



Revista do Mestrado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.6, n.6 (2012)

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) 33352801
www.linguistica.ufes.br
contextoslinguisticos@homail.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. 6, n. 6 (2012)- . – Dados eletrônicos. – Vitória : PPGEL-UFES, 2007-
Semestral.

ISSN

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: Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

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: Júlio Bentivoglio

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Jurema José de Oliveira

Subchefe: Sérgio da Fonseca Amaral

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Maria da Penha Pereira Lins

Coordenadora Adjunta: Lúcia Helena Peyroton da Rocha

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cristina Carmelino (UFES), Edenize Ponzo Peres (UFES), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Hilda de Oliveira Olímpio (UFES), Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (UNICAMP), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Augusto Carvalho (UFES), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Luciano Vidon (UFES), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria da Penha Pereira Lins (UFES), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marta Scherre (UNB/UFES), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES).

Comissão Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (Presidente), Ana Cristina Carmelino, Edenize Ponzo Peres, Júlia Maria da Costa de Almeida, Lúcia Helena Peyroton da Rocha, Maria da Penha Pereira Lins, Micheline Mattedi Tomazi.

Organizador

Edenize Ponzo Peres

Revisão: Autores.

Revisão Geral: Comissão Editorial do Mestrado.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PERCEPÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LE DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS Ângela Maria Tremarim de Andrade Glória Gil Lêda Maria Braga Tomitch	7
CONSTRUINDO O VOCABULÁRIO: RETRATOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO BULILDING A VOCABULARY: PICTURES IN BRAZILIAN PORTUGUESE Claudia Tereza Sobrinho da Silva	18
ADORÁVEL CANALHA: A IMAGEM DE HOMEM EM FABRÍCIO CARPINEJAR Débora Facin Ernani Cesar de Freitas	37
GRAMÁTICA E IDEOLOGÍA. LA PROLIFERACIÓN DE FORMAS FEMENINAS EN SUSTANTIVOS DE GÉNERO COMÚN José Alberto Miranda Poza	58
RECONHECIMENTO E PROCESSAMENTO DE ALOMORFIAS DE PLURAL NA AQUISIÇÃO DO NÚMERO GRAMATICAL EM PORTUGUÊS BRASILEIRO José Ferrari-Neto	75
ASPECTOS DA LINGUAGEM FALADA PELOS GURUTUBANOS Maria do Socorro Vieira Coelho	95
O OLHAR DOCENTE PARA AS NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA Nelvana Leuz de Oliveira Ferragini Sandra Elaine Luppi Alba Maria Perfeito	115

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND TRANSLATION IN THE XXI CENTURY: CHALLENGES AND NEEDS	
Sinara de Oliveira Branco	130
O DISCURSO DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA – UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
Tânia Margarida Lima Costa	
Tula Maria Rocha Morais	
Jessica Norberto Rocha	144
POLÍTICA EDITORIAL / NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	164

APRESENTAÇÃO

A publicação deste número seis da Revista (Con)textos Linguísticos ocorre num momento de crescimento do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes, com a criação da nova linha de pesquisa em Linguística Aplicada e a ampliação de nosso corpo docente. Dessa forma, o PPGEL consolida-se como um importante espaço de produção de conhecimento a respeito da língua e da linguagem, bem como de formação de profissionais altamente capacitados para atuarem na pesquisa e na educação, em nosso estado. E a Revista, por sua vez, torna-se, cada vez mais, um canal de interlocução entre os linguistas do Espírito Santo e dos demais estados do Brasil.

Este número traz nove trabalhos de pesquisadores de diversas universidades do país: Ângela Maria Tremarim de Andrade (UFSC), Glória Gil (UFSC), Lêda Maria Braga Tomitch (UFSC), Claudia Tereza Sobrinho da Silva (UFBA), Débora Facin (UPF), Ernani Cesar de Freitas (UPF), José Alberto Miranda Poza (UFPE), José Ferrari-Neto (UFPB), Maria do Socorro Vieira Coelho (UNIMONTES), Neluana Leuz de Oliveira Ferragini (FACED), Sandra Elaine Luppi (SEEP), Alba Maria Perfeito (UEL), Sinara de Oliveira Branco (UFCG), Tânia Margarida Lima Costa (UFMG), Tula Maria Rocha Morais (UFVJM) e Jessica Norberto Rocha (UNICAMP).

Os temas abordados neste número versam sobre: descrição linguística; estudos do texto e discurso; e linguagem e ensino.

Os trabalhos relacionados à descrição linguística tratam de: a) aquisição da linguagem com respeito ao número gramatical e à alomorfia; b) aquisição da linguagem e desenvolvimento lexical inicial; c) da linguagem da comunidade quilombola de Gurutuba/MG, sob a ótica da Sociolinguística; d) a relação entre estratégias e propósitos de leitura.

Os estudos sobre o texto e o discurso abordam temas como: a) cenas de enunciação e ethos discursivo; b) Análise do Discurso, desenvolvimento profissional e Educação Matemática; c) ideologia e gramática, especificamente com respeito ao gênero comum dos substantivos.

Por fim, os artigos relacionados à Linguística Aplicada versam sobre: a) ensino de língua portuguesa, discurso docente e formação de professores; e b) estratégias de tradução e ensino de línguas estrangeiras.

Temos a certeza de que os trabalhos aqui apresentados irão contribuir para as discussões em Linguística, aprofundando tópicos acerca do funcionamento e do uso da linguagem. Boa leitura!

Edenize Ponzo Peres

Organizador

PERCEPÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LE DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Ângela Maria Tremarin de Andrade^{*}
Glória Gil^{**}
Lêda Maria Braga Tomitch^{***}

Resumo

A leitura é constituída de diferentes tipos de processos, que vão desde o reconhecimento da escrita até a construção mental de representações textuais coerentes. A estratégia de leitura é um desses processos que os leitores usam para compreender um texto, a fim de lidar com as limitações da memória de trabalho ou simplificar análises de estruturas. Essas estratégias também são adaptações que os leitores fazem para lidar com situações de leitura diferentes. Um propósito para leitura pode influenciar o processo de compreensão e a memorização do texto. Por esta razão, os leitores modificam suas estratégias de acordo com o propósito da leitura. O objetivo deste estudo é analisar a percepção do uso de estratégias de leitura em LE por estudantes universitários, considerando o propósito que estes leitores aplicam às situações de leitura. Os resultados mostraram que o uso de estratégias aumenta dependendo da exigência do texto. Por exemplo, quando a leitura é de entretenimento, os participantes se sentiram relaxados, e quando o propósito é o estudo, resumir e ler para uma discussão em sala, foram as leituras menos difíceis, enquanto ler para aprender um assunto e preparar uma apresentação sobre um tópico requer releitura e um alto nível de atenção. Outro resultado foi que os leitores realmente usam estratégias de leitura, mas alguns deles não são cientes disso.

Palavras-chave: Leitura. Estratégia de leitura. Propósito para leitura.

Abstract

Reading is constituted of different kinds of processes, which goes from recognizing the written input to constructing coherent mental representations of texts. A reading strategy is one of these processes that readers use to comprehend a text in order to deal with the limitations of working memory or to simplify structure parsing. Reading strategies are also adaptations that readers make to deal with different reading situations. A reading purpose can influence the comprehension process and the recall of the text. For this reason, readers modify their reading strategies according to the reading purpose. The objective of this study was to analyze the perception of the use of reading strategies in L2 by university students, considering the purpose that these readers applied to the reading situations. Results have shown that the use of reading strategies increases depending on how demanding is the text,

* Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Paraná, Brasil. E-mail: angelatremarin@uol.com.br.

** Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: gjl@cce.ufsc.br

*** Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail:

i.e. when reading for entertainment, the participants felt relaxed, and when reading for study purpose, summarizing and reading for a discussion in class were the less demanding readings, while reading to learn the subject and preparing a presentation about the text topic require rereading and a high level of attention. Another finding was that readers really use reading strategies, but some of them were not aware of using them.

Keywords: Reading. Reading strategy. Reading purpose.

Introdução

Neste estudo, foi analisada a percepção do uso de estratégias de leitura em língua estrangeira (LE) por alunos universitários, considerando o propósito que o leitor pode aplicar às situações de leitura. O objetivo foi investigar quão cientes os alunos estão quanto ao uso de estratégias de leitura com um propósito específico em mente.

Os leitores usam estratégias por vários motivos. Lorch, Klusewitz e Lorch (1995) acreditam que os leitores classificam as estratégias de leitura dependendo do conceito aplicado a elas, ou seja, os leitores simplificam suas interpretações ou somente lidam com os limites de capacidade da memória de trabalho. Em alguns casos, os leitores estão inconscientes deste fato.

Outro aspecto importante é que essas adaptações estão ligadas às diferentes situações de leitura e ao propósito aplicado a essas mesmas situações, confirmando as ideias de Narvaez, van den Broek e Ruiz (1999), que explicam que os leitores afirmam modificarem suas estratégias de leitura dependendo do propósito da mesma. Por exemplo, ler para estudar exige mais releitura e envolve menos antecipação de eventos textuais, enquanto a leitura para entretenimento exige menos esforço e interesse para achar relações entre ideias e eventos.

A fim de entender como alunos universitários relatam sua leitura, as seguintes questões foram elaboradas:

- Q¹) Os alunos estão cientes dos diferentes tipos de leitura feitos de acordo com os diferentes gêneros textuais?
- Q2) Os alunos relatam o uso de diferentes estratégias de leitura na abordagem de diferentes gêneros textuais?
- Q3) Os alunos usam estratégias de leitura diferentes dependendo do propósito de leitura (estudo ou entretenimento)?

¹ Questão

Leitura estratégica

O processo de leitura

O ato da leitura consiste em diferentes tipos de processos, que vão desde o reconhecimento da escrita até a construção de representações mentais coerentes de textos. Para melhor exemplificar, o diagrama elaborado por Tomitch (2011; baseado em Gagné, Yekovich e Yekovich, 1993) (Anexo 1) separa os diferentes tipos de processos de leitura em duas divisões principais: *conhecimento declarativo* e *conhecimento procedimental*. No conhecimento declarativo estão os processos mais básicos da leitura, que consistem no conhecimento de letras, fonemas, morfemas, palavras, ideias, esquemas e tópicos. Isto condiz com a ideia de Gazzaniga, Ivry e Mangun (2002), que declaram que o primeiro processo desenvolvido pelos leitores é entender a escrita, o que implica reconhecer diferentes sistemas de escrita, ou seja, decidir se a língua está escrita em um sistema alfabético, silábico ou logográfico, e os símbolos arbitrários que eles representam.

Quando os leitores são capazes de ir além destes níveis básicos, eles obtêm conhecimento sobre habilidades e estratégias, o que significa adquirir conhecimento procedimental na leitura. O primeiro nível no diagrama de Tomicht (2011) corresponde ao *processo de decodificação*, que está subdividido em *associação* e *recodificação*. Neste nível, os leitores atribuem significado às palavras, eles associam o conceito que já possuem à palavra escrita; se não fizer sentido, eles a recodificam para obter o significado correto. O segundo nível corresponde à *compreensão literal*, no qual os leitores permanecem no nível superficial do texto. Neste estágio, os leitores *acessam o léxico* do texto e podem *analisar* as frases, ou seja, atribuir papéis para diferentes grupos de palavras na frase.

No terceiro nível, os leitores possuem *compreensão inferencial*. Neste nível, os leitores começam a usar conhecimento além do oferecido pelo texto. Eles conectam as ideias realizando *integração*, *resumo* e *elaboração*. Os leitores integram as ideias quando não há problemas na leitura, resumem quando há muita informação e, finalmente, elaboram soluções para os problemas que podem ocorrer quando não há ligação suficiente entre as mesmas. O último nível corresponde ao *monitoramento da compreensão*. Na verdade, neste nível os processos são mais conscientes que nos outros níveis, o que significa uma ‘volta’ ao conhecimento declarativo, devido ao nível de consciência exigido dos leitores quando processam o texto. Antes de ler, os leitores *estabelecem um objetivo*, decidindo a relevância

do texto; então eles *selecionam as estratégias* para superar possíveis dificuldades que podem encontrar, guiados pelo propósito que têm em mente; enquanto leem, eles *verificam o objetivo* previamente estabelecido; se houver algum problema em entender o texto, eles *remediam* a situação, mudando as estratégias para conectar as ideias.

Estratégias de leitura

Lorch, Klusewitz e Lorch (1995) ressaltam que o termo ‘estratégia’ é usado em diferentes sentidos por diferentes autores. Um desses sentidos é o que se refere às maneiras sistemáticas nas quais os leitores processam o texto devido a limitações cognitivas, ou seja, os leitores preferem analisar as frases com interpretações estruturalmente simplificadas, assim como os leitores também usam estratégias para lidar com as limitações da memória de trabalho.

Lorch, Klusewitz e Lorch (1995) afirmam que a ‘estratégia’ também se refere às adaptações que os leitores fazem para lidar com as diferentes situações de leitura. Esta definição é usada frequentemente por psicólogos educacionais, interessados não apenas em como os leitores lidam com suas habilidades em processar a leitura, mas também nos ajustes utilizados pelos leitores em situações diferentes de leitura. As pessoas leem com vários propósitos diferentes (por exemplo, ler para uma construção de representação textual coerente, ler para procurar uma informação específica), o que implica uma grande variedade de experiências de leitura (alguns gêneros textuais têm estruturas esquemáticas, enquanto outros são mais simples). Portanto, essas experiências afetam a natureza do comportamento da leitura (os leitores podem ajustar a velocidade da leitura, padrões de coerência).

Magliano, Trabasso e Graesser (1999) afirmam que a compreensão é promovida através da leitura estratégica. O que acontece é que a ocorrência simultânea de muitas estratégias durante a leitura não determina quais estratégias de leitura estão sob o controle do leitor e quais delas ajudam na compreensão. Em seu artigo, Magliano, Trabasso e Graesser consideraram o estudo separado de instruções para estratégias específicas de leitura, com o objetivo de examinar como as inferências são influenciadas por instruções estratégicas específicas durante a leitura. Os resultados mostraram que os leitores têm controle estratégico sobre as inferências durante a compreensão, e que os leitores produzem inferências influenciados por diferentes restrições do texto quando leem com propósitos diferentes.

Narvaez, van den Broek e Ruiz (1999) acreditam que um fator que influencia a produção de inferências são os diferentes propósitos de leitura. Um propósito de leitura pode influenciar o processo de compreensão e memorização do texto. Por esta razão, os autores afirmam que os leitores modificam suas estratégias de leitura de acordo com o propósito da leitura, ou seja, os leitores identificam diferenças na leitura com propósitos escolares (de estudo) e na leitura estimulante (propósitos de entretenimento).

Complementando estas ideias sobre a influência do propósito da leitura em relação à escolha das estratégias de leitura, Linderholm e van den Broek (2002) também afirmam que os leitores processam o texto de forma diferente dependendo do propósito da leitura. Assim, a pergunta dos autores é a que ponto os leitores modificam seus processos cognitivos e suas estratégias em relação ao seu propósito de leitura. Estudos com universitários mostraram que eles usam processos cognitivos e estratégias diferentes quando leem para estudar e para se distrair. Os autores acreditam que estes leitores conectam os tipos de processos e estratégias dependendo do propósito. Este padrão de processos no qual os leitores participam durante a leitura afeta a retenção de informação, ou seja, quando leram para estudar, os leitores memorizaram mais unidades textuais do que quando leram por entretenimento.

Linderholm e van den Broek (2002) ressaltam que para ser um leitor bem sucedido, é necessário possuir a habilidade de ajustar o processo de leitura aos objetivos de aprendizagem. Esse ajuste varia devido a diferenças individuais, mais especificamente, entre leitores com variados níveis de habilidades. Um dos fatores de processamento cognitivo que mais indica diferenças individuais nas habilidades de leitura é a capacidade de memória de trabalho. Acredita-se que estas diferenças afetam a quantidade de recursos cognitivos expandidos no processamento e armazenamento de informações, ou seja, tarefas complicadas de leitura que exigem recursos adicionais são mais difíceis para leitores com pouca capacidade de memória de trabalho do que para os leitores com mais capacidade.

Tendo isso em mente, o objetivo deste estudo é analisar a percepção do uso de estratégias de leitura em LE de estudantes universitários, ou seja, quão cientes os alunos estão quando usam estratégias de leitura. Neste caso específico, os alunos devem considerar propósitos diferentes: leitura para estudo e leitura para entretenimento.

Metodologia

1. Participantes

Dezoito participantes responderam ao questionário, três homens e 15 mulheres. Todos os participantes são brasileiros, alunos da terceira fase do curso de Letras Secretariado Executivo em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. Os participantes receberam créditos por sua participação na pesquisa.

2. Instrumento

Os participantes responderam a um questionário (Anexo 2) contendo nove questões: três de múltipla escolha e seis dissertativas. O objetivo das questões de múltipla escolha é saber que tipo de leitura os alunos executam em LE. As questões dissertativas procuram trazer as vozes dos participantes a respeito da consciência sobre o uso de estratégias de leitura. O questionário foi aplicado em língua portuguesa, porque o objetivo é entender a percepção dos alunos em relação às estratégias, e não avaliar o conhecimento de LE.

3. Procedimento

Os dados foram coletados com o consentimento do professor, que permitiu o uso de sua aula para aplicar o questionário com todos os alunos que concordaram em participar. Os participantes foram orientados a escrever seus nomes com o objetivo de poderem receber os créditos de participação em pesquisa e, também, para classificá-los por sexo, embora os nomes não fossem divulgados.

Resultados e discussão

Com o objetivo de entender como o processo se deu, esta discussão seguirá a ordem das questões propostas para este estudo. Na primeira questão, o objetivo era saber se os alunos estavam cientes dos diferentes tipos de leitura de acordo com os gêneros (Q1: Os alunos estão cientes dos diferentes tipos de leitura feitos de acordo com os diferentes gêneros textuais?).

Somente dois participantes não leem textos fora da sala de aula, o que se subentende que a maioria tem contato com uma grande variedade de textos. Porém, mesmo aqueles que não têm uma leitura extra, têm contato com pelo menos dois tipos de texto dentro de sala de aula. Quando perguntados se leem de maneiras diferentes os textos que o professor utiliza em sala, doze participantes, de um total de dezoito, afirmaram lê-los de formas diferentes; cinco relataram não fazer este tipo de leitura; e um participante não respondeu. Abaixo, há duas respostas para exemplificar:

Respostas para a terceira questão do questionário (Anexo 2):

Sim – “Porque são textos diferentes, então eles não podem ter a mesma abordagem. Depende do propósito da leitura”.

Não – “Sempre leva muito tempo porque, ou eu preciso de um dicionário, ou eu preciso ler mais de uma vez”.

A partir destes resultados, pode-se perceber que, quando perguntados diretamente, nem todos os participantes perceberam que se tratava de estratégias de leitura: aqueles que responderam afirmativamente podem ser considerados leitores estratégicos, em termos gerais, sem considerar o nível de consciência (NARVAEZ; VAN DEN BROEK; RUIZ, 1999; LINDERHOLM; VAN DEN BROEK, 2002). Os que responderam negativamente ou não responderam, apenas não estavam cientes de sua leitura, porque, na pergunta seguinte, que os fez descrever cada situação de leitura, eles realmente usam estratégias de leitura, pelo menos duas.

A segunda questão era sobre o uso das estratégias de leitura (Q2: Os alunos relatam o uso de diferentes estratégias de leitura na abordagem de diferentes gêneros textuais?). Todos os participantes descreveram como executam cada tipo de leitura proposta no questionário, mesmo que eles usassem apenas uma estratégia para cada situação específica de leitura. A seguir, algumas respostas exemplificam este ponto:

Respostas para a quarta questão do questionário (Anexo 2):

“Eu leio procurando assimilar o conteúdo, mas sempre de forma crítica, baseado em conhecimento prévio”.

“Com mais atenção, quantas leituras forem necessárias, para que eu possa dominar o conteúdo do texto e, conseqüentemente, fazer a apresentação com mais segurança”.

Resumindo as estratégias usadas pelos participantes, eles relatam usar *leitura rápida, tradução, busca por detalhes, releitura, memorização, anotações, marcações, diagramas, leitura em voz alta, formulação de perguntas, produção de inferências, formação de opiniões e ajuda de ferramentas* (dicionário, internet) (AEBERSOLD; FIELD, 2006). Eles usaram mais estratégias para leitura de estudo, enquanto a leitura de entretenimento exigiu menos estratégias, como, por exemplo, dois participantes afirmaram que eles descobriram o significado de palavras apenas lendo pelo contexto. Uma dessas participantes disse que ‘apenas leu’ o texto. Estes resultados levam à última questão deste estudo, que considera o reconhecimento de diferentes propósitos de leitura.

A última questão é sobre o uso de diferentes estratégias de leitura quando há propósitos diferentes. Neste estudo, os propósitos são leitura de estudo e leitura de entretenimento (Q3: Os alunos usam estratégias de leitura diferentes dependendo do propósito de leitura (estudo ou entretenimento?). As mesmas questões que visavam a diferentes estratégias de leitura continham os dois propósitos, ao quais os participantes atribuíram pelo menos duas estratégias diferentes. A última questão do questionário era mais específica (Anexo 2) e, nesta situação, uma das participantes declarou que não via nenhuma diferença em ler guiada pelos dois propósitos, porque ela afirmou ter dificuldades em relação à LE, por isso ela lê tudo com um alto nível de atenção. As únicas diferenças que ela mencionou foram velocidade e nível de motivação. Os outros participantes concordaram que leem as duas situações diferentemente. Eles apontaram essas diferenças no nível de atenção e de satisfação, e descreveram quais estratégias eles usam em cada caso (estratégias citadas acima).

Considerações finais

Levando em conta estes resultados, foi possível perceber que o uso de estratégias de leitura aumenta dependendo do nível de dificuldade do texto. Quando a leitura era para entretenimento, os participantes estavam mais relaxados e deixaram ‘a leitura fluir’. O propósito de estudo teve variações de acordo com a tarefa com que eles deveriam lidar:

resumir e ler para uma discussão em sala foram as leituras menos difíceis, enquanto ler *para entender a matéria e preparar uma apresentação sobre o tópico do texto* exigiram releitura e um alto nível de atenção.

O aspecto interessante deste estudo foi perceber que os participantes realmente usam estratégias de leitura, mas podem não estar cientes disso. Os participantes que relataram não usá-las apresentaram mais dificuldade no vocabulário e/ou na identificação do tópico do texto, o que implica perda de tempo, talvez levando a essa falta de consciência, porque eles não conseguem ultrapassar o nível de compreensão de leitura literal e inferencial (TOMITCH, 2011).

Referências bibliográficas

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**; issues and strategies for second language classrooms. 10. ed. New York: Cambridge, 2006.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. Language and the brain. In: **Cognitive Neuroscience**; the biology of the mind. 2. ed. New York, NY: W.W. Norton & Company, 2002.

LINDERHOLM, T.; VAN DEN BROEK, P. The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository text. **Journal of Educational Psychology**, 94 (4), 778 – 784, 2002.

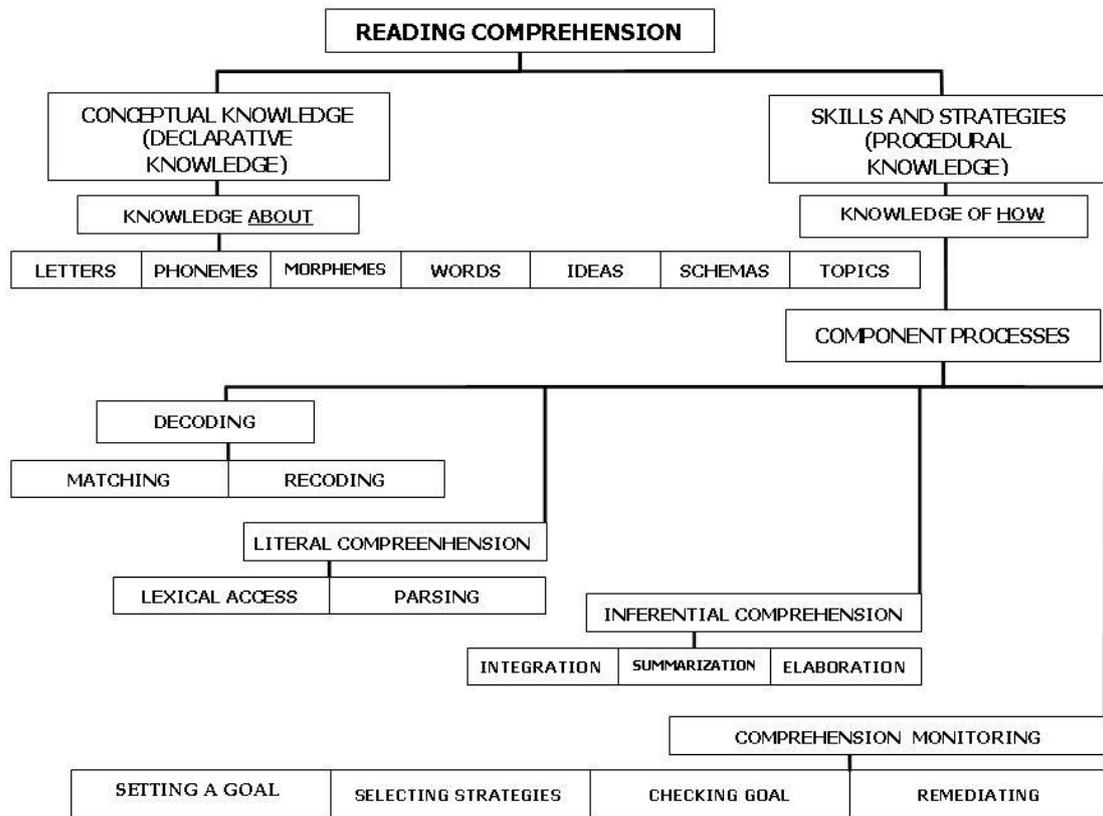
LORCH, F. R.; KLUSEWITZ, M. A.; LORCH, E. P. Distinctions among reading situations. In: LORCH, R. F.; O'BRIEN, E. J. (Eds.), **Sources of coherence in reading**. New Jersey, USA: LEA, 1995.

MAGLIANO, J. P.; TRABASSO, T.; GRAESSER, A. C. Strategic processing during comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 91 (4), 615 – 629, 1999.

NARVAEZ, D.; VAN DEN BROEK, P. & RUIZ, A. B. The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. **Journal of Educational Psychology**, 91(3), 488 – 469, 1999.

TOMITCH, L. M. B. Pesquisas sobre os aspectos cognitivos da leitura: 40 anos de PPGI In: **História e Memória**: 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC. 1 ed. Florianópolis: UFSC/CCE/PGI, 2011, v.01, p. 51-62.

ANEXO 1



Gagné, E.D., Yekovich, C.W. & Yekovich, F.R. (1993). The cognitive psychology of school learning. Ch.. 12: Reading. pp. 267-312. New York: Harper Collins College Publishers.

ANEXO 2

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Comunicação e Expressão
Programa de Pós-Graduação em Inglês

Questionário sobre Leitura em Língua Inglesa

Nome: _____

As perguntas abaixo são referentes à leitura em língua inglesa, tanto fora como dentro da sala de aula. Se por acaso, você não realiza determinado tipo de leitura contida nas perguntas discursivas, não há necessidade de responder.

1) Você lê textos (livros, jornais, revistas etc.) além daqueles passados pelo professor em sala de aula?

sim não

2) Quais dos textos abaixo são utilizados em aula?

- histórias em quadrinho
- contos
- fábulas
- reportagens de jornais/revistas
- expositivos (textos acadêmicos)
- outros _____

3) Você lê cada um dos textos do item 2 de maneira diferente? Explique.

sim não não sei

4) Quando você tem uma apresentação para fazer sobre um texto, como você lê?

5) Como você lê um texto que vai ser discutido em sala?

6) Como você lê quando precisa resumir?

7) Como você lê as leituras fora de sala de aula (leituras de lazer)?

8) Como você procede quando lê para estudar e aprender?

9) Para você, existe diferença entre ler para estudar e aprender sobre um determinado assunto, e ler para entretenimento/lazer? Caso positivo, qual(uais) é(são) a(s) diferença(s)?

CONSTRUINDO O VOCABULÁRIO: RETRATOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

BUILDING A VOCABULARY: PICTURES IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Claudia Tereza Sobrinho da Silva*

Resumo:

O desenvolvimento lexical inicial de crianças entre 8 e 16 meses de idade é o foco deste trabalho. A partir de um estudo que adotou como metodologia de coleta o registro parental, 03 crianças soteropolitanas foram acompanhadas durante 9 meses, com o objetivo de se verificarem características da aquisição lexical de crianças adquirindo o português brasileiro.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem. Linguagem infantil. Desenvolvimento lexical inicial.

Abstract:

The early lexical development of children between 8 and 16 months of age is the focus of this work. Based on parental report, 03 Brazilian children were followed for nine months, in order to verify the characteristics of language acquisition in children acquiring Brazilian Portuguese.

Key-words: Language acquisition. Child language. Early lexical development.

Introdução

Heródoto nos conta a cruel história do rei egípcio, Psamético, que, por volta do século VII a.C., curioso por saber qual e como uma língua surgiria naturalmente, ordenou que duas crianças fossem criadas, do nascimento aos dois anos de idade, por pastores que foram proibidos de conversar com elas. Para o rei, se essas crianças crescessem sem qualquer exposição à fala e viessem a falar, a primeira palavra, emitida de forma espontânea, pertenceria à língua mais antiga do mundo. Após dois anos de isolamento total, “as crianças produziram uma sequência fônica que teria sido interpretada como *bekos*¹, palavra do frígio, língua indo-europeia desaparecida, do grupo anatólico, que era falada pelos frígios. Concluiu-

* Professora do Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: claudia.tsobrinho@gmail.com.

¹ “pão” em frígio (ROBINS, 1983, p. 119).

se, então, que a língua dos frígios² era a língua mais antiga do mundo” (CASTRO, 2005). Além desse monstruoso experimento, outros monarcas como Carlos V, da França, Jaime IV, da Escócia, e o famoso afegão Akbar Khan também realizaram experimentos semelhantes. Este último, porém, ordenou que os bebês fossem entregues a amas surdas que não falavam, mas se comunicavam, sem o conhecimento de Akbar Khan, por meio de sinais. Quando levados à corte de Akbar aos doze anos de idade, as crianças não emitiam nenhuma palavra, mas se comunicavam por meio de sinais. Ficou claro, então, que não existia uma língua inata e que, se nenhuma língua fosse utilizada, nenhuma seria adquirida. Mas se uma língua, ainda que de sinais, fosse usada, ela seria adquirida pelas crianças.

Apesar da “natureza inqualificável”, como avalia Sacks, de tais experimentos, estes servem para nos mostrar que nossas capacidades linguística, cognitiva e cultural não se desenvolvem de forma automática, não se constituindo apenas de funções biológicas – tais capacidades possuem, também, uma origem social e histórica. Crianças de diversas partes do mundo, imersas nos mais diferentes ambientes culturais e linguísticos, são capazes de adquirir uma língua. Para Pinker (2002), esta “universalidade da linguagem complexa [...] é a primeira razão para suspeitar que a linguagem não é apenas uma invenção cultural qualquer mas produto de um instinto específico”. No entanto, é apenas com o auxílio de uma outra pessoa que essa capacidade inata é ativada. Esta outra pessoa geralmente é a mãe e é na relação mãe-filho que a língua emerge.

Diversas são as pesquisas que tentam desvendar o mistério da aquisição da linguagem. Sabemos que o trabalho empreendido por um bebê no seu caminho rumo à sua língua materna não é tão simples: não há instrução formal nem nada que indique o real sentido daquilo que lhe é dito. Todas as crianças, salvo aquelas que possuem algum tipo de comprometimento central ou periférico, aprendem a falar. No entanto, verificar os padrões de compreensão e de produção de crianças tão novas, de 8 a 16 meses de idade, não é tarefa das mais fáceis. Essa dificuldade não diz respeito apenas a uma dificuldade na testagem. Apesar de uma palavra ser considerada adquirida quando a criança é capaz de apontar, de segurar, de trazer, de oferecer ou de executar qualquer ação com o objeto solicitado, assim como olhar ou voltar-se para ele mais uma vez, o real entendimento de uma palavra, i.e., saber se a criança compreende a palavra “bola” da mesma forma que os adultos a compreendem é uma incógnita. Essa tarefa exige a análise de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto de compreensão e de uso,

² Povo não helênico do ocidente da Ásia Menor, que habitava o território da atual Turquia (AURÉLIO, 1999).

já que a literatura atesta casos de palavras que só são compreendidas e/ou produzidas em um único e determinado contexto; ou palavras que são utilizadas para uma série de outros elementos parecidos como, por exemplo, a produção da palavra “bola” para se referir a outros objetos redondos ou circulares. Um outro fator é a análise do meio sociolinguístico da criança e de suas relações interativas, visto que a entrada linguística, e mais especificamente, a quantidade de entrada linguística diretamente dirigida na relação adulto-criança é fundamental para a aquisição de novas palavras.

O presente artigo apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa desenvolvida a respeito do desenvolvimento lexical inicial de crianças de 8 a 16 meses de idade adquirindo o português brasileiro. A escolha pelo tema deve-se ao fato de serem poucos os estudos a respeito deste tema e menores as informações a respeito do desenvolvimento lexical, em crianças adquirindo o português brasileiro, numa fase tão inicial. Para se ter uma ideia, grande parte dos materiais existentes no mercado para avaliação clínica nesta fase inicial, além de muitos livros infantis dedicados a esta faixa etária, limitam-se à tradução de materiais produzidos para avaliação e distração de crianças provenientes de outras línguas e culturas, dentre as quais se destacam a língua e a cultura norte-americana e espanhola.

A necessidade de estudos nesta área se torna cada vez mais imediata, já que existe o interesse em se investigar, através do cruzamento de dados de diversas línguas, as semelhanças e diferenças no processo aquisicional empreendido por falantes de línguas estruturalmente distintas – investigação esta que tem contribuído para o estudo da existência e da natureza de princípios operacionais básicos de desenvolvimento linguístico. Ademais, a discussão a respeito de como universais cognitivos, entrada linguística e métodos de avaliação influenciam e interagem no desenvolvimento lexical continua progredindo e necessita, cada vez mais, de maiores dados de diferentes línguas, comparando-se os diferentes métodos.

Primeiros usos

O foco de nossa pesquisa é o processo de construção do vocabulário. Sabemos que a aquisição e a aprendizagem de uma determinada palavra não se resumem apenas à aquisição de sua forma; envolve a aquisição de um conjunto de informações (sintáticas, semânticas, morfológicas) a respeito dessa palavra, além do conhecimento da cultura na qual palavras e sujeitos (falantes) estão inseridos. “Suco”, “biscoito”, “pão”, “olho”, “nariz”, “boca”,

“chapéu”, “sapato”, “fralda”, “carro”, “caminhão”, “cachorro”, “gato”, “bola”, “boneca”, “copo”, “colher”, “escova”, “chave”, “luz”, “dada”, “mamãe”, “papai”, “bebê”, “cima”, “fora”, “abre”, “não”, “oi”, “tchau”, além de alguns sintagmas formulaicos como “que é isso” e “olha isso” são alguns exemplos de primeiras palavras mais frequentemente atestadas por pais e pesquisadores em diversas partes do mundo (CLARK, 1979; PINKER, 2002).

Para Bruner, o primeiro a adotar esquemas de interação como unidade de análise, os jogos e as brincadeiras interativas entre adulto e criança apresentam a ela os esquemas interacionais que são fundamentais no desenvolvimento de habilidades linguísticas, pragmáticas, uma vez que tais jogos

[...] são estruturados de acordo com um modelo estável, no qual o adulto e a criança “fazem” coisas para e com o outro, sendo a comunicação o instrumento que garante seu acontecimento. Já dissemos que são repetitivos e limitados, mas devemos acrescentar um novo aspecto: são estruturados da mesma forma que o diálogo (agora eu ajo; agora você age), segundo certas regras subjacentes que constituem o núcleo do jogo. (VILA, 1996, p.75)

E são nas sequências interacionais/dialógicas em que participam criança e adulto, sendo uma dessas sequências a estratégia da “estrutura tópico-comentário desmembrada em dois ou mais enunciados sucessivos” (OCHS *et al.*, 1979 *apud* LEMOS, 1986, p. 243), que as crianças encontram os elementos para a construção do seu vocabulário.

Adotaremos, portanto, uma perspectiva interacionista de aquisição de linguagem, partindo do princípio de que o desenvolvimento linguístico, assim como o desenvolvimento lexical, são decorrentes da interação social e da troca comunicativa entre a criança e os seus interlocutores, ou seja, é da interação com o outro que a criança aprende aquilo que, em breve, ele será capaz de fazer sozinho. Assim, o desenvolvimento lexical, dentro de uma perspectiva interacionista, não pode ocorrer isolado das experiências infantis sociointeracionais. Ao contrário: são essas experiências que fornecerão à criança as formas lexicais convencionais que elas adquirem durante esse período inicial e, além disso, visto que os pais e/ou outros interlocutores recorrentes são figuras-chave na socialização, o processo de aquisição não pode estar centrado unicamente na criança. Assim, a aquisição da linguagem é um processo socialmente distribuído (VYGOTSKY, 1998).

As primeiras palavras infantis têm uma natureza interpessoal. É, portanto, natural esperar que os primeiros usos da palavra sejam uma ferramenta utilizada pela criança para quebrar a sua subjetividade, o seu isolamento subjetivo, manipulando e regulando respostas e comportamentos de outros. Gopnik e Meltzoff (1986) reforçam essa hipótese, afirmando que as primeiras palavras são utilizadas exclusivamente para dirigir o comportamento de outras pessoas, ou seja, para que elas satisfaçam algum desejo e só depois são empregadas para comentar seus próprios planos. Para Kuczaj e Barret (1986), a necessidade comunicativa é um fator que pode influenciar nos significados que as crianças fixam às palavras.

No intuito de tentar explicar o objetivo do uso dessas primeiras palavras, o trabalho realizado por Halliday (1975 *apud* INGRAM, 1989), com base no desenvolvimento do seu filho Nigel, é sempre tomado referencial. Halliday aponta seis funções comunicativas, sendo que apenas quatro estarão presentes na fase inicial do desenvolvimento:

- 1) a função *instrumental* – usada para satisfazer as necessidades da criança para obter bens ou serviços: a função “eu quero”;
- 2) a função *regulatória* – usada para controlar o comportamento dos outros: a função “faça como eu disse”;
- 3) a função *interacional* – usada para interagir com aqueles que estão ao redor da criança: a função “eu e você”; e
- 4) a função *pessoal* – usada para expressar a si próprio: a função “aqui estou”.

Duas outras funções, *heurística* e *imaginativa*, emergiriam posteriormente.

Essas quatro funções foram resumidas em duas mais gerais, que são atribuídas a essas primeiras palavras, também atribuídas aos gestos no período que precede a fala (Cf. BARRET, 1993): a função *expressiva* – na qual a criança expressa estados internos, como estados afetivos e reações a ações e objetos (e.g. prazer, angústia, surpresa, rejeição etc.); e a função *diretiva* – na qual a criança faz uso da língua como meio para dirigir ações e comportamentos de outras pessoas (e.g. ordens, pedidos, obter e/ou dirigir a atenção de outros). Numa análise de dados referentes a seis publicações, Griffiths (1985) nos mostra que as crianças começam usando holófrases tanto na sua função expressiva quanto na função diretiva. Para ele, o uso da linguagem para uma função assertiva ou informativa (i.e.,

transmitir informação afirmando que um estado particular de um acontecimento existe) requer não apenas a habilidade de referir por meio de significados de palavras, mas a habilidade de expressar predicções.

Sachs (2000) apresenta uma outra forma de classificação das funções comunicativas nesta etapa inicial, tendo como base outros estudos:

1. Função Comunicativa Imperativa ou Modificação Comportamental – se subdivide em dois comportamentos: a) Rejeição (gestos ou vocalizações consistentes que são utilizados para terminar uma interação); b) Pedido (gestos ou vocalizações consistentes que são utilizados para fazer com que o parceiro faça algo do seu interesse ou o ajude a atingir um objetivo. Pode ser de três tipos: pedindo uma interação social; pedindo um objeto; pedindo uma ação);
2. Função Comunicativa Declarativa ou Comentário – constitui-se de gestos ou vocalizações consistentes que são usadas para dirigir a atenção do parceiro com o propósito de dividir a atenção para com um objeto ou evento.

Os estudos realizados na cultura ocidental revelam que a fala materna dirigida à criança é um aspecto que está relacionado com vários outros aspectos do desenvolvimento do vocabulário inicial. Sachs (1977) afirma que não é a quantidade de estímulos verbais que é importante para o desenvolvimento, mas sim a quantidade de entrada linguística diretamente dirigida na relação mãe-criança. Harris *et al.* (1988) observam que a proporção de referências a objetos na fala materna está associada com o estilo linguístico da criança (referencial ou expressivo) e que o uso inicial das palavras pode ser prognosticado pela frequência de uso das palavras pelas mães (ou pelo adulto). Ademais, eles verificaram que, no nível de 10 palavras produzidas, havia uma relação entre o uso inicial da criança (presa ao contexto ou referencial) e o uso materno mais frequente para a maioria delas (83% dos casos). Porém a influência da fala materna no DLI parece incidir apenas no período inicial, declinando rapidamente no segundo ano de vida, aproximadamente por volta dos 18 meses.

Dale (1976) e Teixeira (1995) acreditam que essas produções podem não ser apenas rótulos para objetos, mas significar também comentários acerca desse objeto ou de um determinado evento ou situação. Segundo Dale (1976, p.13), elas parecem ser mais do que palavras únicas: “Elas parecem querer expressar idéias complexas, idéias que seriam expressas pelo adulto através de sentenças”¹. Ao produzir, por exemplo, a palavra “papai” apontando para o carro, a criança pode estar querendo dizer: “olha papai no carro”, “o carro é

do papai” etc. (TEIXEIRA, 1995). Assim, descobrir o que as crianças querem dizer com as suas palavras iniciais não é uma tarefa fácil, já que uma holófrase pode possuir diversos significados e ser usada em diferentes situações – envolvendo, destarte, a análise do contexto de uso.

É importante destacar o fato de muitas das produções iniciais das crianças terem como característica o fato de serem utilizadas de forma presa ao contexto, ou seja, palavras produzidas apenas num contexto muito limitado e em situações muito específicas. Barret (1993), por exemplo, nos fornece o exemplo de uma criança que só pronunciava a palavra *duck* enquanto ele próprio derrubava o patinho de brinquedo da borda da banheira. Para alguns pesquisadores, a criança aprende a palavra ligada a um contexto porque ela ainda não tem o entendimento de que uma palavra pode ser utilizada referencialmente como nome de um objeto particular ou ação (Cf. BARRET, 1986). O uso preso ao contexto ocorre, também, porque o contexto de uso das palavras geralmente contém e é caracterizado por eventos que são perceptualmente salientes e frequentes para a criança. Geralmente, esses eventos particulares nem sempre envolvem a atividade motora da criança e consistem de uma ação na qual ela regularmente participa no decorrer de um jogo livre. Pode consistir também de um comportamento específico guiado por uma atividade de uma rotina sociointeracional frequente ou pode envolver um comportamento que é produzido regularmente para expressar desejos, necessidades, vontades. Os comportamentos que compõem tais eventos adquirem um formato padronizado e ritualizado durante o período das primeiras palavras produzidas (BRUNER, 1983 *apud* BARRET, 1986). Isso levou alguns estudiosos (BARRET 1983, 1986; NELSON, 1985) a concluírem que, durante o período no qual as primeiras palavras são produzidas, as crianças já adquiriram representações mentais de certos tipos de eventos. Daí o fato de as crianças aprenderem uma palavra ligada a um contexto, com o uso referencial da palavra sendo um fenômeno posterior, que não emerge até um determinado ponto posterior do desenvolvimento.

Nelson (1985) acredita que as primeiras palavras não têm uma “base conceptual”, já que elas referem, mas ainda não denotam, não simbolizam. Na sua concepção (NELSON, 1985, p. 83), “[...] as primeiras incursões da criança em direção à língua são amparadas pelo seu entendimento e por participações em rotinas. Durante esta fase, as palavras não têm significados fora desses eventos”ⁱⁱ. Como consequência, os usos são presos ao contexto. A

passagem para o uso da palavra como símbolo, como uso de forma livre, referencial, é explicada a partir da ideia do *insight* da nomeação.

Esse *insight* da nomeação é mais bem explicado, não em termos de um surgimento repentino da noção de que as coisas possuem um nome, mas em termos de uma transição da visão de que **apenas** algumas coisas têm um nome para uma visão de que **todas** as coisas têm um nome (HARRIS *et al.*, 1995). O uso inicial da palavra de forma referencial concomitantemente ao uso preso ao contexto é reportado em alguns estudos longitudinais e de diário (BARRET; HARRIS; CHASIN, 1991; HARRIS *et al.*, 1988; DROMI, 1987), contrariando as conclusões de muitos outros estudos, como os desenvolvidos por Barret. O uso referencial diz respeito à nomeação de objetos, ações, estados e atributos, ou seja, são os nomes convencionais usados pelos falantes do meio da criança. Para tentar explicar a ocorrência dessas palavras utilizadas de forma referencial e correta logo no início da produção, Harris *et al.* (1995) levantam a hipótese do desenvolvimento do entendimento de que as palavras podem ser usadas para nomear objetos no período do desenvolvimento da compreensão que precede a produção.

Além de palavras presas ao contexto e de palavras referencias, palavras sociopragmáticas podem ser adquiridas durante esse período inicial. São palavras utilizadas para “[...] cumprir funções pragmáticas específicas dentro do contexto de determinadas atividades interacionais com outras pessoas” (BARRET, 1997, p. 302), como “não”, “tchau”, “oi”, podendo, muitas vezes, consistir de sintagmas formulaicos.

Metodologia

O *corpus* desta pesquisa encontra-se composto por 03 crianças residentes na cidade de Salvador, estado da Bahia. São crianças cujos pais possuem o segundo grau completo. Em dois dos sujeitos, um dos pais já possui o nível superior completo. Com exceção de uma criança, o sujeito 03 (S03), no início da coleta, todos estavam, com exceção de S03 que estava com 0;10, para completar os 08 meses de idade, sendo esta semana antecedente ao aniversário de 08 meses utilizada para explicar os propósitos e a metodologia da pesquisa aos pais.

Para conduzir a pesquisa, os pais foram instruídos a produzirem anotações em forma de diário, contendo informações a respeito do contexto de compreensão e de produção das palavras e informando a data da “descoberta”. Foi-lhes esclarecido que o propósito da

pesquisa era investigar a compreensão e a produção das palavras. Esse esclarecimento foi de fundamental importância, pois muitos pais confundiam o compreender a palavra, o conceito, uma abstração mental, com o fato de a criança ter contato com pessoas, lugares e objetos. Dessa forma, uma palavra podia ser anotada quando compreendida quando, ao ser questionada, a criança já era capaz de dar, de olhar, de procurar o objeto solicitado ou de realizar uma ação desejada. Para a produção, foi pedido que os pais anotassem palavras que a criança já produzia de uma forma consistente, i.e., frequente e com algum significado, embora pudesse ser limitada a um determinado contexto. Não lhes foi solicitado que anotassem apenas as palavras que fossem foneticamente semelhantes ao padrão adulto e utilizadas da mesma forma que este padrão. Dessa forma, vocalizações idiossincráticas, porém frequentes e compreendidas por aqueles que rodeiam a criança foram registradas. Foram fornecidos aos pais um caderninho e uma cartinha que lhes explicavam o propósito da pesquisa e o modo como proceder nas anotações. Além de informações a respeito do léxico, também lhes foi solicitado que anotassem informações a respeito do desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras.

Além do diário, as crianças eram visitadas em suas próprias casas. Inicialmente, as visitas eram mensais e, após os doze meses, passaram a ser quinzenais. Com o intuito de adquirir informações da forma mais natural possível, de acordo com o que foi dito na seção anterior, os pais não foram, em momento algum, induzidos a agirem de forma artificial e/ou programada, ou seja, a brincarem de algo por mim determinado, ou a conversarem sobre determinados objetos ou pessoas com seus bebês. O objetivo era tentar investigar, da forma mais transparente possível, o contexto sociolinguístico e interacional da criança e, a partir dali, verificar a veracidade das anotações realizadas. No momento em que precisava esclarecer alguma informação presente no caderno, como, por exemplo, de que forma determinada palavra já estava sendo compreendida e/ou produzida pela criança, questionava os pais e estes, imediatamente, criavam situações para que eu pudesse comprovar a realidade registrada. No entanto, foram realizadas algumas tentativas mais objetivas no sentido de verificar a extensão dos ambientes de compreensão e/ou produção das palavras registradas pelos pais. Ou seja, foi elaborado um material, mais precisamente um fichário, contendo figuras de objetos já atestados como compreendidos e/ou produzidos, para verificar de que forma a palavra já tinha sido adquirida: se era compreendida apenas de forma presa ao contexto ou se o era de forma referencial. Essas tentativas não foram proveitosas, pois as crianças não se concentravam na atividade, não respondiam às perguntas e ao direcionamento

dos pais. Assim, uma alternativa para se verificar essa extensão foi a observação e o questionamento aos pais a este respeito.

Os dados foram apresentados sujeito a sujeito e, em seguida, compilados mês a mês. Foram, na medida do possível, disponibilizadas informações sobre:

- a. os tipos de palavras que foram adquiridas, primeiramente, nos níveis da compreensão e da produção. A classificação proposta por Benedict (1979) foi a adotada como ponto de partida, realizando-se as modificações necessárias (cf. Quadro 01, em anexo);
- b. a extensão de compreensão e uso – presas a determinados contextos ou referenciais – das palavras, seguidos da apresentação dos respectivos contextos;
- c. a ocorrência, ou não, de fenômenos como super e subextensões;
- d. o ritmo de aquisição – média de palavras por mês.

Resultados

Embora convivam com seus filhos por quase 24h, foi muito difícil para os pais verificarem a compreensão de palavras nos primeiros meses de vida. Essa dificuldade diminuiu por volta dos 13-14 meses, quando a criança já se encontrava mais responsiva. Foi muito difícil para os pais atestar a compreensão de palavras que não fossem aquelas referentes a ações isoladas e a objetos específicos – talvez por causa disso, a categoria dos “modificadores” tenha tido uma incidência tão baixa. Ainda assim, podemos colher desta pesquisa alguns achados interessantes.

O presente estudo, assim como o estudo realizado por Gopnik e Meltzoff (1986), reforça a hipótese de que as primeiras palavras são utilizadas para dirigir o comportamento de outras pessoas, ou seja, para que elas satisfaçam algum desejo. São alguns exemplos:

- “mamãe” – produzido por S01 (0;8) quando queria ir para o colo da mãe;
- “dá dá” – produzido por S02 (0;8) apenas quando queria algo;
- “um um” – uma protopalavra produzida (0;10) por S02 sempre que desejava que sua mãe satisfizesse algum desejo seu. Por exemplo: produzia quando queria que a mãe cantasse, ao mamar; produzia quando chegava à janela e desejava que sua mãe chamasse Jéssica, a vizinha;

- “undê” – produzido (0;10) por S02 sempre que desejava que sua mãe lhe desse algo;
- “nana” – produzido (1;2) por S03 sempre que desejava comer bananas.

Para Gopnik e Meltzoff (1986), as primeiras palavras são utilizadas exclusivamente para dirigir o comportamento de outras pessoas, ou seja, para que elas satisfaçam algum desejo, e só depois são empregadas para comentar seus próprios planos – enquadrando-se na função comunicativa imperativa, pedido, proposta por Sachs (2000) – daí a grande ocorrência, na primeira forma de categorização, de palavras da categoria das “palavras de ação”. No entanto, embora essa função impere nesta fase inicial, a análise dos dados nos leva a crer que a função comentário pode aparecer concomitantemente, como a análise dos dados de S03. Embora tenha sido acompanhada apenas a partir dos 0;10 meses, a análise dos seus dados nos mostra a grande preferência de S03 por dividir a atenção para objetos.

Em linhas gerais, esses achados corroboram informações mais recentes a respeito do desenvolvimento lexical inicial (BENEDICT, 1979; BARRET, 1973, 1986; BATES et al., 1997; HARRIS et al., 1995; SILVA, 2003). Existe uma assimetria entre a quantidade de itens lexicais compreendidos e a quantidade de itens produzidos. Por volta de um ano de idade, as crianças já são capazes de compreender aproximadamente 52 palavras; no entanto, só são capazes de produzir 15, atingindo a marca de 50 palavras em produção apenas a partir dos 16 meses de idade (Cf. Gráficos 01 e 02).

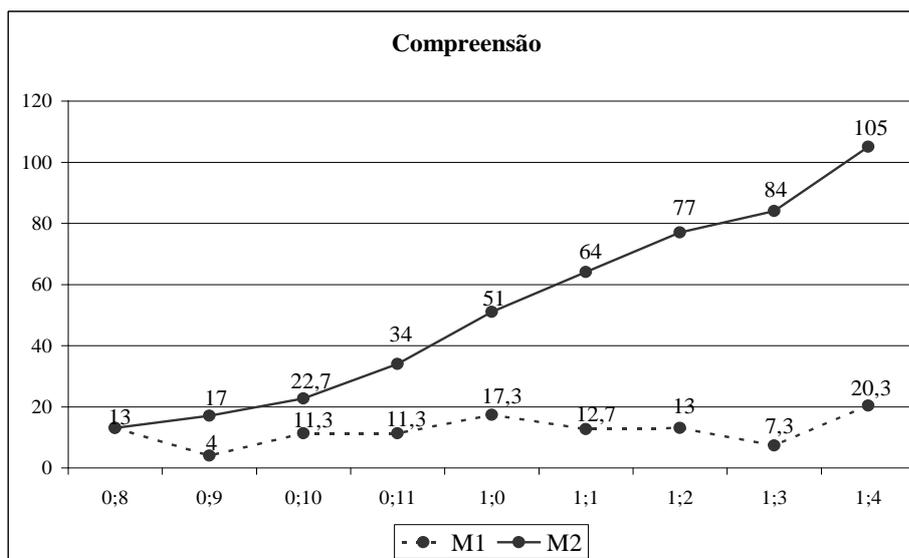


Gráfico 01 – Ritmo de desenvolvimento – compreensão

Legenda: M1 – Média mensal, não-cumulativa M2 – Média mensal, cumulativa

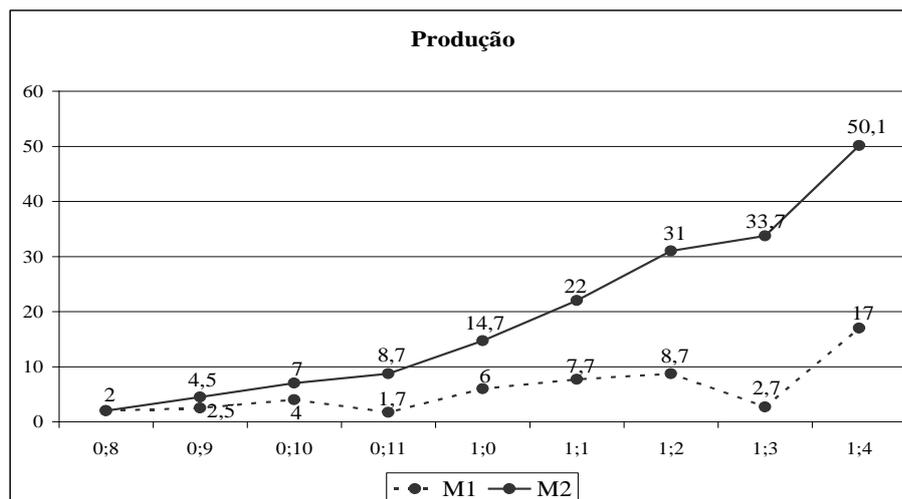


Gráfico 02 – Ritmo de desenvolvimento – produção

Legenda: M1 – Média mensal, não-cumulativa M2 – Média mensal, cumulativa

No que se refere às categorias lexicais, o grupo dos “nominais” predominou em todas as faixas etárias da amostra, seguido pelo grupo das “palavras de ação”. Essa predominância da categoria dos “nominais” reforça a afirmação de que são os substantivos que têm a probabilidade de serem mais aprendidos durante as díades interativas mãe-filho. A categoria dos “nominais” e das “palavras de ação” também predominam no nível da produção. As subcategorias “objetos”, “pedidos e solicitações” e “nomes específicos” são as mais recorrentes. Confira os Gráficos 03 e 04 abaixo:

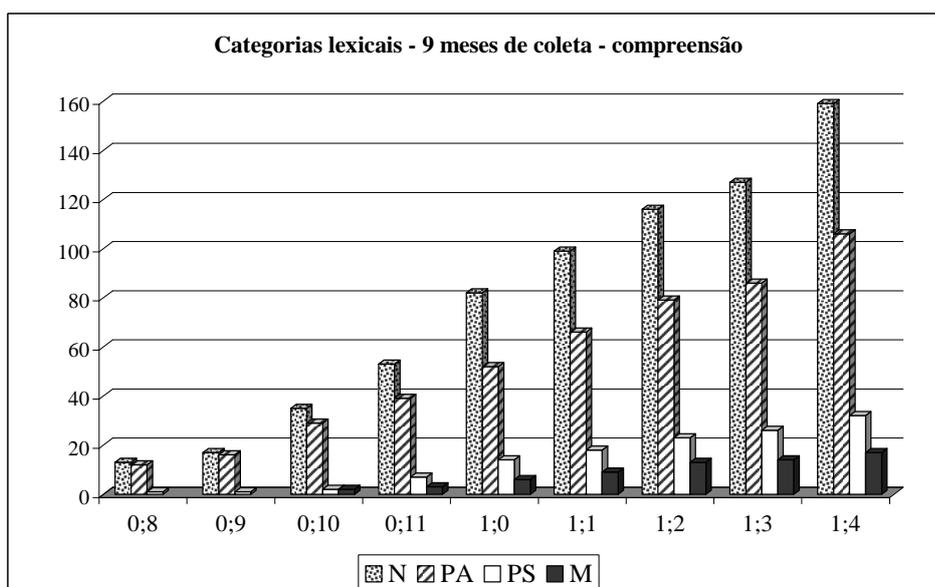


Gráfico 03 – Dados finais – categorias lexicais – compreensão

Legenda: N Nominais; PA Palavras de Ação; PS Palavras sociais-pessoais; M Modificadores

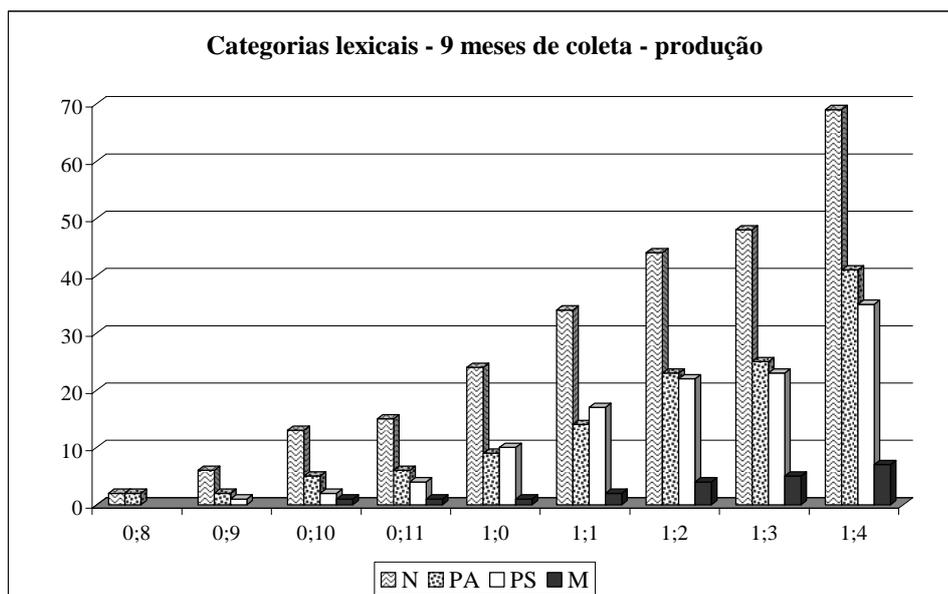


Gráfico 04 – Dados finais – categorias lexicais – produção
Legenda: N Nominais; PA Palavras de Ação; PS Palavras sociais-pessoais;
M Modificadores

A produção de palavras presas a um contexto situacional ou linguístico também foi frequente. No entanto, a dificuldade de testar as anotações realizadas pelos pais, de uma certa forma, compromete o real percentual dessas ocorrências, assim como dos fenômenos da subextensão e superextensão. Apesar disso, acredito poder afirmar que o uso referencial pode surgir antes ou concomitante o uso preso a um contexto.

Um estudo comparando os dados provenientes da aplicação do *protocolo Palavras e Gestos do Inventário de Desenvolvimento Comunicativo*³ (CDI) e os dados provenientes deste estudo longitudinal mostra que, tendo em vista o fato de os pais terem sido mais bem instruídos com relação ao modo de como e o que observar – além de estarem sendo acompanhados durante 9 meses –, os dados resultantes do estudo longitudinal parecem ser mais cautelosos do que aqueles resultantes da aplicação do CDI, no qual muitos pais confundiam a compreensão de palavras com o ter, o gostar do objeto e, na maior parte das

³ O protocolo *Palavras e Gestos dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo* é um instrumento desenhado para se obterem informações sobre o desenvolvimento lexical inicial. Tais inventários, ou CDIs, já adaptados e normatizados para diversos idiomas, foram desenvolvidos após aproximadamente 15 anos de pesquisa por estudiosos interessados em desenvolver um instrumento que fosse capaz de fornecer informações sobre o curso do desenvolvimento linguístico, desde os primeiros sinais gestuais não-verbais até a expansão do vocabulário inicial e o início da gramática, sendo, a princípio, elaborado para fins de pesquisa e posteriormente utilizado para fins clínicos (FENSON et al., 1993). Para maiores informações sobre o protocolo bem como sua adaptação para o português brasileiro, queira ver (BATES, DALE, THAL, 1997; SILVA, 2006; 2010).

vezes, superestimava a real capacidade de seus filhos. Os Gráficos 05 e 06 mostram a diferença, quantitativa, nas informações provenientes dessas duas pesquisas:

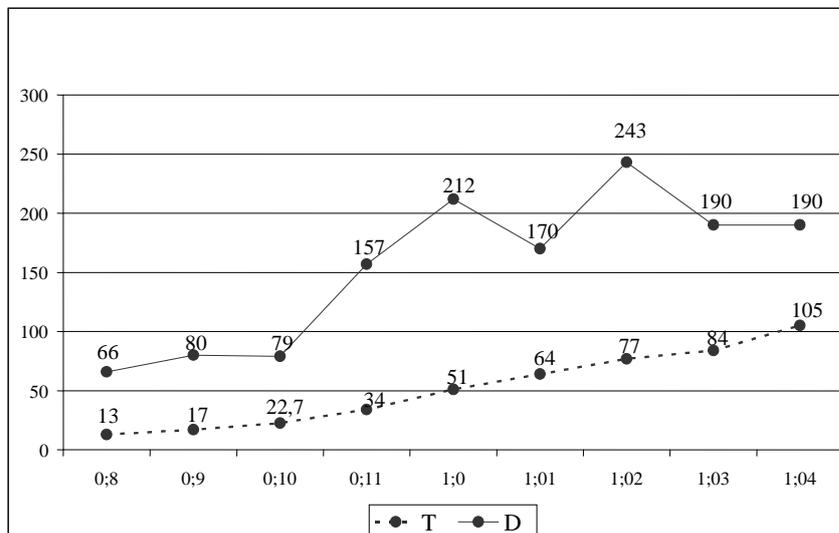


Gráfico 05 – Comparação dos dados do CDI (D) e do estudo longitudinal (T) – compreensão.

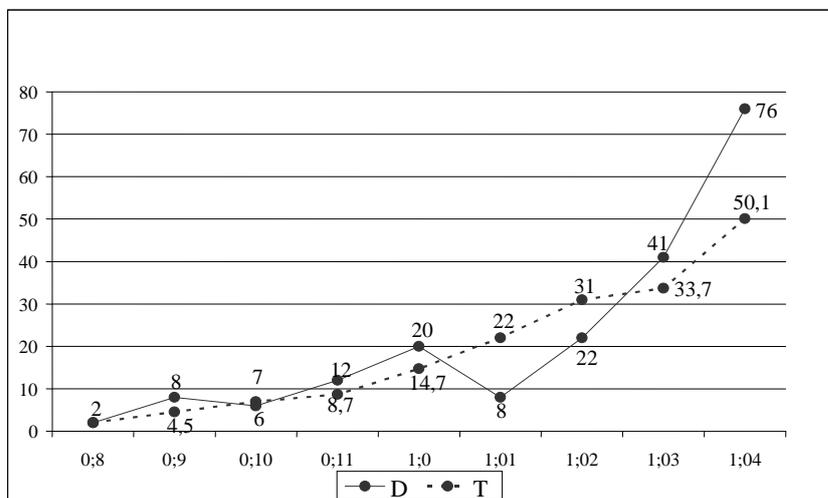


Gráfico 06 – Comparação dos dados do CDI (D) e do estudo longitudinal (T) - produção

Podemos verificar, a partir da análise dos gráficos, uma acentuada disparidade entre os dados do CDI e do estudo longitudinal no nível da compreensão, o mais difícil de se verificar, e um relativo compasso no nível da produção – mais “fácil” de se observar.

Conclusão

A análise dos dados de cada sujeito nos leva a afirmar e a corroborar dados de outros estudos, segundo os quais essas primeiras palavras referem-se ao “aqui e agora” (cf. CLARK, 1979; BENEDICT, 1979; BARRET, 1997, PINKER, 2000), além de serem aquelas aos quais elas (as crianças) são mais expostas, visto que fazem parte das suas rotinas diárias. Podemos afirmar que tais itens, recorrentes na fase inicial do desenvolvimento lexical em crianças adquirindo o português brasileiro, são semelhantes aos itens de crianças adquirindo a língua inglesa, confirmando especulações de estudiosos que acreditam que, nesta fase inicial, as crianças adquirem, basicamente, as mesmas palavras. Assim, “biscoito”, “pão”, “olho”, “nariz”, “boca”, “chapéu”, “sapato”, “fralda”, “carro”, “água”, “cachorro”, “gato”, “bola”, “boneca”, “copo”, “chave”, “dá”, “mamãe”, “papai”, “bebê”, “cima”, “fora”, “abre”, “não”, “alô”, “tchau”, comumente registradas em diários parentais a respeito de crianças adquirindo a língua inglesa, também estão presentes no vocabulário de crianças adquirindo o português brasileiro. Tendo em vista o fato de as crianças que constituíram o *corpus* desta pesquisa serem provenientes da mesma classe sociocultural (pais escolarizados, residentes em centros urbanos, ocidentais) de crianças que compuseram o *corpus* de outras pesquisas, nesta fase inicial, as diferenças culturais aqui encontradas não foram significativas.

Um *corpus* maior, abarcando todas as regiões do país, muito provavelmente, diminuiria a incidência de altos percentuais nesta faixa inicial de aquisição. Para aqueles que desejam informações a respeito da quantidade de palavras compreendidas e/ou produzidas numa determinada faixa, ou sobre o ritmo de aquisição, o CDI é um excelente instrumento. No entanto, além das limitações existentes e reconhecidas por seus elaboradores (BATES *et al.*, 1984 *apud* BATES; DALE; THAL, 1997, p. 89), para que este instrumento se torne eficaz em língua portuguesa, um estudo envolvendo uma quantidade maior de crianças se faz necessário, além de ser necessária também uma pesquisa que investigue este processo tendo como foco crianças provenientes de outras classes socioeconômicas.

Referências

BARRET, M. Early semantic representation and early word-usage. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Ed.) **The development of word meaning: progress in cognitive development research**. New York: Springer Verlag, 1986. p. 39-67.

- BARRET, M. Early language development. In: SLATER, A.; BREMNER, C. (Ed.) **Infant development**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. p. 211-241.
- BARRET, M.; HARRIS, M.; CHASIN, J. Early lexical development and maternal speech: a comparison of children's initial and subsequent uses of words. **Journal of Child Language**, Cambridge: Cambridge University Press, n. 18, p. 21-40, 1991.
- BATES, E.; DALE, P. S.; THAL, D. Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. In: FLETCHER, P, MACWHINNEY, B. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 87 – 130.
- BENEDICT, H. Early lexical development: comprehension and production. **Journal of Child Language**, Cambridge University Press, n 6, p. 183 – 200, 1979.
- CASTRO, Maria Fausta Pereira. A Infância e a aquisição de linguagem. **Comciência**. Disponível em: http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/09_imp.shtml.
- CLARK, E. V. Building a vocabulary: words for objects, actions, and relations. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (Ed.). **Language acquisition**: studies in language development. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 149-160.
- DROMI, E. **Early lexical development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- GOPNIK, A.; MELTZOFF, A. Words, plans, things, and locations: interactions between semantic and cognitive development in the one-word stage. In: KUCZAJ, S. & BARRET, M. (Ed.) **The development of word meaning**: progress in cognitive development research. New York: Springer Verlag, 1986. p. 199-224
- GRIFFITHS, P. The communicative functions of children's single-word speech. In: BARRET, M. (ed.) **Children's single-word speech**. John Wiley & Sons, 1985, p. 87-111.
- HARRIS, M. *et al.* Linguistic input and early word meaning. **Journal of Child Language**, Cambridge University Press, n. 15, p. 77-94, 1988.
- HARRIS, M. *et al.* Symmetries and asymmetries in early lexical comprehension and production. **Journal of Child Language**, Cambridge University Press, n. 22, p. 1-18, 1995.

INGRAM, D. **First language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

KUCZAJ, S.; BARRET, M. Preface. In: KUCZAJ, S.; BARRET, M. (Ed.) **The development of word meaning: progress in cognitive development research**. New York: Springer Verlag, 1986. viii-xii

LEMOS, C. T. Interacionismo e aquisição de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v.2, n. 2, p. 231–248, 1986.

NELSON, K. **Making sense: the acquisition of shared meaning**. San Diego: Academic Press, 1985. p. 3-123.

PINKER, S. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 333-378.

ROBINS, R.H. **Pequena história da linguística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

SACHS, J. The adaptative significance of linguistic input to prelinguistic infants. In: SNOW, C.; FERGUNSON, C. **Talking to children: language input and acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. p. 51-61.

SACHS, J. Communication development in infancy. In: GLEASON, J. B. **The development of language**. Ally and Bacon, 2000. p. 40-69.

SILVA, C. T. S. Primeiras palavras: um estudo a partir dos Inventários de Desenvolvimento Comunicativo. **Revista (Con)textos linguísticos (UFES)**, v. 1, p. 09-21, 2010.

SILVA, C. T. S. Considerações em torno da adaptação do protocolo Palavras e Gestos do Inventário MacArthur de Desenvolvimento Comunicativo. **Inventário (UFBA)**, v. 5, p. 5, 2006.

VILA, I. Aquisição da Linguagem. In: COLL, C. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.69-80.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO

CATEGORIAS			SIGLA
Nominais (N)	Nomes específicos	Palavras que se referem a apenas um exemplar da categoria, mas não são limitadas a nomes próprios, e.g. “papai”, “Xica” (nome do cachorro), “velotrol ⁴ ” (apenas o velotrol da criança).	NNE
	Nomes gerais	Palavras que se referem a todos os membros de uma categoria. Podem ser: (a) seres vivos – pessoas e animais; (b) objetos – roupas, brinquedos, partes do corpo, alimentos, móveis, aposentos, utensílios da casa; (c) pronomes – pessoais e demonstrativos.	NNGa NNGb NNGc
Palavra de ação (PA)		Palavras que requerem ações específicas das crianças, que acompanham ações delas ou que elas utilizam para requerer ações específicas. <i>Não são, necessariamente, verbos⁵</i> . Incluem-se nessa categoria: (a) jogos e ações sociais – palavras que requerem apenas uma resposta motora (jogos de ação), e.g. “esconder”, “bater palmas”; ou verbal (jogos verbais) e.g. “o que o cachorro fala?”). Podem, ou não, envolver um objeto; (b) palavras de evento – uma palavra que requer uma ação ou atividade subsequente: “comer” → correr e ir para a cadeira; (c) locativos – palavras que requerem localizar ou colocar algo em um lugar específico. Podem ser: a) de procura (e.g. “cadê”, “olhe”); – b) ações locativas (e.g. “tire”, “coloque”); (d) palavras gerais de ação – relacionadas a objetos (e.g. “achar”, “mostrar”); – não relacionadas a	PAa PAb PAc PAD PAe

⁴ Triciclo infantil.

⁵ Os itens em itálico no quadro referem-se às mudanças realizadas para uma melhor classificação dos dados.

	objetos (e.g. “dançar”, “pular”); (e) inibidores de ação (e.g. “não”, “pare”); (f) pedidos e solicitações (e.g. “dar”, “querer”); (g) desaparecimento (e.g. “acabou”, “pronto”).	PAf PAg
Modificadores (M)	Palavras que se referem à qualidade ou propriedade de coisas ou eventos. São: (a) atributos (e.g. “grande”, “bonito”); (b) estados (e.g. “vazio”, “quente”); (c) locativos (e.g. “fora”, “lá”); (d) possessivos (e.g. “meu”); (e) quantificadores (e.g. “mais”).	Ma Mb Mc Md Me
Palavras sociais- pessoais (PS)	Palavras que se referem a estados afetivos e/ou relações sociais. São: (a) assertivas (e.g. “sim”, “não”, “quero”); (b) ações sociais expressivas (e.g. “oi”, “tchau”); (c) brincadeiras e rotinas (e.g. “banho”, “papinha”); (d) afetivas (e.g. palavras produzidas em momentos de alegria, de tristeza, de choro).	PSa PSb PSc PSd

Quadro 01 – Categorias propostas por Benedict (1979) e adaptadas

ⁱ They appear to be attempts to express complex ideas, ideas that would be expressed in sentences by an adult.

ⁱⁱ [...] children’s first excursions into language are supported by their understanding of and participation in routine events. During this phase words have no meaning outside these events.

ADORÁVEL CANALHA: A IMAGEM DE HOMEM EM FABRÍCIO CARPINEJAR

Débora Facin*

Ernani Cesar de Freitas**

Resumo:

Este artigo constitui um estudo enunciativo do gênero crônica e tem como objetivo descrever e analisar o *ethos* discursivo do homem canalha, consoante a teoria enunciativo-discursiva, de Dominique Maingueneau. Os procedimentos metodológicos utilizados consistem na identificação dos “rastros” deixados no discurso, mediante as categorias de análise da cenografia, e como estes validam o discurso. A pesquisa revelou que os indícios textuais (estatuto de enunciador e coenunciador, dêixis enunciativa e modo de enunciação) em *Adorável canalha* evidenciam um *ethos* de um homem cujo sentido de canalha não condiz com o significado negativo do termo.

Palavras-chave: Cena de enunciação. *Ethos* discursivo. Canalha. Crônica.

Abstract:

This article consists in an enunciation study of the literary genre chronicle, and aims to describe and analyze the discursive *ethos* of the male scoundrel, according to the enunciation theory of Dominique Maingueneau. The methodological procedures consist in identifying the "traces" left in the speech, by the categories of analysis of stage design, and how they validate the speech. The survey revealed that the textual evidence (status of enunciator and coenunciator, enunciation deixis and mode of enunciation) in *Adorável canalha* shows an *ethos* of a man whose meaning of scoundrel is not consistent with the negative form of the term.

Keywords: Enunciation scene. Discursive ethos. Scoundrel. Chronicle.

Introdução

* Mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: deborafacin@hotmail.com.

** Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: ecesar@upf.br

A temática deste artigo constitui um estudo enunciativo, segundo a teoria de Maingueneau (2004, 2008a, 2010), especificamente acerca do *ethos* discursivo aplicado à crônica *Adorável canalha*, de Fabrício Carpinejar. A escolha por essa abordagem se justifica pelo fato de compreendermos como se constrói o *ethos* discursivo do homem canalha na crônica *Homem canalha*, de Carpinejar. Desse modo, estabelecemos a questão norteadora da investigação: como identificar e analisar o *ethos* discursivo a partir de pistas linguístico-discursivas que denunciam um homem canalha, sentido este que vai de encontro a uma significação negativa dessa entidade lexical? A partir desse questionamento, o objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar o *ethos* discursivo no texto de Carpinejar, segundo aportes teóricos de Dominique Maingueneau.

A fundamentação teórica concentra-se em Maingueneau (2004, 2008a, 2008b, 2010). Instiga-nos desenvolver uma pesquisa contemplando a epistemologia desse autor em virtude de ele considerar que o texto não corresponde a um emaranhado de signos estanques, mas sim a uma série de pistas linguísticas as quais configuram a cenografia a partir da qual o *ethos* é revelado.

Os procedimentos metodológicos adotados caracterizam esta pesquisa como descritivo-qualitativa. Analisamos a crônica *Adorável canalha*, de Fabrício Carpinejar, publicada na obra *Canalha*, de 2011, livro este que constitui uma reunião de textos acerca dos mitos que permeiam a figura masculina. O critério de seleção da materialidade analisada – a crônica –, além do gosto pessoal, foi a presença de marcas linguísticas presentes no texto as quais são pertinentes para que possamos compreender o sentido do “verdadeiro” canalha.

Com o propósito de cumprirmos o objetivo e atendermos à questão norteadora de pesquisa, estruturamos este artigo da seguinte maneira: em primeira instância, uma leitura geral no que se refere à semântica global, para que possamos situar as informações que procedem dessa teoria e justificarmos o porquê de um estudo linguístico voltado à enunciação com base em Maingueneau. Nesse momento, destacamos alguns conceitos importantes, os quais caracterizam o estatuto de uma semântica global: intertextualidade, vocabulário, temas, estatuto de enunciador e de destinatário, dêixis enunciativa, modo de enunciação e modo de coesão. Posteriormente, realizamos o estudo da cenografia, uma vez que, segundo Maingueneau (2004), o discurso se consolida em um espaço como se fosse um quadro cênico. Discorreremos teoricamente sobre a construção do *ethos* discursivo para que possamos analisar

o canalha configurado na crônica. Em seguida, os procedimentos metodológicos e a análise. Por fim, as considerações finais destacam algumas conclusões e possíveis estudos que a teoria de Maingueneau proporciona.

Fundamentos de uma semântica global: uma proposta enunciativa

É com remissão aos planos que configuram a superestrutura discursiva que iniciamos este espaço teórico; isso porque a semântica global se consolida na integração de todos os planos em termos de análise do discurso, quais sejam: intertextualidade, vocabulário, tema, estatuto de enunciador e de destinatário, dêixis enunciativa, modo de enunciação e modo de coesão. São esses sete planos que, quando analisados conjuntamente, constituem a semântica global, de Maingueneau (2008a). Consequentemente à integração dos planos constitutivos da semântica global, o discurso, de imediato, impõe sua cenografia definindo um *ethos* – a imagem de si – o qual é intrínseco à cena de enunciação. Desse modo, não podemos proceder a um estudo primando por uma ou outra categoria isoladamente. A integração das categorias é fundamental para a análise de discurso ancorada nos pressupostos de Maingueneau (2008a).

Contemplar uma pesquisa enunciativa voltada à semântica global significa privilegiar o discurso a partir da multiplicidade de seus planos. Neste trabalho privilegiamos alguns desses planos, devido ao destaque que ocupam ao longo do desenvolvimento do fio discursivo da crônica analisada. Em *Gênese dos discursos*, Maingueneau (2008a) insiste na concepção de linguagem como um constructo de várias dimensões. Isso significa que a linguagem não se reduz a um produto inerte, mas sim representa o “conjunto de planos de uma língua” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 76). Desse modo, o linguista aplicado trabalha com o discurso; este, por sua vez, é delineado por uma semântica global na qual o enunciador pode escolher determinado plano e refutar outros, ou seja:

A própria lista desses planos considerados não é objeto de uma elaboração teórica suficiente para pretender definir um modelo de textualidade. Sua única finalidade é ilustrar a variedade das dimensões abarcadas pela perspectiva de uma semântica global, e nada impede de isolar outras ou de repartir diferentemente as divisões propostas (MAINGUENEAU, 2008a, p. 77).

Percebemos que Maingueneau (2008a) nos propõe uma metodologia que vai de encontro a princípios tradicionais de pensar a linguagem. Para o autor, em um plano discursivo, não há o estritamente essencial e o que pode ser descartado; pelo contrário, tudo o que compõe o discurso é passível de análise. No domínio do discurso, portanto, todas as marcas são relevantes; logo, é responsabilidade do analista investigá-las. Para este artigo, dos sete planos que integram a semântica global – abordados na sequência –, quatro categorias foram selecionadas para a construção do roteiro metodológico e posterior análise da crônica objeto de estudo: vocabulário, estatuto de enunciador e do destinatário, dêixis enunciativa e modo de enunciação. A partir desses conceitos, depreende-se a cena enunciativa e, conseqüentemente, o *ethos* discursivo.

O primeiro plano da semântica global compreende o que Maingueneau (2008a) chama de intertextualidade. O autor faz uma distinção entre intertexto e intertextualidade. Esta constitui os “tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 77). Já o intertexto são citações presentes no discurso. É a intertextualidade que demarca a competência discursiva de certo campo (SOUZA-E-SILVA; ROCHA, 2009).

Outro plano da semântica global diz respeito ao vocabulário. Segundo Maingueneau (2008a), a palavra isolada não comporta uma análise pertinente; o discurso não comporta um conjunto lexical específico - as palavras assumem valores distintos de acordo com cada discurso. No caso deste artigo, o vocabulário presente na crônica objeto de análise, uma vez que, mediante a leitura enunciativo-discursiva, podemos entender o valor do “canalha” assumido pelo enunciador e perceber que sua significação não corresponde à denotação engessada pelos dicionários.

Seria errado pensar que, em um discurso, as palavras não são empregadas a não ser em razão de suas virtualidades de sentido em língua. Porque, além de seu estrito valor semântico, as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de pertencimento. Entre vários termos *a priori* equivalentes, os enunciadores serão levados a utilizar aqueles que marcam sua posição no campo discursivo (MAINGUENEAU, 2008a, p. 81).

As palavras, portanto, assumem o estatuto de sociabilidade em determinado discurso; uma vez que os enunciadores escolhem o léxico e com isso demarcam sua posição discursiva,

o vocabulário também é permeado de coerções. Os termos, desse modo, evidenciam os rastros deixados pelo enunciador.

Como terceiro plano, o tema, na semântica global, é “aquilo de que um discurso trata em qualquer nível que seja” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 81). Em relação a esse plano, o importante não é hierarquizar os temas, e sim o tratamento semântico destes no discurso.

A teoria de Maingueneau (2008a) comporta o estatuto de enunciador e do destinatário como plano da semântica global. Isso porque “cada discurso define o *estatuto* que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 87, grifo do autor). Sob um viés pragmático, Maingueneau (2008a) esboça uma trajetória metodológica para reservar um lugar determinante para o enunciador e para o destinatário (AMOSSY, 2008). Nesse momento, o enunciador projeta uma imagem de si no discurso a partir da qual legitima seu discurso.

É importante lembrar que cada discurso comporta uma série de marcas as quais situam o discurso no espaço e no tempo; é a dêixis enunciativa, plano este que faz parte da semântica global. Não se trata aqui, pois, de marcas empíricas, ou seja, data e local em que os textos foram produzidos. A dêixis “define de fato uma instância de enunciação legítima, delimita a *cena* e a *cronologia* que o discurso constrói para autorizar sua própria enunciação” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 89, grifo do autor). Isso consiste em estabelecer uma cena e uma cronologia consoantes às coerções de determinada formação discursiva.

Os planos vistos até agora fazem parte da construção do que Maingueneau chama de cenografia; além deles, o modo de enunciação também se inscreve nesse quadro. O sentido, no plano da semântica global, implica uma maneira de dizer e de ser. Nessa perspectiva, o modo de enunciação é imprescindível à eficácia do discurso e às relações comunicativas entre seres humanos por meio da linguagem.

Por fim, o modo de coesão corresponde à interdiscursividade que é próprio de cada formação discursiva. Dessa forma, “cada formação discursiva tem uma maneira que lhe é própria de construir seus parágrafos, seus capítulos, de argumentar, de passar de um tema a outro. Todas essas junturas de unidades pequenas ou grandes não poderiam escapar à carga da semântica global” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 96).

Percebemos que a semântica global não se propõe a estudar o discurso de modo fragmentado, ou seja, privilegiando um plano e excluindo outro. Tal proposta epistemológica

envolve a unicidade de todos os planos como imprescindíveis à construção da cena enunciativa a partir da qual o discurso é legitimado.

Rastros de um discurso encenado: cenografia¹ e *ethos* discursivo

A noção de cenografia pode ser metaforizada pelo prisma do teatro. Falar em enunciação, segundo a epistemologia de Dominique Maingueneau, consiste em contemplarmos pressupostos teóricos pragmáticos, uma vez que não podemos separar ato de fala da instituição na qual acontece a enunciação.

Antes de apresentarmos o conceito de cenografia propriamente dito, é importante situarmos algumas definições a fim de não adotarmos falsas terminologias e, com isso, evitarmos reducionismos. Em *Doze conceitos em análise do discurso*, Maingueneau (2010) dispõe de dois planos acerca da atividade discursiva. Trata-se, pois, do plano de enunciação elementar e do plano do texto. No plano de enunciação elementar, destaca-se a situação de enunciação; esta diz respeito a uma série de *coordenadas abstratas*, expressão importada de Benveniste que possibilita todo e qualquer enunciado. A situação de enunciação difere da situação de comunicação, pois, quando falamos em enunciação, referimo-nos a três posições fundamentais: enunciador, coenunciador e não-pessoa (MAINGUENEAU, 2010, p. 201). A posição de enunciador remete à origem do enunciado, a um marco de referência abstrato e de modalização. Entre o estatuto de enunciador e coenunciador, existe uma relação de alteridade. Este, em uma conjuntura enunciativa, compreende “a instância à qual se dirige explicitamente e que é, por isso, marcada como tal no enunciado ou assinalada por índices exteriores [...] ou ele pode ser o destinatário segundo ou indireto que não é a instância à qual se dirige explicitamente, mas uma outra, implícita” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 155).

Em oposição ao estatuto de enunciador e coenunciador, temos a entidade da não-pessoa, termo este proveniente de Benveniste. A relação que se estabelece aqui é a de ruptura: “a não-pessoa não configura no mesmo plano” (MAINGUENEAU, 2010, p. 201). A não-pessoa, representada pela terceira pessoa, refere-se a muitos elementos ou a nenhum; são

¹ A cena enunciativa, ou cenografia, é um conceito teórico incorporado por Maingueneau a seus estudos a partir da obra *Novas Tendências em Análise do Discurso* (1997, p. 30-31).

diversos os anafóricos que a representam; no entanto, não é o que acontece quanto ao par enunciador/coenunciador.

Ainda sobre esse sistema de coordenadas pessoais, a situação de enunciação é traçada por marcas dêiticas que a definem no espaço e tempo: *aqui/agora*. Elucidar, em primeira instância, a pessoalidade bem como os elementos dêiticos é fundamental para o entendimento da construção da cenografia, tendo em vista que são categorias elementares à encenação.

De acordo com as considerações pretéritas, a situação de enunciação engloba marcas abstratas de pessoas e de elementos dêiticos as quais traduzem uma instância abstrata de enunciação. Assim, Maingueneau (2010, p. 202) estabelece três posições de enunciação e também três lugares chamados de situação de locução: “o lugar do locutor, daquele que fala; o lugar do alocutário, daquele a quem se dirige a fala; o lugar do delocutado, daquele do qual falam os interlocutores”.

Tratamos até o momento do plano de enunciação elementar, ou seja, no nível da frase. Embora Maingueneau (2010) trate da frase como manifestações “descontextualizadas”, o autor reconhece que se trata de construções pertinentes, que as frases constituem textos sócio-historicamente construídos e que permitem a comunicação.

O segundo plano da atividade discursiva é o do texto, chamado de situação de comunicação e que engloba quatro termos: contexto, situação de discurso, situação de comunicação e cena de enunciação (MAINGUENEAU, 2010). A noção de contexto é utilizada “para remeter principalmente ao ambiente verbal da unidade (que outros preferem chamar co-texto, em conformidade a um uso que se generaliza) e à situação de comunicação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 127).

No que se refere à situação de comunicação, esta consiste em algo que é exterior, situação que é indissociável do texto. Assim, os enunciadores manifestam-se por meio de uma “seleção” do repertório da língua de acordo com as coerções que cada gênero discursivo permite.

Até o momento, prezamos por algumas explanações fundamentais para que possamos falar em discurso encenado. Conforme Maingueneau (2004, p. 85), “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada.” A cena de enunciação compreende três cenas, quais sejam: a englobante, a genérica e a cenografia. “Juntas, elas compõem um ‘quadro’ dinâmico que torna possível a enunciação de um determinado discurso” (FREITAS, 2010, p. 179). A cena englobante refere-se ao tipo de

discurso o qual pode ser político, religioso, administrativo, etc.; os locutores, por sua vez, “só interagem nas cenas englobantes através de *gêneros de discurso* específicos, de sistema de normas: pode-se então falar de ‘cena genérica’” (MAINGUENEAU, 2010, p. 206, grifo do autor). A cenografia é construída pelo próprio texto e não diz respeito a um espaço físico, como se o enunciador pertencesse a um ambiente “emoldurado”, mas sim a um espaço que é validado por meio da própria enunciação.

[...] a cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir o seu próprio dispositivo de fala (MAINGUENEAU, 2004, p. 87).

A cenografia implica um processo de enlaçamento paradoxal entre as cenas, ou seja, a fala supõe uma situação de enunciação que é validada à medida que a própria enunciação se consolida (MAINGUENEAU, 2004). Obviamente, o gênero discursivo tem forte ligação com a cenografia, uma vez que a enunciação se constrói de acordo com um gênero. No entanto, a escolha do gênero discursivo pode nos antecipar qual cenografia será mobilizada. Quando tratamos de relatórios científicos, receitas médicas, por exemplo, prevemos cenas enunciativas estabilizadas, pois obedecem a certas prescrições impostas por um gênero de certo modo “engessado”. Por outro lado, os gêneros maleáveis exigem a escolha de uma cenografia, como é o caso da crônica, objeto de análise deste artigo. Reiteramos, portanto, que a cenografia não constitui apenas a ideia de teatro, de encenação; mais do que isso, acrescenta-se à cena a noção de “-grafia, da ‘inscrição’”: para além da oposição empírica entre o oral e o escrito, uma enunciação se caracteriza, de fato, por sua maneira específica de inscrever-se, de legitimar-se, prescrevendo-se um modo de existência no interdiscurso” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 76-77).

Além do estatuto de enunciador e coenunciador, dêixis, o discurso é circunscrito por uma voz, a qual é revestida por um corpo. Tratamos particularmente do *ethos* discursivo. Antes de discorrermos sobre o *ethos* discursivo, esboçaremos algumas considerações acerca do *ethos* aristotélico. Conforme comenta Maingueneau (2008c, p. 56), o *ethos* da filosofia de Aristóteles “consiste em causar boa impressão mediante a forma com que se constrói o discurso, em dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança.

O destinatário deve, assim, atribuir certas propriedades à instância que é posta como fonte do conhecimento enunciativo”. Trata-se de um exercício dinâmico em que o orador mobiliza o discurso para emitir sua imagem, esta construída pela “afetividade” do destinatário sobre o orador. A retórica antiga é caracterizada pelos argumentos (*logos*), paixões (*pathos*) e costumes (*ethos*) (MAINGUENEAU, 2008c).

Na análise do discurso, o *ethos* corresponde a uma situação diferente da ideia de persuasão: trata-se da *imagem de si* por meio do discurso. O objetivo aqui não é refletir o *ethos* como forma de persuasão, mas sim como um processo de ordem mais geral que configura o sujeito a “certa posição discursiva”. O *ethos* discursivo é intrínseco à cena de enunciação.

O sentido, no plano da semântica global, implica um modo de dizer e de ser. Nesse momento, é necessário que o coenunciador se identifique “com a movimentação de um corpo investido de valores historicamente especificados” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 73). O *ethos*, por sua vez, projeta um fiador, uma imagem de corpo construída pelo discurso. Essa imagem é uma entidade abstrata que se constitui de duas propriedades: caráter e corporalidade. “O ‘caráter’ corresponde a um feixe de traços psicológicos. Quanto à ‘corporalidade’, ela é associada a uma compleição física e a uma forma de se vestir. Além disso, o *ethos* implica uma forma de mover-se no espaço social, uma disciplina tácita do corpo, apreendida por meio de um comportamento” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 65).

Maingueneau (2005c) associa a ideia de incorporação ao coenunciador. Isso significa que a enunciação confere um corpo ao fiador, o coenunciador corresponde e assimila esse corpo e, com isso, essas incorporações resultam no que o autor chama de eficácia do discurso. Atentamos, pois, que não podemos abreviar ou simplesmente padronizar o *ethos* da mesma maneira em todos os textos. O *ethos* é característico e singular a cada gênero e tipo de discurso; logo, sua constituição compreende uma espécie de “jogo” construído pela própria enunciação.

Ethos mais cenografia constituem um processo de enlaçamento. “São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar o *ethos*, bem como sua cenografia, por meio dos quais esses conteúdos surgem” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 71).

Quando mencionamos o processo de enlaçamento e retomando a noção de cenografia com a metáfora do cenário, fica claro que o *ethos* discursivo é relevado à medida que todos os planos são avaliados em determinado discurso. Estatuto de enunciador, coenunciador, dêixis discursiva e a própria escolha lexical são propriedades intrínsecas à construção da “imagem

de si”. O coenunciador, por exemplo, não é apenas um mero receptor de ideias, mas é “alguém que tem acesso ao ‘dito’ através de uma ‘maneira de dizer’ que está enraizada em uma ‘maneira de ser’, o imaginário de um vivido” (MAINGUENEAU, 1997, p. 49).

Conforme Freitas (2010, p. 180), o “*ethos* liga-se ao orador por meio, principalmente, das escolhas linguísticas feitas por ele, as quais revelam pistas acerca da linguagem do próprio orador, continuamente construída no âmbito discursivo”. Particularmente neste artigo, a atenção às “escolhas linguísticas” é imprescindível para que possamos descrever e analisar o *ethos* do homem canalha. Não podemos reduzi-lo a qualquer canalha, não se trata de qualquer canalha.

O percurso teórico definido neste espaço mostra-se relevante à medida que este artigo constitui uma investigação de caráter enunciativo-discursivo, quer seja: a descrição e análise do *ethos* discursivo. Para isso, dedicamo-nos em expor a integração dos planos do discurso para, a seguir, apresentar o chamado “quadro cênico” da enunciação, como este é construído e, por conseguinte, a identificação do *ethos* discursivo, que é inerente à cenografia.

Na sequência, os procedimentos metodológicos identificam as categorias que serão analisadas para a conferência do *ethos* discursivo em *Adorável canalha*.

Procedimentos metodológicos

Este estudo de caráter descritivo-qualitativo apresenta como materialidade linguístico-discursiva a crônica intitulada *Adorável canalha*, publicada na obra *Canalha*, de Fabrício Carpinejar, em 2011.

Com o propósito de aplicarmos os conceitos abordados no referencial teórico, os seguintes procedimentos metodológicos organizam a análise da crônica selecionada: em primeira instância, procedemos a uma leitura compreensiva da crônica para elucidarmos, de forma geral, o sentido do homem canalha. Na sequência, faremos a análise do vocabulário empregado na crônica analisada. O propósito de nos atermos ao estudo do léxico não consiste em descrevermos literalmente os signos; a intenção está na escolha lexical e como esta particulariza e define o sentido de um “adorável canalha”.

Após a atenção ao vocabulário, consoante a situação de enunciação, identificamos as pessoas do discurso para descrevermos: a posição de enunciador, seu marco de referência e o

estatuto do destinatário. A situação de locução é imprescindível porque permite verificar a posição do enunciador (canalha) ante o destinatário (mulher).

Em conformidade com o vocabulário e com o estatuto de enunciador e do destinatário, a dêixis enunciativa e o modo de enunciação assumem papel fundamental. Isso porque, quando falamos em tempo e espaço, não estamos nos referindo à noção estreita dos termos, mas sim a uma categoria abstrata que situa os parceiros da enunciação no discurso. O modo de enunciação, por sua vez, delimita a cenografia do discurso, ou seja, é pela maneira de dizer do canalha que identificamos as particularidades desse enunciador.

A partir das categorias descritas sob o prisma da semântica global – vocabulário, estatuto de enunciador e do destinatário, dêixis e modo de enunciação –, analisamos a construção da cenografia e do *ethos* discursivo em *Adorável canalha*.

Passamos à análise da crônica Adorável Canalha, de Fabrício Carpinejar.

Análise

Na sequência, transcrevemos a crônica na íntegra, para posterior análise.

Adorável canalha (Fabrício Carpinejar)

É um defeito, mas nada mais delicioso do que ouvir de uma mulher: “CANALHA!”

Ser chamado de “canalha” por uma voz feminina é o domingo da língua portuguesa. O som reboia redondo. Os lábios da palavra são carnudos. Vontade de morder com os ouvidos. Aproximar-se da porta e apanhar a respiração do quarto pela fechadura.

Canalha, definitivo como um estampido, como um tapa.

Não ser chamado de canalha pela maldade, mas por mérito da malícia, como virtude de insinuação, pelo atrevimento sugestivo.

Não o canalha canalha, mas o ca-na-lha, sem repetição. Único.

Não o canalha que deixa a mulher; o canalha que permanece junto. O canalha adorável que ultrapassou o sinal vermelho para levá-la. O canalha que é rude, nunca por falta de educação, para acentuar a violência do amor. Canalha por opção, não devido a uma infelicidade e limitação intelectual. Canalha em nome da inteligência do corpo.

O canalha. Como um elogio. Um elogio para dizer que é impossível domesticar esse homem, é impossível conter, é impossível fugir dele. Canalha como pós-graduação do “sem-vergonha”.

Bem diferente do crápula, que não é sensual e define o mau-caratismo indelével, ou de cafajeste, alguém que não presta nem para ser canalha, de índole egoísta e aproveitadora.

Eu me arrepio ao escutar canalha. Um canalha que significa o contrário do dicionário. Nem perca tempo consultando o *Aurélio* e o *Houaiss*, que não incluem o sentimento da pronúncia. Estou falando do canalha que suscita aproximação, abraço, desejo. Um canalha que é um pedido de casamento entre as vogais.

É pelas expressões que se define a segurança masculina. Sempre duvidei de homem que diz que vai fazer xixi. Xixi é coisa de criança. Eu não represso a gargalhada quando um amigo adulto e de vida feita comenta que vai fazer xixi. Imagino o cara sentado. Infantil como Ivo viu a uva. Já urinar é muito laboratorial. Prefiro mijar, direto, rápido e verdadeiro. As árvores mijam. Os relâmpagos mijam. Os cachorros mijam para demarcar seu território. Aliás, o correto é não anunciar, ir ao banheiro apenas, para evitar constrangimentos vocabulares.

Canalha funciona como uma agressão íntima. Uma agressão afetuosa. Uma provocação. Não se está concluindo, é uma pergunta. Canalha é uma interrogação gostosa.

Não ficarei triste se você esquecer meu nome, chame-me de canalha.

A crônica *Adorável canalha* compreende um texto marcado pela heterogeneidade de sentenças discursivas no que se refere ao tipo textual. Predominam construções descritivas, narrativas e dissertativas, característica comum do gênero em questão. A predominância de enunciados curtos também é evidente, os quais conferem o que Maingueneau (2004) chama de *orientação comunicacional*, característica esta relacionada às funções da linguagem. Citamos tal particularidade, embora não faça parte do dispositivo metodológico de análise, em razão de, a princípio, compreendermos a estruturação do gênero discursivo crônica em âmbito geral. De acordo com a *orientação comunicacional*, é inviável reduzirmos o gênero crônica a apenas uma função de linguagem. Ele representa atos de fala, atos que representam a manifestação de um enunciador (um homem canalha) ante um coenunciador (mulher).

Adorável canalha representa a profícua argumentação das razões de um canalha ser adorável. No início do texto, o que temos é um defeito, ser canalha é um defeito; no entanto, esse defeito se desfaz a partir do momento em que a palavra “canalha” é anunciada por uma voz feminina. O enunciador distancia-se do coenunciador porque descreve o fato de ser chamado de canalha por uma mulher de maneira genérica; ele não se inclui no discurso. A partir do nono parágrafo, há uma aproximação do homem canalha e da mulher; as marcas que indicam personalidade se fazem presentes; o canalha aqui não é qualquer canalha, mas o enunciador que se vê como canalha e que justifica o porquê de este termo representar o “domingo da língua portuguesa”, bem como a “segurança masculina”.

Sob a perspectiva dos planos que constituem a semântica global, em termos de exploração semântica, o enunciador se apropria de termos que “marcam a sua posição no

campo discursivo” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 81). Passamos agora ao estudo do vocabulário e como as escolhas linguísticas, com as categorias de enunciador e do destinatário, dêixis, definem o *ethos* do “canalha pós-graduado”.

Em análise do discurso, “é o funcionamento das palavras no discurso que interessa essencialmente aos analistas. Os vocábulos, isto é, as unidades lexicais realizadas em um discurso constituem, nesta perspectiva, um dado observável pertinente” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 495). Vejamos o porquê: no primeiro momento, a metáfora empregada é de um canalha como “domingo da língua portuguesa”. O recurso metalinguístico associado à comparação, de certo modo literária, propicia a imagem a qual desvia da maldade que a versão denotativa do canalha explora. Sobretudo porque o canalha é aproximado e comparado a um dia – domingo – tempo consagrado, especial, não comum em relação aos outros dias – e o canalha é proferido por uma voz feminina. Desse modo, não falamos de xingamento ou qualquer ideia que remeta a isso, mas de uma malícia que é traduzida pela sensualidade feminina e pela palavra: *os lábios da palavra são carnudos, vontade de morder com os ouvidos, apanhar a respiração do quarto pela fechadura, canalha que suscita aproximação, abraço, desejo.*

Outros recursos metalinguísticos que evidenciam e insistem na caracterização de um canalha que é adorável são: *o ca-na-lha, este irrepetível, único; canalha como pós-graduação do sem-vergonha, um canalha que significa o contrário do dicionário, um canalha que é um pedido de casamento entre as vogais, Ivo viu a uva, interrogação gostosa.*

O vocabulário configura o que Maingueneau chama de cena englobante, na qual as marcas integram um mesmo plano semântico; é a cena englobante que “define a situação dos parceiros e um certo quadro espaço-temporal” (MAINGUENEAU, 2004, p. 86). A cena construída pelos parceiros é de intimidade, intimidade esta que se inicia com o “apanhar da respiração do quarto pela fechadura”; o canalha constrói uma imagem de si manifestada pela *insinuação, pelo atrevimento sugestivo, atrevimento do corpo, pela agressão íntima, provocação.* Outra particularidade do canalha é sua segurança masculina; o canalha ilustrado no discurso não é o canalha que abandona a mulher, que não tem educação, que é infeliz e limitado intelectualmente, mas um canalha que *permanece junto* com a mulher, que é inteligente, que é canalha *para acentuar a violência do amor.*

O ponto de referência das coordenadas dêiticas do enunciado, o enunciador, é o canalha, um canalha que diz *eu*. *Eu sou canalha*. Segundo Maingueneau (2004, p. 55, grifo do autor), “o discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como *fonte de referências* pessoais, temporais, espaciais e, ao mesmo tempo, indica que *atitude* está tomando em relação a seu co-enunciador (fenômeno de ‘modalização’)”. Contudo, esse enunciador não é único; não falamos de um mesmo canalha no texto. Os oito primeiros parágrafos projetam uma imagem de enunciador canalha que aponta para uma perspectiva generalizada. Tanto é que não temos elementos dêiticos que particularizam um *eu*; as formas verbais no infinitivo denotam um enunciador heterogêneo, que diz respeito ao canalha genericamente: *ser chamado de canalha por uma voz feminina, não ser chamado de canalha pela maldade, não o canalha canalha, o canalha que é rude, bem diferente de crápula [...] alguém que não presta nem para ser canalha*. No entanto, o enunciador referente identifica-se com o homem canalha, tanto é que, a partir desse discurso primeiro generalizado, posteriormente, o *eu* assume a forma de canalha: *eu me arrepio ao escutar canalha*.

Consoante Freitas (2010, p. 180), “dizer que os participantes do discurso criam uma autoimagem através dele significa também afirmar que o discurso carrega as marcas do enunciador e do coenunciador, entendidos aqui como aquelas que interagem no processo discursivo”. Ainda que, como ressaltado anteriormente, na primeira parte da crônica a figura do *eu* não seja explícita, a atitude do enunciador é transparente no discurso. As construções acerca do homem canalha são colocadas como verdadeiras pelo enunciador; este é o responsável pelas imagens que são construídas, e estas imagens são constituintes da enunciação. É por meio da enunciação que o homem canalha se constitui canalha. A relação que se estabelece entre enunciador e coenunciador também é próxima já no início do texto. Daí a criação da autoimagem do enunciador que é responsável pela atitude. Vejamos: *ser chamado de “canalha” por uma voz feminina é o domingo da língua portuguesa, os lábios da palavra são carnudos, vontade de morder com os ouvidos; aproximar-se da porta e apanhar a respiração do quarto pela fechadura*. A voz feminina, nesse particular, é a imagem da mulher. A metáfora dos lábios da palavra corresponde aos lábios carnudos da mulher, bem como a respiração que ecoa da fechadura é da mulher.

Desse modo, “o co-enunciador incorpora, assimila um conjunto de esquemas que correspondem à maneira específica de relacionar-se com o mundo, habitando seu próprio

corpo” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 73). Esse conjunto de “esquemas” traduzem o relacionamento do coenunciador com o enunciador. E, utilizando da metáfora presente na crônica, essa identificação acontece como um “pedido de casamento”.

Toda enunciação confere um corpo, um corpo que é constituído tanto pelo enunciador quanto pelo coenunciador e que “adere a um mesmo discurso” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 73). Falamos aqui de um mesmo canalha, e essa imagem de canalha só é possível mediante a indissociação entre as categorias de pessoalidade.

O estatuto de enunciador e do destinatário supõe a instauração da dêixis enunciativa a qual situa o discurso no espaço e no tempo (MAINGUENEAU, 2008a). Quanto ao espaço que é constitutivo à situação de enunciação, percebemos que o ambiente retratado na crônica é uma marca a qual legitima a enunciação e delimita a cena. O termo “canalha” confere proximidade entre as pessoas do discurso, e o que aparece explicitamente, no segundo parágrafo da crônica, é *quarto*. Não nos referimos, pois, a instâncias externas ao discurso. O que delimita o espaço discursivo são as marcas linguísticas que identificam enunciador e coenunciador em um lugar que lhes é próximo.

Com o espaço, o tempo caracteriza a atualidade do discurso. Quando mencionamos a categoria tempo, não nos referimos à data, ao período em que a crônica foi escrita. Trata-se, pois, do tempo linguístico, do *agora*, da atualização pela fala.

Notoriamente, o que prevalece é a conjugação no tempo presente. Isso garante a contemporaneidade enunciativa e a singularidade de o enunciador se mostrar no discurso: *ser chamado de canalha por uma voz feminina é o domingo da língua portuguesa, o som reboa redonda, os lábios da palavra são carnudos, não o canalha que deixa a mulher, o canalha que permanece junto, o canalha que é rude, é impossível domesticar esse homem, é impossível conter, é impossível fugir dele, que não é sensual, estou falando do canalha que suscita aproximação, um canalha que é um pedido de casamento, canalha é uma interrogação gostosa, chame-me de canalha.*

Diante desses exemplos,

Se existe dêixis discursiva, é porque uma formação discursiva não enuncia a partir de um sujeito, de uma conjuntura histórica e de um espaço objetivamente determináveis do exterior, mas por atribuir-se a cena que sua enunciação ao mesmo tempo produz e pressupõe para se legitimar (MAINGUENEAU, 1997, p. 42).

Averiguamos que a atualização do discurso evidenciada na conjugação verbal – presente – e o espaço de proximidade entre enunciador e coenunciador são imprescindíveis para a construção e validação da cena enunciativa. Isso porque o enunciador se mostra veementemente (verbo ser); não há qualquer marca que denote incerteza em relação à imagem do canalha: *chame-me de canalha*.

A enunciação é legitimada, desse modo, uma vez que há outros discursos os quais não condizem com a mesma realidade de canalha apresentada no texto em questão: existem canalhas não adoráveis, o canalha equivalente a crápula, mau-caráter, cafajeste, egoísta – empregando os mesmos atributos, mas contrários, presentes na crônica.

Vejamos que o enunciador, em primeira instância, assinala e destaca um corpo e à medida de seu envolvimento com o coenunciador vai se revelando – cada vez mais canalha. Temos duas marcações com aspas na crônica. Na primeira linha: “CANALHA!” e, na segunda linha: “canalha”. O canalha entre aspas acompanhadas de maiúsculas e exclamação não é o mesmo canalha marcado apenas com aspas. No primeiro caso, temos uma espécie de discurso direto e uma implicação de alteridade e particularidade do termo. “Canalha”, quando proferido por uma mulher, deixa de ter a denotação estrita e sua significação passa a ter direito a maiúsculas e exclamação, ou seja, é a imagem do homem canalha que aos poucos se revela no discurso. Concordamos que essa imagem primeira aparece de forma nem um pouco modesta; todavia, bem lembrado, trata-se de escolhas particularizadas por um enunciador que fala em tom próprio, e o tom do canalha não representa qualquer canalha; é um canalha distinguido por aspas, maiúsculas e exclamação e proferido por uma voz feminina. A segunda menção da palavra canalha, na segunda linha, constitui a representação desse termo para o leitor e obviamente a imagem. Percebamos que os demais canalhas inscritos no discurso não estão entre aspas porque, embora todos se distanciem de uma significação reduzida e previsível, desde o início o enunciador deixa clara a ruptura semântica e sua posição de canalha ante a figura feminina.

Outra passagem que merece atenção é: *canalha como pós-graduação do “sem-vergonha”*. Esse termo é marcado com aspas, uma vez que ele se distancia do sentido literal; o canalha não compreende um sem-vergonha comum, mas um sem-vergonha disciplinado, *pós-graduado*.

Falar apenas em espaço e tempo para a construção da cenografia não é suficiente. “O discurso é inseparável daquilo que poderíamos designar muito grosseiramente de uma ‘voz’” (MAINGUENEAU, 1997, p. 45), ou melhor, o tom. Este, por si só, não representa a ideia totalizante de *ethos*. Atribui-se ao tom a propriedade de caráter e a de corporalidade. “Esse ‘caráter’ é inseparável de uma ‘corporalidade’, isto é, de esquemas que definem uma maneira de ‘habitar’ seu corpo de enunciador e, indiretamente, de enunciatário” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 92). Isso significa que o destinatário, no caso da crônica, a mulher, não é alguém que simplesmente aceita a imagem passada pelo enunciador, o canalha. Este, para estabelecer um “laço entre o corpo e a eficácia do discurso, não deixa de evocar a realidade das práticas languageiras” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 94). Suas práticas estão configuradas elegantemente no discurso proferido para que o canalha de fato não tenha a imagem estrita do termo, e sim “um canalha que suscite aproximação”. Aproximação esta que só é possível no plano enunciativo, ou seja, “por intermédio da disciplina corporal e linguística” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 94).

O ‘caráter’ corresponde a este conjunto de traços ‘psicológicos’ que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador, em função de seu modo de dizer. [...] Deve-se dizer o mesmo a propósito da ‘corporalidade’, que remete a uma representação do corpo do enunciador da formação discursiva. Corpo que não é oferecido ao olhar, que não é uma presença plena, mas uma espécie de fantasma induzido pelo destinatário como correlato de sua leitura (MAINGUENEAU, 1997, p. 46-47).

O conjunto dos traços psicológicos que o leitor constrói na crônica, tendo em vista o modo de enunciação, é de um canalha que não condiz com o significado literal do texto. “O discurso, por mais escrito que seja, tem uma voz própria, mesmo quando a nega” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 91). Denotativamente, o canalha representa uma pessoa que é vil, velhaca, infame, desprezível. No entanto, a imagem construída no discurso é a do sem-vergonha, mas não um sem-vergonha qualquer, e sim um sem-vergonha com pós-graduação, utilizando-se da metáfora do texto. Vejamos que não se pode estabelecer o “tom”, a “voz” do canalha na crônica; o modo de enunciação comporta uma voz em sua plenitude, constitutiva da discursividade (MAINGUENEAU, 2008a), mediante as escolhas lexicais que justificam o porquê de um canalha ser adorável.

Uma vez que o *ethos* representa uma disciplina e comportamento do corpo, percebemos que o canalha, ao contrário das denotações atribuídas pelos dicionários, *Houaiss* e *Aurélio*, como citados no texto, impõe-se, de fato, como um “pós-graduado”. Tanto é que o canalha duvida de homens que anunciam quando vão fazer xixi: “*xixi é coisa de criança, urinar é muito laboratorial, prefiro mijar*”. No entanto, a elegância faz parte desse canalha, pois “*o correto é não anunciar, ir ao banheiro apenas, para evitar constrangimentos vocabulares*”.

A crônica finaliza com uma interação entre enunciador e coenunciador que exemplifica o conceito desse plano traçado no referencial teórico. No momento em que o enunciador se mostra pelas marcas linguísticas no discurso, o coenunciador identifica-se com esse corpo para legitimar o discurso. *Não ficarei triste se você esquecer meu nome, chame-me de canalha* corresponde ao conjunto de esquemas traçados pelo coenunciador a partir da corporalidade do fiador. Falamos aqui de um discurso direto no qual o enunciador é a fonte de referência e se responsabiliza pelo ato de fala. Segundo Maingueneau (2004, p. 137), “enunciar uma asserção é apresentar seu enunciado como verdadeiro e garantir sua veracidade”. Ainda que tenhamos uma negação, a construção assertiva é justamente esta: *chame-me de canalha*.

Considerações finais

A finalidade deste artigo pautou-se em um estudo enunciativo-discursivo de Dominique Maingueneau. Delimitamos os conceitos-base e os planos que inscrevem a teoria desse autor na perspectiva da semântica global: algumas considerações acerca da enunciação, da cenografia e do *ethos* discursivo. A opção por essa abordagem foi estudar a linguagem em uma perspectiva na qual o discurso é encenado. Nesse particular, concretizamos o objetivo de pesquisa: descrever e analisar o *ethos* discursivo do homem canalha, consoante a teoria da enunciação de Dominique Maingueneau (2004, 2008a, 2008b, 2010), na crônica *Adorável canalha*, de Fabrício Carpinejar.

A fundamentação teórica deste artigo correspondeu à semântica global, de Maingueneau (2004, 2008a, 2008b, 2010), e alguns de seus leitores, como Freitas (2010) e Souza-e-Silva (2008, 2009), mais especificamente quanto às categorias teóricas acerca do estatuto de enunciador e do coenunciador, dêixis enunciativa, modo de enunciação e vocabulário.

Procedemos a um estudo enunciativo-discursivo linguístico a partir da identificação das pessoas do discurso para então descrevermos: a posição de enunciador, seu marco de referência e modalização; o estatuto de coenunciador. A situação de locução foi imprescindível porque permitiu verificar a posição do enunciador (canalha) ante o coenunciador (mulher). Com o estatuto de enunciador e coenunciador, reconhecemos os elementos dêiticos sob o prisma da enunciação. Atribuímos atenção especial ao vocabulário e averiguamos que os signos presentes no discurso singularizam o homem canalha e revelam uma cena própria de um canalha não sem-vergonha, mas o canalha adorável. Também refletimos sobre a modalização autonímica marcada pelas aspas, visto que esses sinais denunciam um sentido ímpar ao canalha. Este é apresentado ao leitor não de forma inerte, mas inscrito em uma cena enunciativa que é singular ao canalha adorável, ao canalha *pós-graduado*. Desse modo, a enunciação é legitimada, uma vez que existem outros discursos os quais não conferem ao canalha o *status* de adorável, mas sim a condição de crápula, mau-caráter, cafajeste, egoísta.

Mediante a investigação dos planos que comportam a semântica global – estatuto de enunciador e coenunciador, dêixis enunciativa, modo de enunciação e vocabulário – descrevemos e analisamos o *ethos* do homem canalha. Um estudo dessa natureza se mostra profícuo porque, a partir do momento em que procedemos a uma análise linguística na qual o discurso é encenado, libertamo-nos de pressupostos engessados que insistem em ver o texto apenas como um depósito de signos inertes. Pensar o discurso inscrito em um quadro cênico é pertinente porque o discurso se consolida de forma dinâmica; o sentido não se constrói apenas com a pessoa do enunciador ou do coenunciador, mas com uma série de marcas que são próprias de cada discurso, de cada formação discursiva e se manifestam como em um jogo ou em uma peça teatral. Aqui nada é estanque. Quando falamos em quadro cênico, a ideia não é a de moldura; o processo é justamente o oposto: de movimentação.

A partir das considerações feitas, a elucidação do sentido do homem canalha se consolidou mediante a construção do *ethos* discursivo, o qual remete à imagem do fiador, uma entidade abstrata, que legitima sua maneira de ser. A maneira de ser do homem canalha foge aos instintos do homem canalha apresentado nos dicionários. A análise evidenciou um canalha que é adorável, à sua maneira de ser, a seu tom, à sua voz.

Referências

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 119-144.

CARPINEJAR, F. **Canalha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. p. 17-18.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

FREITAS, E. C. de. Linguagem na atividade de trabalho: ethos discursivo em editoriais de jornal interno de empresa. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 170-197, jul./dez. 2010.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise de Discurso**. Campinas: Pontes; Ed. da Unicamp, 1997.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (1984). **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 69-92.

_____. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c.

_____. A unidade da lingüística. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 6, n. 3, p. 160-163, set./dez. 2008d.

_____. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOUZA-E-SILVA, C. P. Você sabe vender seu peixe? A construção do ethos da revista Vida Executiva. **Revista Investigações**, Recife, v. 21, n. 2, 2008. Disponível em:

<www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.2/Cecilia_Souza-e-Silva.pdf>. Acesso em: 4 set. 2011.

SOUZA-E-SILVA, C. P.; ROCHA, D. Por que ler Gênese dos discursos? Resenha de “Gênese dos discursos”, de Dominique Maingueneau. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 4 set. 2011.

GRAMÁTICA E IDEOLOGIA. LA PROLIFERACIÓN DE FORMAS FEMENINAS EN SUSTANTIVOS DE GÉNERO COMÚN

José Alberto Miranda Poza *

Resumen

En el presente trabajo revisaremos, en primer lugar, el concepto de género gramatical, su naturaleza y cómo se manifiesta en los sustantivos, para, a continuación, analizar el caso particular de los denominados sustantivos de género común. Llegados a este punto, cuestionaremos la existencia de una serie de neologismos morfológicos que, en la lengua española, se han ido desarrollando en los últimos años y que se caracterizan por tratarse de formas femeninas establecidas a partir de una forma inicial común que, al menos hasta entonces, se venía aplicando tanto a la referencia “hombre” como a la referencia “mujer”. Estas nuevas formas femeninas no existían o no eran usadas en la lengua española o, si lo eran, presentaban otros sentidos, sólo explicables desde unos valores socioculturales específicos y bien diferentes de los actuales. En este mismo sentido, se comentarán irrupciones que, desde la ideología (machismo / feminismo) aplicada a los hechos del lenguaje, generan estados de opinión (entre políticos, periodistas y hablantes en general) que intentan imponer determinadas formas en detrimento de las tradicionales y que nada tienen que ver ni con los usos lingüísticos ni con la gramática.

Palabras-clave: género en el sustantivo; ideología y gramática; feminismo / machismo en el lenguaje.

Resumo

No presente trabalho, revisaremos, em primeiro lugar, o conceito de gênero gramatical, sua natureza e como ele se manifesta nos substantivos, para, em seguida, analisar o caso particular dos denominados substantivos de gênero comum. Nesse ponto, questionaremos a existência de uma série de neologismos morfológicos que, na língua espanhola, se desenvolveram nos últimos anos e que se caracterizam por serem formas femininas estabelecidas a partir de uma forma inicial comum que, até então, vinha sendo aplicada tanto em referência a “homem” como em referência a “mulher”. Essas novas formas femininas não existiam ou não eram usadas na língua espanhola, ou, se eram, apresentavam outros sentidos, somente explicados por valores socioculturais específicos e bem diferentes dos atuais. Nesse mesmo sentido, serão tecidos comentários sobre o surgimento repentino dessas formas que, a partir da ideologia (machismo/feminismo) aplicada a fatos da linguagem, geram estados de opinião (entre políticos, jornalistas e falantes em geral) que tentam impor determinadas formas em detrimento das tradicionais e que nada têm a ver nem com os usos linguísticos nem com a gramática.

Palavras-chave: gênero no substantivo; ideologia e gramática, feminismo/machismo na linguagem.

* Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: ampoza@globo.com.

Introducción

En el actual entorno en el que se inscribe el estudio de la lengua, la literatura y la cultura española e hispanica en Brasil, resultado de un largo proceso que ha alcanzado una destacada relevancia en las dos últimas décadas, se advierten dos líneas de trabajo claramente diferenciadas, pero, a la vez, complementarias: por un lado, algunos investigadores afrontan problemas de índole fundamentalmente teórica, como por ejemplo, en el caso de los estudios lingüísticos, cuando se destaca la necesidad de abordar estudios contrastivos portugués/español (DUARTE, 1999; SEDYCIAS, 2002; MORENO & FERNÁNDEZ, 2007); por otro, en ese mismo ámbito, un grupo de profesionales de la enseñanza conduce sus inquietudes intelectuales a cuestiones mucho más ligadas directamente a sus prácticas habituales a pie de aula, a su quehacer diario, mostrando una preocupación menor o, si se quiere, dejando en una posición secundaria, las preocupaciones estrictamente teóricas. No pocos, en fin, abogan por una enseñanza de la lengua española (como lengua extranjera o segunda lengua) bajo el tamiz casi exclusivo de aspectos estrictamente culturales, sociales y hasta políticos (basten, en ese sentido, algunas de las consecuencias que se desprenden de las reflexiones vertidas, entre otros muchos, por BONFIM, 2008). Como hemos tenido oportunidad de decir en otros lugares (MIRANDA POZA & COSTA, 2008; MIRANDA POZA, 2009), advertía hace ya algún tiempo Bugueño Miranda (1998) que un profesor de lenguas extranjeras no puede reducir su papel al de mero animador cultural, como muchos pretenden. Un profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras — en especial, si es formador de profesores — debe conocer los mecanismos que regulan la gramática (la de su propia lengua y también, la de la lengua extranjera que enseña). Sólo así le será posible detectar, desde el principio, los problemas reales de comprensión y las dificultades que van a aparecer en el proceso de aprendizaje, lo que va a situarlo en disposición de proporcionar y utilizar los mejores métodos y estrategias para culminar con éxito la asimilación y la adquisición de las nuevas estructuras lingüísticas por parte del alumno.

El estudio que ahora presentamos se enmarca más dentro de la vertiente teórica antes apuntada, si bien, a la vez, participa de otra cuestión no menos importante relativa al estudio del español como lengua extranjera en Brasil, ligada a cuestiones que tienen más que ver con la planificación de las clases, sus objetivos, el análisis de las dificultades específicas que la propia enseñanza plantea, etc.: la formación de futuros formadores (profesores) de español, esto es, la enseñanza de la lengua española en el ámbito universitario. En este sentido, un alumno del curso de letras, no sólo debe limitarse a “saber español”, esto es, a alcanzar un

determinado nivel de conocimiento (inicial, medio, avanzado, superior, etc.), sino que, además, debe profundizar en dicho conocimiento, lo que implica un estudio reflexivo sobre la lengua, sobre el español, de forma paralela a lo que ocurre en vernáculo: no vale sólo con “saber hablar portugués” (todos los alumnos brasileños lo saben mucho antes de entrar en la universidad), sino que se exigen otros muchos conocimientos complementarios considerados indispensables para poder llegar a ser considerado un “profesor de portugués”. No de otra manera ha de hacerse con las lenguas extranjeras en general y con el español en particular, pues, en caso contrario, estaríamos reconociendo que las licenciaturas en letras extranjeras son, en realidad, meros *cursillos* de idiomas, lo que no sería en nada deseable.

En nuestro trabajo revisaremos, en primer lugar, el concepto de género gramatical, su naturaleza y cómo se manifiesta en los sustantivos para, a continuación, analizar el caso particular de los denominados sustantivos de *género común*, es decir, “*una larga lista de nombres en -a (...) y en -o, que designan indistintamente por sí mismos varón y mujer*” (REAL ACADEMIA, 1981, p.175). Llegados a este punto, cuestionaremos la existencia de una serie de neologismos que, referidos a determinados sustantivos en español, se han ido desarrollando en los últimos años, dando lugar a formas femeninas construidas a partir de una forma inicial común que se aplicaba atendiendo tanto a la referencia “varón” como a la referencia “mujer”, y que no existían o no eran usadas en la lengua española, o si lo eran, presentaban otros sentidos, sólo explicables desde unos valores socioculturales específicos, ya arcaicos. Se comentarán también irrupciones que, en un sentido u otro, desde la ideología (machismo / feminismo), generan estados de opinión (de políticos, de periodistas) que intentan imponer, según el caso, una determinada forma en conflicto frente a las otras, lo que, a veces, llega a caracterizar propuestas alejadas de los usos lingüísticos reales y ajenas a la propia gramática.

El género en el sustantivo. Concepto y naturaleza.

Desde una perspectiva estrictamente gramatical, podemos afirmar que se da un amplio consenso en lo que se refiere al concepto de *género*. En este sentido, ya desde la más antigua tradición gramatical, tanto la referida expresamente a la lengua española como a la de un importante número de lenguas en las que aparece, se reconoce la existencia de una categoría, el *género*, que constituye un rasgo gramatical que se manifiesta, morfológicamente, a través

de la flexión y, sintácticamente, como marca de concordancia en la agrupación sintagmática (o frástica).

Esta *categoría gramatical, rasgo o accidente* se adscribe, según las lenguas, y en virtud de la clase de palabras en la que se manifiesta, a dos o tres variaciones formales que dan lugar a diferentes tipos de oposición. En el caso de la existencia de sólo dos variaciones (en lenguas como, por ejemplo, el español o el portugués con relación al sustantivo), se da la oposición *masculino / femenino*. En otros casos, como, por ejemplo, en alemán o en griego y latín clásicos, la oposición ofrece tres alternativas: *masculino / femenino / neutro*. Y decimos esto porque, tanto en portugués como en español, los pronombres también admiten, en determinadas formas, el *género neutro* (portugués: *isso, aquilo, o*, etc.; español: *ello, lo, eso, esto, aquello*, etc.), con lo que el inventario de la categoría cuenta en su haber con pronombres masculinos, femeninos y neutros.

Ahora bien, el hecho de que el *género* se manifieste en diferentes clases de palabras no quiere decir que posea una naturaleza semejante en todas ellas. Centrándonos tan sólo para nuestro actual propósito en la oposición sustantivo / adjetivo, el *género* es rasgo consuetudinario al primero y constituye una marca de rección en la concordancia, mientras que en el segundo se trata de un rasgo contextualmente heredado (dependiente del sustantivo al que modifica) como consecuencia de la concordancia discursiva. En otras palabras, queremos decir que un sustantivo será, en español, necesariamente masculino o femenino (de ahí la información precisa que a este respecto aparece en las entradas léxicas de los sustantivos en la gran mayoría de diccionarios al uso), mientras que, por el contrario, del adjetivo nada podremos decir a priori con respecto a su género, pues sólo será masculino o femenino en función del sustantivo al que modifica sintagmáticamente y con el necesariamente concuerda.

Ello explica la diferente forma en que se representa en los diccionarios la información genérica en el caso de sustantivos y adjetivos. Así, en la *entrada* léxica de cada sustantivo, inmediatamente a continuación del *lema* aparece su género. Esta categoría le viene otorgada a cada sustantivo por la gramática de cada lengua, lo que explica que, por ejemplo, *leche* sea de género femenino en español, mientras que el sustantivo correspondiente en lengua portuguesa, *leite*, pertenece al género masculino; incluso, series emparentadas morfológicamente – que comparten una misma desinencia – pertenecen a géneros distintos en las dos lenguas aludidas: así, *coraje, bagaje, garaje* son sustantivos masculinos en español, mientras que sus correspondientes *coragem, bagagem, garagem* pertenecen al género femenino en portugués.

Con el recurso de comparar el género de sustantivos que, en dos o más lenguas, significan lo mismo, esto es, se refieren al mismo objeto y, sin embargo, presentan un género diferente, se demuestra que la categoría que estudiamos es un fenómeno estrictamente gramatical y que nada tiene que ver con el objeto designado por el sustantivo, ni con cualquier característica que éste pueda presentar. Aún más, en algunas lenguas, como es el caso del español, existe lo que en algunas gramáticas se denomina *sustantivos de género ambiguo* (ALCINA & BLECUA, 1989, p.517; SECO, 1989, p.154). Este término se refiere a sustantivos que, sin alteración de significado, pueden concordar indistintamente en masculino o en femenino. Tal es el caso de palabras como *arte* (*arte decorativa, arte figurativo, séptimo arte, bellas artes*), *azúcar* (*azúcar blanco, azúcar blanca, azúcar blanquilla, azúcar moreno, azúcar morena*), *mar* (*mar salada, mar abierto, el mar, la mar*), *calor, color*. En estos últimos casos, el DRAE ya no da como caso de ambigüedad genérica, sino que se decanta por atribuirles el género masculino, añadiendo, respectivamente, las anotaciones: *ú.t.c.f.* (“úsase también como femenino”) y *ú. a veces c. f.* (“úsase a veces como femenino”). Es decir, que el hecho de que un solo sustantivo presente más de un género es algo que puede ocurrir, pero constituye un hecho extraño a la lengua, que tiende a subsanarlo con el paso del tiempo, de manera que uno de los géneros acaba por imponerse en detrimento del otro. Sólo a modo de corolario, podemos aquí dejar fe de que esto es lo que ocurrió con palabras como *punte* o *vinagre*, que en castellano antiguo también eran femeninas, triunfando definitivamente el masculino. (No obstante, aún para el caso de *punte* la edición de 1992 del DRAE le otorga *género ambiguo*, con la aclaración de que la forma femenina es antigua o regional).

Si hubiera alteración de significado, estaríamos en el caso de los *sustantivos homónimos*, cuando comparten un mismo origen etimológico (el pez y la pez) o *sustantivos con dos géneros*, cuando se trata de palabras con diferente origen, como orden o margen (SECO, 1989, p.154).

Por su parte, en el caso de los adjetivos, el diccionario representa formalmente la categoría género como un fenómeno formal de concordancia, esto es, no existe una única forma para el adjetivo (salvo en el caso de los formalmente *invariables*), sino que éste debe presentarse en su correspondiente entrada léxica conteniendo las dos posibilidades genéricas, la masculina y la femenina: *bueno, na; claro, ra; intrépido, da*; etc. Queremos decir, por tanto, que el género es un *rasgo externo* al adjetivo, no habiendo adjetivos masculinos o femeninos *per se*, sino que su adscripción a un género específico dependerá de la concordancia con el que posee el sustantivo al que modifica.

La representación del género en los diccionarios

Género en los sustantivos	Género en los adjetivos
leche. (Del lat. <i>lac, lactis</i>) f. Líquido blanco que segregan las mamas de las hembras de los mamíferos, el cual sirve de alimento a las crías. La leche de algunos animales se emplea también como alimento de las personas ...	bueno, na. (Del lat. <i>bonus</i>) adj. Que tiene bondad en su género. 2. Útil y a propósito para alguna cosa ... claro, ra. (Del lat. <i>clarus</i>) adj. Bañado de luz. 2. Que se distingue bien ... intrépido, da. (Del lat. <i>intrepidus</i>) adj. Que no teme en los peligros ...
leite. <i>S. m.</i> Líquido branco, opaco, segregado pelas glândulas mamárias das fêmeas dos animais mamíferos...	bom. <i>Adj.</i> 1. Que tem todas as qualidades adequadas à sua natureza ou função. 2. Benévolo, bondoso, benigno... boa. <i>Adj. (f.)</i> Fem. de bom... claro. <i>Adj.</i> 1. Que alumia; luminoso, luzente, brilhante, resplandecente... [sem referência para a forma feminina de claro]

Género y subcategorización del sustantivo

Una vez establecidas las premisas anteriores, hemos de decir que se produce en un determinado grupo de sustantivos una **excepción** con relación a la forma en que se manifiesta el género en esta clase gramatical. Nos referimos a aquellos sustantivos cuya *matriz semántica* presenta el rasgo [+animado], dicho en otras palabras, sustantivos que designan personas y animales. En estos casos, el objeto designado por el sustantivo, las personas y los animales, presentan características biológicas diferenciadas – macho / hembra – dentro de su especie lo suficientemente significativas como para exigir una diferenciación o marca gramatical en el sustantivo correspondiente. Dicha diferenciación puede llegar a ser extrema cuando se producen alteraciones léxicas (*sustantivos heterónimos* o *por heteronimia* – ALCINA & BLECUA, 1989, p. 517-), como en *toro, buey / vaca; yerno / nuera; caballo / yegua*, si bien, lo habitual, al menos en lenguas como el español o el portugués, es que se produzca una alteración morfológica en el sustantivo (*masculino / femenino*), como en: *monje / monja; niño / niña; señor / señora; león / leona; perro / perra*, donde las alteraciones morfológicas respectivas –e / -a; -o / -a; -ø / -a; -ø / -a; -o / -a representan un proceso formal de alteración genérica referido a la diferencia biológica sexual.

Debemos hacer aquí inmediatamente dos precisiones. La primera es que en todo momento debemos tener presente el hecho de que este fenómeno – el que un sustantivo presente dos géneros y no uno solo – constituye una excepción a la regla general antes

expuesta (no olvidemos el caso de los sustantivos ambiguos y su tendencia histórica a predominar en el uso solo uno de los géneros en alternancia). Y, no en vano, la propia regla acusa una tendencia a mantenerse cuando en la lengua no son pocos los casos de sustantivos que hacen referencia a objetos animados (en este caso, animales) y que, a pesar de ello, son invariables, esto es, presentan un solo género, por encima de su condición biológica (sexual): hablamos de los *sustantivos epicenos* (ALCINA & BLECUA, 1989, p. 526; SECO, 1989, p.153). Así, *búho, hormiga, elefante, serpiente, tortuga, jirafa, sapo, rana* son todos ellos sustantivos que dan nombre a especies animales en las que habrá, claro es, machos y hembras, pero que indistintamente son designados a través de un sustantivo que, en según el caso, será masculino o femenino; género que, por otro lado, seguirán manteniendo aun cuando se incluya la forma apositiva esclarecedora del sexo: *una mofeta* será siempre *la mofeta macho*, como *la jirafa macho*; del mismo modo que ocurre en *el elefante hembra*, ejemplos en los que el artículo concuerda con el género del sustantivo, que, a su vez, **no depende** en modo alguno del sexo del animal en cuestión.

De este modo demostramos que la gramática de cada lengua constituye un modo de representación de la realidad, pero en modo alguno se trata de una reproducción directa. Queremos decir que la diferenciación sexual en determinados seres sólo se corresponde parcialmente con la categoría gramatical de género. Por lo tanto, cualquier algoritmo que supone una relación de igualdad o equivalencia “sexo = género gramatical” es simplemente falaz desde la perspectiva lingüística. Y esto es apreciación común en varios gramáticos. Así, a modo de ejemplo, Alarcos Llorach (1999, p. 74) dice a este propósito:

Las etiquetas usadas para designar a los dos géneros, *masculino* y *femenino*, pueden sugerir que el significado de este accidente gramatical se corresponde con las diferencias sexuales de los entes de la realidad a que se refieren los sustantivos. Ello es cierto sólo algunas veces.

De una forma mucho más definitiva se pronuncian Marcos Marín, Satorre & Viejo (1998, p. 107-108) cuando afirman:

En español, los géneros prácticamente no aportan significado referencial acerca del sexo de los seres designados por los sustantivos. Según Ana M^a Echaide (1969), el 84% de los sustantivos españoles no tiene variación genérica, muchos de

los cuales designan animales sexuados, que son masculinos o femeninos por razones arbitrarias (*mosca, foca, sardina, rinoceronte, bacalao*). Por lo tanto, tan sólo un 16% de nuestros sustantivos presenta flexión de género del tipo: *niño / niña, actor / actriz, etc.*

Tanto es así, que incluso en un número considerable de sustantivos que presentan los rasgos de subcategorización [+animado, +humano], esto es, aquellos que designan personas, se da el caso de invariabilidad genérica, que no es otra cosa sino una tendencia a seguir la norma general: un sustantivo, un género. Ahora bien, aquí, siendo el sustantivo morfológicamente invariable, se marcará el género a través del presentador (muchas veces, artículo): *el / la periodista; el / la atleta; el/la maquinista; el / la artista; el / la estudiante*. A este grupo de sustantivos se les da el nombre de sustantivos de *género común* o *comunes en cuanto al género* (REAL ACADEMIA, 1981, p. 157; SECO, 1989, p.154).

Los sustantivos de género común: excepciones gramaticales, historia de la lengua, ideología y cultura.

Nada mejor para ilustrar las primeras líneas de este apartado que la afirmación que se hace por parte de la Real Academia (1981, pp. 175-176) a este respecto:

Que la terminación en *-o* o en *-a* de los nombres apelativos de persona no es decisiva para la diferenciación de sexo lo prueba también la extensa serie de nombres masculinos de varón en *-a*: *el recluta, el auriga, el profeta, el hortera, el brigada, el granuja, el guardia, el tronera, el déspota, el colega, etc.*, y en algún caso aislado de nombre femenino de mujer en *-o*: *la virago*. Tenemos, por otra parte, para designar indistintamente varón o hembra algunos femeninos con *-a*: *la víctima, la criatura, la persona* [...] y algunos masculinos con *-a*: *los antípodas, los parias*...

Y esta lista es aún corta, pues no tienen cabida en ella los sustantivos que, acabados en *-a* y sin referencia a persona o animal, pertenecen al género masculino en español, como: *problema, telegrama, programa, mapa, sistema, poema, día, tema, clima, idioma, sofá, planeta, drama, diploma, esquema, pijama, clima*. A su lado, sustantivos acabados en *-o*,

como *radio, mano*. En todo caso, a efectos estadísticos, podría decirse que hay menos formas acabadas en *-o* que son femeninas, que las que acaban en *-a* y son masculinas. Pero sólo eso.

Y aún hay más, pues de forma no demasiado estricta venimos hablando – como lo hace, entre otros muchos, la propia Academia – de formas acabadas en *-o, -a*, simbolizando morfológicamente lo que no siempre representa en la realidad, esto es, un *morfo* de género. En efecto, sólo cuando la terminación implica una alteración formal (variación *masculino / femenino*) deberíamos usar esa simbología, pues cuando no se da tal alteración de género dentro de la misma palabra la terminación equivale exclusivamente a un *sonido (fono)*. Por lo tanto, la representación correspondiente al análisis morfológico de *problema* y *telegrama* es exactamente esa: *problema* y *telegrama*, donde el género se asigna léxicamente a la forma, de donde surgirá la concordancia. Frente a ellas, en *niño, niña* y *monje, monja*, será posible asignar sendos *morfos* que representa el *morfema de género: niñ-o, niñ-a; monj-e, monj-a*.

Queda, por tanto, demostrado que, a efectos gramaticales, la terminación *-a* no siempre es *morfo* y, por ende, no representa información genérica alguna, y mucho menos femenina. Lo mismo valdría decir para lo que concierne a la terminación en *-o*.

Dicho esto, aparecen en la lengua, de forma entreverada, algunos elementos que conforman su uso, como es el caso de la ideología. A nadie se le escapa que hechos ligados a la ideología y a la cultura han tenido una influencia decisiva en la historia de la lengua. A este conjunto de hechos, de origen e índole diversa, numerosos lingüistas lo han denominado *factores externos* al **cambio lingüístico**. Así lo indica Anderson (1973, p. 257) cuando dice:

Los orígenes de las motivaciones sociales para el cambio pueden encontrarse dentro de la comunidad lingüística reflejando situaciones sociales internas o pueden originarse en el entorno externo...

Es decir, que no queremos caer en el error, contra el que se prevenía Labov (1970, p.42), cuando advertía sobre una cierta ingenuidad mostrada por algunos lingüistas que podía venir heredada de concepciones estructuralistas, cuando no tradicionales, sobre la lengua:

Hay una especie de mito popular profundamente arraigado entre los lingüistas según el cual, antes de que ellos llegaran a la escena, existía un grupo homogéneo y de estilo uniforme que “hablaba” realmente “la lengua”. Todo investigador tiene la sensación de que su propia comunidad se ha apartado, de

alguna manera, de este modelo normal - por contacto con otras lenguas, por influjo de la educación y presión de la lengua estándar, o por tabúes y adherencias de dialectos o jergas especializados -. Pero nosotros hemos llegado a comprobar que esta es la situación *normal* - que la heterogeneidad no sólo es común, sino el resultado natural de los factores lingüísticos básicos.

Todo esto está muy bien, pero otra cosa muy distinta es que desde determinados sectores se pretenda imponer un fenómeno de cambio lingüístico. Quienes nos dedicamos a estudiar y enseñar gramática, a describir las lenguas, debemos preguntarnos por qué, a veces, aparecen artículos periodísticos que llaman la atención sobre determinados usos lingüísticos que pretenden imponerse, basándose, por otro lado, no en lo que va siendo norma de uso, sino en lo que *debería ser* teniendo en cuenta elementos ajenos al *funcionamiento real* del sistema lingüístico (PÉREZ HENARES, 2006):

Soy **periodista** y **poeta**, tengo un amigo **atleta** y otro **futbolista**. Mañana tengo que ir al **dentista** y pedir hora para el **oculista**. Seguramente sea un poco **machista** y no sé si soy del todo **demócrata**. Pero después de escribir esto, me doy cuenta de que al menos no soy tan tonto como la directora del Instituto de la Mujer, Rosa M^a Peris, que pretende, más o menos, que cambiemos nuestra lengua para acoplarla a los dictados de lo que ella entiende por feminismo. Y el resto de los mortales, salvo alguna acérrima seguidora, por simple y llana estupidez.

Ha pedido la señora, que no tiene por lo visto mejores cosas en las que emplear su tiempo, que la Real Academia de la Lengua dé entrada a vocablos, porque, a su juicio, algunos demuestran sexismo a boca llena. Por ejemplo, dice, *juez*, *concejal* o *miembro*. Y propone, *jueza*, *concejala* y *miembra* [...] Tras ello pasa, en fuga hacia el infinito, de la reivindicación a exigir que en la Academia se imponga la paridad. O sea, que se elija al 50 por ciento a sus miembros entre hombres y mujeres. Ya no importará cómo escriban o cuánto sepan de la cosa de la lengua, sino que por paridades la mitad habrían de ser mujeres [...]

Puestos a decir bobadas, a cada cual se nos puede ocurrir una [...] ¿Verdad, jóvenes y jóvenes?, como diría Carmen Romero, una de las iniciadoras de este esperpento lingüístico.

A tenor de este tipo de artículos, queremos llamar la atención sobre dos aspectos. El primero es que se solicita a la Academia que, aprovechándose de su autoridad, *imponga* nuevas palabras (o mejor, nuevas formas de palabras), que no necesariamente están triunfando por su uso espontáneo, sino que remotamente responderían a una malentendida ideología, que hace confundir sonidos y morfemas y, a la vez, todo ello con ideología social. En algo muy diferente consiste la labor académica: ésta se pronuncia una vez que, efectivamente, los cambios se han ido produciendo de forma mayoritaria. Las palabras, sus formas, sus usos, nunca se imponen por parte de un sector determinado y mucho menos al servicio de una ideología. *Género gramatical* y *sexo* no son equivalentes, como ya hemos dejado claro al comienzo de este trabajo.

La segunda de las puntualizaciones, y que desmonta – si es que en algún momento hubiera atisbos de ello – la supuesta argumentación esgrimida por las defensoras del mal llamado feminismo lingüístico, es que no parecen preocupadas por el nada desdeñable número de palabras que, acabadas en la supuesta identificación femenina en *-a*, sirven también para designar a personas de sexo masculino, lo que debería causar en los varones cierta incomodidad o discriminación lingüística y con las que genialmente ironiza el articulista.

No es este, en fin, el único caso de reclamación feminista acerca de la creación de nuevas formas femeninas en sustantivos de *género común*. No hace mucho tiempo, la Ministra de Igualdad del Gobierno de España, Bibiana Aído, se manifestó a favor de la creación de la forma *miembra*, como femenino de la palabra *miembro*, sustantivo común de género único, masculino, y aplicable **referencialmente** a hombres y mujeres (Diario *El Mundo*, 2008):

La ministra de Igualdad, Bibiana Aído, ha explicado que la palabra “miembra”, que utilizó el lunes en el transcurso de su primera comparecencia en la Comisión de Igualdad en el Congreso de los Diputados, se utiliza en Iberoamérica y planteó incluir en el diccionario este registro. Sin embargo, este término es incorrecto, y no puede tener cabida en el diccionario, según ha declarado el académico Gregorio Salvador [...]: “Eso sólo se le puede ocurrir a una persona carente de conocimientos gramaticales, lingüísticos y de todo tipo. Además, en España no podemos decidir sobre una lengua que se habla en muchos países”. [...] Salvador aludió también a las referencias que hizo la titular de Igualdad al “Consejo de

Ministros y de Ministras”: “La lengua es un sistema económico de expresión y el masculino vale en este caso como término neutro que sirve para masculino y femenino”, manifestó.

Porque, además, existe un problema añadido con respecto a este nuevo neologismo morfológico aquí propuesto, *miembra*. Olvida la hoy ya ex ministra que *miembro* es un sustantivo de referencia personal indirecta que sólo posee un género como sustantivo común. En otras palabras, le ocurre lo mismo que a *ser* (siempre masculino, incluso en su concordancia adjetiva, indistintamente de su referencia extralingüística) o a *persona*. En el primer caso, una mujer dirá “yo no me siento como un ser **amado**”, donde *amado* concuerda gramaticalmente en masculino con el sustantivo al que modifica, *ser*, independientemente del sexo de la persona a la que se refiere extralingüísticamente. Por lo mismo, en el segundo, caso, un hombre puede predicar referencialmente de sí mismo a través de un adjetivo flexionado en femenino en construcciones del tipo: “yo (*hombre*) soy una persona **tranquila**”, donde *tranquila* concuerda con el sustantivo al que modifica, *persona*, y es, por tanto, femenino, a pesar de que el referente pueda ser masculino, como en este caso. Por si esto fuera poco, cabría preguntarse por qué cuando nos referimos a *la pierna como miembro del cuerpo*, no se nos había ocurrido antes que a la susodicha ministra decir que se trataba, mejor, de una *miembra* del cuerpo (vale lo dicho igualmente para *mano*, por ejemplo, también sustantivo femenino). Por tanto, si *pierna* (sustantivo femenino) es un **miembro** del cuerpo – y no *miembra* –, no vemos por qué una *mujer* no puede seguir siendo **miembro** de un colectivo, haciéndose completamente innecesaria una nueva forma artificialmente flexionada en femenino.

Y, además, un nuevo problema: el uso del masculino plural que engloba, a un mismo tiempo, a hombres y mujeres. En este caso, nos las tenemos con un nuevo problema de índole gramatical, que no tiene que ver con un reflejo directo con relación a las diferencias biológicamente determinadas por el sexo y aún menos con consideraciones sociales discriminatorias hacia la mujer. Hace ya algún tiempo, la gramática histórica, al analizar la deriva del cambio lingüístico en la evolución de las lenguas, encontró un fenómeno que se repetía con cierta frecuencia y al que se denominó *principio de economía lingüística* (DUBOIS *et al.*, 1983, p.215):

El principio de la *economía lingüística* se basa en la síntesis entre las fuerzas contradictorias (necesidad de comunicación e inercia) que entran constantemente en conflicto en la vida de

las lenguas. Permite explicar un cierto número de hechos en fonología diacrónica.

En este sentido, existiría un equilibrio estadístico de la lengua como “compromiso económico” entre la necesaria diferenciación y la necesaria limitación de masas (LEWANDOWSKI, 1986, p. 107), como intento de conseguir con un mínimo de trabajo lingüístico un máximo de efecto comunicativo o, en fin, como principio de eficacia general de la evolución de las lenguas (MARTINET, 1975, p. 217), que considera dicha evolución como “*regida por la permanente antinomia entre las necesidades de comunicación del hombre y su tendencia a reducir al mínimo su actividad mental y física*”. O, en fin, en palabras de López Navia (2008, p.19):

Estas actitudes [proponer la enunciación simultánea de las formas del masculino y femenino cuando se habla en plural] representan complicar sin necesidad los mecanismos expresivos de la lengua, que se rigen precisamente por el impulso contrario, es decir, el principio de economía lingüística, o más sencillamente, la ley del mínimo esfuerzo. El hecho de que un sustantivo que en singular tiene una forma para cada género se enuncie en masculino cuando se emplea en plural nada tiene que ver con el sexismo, sino con los principios estrictamente gramaticales que rigen nuestro idioma.

Con todas estas indicaciones, queremos decir que esa tendencia o moda últimamente tan habitual entre los políticos (prácticamente de cualquier ideología), y no sólo en el caso de la ministra Aído, de recargar innecesariamente el discurso, especialmente oral y en público, con constantes repeticiones de palabras y circunloquios innecesarios que dan cuenta de la alteración genérica, cuando el plural ya se encarga de englobar las dos posibles opciones es algo que atenta directamente contra la deriva histórica no sólo del español, sino de todas las lenguas, evolución, además, que parte del propio uso que a lo largo de los tiempos, en las diferentes épocas, han efectuado los propios hablantes (el pueblo). En este sentido, como afirma el profesor Gutiérrez Ordóñez a este mismo respecto, “la lengua es el organismo más democrático del mundo”, la última palabra la tiene siempre el pueblo, sólo si ese cambio, propuesto por alguien, es admitido por el pueblo, éste es el que da su aprobación. Según esto, “en estos momentos “miembra” es un término incorrecto, lo que no quiere decir que en algún momento llegue a ser considerado correcto (*Público.es*, 2008).

Otra cosa es – y aún no lo habíamos comentado hasta ahora – que, en los usos lingüísticos de épocas pretéritas de la lengua española (en ambas orillas del océano), lógicamente motivados por determinados comportamientos sociales (e ideológicos), surgían formas femeninas creadas a partir del masculino, en no pocos casos semejantes a las que ahora se proponen por otros motivos, y que conllevaban una marcada *connotación ideológico-social*: ser la esposa de determinado individuo que detentaba una profesión/posición de poder en un microcosmos social. Nada mejor, para ilustrar lo que ahora decimos, que evocar el título de la inmortal novela realista de Leopoldo Alas Clarín: *La Regenta*. Así, especialmente, como ya hemos dicho, en ambientes sociales ligados a un marcado carácter rural o periférico, la *médica* era la esposa del médico de esa ciudad, de ese pueblo; la *alcaldesa*, la mujer del alcalde de la localidad; la *capitana*, la esposa del capitán (de la Guardia Civil) del destacamento de una determinada ciudad; la *jueza*, la mujer del juez de un partido judicial concreto, y así sucesivamente. Aquí cabía el hecho efectivo socio-históricamente justificado de que por aquellas épocas el papel de la mujer se reducía al de esposa de un hombre y, por ello, pocas veces detentaba una profesión de este tipo. No nos cabe rectificar esta situación y baste decir que, una vez que los usos sociales han cambiado – radicalmente en muchos casos –, también han desaparecido paralelamente los usos lingüísticos ligados a ellos. En cualquier caso, puede comprobarse de un modo fehaciente cómo las gramáticas de la lengua española de aquellos tiempos daban cuenta de estos hechos, explicándolos en su contexto socio-histórico (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, p. 13): “Los nombres que significan oficio, empleo, etc., propios de varones, son masculinos; como *patriarca*, *albañil*, *piloto*, *alférez*; y los de mujeres son femeninos; como *azafata*, *nodriza*”. Baste decir, a modo de corolario, que hasta la publicación de la nueva gramática en 2010, esta era la última edición publicada por la Academia, pues el *Esbozo* fue siempre considerado como obra incompleta y nunca tuvo la consideración de gramática plena.

A modo de breve conclusión

En las páginas anteriores hemos pretendido revisar de forma rigurosa lo que representa el concepto de *género gramatical* y cómo se manifiesta en la categoría sustantivo. Hemos dado razones que nos invitan a pensar que los conceptos de *género* y *sexo* no están directamente relacionados y, si de algún modo lo están, nunca mediante una correspondencia biunívoca. En este sentido, convendría revisar desde la ideología feminista hasta qué punto la

lengua se manifiesta de un modo machista en lo atinente al género, toda vez que éste no es una representación directa del sexo y, además, considerando dos hechos: el principio de economía lingüística - justificado en diversas lenguas y fenómenos a lo largo de la historia de la lengua - para lo referente a los plurales repetitivos y la inoportuna imposición al ámbito académico de determinadas formas neologistas que aún repudian el oído y el uso del hablante, en quien recae en última instancia la decisión sobre la aceptación o no de nuevas palabras, significados o formas lingüísticas dentro de una lengua dada.

En último caso, pensemos por qué se propone la forma *presidenta*, originalmente derivada del participio presente del verbo *presidir* > *presidente* (“el que preside, presidiendo o presidente”), basándose en el hecho de que la sociedad moderna incorpora mujeres que desempeñan ese cargo, y nunca, por ejemplo, nadie reclamó una forma femenina *estudiante*, para hacer frente al supuesto masculino *estudiante*, cuando se puede decir que el número de mujeres estudiantes en no pocas carreras es altamente superior al de varones. Y obsérvese, además, que la derivación morfológica de la palabra es exactamente la misma que la que ofrecía *presidente* / *presidenta*, es decir, participio presente del verbo *estudiar* > *estudiante*. Valga lo mismo para las formas invariables que conforma sustantivos de género común como *docente*, *discente*, *viajante*, *veraneante* y entre otras.

Referencias bibliográficas

ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

ALCINA FRANCH, J.; BLECUA, J.M. **Gramática española**. 7. ed. Barcelona: Ariel, 1989.

ANDERSON, J.M. **Aspectos estructurales del cambio lingüístico**. Madrid: Gredos, 1973.

BUGUEÑO MIRANDA, F. Sobre algunos tipos de falsos cognados. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, nº 8, p. 21-27, 1998.

BONFIM, C. Macondo, McOndo y Maceió: Literatura, formación de profesores y políticas públicas. In: MIRANDA POZA, J.A.; RODRIGUES, J. P. M.; CENTURIÓN, J. I. J. **Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008, p. 128-134.

DUARTE, C.A. **Diferencias de usos gramaticales entre español y portugués**. Madrid, Edinumen, 1999.

DUBOIS, J. *et al.* **Diccionario de Lingüística**. Versión española de Inés Ortega y Antonio Domínguez. Dirección y adaptación de Alicia Yllera. 2. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio Básico**. Porto Alegre: Editora Nova Fronteira, 1988.

LABOV, W. The study of language in its social context. In: **Studium Generale**, 23, 1970, p. 30-87.

LEWANDOWSKI, T. **Diccionario de Lingüística**. Traducción de M^a Luz García-Denche Navarro y Enrique Bernárdez. 2^a ed. Madrid: Cátedra, 1986.

LÓPEZ NAVIA, S. De “miembras” y membrillos. Publicado en el **Diario ABC**. Edición de Castilla y León, el miércoles, 18 de junio de 2008, p. 19.

MARCOS MARÍN, F.; SATORRE GRAU, F.J.; VIEJO SÁNCHEZ M.L. **Gramática española**. Madrid: Síntesis, 1998.

MARTINET, A. **Economía de los cambios fonéticos**. Madrid: Gredos, 1975.

MORENO, C.; FERNANDEZ, G.E. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. Madrid, SGEL, 2007.

MIRANDA POZA, J.A. Por qué no existe grado en el sustantivo (ni en español, ni en portugués). In: ROJO, S. *et al.* (org.) **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 2760-2771.

_____; COSTA, Z. G. Problemas de confusión terminológica en la clase de E/LE. Sobre sonidos, fonemas y letras. In: MIRANDA POZA, J.A.; RODRIGUES, J. P. M.; CENTURIÓN, J. I. J. **Anais do I Congresso Nordestino de Espanhol**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008, pp. 192-229.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1931.

_____. **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. 7ª edición. Madrid: Espasa-Calpe, 1981.

_____. **Diccionario de la lengua española**. 22. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1992.

SECO, M. **Gramática esencial del español**. 2. ed. revisada y aumentada. Madrid: Espasa-Calpe, 1989.

Referencias tomadas de la Internet

Diario **El Mundo** (2008) Aído propone incluir en el diccionario la palabra “miembra” tras utilizarla por error. Disponible en la dirección de Internet: <http://www.elmundo.es/elmundo/2008/06/10/espana/1213098649.html> [accedido el día 12 de mayo de 2010].

Público.es (2008) Dos miembros de la RAE reprenden a Aído: miembra es incorrecto. Disponible en la dirección de Internet: <http://www.publico.es/124994/miembra/academicos/rae> [accedido el día 12 de mayo de 2010].

PÉREZ HENARES. A. (2006) Feminismo lingüístico, preclara estupidez. Disponible en la dirección de Internet: http://www.diariodirecto.com/hem/20061207//OPINION/ANTONIO_PEREZ/home.html [accedido el día 12 de mayo de 2010].

SEDYCIAS, J.A. (2002) Projeto de Pesquisa e Plano de Trabalho: **Gramática contrastiva do espanhol-português**. Disponible en la dirección de Internet: http://www.sedycias.com/projeto_02.htm [accedido el día 4 de mayo de 2009].

RECONHECIMENTO E PROCESSAMENTO DE ALOMORFIAS DE PLURAL NA AQUISIÇÃO DO NÚMERO GRAMATICAL EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

José Ferrari-Neto *

Resumo:

Este artigo apresenta os resultados de dois experimentos cujos objetivos foram averiguar se crianças em torno dos dois anos de idade reconhecem informação relativa a número no DP quando esta está presente apenas em N e verificar se a alomorfa afeta o reconhecimento da mesma (experimento 1), e investigar se diferenças no material linguístico afetam diferentemente crianças da faixa etária de 24 a 36 meses, oriundas de classes sociais distintas, no reconhecimento da informação relativa a número expressa por morfemas e alomorfes de número em PB (experimento 2).

Palavras-Chave: Aquisição de linguagem. Número gramatical. Alomorfa.

Abstract:

This article presents the results of two experiments whose objectives were to determine if children at around two years of age recognize information regarding number in DP when it is present only in N and see if allomorphs affect the recognition of the same (experiment 1), and investigate whether differences in linguistic material affect children of different ages from 24 to 36 months, from different social classes, in recognition of the information on the number expressed by morphemes and alomorfes number in PB (experiment 2).

Keywords: Language Acquisition. Grammatical Number. Allomorphs

Introdução

Segundo a concepção minimalista de língua (CHOMSKY, 1995, 1999), o que criança deve adquirir no processo de aquisição da linguagem são as propriedades dos traços formais da língua em questão, as quais se devem fazer visíveis nas interfaces da língua com sistemas de desempenho. Assim, a aquisição de uma língua se dá a partir da percepção de informações presentes na interface fônica, ou seja, no *input* linguístico básico ao qual a criança está

* Professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: joseferrarin@ibest.com.br

exposta. Mas algumas questões importantes surgem em uma teoria de aquisição da linguagem baseada na percepção da criança a informações constantes no material linguístico. Uma dessas questões é a maneira como a criança lida com a variabilidade linguística no processo de aquisição de língua materna e aqui, em especial, na aquisição do número gramatical.

Para o reconhecimento do sistema de número gramatical no Português Brasileiro (PB), é notadamente importante a manifestação morfológica da informação relativa a número, em especial aquela que se manifesta nos elementos formadores do DP (*Determiner Phrase*). Uma vez que, em PB, tal informação apresenta dois tipos de variação: uma, de caráter morfofonológico, cuja expressão se dá por meio de alofones e alomorfes; e outra, de cunho sintático, cuja realização se observa nos diversos padrões de concordância de número, os quais caracterizam variantes sociodialetais distintas, é necessário verificar em que medida tal variação afeta a análise do material linguístico pela criança.

Uma das tarefas da criança na aquisição da língua consiste em representar padrões identificados na interface fônica como informação morfológica e lidar com informação proveniente da interface semântica de modo a tomar variações fônicas com distribuição e interpretação semântica semelhantes como pertencentes a uma categoria morfológica mais abstrata. Dados obtidos em várias línguas sugerem que crianças desde tenra idade lidam com alofones como membros de uma única categoria fonológica (DUPOUX & PEPERKAMP, 1999). Assim sendo, a criança que adquire o PB deve ser capaz de lidar com todas as possíveis realizações fônicas de um morfema de forma indiferenciada.

A aquisição do número gramatical em PB envolve a identificação da informação de número expressa no morfema *-s* presente em elementos do DP. Num experimento sobre aquisição do número gramatical e concordância de número no DP em PB, Corrêa et al. (2006) verificaram que crianças na faixa de dois anos de idade (idade média de 25,4 meses) identificam o número plural de DPs com base na flexão de número do D(eterminante), independentemente da marcação morfológica de número em N(ome), o que foi atribuído à coexistência de dois dialetos no PB – o padrão, no qual a flexão de número se encontra presente no nome e nos elementos que entram em concordância com este no DP; e o não padrão, no qual o número se apresenta manifesto apenas em D. Não é claro, portanto, o quanto a informação morfológica de número se faria visível à criança quando expressa exclusivamente em N. Os resultados obtidos por Corrêa et al. (2006) revelaram sensibilidade de crianças na faixa de dois anos à informação de número no DP, o que pode ser interpretado como indicativo do processamento da concordância no DP pela criança. Corrêa et al. (2006)

demonstraram que, ainda que expostas predominantemente ao dialeto padrão, no qual todos os elementos do DP tendem a ser marcados em número, as crianças não tomaram como relevante a distinção entre as formas padrão e não-padrão. A informação de número em D – que se mantém constante em todas as variantes – é tomada como a informação confiável pelas crianças, o que parece indicar que a criança adquirindo PB processa concordância de número no DP. Não é claro, contudo, em que medida a criança extrairia informação de número de N, quando esta é a única fonte de informação de número no DP.

Nesse sentido, DPs existenciais com nomes nus constituem um meio de se investigar o quanto de informação de número a criança extrai da flexão do nome, e se haveria diferença no modo como crianças expostas predominantemente aos dialetos padrão e não-padrão lidam com essa informação. Visto que alomorfa de número manifesta-se nos nomes flexionados, considerou-se que verificar o modo como crianças processam alomorfes nesse contexto seria informativo do quanto crianças estão atentas à flexão do nome, na ausência de um D flexionado. Além disso, sabe-se que o –s final tende a ser suprimido na interface fonética. Nesse caso, alomorfes poderiam tornar a informação de número particularmente visível.

Assim, o experimento 1 teve como objetivos verificar se crianças com idades entre 23 e 30 meses identificam a informação relativa ao número gramatical quando codificada morfológicamente apenas no N, como em construções existenciais, e o quanto a alomorfa de número afetaria o reconhecimento desta informação, uma vez que, conforme visto acima, a realização do traço formal de número no PB apresenta-se nas interfaces com grande variabilidade morfológica. Não há evidências experimentais que possam atestar o quanto essa variabilidade do *input* afeta a segmentação do nome flexionado em radical e afixo pela criança. Saber se este fato constitui uma dificuldade para a criança é também um dos objetivos do experimento ora apresentado.

Já o experimento 2 busca prover evidências sobre o modo como crianças com idade em torno dos 2 anos, oriundas de classes sociais diversas (as quais recebem, como *input*, respectivamente, a variante padrão e a variante não-padrão) se comportam com relação à identificação das informações concernentes a número no processo de aquisição do PB. Assumindo-se que o processamento da concordância de número é instrumental para a aquisição do sistema de número em PB (cf. CORRÊA et al. 2006), tem-se que os resultados por eles obtidos dão suporte a essa hipótese, pois evidenciou-se que a criança adquirindo PB identifica o morfema de número presente no DP, indicando assim que a concordância de número no DP foi processada. Por outro lado, é preciso dizer que as crianças por eles testadas

eram todas elas oriundas de classe social usuária da variante padrão do PB, na qual a marca de plural aparece sistematicamente adjungida em D e em N, o que pode ter facilitado a tarefa de reconhecimento exigida pelo teste experimental. Nesse caso, testar crianças de diferentes classes sociais poderia oferecer algum *insight* sobre a questão de o quanto *inputs* diferenciados podem afetar a compreensão da criança, influenciando assim no processo de aquisição de linguagem, já que, no caso da variante não-padrão do PB, a marca de plural frequentemente é omitida dos nomes, o que poderia causar dificuldades à criança, tanto no tocante à segmentação do nome em radical e afixo de plural, quanto ao reconhecimento de alomorfas de número. Isso poderia levar a criança que tem como estímulo primário a variante não-padrão do PB a reconhecer a informação relativa a número contida exclusivamente em D.

Assim, o experimento 2 relatado a seguir busca prover evidências sobre o modo como crianças com média etária de 25 meses, oriundas de classes sociais diversas (as quais recebem como *input*, respectivamente, a variante padrão e a variante não-padrão) lidam com os dois tipos de variação no processo de aquisição do PB. O experimento teve como objetivos principais verificar se as crianças na idade em que demonstram extrair informação fônica relativa a número do D são capazes de realizar a mesma extração em N, presumindo que, como o *locus* preferencial para a identificação da informação relativa a número é em D, as crianças submetidas à variante não-padrão tenham maior dificuldade na consecução da tarefa, já que em sua variante os nomes usualmente não se apresentam flexionados em número no DP, e caracterizar o tratamento que a criança confere a essa informação, quando expressa tanto sob forma de morfema quanto de alomorfe.

O artigo está estruturado da seguinte maneira. Na seção 2 apresenta-se uma breve descrição da morfologia de número em PB, com destaque para a questão das dificuldades impostas pela alomorfia à percepção da informação relativa a número gramatical. Na seção 3 discutem-se trabalhos anteriores sobre o tema, conduzidos com falantes de inglês, com vistas a uma melhor caracterização do problema em outras línguas. A seção 4 traz a descrição da metodologia experimental aqui utilizada, bem como os resultados obtidos. A seção 5 faz uma apreciação e discussão geral dos resultados.

A morfologia de número em PB

O singular em PB corresponde morfologicamente a uma forma geral não marcada (morfema \emptyset) e o plural a uma forma morfologicamente marcada com uma desinência de

número plural que, em PB, é manifestada pela desinência /-s/ em posição posvocálica final, e fonologicamente pelo arquifonema /S/, o qual representa os quatro alofones da desinência de número: /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/ (cf. CÂMARA 1992). Assim, nomes terminados no singular em *-s* (precedidos de vogal tônica), *-r*, *-z* e *-n* formam o plural com o acréscimo do alomorfe *-es*: *país-países*, *pilar-pilares*, *vez-vezes*, *cânon-cânones*. A presença da vogal átona justifica-se pela impossibilidade de, em PB, surgirem grupos silábicos formados por *-rs*, *-zs*, etc. (ainda que possa ocorrer em *-ns*, como em *próton-prótons*). Outro caso de alomorfia ocorre com nomes terminados em *-l*, precedidos de vogal diferente de *-i*, cujo plural é expresso através da forma *-is*: *jogral-jograis*, *coronel-coronéis*. Quando os nomes terminados em *-l* forem precedidos da vogal *-i*, pode ocorrer a queda do *-l* e o acréscimo de *-s* (*fuzil-fuzis*, *funil-funis*) ou queda do *-l* mais o acréscimo do alomorfe *-eis* (*fóssil-fósseis*, *míssil-mísseis*). A tabela a seguir resume a manifestação morfofonológica relativa a número em PB:

<ul style="list-style-type: none"> ▪ morfema de plural = <i>-s</i> 	Ex.: bola-s, carro-s
<ul style="list-style-type: none"> ▪ alomorfe <i>-es</i> ▪ nomes terminados no singular em <i>-s</i> (precedidos de tônica), <i>-r</i>, <i>-z</i> e <i>-n</i> 	Ex.: país - país- <i>es</i> pilar - pilar- <i>es</i> vez - vez- <i>es</i> cânon - cânon- <u><i>es</i></u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ alomorfe <i>-is</i> ▪ nomes terminados em <i>-l</i>, precedidos de vogal diferente de <i>i</i> ▪ nomes terminados em <i>-l</i> precedidos de <i>i</i> tônico 	Ex.: jogral - jogra- <i>is</i> coronel - coroné- <i>is</i> lençol - lençó- <i>is</i> azul - azu- <i>is</i> Ex.: fuzil - fuzi- <i>is</i> (crase entre o <i>i</i> do radical e o <i>i</i> do alomorfe) barril - barri- <i>is</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ alomorfe <i>-eis</i> ▪ nomes terminados em <i>-l</i> precedidos de <i>i</i> átono 	Ex.: fóssil - fóss- <i>eis</i> réptil - répt- <i>eis</i> táctil - táct- <i>eis</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ alomorfe \emptyset ▪ nomes terminados em <i>-x</i> e <i>-s</i> precedidos de vogal átona 	Ex.: o tórax - os tórax o simples - os simples a cútis - as cútis
<ul style="list-style-type: none"> ▪ plurais metafônicos 	Ex.: ovo - ovos / corpo - corpos

	(plural redundante – acréscimo da desinência e alteração no timbre da vogal)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ duplo plural (plural de nomes diminutivos derivados) 	Ex.: anel + zinho = anei-zinho-s cão + zito = cãe-zito-s
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nomes terminados em <i>-ão</i> apresentam tripla possibilidade de plural (muitos em variação livre e sem forma definitiva fixada) 	Ex.: caixão – caixões cristão – cristãos pão – pães
<ul style="list-style-type: none"> ▪ nomes privativamente plurais 	Ex.: as férias as núpcias As bodas os óculos

Da tabela acima se depreende que a expressão de número em N, em Português, se faz pelo morfema *-s* adjungido a nomes terminados em vogal temática *-a*, *-e* e *-o*, como a maioria dos nomes da língua, assim como por dois alomorfes: *-es* e *-is*. O primeiro, em nomes terminados na consoante */-r/* (como em *mar-mares*), e o segundo, em nomes terminados na consoante */-l/*, no PE, ou na semivogal */-w/* no PB (como em *jornal-jornais*).

Uma criança adquirindo o PB se depara com situações interessantes, no tocante à morfologia de número em PB. A primeira dúvida que surge é se a criança categoriza as variantes alomórficas como diferentes formas de expressão do número gramatical, isto é, como pertencentes a uma mesma categoria morfológica abstrata. A segunda questão a saber é se a alomorfia impõe dificuldades de segmentação dos itens lexicais em radical e morfema/alomorfe de número, o que afetaria o reconhecimento da informação relativa a número presente no estímulo. Os casos de alomorfia observados na manifestação linguística do número gramatical em PB constituem-se em um problema com o qual a criança tem de lidar, durante o processo de aquisição do PB. É necessário pressupor que a criança interprete os alomorfes de número de maneira idêntica ao morfema de número, ou seja, tome os alomorfes como membros de uma única categoria morfológica abstrata. Isso requer da criança a presença de determinadas habilidades de identificação e segmentação do *input*. Alomorfes, em PB, têm ocorrência restrita a certos contextos, condicionados por fatores fonológicos, o que constitui um padrão perceptível para a criança. Esta, portanto, deve estar dotada de

habilidades perceptuais e de processamento que lhe permitam analisar os fatores determinantes da ocorrência de alomorfes, a fim de poder proceder à segmentação adequada dos itens lexicais em radical e morfema/alomorfe. Os experimentos aqui conduzidos visam a prover algumas evidências empíricas a esse respeito.

Estudos anteriores sobre alomorfia e variabilidade do *Input*

Questões relativas à aquisição do número a partir do processamento do material linguístico também têm sido alvo de estudos experimentais com falantes de outras línguas, em especial o inglês. Dentre esses estudos, pode-se citar o de Soderström (2002) e Miller (2005), descritos a seguir.

O estudo de Melanie Soderström (2002) concentra-se fundamentalmente na compreensão das informações relativas à morfologia flexional. Concentrando seu trabalho na identificação e reconhecimento do morfema flexional *-s* do inglês, língua que apresenta dois morfemas homófonos (como marca de plural nos nomes e como indicador da terceira pessoa do singular nos verbos), a autora investiga, numa série de experimentos, as habilidades de compreensão presentes em crianças em fase de aquisição, bem como os conhecimentos sintáticos precoces que estas crianças podem apresentar.

No experimento 1, comparou-se a preferência das crianças por histórias que apresentavam sentenças gramaticais contendo a marca de terceira pessoa do singular no verbo (“*the boy bakes bread*”) e sentenças gramaticais contendo a marca de terceira pessoa do plural no nome (“*the boys bake bread*”) com passagens nas quais as sentenças eram agramaticais, não apresentando nenhuma flexão (“*the boy bake bread*”). Já no experimento 2, um segundo grupo de bebês, distinto do primeiro, teve a preferência observada, preferência esta relativa às mesmas histórias com frases gramaticais do experimento 1, só que, desta vez, comparadas a frases agramaticais com dupla marcação morfológica (“*the boys bakes bread*”). Os experimentos 3 e 4 seguintes foram aplicados em bebês de 19 a 23 meses de idade, visando conferir se crianças nesta faixa etária distinguem semanticamente a flexão nominal de número da flexão verbal de número. Procedeu-se a duas diferentes comparações. Em uma, os sujeitos ouviram frases com DPs singulares e plurais (“*look at the ball(s)*”), e buscou-se conferir se as crianças reconheciam o morfema *-s* adjungido ao nome e o interpretava como marca de pluralidade. Em uma segunda comparação, DPs foram introduzidos em sentenças como “*the ball rolls*”, visando-se deste modo checar se as crianças identificavam o morfema *-s*

adjungido ao verbo como indicativo da terceira pessoa do plural. Se a semântica destes morfemas fosse compreendida pelo bebê entre 19 e 23 meses de idade, então seria possível prever que olhariam preferencialmente para as imagens singular ou plural, de acordo com o estímulo sonoro ouvido.

Os resultados obtidos por Soderström no experimento 1 demonstram que os bebês preferem passagens gramaticais, tanto no singular quanto no plural, em relação a passagens agramaticais. Já no experimento 2, os resultados não mostraram preferência nem por passagens gramaticais, nem por passagens duplamente flexionadas. Soderström procedeu ainda a uma comparação entre os resultados apurados em ambos os experimentos, cotejando as médias obtidas nas condições gramatical (plural e singular gramaticais) e agramatical (sem flexão e duplamente flexionada). Desta comparação emergiu uma preferência significativa por frases gramaticais em relação às frases sem flexão, mas nenhuma preferência foi constatada entre sentenças gramaticais e sentenças duplamente flexionadas.

Soderström afirma que a preferência das crianças por passagens gramaticais na terceira pessoa do singular demonstra que elas são sensíveis à flexão verbal, o que sugere uma atenção das crianças na faixa dos 19 meses a aspectos da morfossintaxe, mesmo quando a produção de tais morfemas possui falhas. A autora ressalta, no entanto, que ambos os experimentos não fornecem indícios do quanto estas preferências sugerem um conhecimento gramatical da flexão. O fato de as crianças não demonstrarem preferência por enunciados gramaticais comparativamente a enunciados agramaticais duplamente flexionados sugere, ao invés, que as crianças não procedem a um julgamento de gramaticalidade sofisticado sobre tais sentenças – o que parece ser o caso de que bebês com 19 meses de idade demonstram preferir sentenças com algum tipo de flexão, distinguindo-as das sentenças não-flexionadas, embora sejam indiferentes à gramaticalidade das mesmas. Os estudos de Soderström evidenciaram uma percepção precoce da criança à presença do morfema de número, seja no verbo, seja no nome, ainda que, no caso dos experimentos de Soderström, não se tenham obtido evidências acerca do reconhecimento da informação semântica contida no morfema de número.

Os resultados de Soderström, no entanto, são omissos no que diz respeito a uma possível capacidade de a criança perceber o morfema de número mesmo quando este se apresenta variável fônica e morfológicamente, tratando estas variações como expressões de um mesmo morfema abstrato. Neste sentido, o trabalho de Miller (2005) é mais ilustrativo, pois os resultados por ela obtidos indicaram que *inputs* variáveis, tanto no tocante à pronúncia

da morfologia de plural quanto à omissão desta mesma morfologia (caracterizando assim diferentes dialetos sociais), são percebidas diferentemente por falantes de um e outro grupo, conforme o mostrado a seguir.

O trabalho de Karen Miller (2005) é concernente à aquisição do sistema de número gramatical do espanhol por crianças chilenas. O foco do trabalho é a compreensão da morfologia de plural nas sentenças em que esta informação apresenta-se variável – em espanhol chileno, a morfologia de plural apresenta variação em sua expressão fônica (alternância entre [s] e [h] na pronúncia do morfema –s) e em sua expressão morfológica (com omissão do morfema em alguns elementos do DP, marcando assim diferenças sociodialetais, semelhantemente ao PB). Os experimentos de Miller examinam justamente se este *input* variável afeta a compreensão do morfema de plural e em que nível, levando uma criança adquirindo espanhol chileno a construir uma gramática que difere em alguns pontos da gramática-alvo. Miller procedeu à aplicação de dois testes experimentais, assumindo em ambos a hipótese de que *inputs* variáveis afetam a compreensão. No experimento 1, testou-se a habilidade de a criança compreender a marca de plural nos nomes e nos determinantes *un/unos, algún/algunos e unos de los/algunos de los*. Os participantes foram 36 crianças, na faixa etária entre 4,5 e 5,11 anos, sendo que 18 delas eram pertencentes a uma classe social mais baixa (“*working class*”) e as outras 18 a uma classe social mais alta (“*middle class*”), configurando, deste modo, grupos submetidos a *inputs* distintos.

Testou-se igualmente um grupo de 20 crianças, desta vez com faixa etária entre 6,0 e 8,2 anos, sendo metade pertencente a uma classe social mais alta e metade a classe social mais baixa. Os resultados obtidos indicaram que um *input* variável, no tocante à pronúncia, relacionado à morfologia de plural, afeta a compreensão do morfema de plural em crianças de ambos os grupos, além de sugerirem que, dado o alto nível de omissão da marca de plural na fala dos adultos da classe social mais baixa, as crianças submetidas a esta variante têm sua capacidade de compreensão do plural diminuída, uma vez que uma diferença significativa entre os grupos sociais foi atestada. A comparação entre as faixas etárias mostrou que esta diferença significativa diminui a partir dos 6,0 anos, indicando que a influência da variação do *input* decresce a partir deste ponto.

Já no experimento 2, o objetivo foi testar a compreensão das crianças em relação à semântica do morfema de plural presente nos determinantes *un/unos*, e os participantes foram 20 crianças com faixa etária entre 4,4 e 5,11, metade pertencente à classe social mais baixa e metade pertencente à classe social mais alta, igualmente falantes de espanhol chileno. Os

resultados obtidos evidenciaram que *inputs* ambíguos concernentes à morfologia de plural, no que tange às diferentes pronúncias da marca de número, afetam a compreensão do morfema de plural, já que os sujeitos de ambos os grupos sociais apresentaram desempenho insatisfatório na condição plural. Além disso, os resultados indicaram igualmente que a variabilidade do estímulo, no que se refere à omissão do morfema de plural também contribuiu para a dificuldade de interpretação do número, uma vez que os sujeitos da classe social mais baixa aparentemente não distinguem nomes flexionados e não-flexionados em número, diferentemente dos sujeitos da classe social mais alta, de acordo com as diferenças significativas obtidas por Miller quando da comparação dos resultados entre os dois grupos e entre ambas as condições.

Sobre os dois experimentos aqui relatados, tomados em conjunto, pode-se afirmar que todos se concentram no tratamento de algumas questões aqui tomadas como fundamentais no processo de aquisição do número gramatical, quais sejam a percepção de morfemas de número (como no de Soderström, 2002) e a influência da variabilidade do *input* (como no de Miller, 2005). Tais questões são aqui retomadas e discutidas no âmbito do estudo da aquisição do número gramatical em PB, visando-se com isso fornecer novas evidências acerca do tratamento desses problemas em uma teoria de aquisição da linguagem.

Descrição dos experimentos

O experimento 1 aqui descrito utilizou-se do paradigma da Tarefa de Seleção de Imagem (*Picture Identification Task*), com pseudo-nomes e objetos inventados. A variável independente foi o tipo de plural no nome alvo (plural com alomorfia e sem alomorfia, este último representado por terminação em sílaba travada por /r/ ou /l/ (que se realiza como [w]) vs. terminação em vogal temática -e ou em ditongo com semivogal /y/). As condições experimentais foram a de plural com alomorfia (condição 1) e plural sem alomorfia (condição 2). A variável dependente foi o número de respostas correspondentes ao plural do nome alvo apresentado.

Método:

Participantes:

10 crianças, com idades entre 23 e 30 meses (média de idade de 26,5 meses), sendo 6 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, residentes da cidade de Petrópolis (RJ).

Material:

Como estímulos visuais foram usados doze conjuntos de cinco fichas, os quais continham duas fichas com um exemplar de uma figura inventada (figura alvo) e mais uma ficha com a figura alvo múltipla, outra ficha com uma única figura alvo e uma terceira com uma figura múltipla de objeto conhecido. Utilizaram-se ainda quatro conjuntos de fichas, correspondentes a figuras de objetos reais, usadas como distratores. Como estímulos sonoros foram usados dezesseis frases pronunciadas pelo experimentador, sendo seis na condição 1 e seis na condição 2, as quais continham nomes que designam objetos inventados, e que foram usadas como teste, mais quatro frases que apresentavam nomes que designam objetos reais, usadas como distratores. Procurou-se, nos estímulos sonoros na fase de teste, usar palavras inventadas terminadas com as vogais temáticas -a, -e, -o, em número de dois para cada uma das vogais, perfazendo deste modo seis estímulos, correspondentes à condição 2; de igual forma, buscou-se usar palavras inventadas terminadas em -ar, -er, -or, -al, -el, -ol, em número de um para cada terminação, perfazendo assim seis estímulos, correspondentes à condição 1. Os estímulos distratores, em número de seis, usaram palavras conhecidas terminadas em vogal temática. Teve-se, portanto, um total de 18 estímulos.

Foram usados como estímulos visuais dezoito conjuntos de cinco fichas, sendo seis para cada condição, os quais continham duas fichas com um exemplar de uma figura inventada (figura alvo) e mais uma ficha com a figura alvo múltipla, outra ficha com uma única figura alvo e uma terceira com uma figura múltipla de objeto conhecido, mais seis usados como distratores. A tabela a seguir apresenta exemplos das condições utilizadas:

	Condição 1	Condição 2	Distrator
1. Apresentação	Aqui tem um DAFAR Aqui tem outro DAFAR	Aqui tem um DAFARE Aqui tem outro DAFARE	Aqui tem BOLA Aqui tem outra BOLA
2. Escolha	Mostra para mim onde tem DAFARES	Mostra para mim onde tem DAFARES	Mostra para mim onde tem BOLAS

Procedimento:

Para a fase de treinamento e para os distratores, são usadas frases produzidas pelo experimentador, as quais contêm nomes que designam objetos reais, distribuídas em duas partes:

- Parte 1 (apresentação): apresentação de três fichas com desenho de nome alvo singular conhecido (“Aqui tem um carro”; “Aqui tem outro carro”; “Aqui tem uma casa”).

- Parte 2 (escolha): apresentação de três fichas: uma com uma figura correspondente ao nome alvo (figura múltipla), outra com uma figura correspondente a outro nome plural diferente do alvo (figura múltipla) e uma terceira com o correspondente ao nome alvo singular (figura única). Tarefa: A criança é requerida a identificar a figura correspondente ao plural do nome alvo (“Mostra pra mim onde tem CARROS”). Espera-se que a criança identifique o nome alvo plural.

Para a fase de teste são usadas frases produzidas pelo experimentador, as quais contêm nomes que designam objetos inventados, distribuídas em duas partes:

- Parte 1 (apresentação): apresentação de três fichas: duas com figura do nome alvo singular inventado (“Aqui tem um *dafar*”; “Aqui tem outro *dafar*”) e uma com uma figura singular diferente do alvo (“Aqui tem *dafare*”) – condição 1, ou (“Aqui tem um *dafare*”; “Aqui tem outro *dafare*”; “Aqui tem *dafar*” – condição 2). Contrabalançou-se a ordem de apresentação, de forma a alternar os estímulos com *dafar* (um *dafar*, outro *dafar*, um *dafare*), com *dafare* (um *dafare*, outro *dafare*, um *dafar*) e com os distratores.

- Parte 2 (escolha): apresentação de três fichas: uma com a figura alvo múltipla, correspondente à interpretação plural do nome presente no estímulo; outra com uma figura múltipla diferente do alvo, correspondente à interpretação da forma testada como plural embora não relacionada à forma singular anteriormente apresentada; e uma com a figura alvo no singular. Tarefa: A criança é requerida a identificar a figura correspondente ao plural do nome alvo (“Mostra pra mim onde tem DAFARES”).

Resultados e Discussão

Os resultados foram inicialmente analisados em função da variável *tipo de plural no nome* (plural com alomorfia e plural sem alomorfia). Procedeu-se igualmente a uma análise dos tipos de erros cometidos (a qual considera as respostas-plural, correspondentes à figura múltipla diferente do alvo, e as respostas-singular, correspondentes à figura singular). Os

resultados não apontaram uma diferença significativa entre as condições 1 e 2 (58,3% x 51,7%, com $t(df9) = 1,19$ e $p = 0,26$), no que se refere à primeira variável. Já no que tange à análise dos erros, a diferença entre o total de respostas-singular e o de respostas-plural em ambas as condições não foi significativa (respostas singular: $t(df9) = 0,86$ e $p = 0,17$; respostas plural: $t(df9) = 0,75$ $p = 0,31$). Os gráficos com os resultados obtidos aparecem abaixo:

Gráfico 1

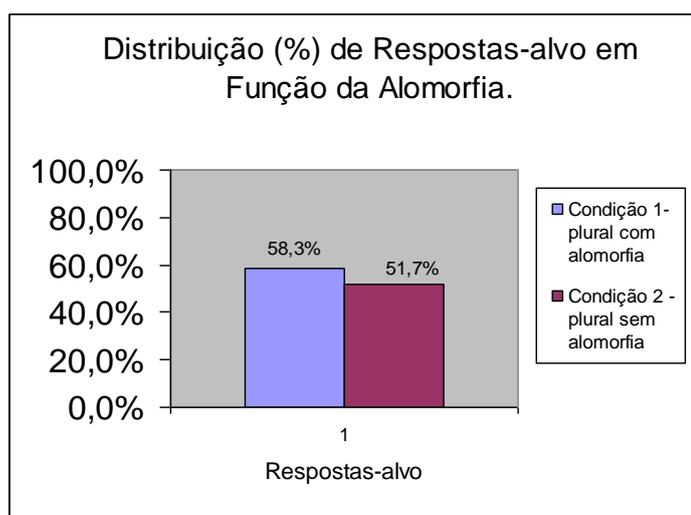
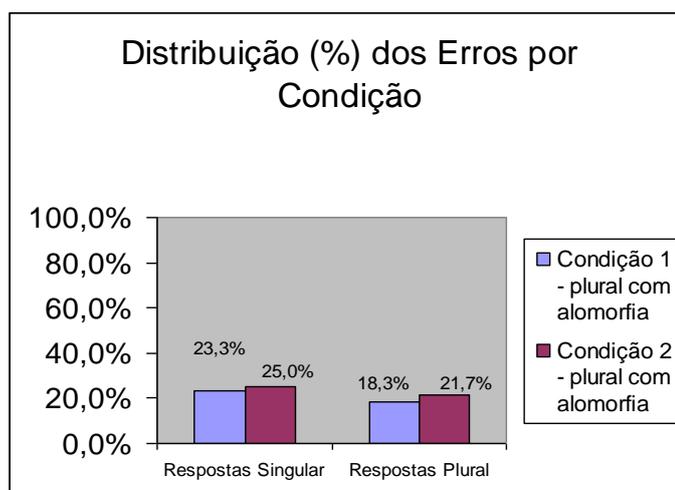


Gráfico 2



Considerando-se que o nível de chance é 33%, os resultados sugerem que a criança percebe informação relativa a número quando expressa exclusivamente em N e trata de forma indiferenciada o plural de nomes terminados em vogal temática e o plural dos nomes terminados em consoante/semivogal, uma vez que o índice de reconhecimento da figura-alvo plural é semelhante nas duas condições. Esta análise indica que as crianças tratam morfema de número e alomorfe de número de maneira indistinta, e que a alomorfia não se constitui em um problema para o reconhecimento da informação relativa a número, o que é confirmado por uma análise dos tipos de erros cometidos: a diferença entre as respostas-singular e as respostas-plural (correspondente à figura múltipla distinta do alvo), em ambas as condições, não foi significativa, o que sugere que a alomorfia não induziu dificuldades a este respeito. Mesmo no que se refere à segmentação, os resultados aqui aferidos não provêm evidências de que a alomorfia imponha dificuldades, já que a criança segmenta o nome em radical e morfema/alomorfe na identificação da informação de número.

Quanto à possibilidade de um nome inventado como *dafares* ser tomado como morfologicamente semelhante a *lápiz* ou *pires*, conforme o exposto na introdução, o número de respostas singular foi relativamente pequeno, e somando-se o percentual de respostas plural alvo com o percentual de respostas plural, verifica-se que a informação de número foi reconhecida prioritariamente. Conclui-se, então, que as crianças em torno de dois anos possuem capacidade de lidar com alomorfias – representação abstrata de número – e que a criança é capaz de lidar com número plural em nomes nus de sintagmas existenciais. Assim sendo, mesmo que se considere que a informação de número no PB é interpretável em D, a conclusão do estudo anterior pode ser mantida, visto que o número pode ser interpretado nos elementos que estariam em concordância com aquele. Ou seja, a criança, por volta dos dois anos de idade, percebe a informação de número das interfaces fônica e semântica e pode representá-la no léxico em termos de um traço formal.

Cotejando-se os resultados auferidos no experimento 1 com os resultados a que chegou Soderström (2002) com crianças falantes de inglês, tem-se que em ambos ficou evidenciada uma percepção precoce da criança à presença do morfema de número no nome (no caso dos testes experimentais de Soderström, constatou-se ainda uma sensibilidade à presença do morfema de número também no verbo). No entanto, nos experimentos de Soderström não se obtiveram evidências acerca do reconhecimento da informação semântica contida no morfema de número, nem acerca de uma possível capacidade de a criança perceber o morfema de número mesmo quando este se apresenta variável fônica e morfologicamente,

tratando estas variações como expressões de um mesmo morfema abstrato. O experimento 2, relatado a seguir, objetivou justamente prover evidências a respeito desta capacidade em crianças adquirindo o PB.

Neste experimento tomou-se, assim, como variáveis independentes, o *tipo de apresentação dos nomes novos* (favorável ao plural alomórfico ou ao plural regular), juntamente com *grupo social*, determinando assim o grupo padrão (formado por crianças expostas predominantemente à variante padrão do PB) e o grupo não-padrão (formado por crianças expostas predominantemente à variante não-padrão do PB). Foi utilizada a técnica de identificação de objetos/criaturas inventados nomeados por pseudo-nomes, tal como no experimento 1.

Método:

Participantes:

20 crianças, com idade entre 24 e 36 meses (média de idade 30 meses), residentes na cidade de Petrópolis (RJ). As crianças foram divididas em dois grupos de 10 crianças, o primeiro (grupo padrão) formado por crianças filhas de pais escolarizados (com nível superior completo) e matriculadas em colégio particular de sua cidade, sendo, portanto, expostas predominantemente à variante padrão do PB. O segundo grupo (grupo não-padrão) foi formado por crianças filhas de pais semi-escolarizados (com até o primeiro segmento do Ensino Fundamental completo) e matriculadas em creches públicas de sua comunidade, sendo, portanto, expostas predominantemente à variante não-padrão do PB.

Material:

O material linguístico consistiu de 12 conjuntos de 3 sentenças de apresentação de dois objetos/criaturas idênticos e um diferente, todos inventados (*Aqui tem um dafar; aqui tem outro dafar e aqui tem um dafare*) seguidas de um comando com um DP existencial com nome no flexionado (*Mostre pra mim onde tem dafares*), como plural de *dafar* ou de *dafare*, como complemento. Foram usados seis conjuntos para cada condição experimental e mais seis conjuntos semelhantes com nomes de objetos e seres reais, as quais funcionaram como distratores, totalizando assim dezoito conjuntos. Foram usados como estímulos visuais dezoito conjuntos de seis fichas, sendo seis conjuntos para cada condição, mais seis para os distratores. Os conjuntos usados como teste continham três fichas para a parte de apresentação: duas contendo uma figura inventada singular (figura alvo), mais uma ficha com

uma figura singular diferente da figura alvo. Na parte de escolha, os conjuntos continham outras três fichas: uma ficha com a figura alvo múltipla, uma ficha com a figura alvo no singular, mais outra ficha com figura múltipla diferente do alvo (correspondente ao plural da figura diferente do alvo mostrada anteriormente). A tabela a seguir apresenta exemplos das condições utilizadas:

	Condição 1	Condição 2	Distrator
3. Apresentação	Aqui tem um DAFAR Aqui tem outro DAFAR	Aqui tem um DAFARE Aqui tem outro DAFARE	Aqui tem BOLA Aqui tem outra BOLA
4. Escolha	Mostra para mim onde tem DAFARES	Mostra para mim onde tem DAFARES	Mostra para mim onde tem BOLAS

Procedimento:

O mesmo utilizado no experimento 1.

Resultados e Discussão

Uma análise de variância ANOVA com design fatorial 2(grupo social) X 2(tipo de plural), em que *grupo social* foi um fator grupal e *tipo de plural* medida repetida, foi conduzida com o número de respostas correspondentes à escolha da figura múltipla correspondente à apresentada anteriormente. A variável *grupo social* não apresentou resultado significativo ($F(1,18) = 0,1$ $p = .75$), o mesmo ocorrendo com a variável *alomorfia* ($F(1,18) = 1,62$ $p = .22$). Interação entre grupo e alomorfia igualmente não apresentou diferença significativa ($F(1,18) = 1,62$ $p = .22$).

Os gráficos com os resultados obtidos aparecem a seguir:

Gráfico 3

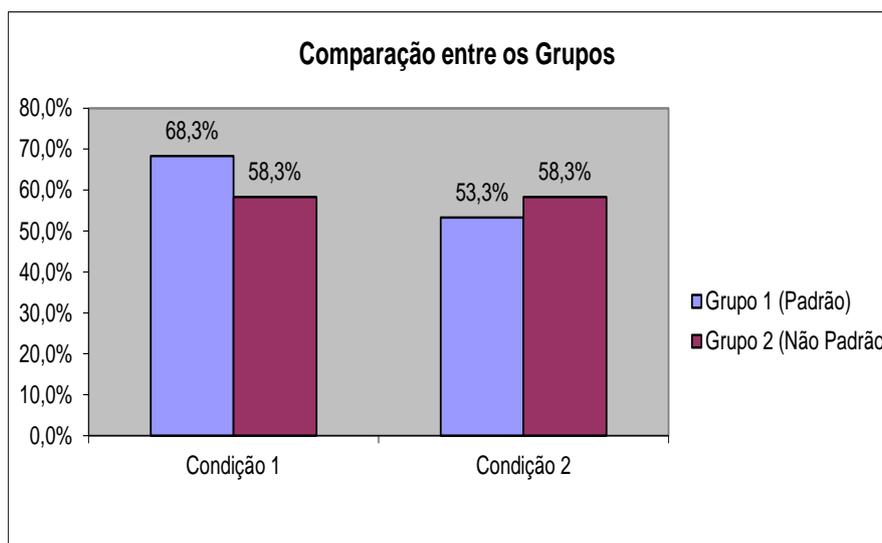
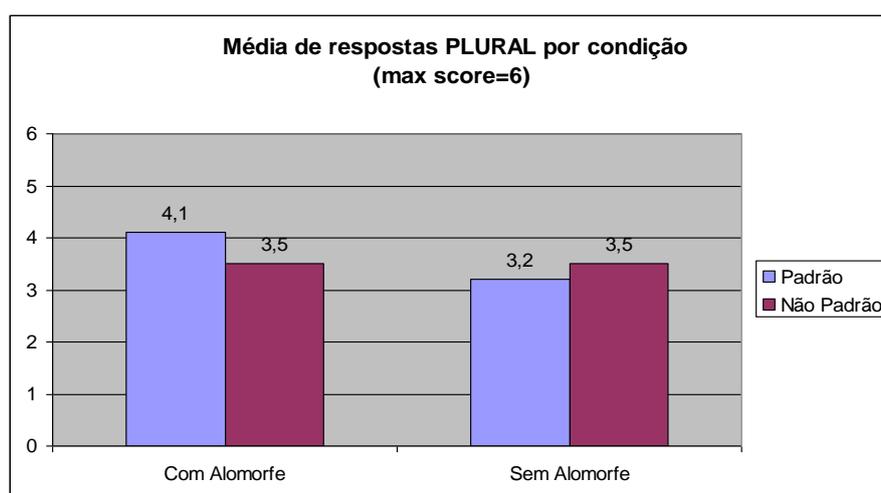


Gráfico 4



Os resultados do experimento 2 indicam que as crianças de ambos os grupos sociais tratam morfema de número e alomorfe de número de maneira indistinta, e que alomorfia não se constitui em um problema para o reconhecimento da informação relativa a número, sugerindo que a alomorfia não induziu dificuldades a este respeito. Um teste-t *post-doc* foi realizado entre as condições com e sem alomorfia do grupo padrão, revelando uma tendência que beira o nível de significância ($t(df9) = 2.21$ $p = .05$). Ou seja, os dados sugerem que alomorfes podem tornar mais visível a informação de número no grupo no qual o nome tende a ser flexionado. No que se refere à segmentação, os resultados aqui aferidos não provêm

evidências de que a alomorfa imponha dificuldades às crianças dos grupos padrão e não-padrão, já que as crianças em ambos os grupos segmentam o nome em radical e morfema/alomorfe na identificação da informação de número.

Em suma, o experimento 2 não permite afirmar que diferenças no estímulo linguístico primário afetam o reconhecimento de informação relativa a número, o que conduz à conclusão de que o processamento da concordância de número se dá de igual forma para as crianças dos dois grupos sociais. Mesmo quando o morfema de número não é expresso na produção, ele é percebido como tal pela criança. O fato de a marca morfológica de número ser omitida no dialeto não padrão não induz dificuldades para a criança que tem esse dialeto como estímulo linguístico primário, uma vez que o comportamento verificado foi semelhante nas duas faixas sociais pesquisadas. Com relação a evidenciar se o tipo de plural (com morfema ou com alomorfe) afeta a maneira como as crianças reconhecem informação de número em nome flexionado, o maior número respostas na condição 1 (com alomorfe) observada no grupo padrão sugere que a alomorfa aumenta a visibilidade da informação de número, em especial na classe exposta predominantemente à variante padrão do PB, na qual se observa uma maior incidência da marca de número em N.

Numa comparação do experimento 2 com o estudo experimental de Miller (2005), o que se pode concluir é que os resultados por ela obtidos indicaram que estímulos variáveis, tanto no tocante à pronúncia da morfologia de plural, quanto à omissão desta mesma morfologia, caracterizando assim diferentes dialetos sociais, são percebidas diferentemente por falantes de grupos sociais distintos. Como se percebe nos experimentos de Miller (2005), os resultados a que eles conduziram foram um tanto distintos dos registrados no experimento 2, uma vez que este não registrou diferença significativa entre os sujeitos. Pode-se, contudo, atribuir esta discrepância nos resultados ao fato de os experimentos de Miller terem sido aplicados em crianças de faixa etária bem superior, em torno dos 5 anos de idade, quando a produção está mais consolidada e o processo de aquisição quase concluído. Assim, a questão da influência de diferentes *inputs* no processo de aquisição de linguagem permanece uma questão em aberto. A possibilidade de efeito diferenciado no grupo padrão, sugerido pelo teste-t, contudo, pode aproximar os resultados do estudo de Miller com os relatados aqui.

Conclusão

O experimento 1 investigou se crianças com idades entre 23 e 30 meses identificam a informação relativa ao número gramatical quando codificada morfologicamente apenas no N, como em construções existenciais, e o quanto a alomorfia de número afetaria o reconhecimento desta informação. Concluiu-se que as crianças em torno de dois anos possuem capacidade de lidar com alomorfias – representação abstrata de número – e que a criança é capaz de lidar com número plural em nomes nus de sintagmas existenciais. A variabilidade com que o número se manifesta não se constitui em um problema para o reconhecimento da informação relativa a número, ainda que o processamento do número seja, de modo geral, custoso, nessa faixa etária.

A respeito do experimento 2, que visou investigar se crianças da faixa etária de 24 a 36 meses, provenientes de classes sociais distintas (expostas predominantemente, portanto, aos dialetos padrão e não-padrão do PB), identificam informação relativa a número em DPs existenciais com nomes nus e em que medida alomorfia afeta seu desempenho, podem ser propostas algumas conclusões. Os resultados evidenciam que, ainda que a interpretação de DPs existenciais imponha dificuldades para crianças da faixa etária testada, a alomorfia não apresenta problemas, independentemente do dialeto a que a criança é exposta, podendo mesmo tornar a informação de número mais visível para a criança. Os resultados obtidos neste experimento também permitem afirmar que o fato de a marca de número ser omitida em N no dialeto não-padrão não impede que crianças expostas predominantemente a esse *input* reconheçam a marcação morfológica de número em DPs existenciais nus. Mesmo a alomorfia não induz dificuldades a esse respeito, já que os resultados mostraram que as crianças de ambos os grupos sociais são capazes de segmentar corretamente nome e alomorfe de número.

Referências

CAMARA Jr., J. M. *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

CHOMSKY, N. *Derivation by phase*. MITWPL 18, 1999.

CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1995.

CORRÊA, L.M.S.; AUGUSTO, M.R.A.; FERRARI-NETO, J. The early processing of number agreement in the DP: evidence from the acquisition of Brazilian Portuguese. In: BAMMAN, D.; T. MAGNITSKAIA; C. ZALLER (eds.) *A Supplement to the Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference on Language Development 2006*.

CORRÊA, L.M.S.; AUGUSTO, M.R.A.; FERRARI-NETO, J.; NAME, M.C.L. Similarities and differences in the acquisition of number and gender: an experimental investigation on the basis of Brazilian Portuguese. Trabalho apresentado no *Second Lisbon Meeting on Language Acquisition*, 2004.

DUPOUX, E.; PEPERKAMP, S. Fossil markers of language development: Phonological “deafness” in adult speech processing. In: B. LAKS; J. DURAND (Eds.), *Cognitive phonology*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

MILLER, K. *Variable input and the comprehension of plurality in children Spanish-speaking children*. Cascadilla Proceedings Project, 2005.

SODERSTRÖM, M. *The acquisition of inflection morphology in early perceptual knowledge of syntax*. Unpublished Doctoral Dissertation. Baltimore: Johns Hopkins University, 2002.

ASPECTOS DA LINGUAGEM FALADA PELOS GURUTUBANOS

Maria do Socorro Vieira Coelho*

Resumo:

O objetivo deste artigo é descrever e analisar a variante do português falado pelos habitantes do Território Gurutubano, da região Centro-norte de Minas Gerais. A investigação alicerçou-se nos postulados teóricos da sociolinguística variacionista laboviana, apoiou-se também nos trabalhos de Fishman, Hymes, Gumperz e utilizaram-se, ainda, as referências básicas de Weinreich. O resultado foi um trabalho descritivo-explicativo sincrônico do português falado pelos gurutubanos. A isto, acresceram-se algumas informações diacrônicas relativas à formação e evolução observadas no decorrer do estudo, que mostraram a existência de um falar do português brasileiro rural gurutubano, ou seja, um falar que possui traços específicos que o caracterizassem como um falar de área rural gurutubana: *o português brasileiro gurutubano*.

Palavras-chave: Gurutubanos. Português brasileiro. Quilombolas. Sociolinguística.

Abstract:

The scope of this article is to describe and analyze the variation of the Portuguese language spoken by the inhabitants of the Gurutubano Territory located in the northern central region of the Minas Gerais State, Brazil. The investigation is supported by the postulates of the Sociolinguistic Variation theory developed by William Labov, the works by Fishman, Hymes and Gumperz and in Weinreich's studies. The result is a descriptive, explanatory and synchronic work about the Portuguese spoken by the Gurutubanos with some additional diachronic information about the formation and evolution of such language variation, thus revealing the existence of a Brazilian Portuguese rural language with specificities which allows it to be classified as *Brazilian Gurutubano Portuguese*.

Keywords: Gurutubanos. Brazilian Portuguese. Quilombolas. Sociolinguistic.

Introdução

A modalidade da língua portuguesa brasileira falada pelos moradores do Território Gurutubano¹, ou seja, o povo Gurutubano que vive no vale do rio Gurutuba, situado na região

* Professora do Departamento de Comunicação e Letras (Unimontes), Montes Claros, Minas Gerais, Brasil. E-mail: soccoelho@hotmail.com.

¹ Esclarecemos que optamos por usar a grafia proposta por Neves (1908a) em *Chorographia do Município de Boa Vista do Tremendal*, por ser o primeiro historiador regional que faz menção explícita aos negros que se

– centro norte de Minas Gerais - desde o século XVIII, chamou nossa atenção desde o final dos anos 90. Foi na época dos festejos comemorativos do dia da ‘Consciência Negra’ no Vale do Gurutuba, que percebemos certas particularidades no falar desse povo, ao ouvir um discurso proferido pela representante do território. A partir desse acontecimento, por não ter encontrado trabalhos ou autores que tivessem abordado o dialeto do povo das comunidades quilombolas da região do norte de Minas Gerais, dos gurutubanos, especificamente, e porque queríamos contribuir para uma melhor visão, bem como prover uma descrição sobre o linguajar dessa comunidade, aceitamos o desafio de descrever e analisar tal dialeto. Para efetuar essa tarefa, percorremos diversos caminhos, que viriam a confirmar nossa suspeita: a existência de um dialeto do português brasileiro falado pelos gurutubanos, que apresenta um conjunto de características peculiares a esse povo, não encontradas em qualquer outra região do Brasil de que tenhamos conhecimento até a presente data. A esse dialeto, denominamos ‘Português Brasileiro Gurutubano’ (PBG). Neste artigo, portanto, temos como objetivo apresentar as principais características da variante do português falado pelos habitantes do Território Gurutubano. Este texto constitui uma parte da tese de doutoramento da mesma autora [Maria do Socorro Vieira Coelho (2010)], intitulada *Gurutubanos: língua, história e cultura*, defendida e aprovada na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, orientada pelo Professor Marco Antônio de Oliveira, e se encontra disponibilizada na internet (www.fflch.usp.br/dl/indl/baixar.php?arq=374ea1b0b34e995.pdf).

História e cultura gurutubana

A maioria das comunidades quilombolas norte mineiras, em torno de 153, está localizada nos vales dos rios Verde Grande e Gurutuba, que, segundo dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (2008), não foram habitados pelo povo ‘bravo’ nos primeiros séculos de povoação, por causa dos frequentes focos da malária que assolou essa região. E, como os povos de origem africana apresentavam maior resistência a essa doença endêmica, a malária serviu como escudo protetor da ocupação desse local por escravos (negros, índios), outros negros e grupos indígenas. A doença só foi erradicada na década de 50 do século XX, quando se deu a invasão e ocupação do território gurutubano por grileiros e

aquilombaram no vale do Gurutuba. Portanto, utilizaremos ‘gurutubano’ – ‘gurutuba’ e seus derivados, com ‘u’, em todo o nosso texto. Não iremos utilizar a grafia ‘gorutuba’, com ‘o’, escritas nas cartas propostas pelo IBGE.

fazendeiros. O antropólogo Aderval Costa Filho e membros do seu grupo de trabalho (2005) elaboraram um ‘Laudo de Identificação e Delimitação Territorial do Quilombo do Gurutuba – Norte de Minas Gerais’ –, com base na determinação da Portaria nº 36, de 27-12-2002, do Ministério da Cultura – Fundação Palmares. Esse documento revela que o povo que ora habita aquele espaço encaixa-se na condição de ‘quilombola’, isto é, apresenta aspectos históricos, antropológicos e territoriais que os caracteriza como tal: ancestralidade comum, formas de organização política, social e cultural, elementos linguísticos e religiosos.

O território quilombola gurutubano está assentado na Depressão Sanfranciscana, na periferia da Bacia Sedimentar Bambuí, nas terras da fazenda do Ramalhudo Mártires, que tem origem na sesmaria recebida pelo Conde da Ponte, na época das capitânicas hereditárias, e fazia parte da Capitania da Bahia, compreendendo uma faixa de terras com área total de 41.124.805 hectares. Limita-se ao norte com o Estado da Bahia pelo rio Verde Pequeno e com a fazenda Aguilhadas pelo córrego Cabeceiras; ao sul, com as fazendas Passagens e Angicos, a fazenda da Barra no município de Mato Verde, e Fazenda Raposa e Pageú, no município de Monte Azul; a oeste, com as terras devolutas da Jaíba, nos municípios de Manga e São João da Ponte, rio Verde Grande. A medição e a demarcação, segundo Costa Filho (2005, p. 57), foi feita pelo agrimensor José Vieira de Alquimim em 1955. Até o ano de 1992, todo este território pertencia aos municípios de Monte Azul, Mato Verde, Porteirinha e Janaúba. A partir de abril de 2009, foram criados os municípios de Pai Pedro, Catuti, Jaíba e Gameleira.

A região do Gurutuba é considerada o maior campo negro quilombola até o momento (2010). O Território Gurutubano, composto por 30 comunidades, tem aproximadamente 5.000 habitantes e 650 famílias. Os gurutubanos sobrevivem, mantendo as práticas sociais e os saberes tradicionais; guardam estreitas relações de parentesco, preservam o mesmo modo de vida, os mesmos princípios de organização e as mesmas formas de sociabilidade, com pequenas variações em termos de suas formas culturais. Para eles, a terra é patrimônio familiar e deve ser mantida indivisa, pois faz parte de um território que constitui a base de sua identidade. A endogamia (de lugar e de sangue) é bastante comum e está associada ao casamento entre primos. Quanto à questão de parentesco, a categoria de ‘filho particular’ é singular, bastante comum, pública e notória para eles.

A modalidade de família bastante recorrente é constituída pela mãe e seus filhos particulares e, em alguns casos, filhos de pais diferentes, mas isso não é questão de constrangimento para entre eles. (COSTA FILHO, 2005). Segundo Silva (2008, p.167), a unidade analítica ‘desenho da cultura local’ é marcada pela tradição e pelo modo de vida, que

estão associados a uma mesma subcategoria, que é a demarcação da diferença. A estrutura do Território não é uma categoria, mas sim uma unidade analítica e foi organizada em função de elementos presentes na cultura local. A relação racial é uma categoria que aparece no desenho da cultura local e, na identidade Quilombola, é uma categoria associada à cultura local.

O povo gurutubano não guarda lembranças do tempo de escravidão, não sabe contar histórias de seus antepassados, escravos fugidos, dos tempos remotos da escravidão, nem mesmo dos embates que demarcaram suas diferenças e relativo isolamento.

Quanto à educação, há em quase todas as comunidades uma escola de primeira a quarta série, que possui uma única sala com uma turma multisseriada pela manhã (1ª e 2ª séries), e outra, também multisseriada, à tarde (3ª e 4ª séries). A sequência dos estudos (5ª série até o Ensino Médio) é oferecida pela escola da comunidade da Vila Sudário, que atende aos adolescentes e jovens das comunidades de Taperinha, Gorgulho, Plano de Assentamento Califórnia, Açude e da própria Vila Sudário.

No campo da religiosidade, ainda há as benzedeadas que socorrem as mazelas da saúde, desde os bebês até os idosos, com rezas e chás feitos de plantas cultivados em pequenas hortas caseiras, ou de casca de pau do mato. A prática de benzer é comum no território.

Arcabouço teórico-metodológico

A investigação alicerçou-se nos postulados teóricos da sociolinguística variacionista laboviana (Labov, 1968-1972), pois, visava ao estudo da variedade linguística portuguesa usada por esses cidadãos para se comunicarem, a determinar aspectos da estrutura linguística de tal variedade, suas formas e sua organização subjacente, e à melhor compreensão da relação entre os aspectos sociais e culturais da linguagem da comunidade gurutubana. Por se desenvolver em um território constituído por descendentes étnicos que possuem uma história na qual o contato entre grupos de povos diferentes é relatado, a pesquisa se apoiou também nos trabalhos de Fishman (1976), Hymes (1967, 1972) e Gumperz (1962, 1971). Daí, a opção por uma proposta de estudo do contato entre línguas, com o intuito de situar o português rural gurutubano no cenário histórico e sociocultural brasileiro. A partir disso, identificou-se o processo de contato do qual resultou tal língua e, para descortinar essa visão geral do contato entre línguas, utilizaram-se, ainda, as referências básicas de Weinreich (1953), cujo resultado foi um trabalho descritivo-explicativo sincrônico do português falado pelos gurutubanos. A

isto, acresceram-se algumas informações diacrônicas relativas à formação e evolução daquele dialeto observadas no decorrer do estudo.

Esse trabalho iniciou com a narração da história da escravidão no Brasil, necessária para melhor se compreender a contribuição dos africanos para a formação da língua portuguesa brasileira falada pelos quilombolas norte mineiros, habitantes do Território Gurutubano. Conhecer a história social dos falantes de uma determinada língua propiciou-nos conhecer os caminhos percorridos por essa língua. O exposto nesta parte teve como objetivos, portanto, elucidar os antecedentes dos quilombolas selecionados para nossa análise. Apontamos o número, os nomes e a localização geográfica e espacial das comunidades quilombolas existentes no Brasil: → Minas Gerais → Norte de Minas Gerais; definimos os termos ‘quilombo’, ‘quilombola’, ‘comunidade quilombola’, ‘afro-descendente’, ‘afro-brasileiro’ e analisamos como ocorre o processo de identificação de uma comunidade quilombola no Brasil. Enfim, por meio desses procedimentos, foi possível esclarecer a forma como ocorreu a ocupação efetiva do espaço geográfico, ou seja, como se deu o crescimento demográfico, a ocupação do interior e a urbanização de áreas rurais; o período das migrações e que tipo de cultura os imigrantes, os povos formadores da raça e da etnia brasileiras trouxeram, encontraram e desenvolveram; e o grau de isolamento no qual eles viveram, seu lugar de origem e as peculiaridades linguísticas vigentes no período da migração e no atual.

Pudemos concluir que a origem do povo dessa comunidade está atrelada, primeiramente, aos caminhos da colonização e do povoamento da Bahia e de Pernambuco e às expedições paulistas, pois, conforme nos conta a história, a região do Norte de Minas Gerais pertenceu, da descoberta do Brasil ao ano de 1757, às Capitânicas de Porto Seguro e de Pernambuco. Foram dois séculos e meio de ‘pertencimento’ às identidades baiana e pernambucana. Somente a partir do ano de 1757 é que essa microrregião foi agregada à Capitania de Minas Gerais, criada em 18-08-1720. Portanto, entendemos que as raízes do Norte de Minas estão enterradas nesses dois espaços geográficos brasileiros, 257 anos como baianos e pernambucanos. Por essa razão, nós, norte mineiros, ainda somos mais baianos e pernambucanos do que mineiros.

Posteriormente, investigamos trabalhos que tratavam da origem, do desenvolvimento e da contribuição das línguas e dialetos africanos para a formação da língua portuguesa brasileira, tendo sido feito um recorte para aqueles que contribuíram para a formação da língua portuguesa no Estado de Minas Gerais e, especificamente, na região norte mineira. Nosso intuito foi extrair informações relevantes para o que nos propúnhamos a investigar.

Quanto aos trabalhos que abordam a origem e desenvolvimento do português em todo o território brasileiro, encontramos: Coelho (1880; 1886), Ribeiro (1921), Nascentes (1929), Mendonça (1936), Carneiro (1937), Melo (1945; 1970; 1981; 1990), Silva Neto (1950; 1970), Sousa (1960), Câmara Jr. (1970), Cunha (1980), Houaiss (1986), Tarallo (1993), Mello (1996), Lucchesi (1999b), Elia (2003), Ilari & Basso (2006), Naro & Scherre (2006). Há também muitos estudos sobre dialetos brasileiros, como: Amaral (1920), Nascentes (1922), Rodrigues (1933), Marroquim (1934), Teixeira (1938), Guy (1981), Bortoni-Ricardo (1985), Castro (2001), Zágari (2005). Nos trabalhos em questão, encontramos projetos dialetológicos de cada região brasileira. Há também outros projetos de âmbito nacional cujo objetivo tem sido o de retratar o processo da evolução e o uso atual do português brasileiro. Tais projetos também têm oferecido contribuições, tanto para o conhecimento da história interna do português brasileiro (com análises diacrônicas de características de sua estrutura morfossintática), quanto para sua história externa. Isso pode ser verificado em outros trabalhos também de grande valia: *Para a História do Português Brasileiro* (1997) (que se subdivide em projetos regionais), *Estudo da Norma Linguística Culta* (1969), *Gramática do Português Falado* (1988), *Projeto Vertentes do Português Rural do Estado da Bahia* (2001), *Programa para a História da Língua Portuguesa* (1990).

Muitas regiões brasileiras e muitos estados do sudeste já possuem o desenho de sua formação histórico-linguística ou estão bem avançados no que diz respeito aos traços desse desenho. Já a região norte mineira ainda é muito pouco conhecida nesse aspecto, principalmente a área rural, que compõe uma grande parte do estado mineiro. Em relação aos estudos dialetais que abrangem toda a área mineira, estão registrados: *O Falar Mineiro* (TEIXEIRA, 1938) e *Os Falares Mineiros: esboço de um atlas linguístico* (ZÁGARI, 2005). Nenhum trabalho que se dedique a todo o espaço norte mineiro foi encontrado, apenas trabalhos sobre certas cidades. Há um trabalho intitulado *Uma abordagem variacionista sobre o uso da forma 'você' no Norte de Minas* (COELHO, 1999), cujo foco de estudo é a fala do povo do município de São Francisco – MG. Há também estudos linguísticos que tratam dos aspectos gramaticais do português falado em cidades situadas no norte de Minas Gerais, como: *Comportamento Linguístico do Dialeto Rural*, sobre a cidade de Januária (VEADO, 1982); *Uso do Indicativo no lugar do Subjuntivo*, sobre a cidade de Januária (NETA, 2000).

Quanto a trabalhos que tratam da influência de elementos africanos no português do Brasil, encontramos: Mendonça (1933), Raimundo (1933), Carneiro (1937), Rossi (1963), Castro (1967-1976), Castro e Castro (1980), Megenney (1970), Baxter (1992). Não

detectamos, em Minas Gerais, trabalho algum que tenha como tema ‘A influência de línguas africanas’ e que abranja toda a região mineira. Existem trabalhos individuais, tratando de temas e cidades específicos como: *O negro e o garimpo em Minas* (DA MATA, 1943), *A língua do negro da costa: um remanescente africano em Bom Despacho* (QUEIROZ, 1984), *A África no Serro-Frio - Vissungos: uma prática social em extinção* (NASCIMENTO, 2003). Não há registro de investigações linguísticas que mostrem características da língua portuguesa brasileira falada em área rural quilombola mineira. Dos estudos linguísticos desenvolvidos sobre a influência de línguas africanas no português do Brasil, destacamos os que apresentam vestígios de um dialeto africano: *Vale do Ribeira: a voz e a vez das comunidades negras* (CARENO, 1997); *A Língua do Negro da Costa* (QUEIROZ, 1998); *João Ramalho* (SPERA; RIBEIRO, 1989); *Helvécia* (FERREIRA, 1961; 1985), *Lanc-Patuá* (ANDRADE, 1984); *Cafundó* (FRY; VOGT; GNERRE, 1980; 1981; 1985); *Vissungos* (NASCIMENTO, 2003).

Tais estudos contribuíram, sobremaneira, para o nosso conhecimento e a nossa compreensão, tanto da história interna, quanto da história externa da língua portuguesa brasileira. Além disso, deram-nos a certeza sobre a relevância da nossa proposta de trabalho e investigação em espaços geográficos do Brasil, por exemplo, a região mineira, especificamente, a norte mineira. Outro aspecto que assegurou a validade de nossa pesquisa foi o fato de não terem sido encontrados trabalhos ou pesquisas que tratassem especificamente dos dialetos norte mineiros urbanos e rurais e, especificamente, dos dialetos rurais que possuem características peculiares, como o falado pelo povo gurutubano.

Os dados foram coletados por meio de anotações, de observações etnográficas e gravação de entrevistas, algumas informais (conversas livres), sem qualquer limitação de tema ou assunto; outras direcionadas para temas sobre festas religiosas, costumes e antepassados, por acreditarmos que revelariam pontos sobre a história local. Parte das entrevistas foi gravada, tendo como base questionários estruturados, devido à necessidade de se registrarem aspectos fonéticos, fonológicos, morfossintáticos e lexicais da variedade linguística em estudo. Para conhecer a história (origem, desenvolvimento – ainda não registrados) e coletar arcaísmos das comunidades em estudo, entrevistamos e conversamos aleatoriamente com um grande número de pessoas idosas, gravamos rezas, benditos, cantos, mas não foi possível, como pretendíamos, verificar documentos antigos como certidões de nascimento, batismo, óbito, registros de propriedades, que não existiam, e os documentos de

identidade etc. Os títulos de eleitor, que hoje já existem, foram conseguidos recentemente, ou seja, a partir da década de 1980.

A maioria das entrevistas foi realizada na moradia dos informantes. De modo geral, as entrevistas foram feitas individualmente e apenas em alguns casos a sessão contou com a presença de outra(s) pessoa(s) além do entrevistado. O trabalho de coleta de dados deu-se em período integral (manhã, tarde e noite). Com cada pessoa que adentrava a casa onde a entrevistadora ficou hospedada, a prosa rendia um fato a ser anotado e, às vezes, gravado. Durante as gravações, várias anotações foram feitas paralelamente, pois surgiam fenômenos linguísticos tão curiosos que era preciso anotá-los, para que não houvesse erros ou esquecimento de detalhes quando fossem transcritos.

Em seguida, foram feitas a transcrição e a digitação. Na transcrição, foram adotadas basicamente as normas do Projeto NURC/SP (Norma Urbana Culta de São Paulo), com algumas estratégias do PORCUFORT (Projeto Oral Culto de Fortaleza). Em linhas gerais, trata-se de uma escrita comum, com algumas características que são necessárias para que se possa respeitar a originalidade do aspecto a ser grafado. Concluídos os trabalhos de transcrição e digitação, procedemos a quatro revisões dos textos, após as quais ficou estabelecido que o *corpus* estava pronto para ser usado como base empírica para nossas análises linguísticas.

Para a constituição da amostra, foram levados em conta os grupos de fatores sociais ‘sexo’, ‘escolaridade’, ‘ocupação’, ‘grau de contato’ e ‘faixa etária’, estabelecidos como possíveis responsáveis pelo comportamento dos aspectos linguísticos em estudo com as devidas ressalvas já apontadas. Essa amostra foi constituída por trinta e oito informantes, moradores que nasceram no Território Gurutubano, sendo vinte e dois (22) informantes do gênero feminino e dezesseis (16) informantes do gênero masculino.

Aspectos linguísticos do português brasileiro gurutubano

Nossa investigação aponta que o linguajar gurutubano apresenta um sistema sonoro diferenciado daquele observado no português brasileiro urbano e bastante próximo do português brasileiro falado nas áreas rurais brasileiras e em alguns lugarejos de Portugal, conforme anunciado por estudiosos de além e de aquém-mar. Observa-se uma entoação diferente das que já ouvimos em outras regiões mineiras e em outros espaços brasileiros por onde andamos e, ainda, de pessoas com que convivemos. Esse linguajar nos lembra sons

vocálicos nordestinos, mesclados por fricativas cariocas que nos dão a certeza de que “parece, mas, não é”, o sotaque baiano ou o carioca, mas uma melodia única daquela gente única, isto é, o povo gurutubano com uma melodia gurutubana. Delineamos, a seguir, algumas peculiaridades linguísticas que justificam considerarmos o português brasileiro falado pelo povo que vive naquele território como um dialeto do português brasileiro, ou seja, “português brasileiro gurutubano” (PBG).

Vogais

O inventário vocálico do PBG, assim, como o do português brasileiro possui sete vogais orais [i, e, ε, a, ɔ, o, u], duas semivogais [^j], [^w] e cinco vogais nasais [ĩ, ê, ã, õ, û]. Listamos as vogais orais no Quadro 1 a seguir, e logo após, no Quadro 2, encontram-se as vogais nasais.

Altura da Língua	Posição da Língua		
	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Média	e		o
	ε		ɔ
Baixa		a	

Quadro 1: Inventário fonético das vogais orais do dialeto gurutubano.

Altura da Língua	Posição da Língua		
	Anterior	Central	Posterior
Alta	ĩ		û
Média	ê		õ
Baixa		ã	

Quadro 2: Inventário fonético das vogais nasais do dialeto gurutubano.

Em geral, o falar dos indivíduos do território gurutubano é lento, pausado, sua pronúncia possui um ritmo suave, mas firme, que marca, claramente não apenas a gradação de

intensidade menor ou atonicidade variável, mas também o contraste entre uma sílaba tônica (**frientu, vélu, velím**) de uma semitônica (**frientu, velím**) e de uma átona (**frientu, casa**), em uma cadeia extensa falada:

- (1) *...enton... elu quiría dá ua di nóvu i... nóvu guénta com vei? non guénta... qué qui aconteceu... eru hómu vélu... bem velím e élu chegô na cása e távum friu... um friu ânsim inórmi di mês di juin... o mês di juin somu mês mais frientu até pra nós aqui... qui aqui é quénti né... mah mêh di juin aqui faz friu... ai quê qui aconteceu... (APC1G08)*

As vogais constituem a base da cadeia sonora e são pronunciadas, mesmo as átonas mediais e finais, sem pressa. A seguir, fornecemos exemplos que retratam as vogais do dialeto do português brasileiro gurutubano.

(2) Fonemas	Vocábulos do PBG
/i / [i - ^j]	pió-pior, véi-velho
/e / [e - ε]	pexu-peixe, impréstu-empréstimo
/a / [a]	alembu-alembro
/o / [o - ɔ]	fulori-flor, sorfênu-sofrendo
/u / [u - ^w]	mulé-mulher, ingau-igual
/ĩ / [ĩ]	imbola-embolar
/ẽ / [ẽ]	pent <u>ʃ</u> u-pente
/ã / [ã]	cordãu-cordão
/õ / [õ]	mestruaç <u>õn</u> -menstruação
/ũ / [ù]	mun <u>t</u> u-muito

Consoantes

Em relação às consoantes, no Quadro 3, a seguir, registramos os 23 fones para o português brasileiro gurutubano e logo adiante, relacionaremos exemplos em que tais fonemas ocorrem:

		Bilabial	Labiodental	Dental alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	Surda	p		t			k	
	Sonora	b		d			g	
Africada	Surda				tʃ			
	Sonora				dʒ			
Fricativa	Surda		f	ð	ʃ			h
	Sonora		v	z	ʒ			
Nasal	Sonora	m		n		ɲ		
Tepe	Sonora			ɸ				
Lateral	Sonora			l (w)		ʎ (y)		

Quadro 3: Inventário fonético das consoantes do dialeto gurutubano.

(3) Fonemas

/p/	[p]
/b/	[b]
/t/	[t]
/d/	[d]
/k/	[k]
/g/	[g]
/tʃ/	[t - tʃ]
/dʒ/	[d - dʒ]
/f/	[f]
/v/	[v - b]
/s/	[s - h]
/z/	[z - v]
/ʃ/	[ch - s]
/ʒ/	[j - z]
/h/	[h - s]
/l/	[l - r - h - ɸ]
/m/	[m]
/n/	[n]
/ɲ/	[ɲ]
/ɸ/	[ɸ]
/l(w)/	[^w]

Vocábulos do PBG

pastilera-prateleira
batão-baton
tomanquim-tamanquinho
dezembu-dezembro
quilaru-claro
grafu - garfo
tatu, tʃitʃu-título, fruitʃa-fruta,
dʒimudô-modificou-mudou
fruitʃa-fruta
viamentu-aviamento, barrê-varrer
sali- al, mehmú-mesmo
ziria-virilha
chacra-chácara, pareʃi-parece, ʃiô-senhor
janeri-janeiro, rezu-rezo, quazi-quase
remedzi-remédio, castão-cartão
leitu-leite, pobrema-problema, fartava-faltava sol-sol
meli-mel
novembu-novembro
amanhõ-amanhã
infarô-enfarar
calpi-carpir

/ʎ/ [ʎ - l - y] trabalhu ~ trabalu ~ trabaiu

Percebemos que, nos exemplos acima, os sons consonantais apresentam, por vezes, uma distribuição diferente daquela do português brasileiro padrão. Por exemplo, [tʃ] ocorre diante de outras vogais que não o [i].

Estrutura silábica

Analizamos as estruturas silábicas do PBG, detectadas a partir da contagem de uma amostra de 655 vocábulos retirados do glossário e, no que tange à sílaba, desse total de vocábulos, identificamos 1.864 sílabas, sendo que os tipos silábicos encontrados foram:

Sílaba					
Padrão	Nº de casos	%	Tipo	Nº de casos	%
CV	1.393	74.74	Livre	1.725	92.5
V	201	10.78			
CCV	81	4.34			
CV'V	50	2.68			
CVV'	6	0.32	Travada	139	7.5
CCVC	4	0.21			
CVVC	1	0.05			
CVC	106	5.7			
VC	22	1.18			
Total	1.864	100		1.864	100

Quadro 4: Tipos silábicos do PBG.

Esclarecemos que os ditongos serão interpretados como sequências de vogais; um ditongo crescente será representado por V'V e o decrescente por VV' (SILVA, 1999, p. 154). Com base nos estudos de Câmara Júnior (1971, p. 26-33), em nossa análise,

consideraremos o ditongo crescente como sendo composto por sílabas abertas, o decrescente como sendo composto por sílabas travadas. Esse autor acredita que a maioria dos ditongos da língua portuguesa é decrescente e que, nos casos nos quais são classificados como ditongos crescentes pelos normativos, geralmente, trata-se de casos de variação livre sem qualquer oposição distintiva. Bisol, citada por Collischoon (1996, p. 115-117), compartilha dessa posição de Câmara Júnior e afirma que “[...] os ditongos crescentes não fazem parte do inventário fonológico do português”. Segundo Bisol, tais ditongos “[...] são rimas de duas diferentes sílabas na estrutura subjacente. O principal argumento diz respeito ao fato de a sequência de glide e vogal estar normalmente em variação livre com a vogal alta harmônica”.

Para demonstrar alguns exemplos dos tipos silábicos do português brasileiro gurutubano, apresentados no Quadro 3, produzimos um mostruário logo a seguir:

(4) Padrão silábico	Exemplo
CV	[si][ri][vi][ci]
V	Za[e]li
CCV	nes[tre]gia
CV’V	[iô][iô]
CVV’	[Deu]su
CCVC	[pros]ta
CVVC	des[pois]
CVC	a[bos]tu
VC	[Ar]fonso

Conforme se pode ver no Quadro 4, 1.725 das ocorrências são constituídas por sílabas abertas, perfazendo um total de 92.5 % do total de sílabas. Os outros 139 casos (7.5%) são constituídos por sílabas travadas, seja por consoante (‘bi[h]neto’), seja por semivogal (‘no[y]tchi’). Essa canonicidade das sílabas abertas é garantida por: (a) casos em que a sílaba é aberta por natureza (‘moda’) e (b) casos em que uma sílaba travada é desfeita, seja por inserção (‘dezi’), por cancelamento (‘alugué’), ou por metátese (‘braberu’).

Outro ponto a se notar no Quadro 4 é a preferência por sílabas do tipo CV entre as sílabas abertas. Das 1.725 sílabas abertas, 1.393 delas (80.7%) são do tipo CV. Em resumo, a preferência por sílabas abertas, especialmente as do tipo CV, é garantida pela atuação de alguns processos fonológicos no PBG.

Síntese das características linguísticas

Sobre as características linguísticas, no geral, identificamos fenômenos fonético-fonológicos e morfossintáticos, como:

- (5) Simplificação do padrão silábico, especialmente do tipo CV, garantido por alguns processos fonológicos de inserção (isfiriá), cancelamento (Cafezá), metátese (preca).
- (6) Nasalização: ‘ingreja’, ‘improbí’; desnasalização: ‘siora’, ‘onti’; palatalização: ‘politcha’, ‘iguaumentchu’; assimilação: ‘tomem’; vocalização: ‘bulantina’; rotacismo: ‘pronta-planta’; lambdacismo: ‘Olivela-Oliveira’.
- (7) Nomes terminados em postônica final / o /, no português tradicional, realizam-se como / e / e o contexto em que o fonema / e / co-ocorre no português brasileiro tradicional, no PBG realiza-se como / o /. Exemplo: ‘danadi-danado’, ‘realmentu-realmente’.
- (8) Nomes em cujo contexto ocorre o fonema / e / no português tradicional, e que se realizam como / a / no PBG: ‘duenta-duente’, ‘inimia-anemia’.
- (9) Muitas vezes, o fonema / r / tem seu principal alofone [h], substituído por [s], como se pode comprovar pelos seguintes exemplos: ‘abostei-abortei’.
- (10) Em alguns casos, percebe-se claramente que a passagem a uma região alveolar foi incrementada por um processo prévio de rotacismo, como em ‘sisputa’. Nesta palavra, há, primeiramente, [l] > [h] - ‘sepulta > sepuhta’, depois, [h] > [s] -, ocorrendo posteriormente a transposição (metátese) do fonema [s] para a sílaba posterior, sipusta > sisputa.
- (11) Há casos em que ocorre o caminho inverso do exposto em 5, como se [h] e [s] estivessem envolvidos num ‘flip-flop’, como em: ‘bertagi-bestage’.

- (12) Uso de formas dos pronomes demonstrativo arcaicas, como: ‘issi’, ‘aquêzi’, ‘aque lô’, ‘êssu’.
- (13) Tendência para a posposição do possessivo como em: ‘madã minha’.
- (14) Ausência da forma ‘ocê’, havendo a predominância, quase categórica, de ‘cê’ e baixa incidência de uso do ‘ocê’.
- (15) Sobre a flexão de nomes (substantivos e adjetivos), em síntese, o sintagma nominal traz, apenas uma vez, a informação de número necessária. A flexão de número é marcada apenas no primeiro de seus determinantes (artigo, numeral, demonstrativo, possessivo etc.) como ‘três homu e três muié’.
- (16) Concordância, no sintagma nominal, diferente da prevista pela gramática tradicional, ‘a mõi granda’, ‘essis roma di mondioca’.
- (17) Diferença entre a 1ª pessoa do singular (Eu ^lgost^{ti}, eu gostavu, eu gos^lti) e as demais (ele/ela gosta, nós gosta, você/vocês gosta, eles/elas gosta), independente do modo ou tempo verbal.

Considerações finais

Primeiramente, conforme anunciado anteriormente, o resultado do nosso trabalho descritivo-explicativo e sincrônico do português falado pelos gurutubanos, acrescido de algumas informações diacrônicas relativas à sua formação e evolução, apontou a existência de um falar do português brasileiro rural gurutubano, que possui traços específicos que permitem sua caracterização como dialeto da área rural gurutubana.

Com base nas características linguísticas delineadas na seção 4 deste texto, afirmamos que a língua portuguesa brasileira falada pelos gurutubanos apresenta traços gramaticais e lexicais diferentes do português proposto pela gramática normativa tradicional. Além das diferenças de pronúncia, de ritmo de fala e de escolhas lexicais, há um conjunto de aspectos

gramaticais diferenciados, conforme mencionamos anteriormente, que ainda não encontramos em outro lugar do Brasil.

O português falado pelos gurutubanos apresenta características, tanto de línguas africanas, quanto heranças de traços indígenas, e também do português trazido pelos europeus. Não podemos informar percentuais exatos dessas contribuições, mas há, com certeza, a participação dos três. Percebe-se que há uma tendência maior para as heranças portuguesas, pois muitos dos aspectos encontrados no dialeto gurutubano são levados em conta por pesquisadores como Scherre e Naro (2007), Melo (1981), Silveira Bueno (1946), Souza (1960) etc. Portanto, podemos afirmar que o português brasileiro falado pelos gurutubanos é o resultado do contato entre línguas. Por hora, e com base nos resultados encontrados em nossas investigações, ventilamos que seja uma confluência de motivações, conforme propõem Scherre e Naro (2007). No entanto, estamos cientes de que é necessário se aprofundar em estudos sobre ‘contato entre línguas’, temática fascinante, porém, inviável de ser abordada neste texto, devido à exiguidade de tempo e espaço.

Sobre o léxico, registramos vocábulos considerados pelos estudiosos como arcaísmos, como, por exemplo: ‘adura’, ‘afugenta’, ‘congó’, ‘disgraçudu’, ‘fudigu’, ‘iô’, ‘iõra’, ‘ioiô’, ‘jinela’, ‘monaíba’ etc. Isso nos leva a crer que tais arcaísmos são resultado do isolamento relativo do povo desse território em relação aos seus vizinhos de outras áreas rurais, bem como do centro urbano. Outro fator que favorece a ocorrência de arcaísmos é a existência de uma ‘rede fechada’ que possibilita a conservação linguística e uma maior restrição às inovações externas. Atualmente, já é possível perceber que esse quadro de contato está se modificando, devido às novas políticas públicas sociais, como o acesso a cursos escolares nos meios urbanos, via projetos; a criação de escolas no território; o contato com a presença da escrita; o acesso aos livros, às revistas e à tecnologia em CDs, DVDs etc.; e o maior contato com o meio urbano, através de representações sociais e lideranças sindicais.

Observamos que feriados nacionais civis (Confraternização Universal, Tiradentes, Dia do Trabalho, Independência do Brasil, Nossa Senhora Aparecida, Finados, Proclamação da República, Natal), e datas comemorativas de fatos históricos comuns e antigos em nossa sociedade, como dia dos pais, dia das mães, aniversário natalício (*eu nem fiz nivésari* (APM1G21), dia das crianças, dia do índio, dia da árvore, natal e páscoa, dia do professor, carnaval, entre tantas outras datas e costumes não são encontrados em seu cotidiano e/ou são comemorados diferentemente dos nossos. Essas diferenças culturais se refletem no léxico do dialeto falado pelos gurutubanos, pois não há palavras/expressões relacionadas a datas

comemorativas de natureza civil, religiosa e de outra natureza, como: ‘aniversário’, ‘feliz aniversário’, ‘dia dos pais’, ‘ano novo’, ‘dia do trovador’, ‘Tiradentes’, ‘rotariano’, ‘confraternização’, carnaval etc.

Advogamos neste texto, por caminhos teóricos e analítico-descritivos, que existe um português brasileiro gurutubano falado pela comunidade pesquisada. E, no entanto, devemos admitir que a descrição e as análises de falas aqui feitas encerram, em si mesmas, uma minúscula partícula das características no vastíssimo universo que o linguajar gurutubano descortina.

Referências bibliográficas

AMARAL, A. **O Dialeto Caipira**. São Paulo: Hucitec, (1955) 1976.

BAXTER, A. A contribuição das comunidades afro-brasileiras isoladas para o debate sobre a criouliização prévia: um exemplo do estado da Bahia. In D’ANDRADE, E.; KHNY, A (Orgs.). **Actas do Colóquio sobre crioulos de base lexical portuguesa**. Lisboa: Colibri, 1992 p. 7-36.

BORTONI, S. M. R. **The urbanization of rural dialect speaks: a sociolinguistic study in Brazil**. 1985. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Lancaster, Inglaterra.

BUENO, S. **Estudos de filologia portuguesa**. Vol. 1. São Paulo: Saraiva, 1946.

CÂMARA Jr, J. M. **Línguas europeias de Ultramar**: o português do Brasil.

CARENO, M. F. **Vale do Ribeira**: a voz e a vez das comunidades negras. São Paulo: Arte & Ciência, UNIP, 1997.

CARNEIRO, S. **Os mitos africanos no Brasil**. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife: Companhia Editora Nacional, 1937.

CASTRO, E. **Geografia linguística e cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Gráfica Sauer, 1937.

COELHO, F. A. Os dialetos românicos ou neo-latinos na África, Ásia e América. In. **Estudos Linguísticos Crioulos**. Reedição de artigos publicados no Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa. Academia Internacional da Cultura Portuguesa, Lisboa, p.1-234, 1967.

COELHO, M. S. V. **Gurutubanos**: língua, história e cultura. 44 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

- COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, Leda (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. p. 91 – 123.
- COSTA FILHO, A. **Mansos por natureza**: situações históricas e permanência Paresi. Dissertação de Mestrado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UnB. 2008.
- COSTA FILHO, A. **Laudo de Identificação e Delimitação Territorial do Quilombo do Gurutuba**. Brasília: Fundação Cultural Palmares/Universidade Católica de Brasília. Mimeo. 2005.
- CUNHA, C. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. 5 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.
- FISHMAN, J. The sociology of language: a interdisciplinary social science approach to language in society. In: FISHMAN, Joshua, (Org.). **Advances in the sociology of language**: basic concepts, theories and problems: alternative approaches. Vol. 1, 2 ed, p.217-404. The Hague: Mouton, Paris, 1976.
- GUMPERZ, J. **Language in social groups**. Stanford: Stanford University Press, 1971.
- GUMPERZ, J. “Types of linguistic communities.” *Anthropological Linguistics* 4(1):28-40. [Reprinted in J Fishman ed. 1968, **Readings in the sociology of language**, 1962, pp. 460.
- GUY, Gregory Riordan. **Linguistic variation in Brazilian Portuguese**: aspects of the phonology, syntax, and language history. 1981. Dissertação (Doutorado em Linguística), Graduate Faculties, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- HOUAISS, A. **O português no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- HOUAISS, A.. Línguas e a língua portuguesa. A nossa língua: 170 milhões adotam o português como idioma oficial. **A revista do Brasil**. ano 5, n.12, p. 14-41. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1990.
- HYMES, D. **Foudations in sociolinguistics**: an ethnographic approach. London: Tavistock Publications Limited, 1977.
- HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. (Revised from 1967 paper.) In: GUMPERZ; HYMES (eds). 1972 **Directions in sociolinguistics**: the ethnography of communication. Oxford, Blackwell, 1972, p.35-71.
- ILARI, R., BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.
- LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

- LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. Washington: Center for Applied Linguistic, 1968.
- LUCCHESI, D. A questão da formação do português popular do Brasil: notícia de um estudo de caso. **A Cor das Letras**. Feira de Santana, Vol. 3, p. 75-100, 1999.
- MARROQUIM, M. **A língua do nordeste: Alagoas e Pernambuco**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1934.
- MELLO, H. R. **The genesis and development of brazilian vernacular portuguese**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística). City University of New York.
- MELO, G. C. O português do Brasil. **A revista do Brasil**. ano 5, n.12, p. 106-115. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1990.
- MELO, G. C. **A língua do Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.
- MELO, G. C. **Origem, formação e aspectos da cultura brasileira**. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1974.
- MELO, G. C. **O português do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.
- MENDONÇA, R. **O português do Brasil: origens, evolução, tendências**. Vol.10. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.
- NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. **Garimpo das origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.
- NASCENTES, A. **O idioma nacional**. Vol. IV. Rio de Janeiro: Livraria Machado, 1929.
- NASCIMENTO, L. V. **A África no Serro Frio - visungos: uma prática social em extinção**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFMG: Faculdade de Letras, Belo Horizonte.
- NETA, A. A. **Uso do indicativo no lugar do subjuntivo**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFMG, Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.
- NEVES, A. S. *Chorographia* do Município de Boa Vista do Tremendal – Estado de Minas Geraes. **Revista do Arquivo Público Mineiro**. Belo Horizonte: 1908a.
- QUEIROZ, S. M. **A língua do negro da Costa: um remanescente africano em Bom Despacho (MG)**. 1984. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFMG, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.
- RIBEIRO, J. B. A. F. **A língua nacional e outros estudos lingüísticos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.
- RIBEIRO, J. B. A. F. **O elemento negro: história, folklore, linguística**. Rio de Janeiro: Record, 1932.

- RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. 8 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.
- SILVA, K. C. V. **Cultura e desenvolvimento em comunidades quilombolas**: um estudo de caso da experiência do Programa Brasil Quilombola nas comunidades de Taperinha e PA California. 2008. Monografia (Graduação em Sociologia), PUCMINAS, Belo Horizonte.
- NETO, S. S. A língua portuguesa no Brasil. **A revista do Brasil**. ano 5, n.12, p. 88-93. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1990.
- NETO, S. S. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1963.
- NETO, S. S. **História da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1970 (1952).
- NETO, S. S. **Manual de gramática histórica portuguesa**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1942.
- SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.
- SOUZA, A. **A língua portuguesa no Brasil**: aspectos léxicos e semânticos, alguns arcaísmos, folclore e linguagem. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960.
- TARALLO, F. Diagnosticando uma Gramática Brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- TARALLO, F. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. In Ian. Roberts; Kato, Mary Aizawa. (Orgs.) **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- TEIXEIRA, J. A. O falar mineiro. **Revista do Arquivo Municipal**. Vol. XLV, São Paulo, 1938.
- VEADO, R. M. A. **Comportamento linguístico do dialeto rural**. 1982. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFMG, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M.. **Empirical foundation for a theory of language change**. Austin: University of Texas Press, 1968. 97-195.
- WEINREICH, U. **Languages in contact**: findings and problems. The Hague: Mouton, 1953.
- ZÁGARI, M. R. L. Os falares mineiros: esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais. In: **A geolinguística no Brasil**: trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: Eduel, 2005.

O OLHAR DOCENTE PARA AS NOVAS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini^{*}
Sandra Elaine Luppi^{**}
Alba Maria Perfeito^{***}

Resumo:

Em relação ao ensino da língua materna, cabe à escola proporcionar ao educando a construção de ferramentas que lhe permitam o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas capazes de promover uma interação mais analítica, possibilitando-lhe atuar como protagonista do próprio discurso. As novas concepções de educação e de linguagem, preconizadas em documentos oficiais, defendem a promoção do conhecimento de modo mais significativo e atrelado às reais condições de uso da língua. Todavia, as inovações ainda não se consolidaram nas salas de aula. Partindo do exposto, este artigo objetiva analisar o olhar dos professores em relação às mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Paraná. Dessa forma, investiga-se, durante um programa de formação, ofertado aos professores de Língua Portuguesa da rede pública, as dificuldades apontadas pelos docentes no que concerne à concretização das inovações sugeridas ao ensino de língua portuguesa. Em especial, o estudo volta-se para o trabalho ancorado nos gêneros discursivos e sua transposição didática conforme o plano de trabalho docente proposto por Gasparin (2003), como uma das alternativas para viabilizar as inovações propostas pelas diretrizes oficiais. A pesquisa revela que os professores não são contrários às inovações, mas apresentam algumas dificuldades apontadas para a sua aplicação.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Concepções teórico-metodológicas. Discurso docente. Formação do professor.

Abstract:

In regard to mother tongue teaching, it is the school responsibility to provide the student the construction of tools which will enable the development of linguistic-discursive skills that can promote a more analytical interaction, allowing the student to act as a protagonist of his own discourse. The new concepts of education and language recommended in official documents, support the promotion of knowledge in a more significant form, tied to the real conditions of language use. However, innovations have not been consolidated in classrooms. Based on the

* Professora de Letras e Pedagogia da Faculdade Cidade Educação de Apucarana (FACED), Apucarana, Paraná, Brasil. E-mail: nelu_oliveira@hotmail.com.

** Assessora Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – Núcleo de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: seluppi@sercomtel.com.br

*** Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: perpetto_3@hotmail.com.

exposed, this article aims to analyze the teachers' views regarding the changes proposed by Federal Curricula Guidelines for Basic Education in the state of Parana. This way, it is investigated, in a program of training offered to Portuguese teachers in public schools, the difficulties pointed out by teachers regarding the achievement of the suggested innovations to the teaching of Portuguese language. In special, the study turns to the work based on in genres and didactical approaches as the work plan for teachers proposed by Gasparin (2003), as a viable alternative to the innovations suggested by the official guidelines. The research not only indicates that teachers are not opposed to innovation, but it also presents some difficulties for its implementation.

Keywords: Portuguese language Teaching. Theoretical and methodological conceptions. Teaching Discourse. Teacher Training.

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de língua materna tem sido objeto de muitas reflexões. Diversas pesquisas apontam lacunas no que tange ao ensino da língua portuguesa e apresentam sugestões para modificá-lo. Nesse quadro, estudos sobre o ensino e a aprendizagem da língua em uma perspectiva interacionista destacam-se, na tentativa de superar uma concepção que, durante muito tempo, privilegiava, exclusivamente, aspectos prescritivo-normativos da língua.

A tendência acaba por refletir-se nos documentos oficiais que estabelecem parâmetros para o ensino da língua portuguesa no Brasil. No estado do Paraná, mais especificamente, a publicação, em 2009, das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná* (doravante DCE) - documento que estabelece uma opção político-pedagógica para as escolas da rede pública estadual de ensino - instituem os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente, com uma determinação clara em se considerar a linguagem como interação:

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e o objeto do conhecimento. (PARANÁ, 2009, p. 30)

Sob o foco em tela, o documento preconiza que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve levar ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos

alunos, levando-os a conceber a língua como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam.

Outro fator a ser levado em consideração, ainda no que tange às DCE, é a assunção de uma perspectiva emancipatória, apoiada nas teorias críticas da educação, que veem no acesso ao saber instituído uma condição para que as classes menos favorecidas sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora da sociedade.

Consideramos tanto um quanto outro aspecto como inovações no ensino da língua portuguesa, na medida em que definem um princípio teórico-metodológico de tratamento da língua diferente do tradicionalmente adotado pela escola brasileira.

Reconhecemos que a nossa formação não nos ofereceu muitos subsídios para enxergar a língua nesse prisma e, muito menos, para ensiná-la da forma referida. Interessamos, portanto, no estudo, verificar de que forma esses novos pressupostos estão sendo compreendidos e apropriados pelos professores em suas salas de aula, no processo de didatização, entendida aqui como

(...) um processo de transformação desses saberes [acadêmico-científicos] pelas práticas institucionais (desde a confecção de documentos oficiais, currículos e materiais didáticos, até o desenvolvimento de atividades em sala de aula) em função de variáveis contextuais específicas (onde e quando se dá o processo de didatização; em que condições; com que objetivo; para qual público-alvo; por quem; como etc.). (SIGNORINI, 2007).

Para alcançar o objetivo por nós assumido, verificamos, junto a professores da rede pública estadual, como vem acontecendo, concretamente, a implementação das DCE (ou seja, o ensino via gêneros discursivos) e que fatores influenciam o processo, positiva e/ou negativamente. Ademais, apresentamos um Plano de Trabalho Docente – pautado na concepção didática elaborada por Gasparin (2003) e sugerida pelas DCE do estado do Paraná – e investigamos se os professores consideravam possível aplicá-lo, bem como que fatores facilitariam ou dificultariam a sua abordagem em sala de aula.

O grupo de professores que constituem o *corpus* da pesquisa era formado por vinte e três profissionais que atuam no ensino médio, os quais participavam de um encontro de formação continuada conduzido por uma das autoras, no papel de representante da Secretaria Estadual de Educação, como assessora pedagógica da área no Núcleo Regional de Educação de Londrina. Ao final da reunião, foi aplicado um questionário em que os participantes poderiam se manifestar a respeito das duas questões colocadas anteriormente, sem a

necessidade de identificação. Parece-nos relevante esclarecer o contexto em que os dados foram produzidos, pois, embora assegurado o anonimato, devemos considerar que este é relativo diante de um grupo tão pequeno de professores, que provavelmente têm consciência de que estão inseridos em uma relação assimétrica de poder, na qual sua palavra pode ser avaliada por um representante do órgão gestor de seu sistema de ensino. Esse “contexto institucional” deve ser levado em consideração na análise, principalmente por reconhecermos, como aponta Signorini (2007, p. 217) o “papel das práticas discursivas e das estruturas locais de poder e controle nos processos institucionais de aprendizagem e de co-ordenação do campo institucional”.

O determinado espaço enunciativo tem, portanto, características próprias e produz um saber necessariamente imerso em diálogos que, concomitantemente, são constituídos e constituem os interlocutores. Tal fato não pode ser ignorado, uma vez que

Aqueles conceitos, teorias, enfim, discursos originários do conhecimento científico, que são selecionados como relevantes para migrar para novos espaços e nessa passagem acabam por incorporar em si o furo da interlocução, ganham em valor de comunicação, em valor discursivo, marcando-se como histórico e social, ao se permitir diálogos. (ANDRADE, 2007, p. 126)

Para que a prática realize-se efetivamente, é preciso que os professores ocupem o espaço discursivo que lhes é de direito, em seu processo de formação, assumindo uma voz sobre o seu trabalho e uma posição de autoria sobre um discurso enunciado em um espaço exterior à sala de aula, sobre a sala de aula (ANDRADE, 2007, p.130).

Concordamos com Signorini (2007, p. 214), quando afirma que a análise da inovação

(...) deve privilegiar os processos de contextualização do elemento inovador, nas/pelas práticas institucionais, portanto nos/pelos “dispositivos de bricolagem heterogênea” em que se dão os processos ativos de alinhamento e desalinhamento entre recursos, materiais e interesses heterogêneos, desde pessoas, máquinas, textos, até arquiteturas e esquemas tácitos de percepção, construção e classificação de objetos de conhecimento.

É na referida linha que procuramos conduzir o nosso olhar para o discurso dos professores, considerando a escola como um espaço múltiplo e complexo, no qual forças de permanência e mudança estão constantemente em tensão.

Concepções teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa: o plano de trabalho docente.

Feitas as contextualizações que norteiam nossa reflexão, julgamos importante explicitar os pressupostos teóricos que embasaram o Plano de Trabalho Docente, adaptado da proposta de Gasparin (2003), analisado pelos professores e visto por nós como uma inovação, na medida em que procura colocar em prática um novo princípio teórico-metodológico de tratamento da língua (SIGNORINI, 2007), conforme preconizam as DCE.

Assim, procuramos privilegiar o estudo da língua via gêneros discursivos, numa tentativa de contribuir para a superação do ensino puramente prescritivo e normativo, ao possibilitar uma reflexão mais ampla sobre o enunciado, por meio da análise de seu contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e marcas linguístico-enunciativas, abordadas juntamente às práticas pedagógicas de leitura, produção/refacção textuais e análise linguística.

Acreditamos que um ensino pautado na concepção interativa da língua, proposta por Bakhtin (2003), ou seja, por meio dos gêneros do discurso, possibilita a realização de um ensino mais contextualizado, voltado para as reais práticas sociais da língua.

Entendemos, ainda, que o planejamento de ações didáticas exige, além de uma teoria da linguagem, a articulação com uma teoria da educação e também com um marco referencial epistemológico que fundamente os conceitos de conhecimento e aprendizagem. Esperamos, dessa forma, construir um fazer pedagógico alicerçado em uma totalidade dinâmica, que supere a fragmentação determinada, muitas vezes, pela divisão do conhecimento em áreas específicas. Esse é um grande desafio, o qual nos propusemos a enfrentar, voltando nosso olhar para outros campos do conhecimento, como a psicologia e a educação.

Desse modo, na elaboração de nossa transposição didática, procuramos nos amparar em concepções de aprendizagem e de educação coerentes com os conceitos subjacentes à teoria enunciativa bakhtiniana, que tem como princípio o dialogismo e concebe o discurso como uma ponte entre sujeitos socialmente determinados.

Nessa busca, identificamo-nos com Gasparin (2003), que propõe uma didática para a pedagogia histórico-crítica, buscando articular essa teoria a uma concepção dialética do conhecimento e a sua correspondente metodologia de ensino-aprendizagem. À cada etapa do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática –, o autor

associa a concepção vygotskiana de aprendizagem, relacionando-as, respectivamente, à zona de desenvolvimento real, proximal e potencial.

De modo geral, a perspectiva histórico-crítica da educação procura inserir as ações sobre os problemas educacionais, inclusive os problemas de aprendizagem, num movimento mais amplo de luta pela transformação da própria sociedade. Pressupõe, por conseguinte, uma estreita vinculação com a prática social e permite, dessa forma, que a concepção de linguagem como interação possa contribuir significativamente, na medida em que privilegia o estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos. A própria natureza da linguagem assume nova dimensão, sociológica.

Portanto, em seu conjunto, a metodologia de ensino-aprendizagem parece responder aos nossos anseios de aliar uma teoria linguística aos aportes de uma teoria da educação e de uma epistemologia do conhecimento.

Gasparin (2003) propõe que o ensino, uma vez que a escola é o espelho de uma sociedade, por isso não é neutra, mas ideológica, apresente como ponto de partida a leitura crítica da realidade na qual se insere, visto que, somente assim, será possível “apontar um novo pensar e agir pedagógicos”. Significa dizer que o ensino deve primar por uma aquisição de conhecimento que germine a partir da prática social do educando, permitindo-lhe teorizar sobre ela (superação do conhecimento imediato para a compreensão da totalidade social) e voltando para a prática a fim de transformá-la.

Sob tal enfoque, o pesquisador brasileiro sugere um plano de trabalho docente voltado para as três fases do método dialético de construção do conhecimento: a prática, teoria, prática.

Reproduzimos a seguir, com pequenas alterações, um quadro exemplificativo de um plano de trabalho docente e discente na perspectiva histórico-crítica, por nós adaptado para o trabalho com gêneros discursivos, a partir do projeto de trabalho docente e discente proposto por Gasparin (2003, p. 163).

PRÁTICA Nível de desen- volvimento	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Apresentação do gênero. 2) Vivência social do gênero: a) o que o aluno já sabe: visão da totalidade emprírica. Motivação. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo gênero. 2) Dimensões do gênero discursivo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento, a assimilação de um gênero. Relação aluno x gênero através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Análise, leitura e/ou produção do gênero estudado. 2) Ações do aluno. Nova prática social do gênero estudado.

De forma bem sintética, para não fugir aos objetivos deste estudo, podemos dizer que a primeira fase é conceituada por Gasparin (2003, p 15) como uma preparação, na qual há “uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É a primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser abordado”. No que tange ao trabalho com os gêneros, seria o momento em que o aluno ativaria o seu referencial de mundo em relação ao gênero que lhe está sendo apresentado, ou seja, é o momento no qual o aluno realiza uma avaliação acerca daquilo que já conhece do conteúdo ou daquilo que desconfia ser. É quando, também, constrói-se um embasamento por meio da análise do contexto de produção e da relação autor/leitor/texto, bem como de sua organização estrutural e temática.

A averiguação do conhecimento prévio dos educandos caracteriza-se por ser sempre um momento de contextualização do gênero. É um momento, segundo Gasparin (2003, p. 24), “de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela.”

A transição da prática inicial para a teoria ocorre por meio da Problematização, a qual se situa entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. “É o período em que se inicia o trabalho

com o conteúdo sistematizado”, conforme preconiza Gasparin (2003, p. 35). Para o pesquisador, a Problematização constitui um desafio, consiste na concepção de uma necessidade no intuito de conduzir o educando, através de sua ação, a buscar o conhecimento.

A Problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos (GASPARIN, 2003, p. 37).

De acordo com o plano de trabalho docente e discente proposto por Gasparin (2003), após as questões levantadas na Prática Social Inicial e de sua Problematização, faz-se necessária a Instrumentalização, a qual é definida pelo autor como “o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (2003, p. 53). Resumidamente, consiste na análise do conteúdo. É o momento em que o professor, por meio da prática da análise linguística, proporciona uma visão mais ampla e adequada do gênero, permitindo ao discente verificar suas marcas.

O próximo passo, a Catarse, configura-se como a síntese do conteúdo assimilado, ou seja, é a síntese “do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. [...] a manifestação do novo conceito adquirido” (GASPARIN, 2003, p.128). A última etapa da teorização consiste na transposição dos conhecimentos assimilados. É o momento em que se verifica se realmente os alunos conseguiram compreender o conteúdo.

Como exposto anteriormente, a proposta de trabalho apresentada por Gasparin prioriza a prática-teoria-prática. Assimilados os conceitos acerca do conteúdo, é preciso incorporar o novo conhecimento de volta à prática, agora com uma visão mais aprofundada. O retorno à prática compõe o que Gasparin (2003, p.144) chama de ponto de chegada, visto que professor e alunos modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação a suas “concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção da totalidade”.

Novas perspectivas de ensino: a visão do professor

Os documentos oficiais, em especial as DCE – construídas em conjunto com os professores da rede pública –, sugerem uma abordagem interacionista da linguagem, pautada nos conceitos bakhtinianos de gênero do discurso. Devido ao fato de se basearem epistemologicamente na pedagogia histórico-crítica, que, por sua vez, volta-se para o estudo dos conteúdos científicos correlacionados à prática social, entendemos que a elaboração de um Plano de Trabalho Docente, conforme o método proposto por Gasparin (2003), pode constituir-se numa possibilidade de viabilizar esses pressupostos teóricos.

Os professores da rede estadual e municipal do estado, em geral, devido aos cursos de capacitação, conhecem as bases e as fases do referido procedimento metodológico. Por esse motivo, durante o curso de formação ministrado por uma das autoras da presente pesquisa, mais especificamente após a apresentação de um Plano de trabalho Docente nos moldes descritos anteriormente, a partir do gênero divulgação científica, os professores foram instados a registrar, por escrito, como avaliavam a implementação das DCE até o momento e se consideravam viável a elaboração e aplicação de materiais didáticos como o apresentado, para ensinar os diferentes gêneros previstos na proposta curricular da escola.

Dessa forma, para dar voz ao professor, solicitamos que respondessem a três questões, como já posto, sem qualquer identificação. As indagações foram elaboradas de modo que nos permitisse diagnosticar o posicionamento que os professores apresentam em relação às inovações educacionais, principalmente, em relação às propostas do governo.

A primeira pergunta: *“Como vem acontecendo, em sua sala de aula, concretamente, a implementação das DCE (ou seja, o ensino via gêneros discursivos?). Que fatores interferem nesse processo?”*, permite-nos defender, pautando-nos nas respostas obtidas, que as mudanças ainda não se convalidaram no âmbito escolar, principalmente no que tange à transposição didática dos conteúdos.

À primeira questão, nenhum docente pesquisado responde que conseguiu inovar totalmente as suas aulas e trabalhar de acordo com o preconizado nas DCE. Alguns alegam que ainda não aderiram à nova proposta por falta de conhecimento, como podemos constatar no depoimento de duas professoras: *“o trabalho com gêneros praticamente não acontece, devido à minha ignorância no assunto”*; *“Infelizmente leciono os gêneros discursivos conforme as orientações do livro didático. Preciso de mais informações e estudo sobre esse tema”*.

Não obstante os documentos oficiais priorizarem novas e mais contextualizadas formas para o ensino-aprendizagem da língua, a experiência adquirida com os anos pautados essencialmente no ensino tradicional da língua atribui maior segurança e estabilidade ao professor, que já se acostumou com as antigas práticas, oriundas de sua formação inicial ou da sua experiência como aluno da educação básica. Por certo, a inovação teórico-metodológica apresenta-se, ao professor já experiente, como um desafio; um trabalho a que não está acostumado ou mesmo preparado para desenvolver de modo confiante. Não se trata, muitas vezes, de falta de vontade, mas de necessidade de referências práticas e teóricas.

A maioria dos docentes reconhece que está tentando, mas encontra dificuldades. Dentre as mais mencionadas estão a falta de conhecimento: *“Alguns gêneros são complicados em sua preparação. Gostaria de mais sugestões”* e a insegurança: *“O que dificulta é a insegurança dos professores em se adaptar ao ensino através de gêneros discursivos. Um outro fator talvez seja a comodidade e falta de tempo, que acabam impedindo que o professor se dedique ao aprofundamento dessa tendência, ficando preso ao livro didático e ao antigo modelo de transmissão de conhecimento”*.

A segunda questão apresentada aos professores da rede pública voltava-se, em particular, para a abordagem dos gêneros do discurso. E, devido ao fato de no curso abordarmos o gênero texto de divulgação científica, a pergunta instituía-se: *“Você já trabalhou o gênero divulgação científica como objeto de ensino com seus alunos (explorando contexto de produção, conteúdo temático, marcas linguísticas e construção composicional)?”*

Abordar a língua a partir da concepção de gêneros requer o conhecimento do gênero que será instrumento de ensino, pois só assim o professor poderá elaborar atividades de transposição didática a partir dos seus elementos constitutivos, de acordo com a realidade e a necessidade de sua sala de aula. Apesar de muitos gêneros já terem sido analisados, o professor do ensino fundamental e médio não está acostumado a pesquisar informações teóricas e metodológicas em materiais acadêmicos e científicos, dificultando a aplicação dos conhecimentos já sistematizados nas academias.

Os professores que participavam da pesquisa alegaram, durante o encontro, ainda não terem abordado o gênero em foco, apresentando como principal justificativa a ideia de tratar-se de um gênero mais complexo e que requer maior estudo. O fator tempo também é bastante citado como um problema: *“Com gêneros mais fáceis, os trabalhos se desenvolvem melhor, ou seja, os gêneros mais populares e de maior veiculação. Quando há necessidade de uma pesquisa mais aprofundada, as coisas emperram. Não dá tempo, você não tem um norte. O*

que facilitaria seria um estudo coletivo para juntos definirmos o caminho; não o certo, mas o menos errado”.

O trecho acima, ilustrador da fala docente, reflete, por certo, a dificuldade de muitos profissionais da educação. Os elementos elencados por Bakhtin (2003) que constituem os “enunciados relativamente estáveis” (conteúdo temático, construção composicional, marcas linguístico-enunciativas, aliadas ao contexto de produção) não são analisados em sala de aula porque, além de desconhecê-los, o professor ainda não consegue depreender tempo para dedicar-se ao seu estudo. A falta de tempo, ocasionada pela carga excessiva de aulas a que se submetem os professores brasileiros, dificulta a formação de um profissional de ensino que também seja um pesquisador, que tenha acesso a leituras que veiculem resultados de pesquisas recentes.

A inexistência de materiais didáticos adequados também é bastante apontada como um dificultador: *“Trabalhei o gênero crônica e conto. Tenho sentido dificuldade em conseguir material, organização e distribuição para os alunos”*. E até a resistência dos alunos diante de um novo enfoque metodológico aparece como um entrave: *“Estou caminhando devagar. Ainda há resistência por parte de alguns alunos, que acham ‘enrolação’*”.

A inovação, muitas vezes, pode ser interpretada de forma diferente de seu real objetivo. O costumeiro ensino tradicional, centrado no estudo de regras, pode engessar os passos que buscam seguir novos caminhos, como comprova a citação mencionada anteriormente.

Como podemos observar pelos excertos acima, quase sempre o professor aponta mais de um problema enfrentado, na tentativa de mudar o enfoque teórico-metodológico de sua prática. Conforme Signorini (2007, p. 213), temos de considerar a escola como uma forma “dinâmica de organização institucional, que é produzida por uma constelação de práticas inter-relacionadas, ao mesmo tempo em que é também matriz de perpetuação dessas mesmas práticas”.

A proposta veiculada pela Secretaria de Educação do Paraná, concomitantemente, tem que ser adaptada às condições reais de trabalho do professor, nos diferentes contextos. Constatamos que a inovação não acontece simplesmente por determinação ou decreto de uma instância superior, e a didatização dos saberes acadêmico-científicos é permeada pelas práticas institucionais devido a variáveis contextuais específicas (onde e quando se ocorre o processo de didatização; em quais condições; com qual finalidade; para qual público-alvo; por quem; como, etc.).

Por outro lado, é interessante ressaltar que nenhum docente posicionou-se explicitamente contrário à inovação, embora todos tenham reconhecido que ela não está acontecendo, pelo menos da maneira proposta pelas DCE. De certa forma, o professor, em seu discurso, faz um “*mea culpa*”, como se a sua ação individual fosse falha. Assim, ele relata que faz suas adaptações, embora se sinta, muitas vezes, premido por exigências outras, que fazem parte da natureza complexa, dinâmica e, talvez, conflitante do processo educativo. É o que observamos no depoimento que segue: “*Tento trabalhá-los em grupos. Cada grupo escolhe um gênero, pesquisa e apresenta aos outros de forma escrita ou oral. No 3º ano é mais difícil trabalhar muitos gêneros, visto o interesse no ENEM e vestibular. Faço o que posso, mas não dou conta de todos os conteúdos nas três séries*”.

Signorini (2007, p. 218), a partir de Bruce (1993), pondera que todos os envolvidos no processo

(...) agem sobre a inovação, transformam-na para adequá-la a seus objetivos. Mas, ao fazê-lo, podem mudar eles próprios e essas mudanças, assim como as da inovação, precisam ser compreendidas como parte de um sistema em evolução, e não como distorções, deformações ou usos indevidos da inovação tal qual foi idealizada no início.

Considerando, por conseguinte, os professores como atores sociais ativos na recepção de novas ideias, inclusive na determinação das formas a serem adquiridas na inovação “a qual atribuem sentido em função de seus interesses, suas crenças, personalidade e preferências individuais, e também em função das práticas com que estão familiarizados” (SIGNORINI, 2007 p.219), solicitamos, conforme dito anteriormente, que se manifestassem sobre o Plano de Trabalho Docente apresentado na reunião. Para tanto, indagamos: “*Considera relevante incluir esse gênero no seu planejamento para o Ensino Médio? Seria possível, na prática, ensiná-lo através do plano de trabalho docente proposto por Gasparin? Que fatores facilitariam ou dificultariam a sua abordagem em sala de aula?*”

Dos vinte e três professores que responderam ao instrumento, oito consideraram possível a aplicação da forma de transposição didática de Gasparin (2003), enquanto o restante apontou vantagens, mas registrou também alguns fatores que poderiam criar dificuldades. Estas últimas foram praticamente as mesmas apontadas na questão anterior: falta de material, de tempo para preparação, desconhecimento do gênero e provável desinteresse dos alunos devido à sua desmotivação para a leitura. Chamou-nos a atenção o fato de que

todos apontaram a falta de condições materiais como um fator que impediria o trabalho. Uma professora refere-se ao acervo da biblioteca: “*A única dificuldade é que nem sempre a biblioteca da escola disponibiliza revistas, jornais para todos os alunos da turma e/ou xerox*”. A questão da reprografia é recorrente, citada por quase todos os docentes: “*A dificuldade está no material e sua reprodução*”.

Podemos constatar, mais uma vez, que a inovação (neste caso, a aplicação de uma nova metodologia), não pode ser vista apenas como uma transferência dos saberes acadêmico-científicos para a realidade das salas de aula. Mesmo sendo percebida como necessária, na medida em que não foi questionada por nenhum dos professores, o nosso estudo parece apontar para uma provável inviabilidade de sua implementação, pelo menos imediata, dado o contexto em que está inserida.

De acordo com Signorini (2007, p. 220)

Podemos dizer que os processos de didatização de saberes acadêmico-científicos com vistas à inovação no ensino da língua devem considerar o caráter situado e complexo dos processos de contextualização da inovação nas/pelas práticas institucionais, o que faz com que o grau de familiaridade do professorado com os saberes acadêmico-científicos de referência não seja o único fator a ser considerado e nem seja sempre o fator de maior relevância.

Embora reconheçamos as limitações de nossa pesquisa, uma primeira análise parece ratificar o que a autora afirma, ou seja, ainda que o professor considere importante e se sinta seguro para tentar uma metodologia diferenciada, muitos fatores concorrem para impedir que isso ocorra, pelo menos sem adaptações.

Considerações Finais

As inovações educacionais nas escolas brasileiras, não obstante os documentos oficiais já terem incorporado e recomendarem novos pressupostos para o ensino de língua portuguesa, encontram-se num estágio ainda dúbio entre '*o que e como se deve ensinar*' e '*o que e como realmente se ensina*'. Não se trata, contudo, de atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade de redefinição de posturas e adoção de novas metodologias, já que a pesquisa em tela demonstrou algumas restrições do trabalho docente perante às inovações teórico e metodológicas para o ensino da língua que independem da sua ação individual.

Reconhecemos que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa não se constituem processos simples; por isso, defendemos o estudo da língua a partir dos gêneros discursivos (Bakhtin-2003) e do Plano de Trabalho Docente, baseado em Gasparin (2003), como inovações teórico-metodológicas importantes ao ensino de língua portuguesa, por privilegiar a relação conteúdo/sociedade, permitindo ao educando e ao docente transpor as barreiras que separam os limites da escola e da vida em sociedade. Entendemos, também, que tal proposta é coerente com a concepção teórico-metodológica preconizada nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, que, de certa forma, oficializam/instituem esses princípios.

Entretanto, é necessário reconhecer que a inovação, na esfera educacional, não pode ser “sancionada” por lei, nem acontece somente a partir da vontade individual do profissional que está em sala de aula. Mais uma vez, concordamos com Signorini (2007,p.222), quando afirma que

é preciso ir além do diagnóstico sumário de que as instituições e os agentes institucionais encarregados do ensino são resistentes à inovação produzida ou inspirada pela ciência linguística, inclusive em grande parte dos cursos de formação regular (graduação) e continuada, oferecidos no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, em todo o país.

A autora critica, portanto, aqueles que têm uma visão bastante reducionista, que consideram apenas um dos aspectos dentre os muitos que interferem na questão. Quanto à formação do professor, talvez seja o momento de negar o modelo tutelar e assumir o inclusivo crítico, ou seja, “um modelo que visa ao empoderamento do professor e à sua afirmação profissional” (SIGNORINI, 2006, p. 204), reconhecendo a sua competência e dando-lhe voz ativa.

Referências bibliográficas

ANDRADE, L. T. A linguagem da formação docente. **Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** -44 ed.-São Paulo: Cortez, 2003.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**.-2.ed.-Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. - 4.ed. - São Paulo: Ática, 1986 e 2006.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 5 reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica**. Disponível em www.diadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em 31/08/10.

SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____ (org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SAVIANI, D. **Problemas sociais e problemas de aprendizagem**. In: Revista da ANDE (17). 5-12. ano 10. São Paulo: Autores Associados, 1991.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND TRANSLATION IN THE XXI CENTURY: CHALLENGES AND NEEDS

Sinara de Oliveira Branco*

Abstract:

This work has the objective of presenting: i) work options for the professional of Letras in the teaching and translation market nowadays; ii) the need to analyse points favouring the use of translation strategies in the foreign language classroom – be it in language schools, public and/or private teaching or the university; and iii) translation as a profession. Translation activities will be described in order to give support to the argument that translation promotes understanding and comprehension of both the foreign language and the mother tongue, as well as in order to show how the translator deals with the translation phenomenon and with the concept of translation in the XXI century. Chesterman's (1997 & 2000) translation strategies will be presented in order to show how, in the context of foreign language teaching, translation can help the teaching and learning of foreign languages and also how, in the context of translation as a profession, the translator deals with the original text in order to produce a new text in the translation context. Finally, concluding points are presented, reinforcing the idea that the use of translation in the foreign language classroom can be a positive aid for both the teacher and students.

Keywords; Contrastive Analysis. Foreign Language Teaching. Translation Strategies. Translation.

Resumo:

Este trabalho tem o objetivo de apresentar: i) as opções de atuação do profissional de Letras no mercado atualmente; ii) a necessidade de analisar pontos que favorecem o uso de estratégias de tradução na sala de aula de línguas estrangeiras – seja em escolas de idiomas, no ensino público e/ou privado ou na universidade; e iii) a tradução como profissão. Atividades de tradução serão descritas para dar suporte ao argumento de que a tradução como ferramenta de ensino promove compreensão e entendimento tanto da língua estrangeira quanto da língua materna, bem como para mostrar como o tradutor lida com o fenômeno tradutório e o conceito de tradução no século XXI. As estratégias de tradução de Chesterman (1997 & 2000) serão descritas para mostrar como, em contexto de ensino de línguas estrangeiras, a tradução pode auxiliar o ensino e aprendizagem de línguas e como, em se tratando da atividade de tradução, o tradutor lida com o texto original para produzir um novo texto em contexto tradutório. Finalmente, apresenta-se a conclusão, reforçando a ideia de que o uso da tradução na sala de aula de línguas estrangeiras pode ser um auxílio positivo tanto para o professor quanto para o aluno.

Palavras-chave: Análise Contrastiva. Ensino de Línguas Estrangeiras. Estratégias de Tradução. Tradução.

* Professora do Departamento de Letras da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: sinarabranco@gmail.com.

Introduction

Letras courses in Brazil have been reviewed and updated due to not only pedagogical, but also social, professional, academic, and technological demands. Nowadays, the market in general expects *Letras* professionals to be skilled in different areas, especially the ones dealing with technology. The term technology is used here referring not exclusively to the computer and the Internet, but also according to Lévy's (2001) view of it as 'technique', being related to culture, intelligence and philosophical aspects of our lives. Lévy (*ibid.*, p. 16) says that the products of modern technology adequate themselves to instrumental and mathematical uses, being also entities taking part of the world of perception. Following this line of thought, the new *Letras* professional needs to be trained to face the demands of a market and society intertwined in aspects of new technologies, learning to reflect and analyse how the new technologies can be useful in professional terms.

It is in this context that *Letras* Courses in Brazil have been reviewed in the XXI Century. The course has been revisited and its pedagogical plan reformulated. For example, *Letras* Course at *Universidade Federal de Campina Grande* – UFCG [Federal University of Campina Grande] was created in 1980 and reformulated in 2007. The main objective of the course was to major teachers, preparing them to work with public and private teaching. The course at UFCG is structured to promote the interaction between theory and practice; specific and pedagogical contents; teaching and research. One of the main changes in the Course in Brazil is related to the number of hours involving teaching training – 300 hours, being spread since from the beginning of the Courses now.

Drawing a parallel between *Letras* Course at UFCG and other institutions around the country – including private *Letras* Courses –, it is possible to notice some similarities regarding the teacher training as well as some other areas, such as translation. *Letras* at UFCG has the objective of interrelating teaching, research and extension activities, offering training for the future professional to become both competent in the language studied and a specialist and a professor in the foreign language opted for, including the foreign literature. The teacher majored in *Letras*/UFCG can work as a teacher in public and private schools, as mentioned before, and s/he can also work in language courses. The Course also prepares for specific market regarding text revision, translation services and teaching performance assessment (TPA). A similar profile of the *Letras* Course can be observed in other institutions, as for example, *Universidade Estadual da Paraíba* – UEPB [State University of Paraíba] and in

institutions in the south of Brazil. Such institutions also reinforce their interest in training a professional capable of reflecting on language theoretically; capable of making use of new technologies; as well as capable of viewing their training as a continuous, autonomous and permanent process related to research and extension activities.

Next, translation is brought up as a teaching tool in the language classroom.

Translation and Language Teaching: can they coexist?

Translation has been apparently ‘banned’ from foreign language classrooms after the Grammar-Translation Method became obsolete. However, in a country like Brazil, where people claim to use ‘the same language’ and where there is an unconscious denial concerning the need to learn a foreign language, it is hard to avoid the use of the mother tongue in the foreign language classroom. The reason for this is the fact that students and teachers speak the same mother tongue – apart from regional, cultural or age differences. Although people coming from different areas and professions say that they are aware of the fact that speaking a foreign language is important, they tend to postpone the study of English, French, Spanish – the generally first options of foreign language learning in Brazil – to the last minute. When the decision to study a foreign language comes up at last, one of the myths is that they are going to learn ‘to speak’, ‘to communicate’; that writing and reading are not involved in the process whatsoever.

In a context like the one described above, there are methods that corroborate the idea that translation should not be used in the foreign language classroom. However, the process of acquiring a language involves comparison, interlanguage, interference; being the three points just mentioned directly related to translation – be it either an internalized resource used by the student or a pedagogical strategy used by the teacher (HURTADO ALBIR, 1998). As can be observed, translation cannot be overlooked in foreign language teaching, because it is present in the classroom even indirectly. It is in this context that this article will present ideas showing the need to analyse points favouring the use of translation strategies in the classroom – be it in language courses, public and/or private schools or the university.

Nowadays, the process and the product of translation are investigated not only in linguistic but also in cultural, political, economic and geographic aspects of the languages involved. Translation involves: (i) the practice of translation; (ii) the teaching of translation; and language teaching and learning, being “an activity of cultural creation and exchange”

(SIMON, 1997, p. 463). When studying translation, different areas are involved, depending on the focus of investigation: Linguistics, Literature, Law, Technology, Culture, Cinema, Interpreting and Subtitling, Technical Translation, Power and Resistance between/among languages, Discourse Analysis etc. An important point which cannot be forgotten is that translation, culture and language are related to each other in complex ways and none can be left out. The acknowledgement of this fact has brought translation to the realms of ethnography, history and sociology thus deepening “the methods of analysing what happens to texts in the process of what we might call ‘intercultural transfer’, or translation” (BASSNET and LEFEVERE, 1990, p. 132).

Moving back to the use of translation in language teaching, Malmkjaer (1998, p. 01) says that “translation seems set to remain as a significant component in the teaching of many languages in many parts of the world”. This seems to be the case in Brazil and, so, as the author suggests, it is necessary to make the best of such a use. Selinker (1992; 1996, p. 103) also suggests that translation plays “an important role in the formation of Interlanguage competence” for the fact that looking for terms that are similar in the foreign language and the mother tongue can be a useful strategy “for learners as they ‘look across’ linguistic systems”. The author goes on to say that training students’ ability to translate can enhance the foreign language acquisition and competence. I subscribe to this point of view as long as some points are taken into account. First of all, any kind of translation activity – just like any other kind of activity – must be planned and its objectives must be clear and well-defined. Second, the level of the group (are they children in a private/public school, a group of teenagers in a language school or a group of beginners in a *Letras* Course at a university?) must be taken into account. Last but not least, the students must be guided in order to understand that the activity is developed within specific contexts in order to improve their comprehension of how the use/grammar/structure of the foreign language differs or how it is similar to the mother tongue, depending on cultural, regional, political (etc.) aspects.

Next, some points in favour and some other points against the use of translation in foreign language classrooms will be discussed.

Arguments for/against the use of translation in foreign language teaching classrooms

In the late 19th Century, language teaching started to be based on three principles (cf. MALMKJAER, 1998, p. 03): i) the primacy of speech; ii) the importance of connecting text

in teaching and learning; iii) the priority of oral classroom methodology. Due to such changes, the use of the Grammar-Translation Method was left aside and the use of sentences in isolation as well as translation exercises were considered “to hinder the development of the foreign language” (*ibid.*, p. 04). Malmkjaer (1998, p. 04-06) lists nine arguments against the use of translation in language teaching, as can be seen next together with comments on the arguments.

The first argument is that translation does not depend on the four skills which define language competence. The second one is that translation is different from the four skills. The arguments do not seem to be logical, due to the fact that translation is not independent or different from the four skills. On the contrary, translation makes part of each one of the four skills and works together with them. When translation is used in specific contexts, it helps to promote communication and comprehension of the foreign language. In the book entitled *Advanced English for Translation*, for example, Chamberlin (1989) presents translation activities designed for upper-intermediate and advanced students. As described in the introduction¹ of the book, the activities have the objective of “enabling translation work to become a positive, effective and enjoyable language-learning activity”. The activities in the book deal with texts from several genres and varied levels of difficulty. Some activities are more directed to language form; others, to language in use. Although the activities in the book are designed for students who are expected to have already developed a good language competence, such activities can serve as models for activities to be designed and directed to students in different contexts and different levels. For example, in Unit 2 of Chamberlin’s book, the text presented is a letter describing the *au pair* work with a family in England. The letter is marked with numbers (children’s ages, time to go to and come back from work), parts of the house, household chores etc. In my point of view, such a text could be used to practice different language skills, including revision of points worked in the beginning of foreign language learning. The activities suggested for translation deal with present simple and present continuous, three specific verbs (take/bring/fetch) and the present continuous expressing future. In this case, translation is related to reading, writing, as well as with the discussion in class about points of similarities and differences between the mother tongue and English. Students listen to each other and present their points of view. As can be observed, the four skills are involved in one single translation activity.

¹ The Introduction of the book is not marked with a page.

The third point against the use of translation in the language classroom is that this kind of activity takes up valuable time that should be used to teach the four skills. The fourth point claims that translation is an unnatural activity. The fifth argument claims that translation “misleads students into thinking that expressions in two languages correspond one-to-one” (p. 06). In my opinion, such arguments present an old-fashioned view of translation. Firstly, I would like to pinpoint that depending on the purpose of the activity to be used the translation activity can be short and not necessarily time consuming. Instead of translating a text, students could translate sentences from a text, as suggested by Chamberlin (1989), and then discuss options using the foreign language in the most natural way possible. With an activity like this, students have the chance to contrast languages and see differences in terms of form, structure, as well as in terms of use. Consequently, the idea of ‘one-to-one’ translation, or literal translation should be questioned.

The sixth and the seventh points against the use of translation in the language classroom refer to the idea that the use of translation “prevents students from *thinking* (highlight mine) in the foreign language” (MALMKJAER, 1998, p. 06) and that it produces interference. The idea that interference will be present in the beginning of the use of translation activities cannot be denied; neither can the fact that students in the beginning of foreign language acquisition have difficulties in focusing on the foreign language structure. I disagree with the view of ‘thinking’ in the foreign language in the process of language acquisition, because of the strong influence/interference of the mother tongue in the learning process and I subscribe, once again, to what the author suggests:

It is clearly true that translation produces interference. However, bilinguals at whatever level experience interference of one kind or another, and practice in translation encourages awareness and control of interference. This awareness and control is in fact an important component of the skill of translating (MALMKJAER, 1998, p. 08-09).

As the author mentions, there are varied types of interference, many of them being employed on purpose in the classroom, in order to make students face difficulties and learn to deal with such difficulties. The interference coming from the beginning of the translation process should be viewed as an obstacle to be overcome.

The last two arguments against translation in the language classroom listed by Malmkjaer claim that translation is a bad test of language skills and that translation is only appropriate for training translators. Malmkjaer (*ibid.*, p. 08) herself says that “it is impossible to produce an

acceptable translation unless a good deal of reading, writing, speaking and listening has taken place”. Besides that, when thinking about translation activities, there are much more than texts to be translated. It is possible to think about activities involving varied types of translation categories. Such categories will be described next.

Jakobson’s translation categories

Munday (2001, p. 05) describes Jakobson’s (2000, p. 114) three translation categories, focussing specifically on written translation. Jakobson’s description provided by Munday will hopefully help to see that translation has always been used in the language classroom even unconsciously. Jakobson’s seminal work is called *On linguistic aspects of translation* and it divides translation into three categories:

1. Intralingual translation: it is “an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language” (MUNDAY, 2001, p. 05); for example, when rephrasing or paraphrasing something already said to students, in order for them to understand what was said or asked, avoiding interlingual translation.
2. Interlingual translation: it is “an interpretation of verbal signs by means of some other language” (MUNDAY, *ibid.*). This is the kind of translation Munday refers to – focusing on written language – and that generally is most frequently analysed and criticised negatively, especially in language classrooms.
3. Intersemiotic translation: it is “an interpretation of verbal signs by means of signs of non-verbal sign systems” (*ibid.*); for example, when teaching foreign languages, it is common to see teachers using visual aids to teach vocabulary, for instance, or any other language form (a situation, a verbal structure etc.). This is an intralingual translation resource used by teachers, normally unconsciously.

According to the description above, although it is claimed that translation is not used in the language classroom, the three categories of translation listed are used by teachers whenever necessary. The interlingual category is the one mostly criticized and the one, in my opinion, which teachers have to pay more attention to, deciding when its use is useful or, in fact, avoiding it when it can represent a negative interference or misuse, spoiling a moment that could be much more advantageous if another technique would be applied to promote the

use of the foreign language in the classroom. For example, automatic translation of terms in a text or in a lesson without contextualization or offered 'to save time' can represent a future waste of time, because students tend not to memorise word-for-word translation. When a translation is offered by means of the intralingual or intersemiotic category, it is easier for students to keep the situation, and not only the translation, in mind.

The interlingual category of translation, used in pedagogical terms, is generally more suitable for students who are already more familiar with the foreign language structure; for example, intermediate or advanced students. In other words, students who have studied the language for over two years, and who are hopefully more skilled to deal with translation, contrasting the two languages and having discussions about the translation activities applied, using the foreign language and not only the mother tongue to communicate.

The intention here was to demonstrate that what must be questioned is *not* if translation should or should not be used in language classrooms, because in fact it is used in class. The interest is in the validity of the activities used and in their most useful application to promote understanding and comprehension of the foreign language, distinguishing the systems and the application of both, mother tongue and foreign language, as well as the students' level and the objective of their studies: learning to use a foreign language and its skills; learning to interpret texts either for the 'Vestibular' or for joining a Post-Graduation Course; or learning the foreign language professionally, in a Letras Course.

Next, some points about working with translation as a profession will be presented.

Translation beyond the foreign language classroom: being a translator

Up to this point, translation has been analysed as a tool to be used in the foreign language classroom. Now, some points about translation as a profession will be discussed. Mackenzie (1994; cf. MALMKJAER, 1998, p. 15) says that "what translators need more than anything else is the ability, firstly to recognise where their knowledge or skills are lacking, and secondly to supplement these inadequacies through information search and cooperative activities". This quote presents an important point: it is not the ability to speak two languages that makes a translator. As in any other profession, for a person to become a translator, it is necessary to be skilled and trained to develop the translation activity the best way possible. Another distinction made by the author is that for the translator, language is a tool; while for

the language learner, language is obviously the object of study. Moreover, Mackenzie (*ibid.*) emphasises his point saying that:

even an excellent knowledge of two languages and cultures does not make a professional translator. The translator also needs knowledge of text types and communication strategies in the languages and cultures concerned, and must be able to make decisions about what is needed in a particular situation and how to produce it. (...) Translators need to be able to make use of certain translation strategies. (...) In addition to translation strategies, translators need to employ a number of professional strategies (MACKENZIE, cf. MALMKJAER, 1998, pp. 15-16).

What the author seems to be saying is that the translator needs to be skilled not only in the two languages involved in the work, but also in translation theory and orientation. The point of translation strategies seems to be useful, due to the fact that they can provide the translator with some help when translation options seem hard to be found. In this case, Chesterman (2000) suggests a group of 30 translation strategies divided into three categories: Syntactic, Semantic and Pragmatic Strategies. Each category is directed from a more source-text oriented (related to structure – literal translation) to a more target-text oriented (related to use of language – free translation) type of translation. For a clearer view of Chesterman’s translation strategies, they are described next:

Syntactic strategies	Semantic Strategies	Pragmatic strategies
G1: Literal Translation	S1: Synonym[y]	Pr1: Cultural Filtering
G2: Loan, Calque	S2: Antonym[y]	Pr2: Explicitness Change
G3: Transposition	S3: Hyponymy	Pr3: Information Change
G4: Unit Shift	S4: Converses	Pr4: Interpersonal Change
G5: Phrase Structure Change	S5: Abstraction Change	Pr5: Illocutionary Change
G6: Clause Structure Change	S6: Distribution Change	Pr6: Coherence Change
G7: Sentence Structure Change	S7: Emphasis Change	Pr7: Partial Translation
G8: Cohesion Change	S8: Paraphrase	Pr8: Visibility Change
G9: Level Shift	S9: Trope Change	Pr9: Transediting
G10: Scheme Change	S10: Other Semantic Changes	Pr10: Other Pragmatic Changes

Table 1. Chesterman’s translation strategies.

Chesterman (2000) defines translation strategy as any well-established way of solving a translation problem. The 30 suggestions above seem to be helpful for the production of a

translation work; so each strategy above is explained as follows, according to Chesterman (1997):

1. Strategy G1 (Literal Translation) is used to create a translated text that is maximally close to the original text in structure.
2. Strategy G2 (Loan, Calque) indicates the creation of a word in the target context that was adapted in form and sound from a word from the original context.
3. Strategy G3 (Transposition) refers to “any change of word class, from noun to verb, adjective to adverb” (*ibid.*).
4. Strategy G4 (Unit Shift) stands for an original-text unit (morpheme, word, phrase, clause, sentence, paragraph) that is translated as a different unit in the translated text.
5. Strategy G5 (Phrase Structure Change) refers to “a number of changes at the level of the phrase, including number, definiteness and modification in the noun phrase, and person, tense and mood in the verb tense” (*ibid.*).
6. Strategy G6 (Clause Structure Change) suggests “changes that have to do with the structure of the clause in terms of its constituent phrases” (*ibid.*).
7. Strategy G7 (Sentence Structure Change) “affects the structure of the sentence unit” (*ibid.*).
8. Strategy G8 (Cohesion Change) “affects intra-textual reference, ellipsis, substitution, pronominalisation and repetition, or the use of connectors of various kinds” (*ibid.*).
9. Strategy G9 (Level Shift) indicates that “the mode of expression of a particular item is shifted from one level (phonology, morphology, syntax and lexis) to another” (*ibid.*).
10. Strategy G10 (Scheme Change) refers to “kinds of changes that translators incorporate in the translation of rhetorical schemes such as parallelism, repetition, alliteration, metrical rhythm etc” (*ibid.*).
11. Strategy S1 (Synonymy) “selects not the obvious equivalent but a synonym or near-synonym for it” (*ibid.*).
12. Strategy S2 (Antonymy) indicates that “the translator selects an antonym and combines this with a negation element” (*ibid.*).
13. Strategy S3 (Hyponymy) refers to “shifts within the hyponymy relation” (*ibid.*).
14. Strategy S4 (Converses) stands for the “pair of (usually) verbal structures which express the same state of affairs from opposing viewpoints, such as buy and sell” (*ibid.*).
15. Strategy S5 (Abstraction change) refers to “a different selection of abstraction level” (*ibid.*), either moving from abstract to more concrete or from concrete to more abstract.

16. Strategy S6 (Distribution change) indicates the “change in the distribution of the ‘same’ semantic components over more items (expansion) or fewer items (compression)” (*ibid.*).
17. Strategy S7 (Emphasis change) “adds to, reduces or alters the emphasis or thematic focus, for one reason or another” (*ibid.*).
18. Strategy S8 (Paraphrase) “results in a TT version that can be described as loose, in some contexts even undertranslated. Semantic components at the lexeme level tend to be disregarded, in favour of the pragmatic sense of some higher unit such as a whole clause” (*ibid.*).
19. Strategy S9 (Trope change) “applies to the translation of rhetorical tropes (i.e. figurative expressions)” (*ibid.*).
20. Strategy S10 (Other semantic changes) “includes other modulations of various kinds, such as change of (physical) sense or of deictic direction” (*ibid.*).
21. Strategy Pr1 (Cultural filtering) is “also referred as naturalisation, domestication or adaptation” (*ibid.*).
22. Strategy Pr2 (Explicitness change) is used to make the information of the translated text either more explicit (explicitation) or more implicit (implication).
23. Strategy Pr3 (Information change) makes use of “either the addition of new (non-inferable) information which is deemed to be relevant to the TT but not present in the ST, or the omission of ST information deemed to be irrelevant” (*ibid.*).
24. Strategy Pr4 (Interpersonal change) “alters the formality level, the degree of emotiveness and involvement, the level of technical lexis and the like: anything that involves a change in the relationship between text/author and reader” (*ibid.*).
25. Strategy Pr5 (Illocutionary change) is “linked with other strategies: changing the mood of the verb from indicative to imperative, a change from statement to request” (*ibid.*).
26. Strategy Pr6 (Coherence change) indicates “the logical arrangement of information in the text, at the ideational level” (*ibid.*).
27. Strategy Pr7 (Partial translation) refers to “any kind of partial translation, such as summary translation, transcription, translation of the sounds only, and the like” (*ibid.*).
28. Strategy Pr8 (Visibility change) shows “a change in the status of the authorial presence, or to the overt intrusion or foregrounding of the translatorial presence. For instance, translator’s footnotes, bracketed comments or added glosses explicitly” (*ibid.*).
29. Strategy Pr9 (Transediting) stands for “the sometimes radical re-editing that translators have to do on badly written original texts” (*ibid.*).

30. Strategy Pr10 (Other pragmatic changes) involves changes in the layout, for example, of the translated text and the original text, as well as dialect change.

Even having the help of the translation strategies above, depending on the text genre and on the purpose of the translation, the translator will possibly have to search for help beyond the strategies described above, considering the client and what is expected from the translation. An example of this is related to the hypertext, due to the fact that each specific text demands a different look upon it and, consequently, the act of translating is different depending on aspects, such as genre, the client, the public, the area, the (historical) time, the culture, the context of a specific people etc.

Conclusion

This work has presented new trends and improvements in *Letras* Courses at universities in Brazil, focusing on translation and its use in the foreign language classroom, as well as presenting some aspects of translation as a profession, and not only as a methodology to be used by the foreign language teacher. The points discussed here have tried to show that translation practice in a foreign language classroom, if well-planned and following a principled theoretical framework, can work as a means to improve students' proficiency in the foreign language as well as in the mother tongue. Some aspects that mark such a benefit are listed next (cf. MALMKJAER, 1998, p. 124-5):

1. To improve verbal agility.
2. To expand the students' vocabulary in L2.
3. To develop their style.
4. To improve their understanding of how languages work.
5. To consolidate L2 structures *for active use* (italics mine).
6. To monitor and improve the comprehension of L2.

Furthermore, Zohrevandi (1992; cf. MALMKJAER, 1998, p. 73) reinforces the idea worked here, regarding the use of contrastive analysis, saying that exploring grammar through contrasts between specific aspects of the foreign language and the mother tongue has the objective of exploiting conscious learning strategies. The author still suggests that, besides grammar, other linguistic aspects can be used; such as: i) colloquialisms; ii) "ideas rooted either in traditional culture or in local folklore" (*ibid.*); and linguistic patterns which differ in

the two languages. I subscribe to Zohrevandi's suggestions, due to the fact that, in my point of view, working with these aspects through translation activities will make the students deal with decision making situations: a) should a communicative translation be used?; b) should cultural aspects or folklore be translated using a 'near equivalent' (term used by Zohrevandi); or c) should an explanation for local culture or folklore be used instead? These aspects enrich the class and present thoughtful communication to be used by the students. If they are advanced students, discussions can be guided in the foreign language. If they are beginners, discussions can be conducted in the mother tongue, working in order to clarify doubts about structures or specific points between the two languages involved.

Referential bibliography

BASSNET, S. e LEFEVERE, A. (Ed.). **Translation, History and Culture**. London/New York: Pinter, 1990.

CHAMBERLIN, D. e WHITE, G.. **Advanced English for Translation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CHESTERMAN, A. **Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory**. Amsterdam: John Benjamins, 1997, p. 87-116.

CHESTERMAN, A. Memetics and Translation Strategies. **Synapse** 5. 2000, p. 1-17.

HURTADO ALBIR, A. La traducción en la enseñanza comunicativa. In: **Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera**. Madrid, 1998, p. 42-45.

JAKOBSON, R. On Linguistic Aspects of Translation. In: VENUTI, L. (Ed.). **The Translation Studies Reader**. New York: Routledge, 2000, p. 113-18.

KELLY, D. **A Handbook for Translation Trainers**. UK: St. Jerome, 2005.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2001.

MACKENZIE, R. A Quality-based Approach to Teaching Specialized Translation and Interpreting. In: **1st International Congress on Translation and Interpreting: Present Trends**. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1994, p. 24-26.

MALMKJAER, K. **Translation and Language Teaching**. Language Teaching and Translation. UK: St. Jerome, 1998.

MUNDAY, J. **Introducing Translation Studies**. London: Routledge, 2001.

SELINKER, L. On the Notion of 'IL Competence' in Early SLA Research: An aid to understanding some baffling current issues. In: BROWN, G.; MALMKJAER, K. and WILLIAMS, J. N. (Eds.). **Performance and Competence in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SIMON, S. Translation, Postcolonialism and Cultural Studies. In: **Meta Translators' Journal**, vol. 42, n° 2, 1997, p. 462-477.

ZOHREVANDI, Z. Translation as a Resource. In: BEAUGRANDE R., SHUNNAQ, A. and HELIEL, M. H. (Eds.). **Language, Discourse and Translation in the West and Middle East**. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

O DISCURSO DE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA – UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Tânia Margarida Lima Costa*

Tula Maria Rocha Morais**

Jessica Norberto Rocha***

Resumo:

O presente estudo examinou discursos das professoras de matemática por meio do Modelo da Estratégia Argumentativa (CASTRO; FRANT, 2000) e a Tipologia de discursos de Nemirovisky, objetivando compreender as relações entre a construção de discursos sobre a prática e o desenvolvimento do conhecimento profissional. Assim, neste trabalho investiga-se o desenvolvimento profissional de um grupo de professoras de matemática no processo de elaboração de um artigo multimídia, um gênero textual que sincroniza imagens, comentários e texto verbal. Inicialmente, usam lápis e papel e, posteriormente, calculadora gráfica acoplada ao sensor de movimento. Depois, conhecem um artigo multimídia e estruturam o artigo a ser elaborado pelo grupo. Para a construção do artigo, elas começam selecionando imagens e falas do processo e constituem uma comunidade de aprendizagem, na perspectiva de Wenger (2001). Observa-se, então, que o discurso das professoras depois que assistiram aos vídeos de suas discussões da montagem do artigo multimídia, passou a ser cada vez mais enraizado nas imagens desse vídeo, produzindo um discurso avaliativo sobre a prática de sala de aula. Para finalizar, através da análise do discurso, este estudo mostrou como comunidades de aprendizagem formada por professoras e pesquisador podem constituir excelentes oportunidades de desenvolvimento profissional do grupo.

Palavras-chave: Análise do discurso. Desenvolvimento profissional. Educação matemática.

Abstract:

This study examines the mathematics teachers discourses through the model of argumentative strategies (CASTRO; FRANT, 2000) and Type of Speeches from Nemirovisky aiming to understand the relationships between discourses construction on

* Professora do Centro Pedagógico da UFMG (EBAP/UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: tmlc08@gmail.com.

** Professora do Núcleo de Produção de Material Didático de Matemática - NUPROM, Departamento de Ciências Exatas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM, Teófilo Otoni, Minas Gerais, Brasil. E-mail: tula.rocha@gmail.com.

*** Mestranda em Divulgação Científica e Cultural no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: jessicanorberto@yahoo.com.br.

the practice and development of professional knowledge. In this way, this work investigates the development of a professional group of mathematics teachers in the process of developing a videopaper, a genre that synchronizes images, comments and oral texts. Initially, they use pencil and paper and later graphing calculators attached to a motion sensor. Then, they get to know an article and the paper's multimedia structure which will be prepared by the group. To construct the article, they begin by selecting pictures and words of the case and form a learning community, in view of Wenger (2001). It is observed then, that the teachers' discourse after they watched the videos of their discussions has become increasingly rooted in images of this video, producing an evaluative discourse about their classroom practice. Finally, through discourse analysis, this study showed how learning communities formed by teachers and researchers can provide excellent opportunities for professional development group.

Keywords: Discourse analysis. Professional development. Mathematics education.

Introdução

Nos últimos anos, verifica-se uma mudança no modo como a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores vêm sendo estudados. Pesquisadores percebem que, para abarcar a complexidade da cultura da sala de aula e dos problemas enfrentados na rotina escolar, precisam mudar o foco de suas pesquisas, passando a considerar o professor não como objeto de estudo, mas como um profissional com história de vida, crenças, experiências, valores e saberes próprios que emergem no processo de sua atuação profissional. As investigações passam, assim, a ser centradas na experiência vivenciada pelos professores no exercício de sua profissão. A preocupação se volta para a compreensão de como os professores dão sentido à sua prática pedagógica.

Partimos da premissa, neste trabalho, de que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores são elementos-chave para que se criem “oportunidades pedagógicas” para o aprendizado dos alunos em matemática. Deparamo-nos, no momento atual, com uma formação inicial do professor que não responde às demandas para o exercício das suas funções docentes, ao longo da carreira, frente às novas responsabilidades que a sociedade em constante mudança impõe à escola (ADLER *et al.*, 2004).

A concepção de desenvolvimento profissional que defendemos é diferente de uma formação baseada em cursos esporádicos e temáticos. A lógica neste tipo de formação continuada é a de oferecer cursos para os professores a partir do que os profissionais da área consideram o que falta a esse professor para que ele exerça melhor

sua profissão. O professor é visto como um transmissor das intenções de outros educadores.

Para nós, o professor é considerado como protagonista ativo na concepção e avaliação da sua formação profissional. Acreditamos que é necessário o desejo e o envolvimento do professor por um tempo mais longo no seu processo de formação.

Nesta perspectiva de formação de professores em serviço, decidimos investigar o que seis professoras de matemática da Educação Básica aprendem juntas sobre a profissão, por meio da análise do discurso que acontece entre as professoras, no processo de elaboração de um artigo multimídia. Encontramos autores como Olivero, John e Sutherland (2004) e Carraher, Nemirovsky e DiMattia (2004), que apontam o artigo multimídia (AMM) como um documento coeso e único, integrador e sincronizador de diferentes formas de representação, que pode ser um recurso promissor para auxiliar a reflexão sobre a prática e para promover o desenvolvimento profissional. Pesquisadores defendem ainda que o artigo multimídia tem um conjunto de recursos que ajudam as comunidades de acadêmicos e profissionais a encontrarem novas maneiras de criar e usar a pesquisa educacional com aplicação no desenvolvimento profissional dos professores.

O artigo multimídia, também denominado *videopaper*, pode ser definido como uma nova forma de publicação que altera as possibilidades do leitor frente a um texto e abre possibilidades de disseminação de pesquisa educacional.

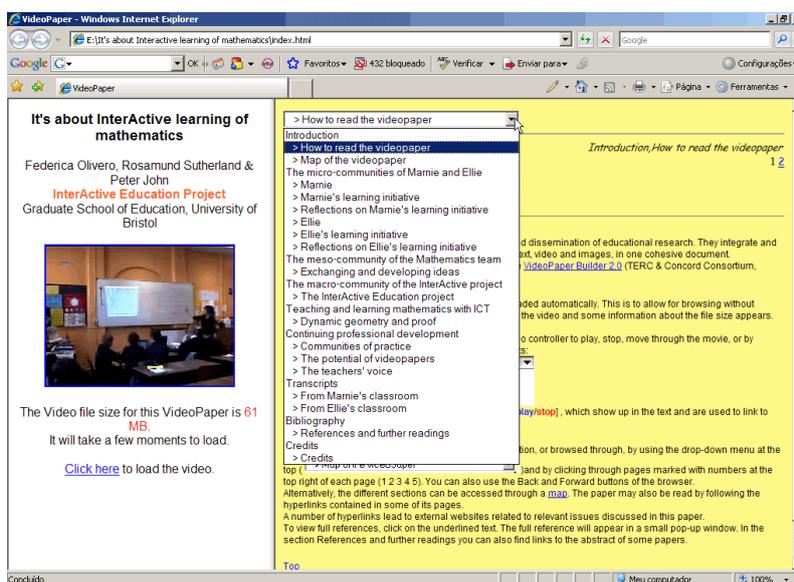


Figura 1. Artigo Multimídia

Uma das possibilidades apresentadas para o artigo multimídia está na captura de fragmentos de cenas da sala de aula, acompanhadas de texto, ligando dados crus ao vídeo com análise e observação. Como o ato de ensinar é um processo complexo, que envolve inúmeras variáveis, a possibilidade de termos os momentos reais da sala de aula gravados em vídeo e articulados com transcrições e comentários do que está sendo apresentado oferece-nos material para discutir com professores sobre sua prática. Conhecimentos presentes, como o controle da sala de aula, a intuição na intervenção de uma situação, o conhecimento sobre o aluno e sua aprendizagem, os estilos de cada professor que atua na sala de aula e a interação que envolve professores e alunos podem ser mostrados, revelando o calor do momento.

Alguns estudos indicam (NEMIROVSKY *et al.*.,2001) que os professores são mais suscetíveis à aprendizagem quando a situação real da sala de aula conecta-se aos seus conhecimentos profissionais. O uso de casos construídos, baseados em situações de ensino e aprendizado profissional dos professores de matemática é essencial, se professores ligam a evidência da pesquisa com a criação de diferentes práticas. Os vídeos digitais estão crescendo como uma ferramenta poderosa de relato, ajudando os professores a conectar e a melhorar seus processos de entendimentos e de interpretação de suas práticas (CARRAHER *et al.*, 2000). Os comentários das professoras, quando falam das imagens, retratam o que fizeram e apontam o potencial da gravação em vídeo, sem considerar a possibilidade de agregarem análises e depoimentos de outros professores e pesquisadores como suporte para a análise de suas ações e procedimentos.

Observamos que, nesses trabalhos de pesquisa, os estudiosos apresentam aos professores casos por meio de imagens gravadas de outros professores atuando em sala de aula com alunos, para criar um ambiente de discussão sobre a prática pedagógica. Nossa pesquisa, especificamente, é singular, na medida em que as professoras que são mostradas no vídeo são as próprias professoras que têm sua atuação gravada ao realizarem atividades matemáticas, e precisam selecionar trechos do vídeo para a construção conjunta de um artigo multimídia.

Os resultados dos estudos sobre a presença do artigo multimídia no processo de formação continuada e no desenvolvimento profissional de professores apontam para a necessidade de se entender melhor como, quando e em que situações os professores

podem aprender mais acerca do conhecimento matemático, sobre o processo de ensino e de aprendizagem da matemática e sobre a sua profissão.

Nosso interesse se volta, então, para investigar de que maneira a possibilidade de rever vídeos de atividades envolvendo os próprios professores motivou ou não uma mudança em seu discurso sobre a prática da sala de aula e em que tipos de discursos os professores se engajam, quando estão discutindo durante as atividades propostas para a produção do artigo multimídia.

Desenvolvimento profissional e interações discursivas

Ao assumir o postulado de que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento, são atores em ação, entende-se, portanto, que deveriam ter o direito de sugerir a sua própria formação profissional e controlá-la. Tardif (2004) coloca a subjetividade do professor no centro das pesquisas sobre o ensino, não mais o considerando como alguém que transmite conhecimentos, mas sim como sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e a orienta.

Tardif (2004) afirma que:

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. (TARDIF, 2004, p. 286).

A aprendizagem, nesta perspectiva, acontece, na maioria das vezes, nas situações que constituem o cenário profissional do professor: a própria sala de aula. A complexidade da sala de aula caracteriza-se pelas situações imprevistas, pelo conjunto diverso de alunos, pelas múltiplas variáveis na interação que envolve o processo ensino-aprendizagem, pelas relações que se estabelecem com as autoridades presentes no contexto escolar, pela simultaneidade de eventos educacionais e pela necessidade de tomar decisões quase sempre imediatas.

A mudança da cultura profissional individualista para um compromisso profissional leva tempo e está relacionado com a capacidade do professor dar e receber *feedback*. Os professores não pensam somente com a razão, pensam a partir de sua história de vida, não somente intelectual, mas sentimental, emocional, pessoal e afetiva. Para Bernardz *et al* (1999), Day (1999) e Jaworvsky (1994), o desenvolvimento profissional é fruto da reflexão permanente sobre as concepções, o conhecimento e as práticas, num processo continuado de tempo, ressaltando o envolvimento do professor num trabalho de equipe junto com outros professores, no contexto da escola.

Podemos admitir que desenvolver-se como profissional significa estar preocupado com todos os aspectos que envolvem a prática, e realizar a reflexão na e sobre a ação do fazer pedagógico é uma atividade coletiva, não podendo ser feita de forma isolada pelo professor porque conduz a uma aprendizagem limitada. Precisamos pensar em situações que podem levar os professores a enfrentarem os problemas do cotidiano pedagógico para tomar decisões e posicionamentos mais fundamentados e socializados pelas discussões e estudos com outros educadores.

Conhecimento profissional na perspectiva da interação do contexto da profissão

Pensar em desenvolvimento profissional pressupõe considerar os conhecimentos profissionais a partir das experiências dos professores, de seus saberes para desenvolver outros saberes. É uma reflexão a partir de práticas profissionais para a prática dos outros. Nosso ponto de partida é o professor em sua relação profissional, por exemplo, com outros professores. Nossa abordagem não vai olhar para conhecimentos que são determinados, ora por serem científicos, ora por serem pedagógicos, mas vamos olhar para outro referencial que engloba, ao mesmo tempo, esses conhecimentos contextualizados por meio das interações profissionais que acontecem no momento em que essas professoras enfrentam situações propostas no processo de elaboração do artigo multimídia.

Em seus trabalhos, pesquisadores como Llinares (1991, 1991), Bairral (2000, 2003, 2005) e Wenger (2001) discutem a natureza dos conhecimentos profissionais sem categorizá-los antecipadamente, em práticos e científicos, adotando uma outra

categorização, priorizando a *interação profissional* entre os professores, considerando o contexto.

Então, aprendizado profissional é um fenômeno essencialmente social, pois reflete nossa natureza humana, que também é social, de seres humanos que somos, capazes de aprender. A percepção, nesta perspectiva de como ocorre a aprendizagem, se volta para o entendimento de que o domínio do conhecimento e o domínio da ação não se separam. Ação e conhecimento são produtos da interação pelos membros que constituem um grupo, uma comunidade que tem os mesmos objetivos e interesses profissionais (WENGER, 2001).

Interações discursivas

Este trabalho é constituído essencialmente de interações. As professoras, na pesquisa, dialogam com as outras professoras sobre atividades que realizaram. Deste modo vão, aos poucos, constituindo uma comunidade de prática, como proposto por Wenger e Lave (1991) e como desenvolve Wenger em 2001. Comunidades de prática são formadas por pessoas que se envolvem em um processo de aprendizagem coletiva para juntos enfrentarem uma situação.

Em nosso caso de pesquisa, a comunidade foi sendo constituída ao longo do processo: são professoras de matemática que vão elaborar um artigo multimídia. Enfrentam este problema juntas, produzindo conhecimento de forma a criar uma prática em torno dessa situação. Para a comunidade, aprender significa refinar suas práticas e garantir novas gerações de membros. Tais formas de participação moldam não apenas o que fazemos, mas também quem somos e como interpretamos o que fazemos. Para as professoras que pertencem a uma comunidade, aprender é uma questão de participar, de engajar-se, de contribuir com as práticas de sua comunidade.

Wenger (2010) traz à tona elementos para analisar o aprendizado como uma participação social. A estrutura para analisar as interações está baseada em três aspectos inter-relacionados: a) aspecto *aprender junto* – estão contempladas as atitudes das professoras de aprender umas com as outras, dos processos de socialização de completar ideias, discordar, incentivar a conclusão de uma ideia e refazer um processo coletivo

passo a passo. As professoras tomam responsabilidades juntas, no grupo, a fim de gerenciar o conhecimento que elas possuem; b) aspecto que se refere ao *próprio aprendizado* - estão contempladas as atitudes que revelam uma postura docente de repensar em diferentes domínios: o que não se sabe para buscar meio de vir a saber. A aprendizagem consiste em participar e contribuir com as práticas de sua comunidade, consistindo num processo em que se aprende com a própria experiência; c) aspecto *prática* - estão inseridas atitudes de reflexão docente acerca de experiências profissionais e de processos de ensino e de aprendizagem da matemática. O princípio que guia as professoras é aprender a como fazer. As interações discursivas foram analisadas levando-se em consideração os aspectos que se referem a *aprender junto*, ao *próprio aprendizado* e à “prática e aos fundamentos do Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA).

O Modelo da Estratégia Argumentativa – MEA – busca explicar momentos de negociação, quando um quer convencer o outro de sua tese, reconhecendo a existência de controvérsias e acordos. O objetivo do discurso argumentativo passa pela intenção de convencer, de persuadir o seu *auditório*. Entenderemos *auditório* como o conjunto de todas as professoras sobre as quais quem fala quer exercer influência eficaz através do seu discurso (PERELMAN, 1996). A construção do discurso está baseada nas hipóteses que se tem a respeito de seu auditório, e a esse conjunto de hipóteses chamamos de *acordo*.

Castro e Bolite Frant (2004) afirmam que as enunciações são feitas no interior dos grupos a que esses falantes pertencem, numa constante negociação de significados, o que permite que haja o compartilhamento de uma mesma compreensão acerca do que é dito. O diálogo, segundo as autoras, é uma situação de risco, em que os interlocutores se deixam invadir pelo discurso do outro. Em nosso caso, as interações entre as professoras ocorrem no momento em que estão imersas em discussões sobre a seleção das cenas retiradas das gravações, em que estão envolvidas na realização de atividades matemáticas para a construção do artigo multimídia.

De acordo com Castro (1999), a metodologia para a análise da Estratégia Argumentativa consiste inicialmente em um trabalho de reconstrução de argumentos:

A montagem de cada passo do argumento parte da identificação e da avaliação da regra de inferência que dá origem ao enunciado que o resume. Mas, para compreender uma enunciação, não é suficiente avaliar o contexto em que o discurso tem lugar e do qual faz parte.

Tem-se ainda que compreender a função da enunciação no próprio argumento. A interpretação da argumentação requer toda a informação necessária para que se torne possível a representação do argumento no quadro do modelo interrogativo escolhido. Portanto, procuramos compreender como é que a intenção do falante determina suas escolhas, ou seja, qual é a questão principal que para ele determinou a escolha de questões operatórias por meio das quais a questão principal se efetiva. (CASTRO, 1999).

Na reconstrução dos argumentos dos diálogos, a montagem é estruturada em episódios, levando-se em consideração o contexto das enunciações. Os episódios são compostos por segmentos que foram extraídos das transcrições dos vídeos e do material escrito dos encontros selecionados, relacionados ao problema a ser investigado. Esquemas são então elaborados para descrever cada episódio. As interpretações são feitas a partir desse esquema. A interpretação da argumentação requer, portanto, uma integração do discurso com o ambiente e o contexto onde o mesmo é produzido.

Segundo Castro e Frant (2004), com a montagem dos esquemas busca-se compreender não tanto significações pontuais, mas aquilo que possa dar inteligibilidade e organização à fala. Para isso, sugerem os seguintes passos para a elaboração do esquema argumentativo:

- reconstrução de seqüências coerentes de raciocínios;
- preenchimento dos espaços implícitos;
- identificação dos significados relevantes produzidos (representações);
- caracterização dos argumentos através de esquemas;
- montagem dos esquemas destacando a controvérsia, a negociação e a adesão de cada cena;
- identificação dos momentos de controvérsia, negociação e de adesão;
- interpretação dos esquemas.

As professoras dialogam o tempo todo, apresentando argumentações narrativas matemáticas. Nemirovsky (1996) define narrativa matemática como uma narrativa que envolve situações matemáticas tais como símbolos e notações matemáticas integradas a eventos com características simbólicas. Aponta ainda a construção de narrativas matemáticas como um recurso para se estabelecerem relações entre o tratamento simbólico desenvolvido na matemática e o tratamento trazido da experiência das professoras.

Nemirovsky *et al* (2005) identificaram dois tipos diferentes de discursos narrativos: a narrativa enraizada e a narrativa avaliativa.

Nossa caracterização de discurso de narrativa enraizada e discurso de narrativa avaliativa não se apóia em uma lista isolada de específicos tratados, mas na articulação de exemplos, isto é, de transações tiradas dessa conversa que levam/que carregam os sentidos desses tratados discursivos. É essencial que o leitor possa ler esses exemplos com a plenitude de nuances de modo que ele possa entender completamente o que os professores estão dizendo e significando. (NEMIROVSKY *et al*, 2005, p. 6)

O *discurso enraizado* tem que ser fundamentado num fato concreto e nas evidências que estão disponíveis. Quem faz uma enunciação, no nosso caso, utilizando termos como *segundo cenas vídeo* ou como *vimos na gravação* está fundamentando seus argumentos em dados que estão postos.

O *discurso avaliativo* revela o julgamento de quem enuncia algo sobre o que está sendo discutido. Quem narra faz uma apreciação baseada nos seus princípios, e seu discurso revela críticas e o que faria se estivesse naquela situação apresentada. As evidências nem sempre estão explícitas; desse modo, crenças, princípios e valores podem ser interpretados usando-se o MEA para a leitura dos implícitos.

Segundo Nemirovsky *et al.* (2005), o uso de condicional e de subjuntivo marca presença num discurso do tipo avaliativo. Os sujeitos trazem para a discussão não somente seus julgamentos, mas também os critérios que utilizam para pensarem e julgarem dessa forma. Os autores também apontam algumas características importantes para a identificação do discurso avaliativo:

- 1) O uso de situações hipotéticas - a narrativa apresenta o contraste do que aconteceu e de como poderia ter sido, no ponto em que está envolvido na conversa.
- 2) todos os assuntos estão fundados na ética: a troca entre ações ideais e circunstâncias práticas docentes, manuseadas entre virtudes adquiridas pela experiência;
- 3) as interpretações, que têm como objetivo relatar o que é e o que poderia ser.

Episódio: rever os vídeos para compor o artigo multimídia

As professoras se envolvem na resolução de um problema sobre distância e tempo com o uso de lápis e papel e depois com o uso de uma calculadora gráfica acoplada a um sensor. As atividades são gravadas e disponibilizadas para as professoras. O processo tem início quando elas se reúnem para selecionar as imagens das gravações da própria participação nas atividades matemáticas propostas, para compor o artigo. As professoras explicam as razões que justificam a seleção, a escolha dos trechos:

- 1) Momentos significativos das discussões dos grupos, momentos de descoberta, conflito, dúvida e encaminhamentos pelos componentes de cada grupo.
- 2) Momentos em que usaram papel e lápis, para resolverem a situação proposta, representar graficamente o movimento feito por João de sua casa até a escola.
- 3) Momentos do uso da calculadora gráfica, explicitando as atitudes do grupo ao executar a tarefa de descobrir gráficos similares àqueles propostos na calculadora.
- 4) As decisões tomadas, a análise de comportamentos e os resultados obtidos, bem como as discussões que levaram às decisões do grupo. Percebeu-se que novas descobertas haviam sido feitas, mesmo que por meio de erros.
- 5) Os participantes ficavam satisfeitos e surpresos com os resultados das experiências.
- 6) Com o uso da calculadora, conseguia-se trabalhar com algum conceito matemático.
- 7) Quando havia algum comentário relevante para a construção do conhecimento.
- 8) A contribuição da ideia de um completando a ideia do outro, um colega falando e outro alterando o que estava pensando.
- 9) Momento quando mudaram suas ideias pela fala do outro.
- 10) As ideias relacionadas ao tempo.

Ao escolherem esses momentos, as professoras revelaram a visão que têm do que consideram fundamental encontrar em um evento de ensino ou mesmo em um evento de sala de aula gravado em vídeo, como o que pensam sobre:

- a surpresa com o uso da ferramenta calculadora gráfica no ensino da matemática, possibilitando falar de coisas que não fariam sem esse recurso;

- o significado para as professoras de alterar, quando se é convencido, as ideias a partir do que o outro fala;
- como os erros podem mostrar uma nova estratégia de resolução de problemas;
- como as professoras reagem diante de uma descoberta;
- a tomada de decisão;
- como apresentar um desfecho para tudo o que se realiza, concluindo que as ideias ajudam na compreensão;
- a importância de se ter contato com atividades que possibilitam uma leitura diferente da que elas encontram em sua rotina profissional e que modificam o seu modo de agir.

As professoras, ao verem e reverem o vídeo das gravações de seu envolvimento na resolução de atividades de aprendizagem matemática, analisam a sua própria participação de outro lugar, do lugar de observador.

O aspecto *aprender junto* aparece quando uma das professoras afirma que, ao assistir ao vídeo, toma consciência de como a fala do outro melhora o entendimento de todos e pode mudar o que se pensa, como possibilita pensar no que se está fazendo e ajuda a perceber como as ideias se desenvolvem.

Com relação ao aspecto *prática*, os argumentos apresentados pela professora Cecília, sobre como ver as expressões dos alunos pode revelar o que eles estão pensando e sobre como se colocar no lugar do outro pode ajudar a entender o que os alunos sentem, são verbalizados. Ela aborda, com seu discurso avaliativo, a importância que rever vídeos tem para a prática da sala de aula. Fala de como essa oportunidade ajuda o professor a entender a sua relação com o processo de aprendizagem da matemática pelos alunos. Não temos no vídeo imagens de alunos na sala de aula, mas Cecília faz a narração baseada não no vídeo, mas na sua experiência como professora, trazendo os alunos para a cena. Segundo Nemirovsky et al (2005), o discurso avaliativo tem essa tendência de propor uma situação hipotética, de imaginar o evento descrito mudando os personagens.

70 Cecília:... do... Agora não sei que cara que falou isso... Eu acho interessante,
71 às vezes dá um pipeque (?) dentro desses três dentro da sala de aula NE? De
72 como que... os meninos fazem isso no... na face deles, NE? E quando ele

73 não tá sabendo, é só você olhar pelas rugas. Se ele não tá sabendo ele vai
74 enrugando, não sei o quê, até ele ...”Aaaaahhh... Então é isso”...” (Risos)

(Transcrição do dia 30/05/2005)

Em outro momento, Cecília continua fazendo uma analogia dos eventos descritos com a sala de aula. Seu discurso justifica por que ela considera bom trabalhar em sala de aula da mesma forma que nosso grupo de pesquisa está trabalhando: ter o mesmo clima e o mesmo ambiente. A conversa termina com as professoras se organizando para o próximo encontro.

Com relação ao aspecto **próprio aprendizado**, a professora Ângela usa o discurso avaliativo, trazendo sua história de vida como estudante e como professora, para justificar seu argumento de que o professor tem que buscar seu próprio desenvolvimento, como ela mesmo está fazendo.

Ângela: No meu caso que eu sou uma professora bem mais antiga, que eu não tenho... tenho 25 anos de sala de aula, então é o seguinte. Quando eu estudei faculdade, faculdade era muito... igual [inaudível], matemática era só pra isso, só fazia isso. Hoje a gente busca outras coisas. Não sei se a faculdade tá nesse nível, mas o que a gente, professor, vivencia na sala de aula, eu no meu caso busco outras situações pra ver se melhora. Porque a gente, tá trabalhando com o outro. O outro pra amanhã, não é pra hoje .

Cecília adere às ideias de Ângela com uma expressão que, segundo Clarck e Krydi (2004), baseado em Goodwin (1986), é uma expressão avaliativa.

Cecília: Hum hum.

Cecília, com seu discurso avaliativo, reforça o argumento de Ângela.

Cecília: Olha, eu... Mas é porque você... Eu acho que isso vai muito dessa coisa do professor. Porque você viu que outros que formaram com você na época e que não se interessaram.... tá tipo... tá no mesmo nível até hoje”

A interação se estabelece pelo diálogo entre as professoras por meio desse vai e vem de ideias que vão se desenvolvendo. A narrativa que flui explica o pensamento e a

própria participação das professoras. Nesse ambiente, a preocupação não está centrada em dar uma resposta certa, mas em revelar o que estava fluindo no momento da discussão compartilhando informações: cada uma falando sobre seu aprendizado durante o processo de resolução das situações.

As professoras, por meio de diferentes sinais, como expressões do tipo "sim", "ham", "hum", "tá", e de gestos como bater o lápis no papel, balançar a cabeça, movimentar o corpo para frente e para trás, vão constituindo as narrativas para mostrar as evidências que justificam suas escolhas.

Considerações finais

Esta investigação consistiu em analisar o que acontece com o desenvolvimento profissional de um grupo de professoras de matemática da educação básica no processo de elaboração de um artigo multimídia. O nosso estudo enquadra-se numa perspectiva que encara o professor como um profissional comprometido e responsável e que tem um papel a desempenhar no seu próprio desenvolvimento profissional. Procuramos compreender, por meio das interações, as relações entre a construção dos discursos sobre a prática e o desenvolvimento do conhecimento que os professores têm de si mesmos, do desenvolvimento de novas competências e da tomada de consciência de aspectos do seu conhecimento profissional.

Nossa proposta foi desenvolver um estudo com professoras que atenderam a um chamado e voluntariamente decidiram participar desta pesquisa. O que nós realizamos foi possibilitar a um grupo de dez professoras analisar a sua própria participação na resolução de um problema com o uso da calculadora gráfica acoplada ao sensor, com o objetivo de capturar elementos para produzir um artigo multimídia. Observamos determinadas situações, como quando as professoras levaram o vídeo para casa para olhar individualmente o que tinham feito, pensar em trechos e imagens para o compor o artigo. O que aconteceu é que elas não olham apenas o que vão selecionar para o artigo a ser produzido. Observam outras reações e atitudes. Destacam questões como a percepção de que, quando uma completa a ideia da outra, ajuda a compreensão; de como é importante ver as imagens bem nítidas do que se está fazendo no vídeo, e imaginar como os alunos reagiriam na mesma situação enfrentada por elas. Verbalizam que, dessa forma, podem compreender melhor o que acontece com os alunos nas

mesmas situações. Percebem que poderiam ter explorado mais um determinado assunto que deixou mais dúvidas e não o fizeram. Puderam avaliar como transcorreu determinada atividade e repensar no que poderia ser feito para planejar de outra forma uma próxima situação. Na verdade, as professoras pensam em outras situações que não pensaram no momento em que estavam envolvidas com a atividade.

As professoras identificam, ao rever o vídeo, aspectos que elas não percebem quando estão em sala de aula. Um dos aspectos que levantam é que muitas contribuições do grupo são produtivas, mas, por algum motivo, algumas são deixadas de lado e não são exploradas. Percebem que existe a necessidade de explorar mais o que estão falando para não perder a oportunidade de provocar discussões que podem trazer novos elementos com outros desdobramentos. Verbalizam que, se uma situação acontece com elas, também pode estar acontecendo com os alunos na sala de aula. Elas podem não estar explorando as ideias de seus alunos, que, a princípio, podem parecer estranhas. O vídeo mostra que as professoras podem fazer uso dessas imagens para imaginar os próprios alunos em seu lugar. Portanto, para elas, a possibilidade de rever o vídeo pode ajudar o professor a reconhecer as contribuições dos alunos e de como eles desenvolvem suas ideias a partir das ideias dos outros, como aconteceu com o próprio grupo da pesquisa.

O desenvolvimento profissional das professoras ocorreu num processo continuado de tempo, fruto do engajamento do grupo. Elas trouxeram para a discussão, em diversos momentos, situações envolvendo os alunos. A observação da própria participação em gravações de vídeo foi ponto de partida para a reflexão sobre sua prática profissional. Nesse processo, as professoras foram capazes de aprender sobre a sua própria experiência. O aprendizado profissional aconteceu por meio da interação entre elas na constituição de uma comunidade de aprendizagem que tinha os mesmos objetivos e interesses comuns.

Referências bibliográficas

ADLER et al. **The professional development of mathematics teachers**. ICME 10, Dinamarca, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAIRRAL, M. A. Natureza do conhecimento profissional do professor: contribuições Teóricas para a pesquisa em educação matemática. **Boletim GEPEM**, nº 41. 2003, p. 11-33.

BAIRRAL, M. A. Debate virtual y desarrollo profesional: una metodología para el análisis del discurso docente. **Revista de Educación Social**, abril, 2005.

BAIRRAL M.; ARAUJO, J.; GIMENEZ, J. O computador e as negociações docentes nas salas de aula de matemática. **Vetor Veteclem**: série de divulgação científica em educação matemática. Rio de Janeiro: Editora da FAFIC, 2003.

BAIRRAL, M. A.; RODRIGUEZ, J. G.; TOGASHI, E. M.: Desenvolvimento profissional docente baseado na web: perspectivas para a educação geométrica. In **Boletim 39 – GEPEM** – set. 2001. p. 25.

BEDNARZ, N.; DESGAGNÉ, S.; COUTURE, C.; LEBUIS, P.; POIRIER, L. **Collaborative case studies**: a framework for collaborative research involving teachers and researchers. *Paper* apresentado na Conferência do TNTEE, Network F., Lisboa, 1999.

CARRAHER, D., SCHLIEMANN, A. D. e BRIZUELA, B. **Bringing out the algebraic character of arithmetic**. *Paper* apresentado em Videopapers in mathematics education conference. Dedham, MA, 9-10, 2000.

CARRAHER, D., NEMIROVISKY, R., DIMATTIA, C., LARA-MELOV, T. e EARNEST, D. (1999). **Writing in video**. **Hands on!** 22 (2) Cambridge, TERC.

CASTRO, M. R.; FRANT, J.; NEPOMUCENO, K. S. M.; SALLES, M. F. R e COVRE, R. R. M, O conceito de montagem para análise e compreensão do discurso. **Boletim GEPEM** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Rio de Janeiro, vol. 44, 2004.

CASTRO, M. R.; FRANT, J. B. e KINDEL, S. **Estratégia argumentativa: um modelo para pesquisa na sala de aula**. CD ROM, X ENDIPE, UERJ,1999.

CASTRO, M. R. **Retóricas da rua**: educador, criança e diálogos. Rio de Janeiro: USU, 1997.

CASTRO, M. R. Estratégias do diálogo malandro. **Cadernos IPUB**: saúde mental na infância e na adolescência, n. 11. Instituto de psiquiatria UFRJ. 1997.

CASTRO, M. R., FRANT, J. B. Argumentação e Educação Matemática. **Boletim GEPEM** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática Boletim, Rio de Janeiro, n. 40, p. 53-68, ago. 2002

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: o desafio da aprendizagem permanente**. Lisboa, Porto. 2001.

DAY, C. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. Londres, Falmer, 1999.

FRANT, J. B. , ACEVEDO, J. e FONT, V.: Embodiment cognition and language in mathematics classrooms: analyzing metaphors within the dynamics process of teaching to graph functions. **Boletim GEPEM** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Rio de Janeiro, n. 46, p. 41-54. 2005

FRANT, B. et al. Reclaiming visualization: when seeing does not imply looking. **ICME 10**, TSG 28, 2004.

FRANT, J. B. et al. **Prótese ou ferramenta**: um olhar sobre o uso de tecnologia. Comunicação apresentada no Segundo Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, São Paulo, SP, 2003.

FRANT, J. B. Corpo, tecnologia e cognição matemática In: CARVALHO; GUIMARÃES (orgs.). **História e tecnologia no ensino de matemática**. Rio de Janeiro: IME/UERJ, vol. 1, p. 113-122.

JAWORSKI, B. Learning in practice from a study of practice. In: **International Commission on Mathematical Instruction**, 15., 2005, Brasil. Anais eletrônicos. Brasil: Águas de Lindóia, 2005. Disponível em <http://stwww.weizmann.ac.il/G-math/ICMI/Jaworski_Barbara_ICMI15_paper.doc> Acesso em: 25 jul. 2005.

JAWORSKI, B. Research practice into/influencing mathematics teaching and learning development: Towards a theoretical framework base on co-learning partnerships. **Educational studies in mathematics**. 54, 2-3, p. 249-282. 2003

JAWORSKI, B. **Investigating mathematics teaching**; a constructivist inquiry. London: Falmer, 1994.

LAKOFF, G.; NÚÑEZ, R. **Where mathematics comes from**: how the embodied mind-brings mathematics into being. Nova York: Basic Books, 2000.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coord. da tradução: Mara Sophia Zanotto, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LLINARES, S. **La formación de profesores de matemáticas**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1991.

LLINARES, S. Aprender a enseñar matemáticas: los videos como instrumento metodológico en la formación inicial de profesores. **Revista de Enseñanza Universitaria**, n. 13, p. 29-44, 1994.

LLINARES, S. Domínios de conocimientos y tipos de actividad. In: GARCIA, B. M. **Proyecto docente**. Sevilla: Universidad de Sevilla. No publicado. 1999.

LLINARES, S. Conocimiento profesional del professor de matemática y procesos de formación. **Uno**, n. 17, p. 51-63, 1998.

LLINARES, S. **Del conocimiento para la enseñanza para el profesor al conocimiento del profesor sobre la enseñanza**: implicaciones en la formación de profesores de Matemáticas. *Paper* presentado na I Jornada sobre Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal. Badajoz, 1994.

LLINARES, S. Del conocimiento para la enseñanza para el profesor al conocimiento del profesor sobre la enseñanza. In: BLANCO, L e MELLADO, V. (orgs.) **La formación de profesores de ciencias y matemáticas en España y Portugal**. Badajoz: Diputación de Badajoz, p. 153-172. 1995

NEMIROVSKY, R. On Ways Symbolizing: the case of Laura and velocity sign. **The Journal of Mathematical Behavior**. 13, 389-422. 1994

NEMIROVSKY, R., TIEMEY, C.; WRIGHT, T. **Body motion and graphing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

NEMIROVSKY, R. **Conversations in and out of the classroom**. Paper presented at the Videopapers in Mathematics Education Conference, Dedham, MA 9-10, 2000.

NEMIROVSKY, 2003. Nemirovsky, R. Three conjectures concerning the relationship between body activity and understanding Mathematics. In: NEMIROVSKY et al., **Perceptuo-Motor Activity and Imagination in Mathematical Learning**. **Research Forum, Proceedings of PME 27**, Hawai-I, 2003. Nemirovsky et al.: 2003, p. 101-135.

NEMIROVSKY, R.; GALVIS, A. Facilitating Grounded Online Interactions in Video-Case-Based Teacher Professional Development. **Journal of Science Education and Technology Humanities, Social Sciences and Law**. Springer Netherlands, v. 13, no 1, mar., 2004.

NEMIROVSKY R., DIMATTIA C., RIBEIRO B., LARA-MELOY T. Talking about teaching episodes. **Journal of Mathematics Teacher Education**. Springer, 2005, p.363-392.

OLIVERO, F., JOHN, P.; SUTHERLAND. R. Seeing is believing using videopapers to transform teacher's professional knowledge and practice. **Cambridge Journal of Education**, 34(2), 2004.

OLIVERO, F. e ROBUTTI, O. An exploratory study os students' measurement activity in a dynamic geometry environment. **GERME 2**, Marianske Lazne, CZ, vol. I, 2001a, p. 215-226.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**. Tradução: Maria Ermantina, G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissiona**l. 4 ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2004.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem. **Educação e sociedade**, n. 73, 2000, p. 209-244

WENGER, E. **Comunidades en práctica**: aprendizaje, significado e identidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós, Serie Cognición y desarrollo humano, n° 38, 2001.

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 ANBT: (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 para endereço eletrônico contextoslinguisticos@hotmail.com em dois arquivos digitais, em formato *Word for Windows* (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar 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. No texto somente do segundo arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es).

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 (Presidente), Ana Cristina Carmelino, Edenize Ponzo Peres, Júlia Maria da Costa de Almeida, Lúcia Helena Peyroton da Rocha, Maria da Penha Pereira Lins, Micheline Mattedi Tomazi.
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