model. *Journal of Experimental Psychology*, 123(4), 1994.
- DEHANE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ELLIS, A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- FARIA, E.; JUNIOR, C. Os recursos da memória de trabalho e suas influências na compreensão da leitura. *Psicologia ciência e profissão*. [online]. vol.33, n.2, 2003.
- GATHERCOLE, S. et al. A. Attencional and executive function behaviours in children with poor working memory. *Learning and Individual Differences*, 18, 2008.
- GIANGIACOMO, M.C.; NAVAS AL. A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*; 13(1): 2008.
- GOULART, C; BOTH, J. Interpretação e compreensão de textos. In: AIUB, T. *Português: práticas de leitura e escrita*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- GUARESI, R. Influência da leitura no aprendizado da escrita: uma incursão pela (in)consciência. In: PEREIRA, V. W.; GUARESI, R.. *Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- GUARESI, R.; OLIVEIRA, J. S. O Ensino da Leitura e da Escrita no Brasil: Cenário, Possibilidades e Administração do Aprendizado Atípico. *Estudos Legislativos*, v. 9, p. 83-100, 2015.
- IPL. *Retratos da leitura no Brasil*. Disponível em: http://anl.org.br/web/pdf/retratos_da_leitura_no_brasil.pdf Acessado em: 22 de janeiro de 2015.

- IZQUIERDO, I. *Memória*. 2ª edição revisada e ampliada – Porto Alegre: artmed, 2011.
- KLEIN, A.I. *A compreensão em leitura e a consciência fonológica em Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*. [Dissertação de Mestrado] Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2009.
- MALLOY-DINIZ, L. et al. *Avaliação Neuropsicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MARCUSCHI, L.A. *Interpretação e compreensão de textos*. In: AIUB, T. Português: práticas de leitura e escrita. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R.; Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In.: MALUF, M.; CARDOSO-MARTINS, C.; *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- OAKHILL, J., HARTT, J.; SAMOLS, D. Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18, 2005.
- PEGADO, F. Aspectos cognitivos e bases cerebrais da alfabetização: um resumo para o professor. In: NASCHOLD, A.C.; Pereira, A; GUARESI, R; PEREIRA, V.W. (organizadores). *Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces*. Natal: Edufrn, 2015.
- PEREIRA, M. *Conceitos fundamentais: processos automáticos e controlados*. 2008. Disponível em: <<http://estereotipos.net/2008/02/23/conceitos-fundamentais-processos-automaticos-controlados/>> . Acessado em 24 de março de 2016.
- PIPER, F. *A importância da memória de trabalho para a aprendizagem*. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIIIsemanadeletras/pdfs/francielpiper.pdf>> Acessado em 3 de dezembro de 2015.
- REPOVS, G.; BADDELEY, A. D. The multi-component model of working memory: Explorations in experimental cognitive psychology. *Neuroscience*, 139, 2006.
- SALLES, J; PARENTE, M. Relação entre processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e habilidades da consciência fonológica em escolares. *Pró- Fono revista de atualização científica*, v.14, nº 2, mai-ago, 2002.
- SALLES, J; PARENTE, M; MACHADO, S. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. *Interações* [online], vol.9, n.17, 2004.
- SESMA, H. et al. The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15(1), 2009.
- SEIGNEURIC, A. et al. Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 2000.

TOMITCH, L. A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura.
Fragmentos, número 24, Florianópolis/ jan - jun/ 2003.

Artigo recebido em: 24/03/2017.
Artigo aceito em: 29/06/2017.
Artigo publicado em: 20/07/2017.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O VOCABULÁRIO NO APRENDIZADO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Ronei Guaresi¹
Janaina Oliveira**
Elizama Oliveira²
Luziene Teixeira³

Resumo: O aprendizado da leitura necessita de habilidades específicas e um arsenal de competências necessárias no aprendizado da leitura e da escrita, as quais se interconectam e apresentam de forma mais ou menos intensa no ciclo da alfabetização. Muitos estudos têm sido realizados com o objetivo de verificar quais os maiores preditores (linguísticos, cognitivos) da leitura e da escrita. Dessa forma, o objetivo do estudo é analisar a relação da Consciência Fonológica e do Vocabulário com o aprendizado da leitura e da escrita nas séries iniciais. Participaram 22 crianças, do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A coleta realizou-se em duas etapas: em julho de 2015 foi a investigação da Consciência Fonológica e do Vocabulário e, na segunda, em 2016, foi a investigação da leitura e da escrita. Os resultados mostraram que houve correlação positiva e forte ($r = 0,88$) para os parâmetros assumidos entre as variáveis, Consciência Fonológica e total em leitura e escrita. Já a correlação entre as variáveis, Vocabulário e total em leitura e escrita, apresenta um escore positivo e fraco ($r = 0,16$) e sugere que ocorre influência fraca do vocabulário no desempenho em leitura e escrita.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Vocabulário. Leitura. Escrita.

Abstract: Reading learning requires specific skills and an arsenal of reading and writing skills, which are more or less intertwined and present in the literacy cycle. Many studies have been carried out with the aim of verifying which are the greatest predictors (linguistic, cognitive) of reading and writing. Thus, the objective of the study is to analyze the relationship between phonological awareness and vocabulary with reading and writing learning in the initial grades. Twenty-two children participated in the first year of elementary school, of whom 11 were female and 11 were male. The collection took place in two stages: in July 2015 was the investigation of phonological awareness and vocabulary and, in the second, in 2016, was the investigation of reading and writing. The results showed that there was a positive and strong correlation ($r = 0.88$) for the parameters assumed between the variables, Phonological Consciousness and total reading and writing. On the other hand, the correlation between the variables Vocabulary and total reading and writing has a positive and weak score ($r = 0.16$) and suggests that there is a weak influence of vocabulary on reading and

¹Professor Adjunto do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutor em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: roneiguaresi@uesb.edu.br.

**Psicóloga no Núcleo de Apoio a Saúde da família (NASF/ Ilhéus)/ Graduação em Psicologia – UFBA / Especialista em Neuropsicologia – UNIGRAD / Mestranda em Linguística, área de concentração *Dislexia, aquisição e aprendizado da escrita* – UESB. E-mail: jannypsico@gmail.com.

² Graduação em Psicologia – UFBA; Mestranda em Linguística – UESB (Bolsista FAPESB). E-mail: zamadiaspsic@gmail.com.

³ Graduação em Psicologia – UFBA; Especialista em Neuropsicologia – UNIGRAD; Psicóloga do CRAS-Marialda Gomes Matos-Mucugê. E-mail: luzineuropsicologagmail.com.

writing performance.

Keywords: Phonological Awareness. Vocabulary. Reading. Writing.

Introdução

O aprendizado da leitura necessita de habilidades específicas e um arsenal de competências que influenciam de forma mais generalista, como por exemplo: processamento visual, atenção, memória de trabalho, conhecimento de vocabulário, consciências linguísticas – fonológica, sintática, morfológica, semântica, textual, etc. Todas as competências necessárias no aprendizado da leitura e da escrita se interconectam e apresentam de forma mais ou menos intensa no processamento da leitura e da escrita, e quando ocorre algum déficit ou dificuldades em determinada habilidade indispensável, essa pode influenciar e impactar o processo de alfabetização das crianças (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; BOWEY, 2013).

Segundo Dehaene (2012) o processo de reconhecer uma palavra consiste, primeiramente, em analisar essa cadeia de letras e posteriormente descobrir as combinações das letras (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras) e por fim, associá-las aos sons e aos sentidos. Morais, Leite e Kolinsky (2013) definem leitura como a transformação de representações gráficas da linguagem em representações mentais da sua forma sonora e do seu significado, com o objetivo de compreender o seu sentido proposto.

Há, segundo pesquisadores (DEHAENE, 2012; MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013; COLTHEART, 2013), duas vias de tratamento das palavras, a via lexical e a via fonológica, as quais funcionam mediante sustentação mútua. A via fonológica é, pois, a única utilizada quando aprendemos a ler palavras novas, pois precisamos dar-nos conta do processo de conversão grafema e fonema. A leitura pela via direta ou lexical, coloca em paralelo as letras com o significado, e essa torna-se possível depois da automatização do processamento fonológico.

A aprendizagem inicial da escrita é considerada uma atividade altamente complexa e um elemento cultural humano. Existe há aproximadamente cinco ou seis mil anos, uma vez que a escrita alfabética é ainda mais recente, com três ou quatro mil anos de existência (MALUF; SARGIANI, 2015; GOMBERT, 1990). Há no Brasil uma forte influência da teoria desenvolvida a partir da década de 80, por Ferreiro e Teberosky (1999). Essa teoria, com enfoque cognitivista, caracteriza uma concepção evolutiva estruturada em fases na

aprendizagem da escrita, partindo dos pressupostos teóricos da Psicogênese de Piaget, cujo modelo se mantém nas mais variadas crianças, as quais descrevem as hipóteses sobre a natureza da escrita ao longo dos anos escolares, mediante suas interações ativas com a escrita em seu meio social. As quatro fases subdividem-se em: 1) pré-silábica – a criança compreende a natureza simbólica da escrita, mas ainda não compreende o seu aspecto fonológico, caracterizando a fase chamada icônica; 2) silábica - a criança começa a concentrar a atenção nas diferenças fonológicas entre as palavras através de hipóteses, oferecendo condições para a descoberta do princípio alfabético; 3) silábico-alfabética – a criança problematiza a relação entre as representações fonológicas e ortográficas da língua; 4) alfabética - a criança começa a estabelecer as correspondências grafofônicas sistematizada e seguindo os princípios alfabéticos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Muitos estudos (CAPOVILLA; GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; BOSCARDIN; MUTHEN; FRANCIS, 2008; MARTURANO; TRIVELLATO-FERREIRA, 2008) têm sido realizados com o objetivo de verificar quais os maiores preditores da leitura e escrita. É consenso na literatura que existam variáveis linguísticas, cognitivas e psicossociais. Dentre as variáveis cognitivas, tem se estudado a correlação entre a Consciência Fonológica e o Vocabulário no aprendizado da leitura e escrita.

A Consciência Fonológica (doravante – CF), segundo Alves (2012) é a habilidade de reconhecer e manipular, conscientemente, os sons que compõem a fala. Essa habilidade existe em diferentes níveis, com graus diferenciados de complexidade. A CF se compõe em três etapas: Consciência Silábica, Consciência Intrassilábicas e Consciência Fonêmica. A primeira refere-se a capacidade da criança segmentar e manipular as palavras em sílabas. A segunda, intrassilábica, se divide em dois tipos: ‘consciência da rima’ - consciência que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima, - e ‘consciência das aliterações’- capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque (compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba).

No processo de alfabetização, quando a criança ainda não conhece os nomes e os sons das letras, nos textos e nas suas escritas, as letras não parecem corresponder a sons nas pronúncias das palavras. Entretanto, gradualmente como resultado da aprendizagem dos nomes e/ou sons das letras e do desenvolvimento da Consciência Fonológica, as crianças começam a compreender que as cada grafema tem um ou mais fonemas correspondentes (EHRI, 2013).

Outra variável de grande relevância nos estudos sobre preditores da leitura e da escrita é o Vocabulário, considerado um alicerce para adquirir habilidades de alfabetização na escola.

Por isso, há muitos estudos que se dedicam a compreender todo o processo relacionado ao desenvolvimento de um bom Vocabulário e já é considerado na literatura como necessário o ensino e reforço dessa habilidade para as crianças, ensinando-lhes a morfologia de sua língua (prefixos, sufixos, radicais das palavras), particularmente se ela provier de uma família socialmente desfavorecida (TONNESSEN, 2009; SNOWLING; HULME, 2013).

Morais, Leite e Kolinsky (2013) relatam que existem muitos dados de que o Vocabulário de uma criança de meio sociocultural desfavorecido é inferior ao de uma criança exposta a melhores condições, mesmo antes de iniciar a leitura. E com a leitura frequente haverá um enriquecimento de vocabulário, estima-se (DEHAENE, 2012) que o Vocabulário da criança avança abruptamente quando a gramática se instala e quando ela começa a ler, com 5 ou 6 anos, há uma representação detalhada da fonologia de sua língua, com um Vocabulário de vários milhares de palavras e um domínio das principais estruturas gramaticais e da forma pela qual elas veiculam o significado e ficam mais preparadas para a experiência da escrita.

Dessa forma, o objetivo do atual estudo é analisar a relação da Consciência Fonológica e do Vocabulário com o aprendizado da leitura e da escrita nas séries iniciais. Com a hipótese de que essas variáveis apresentam correlação positiva no processo de aprendizagem escolar. O estudo justifica-se pela importância da investigação de preditores da leitura e da escrita, para que possa prever uma eventual dificuldade de aprendizado e também para ocorrer intervenções em funções linguísticas indispensáveis para leitura e escrita.

Referencial Teórico

Nesse subtópico da pesquisa apresentam-se os principais estudos que investigaram a relação da Consciência Fonológica e do Vocabulário no aprendizado da leitura e da escrita.

Capovilla e Dias (2008) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar as relações entre habilidades da linguagem oral, avaliadas na pré-escola, e competência de leitura, avaliada ao término da 1ª série com 27 crianças (M= 5 anos) ao início do estudo, avaliadas na pré-escola em Prova de Consciência Fonológica por produção Oral (PCFO), Prova de Consciência Sintática (PCS), Teste de Discriminação Fonológica, Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras (TRPP), Teste Infantil de Nomeação, Teste de Conhecimento de Letras (TCL) e Teste de Vocabulário por Imagens Peabody; e avaliadas na 1ª série no Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras. Os resultados demonstraram que as habilidades de consciência fonológica, conhecimento de letras e a

capacidade de memória fonológica de curto prazo explicaram até 47% da habilidade de competência de leitura um ano depois, corroborando as relações entre linguagem oral e leitura, e evidenciando a Consciência Fonológica como melhor preditora de sucesso da competência ulterior em leitura.

Um estudo realizado por Santos (2007) propôs compreender os processos linguísticos que subjazem à aprendizagem da escrita, assim como o desenvolvimento de um protocolo de análise de redação e a correlação entre esses processos linguísticos e a produção escrita. Foram avaliadas 82 crianças cursando o 4º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas (41) e particulares (41) de São Paulo, com idades entre 9 anos e 10 anos e 2 meses. Ao analisar os desempenhos dos sujeitos em provas de Vocabulário, Consciência Fonológica e nomeação rápida de objetos, a correlação se apresentou modestamente, o que poderia indicar que, passados os anos iniciais de alfabetização, com a crescente influência da decodificação da leitura, da letra manuscrita e do domínio ortográfico, haveria uma gradativa diminuição de sua influência no processo de escrita nas séries subsequentes. Contudo, o resultado ainda demonstrou mesmo que de forma modesta, a importância do desempenho em tarefas de manipulação fonêmica e de nomeação rápida no 4º ano, sendo um sinalizador de possíveis dificuldades no domínio ortográfico.

Santos (2007) observa em seus resultados que o melhor desempenho nas tarefas de identificação, discriminação e manipulação fonêmica implicou em menor número de erros no ditado, reforçando a importância da Consciência Fonológica na apreensão ortográfica de qualquer tipo de palavra. Outros resultados sobre Vocabulário e escrita obtidos no estudo de Santos (2007) foi constatar que todos os níveis de análise da prova de Vocabulário se correlacionaram com as três categorias de análise da produção da narrativa escrita e quanto melhor o desempenho na prova de Vocabulário menor o número de erros no ditado de todos os tipos de palavra, demonstrando que as crianças com melhor Vocabulário foram aquelas que escreveram as melhores histórias em todas as categorias de análise da redação. Isso demonstra que o desempenho na prova de Vocabulário e as categorias de análise da redação reforçam a relevância da aquisição e do desenvolvimento lexical para todo o subsequente processamento linguístico da escrita - domínio ortográfico, morfossintático e semântico, como da memória operacional e do acesso lexical.

O estudo desenvolvido por Bardini, Santos e Souza (2013), avaliaram os níveis de Consciência Fonológica, memória de trabalho, e do Conhecimento Lexical em crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Com o objetivo de averiguar prováveis associações entre habilidades específicas de Consciência Fonológica e memória operacional. Participaram do

estudo 254 crianças (127 meninos e 127 meninas), com idade entre 5 anos e 10 meses e 6 anos e 11 meses. Foi dividido em duas fases, na primeira participaram a amostra total, 254 alunos, onde foram avaliadas as habilidades de Consciência Fonológica e memória operacional fonológica e encontrou alta correlação positiva entre ambas as habilidades. Na segunda fase foi avaliado o Vocabulário, a amostra foi composta apenas de alunos que obtiveram baixos ou altos escores em memória operacional e Consciência Fonológica na primeira fase, contabilizando o total de 12 alunos. O estudo revelou que a memória operacional fonológica pode ter influência sobre o conhecimento lexical. Pois, os estudantes que alcançaram escores reduzidos em habilidades de linguagem expressiva, foram também aqueles que tiveram baixos escores de memória operacional e Consciência Fonológica.

Moyeda et al. (2015), analisaram crianças da primeira série da educação primária no contexto escolar, onde eram realizadas atividades capazes de desenvolver o processamento fonológico, cujo objetivo era observar o impacto dessas atividades na Consciência Fonológica, suas habilidades psicolinguísticas, seu Vocabulário e suas habilidades leitoras. Foi encontrado que, as habilidades psicolinguísticas, o nível da Consciência Fonológica e o Vocabulário com o qual as crianças iniciam a aprendizagem de leitura podem influenciar o sucesso dessa aprendizagem. O estudo revela ainda que as crianças expostas a atividades que estimulam habilidades fonológicas podem obter influência no seu Vocabulário, uma vez que o estudo mostra correlação alta e significativa entre Vocabulário receptivo e tarefas de análise fonêmica da Consciência Fonológica.

O estudo de Kaminski, Mota e Cielo (2011), buscou averiguar a correlação entre o desempenho de crianças com desvio fonológico em Vocabulário expressivo e Consciência Fonológica, bem como analisar a influência da idade. Participaram do estudo 24 crianças entre 5 e 7 anos, com diagnóstico de desvio fonológico que foram divididas em três grupos, considerando a faixa etária. Concluíram que, existe correlação entre algumas habilidades em Consciência Fonológica e Vocabulário expressivo em crianças com desvio fonológico, nas idades de 5 a 7 anos. Os desempenhos nas habilidades de Consciência Fonológica e Vocabulário expressivo melhoraram com o aumento da idade dos sujeitos. No entanto, na medida que aumenta a idade a correlação entre essas duas variáveis reduz. O estudo mostrou também que a correlação positiva era mais elevada entre os níveis de Consciência Fonológica e o Vocabulário expressivo, no que se referem aqueles relativos às unidades de fala maior palavras, rimas e sílabas.

Capovilla (2004) investigou as habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita, contou com uma amostra de 54 crianças de pré-escola e de primeira série.

Com o objetivo de identificar quais são as habilidades, na pré-escola e início da alfabetização, capazes de prever o desempenho posterior em leitura e escrita. Os alunos foram avaliados em Vocabulário, Consciência Fonológica, sequenciamento, memória fonológica, memória visual, cópia de figuras, aritmética e qualidade da escrita; e, após dez meses, a avaliação foi em leitura e escrita. O autor percebeu que aritmética, memória fonológica, Vocabulário, Consciência Fonológica e sequenciamento, podem ser considerados como boas predictoras, uma vez que, essas variáveis apareceram correlacionadas de forma elevada com leitura e escrita. Sendo que a habilidade de sequenciamento mostrou-se mais fortemente correlacionada com a leitura, enquanto a memória fonológica correlacionou de forma mais elevada com a escrita. Além disso, as atividades de Consciência Fonológica, que englobava consciência de fonemas obtiveram correlação mais forte com a leitura e a escrita do que as tarefas que envolvia consciência suprafonêmica (de sílabas e rimas). Desse modo, o autor concluiu que habilidades de processamento fonológico demonstraram correlação positiva alta com o desempenho ulterior em leitura e escrita, abrangendo Consciência Fonológica, Vocabulário, memória e sequenciamento.

Metodologia

No presente estudo participaram 22 crianças (n=22), sendo 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Todos os informantes frequentavam o 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública, quando avaliados na primeira etapa (julho de 2015). Posteriormente, a segunda etapa (julho de 2016) foi realizada quando os mesmos informantes estavam no segundo ano do Ensino Fundamental.

Os participantes foram escolhidos considerando os seguintes critérios de inclusão: a) estudantes matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental; b) ter idade entre 6 e 7 anos quando da realização da matrícula. Como critério de exclusão, levamos em consideração os relatos dos pais sobre crianças com diagnóstico do transtorno do neurodesenvolvimento e os relatos do professor sobre alunos com frequência irregular em sala de aula. A aplicação dos instrumentos neuropsicológicos se deu após aprovação da gestão de ensino e da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia⁴.

Como dito acima, desenvolvemos o trabalho em duas etapas, sendo a primeira delas a

⁴ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com humanos sob protocolo **CAAE: 0713115.7.0000.0055**.

investigação da consciência fonológica e do vocabulário e, na segunda, com a investigação da leitura e da escrita. Para levantamento dos dados das referidas variáveis foram administrados os seguintes instrumentos: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC III (subteste de vocabulário); CONFIAS – consciência fonológica; Provas de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC (subteste de leitura de palavras e pseudopalavras) e Teste de Desempenho Escolar (subteste de escrita).

No subteste de Vocabulário, foi realizada a leitura de palavras, sendo que a criança deveria relatar o significado de cada palavra ouvida. A pontuação foi resultado de cada segmento relatado de maneira correta.

O Confias foi aplicado com o objetivo de verificarmos o nível de consciência fonológica, analisado pelo nível de sílaba e nível de palavra. A avaliação tem como base a reprodução correta das sílabas e das palavras.

A avaliação de leitura ocorreu por meio do PROLEC (Provas de Avaliação dos Processos de Leitura), especificamente o subteste de palavras e pseudopalavras. Esse subteste é composto por trinta palavras e pseudopalavras em que a criança deveria realizar a leitura. A avaliação tem como base a reprodução correta das palavras.

No subteste de escrita, a criança participante escrevia as palavras ditas pelo aplicador em forma de frase, ou seja, a palavra alvo era lida pelo aplicador e depois repetida dentro de uma frase e em seguida dita novamente. A avaliação era feita levando em consideração a quantidade de palavras escritas pelo participante.

O processo de coleta dados ocorreu através de aplicação individual. O período de coleta nas duas etapas foi de uma semana e o local foi em uma sala de aula disponibilizada pela professora. Os aplicadores eram mestrandos membros do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizado Típico e Atípico da Leitura e da Escrita da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Trata-se de uma pesquisa quantitativa, caracterizada pelo emprego da quantificação na coleta de informações e na análise dos dados, por meio de técnicas estatísticas, como a correlação de Pearson. Os dados obtidos foram avaliados por meio da análise estatística no programa EXCEL. Para análise dos dados, utilizamos a correlação de Pearson, bem como a interpretação dessa correlação segundo a proposta de Dancey e Reidy (2006) da área de Psicologia, a saber, a) 0 a 0,1 ou -0,1: correlação ínfima; b) até 0,3 ou -0,3: correlação fraca; c) até 0,6 ou -0,6: correlação moderada; d) acima disso: correlação forte. Os dados analisados estão apresentados na forma de tabelas e discutidos a partir da revisão de literatura explorada acima.

Resultado

Nesta seção serão descritos os principais resultados da análise de correlação entre as variáveis, consciência fonológica e total em leitura e escrita, bem como vocabulário e total em leitura e escrita.

Para análise do nível de significância adotou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson. Em relação à interpretação do coeficiente, considera-se a proposta de Dancey e Reidy (2006) da área da Psicologia, a saber: a) correlação ínfima de 0 a 0,1 ou -0,1; b) correlação fraca até 0,3 ou -0,3; c) correlação moderada até 0,6 ou -0,6; d) correlação forte acima de 0,6.

A tabela 1 apresenta a estatística de correlação de Pearson considerando a correlação entre consciência fonológica e total em leitura e escrita.

Tabela 1: estatística de correlação entre consciência fonológica e total em leitura e escrita

	CF e TLE
R múltiplo / coeficiente de correlação de Pearson	0,88
Informantes	22

Fonte: elaborado pelos pesquisadores (2017)

Legenda: CF – consciência fonológica; TLE – total em leitura e escrita;

O resultado apresentado na Tabela 1 mostra que houve correlação positiva e forte ($r = 0,88$) para os parâmetros aqui assumidos entre as variáveis, consciência fonológica e total em leitura e escrita. Esse resultado indica que ocorre uma influência forte da consciência fonológica no desempenho em leitura e escrita.

Por sua vez, na Tabela 2 está descrita a estatística de correlação entre vocabulário e total em leitura e escrita.

Tabela 1: estatística de correlação entre vocabulário e total em leitura e escrita

	Voc e TLE
R múltiplo / coeficiente de correlação de Pearson	0,16

Fonte: elaborado pelos pesquisadores (2017)

Legenda: Voc – vocabulário; TLE – total em leitura e escrita;

A correlação entre as variáveis, vocabulário e total em leitura e escrita, mostra um escore positivo e fraco ($r= 0,16$). Esse resultado sugere que ocorre influência fraca do vocabulário no desempenho em leitura e escrita.

Discussão

O estudo buscou analisar a relação entre a Consciência Fonológica e o Vocabulário no aprendizado da leitura e escrita nas séries iniciais.

Alguns estudos como, Capovilla (2004) e Moyeda et al. (2015), apontam influência da Consciência Fonológica e do Vocabulário no aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização. Além disso, Bardini, Santos e Souza (2013), indicaram possível influência da memória operacional fonológica sobre o conhecimento lexical.

Os resultados do presente estudo indicam uma influência forte da Consciência Fonológica no desempenho em leitura e escrita, o que convergem com o estudo de Capovilla e Dias (2008), que evidenciou a Consciência Fonológica como melhor preditora de sucesso da competência ulterior em leitura. Santos (2007) também corrobora com os resultados deste estudo, tendo ele observado que crianças com melhor desempenho nas tarefas de identificação, discriminação e manipulação fonêmica, obtinham menor número de erros no ditado. Tal dado evidencia a relevância da Consciência Fonológica no processo de aprendizagem da escrita.

O estudo atual corrobora também com os achados de Moyeda et al. (2015), no que se refere à indicação de que o nível da Consciência Fonológica pelas crianças influencia o processo de aprendizagem da leitura. E, da mesma forma, nosso estudo se mostra divergente desse mesmo estudo no que diz respeito a revelação de que o Vocabulário com o qual as crianças iniciam a aprendizagem de leitura é influenciador do sucesso do mesmo. Pois, nosso estudo encontrou correlação positiva e fraca entre as variáveis, Vocabulário e leitura e escrita, ou seja, nossos achados apontam que a variável Vocabulário exerce pouca influência no

desempenho de leitura e escrita, ao contrário do estudo mencionado que encontrou correlação positiva forte entre essas variáveis.

Ainda com relação a variável Vocabulário e o processo de aprendizado de leitura e escrita, apesar do estudo desenvolvido apresentar uma correlação positiva e fraca, o estudo de Santos (2007), revelou que crianças com um bom desempenho em provas de Vocabulário demonstram melhor desenvolvimento lexical no processamento linguístico da escrita - domínio ortográfico, morfossintático e semântico, como da memória operacional e do acesso lexical.

Considerações Finais

O presente estudo objetivou analisar a relação da Consciência Fonológica e do Vocabulário com o aprendizado da leitura e da escrita nas séries iniciais.

Os resultados revelaram correlações significativas entre as habilidades de Consciência Fonológica e o total de leitura e escrita. Desse modo, sugerimos que essa variável seja considerada no processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita na educação infantil. E que busque incentivar o desenvolvimento dessa habilidade antes mesmo de se iniciar a alfabetização, o que poderá favorecer esse processo, além indicar de maneira precoce possíveis problemas de aprendizagem.

O estudo ainda apontou o Vocabulário como uma variável que influencia a leitura e escrita, no entanto a correlação foi considerada fraca, o que sugere a realização de outros estudos. Pois, esse resultado pode ter sofrido influência do número pequeno da amostra ou realmente comprovado que não seja tão significativo diretamente no processo de aprendizado, mas talvez somente quando se adquire a leitura e escrita.

Por conseguinte, sugerimos novos estudos com a mesma temática apresentando uma análise longitudinal das variáveis, Consciência Fonológica e Vocabulário, no decorrer do aprendizado da leitura e escrita, ou seja, do 1º ao 3º ano, para, dessa forma, oferecer uma comparação ao longo do tempo do impacto que essas variáveis promovem desde o momento que a criança começa o aprendizado da leitura e da escrita.

Referências

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica? In: LAMPRECHT, R.R.; BLANCO-DUTRA, A. P. [et al.]. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2.ed. –Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

BANDINI, H.; SANTOS, F.; SOUZA, D. Níveis de Consciência Fonológica, Memória Operacional e Conhecimento Lexical em Escolares. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online]. 2013, vol.23, n.56, pp.329-338. ISSN 0103-863X. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272356201307>

BOSCARDIN, C. K.; MUTHEN, B.; FRANCIS, D.J. Early identification of reading difficulties using heterogeneous developmental trajectories. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 100, N° 1, p.192–208, 2008

BOWEY, J.A. Prevendo diferenças individuais na aquisição da leitura. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C.(orgs). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.. Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. **Psic** [online]. 2008, vol.9, n.2, pp. 135-144.

CAPOVILLA, A. G. S.; GUTSCHOW, C.R.D.; CAPOVILLA, F.C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicol Teor Prat**. 2004; 6(2):13-26.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, M.J.; HULME, C.(orgs). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DANCEY, C; REIDY, J. **Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EHRI, L. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTIN, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprender a ler e escrever**. Porto Alegre: penso, 2013. p. 49-81.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMBERT, J.E. (1990). **Le développement métalinguistique**. Paris : Presses Universitaires de France.

KAMINSKI, T.I.; MOTA, H.B.; CIELO, C.A..Consciência fonológica e vocabulário expressivo em crianças com aquisição típica da linguagem e com desvio fonológico. **Rev. CEFAC** [online]. 2011, vol.13, n.5, pp.813-830. Epub May 13, 2011. ISSN 1982-0216. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462011005000019>.

MOYEDA, G. et al. Efeitos de Atividades Fonológicas no Vocabulário, nas Habilidades Psicolinguísticas e nos Processos Leitores de Crianças da Primeira Série. **Act.Colom.Psicol.** [online]. 2015, vol.18, n.2, pp.29-40. ISSN 0123-9155. <http://dx.doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.3>.

MALUF, M. R.; SARGIANI, R. de A. Alfabetização e Metalinguagem. In: NASCHOLD, A.C.; PEREIRA, A.; GUARESI, R.; PEREIRA, V.W. (org.). **Aprendizado da leitura e da escrita: a ciência em interfaces.** – Natal: Edufrn, 2015.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTIN, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprender a ler e escrever.** Porto Alegre: penso, 2013. p. 49-81.

SANTOS, M. T. M. **Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita** [tese]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; 2007. 295 f.

TONNESSEN, E. S. Potentials for writing. In: COSTA, J. C. de; PEREIRA, V. W. Linguagem e cognição [recurso eletrônico]: relações interdisciplinares. **Dados eletrônicos** – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009. 331 p.

Artigo recebido em: 30/03/2017.

Artigo aceito em: 28/06/2017.

Artigo publicado em: 20/07/2017.

**TEMÁTICAS DE LOS ENUNCIADOS SENTENCIOSOS EN
CONTOS FLUMINENSES E HISTÓRIAS DA MEIA-NOITE
DE MACHADO DE ASSIS**

Sandra Aparecida Teixeira de Faria*

Resumen: La inclinación por parte del escritor Joaquim Maria Machado de Assis hacia los enunciados sentenciosos es un aspecto conocido en el medio científico, incluso la utilización de esas unidades fraseológicas como medio de inspiración para la creación de los temas de sus cuentos, conforme lo señala José Américo Miranda (2010: 47-48). En nuestra investigación de tesis doctoral, después de realizar un análisis cuantitativo y semántico más extenso, tomando por base las siete obras cuentísticas publicadas en vida del autor, pudimos comprobar que el *amor* y el *comportamiento* son las dos únicas temáticas aludidas en todas ellas. Teniendo en consideración este punto, en nuestro trabajo nos centraremos en el tratamiento dado por Machado de Assis a esos temas a través de los enunciados sentenciosos elegidos para formar parte del discurso de *Contos fluminenses* y *Histórias da meia-noite*, que, como podremos verificar, albergan trasfondos variados e involucran distintos aspectos del ser humano y de la vida.

Palabras clave: Temática. Enunciados sentenciosos. Paremia. Cuentos. Machado de Assis.

Resumo: A disposição do escritor Joaquim Maria Machado de Assis com respeito aos enunciados sentenciosos é um aspecto conhecido no meio científico, inclusive o uso dessas unidades fraseológicas como fonte de inspiração para a criação dos temas de seus contos, conforme assinalado por José Américo Miranda (2010: 47-48). Na nossa pesquisa de tese doutoral, após realizar uma análise quantitativa e semântica mais extensa, baseada nas sete obras contísticas publicadas durante a vida do autor, podemos constatar que o *amor* e o *comportamento* são as duas únicas temáticas mencionadas em todas elas. Considerando este ponto, o nosso trabalho se concentrará no tratamento dado por Machado de Assis a esses temas através dos enunciados sentenciosos selecionados para fazerem parte do discurso de *Contos fluminenses* y *Histórias da meia-noite*, que, como poderemos verificar, contêm significados variados e envolvem distintos aspectos do ser humano e da vida.

Palavras-chave: Temática. Enunciados sentenciosos. Parêmia. Contos. Machado de Assis.

* Departamento de Filología Románica, Filología Eslava y Lingüística General, Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. E-mail: sandrtei@ucm.es

Introducción

El trabajo que vamos a presentar se trata de la adaptación de una de las partes del estudio desarrollado en nuestra tesis doctoral denominada *Las paremias¹ en el discurso de Machado de Assis*, defendida en 2015, en la Universidad Complutense de Madrid. Para el desarrollo del análisis descriptivo cuantitativo y semántico de los enunciados sentenciosos² en nuestra investigación, establecemos ciertos parámetros iniciales que nos posibilitaron realizar la clasificación tipológica y temática de esas unidades fraseológicas (UF), para posteriormente efectuar un análisis interpretativo de los datos reunidos.

Aunque en nuestra investigación hayamos trabajado los siete libros de cuentos de Machado de Assis publicados durante su vida, por una cuestión obvia de espacio, en el presente estudio el *corpus* seleccionado procederá de *Contos fluminenses* e *Histórias da meia-noite*, y tratará exclusivamente de la parte temática de los enunciados sentenciosos que en ellos aparecen. Utilizamos la publicación digital de ambas obras, cuya fuente es el volumen II, de la colección *Obra Completa, Machado de Assis*, de 1994, por la Editora Nova Aguilar (Rio de Janeiro)³.

Para una mejor ordenación de los enunciados sentenciosos los hemos numerado y para su ubicación en las obras hemos compuesto una referencia que irá entre paréntesis y seguirá el siguiente orden: apellido del autor, capítulo (si lo hubiera) y número de página.

Este artículo se compone de cuatro secciones. En la primera, son presentados algunos fundamentos de distintos teóricos sobre las características de las UF; en la segunda, se describen los factores de los que depende la interpretación de las unidades fraseológicas, bajo los conceptos de Corpas Pastor (1996); en el tercero, añadimos las pautas utilizadas para la configuración temática de los enunciados sentenciosos estudiados; en la cuarta, separada con sus respectivos subtemas, exponemos los análisis de las UF que evocan las temáticas del *amor* y del *comportamiento* en las obras *Contos fluminenses* e *Histórias da meia-noite*. Finalizamos con las consideraciones finales y las referencias.

¹ El término *paremia*, según lo designa Sevilla Muñoz (1991: 31), «es el archilexema que engloba a los miembros de la familia proverbial».

² En este trabajo utilizaremos *enunciado(s) sentencioso(s)* y *unidades fraseológicas* para referirnos tanto a aquellas unidades fraseológicas (UFs) que alcanzaron la categoría de «paremia» como a las que no lo son, conforme a la línea de trabajos que abordan esa cuestión y que expondremos en el próximo apartado.

³ Esta publicación fue efectuada por el portal *Domínio Público*, biblioteca digital del MEC de Brasil, en colaboración con el *Núcleo de Pesquisa em Informática, Literatura e Linguística (NUPILL)*, de la Universidade Federal de Santa Catarina.

Características lingüísticas de las unidades fraseológicas

Coseriu (1981: 113) nombra *técnica del discurso* y *discurso repetido* a las acciones respectivas de inventiva e imitación que se combinan en el acto del habla. En nuestro caso, el objeto de nuestro estudio se encuadra en el grupo de elementos que componen el *discurso repetido*, es decir, las unidades fraseológicas (UF), cuyas características básicas son la *fijación* y la *idiomaticidad*.

Corpas Pastor (1996: 20) define las unidades fraseológicas como «[...] unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta», y atribuye las siguientes características a las UF:

Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos.

Para Montoro del Arco (2005: 102-131), cuya definición coincide con las ideas de Corpas, las unidades fraseológicas «[...] son segmentos lingüísticos pluriverbales (formados por dos o más palabras gráficas) cuyos elementos componentes han perdido parte de sus propiedades paradigmáticas y sintagmáticas propias (que pueden seguir manteniendo en otros contextos)», y se caracterizan por lo siguiente:

Rasgos de las UF

Plano lingüístico	Rasgo
<i>Morfosintáctico</i>	Fijación formal y variación potencial fija
<i>Semántico</i>	Idiomatidad o especialización semántica
<i>pragmático</i>	Adquisición de valores que afectan a la comunicación: relación interactiva (cortesía), relación entre las partes del discurso (conexión) o actitud del hablante ante el discurso (modalidad)

En relación a la lengua portuguesa, mencionamos a Klare (1986: 357), que resalta la importancia de las UF como valor expresivo en la comunicación oral y escrita:

Estes elementos desempenham um papel essencial no aumento da expressividade de enunciados e textos, eles servem para a elevação da capacidade de matizar os textos falados e escritos. Não é raras vezes que o aumento da expressividade se baseia nas imagens contidas nos fraseologismos, na sua metafórica. Assim também no português existe um vasto leque de possibilidades de ação através da ajuda dos fraseologismos.

Como podemos observar, se atestigua un consenso respecto a los aspectos distintivos de esas unidades lingüísticas, aunque la identificación y clasificación de esas combinaciones no están exentas de dificultades. García Page (2004: 23-79), en su estudio *De los fines y confines de la Fraseología*, alude a esta problemática: «uno de los mayores problemas es determinar y clasificar los muy diversos elementos que se vienen tratando como unidades propias de la fraseología, dado que constituyen un conjunto muy heterogéneo tanto en su forma como en su comportamiento».

Dentro de la línea de trabajos que abordan esta cuestión, destacamos el monográfico *El proceso de constitución de las unidades fraseológicas y algunos problemas fundamentales*, de Martí Sánchez (2012: 1-52), en el cual comenta que algunos de los rasgos considerados como características fundamentales de las UF, como «la idiomatidad, la fijación, la dependencia de una determinada situación comunicativa o la transmisión de una determinada enseñanza, ni siquiera, con o sin rima, la existencia de un esquema fraseológico» (*Idem*: 14), no son totalmente infalibles para alcanzar, en ciertos casos, una determinación concreta en cuanto a su clasificación. El autor explica que cuando hay la ausencia de alguna de las características que conforman las UF ello impide «que sean etiquetadas como paremias, aunque así aparezcan en muchas recopilaciones», aunque sí pueden ser UF, «por su fijación e idiomatidad» (*Idem: ibidem*).

Asimismo, con respecto a determinadas unidades lingüísticas que en muchas ocasiones son consideradas paremias sin serlo, la paremióloga Sevilla Muñoz (1993: 15) resalta que «no todas poseen los rasgos distintivos de las paremias, a saber, el ser un enunciado breve, sentencioso, consabido, de forma fija y con características lingüísticas propias».

Basándonos en esas definiciones, nos cabe aclarar que en este trabajo utilizaremos los términos *enunciado(s) sentencioso(s)* y *unidades fraseológicas* para referirnos tanto a aquellas UF que alcanzaron la categoría de *paremia* como a las que no, aunque en algún momento podamos mencionar si se trata de una *paremia* propiamente dicha, como el refrán o la frase proverbial, entre otras. Puntualizamos aquí que el motivo principal del cambio de terminología en este trabajo, y en los posteriores que sean publicados, se debe al hecho de

verificar que, de acuerdo con las formulaciones teóricas que hemos presentado, muchos de los enunciados sentenciosos presentes en la obra machadiana no poseen ciertas características necesarias para ser considerados *paremia*, aunque sí *unidades fraseológicas*. De modo que, en todos los artículos relacionados con nuestra tesis haremos esta diferenciación.

Aclarado este punto que considerábamos importante y necesario para evitar posibles confusiones, damos paso al siguiente apartado.

Las temáticas de los enunciados sentenciosos en la obra machadiana

La personalidad polifacética de Machado de Assis en cuanto a su creación literaria sirve como referente para cerciorarnos de que estamos ante un autor con un extraordinario ingenio. La riqueza de su producción literaria se plasma no solo en el hecho de abarcar diferentes géneros sino también en el extenso y complejo *corpus* de los textos que componen su obra cuentística, tanto en lo tangente a la variedad de recursos estilísticos como en el arsenal cultural del que disponen. Así, los temas que preocupan a Machado de Assis son variados y suelen orbitar alrededor de la crítica social, del cuestionamiento sobre las costumbres, las complicaciones amorosas, la verdad, la ponderación sobre la vida y la muerte, la hipocresía humana, la esencia y valor de las cosas, la correspondencia lógica del binomio acción/reacción o causa/efecto, entre tantos otros.

Muchas veces, el significado de las unidades fraseológicas no se manifiesta de forma explícita y clara, variando de acuerdo al contexto en que aparecen. Su interpretación depende de diversos factores, como los destacados por Corpas Pastor (1996: 163), a saber:

[...] la activación de mecanismos de inferencia basados en el conocimiento enciclopédico de los hablantes, el reconocimiento de la intención comunicativa del hablante, la atención al contexto situacional, y el desencadenamiento de operaciones cognitivas (abstracción, generalización, inferencias analógicas, etc.) que facilitan la comprensión de significados traslaticios o indirectos.

De este modo, conforme subraya Corpas (*Idem: ibidem*) la comprensión de los enunciados sentenciosos en el discurso transgrede la mera interpretación patrón, dado que esta suele presentar muchas variaciones. Cuando el hablante emplea una unidad fraseológica de

esas características «descodifica su carácter metafórico para aplicarlo al tema en cuestión» y apoyado por «la indeterminación semántica de estas unidades» puede referirse a distintas temáticas al mismo tiempo. Así siendo, la UF podrá presentar diferentes significados, dependiendo del contexto al que está insertado y de las circunstancias en las que se requieren su uso (*Idem*: 164).

Pautas utilizadas para la configuración temática

La configuración temática con la que hemos trabajado se ha basado en las 267 ideas clave que constan en la tabla del Refranero Multilingüe (en adelante, RM) de la plataforma virtual del Instituto Cervantes. A ella añadimos los siguientes temas: *aproximación, azar, espontaneidad, eternidad, inquietud, ironía, límite, pasiones, pensamiento, razón, sentimientos, sueños y vida*. Además, realizamos un estudio del léxico de esos enunciados sentenciosos, considerando tres grupos gramaticales: verbos, adjetivos y nombres propios y comunes, que apoyará los análisis.

Siguiendo la mencionada lista del RM y lo ampliado por nosotros, en nuestro estudio pudimos constatar que el tema que, sin duda alguna, suscita mayor preocupación en el autor está vinculado al *comportamiento* y su frecuencia se destaca de forma significativa ante los demás. El *amor* se posiciona en segundo lugar.

Resaltamos que en la clasificación temática hemos concedido entre una y tres ideas clave para cada paremia, de modo que en la suma global respetamos todas esas frecuencias. La decisión de considerar hasta el máximo de tres ideas clave viene motivada por la existencia de matices en el significado de algunas de ellas; hecho que nos puede llevar a varias interpretaciones, pero sin la garantía de haber alcanzado el sentido exacto que una determinada unidad fraseológica posee en el contexto en que está insertada. De esta forma, procuramos afinar al máximo la elección de los temas con la intención de que nos condujeran a lograr descubrir esas sutilezas que confieren la riqueza del significado del enunciado sentencioso y que de otra forma sería imposible identificarlas totalmente.

Así, considerando los siete libros de cuentos mencionados, el cómputo final de temas evocados en los enunciados sentenciosos utilizados por Machado de Assis suma el total de 182. En la tabla que presentamos a continuación se muestran los veinte temas con mayor frecuencia y que son los siguientes: *comportamiento* (41), *amor* (22), *valor* (21), *causa y efecto* (19), *conocimiento* (16), *vida* (16), *tiempo* (14), *cambio* (12), *muerte* (11), *esfuerzo* (9),

pensamiento (9), *veracidad* (9), *dinero* (8), *felicidad* (8), *apariencia* (7), *precaución* (7), *costumbre* (6), *experiencia* (6), *fortuna* (6), *solución* (6).

LIBRO ⁴	CF (1870)	HMN (1873)	PA (1882)	HSD (1884)	VH (1896)	PR (1899)	RCV (1906)	TOTALES
IDEAS CLAVE								
COMPORTAMIENTO	7	4	8	7	8	3	4	41
AMOR	10	2	1	2	1	4	2	22
VALOR	3	1	4	4	8	1	-	21
CAUSA Y EFECTO	6	1	5	5	1	-	1	19
CONOCIMIENTO	1	-	2	7	5	1	-	16
VIDA	2	-	6	2	4	1	1	16
TIEMPO	4	-	1	4	3	1	1	14
CAMBIO	1	-	2	6	2	1	-	12
MUERTE	2	1	1	2	5	-	-	11
ESFUERZO	2	-	3	1	3	-	-	9
PENSAMIENTO	-	-	4	4	1	-	-	9
VERACIDAD	2	1	1	3	1	-	1	9
DINERO	1	-	1	3	3	-	-	8
FELICIDAD	4	3	-	-	1	-	-	8
APARIENCIA	2	1	2	2	1	-	-	8
PRECAUCIÓN	4	1	2	-	-	-	-	7
COSTUMBRE	1	-	1	4	-	-	-	6
EXPERIENCIA	1	-	2	-	2	1	-	6
FORTUNA	2	-	1	-	3	-	-	6
SOLUCIÓN	1	1	2	1	1	-	-	6

Nos resulta interesante constatar el predominio de los temas, independientemente de una mayor o menor frecuencia en los libros estudiados. Cabe observar que el *comportamiento* y el *amor* forman el grupo de los dos únicos temas aludidos en todos ellos. Les siguen los temas *valor*, *causa y efecto*, *vida*, *tiempo* y *veracidad*, que aparecen en seis de sus siete obras. Considerando el orden de importancia que se atestigua en los datos recogidos, nos centraremos en presentar algunas interpretaciones de los dos temas presentes en todas sus obras. Por una cuestión de espacio, trataremos solo de los enunciados sentenciosos que aparecen en *Contos fluminenses* e *Histórias da meia-noite* y que reportan esos fondos temáticos.

⁴ Utilizamos las siguientes siglas para referirnos a los títulos de las obras con que trabajamos: *Cuentos fluminenses* – CF; *Histórias da meia-noite* – HMN; *Papéis avulsos* – PA; *Histórias sem data* – HSD; *Várias histórias* – VH; *Páginas Recolhidas* – PR; *Relíquias de casa velha* – RCV.

Temática de las paremias en *Contos fluminenses* (1870)

Contos fluminenses, el primer libro de cuentos de Machado de Assis, está compuesto por: *Miss Dollar*, *Luís Soares*, *A mulher de preto*, *O segredo de Augusta*, *Confissões de uma viúva moça*, *Linha reta e linha curva* y *Frei Simão*. Entre los temas que en él aparecen resaltamos aquí en orden descendente los diez primeros clasificados en cuanto a la frecuencia: *amor* (10), *comportamiento* (7), *causa y efecto* (6), *felicidad* (4), *precaución* (4), *tiempo* (4), *amistad* (3), *matrimonio* (3), *valor* (3), *ausencia* (2). Como podemos verificar, el *amor* y el *comportamiento* mantienen aquí también las primeras posiciones, solo que en orden inversa. Procederemos al análisis de estos dos temas en *Contos fluminenses*.

El tema *Amor*

Linha reta e linha curva es, indudablemente, el cuento donde más predomina el tema *amor*. Los dos primeros enunciados sentenciosos que aparecen con esta temática son proferidos por el personaje Tito, al enumerar una serie de razones por las que él no podía amar ni al menos pretenderlo. Tito afirma en su argumentación que (1) «O amor, se o reduzirmos às suas verdadeiras proporções, não passa de uma curiosidade» (ASSIS, cap. I, p. 125) y, enseguida, resalta un elemento importante que él dice no poseer: (2) «Nas conquistas amorosas a paciência é a principal virtude» (ASSIS, cap. I, p. 125). Ambas unidades fraseológicas parecen haber sido creadas por Machado y sugieren un trasfondo filosófico. En la primera se destaca el impulso que lleva al amor, es decir, el querer saber del otro. En la segunda se resalta una condición, al parecer esencial, para llegar a conseguir el amor que se anhela.

La presencia de los verbos *reduzir* y *passar* en el enunciado (1) mantienen una relación, a la vez, de delimitación de la dimensión de lo que conceptualmente representa el amor y de determinación de una sola idea, en el caso, dada por el término *curiosidad*, que resume el concepto global. El lexema *verdadeiras* también fija con precisión la cualidad que caracteriza la parte importante de la materia en discusión, es decir, las proporciones reales del amor.

Por otro lado, en (2) aparece el nombre compuesto *conquistas amorosas* donde el adjetivo *amorosas* sirve para concretar en el sustantivo *conquistas* el tipo de acción de que se trata, desechando cualquier otra posibilidad; finalmente, el adjetivo *principal* manifiesta el grado de importancia que la *paciencia* ocupa en una relación de amor.

Tito pronuncia el tercer enunciado sentencioso del mismo tema cuando les comenta a Azevedo y Adelaide, una pareja de amigos recién-casados, que (3) «Os bons amores são cheios de felicidade, porque têm a virtude de não alçarem (*sic*) olhos para as estrelas do céu» (ASSIS, cap. II, p. 126). Con este enunciado, el personaje pone de relieve su escepticismo con relación a la existencia del amor perfecto. La utilización del verbo *alçar* asume extremada relevancia en esta unidad fraseológica, pues representa la acción de levantar la mirada hacia otro punto y ver otras cuestiones que pueden trastornar la paz en la relación. En el caso, el adverbio de negación *não* determina que esa acción no ocurre, de modo que provoca la inexistencia de perturbaciones externas a la convivencia de los amantes o simplemente que no hay ambición más allá de lo que sea entregarse el uno al otro. El tono con el que el personaje Tito realiza esa observación encierra una crítica hacia el pensamiento romántico del ideal amoroso.

El último enunciado sentencioso relacionado con el amor, (4) «Não conhecer o amor é não conhecer a vida» (ASSIS, cap. II, p. 130), en el cuento *Linha reta e linha curva*, lo menciona el personaje Emília después de que Tito le confesara que ha sido una desilusión amorosa la causa de su falta de fe en el amor. La repetición del verbo *conhecer* relaciona los sustantivos «amor» y «vida», indicando que el conocimiento de uno lleva al otro y en esa relación simbiótica la falta del conocimiento de una parte anula el alcance de conocimiento de la otra. Este enunciado encierra en sí mismo un sentido filosófico.

Distintos puntos de vista presentan las dos unidades fraseológicas referentes al amor en el cuento *A mulher de preto*. La primera de ellas, (5) «Não há erro venial, dizia ele, em matéria de costumes e de amor» (ASSIS, cap. II, p. 43), es manifestada por Estêvão, joven con poca experiencia en los amores y la vida, motivo por el cual muestra una exacerbada intolerancia a cualquier tipo de error en dichas cuestiones. Observamos que el sustantivo *erro* es determinado por el adjetivo *venial*, este en un principio le aporta una carga positiva, pero esa idea se ve contrapuesta al iniciarse la frase con el adverbio de negación, que marca así la rotundidad del pensamiento del personaje. El segundo enunciado sentencioso es una reflexión explicativa del narrador sobre el momento en que Estêvão y el diputado Meneses empiezan a trabar amistad y dice que (6) «A primeira entrevista da amizade é o oposto da primeira entrevista do amor» (ASSIS, cap. III, p. 45)., en la que resalta la declaración sincera de los

sentimientos cuando se trata de amistad si comparado con la falta de palabras y el miedo a mostrarse como uno verdaderamente es al acabar de conocerse, cuando se trata de amor.

Otros dos enunciados sentenciosos sobre el amor aparecen en el cuento *Confissões de uma viúva moça*. El primero lo emite la propia viuda, antes de serlo, al galante Emílio, cuando percibe la tristeza que le invadía días después de que este se le declarara y ella le rechazara. Al verle secarse una lágrima intenta reanimarle y le pregunta: (7) «Só o amor pode ordenar?» (ASSIS, cap. V, p. 106), y le anima a que viva. En este enunciado el verbo *ordenar* enfatiza la fuerza que el amor ejerce en los seres humanos, y transmite la idea de un poder extremo, fuera de lo común. Por otro lado, se encuentra (8) «O amor que calcula, não é amor» (ASSIS, cap. VI, p. 108), dicho por Emílio en respuesta a la confesión de la viuda de que le amaba, pero prefería que guardara una imagen, de cierta forma, *pura*, dada su situación de casada. En este caso, el núcleo temático se ve afectado por la utilización del verbo *calcular*, puesto que transmuta la idea del amor romántico, en el cual su intensidad repele cualquier otro raciocinio que no sea lograr satisfacerlo, independientemente de las condiciones de cada uno.

Un aspecto no menos interesante del ser humano se presenta en el enunciado sentencioso (9) «Amor repelido é amor multiplicado» (ASSIS, cap. V, p. 10), que aparece en el cuento *Miss Dollar* y lo comenta el narrador, mientras nos va dibujando el tipo de relación que se estaba fomentando entre Mendonça y Margarida, en la cual esta no rechazaba la amistad del joven, sino su amor y mantenía una actitud cariñosa desde que él no intentara ultrapasar los límites por ella marcados. Entre tanto, cada rechazo de la chica provocaba en Mendonça un mayor interés. En este enunciado, los adjetivos *repelido* y *multiplicado* componen una perspectiva dual de la psicología humana frente a determinadas cuestiones, que, en este caso, se relaciona con el amor.

En *Frei Simão*, último cuento de *Contos fluminenses*, las dificultades para la comunicación entre los amantes cuando están separados se hace patente en el enunciado sentencioso (10) «A arte de escrever foi inventada por alguma amante separada do seu amante» (ASSIS, cap. III, p. 161), que presenta la escritura como una alternativa y a la vez como un *arte* creado por una necesidad de expresión motivada por la ausencia. Los amantes en cuestión son Simón y Helena, dos primos que convivían juntos desde pequeños y que fueron separados en el momento en que los padres del joven descubrieron lo que sucedía. Durante años mantuvieron la correspondencia por cartas.

El tema *Comportamiento*

Según el orden de intervención de los enunciados sentenciosos vinculadas al tema *comportamiento*, el primero es (11) «O ridículo é uma espécie de lastro da alma quando ela entra no mar da vida» (ASSIS, cap. III, p. 7). y aparece en el cuento *Miss Dollar* cuando surge por parte del personaje Mendonça cierta desconfianza o prevención hacia Margarida por el hecho de que ella tenga ojos verdes. Al describir al personaje, el narrador señala el sentimiento del *ridículo* como una de las características de su personalidad, a la vez que alerta del perjuicio que esa actitud puede causar en la vida de uno. En este enunciado, los sustantivos *espécie*, *lastro* y *alma* componen el predicativo que define el sujeto *ridículo*. A través del adjunto adverbial temporal *quando ela entra no mar da vida*, el autor expresa el tiempo al que él quiere referirse y lo delimita de forma muy clara con la utilización del verbo transitivo indirecto *entrar*, que da paso a la ubicación del referente *alma* en el estadio de la existencia humana.

Luis Soares es el segundo cuento de *Contos fluminenses* y encierra en su título el nombre del personaje principal. En él aparece el enunciado sentencioso (12) «A frescura relativa da noite é a verdadeira estação em que se deve viver» (ASSIS, cap. I, p. 20), mencionado por el autor durante la descripción del carácter de Luís Soares y el tipo de vida que lleva. Persona indiferente a todo lo que se puede considerar importante, forjó un estilo de vida propio, disfrutando de la noche y durmiendo por el día, respaldado por el dinero que había heredado de su padre. El nombre compuesto *frescura relativa*, por un lado, tiene relación con el clima y, por otro, denota también el estado de ánimo que la noche genera en el personaje. Además, la composición *verdadeira estação*, encuadra la *noche* como el período ideal del día, y que, por su duración en el tiempo, es elevada a la categoría de estación del año. En la perífrasis verbal *deve viver*, el significado de lo que representa para el personaje la vida nocturna se ve claramente reflejado en el verbo principal *viver*. Asimismo, este enunciado sentencioso evoca al tema *preferencias* y el tono irónico con el que es formulado se torna más perceptible en el contexto y se ve reforzado en él.

En *A mulher de preto* la temática *comportamiento*, existente en el enunciado sentencioso (13) «A primeira entrevista da amizade é o oposto da primeira entrevista do amor» (ASSIS, cap. III, p. 45), adquiere un matiz diferente a los anteriores. En ella se reflejan las diferencias en el modo que se conducen las relaciones que se inician, donde el interés suscitado hacia la otra persona funciona como factor relevante en su comportamiento. En este caso, se trata de una observación del narrador al contar la conexión que hubo entre el joven médico Estêvão y el diputado Meneses y que desembocó en una bella amistad. En este

enunciado se yuxtaponen dos sentimientos de afecto, la amistad y el amor, cuyo vínculo de comparación se establece por los elementos *primeira entrevista*, que definen el momento exacto cuando ocurre la oposición a la que se refiere el narrador. Se entrelazan, así, tres ideas clave en este enunciado: comportamiento, amistad y amor.

Otro aspecto, también interesante, del *comportamiento* se manifiesta en la frase proverbial (14) «As maneiras enganam muitas vezes» (ASSIS, cap. IV, p. 100), presente en el cuento *Confissões de uma viúva moça*. En el relato que la viuda hace a su amiga Carlota, cuenta que en cierta ocasión, luego al principio de que Emílio apareciera en la vida de la pareja, intenta averiguar con el marido el motivo por el cual él se encuentra tan entusiasmado con esa nueva amistad. Todas sus respuestas eran muy favorables hacia el joven, quien, a pesar de la sutileza del carácter, dejaba en la viuda la impresión del deseo de cortejo con ella. En una de esas conversaciones con su marido, intenta advertirle de que no se fiara tanto y es cuando le dice el enunciado sentencioso. A pesar de ello, la advertencia no le surtió efecto. El enunciado sentencioso (14) «As maneiras enganam muitas vezes» (ASSIS, cap. IV, p. 100) podría partir de la frase proverbial (15) «As aparências enganam» (MOTA, p. 51). Analizando estas dos frases proverbiales observamos que la estructura sintáctica es coincidente entre ambos enunciados en cuanto a la composición sujeto + verbo intransitivo, añadiéndose, entre tanto, en (14) un adjunto adverbial de frecuencia después del verbo. En el plano léxico hay variación de sustantivos, *maneiras* / *aparências*, pero esa sustitución de lexemas no altera el plano semántico, puesto que *maneira* es sinónimo de *aparência*, conforme la acepción dada en el punto 8 del *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*⁵. No obstante, la adición en (14) del adjunto adverbial de frecuencia *muitas vezes*, que viene a presuponer que *con frecuencia* o *no raras veces* las *maneiras* / *aparências* engañan, marca un matiz diferenciador con respecto a la frase (15) «As aparências enganam» en lo que se refiere a la rotundidad con que en esta se afirma la certeza del engaño, siendo que en (14) se presenta la posibilidad de que no sea tajantemente así en todos los casos, es decir, abre la puerta para la existencia de excepciones. En (14) «As maneiras enganam muitas vezes» consideramos que tres ideas clave completan el sentido general de este enunciado: *aparência*, *comportamiento* y *falsedad*.

Los últimos tres enunciados sentenciosos con la temática *comportamiento* que aparecen en *Contos fluminenses* constan en el cuento *Linha reta e linha curva*. El primero de ellos es (16) «O casamento deve ser um namoro eterno» (ASSIS, cap. I, p. 113) dicho por el personaje Azevedo a su esposa Adelaide, con quien se había casado hace tres meses. El

⁵ Maneira: 8. Feição externa, aparência, forma, feito (DHLP, 2001: 1833).

episodio ocurre en los jardines de su casa, momentos después de que dejaran la lectura de un libro empiezan a declarar el amor que sienten. En este enunciado se perfila el deseo de la permanencia de dos experiencias en una convivencia: el *namoro* que representa la fase de seducción, galanteo, de inspirar amor y el *casamento* que implica la formalización ante la sociedad de la unión, en este caso, de dos personas que se aman. El adjetivo *eterno* determina el nombre *namoro* dotándole de una supremacía con relación al *casamento* y presenta una marca de los principios del romanticismo.

El segundo enunciado sentencioso en *Linha reta e linha curva* que refleja la temática estudiada es (17) «A maioria das pessoas que viajam nem sabem ver, nem sabem contar» (ASSIS, cap. II, p. 125) y se refiere a un comentario del narrador cuando resaltaba que el personaje Tito había hecho «uma viagem de poeta e não de peralvilho»⁶. En (17) hay implícita una crítica directa a aquellos que desaprovechan determinadas oportunidades que pueden suponer un enriquecimiento personal. En este enunciado sentencioso los verbos son los que nos remiten a las ideas de *viaje* y *comportamiento*: el verbo *viajar* proporciona el tema del enunciado; la repetición del verbo *saber*, precedido de la conjunción coordinativa *nem*, marca la alternancia entre las dos formas de saber que se quiere destacar y que se definen en los verbos *ver* y *contar*. Así, el *saber ver* y el *saber contar* resultan de la disposición y punto de vista del individuo para enfrentarse a una hazaña determinada, lo que nos lleva a la idea de *comportamiento*.

La paremia (18) «Dize-me como moras, dir-te-ei quem és» (ASSIS, cap. II, p. 128) es un refrán modificado⁷ y que se presenta en *Linha reta e linha curva* en el momento en que el personaje Tito visita a Emília. Durante la espera él aprovecha para examinar el salón y los objetos allí dispuestos, persiguiendo con ello el conocer mejor el espíritu de la chica. Este refrán presenta una composición bimembre y el verbo *dizer* aparece en ambas partes, pero con distintos tiempos verbales: imperativo y futuro del presente (incluyendo la utilización de la *mesóclise*), respectivamente. El uso del futuro del presente en la segunda parte indica que la respuesta será posible después de una reflexión más detenida, en base a la información dada en la primera parte de la paremia. La subordinación *como moras* introduce la perspectiva de conformidad, es decir, el factor relevante de interés es obtener elementos consonantes al *modo* como una persona vive para poder deducir el tipo de persona que es.

⁶Peralvilho: significa en español *travieso, vago*.

⁷ Consideramos paremia modificada aquella que, con relación a su fuente o referencia, presente cambios lexicales o morfosintácticos, pudiendo influir esas alteraciones en el aspecto semántico. Para una mayor ampliación sobre las clasificaciones de los tipos de presentación formal de las paremias, consultar: Bizarrri (2004), Rodríguez Valle (2008) o Sardelli (2011).

Temática de las paremias en *Histórias da meia-noite* (1873)

El segundo libro de cuentos de Machado de Assis, *Histórias da meia-noite*, contiene seis cuentos: *A parasita azul*, *As bodas de Luís Duarte*, *Ernesto de Tal*, *Aurora sem dia*, *O relógio de ouro* y *Ponto de vista*. Las diez primeras ideas clave que se destacan en este libro, en orden descendente, son: *comportamiento* (4), *felicidad* (3), *amor* (2), *destino* (2), *discreción* (2), *disputa* (2), *sentimientos* (2), *sufrimiento* (2), *adaptabilidad* (1), *adversidad* (1). El *amor* ocupa, en este libro, la tercera posición en el orden de frecuencia.

El tema *Comportamiento*

En *Histórias da meia-noite*, el primer enunciado sentencioso que evoca la idea de *comportamiento* es (19) «O abdome é a expressão mais positiva da gravidade humana» (ASSIS, p. 39) y aparece en el cuento *As bodas de Luís Duarte* en voz del narrador, mientras va describiendo los invitados que van llegando a la casa de los padres de la novia. El personaje sobre quien se hace el comentario es el Dr. Valença. Conforme la descripción del narrador, se trataba de un hombre de cincuenta años, aproximadamente, ni gordo ni flaco, pero sí «dotado de um largo peito e um largo abdômen que lhe davam maior gravidade ao rosto e às maneiras» (ASSIS, p. 39). El narrador dilucida sobre la rapidez de los gestos que necesariamente un hombre delgado debe tener, pero que en un hombre grave la lentitud adquiere el relieve de denotación de su compostura. El enunciado sentencioso (19) es una muestra del pensamiento de la época con relación al comportamiento de las personas, asociado, a la vez, a su aspecto físico. El sintagma *a expressão mais positiva* señala el tono irónico presente en esta unidad fraseológica.

El siguiente enunciado sentencioso es (20) «Feche a boca, que as moscas andam no ar» (ASSIS, p. 83) y se asocia a la frase proverbial (21) «Em boca fechada não entra mosca» (MOTA, p. 88). Aparece en el cuento *Aurora sem dia* como cierre al diálogo establecido entre dos amigos, Luís Tinoco y Dr. Lemos, después de tres años sin noticias uno del otro. Tinoco era una persona pasional y, aunque parco de talento, puso empeño en ser poeta y después político. Dr. Lemos le acompañó desde sus comienzos y le conocía como nadie. Para el asombro del amigo, ahora Luís Tinoco estaba viviendo en una finca, estaba casado y tenía dos hijos. Se le veía feliz con la nueva vida de agricultor. Al preguntarle Dr. Lemos si ya no

volvería a la política el chico le cuenta el desafortunado incidente que le había pasado en la tribuna, cuando un contrincante leyó algunos de sus poemas. Explicó que con ese hecho pudo verlo todo más claramente y tomó la decisión de reorientar su futuro, pues no quería pensar que había sido un mediocre político como le sucediera siendo poeta. Viendo la expresión del Dr. Lemos, le pronuncia el enunciado sentencioso como llamada de atención para que el amigo no le dijera nada y se reservara sus pensamientos a respecto, puesto que la decisión tomada había sido la mejor en su caso y ahora era feliz. En esta afirmación, que se hace concluyente, observamos los siguientes puntos: 1. A través del verbo transitivo *fechar*, con su uso en el imperativo, se realza la seguridad y firmeza de Tinoco en cuanto a no aceptar críticas ni opiniones que fueran contrarias a su decisión; 2. La colocación de la frase proverbial al final discurso y como cierre del cuento, indicando que no hay nada más que decir. Consideramos, por lo tanto, que esta frase proverbial se atiene a dos ideas clave: *comportamiento y discreción*.

En *O relógio de ouro* consta el enunciado sentencioso (22) «Sem arrufos⁸ não se aprecia a felicidade» (ASSIS, p. 87) que también evoca la idea de *comportamiento*. En voz del narrador, se manifiesta en esta frase el pensamiento del personaje Meireles, cuando él va a comer a casa de su hija Clarinha y se encuentra con que ella está enfadada con su marido. Este enunciado refleja la psicología dual del ser humano, que se identifica, en este caso, por un lado, en la contraposición de sentidos, teniendo como base los sustantivos *arrufos* y *felicidade*; por otro, a través del uso de la preposición *sem*, que indica la falta de alguna condición considerada necesaria para alcanzar algo; y, por último, con el adverbio de negación *não* que precede el verbo *apreciar*, reafirmando así la idea de que la *felicidade* solo puede ser valorada en su medida después de haber pasado por la discordia, en este caso, con la persona amada.

La temática Amor

En el cuento *As bodas de Luís Duarte* la temática del amor se expresa a través del enunciado sentencioso (23) «O amor materno é a melhor retórica deste mundo» (ASSIS, p. 38), cuando el narrador describe el momento en que la madre, D. Beatriz, llama a su hija Carlota para darle algunos consejos antes de la boda. En realidad, es un comentario que encierra cierta crítica hacia D. Beatriz, por el hecho de que sus palabras parten de un *discurso*

⁸ Arrufo: significa en español *cisma, discordia, desavenencia*.

preparado por su marido para la ocasión y no como expresión directa de su corazón y experiencia. El sustantivo *retórica* ocupa en esta paremia un lugar de destaque. El sentido de «retórica» viene dado por la filosofía como «a arte da eloquência, a arte de bem argumentar, arte da palavra» (DHLP, 2001) y transmite la idea de una oratoria sujeta a reglas, donde la expresividad está apoyada más en la lógica. De modo que, observamos que, al clasificar de *discurso* las palabras de la madre, Machado lo incluye dentro de los patrones retóricos. Pero, al presentar el sujeto «amor materno» nos sugiere la presencia del sentimiento como valor principal en la manifestación del pensamiento por medio de la palabra y que personifica el acto retórico. Esa idea gana más énfasis a través de la suma del adjetivo *melhor* que determina el nombre *retórica*.

El segundo y último enunciado sentencioso relacionado con el tema del *amor* en *Histórias da meia-noite* es (24) «O coração é um mar, sujeito à influência da lua e dos ventos» (ASSIS, cap. XIX, p. 100) y aparece en el cuento *Ponto de vista*, en una de las cartas intercambiadas entre las amigas Raquel y Luísa. Raquel se había enamorado y su amor estaba en plena fase de ebullición, pero lo mantenía de momento en secreto. Así, sin confesarle todavía quién era la persona amada, le pregunta en clave a su amiga Luísa el significado del amor y esta contesta dándole esta definición: «O coração é um mar, sujeito à influência da lua e dos ventos» (*Idem: ibidem*). En este enunciado se pone de relieve la vulnerabilidad del corazón, pues su capacidad de control sobre los sentimientos no obedece una ley rígida, sino que sufre interferencias de diversos elementos que se rigen por las leyes de la naturaleza. La metáfora creada en esta unidad fraseológica está representada por los términos *coração*, *mar*, *lua* y *ventos*, estando el segundo conectado al lexema *sujeito*, determinante del nombre *influência*.

Consideraciones finales

A través de los análisis temáticos, podemos conformar una serie de interpretaciones que cumplen distintas funciones en el entramado textual, como las que destacamos a continuación:

1. Reflejan a veces con ironía aspectos poco frecuentes, como en el caso de «A frescura relativa da noite é a verdadeira estação em que se deve viver» (Luís Soares), en la que la paremia se utiliza como justificación para explicar el tipo de

vida que lleva el personaje Luís Soares, un derrochador, quien tiene una vida con horarios cambiados, reemplazando el día por la noche;

2. Muestran aspectos singulares del pensamiento de la época, como en «O abdome é a expressão mais positiva da gravidade humana» (As bodas de Luís Duarte), en la que el tener un abdomen prominente denotaba circunspección, buena educación;
3. Realzan actitudes o cualidades adquiridas nada positivas para el ser humano, como en «O ridículo é uma espécie de lastro da alma quando ela entra no mar da vida» (Miss Dollar), donde llama la atención a lo prejudicial que pueden ser ciertos atributos del carácter, como es, en este caso, el sentimiento del ridículo.
4. Ponen de manifiesto la importancia de plantearse algo concienzudamente, como en «A maioria das pessoas que viajam nem sabem ver, nem sabem contar» (Linha reta e linha curva), en el que el autor utiliza como ejemplo la actitud de cierta indiferencia y superficialidad que muchas personas adoptan ante un viaje, sin advertir del todo el provecho que pueden sacar de ello.
5. Indican elementos definatorios de ciertas cualidades y sentimientos humanos, como en «O amor que calcula, não é amor» (Confissões de uma viúva moça), bien como «O amor, se o reduzirmos às suas verdadeiras proporções, não passa de uma curiosidade» (Linha reta e linha curva).
6. Anuncian precaución, como en «As maneiras enganam muitas vezes» (Confissões de uma viúva moça), donde se advierte el peligro de formar una idea de alguien considerando simplemente algunos aspectos.
7. Señalan condiciones del procedimiento psicológico, como en «Sem arrufos não se aprecia a felicidade» (O relógio de ouro), donde se resalta la complejidad y dualidad en las relaciones.
8. Transmiten pensamientos filosóficos, como en «Só o amor pode ordenar?» (Confissões de uma viúva moça), en la cual muestra la fuerza que ejerce el amor sobre la persona que ama, o también «Não conhecer o amor é não conhecer a vida» (Linha reta e linha curva), donde el amor alcanza el nivel más elevado entre los requisitos para el conocimiento personal y del mundo.

En nuestra propuesta de interpretación procuramos ampliar el plano del sentido de la palabra, no restringiéndolo a una visión rigurosamente lingüística, sino que buscamos la unión de esta con las manifestaciones conceptual y vivencial humana. Esperamos haber contribuido, con este trabajo, a suscitar la posibilidad de nuevas investigaciones en el campo paremiológico.

Referencias

ASSIS, J. M. Machado de *Contos fluminenses*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (*Obra Completa*, Machado de Assis, vol. II). Disponible en: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn001.pdf> Acceso en: 25 set. 2008.

_____*Histórias da meia-noite*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (*Obra Completa*, Machado de Assis, vol. II). Disponible en: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn002.pdf> Acceso en: 25 set. 2008.

_____*Papéis avulsos*. Rio de Janeiro: Lombaerts & C., 1882. Disponible en: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or15694/or15694.pdf Acceso en: 15 out. 2008.

_____*Histórias sem data*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1884. Disponible en: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or15669/or15669.pdf Acceso en: 15 out. 2008.

_____*Várias histórias*. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: W. M. Jackson Inc. Editôres, 1955.

_____*Páginas recolhidas*. 1899. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (*Obra Completa*, Machado de Assis, vol. II). Disponible en: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn006.pdf> Acceso en: 25 set. 2008.

_____*Relíquias de casa velha*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (*Obra Completa*, Machado de Assis, vol. II). Disponible en: <http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn007.pdf> Acceso en: 25 set. 2008.

BIZARRI, H. O. *El refranero castellano en la Edad Media*. Madrid: Laberinto, 2004.

CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos, 1996.

COSERIU, E. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Editorial Gredos, 1981.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KLARE, J. Lexicologia e fraseologia no português moderno. *Revista de Filologia Românica*, IV, 1986.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. Explorando la definición real de los fraseologismos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (Clac) 24, p. 47-73, 2005.

MIRANDA, J. A. Joaquim Nabuco, artista. *O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira*, v. 19, n. 2, p. 33-56, 2010. Disponible en:

http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3350 Acceso en: 9 set. 2008.

MONTORO DEL ARCO, E. T. *Aproximación a la historia del pensamiento fraseológico español*: las locuciones con valor gramatical en la norma culta. Granada: Ed. Universidad de Granada, 2005.

MOTA, L. *Adagiário brasileiro*. Belo Horizonte-Itatiaia-São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

RODRÍGUEZ VALLE, N. *Poética de los refranes del Quijote*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Nacional Autónoma de México, 2009.

SARDELLI, M. A. *Las cartas en refranes en España en el siglo XVI*: Blasco de Garay. Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid, 2011.

SEVILLA MUÑOZ, J. Propuesta de sistematización paremiográfica. *Revista de Filología Románica*, 8, p. 31-39, 1991.

_____ Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa. *Paremia*, 2, p. 15-20, 1993.

SEVILLA MUÑOZ, J.; CRIDA, C. Las paremias y su clasificación. *Paremia*, 22, p. 104-114, 2013.

Artigo recebido em: 03/04/2017.

Artigo aceito em: 28/06/2017.

Artigo publicado em: 20/07/2017.

AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS HISPANO-AMERICANAS NO LIVRO DIDÁTICO *FORMACIÓN EN ESPAÑOL: LENGUA Y CULTURA*

Valdecy de Oliveira Pontes¹

Juliana Liberato Nobre²

Resumo: Nesta pesquisa, trataremos das variedades linguísticas, em específico, hispano-americanas no livro didático de língua espanhola *Formación en Español: Lengua y Cultura*, selecionado pelo PNLD 2014. Assumimos os pressupostos teóricos dos estudos sobre variação linguística e ensino dos seguintes autores: Labov (1978 e 2003), Moreno Fernández (2010), Coan e Pontes (2013), Pontes (2014), Kraviski (2007), Rodrigues (2005), Santos (2002, 2007) e Bugel (1999). No tocante aos resultados obtidos, pudemos verificar que o livro de espanhol procura, mesmo que de forma limitada e incipiente, conscientizar o aluno da ocorrência da variação nos níveis lexical e fonético-fonológico, apesar de predominar uma abordagem estruturalista, na maioria dos conteúdos trabalhados e, também, considerar as variedades hispano-americanas homogêneas, apresentando-as em um único bloco “espanhol da América”.

Palavras-chave: Livro didático. Variedades hispano-americanas. Sociolinguística Educacional.

Abstract: In this research, we deal with the specific hispanic-american language varieties in the Spanish-language coursebook *Formación en Español: Lengua y Cultura*, selected by the PNLD 2014. Our background are the studies on linguistic variation and teaching by the following authors: Labov (2003), Moreno Fernández (2010), Coan and Bridges (2013), Bridges (2014), Kraviski (2007), Rodrigues (2005), Santos (2002, 2007) and Bugel (1999). Regarding the results obtained, we could observe that the Spanish coursebook at hand seeks, even in a limited and incipient way, to make the student aware of the occurrence of variation in the lexical and phonetic-phonological levels, despite the predominance of a structuralist approach in most of the contents dealt with. There is also a tendency to consider the Hispanic-American varieties as a homogeneous group, presenting them as a single block, "Spanish of America".

Keywords: Coursebook. Hispanic-American Varieties. Educational Sociolinguistics.

Introdução

¹ Professor doutor em Linguística (UFC) e com Pós-Doutorado em Estudos da Tradução (UFSC). Atualmente, é Professor Adjunto na graduação em Letras-Espanhol, no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente, é bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A partir dos anos 90, com a criação do MERCOSUL, o ensino de língua espanhola ganhou terreno no Brasil. Vêm-se desenvolvendo diversas políticas de difusão linguística, criação de materiais didáticos adequados a estudantes brasileiros, capacitação de professores, entre outros. Sabe-se, também, que o espanhol é falado em mais de 20 países e que é a língua oficial em diversas organizações internacionais, o que aumenta as razões pelas quais é importante estudar espanhol, conforme Moreno Fernández (2010).

Quanto ao ensino de espanhol no Brasil, na década de 60, não havia muitas produções de materiais, atualmente, podemos perceber que há uma grande variedade de tais livros. Para tanto, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que foi instituído pelo decreto nº 91.542 (1985). Os livros produzidos contemplavam todas as modalidades de ensino, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que os livros didáticos de inglês e de Espanhol foram incluídos no programa a partir do PNLD 2011 (Ensino Fundamental) e 2012 (Ensino Médio).

Considerando esse contexto, o presente artigo tem por objetivo analisar a abordagem das variedades linguísticas no livro didático, um dos selecionados pelo PNLD 2014, *Formación en Español: Lengua y Cultura*, em específico, as variedades hispano-americanas.

Ensino, livro didático e variação da língua espanhola

Muitas são as razões para os brasileiros quererem aprender o espanhol. De acordo com Moreno Fernández (2010), alguns dos motivos seria a criação do MERCOSUL (Mercado dos países do sul da América) em 1991, o surgimento de empresas sendo a língua materna o espanhol, as quais possibilitaram vários trabalhos que serviram de incentivo para a aprendizagem da língua estrangeira citada, além desse, o espanhol é uma das línguas mais faladas do mundo e facilita a comunicação para se tratar de economia, comércio, política e cultura. Mas, esse interesse pelo espanhol apenas se concretizou em 05 de agosto de 2005 com a lei n. 11.161, a qual oficializa o ensino de espanhol como língua estrangeira no sistema educativo brasileiro. No ensino básico a oferta da disciplina é opcional, mas é obrigatória no ensino médio. No entanto, essa lei foi revogada em 2017 com a medida provisória 746 que traz modificações ao sistema educacional brasileiro. A partir de sua publicação, a oferta de língua espanhola passa a ser opcional, também, no ensino médio.

De acordo com informações da COPEBRA (Comissão Permanente de

Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro), em 2006, há documentos que servem como um apoio de ensino ao professor, a saber: (i) OCNEM - LE (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) elaboradas pelo Ministério da Educação do Brasil, as quais possuem uma parte dedicada ao ensino do espanhol; (ii) PCNEF-LE (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental) e PCNEM- LE ((Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), esses não possuem uma parte específica do ensino de espanhol, mas dá orientações de como ensinar as línguas estrangeiras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados pelo Ministério da educação (MEC), com a finalidade de ajudar na orientação das instituições de ensino e professores na elaboração de propostas curriculares adotadas pelas escolas. O objetivo desses parâmetros é auxiliar o trabalho mostrando estratégias para a atuação na sala de aula na busca da melhoria do ensino. Neste âmbito, o livro didático (LD) também é um importante instrumento de ajuda ao professor quanto ao ensino e tem o auxílio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para melhorias a cada três anos. O livro didático é um material de caráter pedagógico. Surgiu como complemento aos livros clássicos, utilizados na escola, inicialmente buscando ajudar na alfabetização e na divulgação das demais competências, conforme Pontes (2014).

Na atualidade, segundo dados oferecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável pela distribuição de obras didáticas de todos os componentes curriculares. Esse programa é focado na educação básica brasileira, com exceção da Educação Infantil, e é fundamental para a evolução do processo do livro didático. A escolha desse material é feita em consenso pelos professores da rede pública, responsáveis pela disciplina, e renovada a cada três anos. O PNLD envia exemplares de amostra das coleções autorizadas às escolas para que os professores possam avaliar e selecionar as mais adequadas à realidade e ao contexto no qual estão inseridos os seus alunos. Segundo Rojo (2013), no que tange aos livros distribuídos a partir de 2011, eles são considerados “livros novos”, sobre os quais, quase não há estudos dispensados em relação ao seu currículo e suas metodologias de ensino.

No que se refere ao trabalho com a variação linguística, Lima (2014) afirma que o livro didático não deve apresentar este tema apenas para cumprir uma exigência formal, mas deve haver um compromisso no que diz respeito a sua defesa e discussão. No entanto, conforme Faraco (2015), os livros abordam a variação linguística, de forma superficial, restrita a exemplos de variação geográfica e excluem a variação social que é, de fato a

verdadeira questão a ser explorada, já que esta serve de base para a análise de aspectos socioculturais inerentes à cada comunidade de fala. Por exemplo, para González (2015, p. 244): “a distinção entre norma culta e norma-padrão é extremamente importante para uma pedagogia de língua, pois insiste sobre o fato de que há uma distinção entre aquilo que os falantes "mais cultos" usam em suas interações sociais e aquilo que é preconizado como "o certo"”.

Por outro lado, Bagno (2007), com base em estudos sobre o ensino da variação linguística, afirma que a maioria das gramáticas e dos livros didáticos de Português limita-se à utilização de exercícios mecânicos de classificação e de análise sintática de estruturas, sem a devida contextualização para uma prática real de uso, o que revela uma concepção de língua estável e homogênea, distante da realidade linguística. Esse fato, também, é recorrente no ensino de língua estrangeira, conforme atestam pesquisas sobre o ensino da variação linguística em Inglês e Espanhol, tais como: Bugel (1999), Santos (2002, 2005), Rodrigues (2005), Kraviski (2007), Pontes (2009, 2014). Essa prática leva o aluno à utilização mecânica das estruturas da variedade padrão que não necessariamente lhe ajudam no momento de produzir um texto, pois ele não consegue adequar essas estruturas ao contexto de sua produção textual (gênero, suporte, tipo). Segundo Labov (2003), alunos norte-americanos que foram expostos durante toda a sua vida estudantil ao Inglês padrão não conseguem reproduzi-lo com sucesso em uma entrevista de emprego de vinte minutos. Labov (2003) aponta que um dos fatores que contribui para este resultado é a desvalorização e até o preconceito por parte da escola com relação à variedade falada pelo educando. De acordo com Labov e Harris (1986, apud Bortoni-Ricardo, 2005, p.181): “a simples exposição a outro dialeto no domínio da escola ou pela mídia não acarreta mudanças no repertório básico de um falante”.

Segundo Pontes (2014), nos livros didáticos de Língua Espanhola, há predomínio de uma abordagem estruturalista em detrimento de um trabalho efetivo a partir dos efeitos de sentido das diversas formas da língua em contexto comunicativo. Os exercícios e atividades deveriam levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, mas o que os livros apresentam são propostas estruturais. Para Rodrigues (2005), o livro didático de Língua Estrangeira deveria fornecer subsídios para que o aluno pudesse interagir nas diversas situações comunicativas, quer dizer, se a língua tem um caráter heterogêneo, estes subsídios deverão contemplar as variações da língua alvo em função de diversos fatores, como a região geográfica, os aspectos sociais e os contextos. Corroborando esta questão, González (2015, p. 245) assevera que: "é necessário refletir sistematicamente sobre a variação, discutir suas

contribuições para a construção de sentidos, percebê-la atuando em todos os níveis linguísticos e em todas as interações, entendê-la como sinal de riqueza da língua”. Coelho et al. (2015) propõem, ainda, uma reflexão sobre a heterogeneidade da modalidade falada em contraste com a escrita, a partir das diferentes variedades da língua, para que o aluno tome conhecimento dos fenômenos variáveis, das regras linguísticas que regem a variação e dos preconceitos e estereótipos relacionados ao uso efetivo da língua.

Considerando o crescente desenvolvimento dos livros didáticos de Espanhol, percebe-se ainda que, nesses exemplares, a variedade privilegiada, quase que unicamente, é a variedade madrilenha. A rigor, as variações ocorrem com maior ênfase no nível lexical, seguido do fonético, e, por último, do morfossintático. Na atualidade, a importância de se romper com esta tradição e reconhecer a complexidade linguística das diversas possibilidades interpretativas atreladas à interação de línguas e de culturas distintas. Esta riqueza de diversidade não tem sido levada em consideração no ensino em muitas instituições, e, tampouco, é contemplada a contento nos manuais didáticos. Porém, é de suma importância levá-la em consideração na hora de ensinar Espanhol como Língua Estrangeira, pois, muitas vezes, os manuais apresentam somente uma única variedade do Espanhol como se a língua fosse um bloco homogêneo, conforme afirma Kraviski (2007). De acordo com a autora, quando os livros didáticos exploram as variedades americanas, o fazem de forma superficial e aparecem, em sua maioria, em pequenos textos, figuras, notas de rodapé ou, ainda, em algum tópico de curiosidade.

No entanto, é imprescindível que o aluno tome conhecimento da diversidade linguística do Espanhol. Portanto, o livro didático não deve ser a única fonte de *input* no ensino de língua. Pois, para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (PCNEF-LE): "a questão da variação linguística em língua estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão" (BRASIL, 1998, p. 47). Ademais, é importante que o professor complemente o conteúdo, abordado pelo livro didático, com outros materiais, inclusive autênticos³, como *input* para aperfeiçoar o trabalho com a variação linguística. Nos volumes aqui analisados, veremos que há um perceptível direcionamento no sentido de se combater o preconceito linguístico e de valorizar a multiplicidade linguística, mas falta uma base teórica consistente, e há, inclusive,

³Segundo Kramsch, o termo ‘autêntico’ é usado em oposição à linguagem artificial pré-fabricada dos livros-texto e dos diálogos instrucionais; refere-se à forma não-pedagógica de uso da linguagem em situação natural de comunicação. (KRAMSCH, 1993, p.175).

confusão no emprego de termos e de conceitos que prejudicam o trabalho que se faz em torno dos fenômenos de variação e mudança linguística.

Considerando os estudos teóricos apresentados no artigo sobre a relevância das variedades linguísticas hispano-americanas, sua abordagem no Livro Didático e como se trabalha em sala de aula, exporemos a seguir a análise do Livro Didático *Formación en Español: Lengua y Cultura*, pertencente ao PNLD 2014.

Metodologia

Com o objetivo de analisar, sob o viés da Sociolinguística, a abordagem das atividades de variantes hispano-americanas por parte do Livro Didático de Língua Espanhola *Formación en Español: Lengua y Cultura*, selecionado pelo PNLD 2014 (Programa Nacional de Livro Didático), adotamos a pesquisa descritiva. O Livro Didático será observado nas atividades de variação linguística e a partir disso, serão levantados dados, visando, inicialmente, a análise na perspectiva adotada e, em seguida, a proposição de sugestões, caso sejam necessárias, para as atividades analisadas.

Procedimentos metodológicos

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, analisaremos, nos LD escolhidos, as seguintes questões:

- 1) O LD expõe as variedades hispano-americanas como um bloco homogêneo ou explora a variação diatópica?
- 2) Na abordagem das variedades hispano-americanas o LD considera apenas a norma padrão?
- 3) O LD explora o papel das variáveis e variantes a partir do contexto de uso da língua?
- 4) O LD analisa a heterogeneidade da modalidade falada em contraste com a escrita nas diferentes variedades hispano-americanas?
- 5) O livro do professor fornece subsídios para o ensino das variedades do espanhol na América?

Descrição e análise dos resultados

Nesta seção, serão apresentadas as descrições e a discussão dos dados obtidos no LD de Língua Espanhola *Formación en Español: Lengua y Cultura*, com base nas questões

apresentadas na metodologia e nas considerações teóricas apresentadas nas seções anteriores.

Coleção Didática: *Formación en Español: Lengua y Cultura*

Autoras: Terumi Koto Bonnet Villalba; Maristella Gabardo; Rodrigo Rodolfo Ruibal Mata.

Editora: Base

Nível de Ensino: Fundamental

Os quatro volumes estão organizados em quatro unidades cada. Todas as unidades incluem as seções “*Calentando el motor*”, “*Puerta de acceso*”, “*Explorando el texto*”, “*Interactuando con el texto*”, “*Produciendo un texto propio*”, “*Escuchando*”, “*Punto de apoyo*”, “*Practicando la lengua*”, “*Puerta de salida*” e “*Referencias*”. Ao final de cada livro, encontra-se a transcrição dos textos gravados em áudio com indicação da unidade, faixa e página relativa ao respectivo CD em áudio. Cada volume enfoca um eixo organizador: No volume 1, privilegiam-se textos descritivos, no volume 2, narrativos, no volume 3, argumentativos. O volume 4 condensa as propostas anteriores e se dedica à dramatização da história de “*Don Quijote*”.

Os textos selecionados circulam no mundo social e são oriundos de diferentes esferas representativas das comunidades que se *manifestam* na língua estrangeira. O projeto gráfico-editorial adequa-se satisfatoriamente aos objetivos didático-pedagógicos da obra, que se concretiza por meio da exposição da diversidade étnica, cultural e social tanto do Brasil quanto das comunidades que se expressam por meio da língua espanhola, favorecendo o diálogo intercultural e intertextual. Em relação ao sumário, observa-se que é bastante resumido, pois apresenta apenas o título da unidade, sua página inicial, o objetivo, o tópico tratado e o suporte linguístico, sem indicar os textos utilizados, nem a localização e o conteúdo das seções que integram cada capítulo.

A compreensão escrita tem papel central na obra, uma vez que se dedica a oferecer aos alunos multiplicidade de gêneros que circulam socialmente. As unidades contemplam seções que incluem textos e atividades para as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura, de modo que sempre, ao começar uma nova unidade, aparece a seção “*Calentando el motor*”. Na seção “*Puerta de acceso*”, encontram-se atividades que se destinam à leitura e compreensão do texto e, ainda, aborda questões que vão além da compreensão do que está na materialidade textual, buscando relacionar sua compreensão com o conhecimento de mundo do aluno.

A seção “*Produciendo un texto propio*” está pautada na produção escrita a partir da reflexão sobre convenções da escrita e situações contextualizadas de interação; preocupa-se,

assim, em definir quem escreve, com que finalidade e para quem, favorecendo o entendimento de que o uso da linguagem se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado. O tratamento dado pela coleção à produção oral centra-se, na maior parte das vezes, em propostas de discussão ou debate que giram em torno dos textos trabalhados em aula. No volume 4, abordam-se questões de pronúncia e entonação, nesse caso, algumas vezes com marcas orientadoras no texto escrito para o acompanhamento da audição. A coleção privilegia a variedade padrão rio-plateense.

O *Manual do Professor* inclui orientações teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, oferecendo sugestões de atividades e fontes de consulta que podem auxiliar o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. Assume uma visão de língua como prática de interação social entre interlocutores historicamente situados. Isso dialoga com as propostas de atividades, com a coletânea de textos, que inclui variedade de gêneros.

A seguir, expomos análises e algumas imagens das atividades para melhor visualização do conteúdo e de como o livro explora as variedades. O volume 1 da coleção, referente ao 6º ano traz uma única questão referente à variedade linguística: o “voseo”. Compreende-se por “voseo” o uso do pronome da segunda pessoa do singular “vos” ao invés de *tú* (definição do LD)⁴. O texto inicia na página 111 com um texto interativo para os alunos, antes de apresentar um quadro, na página 114, com breves explicações sobre os diferentes usos do “vos” na América Latina e na Espanha. Vejamos:

Figura 1



Fonte: “Formación en Español” (2014, pág. 111) volume 01.

⁴ Na visão de Calderón Campos (2010), o *voseo* é o uso pronome pessoal *vos*, no lugar de *tú*, para o tratamento em uma relação de intimidade, confiança ou solidariedade, acompanhada de formas verbais próprias ou não. Ainda, segundo este autor, há três tipos diferentes de *voseo*, os quais são: (i) Voseo Completo ou Pronominal Verbal (*vos tenés*); (ii) Voseo Pronominal (*vos tienes*); e (iii) Voseo Verbal (*tú estái(s); tenés; tenís*).

Figura 2

Compara:

a) Hacete amigo/ Seja amigo.
b) Hazte amigo/ Seja amigo.

Las dos frases significan lo mismo y expresan la invitación de Mushi a su lector chico.

La diferencia entre las dos está en "hacete" y "hazte": la primera forma se usa en algunas regiones hispanoamericanas en situaciones informales (p. ej. en Argentina, Uruguay, Paraguay, etc.) y la segunda, se usa principalmente en España.

Observa:
Si un chico español dice: ¡Míralo!, el argentino, dirá: ¡MIRAlo!

Imperativo
Informalmente, el imperativo se usa así:

En América hispana	En España
Tú (sing.)/Vos (sing.): ¡trabaja!/ ¡trabaja! ¡come!/ ¡come! ¡divide!/ ¡divide!	Tú (sing.): ¡trabaja! ¡come! ¡divide!
Ustedes (pl.): ¡trabajen! ¡coman!	Vosotros (pl.): ¡trabajad! ¡comed!

Fonte: "Formación en Español" (2014, pág. 114) volume 01.

No que se refere ao esclarecimento dos usos dos pronomes de tratamento, por parte do livro, é importante esclarecer que a informação, apresentada por ele, poderá não ter tanto sentido para o aluno, posto que não se expõe com clareza onde os fenômenos podem ocorrer e em quais contextos de uso. Com a intenção de fugir da divisão da norma-padrão e norma não padrão, os autores suprimem quais os países que utilizam os pronomes de tratamento de segunda pessoa com valor de formalidade e informalidade, mencionando claramente, somente quando apresenta alguns países *voceantes* (Argentina, Uruguai e Paraguai, conforme a figura 2).

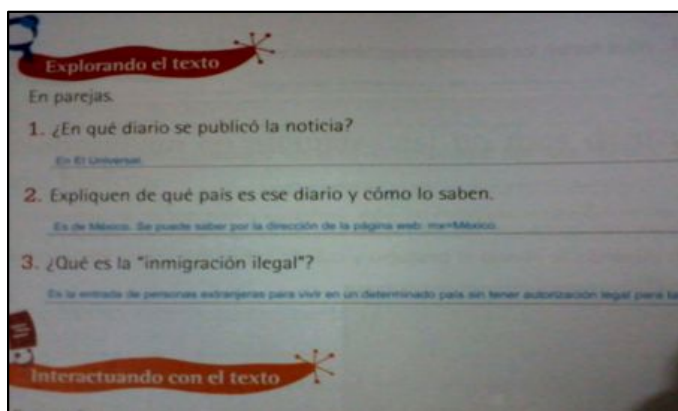
Essa abordagem gramatical poderia ser contextualizada com situações reais de uso, seria possível, por exemplo, explorar uma situação de conversação entre espanhóis e argentinos e as possíveis falhas de comunicação entre os interlocutores que não compartilham da mesma realidade de uso dos pronomes. Esta situação poderia conscientizar ao aluno de que não existem erros quanto aos usos dos pronomes de tratamento, mas inadequações em relação à variante que predomina na comunidade de fala, conforme Labov (2003). Além disso, para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (PCNEF-LE): "a questão da variação linguística em língua estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão" (BRASIL, 1998, p. 47).

Já o volume 2, referente ao 7º ano, não trata de nenhuma forma, seja por meio de texto, tampouco questões, sobre as variedades linguísticas, resumindo unicamente aos

conteúdos previstos para aquele nível de ensino, sem propor nenhuma reflexão mais consciente sobre a língua nem garantindo ao aluno o menor conhecimento sobre pluralidade cultural. Especialmente, neste material, não é possível aplicar nenhum dos questionamentos apresentados na metodologia de análise.

Em relação ao volume 03, referente ao 8º ano, fazem-se necessárias algumas reflexões. Logo no início, na página 14, questão 02, embora seja uma atividade trabalhada a partir de um texto produzido no México, o item não complementa a pergunta oferecendo um direcionamento às variedades da língua e conseqüentes diferenças na fala e na escrita entre elas. Vejamos a atividade proposta:

Figura 3



Fonte: “*Formación en Español*” (2014, pág. 14) volume 03.

Em seguida, ocupando o número exato de 6 páginas, trabalhando com o objeto “*paraguas*” (guarda-chuva) em nenhum momento abordou-se, por exemplo, os outros nomes atribuídos a este objeto em outros países hispano-americanos, o que poderia configurar não somente como curiosidade para atrair a atenção dos alunos, mas seria também um excelente espaço para tratar da variação lexical e desconstruir a imagem de que o espanhol da América é homogêneo.

Essa abordagem, por parte do livro, ratifica o que afirma Faraco (2015), ou seja, que os livros abordam a variação linguística, de forma superficial, restrita a exemplos de variação geográfica e excluem a variação social que é, de fato a verdadeira questão a ser explorada, já que esta serve de base para a análise de aspectos socioculturais inerentes a cada comunidade de fala.

Nas demais atividades, as autoras utilizam textos autênticos e contrastam culturalmente os diversos países, mas nas atividades de léxico deixam a desejar, em muitos capítulos, ao não fazer referências às diferenças lexicais, como nas partes do corpo, esportes e profissões. No quarto livro da coleção, as autoras só fazem alusão à variedade argentina, não citando nenhuma outra variedade. Também, não exploram as variantes fonológicas. No entanto, na ótica de Lima (2014), o livro não deve apresentar o tema da variação linguística apenas para cumprir uma exigência formal, mas deve haver um compromisso no que diz respeito a sua defesa e discussão. Por exemplo, as autoras poderiam expor questões relacionadas à norma culta, ou, ainda, à norma não padrão. Para González (2015, p. 244): "a distinção entre norma culta e norma-padrão é extremamente importante para uma pedagogia de língua, pois insiste sobre o fato de que há uma distinção entre aquilo que os falantes "mais cultos" usam em suas interações sociais e aquilo que é preconizado como "o certo".

Já as três questões ao final da página 75, buscam traçar uma ponte entre as imagens e os temas hispânicos apresentados e seus possíveis “equivalentes” no Brasil. Novamente, ao invés de traçar um paralelo cultural entre Brasil-Espanha, por que não trabalhar com as variedades da língua meta, seu contexto e seus usos? A continuação, apresentamos a atividade descrita:

Figura 4

En equipos de 3 ó 4 compañeros.

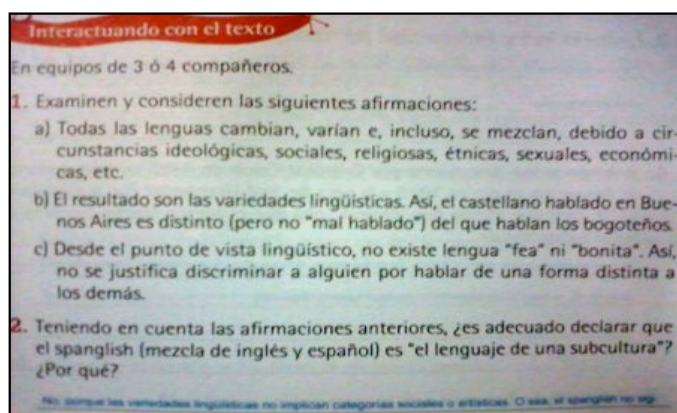
1. Busquen fotos, tarjetas postales o cualquier tipo de imagen de algún traje típico de una región brasileña o país hispánico que lo identifique como, por ejemplo, el sombrero mexicano.
Sugerencia: escribir un país para cada equipo.
2. Péguenlas en una cartulina con las informaciones sobre el lugar y las circunstancias en que se usan.
3. Expongan el trabajo oralmente y en el mural de la clase.
Sugerencia: escribir su significado sociocultural y religioso, si tiene.

Fonte: “Formación en Español” (2014, pág. 75) volume 03.

Por fim, o volume pertencente ao 9º ano, apresenta na página 26, uma questão voltada à variação linguística. Ela divide-se em três itens e traz apenas reflexões sobre as mudanças nas línguas, e, ainda, sobre a necessidade de não estigmatizar as variantes por “certa” ou “errada”, “bonita” ou “feia”. Com relação à mudança linguística, os autores omitem

informações como, por exemplo, que as variantes analisadas sofreram expansão do seu uso para outros contextos e que, conseqüentemente, ampliaram sua gama de significados, ou, ainda, que houve uma redução de sentidos conferidos a determinada forma. Não há, nos quatro volumes analisados, nenhuma referência ao processo de mudança linguística, o que pode limitar a análise linguística, já que, segundo Eckert (1997), o comportamento linguístico de todos os indivíduos muda no decorrer de sua vida e, conseqüentemente, os usos linguísticos e o significado das estruturas da língua. Os autores poderiam, por exemplo, fazer referência aos valores histórico-sociais de algumas variantes em Português e em Espanhol. Vejamos a questão a seguir:

Figura 5



Fonte: "Formación en Español" (2014, pág. 26) volume 04.

Já na página 32, a questão 3 trata da variação como a fala dos menos escolarizados e/ou pessoas do meio rural, traz para isso uma tirinha do personagem Martín Fierro, protagonista do livro "*La vuelta de Martín Fierro*". O que se pede aos alunos é para que reescrevam as palavras grafadas "erradas" da fala do personagem, baseando essa correção na norma-padrão. Esse tipo de atividade corrobora a conclusão do estudo sobre livros didáticos de espanhol de Coan e Pontes (2013), ou seja, de que o aluno é limitado, na maioria dos conteúdos abordados nos livros didáticos, à exposição de estruturas normativas da língua e não aos usos linguísticos. Assim como acontece no ensino da língua materna, na língua estrangeira, para Rodrigues (2005), o aluno é condicionado a aprender, na maioria dos conteúdos abordados, a norma padrão da língua. Esse uso restrito dificulta a interação verbal do aprendiz em um contexto comunicativo da língua e dificulta a elaboração de uma produção textual que exija conhecimentos sobre os usos linguísticos das variedades hispano-

americanas.

Em relação à abordagem das variantes hispano-americanas, é essencial levarmos em consideração as posições de Moreno Fernández (2010), ao ponderar que a variação linguística surge através de fatores sociais e geográficos, e de Labov (1978), ao reiterar que a variação é um registro de características sociais e culturais no contexto linguístico.

Considerações finais

É imprescindível desmistificar a ideia de língua, concebida como um sistema homogêneo dividido em dois blocos (Espanhol europeu e Espanhol americano). Por isso, torna-se salutar mostrar ao aluno que não existem formas padronizadas e/ou únicas, mas que a língua é heterogênea e está condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos. Logo, sofre variações a depender destes fatores. Posto que cada país tem sua cultura, política, maneira de se comportar na sociedade, entre outros meios que proporcionam usos linguísticos diferentes.

É preciso ampliar não somente a descrição das variedades cultas e populares, nas modalidades da fala e escrita, mas também divulgar didaticamente os resultados dessas descrições para comunidade de alunos e professores. É oportuno, também, reconhecer que é bastante desafiadora a tarefa de conhecer profundamente as práticas escolares, os materiais adotados, a fim de intervir na elaboração de propostas pedagógicas que configurem práticas sociolinguísticas fundamentadas. Algumas propostas podem ajudar nos estudos das variações linguísticas, uma delas seria o uso da própria língua materna do aluno para o melhor entendimento das variantes, também, pode-se propor exercícios que façam que os alunos reflitam sobre o contexto social da estrutura utilizada e, ainda, que eles possam discutir, junto com o professor, outras escolhas linguísticas para aquele contexto, ou até mesmo analisar o que significa aquela mesma estrutura em contextos diferentes.

Em relação à abordagem das variedades hispano-americanas, no ensino de espanhol a brasileiros, os temas do preconceito linguístico e da variação linguística devem possuir um lugar de destaque nos livros didáticos de língua estrangeira. A inclusão das variedades linguísticas remete, inclusive, a questões de cidadania, elencadas pelos PCNEF-LE. Por exemplo, a inserção da norma não padrão em exercícios e explicações para a compreensão da diversidade linguística pode trazer como benefícios a aproximação do livro didático com a realidade dos alunos ou, ainda, o reconhecimento da legitimidade da norma não padrão.

Referências

- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental. Linguagens códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologia – Língua Estrangeira, 1998.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014/Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- BUGEL, T. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, v.33, p.71-87, jan./jun. 1999.
- CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamento. IN: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (coord.), *La lengua española en américa: normas y usos actuales*. Universidad de Valencia, Valencia: 2010. P. 225-236.
- COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N. et al. *Para conhecer Sociolinguística* (Coleção para conhecer Linguística). São Paulo: Contexto, 2015.
- COPESBRA. *Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*. Novembro. 2009.
- ECKERT, P. Age as a sociolinguistic variable. In COULMAS, F. (Ed.). *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1997, 151-167.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira. In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Albert (Org.). *Pedagogia da variação lingüística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 19 – 30.
- GONZÁLEZ, César Augusto. Variação lingüística em livros de português para o EM. In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Albert (Org.). *Pedagogia da variação lingüística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 225 – 248.
- KRAVISKI, E. R. A. *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____. Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Sociolinguistic Working Paper*, 44. Texas, 1978.

_____. Some Linguistics Principles. In: PAULSTON, C; TUCKER, G.R. (orgs.) *Sociolinguistics: The essential readings*. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2003.

LIMA, Ricardo Joseph. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, Marco Antônio; VIERA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (Org.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 115 – 132.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Las variedades de La lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, 2010.

PONTES, Valdecy de Oliveira. *Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva*. 2009. Monografia. (Especialização em Linguística Aplicada) – Faculdade 7 de Setembro, Fortaleza.

_____. A Tradução Da Variação Linguística e o Ensino de Língua Estrangeira: Da Teoria À Prática Docente. *Caderno de Letras da UFF*, Niterói, n. 48, p. 223-237, 2014.

_____. O Tratamento Dado à Variação Linguística na Tradução dos Falsos Amigos nos Livros de Língua Espanhola Selecionados pelo PNLD 2011. *Signum: Estudo Ling.* Londrina, n.17/1, p. 159-180, 2014.

RICHARDS. J.C. The reale of textbooks in a language program. *New Routes*, n.4. Apr. 1996.

RODRIGUES, D. S. *O tratamento da variação lingüística em livros didáticos de Língua Inglesa*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.

SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *Anales del II congreso brasileño de hispanistas*. São Paulo, 2002.

SANTOS, H. S. *Quem sou eu? Quem é você? Será que a gente pode se entender? As representações no ensino, aprendizagem do espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, DLM – FFLCH – USP – Inédita, 2005.

Artigo recebido em: 18/02/2017.

Artigo aceito em: 24/06/2017.

Artigo publicado em: 20/07/2017.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista *(Con)Textos Linguísticos* publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros.
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista *(Con)Textos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.
2. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
 - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
 - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).

- *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- *Palavras-chave e keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
- *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
 - ✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
 - ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download

- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
- Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo com identificação, anexado em "Documentos suplementares", deverá constar ainda, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo.

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

COMISSÃO EDITORIAL

A/C Alexandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 0 (XX) 27 4009-2801

email: contextoslinguisticos@hotmail.com