

Estudos de Língua Falada

v.2 n.2 (2005)

The Fountain of Love (Jean-Honoré Fragonard, 1732-1806)



Portal de Periódicos

LETRA MAGNA



Estudos de Língua Falada

v.2 n.2 (2005)

SUMÁRIO

Fonologia: Prosódia e ortoépia, um estudo com base em transcrições em telemarketing

Ana Elis Nogueira de Magalhães Andrade

Renira Cirelli Appa

Notícias de estudos realizados sobre as formas de tratamento no Português brasileiro

Artaxerxes Tiago Tácito Modesto

Polifonia em slogans

Ana Elis Nogueira de Magalhães Andrade

Renira Cirelli Appa

O ritmo no romance lírico

Luzia Aparecida Berloff Tofalini

Ensino-aprendizagem de conceitos científicos em saúde bucal no ensino fundamental

Eduardo Henriques de Melo

Everaldo José Freire

Heloisa Flora Brasil Nóbrega Bastos

Entrevista com Dino Preti

Renira Cirelli Appa

Entrevista com Luiz Carlos Travaglia

Artaxerxes Modesto

Entrevista com William Labov

Artaxerxes Modesto

Resenha de *A língua falada no ensino do Português* de Ataliba de Castilho (2004)

Elizângela Maria dos Anjos

FONOLOGIA: PROSÓDIA E ORTOÉPIA UM ESTUDO COM BASE NAS TRANSCRIÇÕES DE CONVERSACIONES EM TELEMARKEETING ENTRE PESSOAS JURÍDICAS (BANKBOSTON)

Ana Elis Nogueira de Magalhães Andrade

Renira Cirelli Appa

Resumo

Neste trabalho, foram expostas algumas ocorrências fonológicas que acontecem na língua portuguesa, decorrentes da evolução da língua e dos diversos sotaques existentes nos falantes de português. Foi dado destaque à prosódia e à ortoépia, acontecimentos da língua muito parecidos, mas em âmbitos diferentes, pois a prosódia está relacionada com a correta acentuação e entonação dos fonemas e a ortoépia cuida da correta articulação e pronúncia dos grupos fônicos. Está relacionada à perfeita emissão das vogais, à correta articulação das consoantes e à ligação dos vocábulos dentro de contextos, tomando como padrão a língua culta. A linguagem de telemarketing utiliza recursos ocorrentes na língua e enriquece seu discurso persuasivo e informativo, despertando no público receptor diversos sentimentos, que somente são criados devido à riqueza de uma língua que evolui a todo instante, dando mobilidade lingüística a um povo que fala e cria seus dialetos a todo instante.

Abstract

This paper tries to show, phonetically, some occurrences at the Portuguese language, specifically in the telemarketing discourse.

Palavras –chaves

Fonética; telemarketing; prosódia

Key words

Phonetics; telemarketing; prosody

Introdução

O trabalho que se segue foi realizado utilizando como base de comprovação as conversações transcritas de Telemarketing do BankBoston (com autorização deste), colhidas basicamente de cinco diálogos telefônicos em outubro de 2003.

Esse trabalho se propõe a tratar de assuntos peculiares à fala coloquial no telemarketing, mostrando fenômenos que ocorrem na linguagem comercial falada do dia-a-dia, ciente de que é impossível encerrar o assunto com apenas essa pesquisa. Portanto, em algumas transcrições serão encontrados erros de gramática propositais, pois as falas foram transcritas da forma como foram ditas, sendo os acontecimentos prosódicos indicados quando conveniente.

Em princípio alguns aspectos básicos de fonostilística serão discutidos, discorrendo sobre alterações fonéticas da linguagem para se dar seqüência ao tema principal proposto: a prosódia na análise da conversação em telemarketing.

Fonostilística

Diversas vezes utilizamos os fonemas a fim de evocar certas representações, atribuindo-lhes objetivos simbólicos. É proveniente disso que surgem:

- os vocábulos expressivos;
- as aliteraões.

Vocábulo expressivo: sugestão da idéia que se quer designar com a ajuda psicológica de seus fonemas, não imitando um ruído, mas *cantando* no final da palavra, passando uma idéia de amenidade e busca de convivência com o que se está dizendo como “tudo bem♪?”, “né♪?”, “ok♪?”, etc.

Aliteração: repetição de fonemas para sugerir ou descrever acusticamente o que temos em mente e expressar por uma única palavra ou por unidades mais extensas. Determinados fonemas são usados com maior intensidade para que seja desenhado imaginariamente o assunto em questão.

A aliteração ocorre mais na exteriorização psíquica e no apelo que na comunicação intelectual. Ela pode fazer parte tanto do estilo solene e culto quanto do popular, como: são e salvo, cara ou coroa, de cabo a rabo etc.

Podemos citar também encontros de fonemas que produzem efeitos desagradáveis à audição. Eles devem ser evitados, sempre que possível. São mais perceptíveis em textos escritos, devido às pausas e entonações que nem sempre são dadas pelo leitor. Entre esses efeitos estão:

- a cacofonia ou cacófato;
- o hiato;
- o eco.

Cacofonia ou *cacófato*: encontro de sílabas finais de uma palavra com as iniciais da seguinte que provoca som desagradável ou palavra obscena, atribuindo um novo sentido inconveniente ou ridículo em relação ao contexto, como: *boca dela, eu vi ela, herói da nação* etc.

O início de palavras com a mesma sílaba com que acaba a anterior deve ser evitado ao máximo: *por respeito, ignora-se se se trata de você* etc. Veja o exemplo citado abaixo, extraído dos diálogos em questão:

...nós temos um doc pra tá emitindo pra vocês e o banco de vocês devolveu...eu quero tá confirmando...os dados

As sílabas iguais produzem um efeito sonoro ruim de se ouvir. O exemplo *pra tá*, embora não tenha a mesma sílaba, foi grifado, pois na fala há supressões de letras e soa desta forma

Hiato – é desagradável, principalmente quando há sucessão de fonemas. Vejamos outra sentença de um dos diálogos e atentemos para os hiatos criados:

...aí o outro é #...

Eco – repetição de palavras com finais idênticos, apresentando pequenos intervalos. Observe o aparecimento de eco nas sentenças abaixo:

... tem um outro aqui...eu tenho...deixe eu ver aqui... ...eu tenho dois aqui...tenho do # que você me deu agora... né? ahn:: ahn::e tenho...deixa eu ver se tá no outro aqui...

Alterações fonéticas

Dentre as muitas variáveis das alterações fonéticas, destacaremos algumas, para que seja dada seqüência à discussão sobre o assunto que se propõe estudar: a ortoépia e a prosódia.

As alterações fonéticas são mudanças que ocasionalmente sofrem os fonemas em determinadas palavras ou combinações delas. Essas mudanças ocorrem devido à necessidade de facilitar a pronúncia, tanto deste como de outros tempos. Das originadas no passado, muitas subsistem até hoje, mantidas pela tradição ou pela lei da inércia. Já as mais novas inserem-se pela lei da analogia.

As alterações fonéticas podem se apresentar de várias formas, como:

- acrescentamento ou supressão de fonemas;
- troca de lugar;
- permuta de sons;
- nasalização ou desnasalização;
- sonorização de fonemas surdos;
- ditongação;
- palatização;
- labialização etc.

Esses vários fenômenos são verificados na transformação do latim vulgar em línguas românicas.

A seguir descreveremos as principais alterações que são observadas no falar das pessoas:

Acrescentamento

Prótese – Acréscimo de algum fonema no início da palavra. Geralmente ocorre com a letra *a*, e isso é decorrente da linguagem popular e inculta. Em outros vocábulos, esse *a* é proveniente do artigo árabe, que se uniu ao nome igualmente de origem árabe: arrecife (*ar-recif* em vez de *al-recif*). Um exemplo de prótese se manifesta transcrito abaixo:

...qual que é o número do seu convênio?

Epêntese – acréscimo de fonemas no interior das palavras. É o caso do *e* ou *i* que muitas pessoas utilizam para separar combinações consonantais de pronúncia difícil, como: *dv*, *dm*, *bs* etc. É o caso de *adevogado* em vez de *advogado*, *adimissão* em vez de *admissão*, *abisoluto* em

vez de *absoluto* etc. À desunião de duas consoantes por meio de uma vogal dá-se o nome de suarabácti.

Paragoge: junção de fonemas no final da palavra. Geralmente ocorre com o acréscimo de vogais no final de vocábulos estrangeiros, dizendo *goodi* em vez de *good* etc.

Supressão

Aférese: eliminação de fonema no início da palavra, como *inda* por *ainda*, *te* por *até*, *pera* por *espera* etc. Veja o exemplo abaixo:

o que tô olhando aqui passou tudo...foi tudo acatado...éh:: vou tá pedindo para repassar estes que faltaram e vou tá mandando pra vocês.

ok...e eu vou tá verificando amanhã se entraram ou não YJ

tá...muito obrigada e até mais

Síncope – supressão de fonema no interior do vocábulo: *cuidoso* por *cuidadoso*, *mor* por *maior*.

Apócope – supressão no final das palavras: *mui* por *muito*, *grão* e *grão* por *grande*. Uma variedade é a sinalefa, consistindo em eliminar a última vogal e ligar ao termo seguinte o vocábulo assim reduzido, parecendo uma palavra única. Na escrita, essa combinação pode ser feita com apóstrofo ou não: *outrora* por *outra hora*, *lho* por *lhe o* etc.

Metátese – troca de dois ou mais fonemas de lugar dentro da palavra: *esfaimado* por *esfameado*, *capitaina* por *capitânia* etc.

Substituição – troca de um fonema por outro: *brusa* por *blusa*, *afrito* por *aflito* etc.

Crise – fusão de duas vogais médias em vogal aberta: *ir à fazenda* por *ir a a fazenda*.

Alternância vocálica (metafonia) – emprego de vogal tônica ora fechada, ora aberta, sendo determinado pelas vogais *o*, *a*, *e* da sílaba seguinte: *sorte*, *forte*, *bolo*, *bola* etc.

Assimilação – geralmente iguala vizinhos, modelando o primeiro com o segundo, que será a assimilação regressiva ou o segundo com o primeiro, sendo a assimilação progressiva. Esta é a mais comum: *il-letrado* (hoje *iletrado*) por *in-letrado*, *il-lícito* (hoje *ilícito*) por *in-lícito*.

Diz-se que a assimilação é parcial quando não chega a identificar dois sons. Exemplo disso é a sonorização dos fonemas *s* e *x* determinada regressivamente por outra consoante sonora.

Assim as palavras *resguardo*, *pasmar*, são pronunciadas *rejguardar* ou *rezguardar*, *pajmar* ou *pazmar* etc.

Essa mesma assimilação começa por uma consoante sonora. As expressões os dedos, livros novos, cabelos brancos soam *uj-dedus*, *livruz-nonus*, *cabeluj-brancus*. Sonoriza-se também a sibilante final quando a palavra imediata começa por vogal e assim em pronúncia brasileira *damo-lhe sempre o valor de z: as artes, os ovos, grandes obras (az-artis, oz-ovus, grandiz-obras).*¹

Queda consecutiva à assimilação total – Obtém-se uma consoante geminada (consoante única articulada com mais demora) quando uma consoante se torna igual à outra. Essa pronúncia primitiva não existe mais em português.

A queda de uma consoante é o resultado final. A geminada antiga soa como consoante simples. *I-legal* e *i-letrado* são pronunciadas como são grafadas e não *il-legal*, *il-letrado*.

Dissimilação – É o contrário da assimilação. Há uma procura por desfazer a identidade de sons. Veja o caso na pronúncia lusitana: *menistro* por *ministro*, *vezinho* por *vizinho*.

Depois de verificarmos algumas ocorrências das mudanças que ocorrem nos fonemas em determinadas palavras ou combinação delas, trataremos dos fenômenos prosódia e ortoépia.

Prosódia

A prosódia está relacionada com a correta acentuação e entonação dos fonemas tomando como padrão a língua culta.

A língua culta determina a correta posição da sílaba tônica de uma palavra. A divergência entre a pronúncia do dia-a-dia e a recomendada é muito comum.

A maior preocupação da prosódia é quanto ao conhecimento da sílaba predominante, a sílaba tônica.

Podemos definir sílaba como um fonema ou grupo de fonemas emitido em apenas um único impulso expiratório.

¹ Extraído de Ali, M. Said. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1964.

No nosso idioma, o português, temos a vogal como elemento fundamental da sílaba, que pode ser:

- simples: constituída de apenas uma vogal: e, há, ah!
- ou composta: encerra mais de um fonema: ir (vogal + consoante), pés (consoante + vogal + consoante). Pode ser aberta (livre) ou fechada (travada). A aberta (ou livre) termina em vogal: vesti. É fechada (ou travada) em caso contrário ou com a finalização por vogais nasaladas: bar, sei, ou, pás, um.

Podemos dividir as palavras quanto ao número de sílabas em monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos.

A sílaba também pode ser inicial, medial e final, quanto à sua posição no vocábulo.

À duração da vogal e da consoante chamamos *quantidade*. Pode ser breve (se a pronúncia é rápida) ou longa (se a pronúncia é demorada). As diferenças entre longas e breves em vários idiomas podem resultar em significados completamente diferentes das mesmas palavras, diferenciando-se apenas quanto à duração de suas vogais ou consoantes. Em português, essa característica não é muito sentida, não exercendo papel notável nos vocábulos.

Na estilística, o alongamento das vogais é usado como recurso para enfatizar determinada palavra.

A *acentuação* é o modo de proferir um som ou seu grupo com mais relevo do que outros. Nota-se que geralmente todas as tônicas são pronunciadas com muita ênfase.

Nas palavras, temos sílabas que são proferidas com mais intensidade que outras. Estas são as tônicas. As demais, proferidas com menos intensidade, são as chamadas átonas. A isto damos o nome de *acento de intensidade*.

Há também as sílabas subtônicas, que desenvolvem um acento de menor intensidade (secundário), compensando o seu afastamento da sílaba, por questões rítmicas.

O acento de intensidade é importantíssimo, falando de forma lingüística, para expressar o verdadeiro sentido das palavras. Sua alteração pode mudar drasticamente o significado da palavra, como em *anúncio* e *anuncio*. O primeiro é um substantivo comum cujo significado é uma mensagem que comunica ao público as qualidades de um determinado produto ou serviço. O segundo é o verbo anunciar conjugado na primeira pessoa do presente do indicativo.

Em português, utiliza-se o acento de intensidade para obter com o acento de insistência efeitos diferenciados e notáveis. Considera-se também a quantidade da vogal e da consoante, com a prolongação da sílaba tônica. A isto se dá o nome de *acento de insistência e emocional*. O alongamento tratado é grafado com a repetição da vogal da sílaba tônica.

...cobran::ça caução::

..foi tu::do acatado...

O acento de insistência pode cair em outra sílaba diferente da tônica. Isto pode ocorrer por motivos emocionais, adquirindo valor intelectual e ocorrendo para ressaltar uma distinção, principalmente com palavras derivadas por prefixação ou expressões com preposições de sentidos opostos.

As palavras regulam sua sílaba tônica pela sua origem, mas em um contexto frasal, isto pode deixar de acontecer e prevalece o *acento de intensidade na frase*, pertencente a cada grupo de força.

Grupo de força é o nome dado ao conjunto de vocábulos que formam um conjunto fonético subordinado a um acento tônico. As bonecas de *Carla / são muito feias*. Apresentam-se dois grupos, divididos pela barra. A tônica do primeiro é marcada por *Car(la)*, e um acento secundário na sílaba *bo(neca)*. No segundo grupo, a tônica é marcada por *fe(ia)* e o acento secundário se manifesta em *mu(ito)*.

A determinação da sílaba tônica nos grupos de força não é uma tarefa difícil. A dificuldade está em saber precisamente o ponto a se dividir a oração.

Podemos chamar de ritmo a distribuição dos grupos de força, com sua alternância de sílabas mais rápidas ou mais demoradas, mais fortes ou fracas, dando cadência ao texto. A prosa e o verso possuem ritmo. Esse recurso é muito utilizado pela linguagem publicitária, enriquecendo seus textos e tornando-os mais memorizáveis.

Outro fenômeno que ocorre são os *clíticos: vocábulos tônicos e átonos*. São chamados clíticos, pois se declinam. Nos grupos de forças, certas palavras perdem seu acento próprio para unir-se a outros que o precede ou segue.

Quando precedem a palavra tônica do grupo de força, os clíticos recebem o nome de proclíticos: *bom dia*, *deve esperar*.

São enclíticos quando vêm depois do vocábulo tônico: *eis-me*, *contou-me*.

Em geral, temos palavras em português que são átonas e proclíticas:

- Verbos auxiliares.
- Determinadas conjunções: nem, se, e, como, mas etc.
- Determinadas preposições: por, sem, sob, para, a, em etc.
- Determinados advérbios: não posso, já saí etc.
- Pronomes relativos.
- Pronomes pessoais antepostos: ele tem, eu disse.
- Pronomes adjuntos antepostos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos): esta escola, minha bolsa, cada dia, que fazer?
- Certos numerais: um lápis, três copos, cem mulheres.
- Artigos (definidos ou indefinidos): o menino, um menino.

Quando ocorre um erro de prosódia, acontece a intitulada silabada. Isto ocorre, por exemplo, quando uma palavra oxítônica (como *cateter*) é transformada em paroxítônica (*catéter*). Talvez isto se deva a muitas palavras não terem acento e induzirem a tais dúvidas que, no dia-a-dia, as pessoas não se interessam em pesquisar e falam como lhes vêm à mente.

Assim como a prosódia está relacionada com a correta acentuação e entonação dos fonemas tomando como padrão a língua culta, a ortoépia ou ortoepia cuidará da correta articulação e pronúncia dos grupos fônicos.

Ortoépia

Palavra derivada do grego *orthós*, que significa reto, direito; mais *épos*, cujo significado é palavra.

A ortoépia ou ortoepia é a parte da gramática que cuida da correta articulação e pronúncia dos grupos fônicos. Seus erros caracterizam a linguagem vulgar ao articular uma palavra, obedecendo à lei do menor esforço e modificando a pronúncia dela.

Está relacionada à perfeita emissão das vogais, à correta articulação das consoantes e à ligação dos vocábulos dentro de contextos.

Sempre que um erro ortoépico passa a fazer parte da linguagem de uma população, oficialmente altera-se a grafia para adaptá-la à pronúncia. Como cada grupo distorce a língua da maneira que bem entende, temos as muitas línguas faladas hoje.

O nosso pronome de tratamento *você* é uma redução de *vossa mercê*. Atualmente, muitas vezes ouve-se *ocê*, o que mostra a nossa tendência de eliminar partes das palavras.

Na nossa língua atual, podemos observar mudanças que se vão operando entre nós: *bom*, em linguagem rústica é *bão*; futuramente poderá ser palavra oficial, assim como *non* passou a ser *não*, tornando-se arcaica a forma antiga. *Obligaçãõ*, do latim *obligatio*, já não é mais forma correta, já virou linguagem do Cebolinha, prevalecendo atualmente *obrigaçãõ*.

Os erros de linguagem podem ser divididos em erros ortográficos e erros ortoépicos. Os erros ortográficos acontecem quando se escreve a palavra de forma errada. Já os erros ortoépicos acontecem quando o mesmo se escreve corretamente e pronuncia-se errado.

Cacoépiã é o nome que recebem os erros contra a ortoépiã. Erros de pronúncia que se tornam populares e forçam as mudanças ortográficas. A escrita ajuda a conter esse fenômeno, contudo não o impede. A linguagem oral predomina e comanda a dita modernidade da língua.

Atualmente está muito comum ouvirmos: *miupia*, *cartulina*, *tiatro*, *cumpanheiro*, *cubiça*, até *culégio* e *pudêr*.

Um dia, dada a intensa repetição dessas pronúncias erradas, elas tomarão o lugar das corretas, conseqüentemente alterando a grafia.

Veja abaixo alguns erros de cacoépiã:

Pronunciar erradamente vogais quanto ao timbre: ocorre quando a pronúncia correta é feita ao contrário do que deveria, como uma vogal aberta ser pronunciada fechada e vice-versa: *crosta* (e não *crósta*), *alcova* (e não *alcóva*).

Pronunciar a crase: consiste na pronúncia das duas vogais constituintes da crase. O correto é: *Fui à Espanha no ano passado* – e não: *Fui aa Espanha no ano passado*.

Ligar as palavras na frase de forma incorreta: ocorre quando dentro do período a ligação dos vocábulos não se dá de forma correta, com pausas cortando ligações do período. O certo é: *O trabalho / deve estar pronto / no dia cinco de julho* – e não: *O / trabalho deve / estar / pronto / no / dia cinco / de julho*. Há uma quebra inclusive do ritmo quando esse tipo de erro ocorre.

Nasalização de vogais: consiste em tornar vogais não-nasaladas em nasais: mendigando / mendingando; bugiganga / bungiganga ou buginganga.

Troca de posição de um ou mais fonemas: ocorre quando fonemas são deslocados dentro da própria palavra: muçulmano / mulçumano; cadaço / cardaço; lagartixa / largatixa etc.

Substituição de fonemas: coloquialmente, ocorre com a troca indevida de fonemas por outros muito parecidos, como: bueiro / boeiro, cabeçalho / cabeçário etc.

Omitir fonemas: o fato de omitirmos alguns fonemas deve-se às molas. Há a eliminação dos segmentos e a garantia do ritmo.

Acréscimo de fonemas: quando algum fonema é inserido no vocábulo. Geralmente ocorre em consoantes mudas, como pneu (peneu), advogado (adevogado) etc. Ocorre em demais situações também, como: cabeleireiro (cabeileireiro), bandeja (bandeija) etc.

Conclusão

A língua portuguesa, com todos os seus segmentos gramaticais, não consegue explicar os vários fenômenos que a compõe. Portanto, nesse trabalho, foram expostas algumas ocorrências fonológicas que acontecem em nossa língua. Isto ocorre devido à constante evolução da língua e aos diversos sotaques existentes nas pessoas que compõem o mundo.

Destaque foi dado à prosódia e à ortoépia, acontecimentos da língua muito parecidos, mas em âmbitos diferentes, pois a prosódia está relacionada com a correta acentuação e entonação dos fonemas e a ortoépia ou ortoepeia cuida da correta articulação e pronúncia dos grupos fônicos. Está relacionada à perfeita emissão das vogais, à correta articulação das consoantes e à ligação dos vocábulos dentro de contextos, tomando como padrão a língua culta.

A linguagem de telemarketing utiliza recursos ocorrentes na língua e enriquece seu discurso persuasivo e informativo, despertando no público receptor diversos sentimentos, que somente são criados devido à riqueza de uma língua que evolui a todo instante, dando mobilidade lingüística a um povo que fala e cria seus dialetos a todo instante.

Bibliografia

- ALI, M. Said. *Gramática Secundária da Língua Portuguesa*. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1964.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001.
- CIPRO NETO, Pasquale & Infante, Ulisses. *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo, Scipione, 1998.
- CUNHA, Celso & Cintra, Luis F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
- DE NICOLA, José & Infante, Ulisses. *Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa*. São Paulo, Scipione, 1997.
- FERREIRA NETO, Waldemar. *Introdução à Fonologia da Língua Portuguesa*. São Paulo, Hedra, 2001.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à Estilística*. 3. ed. rev. e aum. São Paulo, T.A. Queiroz, 2000.
- PRETI, Dino et al. *Interação na Fala e na Escrita*. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 22. ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1982.
- TERRA, Ernani. *Curso Prático de Gramática*. Ed. rev. e ampl. São Paulo, Scipione, 1996.

NOTÍCIAS DE ESTUDOS REALIZADOS SOBRE AS FORMAS DE TRATAMENTO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Artarxerxes Tiago Tácito Modesto¹
masterartax@gmail.com

Resumo

O estudo das formas de tratamento no Brasil tem merecido muita atenção nos últimos anos. A crescente utilização da forma “você” em detrimento de “tu” tem sido analisada amplamente como uma opção por um tratamento igualitário. É corrente a afirmação que a forma “você” vem adquirindo estatuto pronominal, enfraquecendo a concordância e acarretando muitas mudanças a partir de meados dos séculos XIX. Em meio a essa coocorrência, aparece a forma “o senhor” e “a senhora”, que indica tratamento mais formal. As formas “vós” e “vos”, “vosso”, também desaparecem cedendo lugar a “Vocês”. Este artigo faz uma reflexão sobre os resultados de alguns trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre esse tema, procurando com isso traçar um paralelo entre as formas de tratamento correntes do português brasileiro atual.

Palavras Chave: tratamento, tu, você

Abstract

The study of pronouns of address in Brazil has deserved a lot of attention in the last years. The growing use of "você" in detriment of " tu " have been analyzed thoroughly as an option by an equalitarian treatment. It is average the statement that the form " você " is acquiring pronominal statute, this weakening the agreement and carting a lot of changes starting from middles of the XIX centuries. Amid that co-occurrence, we have the form " o senhor " and " a senhora ", that indicates more formal treatment. The forms " vós " and " vos ", vosso ", they also disappear giving up place to " vocês". This paper makes a reflection on the results of some works developed in Brazil on that theme.

¹ Mestrando em Filologia e Língua Portuguesa na FFLCH/USP

Key Words: pronouns of addresses, tu, você

INTRODUÇÃO

O estudo das formas de tratamento no Brasil tem merecido muita atenção nos últimos anos. Há duas formas de compreendermos a questão das formas de tratamento: uma, histórico-social, baseada nas mudanças de estrutura social e heranças históricas; outra, através da intenção / escolha que o falante faz no momento da interação verbal.

Através do primeiro ponto de vista apresentado, portanto, é possível dizer que a crescente utilização da forma *você* em detrimento de *tu* tem sido analisada amplamente como uma opção por um tratamento igualitário. Com relação ao aspecto da escolha / intenção do falante, é também corrente a afirmação que a forma *você* vem adquirindo estatuto pronominal, alterando a concordância e acarretando muitas mudanças a partir de meados dos séculos XIX.

Além disso, é comum também a afirmação de lingüistas e estudiosos de que o pronome *tu* está desaparecendo do falar brasileiro, ficando restrito a algumas regiões isoladas do Brasil. Este artigo tem como objetivo traçar um singelo quadro dos estudos já empreendidos no Brasil sobre as formas de tratamento.

Apresentando algumas definições que vão desde aquelas dadas pelos gramáticos tradicionais até as mais atuais discutidas na academia, pretendo aqui mostrar alguns aspectos do que tem sido descoberto ou analisado com relação às formas de tratamento *tu*, *você* e *o senhor/a senhora*. O estudo dessas formas de tratamento assume extrema importância no momento atual, posto que se percebe no português falado no Brasil uma mudança geral no seu quadro pronominal. Sabe-se, por exemplo, que há hoje algumas regiões do Brasil em que ocorre o uso do pronome *tu* como forma de tratamento cotidiano, como em alguns estados das regiões Sul e Norte do Brasil e mesmo na Baixada Santista, o que difere da maioria das regiões do país, onde a forma *você* parece ser predominante.

Não pretendo, porém, realizar aqui um trabalho sistemático e preciso sobre tais fatos sociolinguísticos, mas objetivo oferecer um panorama geral dos estudos feitos até então no Brasil.

Em um primeiro momento, é necessário definir o que são as formas de tratamento, ou pelo menos mostrar quais os entendimentos mais comuns sobre o assunto.

Nas diversas gramáticas normativas tradicionais não há divergências significativas quanto ao elenco e às definições de pronomes (cf. CUNHA CINTRA, 1985; LIMA, 1983, BECHARA, 1967; CHAVES DE MELO, 1980; SAID ALI, 1964). Em geral são considerados como indicadores da pessoa com quem se fala *tu/vós*, admitindo formas no singular com correspondente no plural.

O leque desses pronomes, além de não incluir formas amplamente utilizadas na linguagem cotidiana, como é o caso de *você/vocês*, concebe, equivocadamente, por exemplo, *nós* e *vós* como formas plurais de eu e tu.

CUNHA(1985), por exemplo, define pronome de tratamento como “certas palavras e locuções que valem por verdadeiros pronomes pessoais, como: você, o senhor ...”(p.284) Com relação ao emprego de *tu* e *você*, o gramático faz a seguinte distinção: “no português do Brasil, o uso de *tu* restringe-se ao extremo sul do País e a alguns pontos da região Norte, ainda não suficientemente delimitados. Em quase todo o território brasileiro, foi ele substituído por *você* como forma de intimidade. *Você* também se emprega, fora do campo da intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior.” (p.284) Quanto à forma *o senhor*, o gramático se limita a dizer que esta se opõe a *você* na maior parte do Brasil.

BECHARA (1987:96) afirma que só existem duas formas de tratamento no português brasileiro: *você, vocês* (no tratamento familiar); e *o senhor, a senhora* (no tratamento cerimonioso). Note-se que são classificações genéricas, e que muitas vezes não correspondem à realidade linguística em que estamos inseridos.

Pode-se perceber, então, que as opiniões inclinam-se para a postulação de que as formas de tratamento no Brasil estão reduzidas a duas: *você*, como forma de intimidade, usado no tratamento familiar, e *o senhor*, como forma de respeito, usado no tratamento cerimonioso. A forma *tu* é vista como um uso relativamente restrito, mas freqüente em

algumas regiões do Norte e no extremo Sul do país (Estado do Maranhão no Norte e, no Sul, o Rio Grande do Sul)

MENON (2000), em um artigo onde trabalha com o tratamento de 2ª pessoa no Brasil oferece o seguinte comentário sobre as definições criadas pelos gramáticos tradicionais:

“Afirmações como essas são características dos manuais escolares, em que um autor repete o outro, sem checar a veracidade das informações ou, às vezes, o que é pior, adulterando parte dos enunciados. Em geral, como está escrito numa gramática, aceita-se o fato sem pestanejar e passa-se, em ambiente escolar, a repetir o repetido, sem maiores reflexões. Além disso, quando um gramático ou certos autores de livros didáticos, querendo assumir, em parte, o caráter pronominal de segunda pessoa para você, dão com os burros n'água, ao afirmarem, sem se deter ao que estão enunciando, que esse pronome de segunda pessoa deve vir acompanhado do verbo na terceira... Os mesmos autores deveriam, com base nessa certeza, providenciar alteração na regra de concordância verbal que eles mesmos preconizam e prescrevem para o português, qual seja, a de que o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa...”

SOTO (1997), com um trabalho mais empírico, ao fazer um percurso diacrônico sobre a forma você, afirma que inicialmente, havia em latim duas formas de tratamento: tu/vos, que são conhecidos por “pronomes de solidariedade e poder”, em que havia uma harmonia entre pessoa pronominal e verbal. Porém, segundo a pesquisadora, “com o surgimento e proliferação de expressões nominais de tratamento que se combinavam com a 3ª pessoa verbal, a partir da Idade Média, a estabilidade do sistema se viu ameaçada.”

Durante a Idade Média, com o surgimento da figura do rei, houve a necessidade de criar novas formas para se dirigir aos soberanos. “Para dirigir-se a figura do rei, o tratamento formal vós - herdado do latim - já não era suficientemente honorífico e outras formas vieram substituí-lo. Vossa Mercê foi uma das primeiras formas empregadas (ela aparece em textos das Cortes de 1331), porém, seu processo de rápida vulgarização - emprego do tratamento não só à pessoa real mas também extensivo aos nobres e, posteriormente à pequena burguesia urbana - desbota sua força de interpelação, fazendo-se necessário a criação e emprego de novas formas como: Vossa Senhoria, Vossa Majestade, Vossa Alteza, Vossa Excelência. Dois decretos reais (1597 e 1739), textos das Cortes e Cancioneiros documentaram a queda em desuso do tratamento Vossa Mercê na Cortes portuguesa - e algo paralelo ocorreu na Corte espanhola.” (SOTO:1997)

RODRIGUES (2000) assinala que “essa vulgarização se deu porque era permitido o uso do termo para dirigir-se a outras pessoas de alto estado ou a um filho do rei, a alguns fidalgos ou condes. No século XVI o tratamento era considerado ainda muito respeitoso, embora mais generalizado, sendo usado por servos ao referirem-se aos seus amos e aos amigos destes. Vossa mercê não era tratamento normal entre amigos fidalgos. O termo acabou sendo usado como um mero tratamento de cortesia.” Assim, conjuntamente com essa vulgarização, houve também a simplificação fonética, passando à forma *você* e, mais recentemente em alguns pontos do Brasil à forma *cê*.

É nesse contexto que se percebe a necessidade e a importância dos estudos linguísticos que tratem do tema, evidenciando as falhas das gramáticas normativas tradicionais e apontando caminhos e soluções para a questão das formas de tratamento.

A FORMA TU X VOCÊ

Levando-se em consideração todo o território nacional, é possível notar que há uma coocorrência das formas *tu* e *você*. MONTEIRO (1991) realizou um estudo importante em seu doutoramento, onde descreve o sistema dos pronomes pessoais do português brasileiro, em que levando em consideração diversos fatores como sexo, faixa etária, registro, entre outros, constata que há uma grande instabilidade no sistema pronominal, com gradual desaparecimento de algumas formas e aparecimento de outras.

MONTEIRO (1991:222) acredita que “o sistema dos pronomes pessoais(...) está sofrendo uma profunda reestruturação, provavelmente correlacionada a uma simplificação do paradigma da conjugação verbal.”

Para o linguista, “a extinção do sujeito *vós* acarreta também a do objeto *vos* e do ajunto *vosso*. Todas essas formas são substituídas por *você(s)*. Gera-se, por outro lado, um novo desequilíbrio com a desvalorização do *tu* e o pronome *você* se generaliza no Brasil como expressão do tratamento de intimidade.”(233) Alerta, porém, que quando ocorre a forma *tu*, freqüentemente esta aparece sem a desinência da segunda pessoa, como ocorre na Baixada Santista, mais precisamente em Santos e São Vicente.

“Desse modo, o pronome *você* ocupa não só a lacuna deixada pelo *vós* mas ameaça também a existência do *tu*, estabelecendo um molde nas relações de tratamento que se resume a duas opções formais: *você* e *o senhor*.”(233)

ILARI,R., C.FRANCHI & M.H.M.NEVES(1996) expõem a função central que os pronomes assumem na interlocução, visto que essa classe transita entre várias funções. Sendo assim, argumentam que o pronome pessoal é, por natureza, um elemento fórico, determinação categorial da qual decorrem duas grandes funções de classe, uma interacional e outra textual.

A primeira função é a de representar na sentença os papéis do discurso (função dêitica ou exofórica). A segunda função é a de garantir a continuidade do texto, remetendo reiteradamente aos mesmos argumentos (função endofórica). Quanto ao uso da forma *tu*, afirmam que: “ exemplos retirados dos inqueritos mostram a sobrevivência do *tu*, concentrada na variedade regional de Porto Alegre, com um número de ocorrências pequeno em nosso corpus. (...) Trata-se de um uso fundamentalmente regional (...)”.

ILARI,R., C.FRANCHI & M.H.M.NEVES acreditam que uma das possibilidades de análise do *tu* é a precisa delimitação da área geográfica em que ocorre o seu uso, levando em consideração fatores de tipo social como classe, idade, entre outros. Ainda ressaltam que cabe estabelecer se tal ocorrência se trata de variação ou de mudança.

RAMOS (2001) diz que “há um segundo ponto de vista a partir do qual o estudo das formas de tratamento, mais exatamente a implementação do [você] em detrimento de [tu], tem adquirido importância. É corrente na literatura de teoria gramatical a suposição de que a implementação da forma [você], tendo adquirido estatuto pronominal, teria não só concorrido como também sido o fator responsável pelo enfraquecimento da concordância, acarretando toda uma série de mudanças observadas a partir de meados do XIX. Uma pesquisa diacrônica com base no tempo real seria, pois, de importância fundamental para comprovar se de fato a implementação dessa forma precedeu todo o referido conjunto de mudanças.”

VOCÊ X O SENHOR

SOTO(1997) acredita que a grande mudança no sistema de tratamento no Brasil, não é o par *tu/você*, mas as formas *o senhor/você*. “A oposição se desloca para um outro par: *o senhor vs você*, pelo menos em grande parte do território brasileiro.” Porém, reconhece que “...o quadro de variação é complexo e, devemos ressaltar que, embora a relação *você vs o senhor* seja extremamente produtiva, não é a única, [pois] encontramos, ainda hoje, a conservação dos pronomes herdados do latim: *tu e vos*.”

Segundo RODRIGUES(2000), nota-se que, hoje em dia, o uso de *você* é amplamente utilizado. Deixou o campo familiar e íntimo para ser usado entre iguais, de superior para inferior e de inferior para superior, variando de acordo com a situação. O uso pode indicar diversas “nuances”, pois pode ser uma forma de ser cortês ou amável, de tentar uma proximidade ou um galanteio.

RODRIGUES afirma que “o termo senhor, muitas vezes, é considerado pejorativo, indicando, supostamente, ou que a pessoa com quem falamos é bem mais velha (o que não é educado, segundo a ‘etiqueta’) ou uma frieza, uma distância entre as pessoas. Senhor é empregado quando se quer deixar claro que não há intimidade, em situações formais da sociedade de consumo capitalista (relações ‘cliente-fornecedor’) ou quando se quer marcar a distância entre os falantes, não importando se de inferior para superior ou vice-versa. Isto quer dizer que a ‘autoridade’, o ‘respeito’ e a ‘cortesia’ que eram inerentes ao termo já não estão tão presentes, sendo associado mais comumente à distância de idade, grupo, hierarquia, classe social.”

Assim, um pronome usado antigamente para se dirigir a reis, aproximando-os do Senhor (Deus) considerado extremamente nobre, hoje é considerado ultrapassado, pejorativo, em certa medida até desrespeitoso.

RAMOS(2001) faz um profundo estudo sobre as formas de tratamento no português atual, procurando se fundamentar em estudos já empreendidos sobre o tema, e em dados provenientes de uma análise quantitativa numa situação específica entre testes de atitudes de pai e filho em Belo Horizonte, além de questionários. A autora acredita que a partir dos anos setenta deste século, as formas *você* e *senhor*, passaram a concorrer num mesmo contexto. Ela atribui essa variação ao fator predominantemente familiar, posto que a mudança se deu tendo como referente a figura paterna. Essa mudança só teria sido possível

quando, no contexto familiar, a idade deixou de representar poder, deixando a interação entre pai e filho numa relação de igual para igual, tornando possível o uso da forma *ocê*.

ILARI, R., C. FRANCHI & M. H. M. NEVES (1996) afirmam que “ talvez o nosso quadro de pronomes pessoais em português devesse incluir, na segunda pessoa, *o senhor/ a senhora*.” Consideram o uso de tal forma de tratamento em situações cerimoniais, formais, de respeito.

Por fim, o MONTEIRO ainda diz que a forma *o senhor* é normalmente utilizada pelos mais idosos, onde a noção de respeito ou formalidade seja talvez levada mais a sério.

CONCLUSÃO

Em um primeiro momento, pode parecer simples falar de formas de tratamento. As reflexões colocadas neste trabalho, porém, mostram que, ao contrário do que pode parecer à primeira vista, o problema colocado sobre a variação das formas no Português Brasileiro é complexo e requer muito tempo e trabalho para que se possa chegar a respostas eficazes.

A primeira pergunta que fica é: estamos diante de um fato de co-ocorrência pacífica entre as variantes *tu* e *ocê* ou seria uma concorrência, com a tendência ao desaparecimento do *tu*, tal como ocorreu com o *vós*?

Por fim, podemos indagar: diante de tantas mudanças sociais que ocorrem no Brasil no que diz respeito às situações de formalidade e tratamento familiar e profissional, a forma *o senhor* subsistirá? Ou será paulatinamente substituída por *ocê*? Pensamos que as formas podem estar estáveis, numa relação de contemporização, pela subsistência ou co-existência; ou pode ser que haja uma mudança em progresso.

Convém que sejam realizadas pesquisas em todo o território nacional para que possamos ter uma visão sistêmica do quadro pronominal do Português Brasileiro, e, dessa forma, apresentar respostas eficazes à questão.

BIBLIOGRAFIA

- BECHARA, Evanildo. (1987): *Moderna Gramática Portuguesa*. 31ed., São Paulo, Nacional, p.96.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso.(1983): *Estrutura da língua portuguesa*. 13 ed. Petrópolis, Editora Vozes
- CHAVES de MELLO, Gladstone(1980): *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*. 3 ed., Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley.(1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. 2 ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- ILARI, R., C.FRANCHI & M.H.M.NEVES.(1996) “Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise”. In: A T. CASTILHO & M.BASÍLIO(orgs), *Gramática do português Falado* . Volume IV Estudos Descritivos. Campinas, Editora da Unicamp.
- MATEUS, Maria Helena et alii.(1981): *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra, Almedina.
- MONTEIRO, José Lemos.(1991): *Os pronomes pessoais no português do Brasil*. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, mimeo.
- RODRIGUES, Fábio Della Paschoa.(2000) *Discussões sobre a alternância de você e o senhor,a senhora*.
- RAMOS, Jania Martins.(2001): *Formas de tratamento no português brasileiro atual*. Texto apresentado como palestra. Tübingen, Universidade de Tübingen.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da,(1983) *Gramática normativa da língua portuguesa* 23 ed. Rio de Janeiro, José Olympio.
- SAID ALI, M.(1964): *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 5 ed. São Paulo, Edições Melhoramentos.
- SOTO, Ucy.(1997): *De você a vossa Mercê: um percurso de mudanças no tratamento de 2ª pessoa*. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN. 21 ed., Boletim da ABRALIN.
- MENON, Odete Pereira da Silva.(2000) *Pronome de Segunda Pessoa no Sul do Brasil: tu/você/o senhor em Vinhas da Ira*. Porto Alegre: Letras de Hoje. V.35, nº 1, p.121-164.

POLIFONIA EM SLOGANS

Ana Elis Nogueira de Magalhães Andrade
Renira Appa Cirelli

Resumo

A mensagem publicitária tem como objetivo criar um mundo ideologicamente favorável e perfeito com a contribuição do produto a ser vendido. Devido a isto, a mensagem trata a base informativa de forma manipulada, objetivando transformar a consciência do possível comprador. Para que isto aconteça, a propaganda utiliza todos os recursos disponíveis na língua portuguesa, apropriando-se de signos verbais em conjunto com signos visuais, para dar maior impacto em suas peças.

Os anúncios publicitários geralmente são dotados de uma estrutura predefinida, composta por título, texto, apelo final e marca acompanhada de slogan. Este será o objeto de nosso estudo, considerando muitas de suas características e seu aspecto polifônico na análise do discurso.

A polifonia nos slogans contribui para designar as diversas perspectivas, os pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados nas mais diversas circunstâncias.

Utilizaremos anúncios impressos, retirados de revistas diversas, como corpus do trabalho, e, quando necessário, remeter-nos-emos a alguns anúncios radiofônicos. A dimensão dos anúncios digitalizados não poderá ser muito pequena devido à legibilidade dos slogans que já são grafados em letras reduzidas nos anúncios.

Palavras-chave: enunciação, polifonia, slogan.

Abstract

The aim of the publicity message is to create a perfect and ideologically favorable world with the contribution of the product to be sold. Due to this fact, the message treats the informative basis in a manipulated way, aiming to change the awareness of the possible buyer. To doing so, publicity uses all available resources in Portuguese language, appropriating all verbal signs together with the visual ones in order to create more impact in its give-aways.

Publicity announcements usually have a predetermined structure consisting of title, text, final appeal and the brand accompanied by a slogan. It will be the purpose of this study, considering many of its features and its polyphonic aspect in the discourse analysis.

The polyphony in slogans contributes to designate various perspectives, point of views or positions that are represented in the statements in a number of circumstances.

We will use printed advertisement from various magazines in this work and, when necessary, we will talk about radio advertisement. The dimension of digital advertisements should not be very small due to the legibility of slogans that are already written with a small font in the advertisements.

Keywords: enunciation, polyphony, slogan.

O slogan

O slogan geralmente se apresenta de forma curta, destinada a ser repetida pelo máximo número de locutores. É frase de efeito que se caracteriza pela brevidade, autoridade, condensação, prestígio, anonimato, ambigüidade, humor, impacto, cadência e comunicação imediata. É composto por rimas, simetrias silábicas, sintáticas ou lexicais, constituindo um tipo de citação, que é eximida de responsabilidade por esses enunciados, pois se apresentam sem explicitar a fonte, supostamente de conhecimento do co-enunciador.

Muitas vezes eles aparecem ancorados na situação de enunciação, contendo embreantes e nomes próprios, que são inseparáveis de contextos particulares. No slogan *“Torradas Bauducco. Da família Bauducco para a sua família”*, o nome próprio surge dando credibilidade ao produto, fazendo-o familiar, resultando de um saber enciclopédico. Já o embreante *“sua”* precisa de uma situação de enunciação particular para que o referente seja identificado.



Slogan: *“Torradas Bauducco. Da família Bauducco para a sua família”*.

O valor pragmático do slogan está associado à sugestão e se destina, acima de tudo, a fixar na mente dos consumidores a associação entre uma marca e um argumento persuasivo capaz de levá-lo à compra de determinado produto.

O slogan sofre influência direta e constante das mudanças da mídia, fazendo com que não permaneça estático. Há algum tempo, o slogan era difundido principalmente pelo rádio. Sua estrutura tinha de ser muito marcante, utilizando-se de rimas e jogos de palavras, como seguinte slogan: “*Melhoral, melhoral, é melhor e não faz mal*”. A atual estrutura dos slogans não exige rimas, embora comumente aconteçam, porém não dispensa o signo visual e histórias, assim como um fluxo de outros signos. Deixa de apresentar estruturas rígidas e fortes, dando espaço a construções simples, porém memoráveis: “*51 – Uma boa idéia*”.



Slogan: “*51 – Uma boa idéia*”.

As rimas, embora com menos frequência, ainda aparecem em slogans, como “*LG. Digital por você*”, demonstrado a seguir.



Slogan: “LG. Digital por você”.

Uma curiosidade relaciona-se ao nome da marca aparecer integrado ao slogan nas propagandas mais antigas. A tendência atual prega a separação do nome da marca do slogan, como: “Melitta – tudo por um bom café”.



Slogan: “Melitta – tudo por um bom café”.

O slogan busca constantemente, como integrante da linguagem publicitária, o texto criativo, uma originalidade instigante, porém nem sempre isto é possível e se cai em publicidades de menor grau criativo. Anúncios de sabão em pó, por exemplo, tendem à mesmice.

Os anúncios podem causar um forte impacto no receptor através de mecanismos de estranhamento, situações incômodas, podendo levar à indagação ou à indignação. Isto contribui para que ele se firme de forma persuasiva. Casos comuns de publicidade também têm força persuasiva, como quando utilizam um dentista para vender pasta de dentes, ou um atleta para vender vitaminas. Porém com menos intensidade será a persuasão. A criatividade é peça fundamental neste processo.

O slogan geralmente é apresentado por sete palavras gramaticais (desconsiderando preposições e conectivos). Um bom slogan tem entre quatro e sete palavras gramaticais. Logo, os exemplos citados anteriormente são de bom tamanho.

Slogan	Número de palavras (desconsiderando preposições e conectivos)
<i>Torradas Bauducco. Da família Bauducco para a sua família</i>	5 palavras
<i>Melhoral, melhoral, é melhor e não faz mal</i>	6 palavras
<i>51 – Uma boa idéia*</i>	4 palavras
<i>LG. Digital por você**</i>	4 palavras
<i>Melita – tudo por um bom café</i>	4 palavras

*Consideremos “51” duas palavras (cinquenta – um), devido à desconsideração da conjunção *e*.

** Consideremos “LG” duas palavras (L – G).

O raciocínio geralmente é o mais formal possível. Trata-se muitas vezes de um silogismo (forma de raciocínio composta por três partes: premissa maior, premissa menor e conclusão).

No slogan “*Nina. Prática como você*”, podemos observar:

- *Premissa maior*: mulheres práticas usam *Nina* (máquina de costurar).
- *Premissa menor*: você é uma mulher prática.

- **Conclusão:** você deve usar *Nina* para ser uma mulher prática, conseqüentemente, moderna.

Nina. Prática como você.

Leve e silenciosa,
Passagem rápida de bobinas,
Facilidade de costurar,
Compartimento para acessórios,
Braço livre para costurar.

Cortar e costurar. Não são simplificações, são inovações. Original Nina. Uma Singer pioneira, leve, silenciosa e, acima de tudo, prática. Agora imagine tudo esta praticidade e mais 14 tipos de pontos diferentes, que possibilitam até 30 funções de costura.

Dê para fazer um mundo de coisas novas. Dê para transformar um mundo de coisas em coisas. Criação de seu jeito. Costure não apenas com Nina.

SINGER nina PRÁTICA COMO VOCÊ.

Slogan: “*Nina. Prática como você*”.

Figuras retóricas costumam aparecer em slogans também, como a comparação e a hipérbole em: “*Nove entre dez estrelas do cinema usam Lux*”. Por meio da primeira se relaciona a inatingível estrela à mulher comum; com a segunda se comete um exagero respeitável (nove entre dez usam Lux).

O slogan também se abre para duas realidades de forte pressão psicossocial: exclusão e símbolo.

- **Exclusão:** ninguém deseja ser excluído socialmente. Estar em companhia de uma mulher feia ou ser uma desta é algo desagradável (a mulher que não usa Lux).
- **Símbolo:** ser belo é o mesmo que estar envolvido pela fama, pelo sucesso e pelo triunfo. O convite à beleza soa como obrigação. Ninguém deseja ser feio.

Nos slogans podemos perceber várias “vozes” simultaneamente. Trata-se da polifonia, assunto abordado na análise do discurso que versaremos a seguir.

Polifonia em slogans

“O discurso é sempre heterogêneo no sentido de que acolhe, além do locutor, o interlocutor e o outro (igual outro discurso e seu locutor/enunciador, ou seja, muitas vozes no seu interior). Esse fenômeno costuma ser estudado sob as noções de polifonia (Ducrot), heterogeneidade discursiva (Authier-Revuz), intertextualidade (Barthes, cf. Koch) etc. Por ora, já podemos transcrever Koch (1987: 142):

‘A noção de polifonia (...) pode ser definida como a incorporação que o locutor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos – ao(s) interlocutores, a terceiros ou à opinião pública em geral.’¹

A concepção de polifonia foi introduzida nas ciências da linguagem por Bahktin para caracterizar o romance de Dostoiévski.

A intenção de Ducrot ao trazer este termo para o interior da pragmática linguística era designar as diversas perspectivas, os pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados. “Para ele, o sentido de um enunciado consiste em uma representação (no sentido teatral) de sua enunciação. Nessa cena, movem-se personagens – figuras do discurso – que se representam em diversos níveis.”² Estes níveis são:

- *Locutor*: responsável pelo enunciado.
- *Enunciadores*: encenações de pontos de vista, de perspectivas diferentes no interior do enunciado.

Ducrot ainda faz menção a dois tipos de polifonia: quando no mesmo enunciado se tem mais de um locutor e quando, no mesmo enunciado, há mais de um enunciador recobrando a intertextualidade implícita, sendo mais ampla.

Segundo Ducrot, entre casos de adesão, a pressuposição, os certos tipos de parafraseamento e a argumentação por autoridade podem ser mencionados. Há também casos em que o locutor não adere à perspectiva polifonicamente introduzida. São estes: negação,

¹ Koch, IV. *O texto e a construção dos sentidos*. 2 ed., São Paulo, Contexto, 1998.

² Ibidem.

enunciados introduzidos por *ao contrário*, *pelo contrário*, que não se opõem ao segmento anteriormente expresso e “aspas de distanciamento”.

A noção de responsabilidade relacionada ao “eu” no enunciado associa-se a dois tipos de operação:

- situar-se como fontes de referências enunciativas, ancorar o enunciado na situação de enunciação;
- posicionar-se como responsável pelo ato de fala realizado.

O enunciador é igual à fonte das referências da situação de enunciação. Ele também é responsável pelo ato de fala.

Polifonia vem sendo utilizada na linguística para analisar os enunciados nos quais várias “vozes” são percebidas simultaneamente.

No anúncio do shopping Eldorado, podemos notar a presença de polifonia no slogan da marca: “*Emocionante*”. A figura da peça é realmente emocionante, pois é uma bela cena embalada de presente, mostrando os prazeres da vida. A frase *emocionante* pode ser interpretada tanto como a fala de quem está vendo a foto, como da criança e do cão que estão em cena, como do próprio shopping se auto-elogiando, o que seria mais óbvio.



Slogan: “*Emocionante*”.

Os slogans polifônicos que dão seqüência a este estudo justificam-se pela presença do pronome “*nosso*”, que por seu significado já indica a presença de duas ou mais pessoas envolvidas no discurso. Ao utilizar o termo “*nosso*” já se subentende que quem está falando tanto pode ser o leitor como o fornecedor do produto, no caso dos slogans. As duas propagandas exemplificadas a seguir mostram a mesma situação. Na primeira, o slogan “*Nosso negócio é diversão*”, da Semp Toshiba, pode ser interpretado tanto do ponto de vista do leitor como do fornecedor.



Slogan: “*Nosso negócio é diversão*”.

O mesmo se repete no segundo exemplo: “*Aventura está no nosso sangue*”. A aventura pode tanto estar no sangue de quem lê como no da Ford, fornecedora do produto.



Slogan: “Aventura está no nosso sangue”.

O caso seguinte é semelhante, porém o discurso torna-se mais coloquial ainda devido à presença da expressão “a gente” em vez de “nós”. Na peça publicitária da Avon, seu slogan é: “a gente conversa, a gente se entende”. Este “a gente” sugere a existência de mais de duas pessoas no discurso, podendo-se ouvir tanto o enunciado do locutor como do enunciador.



Slogan: “a gente conversa, a gente se entende”.

A polifonia comumente pode ser encontrada na linguagem publicitária, assim como em outros diversos tipos de discurso. Em slogans, ela está muito presente, embora muitas vezes seja um pouco trabalhoso percebê-la.

Um recente problema associado ao conceito de polifonia é o da especialização do sujeito, de acordo com sua atividade, seja ela de ordem verbal, produtor de fala ou escrita (*locutor*); ou de ordem cognitiva, suporte de conteúdos de percepção ou pensamento (*mostrador*); ou ainda de ordem emotiva e passional, promotor de afetos (*sedutor*).

Segundo Ann Banfield, para um enunciado só pode haver um sujeito de consciência, colocado no domínio do anormal os exemplos que fariam aparecer uma pluralidade de pontos de vista. Em casos em que o sujeito de consciência não é o autor empírico do enunciado, diz-se que não há locutor. Porém o autor do texto contesta este postulado no cuidado de se manter a unicidade do sujeito falante.

Considerações finais

O slogan é um elemento mutável e em constante transformação, assim como a língua, apresentando suas tendências a inovações. Ele é tratado como produção cultural, na medida em que realça os signos de uma cultura, pontua os limites entre o desejável e o indesejável e orienta todo o discurso publicitário, sendo por isso um de seus elementos mais significativos.

O slogan leva a ações, impulsionando e até enganando. Consegue dar a seu destinatário a ilusão de ser seu destinador; presume a ausência de um enunciador, a qual se volta para o lugar que pode e deve ser ocupado por qualquer enunciador. Ele apresenta um número ilimitado de características da análise do discurso, sendo a polifonia destacada como uma delas neste trabalho.

Não é fácil converter em método de pesquisa e intervenção conceitos como polifonia.

Podemos considerar que praticamente todos os discursos são polifônicos e, logicamente, elementos antagônicos serão encontrados em seu interior. Isso acontece, primeiramente, porque os anúncios publicitários possuem uma equipe que trabalha na criação de campanhas. É um processo de produção coletivo. “Roberto Marinho não produz tudo que é transmitido pela TV Globo, pela Rádio Globo, nem escreve e edita tudo que é publicado pelo jornal O Globo ou pela Editora Globo, mas este trabalho é feito por centenas de pessoas diferentes.”³ Da mesma forma, na agência publicitária isto se repete. O resultado de um slogan, é claro, transmite a ideologia da empresa, porém tem a intervenção de várias outras pessoas que participaram de sua elaboração e, querendo ou não, depositaram no slogan suas ideologias.

À guisa de conclusão, gostaríamos de destacar que a polifonia nos slogans é algo muito presente e ativo na construção do sentido. Ela certamente contribui para designar as diversas perspectivas, os pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados nas mais diversas circunstâncias.

³ Dissertação de Mestrado em Comunicação *O ombudsman e o público*, apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em agosto de 1998, por Jairo Faria Mendes.

Bibliografia

CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. São Paulo, Ática, 2001.

DUCROT, O. “Esboço de uma teoria polifônica da enunciação”, in *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

Isto é – revista. Cajamar, Editora Três, nº 1693, 13 de março/2002.

KOCH, IV. *O texto e a construção dos sentidos*. 2 ed., São Paulo, Contexto, 1998.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo, Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, Pontes, 1997.

MENDES, JF. *O ombudsman e o público*. Dissertação de Mestrado em Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

PRETI, D. *Interação na fala e na escrita*. São Paulo, Humanitas, 2002.

Única – revista. São Paulo, Globo, ano 1, nº 4, abril/2001.

Veja – revista. São Paulo, Abril, ed. 1760, ano 35, nº 28, 17 de julho/2002.

----- São Paulo, Abril, ed. 1771, ano 35, nº 39, 2 de outubro/2002.

----- São Paulo, Abril, ed. 1773, ano 35, nº 41, 16 de outubro/2002.

----- São Paulo, Abril, ed. 1779, ano 35, nº 27, 27 de novembro/2002.

----- São Paulo, Abril, ed. 1770, ano 35, nº 50, 15 de dezembro/2002.

O RITMO NO ROMANCE LÍRICO

Luzia Aparecida Berloff Tofalini (UEM)

luziatofalini@brturbo.com

Resumo:

Este trabalho objetiva demonstrar que o ritmo constitui um dos inúmeros aspectos, dentre os que a polissemia de *Húmus* possibilita, concorrentes para a liricização do romance. Na obra, ocorre um entrelaçamento das categorias da narrativa com os modos líricos, resultando em um gênero híbrido: o romance lírico.

Palavras chave: ritmo; romance lírico.

Abstract:

This work aims to demonstrate one of the numberless aspects within the polissemity makes it possible from its literary production: the rithym. In Húmus, Raul Germano Brandão's work, it happens an interlacing of the narrative categories with the lyric mode, resulting into a cross-bred kind: the lyric romance.

Keywords: rithym; lyric romance.

Ao iniciar-se uma reflexão acerca do parentesco entre o romance e a poesia lírica, no sentido de averiguar a maneira pela qual a poesia estabeleceu um conluio com a prosa romanesca, torna-se necessário ter em mente um determinado campo de investigação. *Húmus*, romance escrito em 1916 e publicado em 1917, por Raul Germano Brandão, escritor português, causa impacto no leitor, não apenas pela expressão de um pensamento intuitivo, mas, também pela *artisticidade construída*, facilmente percebida ao longo do texto.

A profundidade da significação de uma produção literária passa, necessariamente, por um prisma composto por dois elementos: a intuição e a elaboração racional. Por este motivo, quando se analisa um texto artístico, torna-se necessário partir da concepção desse mesmo texto como construção, “porque o texto artístico é um sentimento construído com complexidade, e todos os seus elementos são elementos de sentido” (LOTMAN, 1978, 41). De fato, é o conjunto de elementos significativos que conflui para o resultado que é o sentido.. Na reflexão do texto

poético, fica evidente a dialética entre o visível e o invisível, o próximo e o distante, a realidade e o sonho, as referências externas e o conteúdo subjetivo. Trata-se de um diálogo expresso através de palavras, uma vez que o homem, na ânsia de sugerir toda a profundidade do seu “eu” abissal, elege a linguagem como porta-voz de seus sentimentos e de suas idéias. É, precisamente, quando a linguagem alcança grau, assim, tão elevado que a poesia se converte em sua expressão natural, já que ela se configura na única linguagem compatível com a expressão das emoções. Vale lembrar que a linguagem é, por excelência, “a casa do ser” (HEIDEGGER, 1967, 21).

Entre todos os elementos componentes da aquisição lingüística, o ritmo configura-se no elemento mais antigo e permanente da linguagem. Com efeito, Otávio Paz (1982, 78) chega a dizer que é possível que ele seja anterior à própria fala e que a linguagem, em certo sentido, nasce do ritmo.

O romance, gênero em constante devir, aparece no século XX como transgressor de uma ordem estabelecida, na medida em que mina e pulveriza formas consagradas pela tradição. Em *Húmus*, o poeta parece brincar com as palavras, como faz com o nome da personagem Elias de Melo, que é alterado para Melias de Melo, ou da personagem D. Biblioteca, chamada às vezes de “D. biblioteca das Bibliotecas”. Essa troca e essa brincadeira ritmadas não acontecem por acaso. Atrás delas está a idéia da despersonalização do homem e a inserção do ser na ninharia do cotidiano.

Entre os diversos elementos que possuem capital importância para a configuração do romance lírico está o ritmo. Cabe a ele, enquanto música, propiciar a entrada na imaginação, no mítico, no mais profundo do ser humano. Os romances brandonianos têm grande aproximação com a música, como queria Verlaine, na medida em que se observa a preocupação de associar o que se diz ao modo como se diz. A título apenas de exemplo, eis um fragmento retirado de *Os Pobres* (s.d, 99), de Raul Brandão, onde se percebe a repetição de fonemas consonantais (aliteração) corroborando com o sentido do que está sendo dito: “...os meus trapos estão no prego, este xale é emprestado por misericórdia. O lenço que ontem trazia, vendi-o pra pagar a patroa. E amanhã entro para o hospital”. A alternância das consoantes /t/ e /p/, oclusivas surdas, linguodentais e bilabiais, respectivamente, conferem melodia ao texto. A música, neste caso, pode, ainda, ter uma conotação abstrata ao sugerir a aspereza da vida. Em *Húmus*, o processo de

aproximação, com a música, não se configura em uma problemática esparsa, ao contrário, sua incidência é muito notória. Eis um exemplo em que se pode perceber que o texto, predominantemente simbolista, revoluciona, a partir do emprego da sinestesia, as correspondências, a instrumentação lingüística e a musicalização do discurso, explorando a metáfora, os segmentos de leitura, e construindo ritmos novos, abrangentes, melódiosos, sinfônicos: “Cai o inverno dentro da primavera” (BRANDÃO, s.d, 87). Essa linguagem condensada (própria da poesia) está vazada de significação. As seis palavras, componentes do fragmento, congregam metáfora, sinestesia, musicalidade, sugestão, hermetismo, além de remeter, a partir do mundo material para o mundo espiritual.

Definido, segundo conceito geral, como "a sucessão de realidades sensíveis (auditivas, visuais e táteis)" (AMORA, 1971, 67), o ritmo possui natureza material, ou seja, é perceptível auditivamente. Ele constitui um elemento componente essencial em todas as artes. É o primeiro elemento da poesia, mas não é exclusividade dela, podendo ser encontrado, amiúde, na prosa, porque é gerado, aí, pela concorrência do tempo e do espaço na elaboração do discurso romanesco. É ele que possibilita a harmonia no desenvolvimento dos elementos estéticos. Na prosa lírica, os movimentos rítmicos não obedecem a regularidades absolutas. Todavia, essas pequenas diferenças não chegam a prejudicar o ritmo. No romance lírico, o ritmo da prosa, associado ao ritmo das seqüências versificadas, confere equilíbrio à frase, o que demonstra, mais uma vez, a hibridez do gênero:

Só há este minuto, esta hora presente. Sinto-me capaz de tudo. Estive anos a rezar a uma cômoda, a sofrer diante de uma cômoda. Fui grotesco! Fui grotesco e tu não vias! Fui grotesco e tu não ouvias! Fui grotesco e tu não existias! (BRANDÃO, s.d, 114).

Nesse fragmento, aparecem as construções sintáticas similares ("este minuto, "esta hora presente"; "a sofrer", "a rezar"; "tu não..."; "Fui grotesco...."); a repetição ("a uma cômoda", "de uma cômoda"); e as rimas ("vias", "ouvias", "existias"). A utilização desses elementos confere musicalidade ao discurso.

Em *Húmus*, como se pode perceber no exemplo acima, há uma prevalência do ritmo binário. No romance lírico não poderia ser de modo diverso. Na obra, é evidente a remetência aos

binarismos contrários que cercam a vida do *ser-aqui (dasein)* – terminologia utilizada em *Ser e Tempo*, por Martin Heidegger (1993) - e que representam realidades opostas: objetividade e subjetividade; autenticidade e inautenticidade; vida e morte; tempo linear e tempo circular; espaço real e espaço transfigurado; existência ou não de Deus.

Na prosa, Soares Amora (1971, 67), detecta dois ritmos que, apesar de associados na linha do discurso, são diversos entre si. Trata-se dos ritmos *lógico* e *emotivo*. O primeiro é a sucessão de segmentos expressivos, separados por pausas. Com efeito, é determinado pelas pausas lógicas necessárias à expressão do sentido do pensamento. Essas pausas, na linguagem escrita, são indicadas, de modo geral, pelos sinais de pontuação e na linguagem oral, pelo silêncio. O ritmo emotivo, por sua vez, constitui o discurso carregado de emoção. Este ritmo é constituído pela sucessão de *momentos emotivos*. Ora, os elementos da linguagem (ritmos, andamento, altura, timbre) estão presentes, no discurso, numa complexa combinação. Daí se poder afirmar que a linguagem poética "possui todos os elementos formais da prosa, e mais dois artifícios: o *ritmo melódico* e as *combinações sônicas*" (AMORA, 1969, 71). O ritmo melódico compreende a sucessão de segmentos discursivos determinados por *ictos* (elevação declamatória de uma sílaba tônica do verso) e pelas pausas melódicas (elevações e depressões da voz). Vale lembrar que a melodia do ritmo nem sempre pode ser provada com palavras. É que ela, não raro transita pelo silêncio e atinge em cheio o emocional. Em *Húmus*, e, por extensão, em todos os romances brandonianos, os quatro ritmos citados não apenas estão presentes, mas se entrelaçam e se apresentam de forma harmoniosa gerando a mais pura poesia, e isso sem que o romance perca a menor parcela de sua configuração como romance. Pelo contrário, em vez de perder algo, a narrativa romanesca soma. No excerto abaixo, percebe-se a combinação dos quatro elementos:

Siga a vida seu curso esplêndido. Sabe a sonho e a ferro. E ternura, desgraça e desespero. Leva-nos, arrasta-nos, impele-nos, enche-nos de ilusão, dispersa-nos pelos quatro cantos do globo. Amolga-nos. Levanta-nos. Aturde-nos. Ampara-nos. Encharca-nos no mesmo turbilhão do lodo. Mata-nos. Mas um momento só que seja obriga-nos a olhar para o alto e até ao fim ficamos com os olhos estonteados. Eu creio em Deus (BRANDÃO, s.d, 174).

Com efeito, observa-se a lógica, na expressão das idéias, a partir dos sinais de pontuação que, na leitura oral, se configuram em pausas impostas no discurso. Outro elemento inegável,

presente no exemplo, está evidente no significado das palavras e frases que fazem eclodir uma gama de sentimentos relacionados à problemática existencial. Por outro lado, as repetições de estruturas tais como “Leva-nos, arrasta-nos, impele-nos, enche-nos (...). Amolga-nos. Levanta-nos. Aturde-nos. Ampara-nos. Encharca-nos.”, evocam ao fazer do poema no que tange à melodia. Trata-se, aqui, de ritmos ternários e quaternários conferindo melodia ao texto. As assonâncias e aliterações também se fazem presentes: “Siga...” “Sabe a sonho..”; “desgraça e desespero”. Eis aí algumas combinações de sons que constituem recursos da expressão poética.

Na verdade, o ritmo estrutura a produção assim como a percepção do sensível (Cf. DUFRENNE, 1969, 690). Se o gênero narrativo possui profundas raízes plantadas no mais íntimo da natureza humana (fundamentadas na tendência de ouvir e contar histórias), à poesia, por seu lado, corresponde outra inclinação elementar do homem que é a de externar emoções por meio da expressão rítmica, especialmente através do verso e do canto. Na gênese da teorização das formas literárias, mais especificamente, na *Poética*, Aristóteles discorre sobre as origens da poesia e deixa clara a idéia de que existe, no homem, uma "tendência natural para a imitação" (μιμεσζαι – Poét. IV, 20) que o distingue dos outros seres. Ele possui um gosto instintivo do ritmo e da harmonia. É que o sentimento estético, no ser humano, é inato. Em outras palavras, "a poesia é inerente ao homem desde o mais primitivo e nas fases de literatura não-escrita" (COUTINHO, 1976, 59). Também o ritmo é natural na poesia, como é natural e inerente no homem. E é a regularidade do ritmo na poesia que faz com que ela possa ser medida e dividida.

Há que se fazer, aqui, a distinção entre *ritmo e melodia*. O ritmo convida a pensar e a seguir um movimento de idéias. A melodia, por sua vez, pretende compartilhar as vibrações de uma disposição interna, de um estado de ânimo. Daí se poder defender a tese de que “todo o complexo verbal tem dois aspectos, o audível e o inteligível: som e sentido” (PFEIFFER, 1966, 15). Com efeito,

Enquanto massa de som, a linguagem tem, de sua, uma tonalidade determinada, certo ritmo e certa acentuação; enquanto matéria inteligível, significativa, tem como natureza uma articulação sintática e designa algo de objetivo. Na corrente acústica da linguagem, o tom, o ritmo e a acentuação exprimem a atitude e o estado de ânimo – momentâneo ou permanente – de quem fala; na estrutura semântica da linguagem manifesta-se a referência a qualquer coisa de objetivo (*Ibidem*, 15).

Em outras palavras, “o metro é o exterior e o ritmo o interior; o metro é a regra abstrata, o ritmo é vibração que confere vida; o metro é o Sempre, o ritmo o Aqui e o Hoje; o metro é a medida transferível, o ritmo é a animação intransferível e incomensurável” (*Ibidem*: 18). O poeta, com a intenção de despertar, no leitor, o estado de alma que responde à sua excitação emocional, utiliza o ritmo como veículo da emoção. O Ritmo pode, então, ser definido, conforme Afrânio Coutinho (1976, 64), como "o modo como o poeta arranja e organiza a linguagem, imprimindo-lhe uma cadência unificada e intrínseca". É, justamente, através do ritmo que "o artista comunica a sua experiência e desperta uma análoga no leitor, porque a emoção caminha ao longo das sílabas (som e sentido) indissolúvelmente ligadas no efeito total do arranjo verbal". É por isso que não é necessário o verso para haver ritmo, e isso fica evidente no ritmo que existe no verso chamado livre. O ritmo, na verdade, "deriva do fluxo, intelectual e emocional do poema (ou da forma prosaica), além do movimento que têm nele as palavras: som, duração das sílabas, acento, pausas". Eis um fragmento no qual confluem ritmo interior e metro exterior, recurso básico para o extravasamento da emoção, imprescindível no romance lírico:

Deixem-me! Deixem-me! Deixem-me só com isto, deixem-me viver para isto.
Deixem-me fechado a sete chaves com o sonho que me enche de ridículo, que não existe e é a razão da minha vida. Deixem-me ir para a cova agarrado a este nada imenso, que me dourou as mãos e me deixou atônito. Só no fundo da cova é que estou bem, sós a sós, fechado com ele para sempre (BRANDÃO, s.d, 100).

Além do ritmo, comparecem, na citação acima, outros recursos da expressão poética. Eis alguns: anáfora ("deixem-me"); paradoxo ("agarrado a este nada" e "o sonho que *não* existe *é* a *razão* da vida"); eufemismo ("ir para a cova"); metonímia ("que me dourou as mãos"); repetição (sós a sós).

A musicalidade da linguagem é o fenômeno mais singular da expressão lírica. É que os recursos fonéticos dinamizam a manifestação lírica do texto em prosa. A musicalidade pode ser produzida através do ritmo, da rima, da assonância, da aliteração, entre outros recursos: "Ali a um canto um ser desata a rir, a rir, a rir como nunca ninguém se riu" (BRANDÃO, s.d, 45). A sonoridade, propiciada pela elaboração do segmento fônico, tenciona um significado metafórico. No texto: "Do sonho que revolve o mundo cabe também uma parte à mulher da esfrega. Arrasta tudo consigo. (...) Engrandece-a, espalma-lhe os pés, esfarrapa-lhe os vestidos" (BRANDÃO, s.d,

87), os fonemas fricativos sibilantes /s/ provocam uma leveza que se mescla com a sobriedade e força dos fonemas nasais. De um lado mareja a "ternura" de Joana, de outro a aspereza do seu existir. Há, portanto, uma pluralidade de sensações, fluidez sonora, própria da poesia em que se manifestam as conotações através de metáforas e outras figuras. A imagem que se forma com a combinação dos sons da linguagem-musicalidade reforça a disposição subjetiva própria da lírica. Afinal, "através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem – esse perpétuo chegar a ser – é. A poesia entra no ser" (PAZ: 1972, 50).

Em se tratando do "ritmo da prosa", Wolfgang Kayser (1985, 83) acentua a necessidade de "dirigir o olhar para os meios que a prosa possui para sua estruturação. Estes meios são a diferenciação entre sílabas acentuadas e não acentuadas, as pausas, as formações de grupos, a tensão". Alfredo Bosi (1977, 75-76), em *O Ser e o Tempo da Poesia* (estudo sobre o ritmo), enfatiza a existência, no poema moderno, de uma tendência de abolição do verso e assinala que, a partir do Simbolismo, as formações artísticas e expressões ultrapassadas foram atualizadas, seguindo os moldes da música, pintura e, sobretudo, da liberdade.

Na prosa lírica de *Húmus*, o ritmo, constituído por sílabas acentuadas e pausas definidas, gera uma tensão, tornando as expressões poéticas extremamente musicais. Eis um exemplo:

Ali fora desabam os séculos e a torrente misteriosa que leva consigo estrelas em vez de calhaus. O jacto de portento vem do infinito e caminha para o infinito, levando consigo a alma, o universo, o lógico e o ilógico, o absurdo e Deus (BRANDÃO, s.d, 101).

A música manifesta-se de maneira a sugerir uma espécie de sinfonia, através dos estribilhos complexos e de movimentos elaboradamente repetidos, que evidenciam um ritmo especial, muito mais poético do que prosaico, já que a repetição é marca registrada da poesia (Cf. GOMES: 1994: 92). De fato, em textos líricos, em prosa ou em verso, o ritmo está intimamente ligado à musicalidade e em correlação com esta. Eis um exemplo em que se pode verificar a força da repetição: "Está ali a morte — está aqui a vida — está ali o espanto — e só a ninharia consegue deitar raízes profundas" (BRANDÃO, s.d, 25). O ritmo pressupõe uma dialética entre o fundo e a figura. O fundo, no caso do som, é o silêncio. A pausa é o contra-acento. Não se trata de um silêncio passivo e neutro, mas de um silêncio ativo. É que o silêncio é parte integrante da

música e da poesia (Cf. PIGNATARI, 1977, 18). O silêncio é parte fundamental da poesia que, também, no romance lírico se esforça por representar o intraduzível.

Do ponto de vista da rima, Iuri Lotman (1978, 220-221) destaca o poder funcional. Conforme suas reflexões, "a rima põe a nu numerosas fronteiras semanticamente neutras da palavra no emprego lingüístico vulgar e transforma-as em traços distintivos de sentido, carrega-as de informação, de significação". Este estudioso confere às repetições um caráter relevante na estruturação semântica da arte poética. Lotman alega que a repetição da palavra no texto não é gratuita e que, muitas vezes, ela testemunha um conteúdo mais complexo, ainda que único. Em *Húmus*, a repetição está ligada à temática da obra: "E a insignificância? Até a insignificância. A insignificância com orgulho, a insignificância com desespero" (BRANDÃO, s.d, 107). Com efeito, a vida inautêntica não tem sentido e reclama a entrada em um tipo de vida autêntica, plena de sentido. A reiteração demonstra a impaciência do ser diante das convencionalidades vazias de significação que, além de tudo, obscurecem a capacidade de cada um olhar para si próprio em toda a sua verdade: "A maior parte das criaturas não só se ignora como não passa nunca da camada superficial" (BRANDÃO, s.d, 48); "Não me posso olhar nos olhos, com medo de ver o que nunca vi, em todo o seu horror e em toda a sua nudez" (BRANDÃO, s.d, 51).

A linguagem poética, em função de seu caráter dúbio, distancia-se das normas gramaticais. As repetições, as inversões na ordem dos vocábulos, as variações, as elipses, os desdobramentos e a fluidez nas construções sintático-semânticas constituem características do discurso poético. O raciocínio lógico, dissociado do ritmo, não participa da modulação lírica em virtude da afetividade que faz sombra à nitidez das formas, tornando o significado das palavras ilógico e ambíguo.

Quando a prosa lírica de Raul Brandão, como ocorre em *Húmus*, pretende fazer uma devassa nos aposentos mais íntimos do ser em busca de algo precioso, tal como é a parte mais profunda e intocada do homem, onde reina a poesia, percebe que não existe caminho que conduz até lá. É necessário abrir veredas e esse empreendimento exige um material especial para solidificar o percurso: a arte; e uma luz para iluminar o caminho e para fazer brilhar a face autêntica do ser: a lírica.

O estilo de Raul Brandão é inaugural, original. O seu discurso romanesco é, como se viu, permeado pela poesia lírica e pela reflexão de caráter filosófico, ambos concebidos como matéria estranha ao romance considerado tradicional. O andamento rítmico, presente na narrativa, atesta e ratifica a sucessão temporal, enfatizando a idéia da inexorabilidade da morte: “Estamos aqui todos à espera da morte! Estamos aqui todos à espera da morte!” (BRANDÃO, s.d, 195). O excerto fala por si. Talvez, exatamente, pelo desconhecimento da realidade do além-túmulo é que o *ser-aqui* tenha necessidade de falar sobre o assunto na tentativa de resolver a questão.

Toda a produção literária brandoniana, e de modo especial sua obra prima (*Húmus*), postula que no Universo ecoam inúmeras vozes clamando, do fundo miserável do homem e da sociedade, criando ainda mais beleza. Com efeito, o ser *ser-aqui* vibra na música, cuja melodia composta pelo universo, principia, na obra, com os recursos do ritmo. Desta forma, torna-se possível, ao ser, sua chegada ao Belo, representada pela dor de existir. É, justamente, aqui o lugar onde o indivíduo arquiteta e confabula com seu mundo interior, podendo realizar-se plenamente. Eis aí o principal papel da poesia no romance lírico. Neste sentido, é fundamental a presença do ritmo, porque ele traz consigo a necessidade da oralidade, da exposição dos segmentos frásicos carregados de sentido.

Em última análise, a relação do ser humano com o Cosmos é airada de lirismo, uma vez que o abissal do *ser-aqui* é constituído por um magma de poesia. Daí o homem exigir sua presença em todas as coisas para reconhecer o significado do mundo. É que, ma verdade, cada indivíduo é construído a partir da produção de significados, que constitui sua mundivisão, cuja base é o abissal poético do ser. Eis o motivo pelo qual se pode afirmar que o verdadeiro poeta não é aquele que celebra a emoção em um determinado instante, mas aquele que constrói uma visão de mundo através da linguagem.

Referências bibliográficas

AMORA, Antônio Soares. **Presença da Literatura Portuguesa**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1969.

_____. **Teoria da Literatura**. 9ª ed. São Paulo: Clássico-Científica, 1971.

- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Sousa. 2ª ed. São Paulo: Ars Poética, 1993.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. **O Ser e o Tempo da Poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BRANDÃO, Raul Germano. **Húmus**. Lisboa: Veja, s.d.
- _____. **Os Pobres**. Lisboa: Comunicação, s.d.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- DUFRENNE, Mikel. **O Poético**. Trad. Luiz Arthur Nunes e Reasylyvia Kroeff de Souza. Porto Alegre: Globo, 1969.
- GOMES, Álvaro Cardoso. *A Beleza e a Dor*. IN: _____. **A Estética Simbolista**. Textos Doutrinários Comentados. Trad. Eliane Fittipaldi Pereira e Carlos Alberto Vecchi 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- HEIDGGER, Martin. **Carta Sobre o Humanismo**. IN: **Os Pensadores**. Rio de Janeiro: Abril-Cultural, 1967.
- _____. **Ser e Tempo**. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. V. 2, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KAYSER, Wolfgang. **Análise e Interpretação da Obra Literária**. Revisão de Paulo Quintela. 7ª ed. Coimbra: Armênio Amado, 1985.
- LOTMAN, Iuri. **A Estrutura do Texto Artístico**. Lisboa: Estampa, 1978.
- PAZ, Otávio. **Signos de Rotação**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. **O Arco e a Lira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PFEIFFER, Johannes. **Introdução à Poesia**. Trad. Manuel Villaverde Cabral. Lisboa: Saber, 1966.
- PIGNARARI, Décio. **Comunicação Poética**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE CONCEITOS CIENTÍFICOS EM SAÚDE BUCAL NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I À LUZ DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Eduardo Henriques de Melo¹

hdemelo@bol.com.br

Everaldo José Freire²

freire_everaldo@yahoo.com.br

Heloisa Flora Brasil Nóbrega Bastos³

hfbnb@uol.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a construção de conceitos em saúde bucal através de um processo de capacitação com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Os conceitos de saúde bucal enfatizados pelas professoras foram a cárie dental e sua prevenção através da alimentação, da escovação e do uso do fio dental. Os dados foram coletados através da gravação em vídeo de aulas dessas professoras e foram analisados através da análise da conversação. Os resultados indicaram que o tipo de capacitação adotado no cotidiano escolar permitiu a implementação de práticas pedagógicas alternativas envolvendo as questões da saúde bucal, porém é necessário que esse processo seja repensado em termos de uma formação continuada.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de conceitos científicos, séries iniciais e análise da conversação.

¹ Mestre no Ensino das Ciências pela UFRPE;

² Especialista em Linguística pela UFPE; Consultor da Supervisão Pedagógica e co-responsável pela Formação Continuada Docente / Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Garanhuns-PE;

³ Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da UFRPE.

Abstract

The aim of this paper is to discuss the construction of scientific concepts in buccal health through a formation process with female teachers who work in primary school (1st.and 2nd phases). Dental caries and its prevention through feeding, by brushing and use of dental floss were buccal health concepts emphasized. Thus, data were collected by recording video-classes of these teachers and analyzed under the point of view of Conversation Analysis. Results indicated that the kind of training process adopted in the day-by-day of the school permitted the implementation of alternative pedagogical practices involving tasks in buccal health, although it is necessary to rethink this process in terms of progressive formation.

Key words: teaching-learning scientific concepts, primary degrees and conversation analysis.

1. Introdução

Na maioria dos casos, as doenças bucais não se apresentam como ameaças à vida. Entretanto, elas constituem importantes problemas de saúde pública, não somente devido à sua alta prevalência, mas também em função de seu impacto individual e comunitário, afetando a qualidade de vida das pessoas (BUISCHI, 2003). Os fatores de risco ambientais mais relevantes relacionados às doenças bucais são o consumo exagerado de álcool, açúcar, o fumo e a higiene bucal deficiente. Esses fatores são comportamentais e obtidos através do convívio social, principalmente entre pessoas com nível socioeconômico desfavorável. Além disso, muitos desses comportamentos são adquiridos na primeira infância, o que remete à importância de trabalhar a questão da saúde bucal nas séries iniciais, como forma de estabelecer hábitos de prevenção dessas doenças (BRASIL, 1997).

Dessa forma, este artigo objetiva favorecer uma reflexão sobre a preparação do professor das séries iniciais para viabilizar a construção de conceitos relativos à saúde bucal com seus respectivos alunos. Para tanto, pesquisamos a implementação de práticas pedagógicas focadas

nesses conceitos através da gravação audiovisual de aulas das professoras em suas turmas após um processo de capacitação.

2. Fundamentação teórica

Apesar de todos os problemas, carências e desacertos da educação brasileira, é somente pela aprendizagem formal, obtida na escola, que a maioria das crianças tem acesso a algum tipo de conteúdo científico (SILVA, 1994). Dessa maneira, é fundamental que os professores tenham acesso aos conceitos científicos. Possivelmente pelo fato de muitos desses conceitos serem discutidos apenas de forma teórica e não prática, os professores têm dificuldade em internalizá-los (BASTOS *et al.*, 2003).

Quando conceitos abrangentes como esses são trabalhados no cotidiano escolar, seu estudo pode requerer metodologias alternativas, dentre elas a etnometodologia. Essa designa uma corrente da sociologia americana, fundada em 1967 por Harold Garfinkel. A etnometodologia, como toda teoria, elencou uma série de conceitos que traduzem perspectivas epistemológicas e metodológicas do conjunto de idéias que defende (GUESSER, 2003). Dentre essas perspectivas, destaca-se a etnografia, meio pelo qual se reconstruem os processos e as relações que configuram a prática da sala de aula no dia-a-dia escolar. Assim, o olhar do pesquisador é dirigido para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, para dessa forma compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em conceitos do pesquisador (ANDRÉ, 1999).

Dessa maneira, a prática da sala de aula se dá pelas interações sociais. Dessarte, a interação social é configurada como uma ordem frágil, instável, temporária, que está em constante construção pelos atores, de modo que esses podem, através dela, interpretar o mundo em que estão inseridos e pelo qual interagem (GUESSER, *ibidem*).

Na mesma década, surgiu a análise da conversação (AC), na linha da etnometodologia e da Antropologia Cognitiva, preocupando-se até meados dos anos 70, apenas com a descrição das estruturas de conversação e seus mecanismos organizadores. Hoje, ela tende a observar outros

aspectos na atividade conversacional, de acordo com J. J. Gumperz (1982, *apud* MARCUSCHI,1999). A AC deve preocupar-se sobretudo com a especificação dos conhecimentos lingüísticos, paralingüísticos e sócio-culturais que devem ser partilhados para que a interação seja dada de maneira bem sucedida. Tal perspectiva supera a análise de estruturas e atinge os processos cooperativos presentes na atividade conversacional, a problemática passa da organização para a interpretação.

3. Procedimentos metodológicos

Participaram desse estudo duas professoras, uma com formação inicial em pedagogia (PF1) e a outra em história (PF5). Ambas lecionando o Ensino Fundamental I, primeiro (PF5) e segundo ciclo (PF1). A saúde bucal foi tema central da gravação em vídeo de duas aulas de cada professora enquanto mediadoras. O tempo médio das aulas foi de 40 minutos. Essas aulas se deram durante um processo de capacitação em parceria com um cirurgião-dentista (CD), que aconteceu ao longo do ano letivo de 2004. O mesmo observou as aulas *in loco*. O campo da pesquisa é uma escola da rede pública estadual, localizada na cidade de Garanhuns, agreste de Pernambuco. O tema das aulas foi previamente escolhido para vídeo-gravação em comum acordo com as professoras, a partir do interesse dos pesquisadores em explorarem o mesmo tema em níveis diferentes do Ensino Fundamental I (primeiro e segundo ciclos). As transcrições das conversações apresentadas tiveram seu conteúdo analisado à luz da Análise da Conversação, inclusive tendo sua transcrição baseada no modelo adotado por Marcuschi (1999) e Silva (2004), que trabalham na área da AC, o que possibilita a representação de detalhes lingüísticos, entonacionais e paralingüísticos presentes nos diálogos e em menor escala, pela perspectiva de Bardin (2000) para a análise de conteúdo. O *corpus* é constituído por 4 aulas, que se caracterizaram da seguinte maneira:

- A1PF1: Revisão dos conceitos através de uma exposição dialogada entre a mediadora do segundo ciclo e seus alunos, seguida pela confecção de painéis por grupos de alunos;
- A1PF5: abordagem do tema por intermédio do Livrinho de Atividades Doutor Dentuço fornecido pela empresa Colgate S/A através da mediadora do primeiro ciclo e seus alunos;

- A2PF1: apresentação de peça teatral (*role play*) executada por um grupo de alunos da sala sem intervenção da mediadora do primeiro ciclo;
- A2PF5: apresentação de peça teatral (*role play*) executada por um grupo de alunos com intervenção da mediadora do primeiro ciclo.

4. Apresentação dos dados e discussão

Analisaremos agora os turnos conversacionais (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974 *apud* MARCUSCHI, 1999, p. 17) através dos quais apareceram resquícios do trabalho de formação continuada e da presença do CD na escola durante aulas anteriores:

Contexto: A1PF5, PF5 prepara os alunos para o início da aula, distribuindo uma cartilha de atividades.

PF5: /prestem atenção

AL1: [tia vai ser filmado ela e eu::

PF5: [mas esse livro vocês já assistiram alguma coisa sobre esse livro (..) num já:: /pois então (.) /silêncio que cada aluno vai receber um livrinho desse ((a professora começa a distribuir o livrinho da Colgate)) /vamos começar nossa aula\ (...) SILÊNCIO (...) /mas esse ((aponta para o livrinho da Colgate)) vocês já assistiram alguma coisa sobre esse livro::

AL2: /ô tia é pra ler::

PF5: [se preocupe não (.) aqui minha /foi presente de quem esse livro:: (silêncio) /como é o nome do doutor:: filha ((aponta para um aluno que está conversando)) não (.) cada um tem o seu (...)

GRU: [[doutor Eduardo ((alunos respondem em coro o nome do CD))

PF5: [e ele é o que de vocês::

GRU: [[TIO

Num primeiro momento, PF5 lembra os alunos do fato de já ter trabalhado em momentos anteriores os conceitos que constam na cartilha, posteriormente ligando esse tipo de conteúdo à presença do CD. Com uma forma peculiar, induzindo os alunos a categorizar o CD de maneira semelhante à professora, os alunos o alcunham de *tio*. A presença constante do CD durante aulas precedentes deve ter influenciado nessa sua *dialogicidade assimétrica* com os alunos.

Diálogos assimétricos são aqueles nos quais a diferença de condições sócio-econômicas, culturais ou de poder entre os falantes os deixam em diferentes condições de participação no diálogo (MARCUSCHI, 1999).

A criação de um vínculo afetivo entre alunos, corpo docente, direção da escola e o CD funciona como um elo de ligação para o trabalho pedagógico, marcando os conteúdos que seriam trabalhados. A atuação demonstrada pelo CD nessa pesquisa é diferente da usual, na qual o profissional da sociedade se detém apenas a proferir uma palestra sobre o conteúdo específico de sua área, se desligando da escola logo em seguida.

Assim, os temas tratados durante o processo de capacitação logo se materializaram no cotidiano escolar através da abordagem dos mesmos em sala de aula pelas mediadoras. Para elas pareceu fundamental incluir as atividades propostas como conteúdos para avaliação dos alunos. Tal estratégia é indicada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Dessa maneira, as professoras chamaram a atenção dos alunos para o cumprimento das atividades propostas. Isso aconteceu tanto no primeiro ciclo como no segundo; vejamos um exemplo:

Contexto: A1PF1, os alunos já estavam com os grupos formados, alguns de costas para a mediadora.

PF1: /primeiro (.) /prestem atenção vocês (.) /quem está de costas se vire um pouquinho para a gente fazer uma revisão do trabalho que a gente vai fazer (.) /esse trabalho é de ciências (.) /que a gente está fazendo em parceria com o doutor Eduardo (.) esse trabalho vai servir para vocês como uma nota de ciências (.) eu já disse isso (.) /hoje vai ser apenas uma complementação (.) /certo:: /quem tiver alguma dúvida DEPOIS vai levantar o braço para me ((a turma começa a fazer barulho)) CHAMAR (.) TODO MUNDO VAI SE MANTER EM SILÊNCIO PARA ENTENDER (.) EU VOU DAR UMA REVISÃO (.) /AÍ DEPOIS VOCÊS COMEÇAM A DESENVOLVER O TEMA DE VOCÊS DENTRO DO TRABALHO QUE TEM AÍ.

As interações sociais também foram exploradas nas aulas. Assim vejamos o que PF1 faz para os alunos se comuniquem:

Contexto: A1PF1, na aula anterior a professora pediu que os alunos trouxessem figuras sobre as dentições e a prevenção de doenças bucais, dessa maneira, nessa aula alguns alunos já trouxeram cartazes prontos.

PF1: /SE A GENTE POSSUÍA OS PRIMEIROS DENTES (.) QUAL ERAM OS NOMES DELES::

A11: /de leite ((um aluno responde))

PF1: não (.) NÃO (.) OS NOME DELES INCISI

GRU: [[INCISIVOS ((a turma responde em coro))

PF1: /DEPOIS VÊM OS

GRU: [[PRÉ-MOLARES

PF1: /DEPOIS

GRU: [[MOLARES

PF1: VOCÊS TÊM FIGURAS PARA RECORTAR E AO MESMO TEMPO VOCÊS TERÃO QUE ESCREVER O QUE É QUE VCS TERÃO QUE FAZER PARA MANTER A SAÚDE BUCAL ((aponta para o quadro, onde está escrito o tema da aula)) /VÃO COLOCAR AS FIGURAS E VÃO COLOCAR ALGUMA COISA DE COMO MANTER A SAÚDE BUCAL (.) /E QUEM JÁ COMEÇOU O TRABALHO VAI AJUDAR E COMPLEMENTAR O OUTRO ((o colega))

Sentimos falta da mediadora incentivar a interação entre os alunos durante outros momentos da aula, o que nos remete a uma postura tradicional de ensino, na qual *pares conversacionais* do tipo pergunta-resposta são estabelecidos para abordagem dos conceitos. Se o aluno responde errado ou pergunta algo diferente do que o mediador fala, isso é desconsiderado na conversação, fato que dentro de uma postura construtivista seria aproveitado para uma abordagem mais aprofundada da falha conceitual, de modo a permitir que o aluno reconstruísse suas idéias (BASTOS *et al.*, 2003).

Durante as aulas com o CD, as professoras aprenderam novos conceitos e isso foi motivador, assim vejamos como uma das professoras explicita o prazer em aprender:

Contexto: A1PF5, na metade da aula a mediadora fala de um tópico que aprendeu que fora novo a seu saber, dessa maneira chama atenção para esse tópico.

PF5: /na página 16 xxx /a 17 é ensinando como a gente deve escovar os dentes (.) /não é só pegar e fazer assim não ((movimenta a mão simulando a escovação dos dentes)) /até agora xxx ((interrompida pelo barulho dos alunos) xi:: SILÊNCIO (...) /Paulo ((indo em direção a Paulo)) ele me ensinou ((aponta para o CD)) uma coisa muito importante que eu não sabia (.) escovar a língua (...) /eu vou dizer (.) que eu não escovava minha língua (.)

/para a gente ((professoras)) foi importante ((o processo de capacitação)) /foi muito bom xxx ((mais uma vez interrompida pelos alunos))
/tem muitos aqui ((alunos)) que chega perto do birô xxx ((interrompida pelos alunos))

Essa seqüência também demonstra constantes interrupções feitas pelos alunos (havia 40 alunos na turma nesse dia). Essas interrupções dificultaram as explicações da professora, de modo que após a retomada do turno a professora não volta ao ponto do que partira, muitas vezes nessa retomada ela começa outro conceito completamente diferente ao que estava trabalhando no momento anterior. A transcrição dessa aula foi bastante trabalhosa, devido às conversas paralelas e constantes tentativas de *tomadas de turno* pelos alunos. Marcuschi (1999, p. 19) assevera que a tomada de turno pode ser vista como um mecanismo chave para a organização estrutural da conversação. Esses momentos poderiam ter sido aproveitados por PF5 para trabalhar as dúvidas do aluno, de modo a introduzir os conceitos científicos em oportunidades como essas. Vejamos outro exemplo:

Contexto: A1PF5, durante a leitura do livrinho um aluno tenta retomar o tema falado antes, a mediadora desconsidera a dúvida do aluno.

PF5: /muito bem (.) /agora vocês entenderam alguma coisa do que ela leu::

GRU: [[SIM ((alunos respondem em coro)).

PF5: /o que Paulo (.) o que você entendeu:: ((silêncio)) /vai Paulo diz aí: /deixa de ser tímido\

PAU: /ela falou sobre animais que não tem dentes\ /qual o animal que não tem dentes::

PF5: /papagaio (.) papagaio não tem dente que ela tá dizendo ((aponta para uma aluna)) e Junior falou cobra (.) lagarto (.) /olhe eu vou dizer uma coisa a lagartixa ela não tem dente isso\ /o Paulo você tá vendo essa página: /essa página tem uma criança que vai para o consultório do dentista (.) e tem vez que os médicos ficam preocupados por que a criança fica lá chorando e outros é por que a mãe não orienta\ /sim esse aqui é ((aponta para a figura no livrinho)) mas você (.) você tá notando que o dentista

PAU: [/ô tia sapo tem dente::

PF5: /sapo:: /nós não estamos mais falando em sapo Paulo

Essa postura também foi adotada por PF1 durante suas aulas. A mediadora – já detentora dos turnos – desvia um tópico de interesse dos alunos para seguir sua seqüência, deixando de transformar a sala de aula num espaço de interação negociada, em que ambos os participantes orientassem os temas da conversação. Essa atitude é característica de uma postura tradicional de ensino (BASTOS *et al.*, 2003).

Dessa maneira, a aula prossegue com a professora desconsiderando as respostas diferentes das que ela espera, e somente aceitando as suas, o que pode ser observado no diálogo seguinte, em que cada um utiliza um tom forte de voz, para impor a sua fala:

- PF1: /EU DISSE NÉ: QUE A GENTE PSIU LÁ DE TRÁS ((pede silêncio)) / QUE NÓS TEMOS DUAS DENTIÇÃO, COMO É O NOME DA PRIMEIRA DENTIÇÃO::
- AL1: CANINOS ((um aluno responde))
- PF1: xxx [NÃO (.) NÃO (.) COMO É O NOME DA PRIMEIRA DENTIÇÃO:: SÃO DUAS DENTIÇÃO::
- AL1: pré-molares ((o mesmo aluno))
- AL2: [PRE-MOLARES (.) MOLARES
- GRU: MOLARES E PRÉ-MOLARES ((o grupo repete, a professora gesticula negativamente))
- PF1: NÃO(.) VEJAM BEM A GENTE TEM UMA PRIMEIRA DENTIÇÃO QUE COM DETERMINADO TEMPO ELA CAI::
- GRU: DENTE DE LEITE
- PF1: E DEPOIS TEM OS DENTES O QUE::
- GRU: DENTE DE OSSO
- PF1: QUE SÃO OS DENTES PERMANENTES

Note-se que no final dessa seqüência PF5 age de maneira diferente da habitual, articulando a idéia do aluno sobre o dente ser de “osso” ao conhecimento científico representado pelo dente ser “*permanente*”. Apesar de nessa situação a professora ter partido do conceito do aluno para chegar ao conceito científico, observou-se em outras ocasiões, como veremos mais adiante que certos conceitos não foram completamente compreendidos pelas professoras.

Outro aspecto a ser considerado na utilização da filmagem de aulas é a timidez. Essa se fez presente entre os alunos na segunda aula de PF5, quando, durante a execução de uma peça (*role play*), a professora interrompeu o turno e pediu um melhor posicionamento dos alunos, como também que eles falassem mais alto. Diferentemente da primeira aula, em que os alunos falaram em tom normal, nesse caso, em que os alunos eram o foco da filmagem, eles continuaram falando em tom muito baixo:

Contexto: A2PF5, na peça um dentista está interrogando a mãe de um dos pacientes.

CD1: /escova os dentes três vezes ao dia::

M: /escova ((a mãe responde))

CD1: /come muito doce::

M: /come ((nesse momento o dentista prepara o fórceps))

PF5: [FICA DE LADO ASSIM PARA FILMAR
CD1: /se o dente dela inchar você vem aqui e marca uma ficha\
ATP: /a próxima ((a atendente chama a próxima criança))
PF5: /quando é para falar vocês não falam ((falar alto))

Essa inibição dos alunos do primeiro ciclo dificultou a transcrição da aula e nos levou a repensar a influência da filmagem no transcorrer das atividades. Assim, verificamos que alunos mais jovens necessitam de mais tempo para se familiarizar com esse tipo de instrumento de coleta de dados, possibilitando um registro mais fidedigno das atividades. Com relação à influência desse instrumento de coleta sobre a prática das professoras, observamos que ela se limita a aspectos superficiais, sem evitar que dificuldades mais profundas possam ser evidenciadas.

A seguir apresentaremos como alguns conceitos relativos às cáries foram abordados:

Contexto: A1PF5, professora manuseando material didático para inserir o tema cárie.

PF5: /nós estamos nessa página (.) /onde o dentista está com um menino sentado na cadeira (.) e botando uma placa para ele ver como está o dente da criança\ /porque tem muitos ((alunos)) que têm o dente branco (.) sadio (.) /mas o seu dente é doente (.) tem algum problema\ /você note que eu conheço um aluno aqui que a gengiva do aluno é preta ((os alunos estranham, a professora muda de dente para gengiva)) /isso: num é:: /aí tem (.) /assim alguma coisa tá acontecendo (.) já foi passado um filme aqui (.) /isso é o q:: /em Roseli::

ROS: /cárie

PF5: /e eu vou dizer uma coisa (.) /e como é que a gente pega cárie::

ROS: /quando a gente come doce

PF5: tem outra coisa:: ((aponta para Paulo))

PAU: /açúcar (.) açúcar (.) chocolate (.) /pirulito doce de leite

PF5: /açúcar Paulo ((confirma com a cabeça)) nós temos uma coleguinha aqui hoje (.) /que estava vendendo aqueles pacotinhos de cocada (.) agora depois vocês vem:: /as perguntas com interrogação (.) /quem não entende é a pessoa (.) /não é:: /quem é aqui q vai perguntar::((os alunos ficam em silêncio)) /quer fazer mais uma pergunta: ((direcionando o olhar para outro aluno)) /você entendeu tudinho:: /o que é que esse desenho está representando p/ você (.) me diga::

PAU: [é um desenho (..) a pasta a escova

PF5: a pasta, a escova ((olhando em direção a outro aluno))

Nessa seqüência PF5 exibe uma falha conceitual uma vez que a coloração da escura gengiva se deve a uma maior quantidade de melanina e não ao fator higiene inadequada, o que nos remete ao fato de tomar o processo de capacitação das professoras como continuado e não

finalizado após a abordagem dos conteúdos pelo mediador em capacitação e pelas professoras em sala de aula.

Vejam agora a estratégia utilizada por PF1 para introduzir o conceito cárie na aula:

Contexto: A1PF1, a professora começa a argüir os alunos sobre os conceitos relativos a cárie e a prevenção desta.

PF1: /e(...) /Diego ((se aproximando do aluno)) / eu vou fazer pergunta de um em um agora viu:: /uma doença que pode causar no dente (.) /que pode perder o dente::

DIE: /uma cárie ((Diego responde))

PF1: /UMA CÁRIE ((reafirmando com a cabeça)) /é (..) BRUNA ((indo em direção à aluna)) TEM JEITO ASSIM P/ VC REFAZER AQUELE DENTE::

BRU: /TEM (.) /tratar dele (.) /tirar (.) /ir para o dentista ((tensa, gesticula para ser compreendida))

PF1: /ISSO (.) IR P/ O DENTISTA (.) CERTO (...) /ÉRICA QUE ESTÁ PERTO DE BRUNA (.) /UM CUIDADO ASSIM PARA VOCÊ MANTER SEU DENTE SAUDÁVEL::

ERi: \ESCOVAR ((muito intimidada ela responde))

PF1: /escovar (.) /você só pode escovar se tiver pasta:: /se não tiver pasta mesmo assim você pode escovar seus dentes::

GRU: PODE ((os alunos respondem em coro))

PF1: /sem pasta né ((reafirmando)) a pasta de dente serve para que::

GRU: LIMPAR

PF1: /limpar e dar um gosto AGRADÁVEL

Vejam agora uma seqüência que relaciona alimentação à saúde bucal:

Contexto: A2PF1, na peça o doutor Eduardino (DED) pede auxílio de uma colega, a doutora Nutriente (DRN) sobre determinados alimentos.

PAC: /doutora Nutriente ((dona Paciência chama a dentista)).

DED: /doutora Nutriente vai dar uma aula sobre tudo que devemos comer e tudo que não devemos comer para nossos dentes serem melhores

DRN: /os que nós devemos comer são feijão (.) soja (.) ervilha (.) carne (.) peixe (.) leite (.) queijo (.) iogurte e várias outras coisas

DED: /e os que nós não devemos comer:: (..) /que estragam nossos dentes::

DRN: /são os que contêm açúcar (.) como bolo (.) pirulito (.) chiclete (.) chocolate e outras coisas....

GRU: xxx ((os alunos aplaudem))

A realidade dos serviços de atendimento odontológico dessas crianças também foi descrita na execução da peça (A2PF2). A peça se passa em um posto de saúde no qual trabalha a

Doutora Extradina (DEA). Quando ela tenta realizar uma extração e não consegue é socorrida por um novo dentista, o Doutor Eduardino (DED). Tal personagem durante toda a execução da peça faz condutas contrárias às de DEA sendo ajudado por colegas que fazem menção a conceitos de promoção de saúde bucal. Conceitos esses que foram trabalhados pelo CD com as professoras durante o processo de capacitação. Ao final da peça, um novo paradigma é lançado com a mudança da realidade do posto, sem pacientes para realizar tratamentos mutiladores ou restauradores:

Contexto: A2PF1, consolidação de conceitos previamente trabalhados relacionados à prevenção da saúde bucal.

DED: /alguém quer fazer mais alguma pergunta:: ((a doutora Extradina que estava dormindo levanta-se e pergunta)).

DEA: /quantos nós temos hoje::

ATD: /nenhum

DEA: /como assim nenhum::

DED: /todos tiveram um boa aula e agora vão cuidar bem melhor dos dentes sem ter que extrair (.) não é::

GRU: /É. ((os alunos respondem))

ATO: [[ESSA FOI A PEÇA TEATRAL SORRISO TOTAL ((os “atores” encerram a peça))

A troca de dentições foi tratada por uma das professoras, conforme sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Entretanto, a professora exibiu uma falha conceitual acerca dos dentes decíduos (*de leite*), apresentando-os como dentes sem raízes que por conta disso *caíam* com o tempo. Se tal fosse o caso, os dentes decíduos se soltariam logo após a sua erupção, por falta de um meio de ancoragem na maxila ou na mandíbula (GUEDES-PINTO, 1999). Tal fato nos remete à necessidade do processo de capacitação ser contínuo e por vezes supervisionado, na prática em sala de aula, pelo mediador, de modo que os conceitos que não foram corretamente construídos possam ser reconstruídos. O CD enquanto mediador, assim como o professor no seu fazer pedagógico, devem estar abertos aos questionamentos, incoerências e à reflexão sobre aquilo que explicitam, ao invés de, arbitrariamente, tomar o que falam como uma verdade absoluta (PERRENOUD, 2002). Vejamos a seqüência na qual esse tipo de contribuição deixou de acontecer:

Contexto: A2PF1, a professora desconsidera as respostas dos alunos, mesmo estas estando corretas e permanece com a sua, que julga como sendo correta.

PF1: /agora vejam bem (.) /aqueles dentinho de leite têm raiz::

GRU: /SIM ((todos respondem, mas a professora gesticula que não))

GRU: /NÃO ((repetem agora da maneira que a professora quer, sem questionamentos))

PF1: /MAS O DENTE PERMANENTE TEM:: /QUANDO O DENTE DE LEITE CAI (.) /O QUE É QUE VEM NO LUGAR DELE::

AL5: /DENTE DE OSSO ((um aluno responde))

AL6: [PERMANENTE ((outro complementa))

PF1: /DE OSSO OU PERMANENTE (.) NUM É ISSO:: /se a gente perder esse dente permanente o que é vai acontecer::

GRU: /NÃO NASCE MAIS ((a turma responde))

Vimos também que durante vários momentos as realidades culturais e financeiras desfavoráveis foram tratadas durante as aulas:

Contexto: A1PF5, a professora está abordando o uso da escova dental.

PF5: /todos (..) /prestem atenção que eu vou fazer uma pergunta (.) /a Aline (.) /uma escova (.) quantos tempos devem durar uma escova para você:: /você compra uma escova e você vai durar um ano (.) dois anos::

ALI: 3 ((Aline responde))

PF5: /três o que (.) /anos::

ALI: /meses

AL5: /minha mãe disse que uma escova dura dois meses (.) minha irmã fica usando para escovar os cabelos da boneca e ela vai se abrindo todinha

PF5: /mais quem é:: ((desviando o olhar para outra criança)) /deixem eu falar (...) /uma escova só dura dois meses (..) / e porque o que aconteceu com sua escova para ela durar menos de dois meses xxx /tá vendo que aí a escova vai se abrindo ao meio e aí não pode mais ir escovando os dentes (.) não é:: /vai comprar outra (.) /vamos continuar o livrinho

Dessa maneira, vimos como fatores culturais podem influenciar negativamente na implementação de hábitos de higiene bucal, através do uso inapropriado da escova da irmã da aluna. PF5 desconsidera essa informação, mais uma vez pretendendo seguir o curso de suas atividades e não das que os alunos propiciam. A troca de escova deve ocorrer quando ela perder suas características anatômicas originais. O tempo de utilização é influenciado por fatores como o custo e a forma individual de uso (PEREIRA, 2000). Entretanto, vimos que fatores culturais como esse podem ser superados:

Contexto: A2PF1, os alunos adaptam o uso da linha de costura como alternativa para os que não podem comprar o fio dental.

ATD: /doutor Fiodentino:: ((dona Paciência chama o dentista))

DEU: /o senhor vai ensinar a eles uma aula de como usar o fio dental

FIO: /pois não ((responde Fiodentino)) /após a escovar os dentes (.) você passa o fio dental entre a parte dos dentes que passa entre todos os dentes (.) /para tirar a sujeira que a escova não pode alcançar (.) /alguém quer fazer alguma pergunta::

AL7: /e se não tiver fio dental:: ((um aluno levanta a mão e pergunta))

FIO: /pode usar uma linha que sua mãe costura.

AL7: /onde joga o fio dental::

FIO: /aonde joga:: /no cesto ((de lixo))

Assim, a falta do fio dental em si pode ser superada através da substituição pela linha de costura, uma alternativa economicamente viável em se tratando da realidade financeira desses alunos. A dor também foi explicitada, como principal motivo de procura ao dentista, de maneira especial no primeiro ciclo, através de uma representação de uma peça na qual esse era o motivo de todas as consultas odontológicas. Como todos os atendimentos envolvessem extrações, isso foi motivo para a mediadora interromper um turno e ordenar que a partir daquele momento fossem feitas restaurações (“*obturações*”) ao invés de extrações. Tal interferência permitiu perceber que a professora ainda permanece com uma visão do dentista como reparador de efeitos e não como alguém que possa intervir nas causas, promovendo saúde.

A problemática da dor também foi abordada no segundo ciclo, através de um levantamento feito pela professora durante A1PF1. Nesse caso, foi possível verificar que os alunos que nunca foram ao dentista também foram os que nunca haviam sentido dores de dente, corroborando com a visão do dentista como reparador. Entretanto, nessa turma observamos a presença do dentista com uma visão preventiva através da representação de uma peça (A2PF1), já descrita anteriormente, que aconteceu posteriormente a essa aula.

5. Conclusões

Os resultados nos levam a concluir que foi viável implementar práticas pedagógicas que tratassem dos conceitos relativos à saúde bucal nas séries iniciais através de um processo de capacitação. Para tanto, vários fatores contribuíram, destacando-se: a duração e estruturação da

capacitação, que incluiu três fases, começando com um trabalho envolvendo apenas as professoras, seguido por uma fase de preparação de material didático e supervisão indireta das atividades para finalmente chegarmos ao acompanhamento e registro das atividades que compõem este artigo; a formação de vínculo afetivo entre o CD, as professoras, os alunos e a direção; o suporte dado pelo CD às dúvidas apresentadas pelas professoras com relação ao conteúdo específico.

Com relação à aprendizagem dos conceitos científicos, observamos algumas dificuldades geradas pela metodologia adotada pelas professoras, dentre as quais destacamos a desconsideração das idéias apresentadas pelos alunos (conhecimentos prévios, *zonas reais*), que poderiam ter sido aproveitadas para introduzir conceitos científicos. Isso nos remete à necessidade não só de suporte em relação aos conteúdos específicos como também às questões pedagógicas.

Dos conceitos trabalhados durante a capacitação, as professoras se detiveram mais na abordagem da cárie dental e da prevenção dessa através da alimentação, da escovação e do uso do fio dental. Falhas conceituais relativas a esses conteúdos foram apresentadas pelas professoras durante o trabalho em sala de aula, indicando a necessidade de transformar o processo de capacitação numa formação continuada.

6. Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 3. ed. Campinas-SP: PAPIRUS, 1999.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. Portugal, 2000.

BASTOS, H.F.B.N.; ALMEIDA, M.A.V. de; ALBUQUERQUE, E.S.C. de; MAYER, M. e LIMA, J.M.F *Modelização de situações-problema como forma de exercer*

ações interdisciplinares em sala de aula. Trabalho apresentado no XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste, 10 a 13/06/2003, UFS.

BRASIL *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde: Ensino de primeira à quarta série.* V.9 Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília, 1997(b).

BUISCHI, Y. *A promoção de saúde bucal.* Disponível em: <http://www.jornaldosite.com.br/arquivo/anteriores/yvonne/artyvone74.htm>. Acesso em 28 de dezembro de 2003.

CERVEIRA, J. A. *Influência da qualidade de vida na ocorrência da doença cárie em pré-escolares.* Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-13042004-090429/>. Acesso em 27 de novembro de 2004.

GUEDES-PINTO, A.C. *Odontopediatria.* 6. ed. São Paulo, Santos Livraria Editora, 1999, pp. 477-480.

KUHN, E. *Promoção da saúde bucal em bebês participantes de um programa educativo-preventivo na cidade de Ponta-Grossa-PR.* [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2002. Disponível em: http://portalteses.cict.fiocruz.br/transf.php?script=thes_chap&id=00008503&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05 de janeiro de 2005.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação.* 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

PALIMINI, A . L.; RODRIGUES, R.A .; FIGUEIREDO, M. C. *Orientações odontológicas básicas de interesse para o médico pediatra.* Manual explicativo. Porto Alegre, 1996.

PEREIRA, M.G. *Epidemiologia: teoria e prática.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000. 596p.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N.J.; ALLESSANDRINE, C.D. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SILVA, M A. S. S. *Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização*. 4. ed. Editora Ática: São Paulo, 1994.

SILVA, R.M.A. *Discurso científico e construção coletiva do sabe: a dimensão interativa da atividade acadêmico-científica*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.



DINO PRETI

UM PESQUISADOR PIONEIRO, PREMIADO E...COISA INÉDITA NOS MEIOS ACADÊMICOS...MUITO HUMILDE

Entrevista concedida em 15 de março de 2005,
na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

por Renira Cirelli Appa

Venerado pelos alunos, respeitado em qualquer meio acadêmico brasileiro, honrado para sempre através do livro em sua homenagem "Dino Preti e seus temas", este homem simples, de conversa agradável, fez a diferença no estudo da língua falada brasileira. A pesquisa sobre a Análise da Conversação tomou novo fôlego depois que Dino Preti resolveu se debruçar com interesse sobre esse tema por vezes polêmico.

Sua humildade chega a impressionar, chama de *sorte* seu pioneirismo em diversos assuntos sociolingüísticos. Dá para imaginar que este Livre Docente, com tal tradição acadêmica, diga que alguns de seus livros, pioneiros e bem vendidos, tiveram *sorte* devido à boa distribuição?

Pois é, este é Dino Preti. Tenhamos todos bons momentos de aprendizado aos pés deste mestre por excelência.

LETRA MAGNA – Professor, fale resumidamente sobre sua trajetória acadêmica.

DINO PRETI Eu me formei aqui na Universidade de São Paulo, no curso de Letras Clássicas, fui aluno do Prof. Sigismundo Spina, titular da época, por quem fui convidado mais tarde a ser Assistente. O Prof. Fernando Morel me incentivou a ir para a Escola de Comunicações - ECA, onde fiquei por três anos, na verdade iniciamos a Escola de Comunicações da USP. Foi uma experiência muito boa, de fato. Também dei aulas no Mackenzie, de Literatura Brasileira, antes de vir definitivamente para a Letras.

O Prof. Spina, sempre preocupado com minha carreira, me convidou para vir à Faculdade de Letras como Auxiliar de Ensino na Língua Portuguesa. Fiz Mestrado sob sua orientação, um trabalho que foi posteriormente publicado pela revista *Alpha*, de Marília. Versava sobre críticas de fontes camonianas, examinava o Canto II dos *Lusíadas* e estabelecia a fonte histórica. Foi um trabalho muito difícil, porque eu não tinha muita experiência em trabalhar com fontes históricas. Fui procurar nos historiadores da época, até antes dos séculos XV e XVI, para saber em que Camões havia baseado determinadas partes da Epopéia.

Depois de ir muito bem no Mestrado, comecei a fazer meu Doutorado sobre Sociolingüística e os níveis de fala. Esses níveis de fala constituíram depois o livro "Sociolingüística – níveis de fala", já um pouquinho defasado hoje, mas que está na nona edição, sendo uma base razoável para o estudo sociolingüístico. Embora esse trabalho tenha sido feito com diálogos da literatura brasileira, a partir do Romantismo até o Modernismo, mas não incluindo o Modernismo, foi um trabalho pioneiro nesse tipo de assunto.

LETRA MAGNA - E hoje, em seu último livro do Projetos Paralelos NURC, "Diálogos na fala e na escrita" o senhor volta a trabalhar com o diálogo construído ou de ficção no capítulo "O diálogo num confessionário"...

DINO PRETI - Sim, mas agora se trata de um trabalho voltado em outra direção, porque incorporei as teorias da Análise da Conversação, que não havia no livro *Sociolingüística*, porque a primeira edição do livro foi em 1974 e só trabalhávamos,

naquela época, aspectos sociolingüísticos. Agora, com a contribuição da Análise da Conversação, encaminho a análise dos diálogos de ficção por um outro percurso. Há também grupos da PUC trabalhando comigo outros tipos de diálogo, o teatral por exemplo.

A tese de doutorado sobre níveis de fala foi muito bem recebida e publicada logo em seguida. A primeira edição possuía uma capa e tratamento mais bonito. Depois a EDUSP comprou os direitos autorais e publicou o livro de forma mais econômica, já está na nona edição, vende muito bem, teve sorte. Livro é assim, alguns têm sorte e outros não. Por exemplo, o livro “Linguagem Proibida” foi um livro completamente *azarado* porque apesar de ser pioneiro no assunto sobre linguagem erótica, foi entregue para a Tomás de Queirós que não cuidou bem da distribuição. Ganhou o prêmio Jabuti, importante em Ciências Sociais e Humanas, mas sem boa distribuição o livro se perdeu por aí. Hoje, ainda se acha um ou outro exemplar, mas poderia ter tido sucesso.

LETRA MAGNA - E como o senhor chegou a ser Titular da USP?

DINO PRETI - Na verdade, intercalei um tempo muito grande entre Doutorado e Livre Docência, por volta de oito anos. Quando decidi completá-la, em 1983, já tinha muitíssimo material para a pauta de arguição e memorial. Em 1985 fiz a Adjunção, que naquele tempo era um outro tipo de concurso; e só em 1988 prestei o concurso para titularidade que constava de uma aula, de uma prova didática extremamente difícil porque incluía os oito programas do curso (hoje em dia é diferente, o professor dá aula na matéria que domina). Por sorte fui muito bem na prova e na aula, conseguindo a titularidade dessa forma.

LETRA MAGNA - E que aposentadoria precoce e tão rápida foi aquela?

DINO PRETI - Pois é, fiquei aqui na USP até 1995 e decidi me aposentar porque vieram aquelas ameaças do Governo onde poderíamos perder direitos... minha esposa ficou um pouco desesperada porque tínhamos na família o caso do meu sogro que perdera tudo no fim da vida. Minha mulher, apavorada, aconselhou-me a sair antes que perdesse tudo. Aposentei-me de um dia para o outro, em quinze dias consegui a aposentadoria e saí. Mas, por sorte minha, assim que deixei a USP, a PUC me convidou. Na verdade, fiquei praticamente quinze dias sem fazer nada. A PUC me chamou e não tive a sensação da aposentadoria, aquele sentimento de inutilidade... não tive esse problema. Estou lá na PUC há dez anos, dando aula na Pós-Graduação e tenho um curso na Graduação sobre Metodologia do Trabalho Científico.

LETRA MAGNA - E lá na PUC quem tem a sorte de estudar com o senhor trabalha o que especificamente?

DINO PRETI - Hoje em dia sou muito conhecido porque fui um dos que iniciou o estudo sobre gíria aqui no Brasil, que é um estudo *amaldiçoado*. Quando escrevi o livro “Linguagem Proibida”, o da Livre Docência, o pessoal estranhava: “Você, fazendo um livro sobre isso, linguagem erótica..!?” Mas é claro que aquilo não mudou em nada a minha maneira de ser, a ciência é amoral. Trabalhei com o primeiro dicionário de gíria e de linguagem obscena do Brasil, em 1903. Tive sorte, o livro ganhou um prêmio. Dei muitas entrevistas e escrevi artigos sobre esse assunto, de forma que hoje tenho lá na PUC um curso sobre gíria, que é realmente um dos cursos que os alunos mais gostam, com ele a gente desmistifica um pouco o problema que existe ao redor da gíria. Na verdade, todo mundo usa gíria e mesmo assim há esse preconceito tremendo contra ela. Procuramos dirimir esse tipo de pensamento e os alunos gostam muito porque fazem pesquisas interessantíssimas a respeito. Uma aluna, a Léa Stella, fez um trabalho magnífico sobre a gíria usada pelos detentos na Casa de Detenção. Atualmente, outro aluno está fazendo um trabalho muito bom e interessante sobre a linguagem dos homossexuais, um aluno

excelente. Estabeleceu um mapeamento muito bem feito da Cidade de São Paulo, dos pontos em que os grupos estigmatizados vivem; fez um levantamento do vocabulário ligado às situações em que eles vivem, procurando mostrar a ligação entre a língua, a criação vocabular e lingüística, e a vida que eles levam. Estou aguardando que ele o termine até o final deste ano. Acredito que será muitíssimo interessante. Além de outras pesquisas como: a linguagem de periferia e marginal nas obras de Plínio Marcos.

LETRA MAGNA - Sendo a gíria um fenômeno sociolingüístico polêmico, como ela tem na integração social seu papel, até que ponto ela pode ser “benéfica” ou “maléfica” para os grupos usuários?

DINO PRETI - Acho que em linguagem não há essa história de “benéfica” ou “maléfica”. Há variantes lexicais. Há variantes de maior prestígio e de menor prestígio. A gíria, de maneira geral na sociedade, é uma variante de baixo prestígio porque está ligada à linguagem dos jovens, do povo às vezes sem cultura; ou no caso da gíria de grupo, que é a mais interessante, está ligada às atividades marginais, às prisões, aos drogados, etc. Depois que a gíria sai desses âmbitos privados e se espalha, torna-se uma linguagem comum, que todo mundo usa. Existe, porém, esse estigma que se prolonga não sei por que; na verdade, a gíria em determinadas ocasiões é até a melhor linguagem. Depende do contexto e da situação. Torna-se inconveniente só quando usada indevidamente, em situações e locais onde não seja esperada e não haja expectativa para ela.

Ela é tão estigmatizada que os próprios usuários de gírias têm essa noção, assumem a idéia de que essa linguagem é proibida e só eles, presos, drogados, etc. podem fazer uso dela enquanto participantes do grupo. Minha aluna, Léa Stella, ao fazer as entrevistas na Casa de Detenção, gravou um CD com conversas onde os presos diziam que agora que *estavam recuperados* já não usavam mais gírias, negavam o uso das mesmas. Passaram a noção de que ao se estar *recuperado* o uso da linguagem culta é que seria esperado.

Essa mesma posição é vista nas escolas, com professores e livros didáticos. Dizem que não, mas todos estigmatizam a gíria dizendo que é uma linguagem baixa, de gente inculta, quando na verdade ela se espalha rapidamente e passa a ser uso comum de toda a sociedade.

As gírias usadas em situações informais, coloquiais, funcionam muito bem entre os jovens e são elementos de interação. Mesmo as pessoas mais velhas, quando querem mostrar jovialidade e simpatia, usam palavras de gírias para se aproximarem dos mais jovens. Nesse aspecto, um falso preconceito é pensar que a gíria seja “maléfica”. Acho que nenhum vocábulo, nem mesmo o palavrão é maléfico, há situações em que somente o palavrão resolve. São recursos expressivos da língua, fazem parte da linguagem afetiva. Usados devidamente são ótimos recursos.

LETRA MAGNA - E sobre a formação da gíria como vocábulo, existe um padrão?

DINO PRETI - Não, é a formação normal do português. A gíria não é uma linguagem, é um vocabulário, e segue os padrões da língua. Geralmente, a grande fonte do vocabulário gírio são as mudanças de significado para significantes iguais. Por exemplo, *legal* ao invés de *dentro da legalidade* passa a significar bom, ótimo, agradável. As poucas palavras formadas na gíria geralmente são onomatopaicas, como *lelé da cuca* (louco, ruim da cabeça) que traz uma repetição silábica, um elemento sonoro da linguagem. Publiquei alguns artigos sobre a formação gíria e no penúltimo livro meu, “Léxico na língua oral e na escrita”, da Humanitas, escrevi um dos capítulos sobre “Variação lexical e prestígio social das palavras”, dividi em três partes e uma delas é sobre gíria e sua formação.

LETRA MAGNA - Sei que o senhor já respondeu de certa forma, mas existe uma inadequação do uso da gíria? Ou ela pode ser usada a qualquer momento?

DINO PRETI - Acho que há, ela não deve ser usada a qualquer momento. Não tem sentido na linguagem científica, por exemplo, ou em uma sala de aula. Hoje mesmo estava dizendo para os alunos lá na PUC sobre este problema de inadequação, eu dizia sobre a entrevista do Prof. Bechara para "O Estado de São Paulo", na semana passada, onde ele critica não o uso dos estrangeirismos, porque acha essa incorporação normal na língua, mas o uso inadequado dos coloquialismos, por exemplo, em um livro didático. Cria algum efeito especial empregar *bole uma frase*, ao invés de *faça uma frase*? Por acaso o autor criaria a sensação de igualar-se à linguagem do estudante? De pertencer ao mesmo grupo? Não há sentido nenhum. Um professor não vai se identificar nunca com o aluno, são grupos sociais diferentes, e não é o uso dos coloquialismos que vai fazer com que isso aconteça. Há um momento que você sente na conversa e sabe quando uma palavra vai bem ou quando não deve ser usada, para isso há de se ter cultura lingüística, maleabilidade. Da mesma forma, um professor pode deixar o aluno em situação difícil ao usar uma palavra técnica, científica ou um neologismo desconhecido. Pode parecer pedantismo, e do ponto de vista pedagógico e psicológico é péssimo, o aluno se sente humilhado e ignorante. Situação, aliás, muito comum na universidade.

Da mesma forma a gíria, se o professor quiser se aproximar do aluno, fora da sala de aula, não há problema algum em se usar uma gíria, mesmo sendo professor de língua. O problema é sempre a inadequação.

LETRA MAGNA - Qual a distinção, se houver, entre gíria, jargão e "palavrão"?

DINO PRETI - São grupos diferentes. A gíria é um vocabulário de grupo, surge do grupo, assumida por ele. Por exemplo, a palavra *cachorra*, no grupo Funk é usada em determinada situação com determinado sentido. Depois, quando a gíria se espalha, sai do grupo e vai para a sociedade, pode até ser contestada, pode deixar de ser vista como gíria e passa a fazer parte da linguagem popular. Mas a gíria é, de fato, vocabulário de grupo. Prefiro usar o termo *gíria de grupo específico*. Gíria comum já é, de certa maneira, uma negação da própria gíria, porque esta é, por natureza, uma linguagem secreta fechada. O trabalho que citei daquele rapaz pesquisando as gírias dos homossexuais é impressionante, às vezes não dá para entender nada. Trata-se de um fenômeno interessante. É o uso da linguagem como defesa pessoal; se você não entende, você não faz parte do grupo, está fora. São formas pessoais de exclusão do grupo. A gíria funciona como defesa e identificação de grupo.

O jargão, a meu ver, é um tipo de palavra técnica ou científica vulgarizada. É a vulgarização da linguagem técnica Mas qualquer neologismo ou termo técnico não é para ser usado abusivamente, para mostrar que se tem cultura, que se é superior aos outros. Nesse sentido, o jargão é uma linguagem condenada porque passa uma idéia de superioridade, dá à pessoa que fala certa autoridade, poder, *status*. Como uma pessoa que fala uma língua estrangeira, pode até impressionar, ninguém entende nada e ninguém ousa perguntar para não ser humilhado. Seu uso pode funcionar como pedantismo e não como cultura. Alguns alunos meus chegam com textos difíceis perguntando o que o autor quis dizer, porque colegas insistem em escrever textos herméticos, mais fechados, menos simples e menos didático, pensando que assim tornarão o trabalho mais científico, mas nem tudo que é simples é medíocre.

O "palavrão", calão ou linguagem obscena é algo completamente diferente, é centrado em referentes muitos específicos: escatológicos (dejetos) ou em motivos sexuais, no ato sexual ou órgãos sexuais. O palavrão não tem muita variante, é difícil de se estudar, se pegarmos documentos de um século atrás constatamos que os palavrões serão os mesmos. Cada língua tem seus palavrões exclusivos,

cada uma tem sua maneira de ofender. Por exemplo, na França não se usa *puta* mas *con* que significa o órgão sexual feminino, essa é a maior ofensa dos franceses. É uma questão de cultura. Em geral o referente é sempre sexual e do ponto de vista criativo deixa muito a desejar, chega a ser cansativo. Diferentemente da gíria, cujos referentes variam completamente de acordo com os grupos e a criatividade é muito grande. Eu não daria um curso sobre “palavrão”, não há material suficiente para pesquisa, é muito limitado, ao passo que sobre gíria um curso de seis meses ainda é pouco porque há tanta coisa para se ver, pesquisar sobre a influência social implicada no fenômeno da gíria, a agressão social, por exemplo na linguagem dos adolescentes, exclusão social, humorismo, sexualidade, raízes culturais,. É um assunto muito amplo sempre com aspecto de agressividade e individualidade do grupo.

LETRA MAGNA - Qual o caminho que o vocábulo gírio percorre no tempo?

DINO PRETI - Em Portugal, por exemplo, calão quer dizer gíria comum; e gíria seria o termo fechado de um grupo. Às vezes, as pessoas guardam a noção de que a palavra é uma gíria e outras não, por exemplo a palavra *bronca* – dar uma bronca – ela já perdeu essa noção de sentido fechado em um grupo. *Legal* e *bárbaro* surgiram na época da Jovem Guarda, já se vulgarizaram tanto que perderam a noção de linguagem de um certo grupo de determinada época. Foi o Roberto Carlos quem lançou.

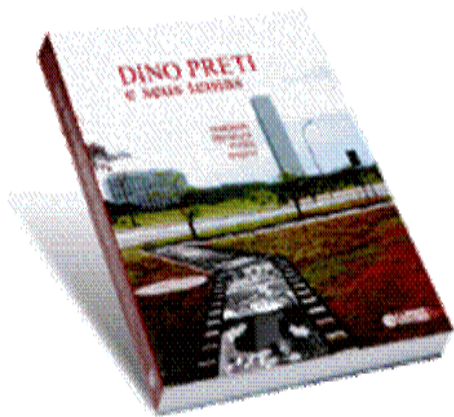
A gíria é uma transição na vida da palavra: sai do vocabulário comum, vai para a linguagem de grupo, depois ela se desgasta, volta para a linguagem comum ou se arcaíza, desaparece.

A gíria é pouco resistente ao tempo, tem muito a ver com o tempo contemporâneo em que as coisas se renovam muito rapidamente, enquanto na linguagem tudo é tradição por excelência. A gíria é muito renovável, permanece por um tempo; a partir do momento em que fica muito conhecida, muda. Os grupos querem a exclusividade dela, se todos conhecem ou usam é hora de mudar. Esgota-se como efeito expressivo e desaparece rapidamente, às vezes em meses. As que duram mais, como *legal*, podem durar 20 ou 30 anos, mas como palavra essa duração ainda é muito curta.

A gíria também identifica as pessoas quanto à idade. Se empregarmos uma gíria em desuso, identificamos nossa idade. Isso demonstra a transformação constante no tempo e no espaço a que está sujeito esse vocabulário.

LETRA MAGNA - Nós, da Revista Eletrônica Letra Magna, agradecemos sua atenção e tempo tão precioso dedicado a responder nossas perguntas. Desejamos-lhe muitas felicidades e sucesso contínuo em seus projetos e ensino.

Esta publicação é mais que uma homenagem a Dino Preti, lingüista e profundo conhecedor da literatura brasileira e da língua portuguesa. Seu trabalho serviu de inspiração para amigos e ex-alunos escreverem depoimentos, ensaios e artigos que trazem luz ao estudo da linguagem. Destaque especial têm os capítulos dedicados à oralidade, área valorizada na escola hoje, mas ainda pouco conhecida do ponto de vista da prática pedagógica. Tópicos tratando das características do texto falado ou das peculiaridades na repetição de palavras ajudam a conhecer melhor o tema.



Dino Preti e Seus Temas: Oralidade, Literatura, Mídia e Ensino,
Hudinilson Urbano e outros orgs., 376 págs., Ed. Cortez, tel. (0_
_11) 3864-0111

[Voltar](#)



LUIZ CARLOS TRAVAGLIA

OS AVANÇOS NOS ESTUDOS DA LÍNGUA FALADA

Entrevista concedida em março de 2005

Por Artarxerxes Modesto

Professor do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, Luiz Carlos Travaglia, lingüista respeitado em todo o meio acadêmico, fala sobre os avanços nos estudos da língua falada, e discute sobre a prática do professor de língua materna em sala de aula.

Letra Magna: Na sua opinião, quais os principais avanços que a Lingüística moderna trouxe para o estudo da língua em sua modalidade falada?

TRAVAGLIA: Na verdade a Lingüística que poderíamos chamar de tradicional e de cujo trabalho e estudos resultaram as chamadas gramáticas tradicionais, não se interessou muito pela língua falada. Como consequência não se desenvolveram métodos ou modelos para o estudo da língua falada. Mesmo a Lingüística moderna, fundada a partir de Estruturalismo e em grande parte continuada pelo Gerativismo, também não trabalhou muito com a língua falada, pois estava mais interessada no sistema lingüístico (langue para Saussure, competência para Chomsky). Às vezes essas teorias ou modelos analíticos usavam ocorrências da língua falada como material para chegar ao sistema lingüístico, mas não buscavam uma descrição da língua falada enquanto tal em oposição e comparação contrastiva com a língua escrita. O interesse por uma descrição específica da língua falada só surgiu nas últimas décadas. Parece-me que os primeiros trabalhos se devem à Sociolingüística Variacionista. No Brasil, a partir da década de 1970. O que a Lingüística trouxe foram teorias e modelos analíticos diversos que tanto podem ser usados no trabalho com a língua escrita, quanto com a língua falada. Quando participei do Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF) que se iniciou em 1987 e se estendeu por um pouco mais de uma década (Os volumes da gramática de referência devem sair a partir desse ano, mas os estudos pararam, se não me engano, em 1998), o que tínhamos não era um modelo teórico novo para a língua falada, mas a aplicação à mesma de modelos já existentes de análise. Tínhamos uma média de cinquenta pesquisadores desenvolvendo um ou mais estudos por ano e cada um utilizava os

modelos em que sua formação o tornara mais capacitado, o modelo em que ele se especializara. Certamente se tratou da fonologia, da morfologia, da sintaxe e dos textos da língua segundo diversos modelos teórico-analíticos. Todavia o que se observou foi que a Lingüística teve de aprender a trabalhar com a língua falada da qual antes não tratava. Para isto certamente tem vencido desafios que surgem a todo instante. Assim a Lingüística teve de desenvolver métodos e técnicas para:

- a) a coleta de material de língua falada, o que de modo algum é simples porque, a não ser que se façam gravações secretas, nem sempre se tem a língua falada em sua naturalidade de uso no dia-a-dia dos usuários da língua. As entrevistas, diálogos entre informantes e documentadores e sua gravação, a gravação de aulas, entrevistas, debates, conversas telefônicas, etc. tem de ser feita com muito cuidado para não falsear o material que posteriormente será objeto de análise;
- b) a transcrição do material gravado, pois já se aprendeu hoje que a transcrição pode já ser direcionada pelo objetivo do pesquisador e nem sempre deixar perceber certos fatos que são próprios da língua falada, ou mesmo criar um dado viés na sua observação;
- c) registrar não só o sonoro da língua falada, mas a situação, o entorno e elementos paralingüísticos como gestos e expressões fisionômicas que na língua falada podem desempenhar papel fundamental, inclusive na comunicação de conteúdos.

Creio, dessa forma, que a contribuição da Lingüística para o estudo da língua falada foi o desenvolvimento dos mais diferentes modelos analíticos, capazes de permitir a percepção de fatos relativos à constituição da língua e seu funcionamento tanto na modalidade escrita quanto na falada e, mais especificamente, o desenvolvimento de métodos e técnicas para preparar o material da língua falada de modo a permitir a sua fixação para o seu posterior estudo.

Letra Magna: Qual a sua posição diante da grade curricular dos cursos de Letras no Brasil? O senhor concorda que deveria haver uma maior ênfase na Lingüística?

TRAVAGLIA: Vocês estão me fazendo uma pergunta difícil de responder, sobretudo porque os currículos não são uniformes e nem os cursos são idênticos em seus objetivos. Considerem as licenciaturas simples e duplas, os bacharelados, se o curso é de Lingüística, ou de Língua Portuguesa, ou de língua

estrangeira. E assim por diante. Não tenho notícia de um curso de graduação da área de Letras e Lingüística que dê formação apenas em teoria literária e literatura (de Língua Portuguesa ou de língua estrangeira). Assim a ênfase ou não na Lingüística pode depender até mesmo da área em que o curso se concentra. Todavia parece não haver dúvidas de que a Lingüística merece um destaque especial em qualquer curso cujo objetivo seja a formação de bacharéis ou licenciados em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Lingüística. Não creio que alguém possa ser um bom profissional ao trabalhar com línguas sem um bom conhecimento das descobertas da Lingüística e, conforme o caso, como nas licenciaturas, também da Lingüística Aplicada. Primeiro é preciso um conhecimento básico das teorias e modelos analíticos e em segundo lugar o conhecimento das descrições e explicações que os estudos lingüísticos colocam à disposição sobre todos os planos e níveis da língua com que se trabalha, seja a Língua Portuguesa, seja uma língua estrangeira. Além disso creio que os cursos precisam não só passar informação, mas também ensinar a raciocinar, a pensar, a fazer ciência e isto deve ser aprendido nos estudos lingüísticos. Não importa o nome da disciplina (Língua Portuguesa, Lingüística, Sintaxe, Morfologia do Português/outra língua, Semântica, Estilística, Lingüística Textual, Análise do Discurso, da Conversação, Sociolingüística, etc), o estudante de um curso de Letras tem que estudar sobre o resultado dos estudos lingüísticos (a gramática descritiva) tanto o que foi descoberto pelos Estudos Lingüísticos tradicionais, quanto o que foi e está sendo descoberto pelas teorias e modelos lingüísticos do início do século XX para cá (Será que podemos falar em Lingüística Moderna com já quase um século de existência?). Creio que neste caso falar em ênfase na Lingüística é pressupor ou acreditar que se possa trabalhar com as línguas sem os Estudos Lingüísticos, recebam eles que nome receberem. Não sei se a comparação é boa, mas parece-me que é perguntar se dá para existir chuva, rio, lago ou mar sem existir água. Quanto aos currículos, creio que todos têm procurado fazer o melhor, mas creio que mais do que a grade de disciplinas e seu fluxograma, o mais importante para a formação dos profissionais da área de Letras e Lingüística (como em qualquer área) é o que professores e alunos fazem durante o curso, como trabalham, como buscam, como cultivam ou não um espírito científico no tratamento das questões todas.

Letra Magna: Temos observado, nos últimos anos, um avanço significativo nos estudos da língua falada. Análise do Discurso, da Conversação, Sociolingüística, Pragmática, Gramática Gerativa, entre outras disciplinas surgiram como grandes ferramentas que nos permitem entender melhor

nossa língua. Para o senhor qual seria o método mais eficiente de realizar uma análise da língua falada?

TRAVAGLIA: Vocês têm razão ao registrar um avanço significativo no estudo da língua falada. Mas, como já disse antes, não me parece que algum modelo teórico, salvo talvez a análise da conversação e certos aspectos dos estudos fonéticos e fonológicos, tenha surgido especificamente para trabalhar com a língua falada. Mesmo a análise da conversação não se debruça sobre o como a língua é e como funciona, mas sim sobre como a conversação se estrutura com organizadores globais e locais. Já disse anteriormente que não há, até onde posso perceber, modelos teóricos específicos para o estudo da língua falada. Todavia é preciso: a) ter alguns cuidados metodológicos para coleta do material, sua transcrição e sua posterior análise, usando um ou mais dos vários modelos teóricos com o devido cuidado para evitar reducionismos; b) evitar estudar o falado com o olhar de quem se acostumou a estudar o escrito, ou vendo a fala como um arremedo da escrita e sobretudo, na análise; c) evitar qualquer viés que possa perturbar a visão mais clara e sem preconceitos do material sob estudo. São estas, em minha opinião, as condições importantes para tornar eficiente o modelo e/ou método escolhido para análise da língua falada.

Letra Magna: Grande parte das áreas mencionadas acima sofreram - e ainda sofrem – inúmeras críticas, seja pela falta de um modelo teórico consistente, seja pela dificuldade de aplicação da teoria. Sendo assim, como o pesquisador deve agir diante do fenômeno lingüístico?

TRAVAGLIA: Com humildade e com a maior seriedade científica possível e sem preconceitos teóricos em relação a teorias e modelos analíticos. Se formos sinceros, teremos de admitir que todo e qualquer modelo teórico apresenta problemas, é capaz de ser muito útil para percepção e análise de certos fatos ou fenômenos lingüísticos, mas inadequado para trabalhar com outros ou até mesmo permitir perceber a sua existência. Qualquer modelo teórico, para mim, tem alguma consistência ou não seria visto como um modelo teórico e analítico. A inconsistência surge, para todos os modelos teóricos, quando queremos trabalhar fenômenos que escapam ao seu escopo, à sua capacidade de atuar como instrumental para estudar dado fato ou fenômeno. A Teoria do Discurso foi capaz de nos mostrar fatos sobre a construção e funcionamento dos recursos / regularidades lingüísticas como instrumentos de significação que uma Semântica Formal de base estrutural nunca permitiu perceber, analisar. Isto não quer dizer que as análises sêmicas, por exemplo, não nos ensinaram coisas importantes

sobre o significado e a significação das palavras, por exemplo ou que a Semântica Gerativa não nos mostrou fatos importantes sobre a significação das frases, quando tratou, por exemplo, da questão da ambigüidade, mas é pela evolução das idéias que surgiu uma Teoria do Discurso, uma Semântica Argumentativa, por exemplo, que permitem trabalhar aspectos da significação antes não observados. Esses modelos teóricos nos mostram fatos reais da língua, mas isto não quer dizer que o que os anteriores mostraram não tenha validade. Apenas se percebe que determinado modelo não podia tratar de certos fatos. Essa constatação da existência de fatos e fenômenos que o modelo não consegue explicar é que o faz parecer inconsistente, e conseqüentemente ser modificado ou levar à proposição de novos modelos para dar conta dos fatos e fenômenos com os quais não nos preocupávamos antes, até mesmo porque não éramos capazes de perceber sua existência. Acho que essa deve ser a postura do pesquisador perante o fenômeno lingüístico: a de abertura para sua percepção, a aceitação de que modelos teóricos evoluem, podem eventualmente ser descartados, são capazes ou não de explicar dados fatos e/ou fenômenos, e, o que é realmente importante, a atitude de sempre buscar tal explicação, inclusive com o auxílio de mais de um modelo teórico, coisa que muitos abominam, em minha opinião, provavelmente por preconceito. O que importa não é defender um modelo como uma relíquia intocável, mas ser capaz de fazer o conhecimento progredir, dentro de certos parâmetros de qualidade e de controle do trabalho científico, para não cairmos no devaneio descontrolado e perigoso. A ciência precisa evoluir e ganhar significação social e não se encastelar em fortalezas inexpugnáveis, pertencentes a feudos e seus senhores.

Letra Magna: Passando agora para a sala de aula, como senhor acha que deve ser a postura do professor de língua materna diante do vernáculo do aluno? Devemos ensinar a Gramática Normativa?

TRAVAGLIA: Tenho falado muito sobre ensino de língua materna e no que respeita ao trabalho com variedades lingüísticas tenho proposto que o professor trabalhe com uma variedade lingüística contemporânea, local quanto ao dialeto regional, mas mostrando que existem variedades regionais distintas até mesmo para evitar preconceitos. O mesmo vale para os dialetos sociais, históricos e os de idade. Parece-me que não precisamos ensinar a meninos e meninas variedades de sexo ou de idade, porque todos se adaptam muito bem a tais variedades conforme as exigências sociais, mas pode-se fazer notar a existência dessas variedades. Quanto aos registros é preciso mostrar, pelo menos, que há graus diversos de formalidade, cortesia, tecnicidade. No que diz respeito à norma culta,

acredito que ela deva ser ensinada, mais por razões políticas e sócio-culturais do que por razões propriamente lingüísticas. Tudo isto pode e deve ser feito com respeito ao que vocês chamam de “o vernáculo do aluno”. É preciso sim, ensinar a Gramática Normativa, mas é preciso fazê-lo não na visão de que só se pode usar a língua de um determinado modo, com o expurgo dos demais modos. Para mim a gramática normativa deve ser trabalhada com o aluno como uma espécie de regras sociais do uso da língua, uma espécie de “etiqueta” para o uso das diferentes variedades e seus recursos, pensando mais na adequação do como se diz aos efeitos de sentido pretendidos, aos objetivos que se quer alcançar com o dizer (falando ou escrevendo), e à situação específica de interação em que se está envolvido. Por isto importa muito ver o estudo da gramática da língua como o estudo das condições lingüísticas da significação. Isto resulta no desenvolvimento da competência comunicativa. Agora o que não se pode fazer é querer trabalhar a gramática normativa sem saber o que ela é. Digo isto, porque, em trabalho com colegas professores de todo o Brasil, ouço com freqüência dizerem que estão dando gramática normativa quando ensinam análise sintática, classes de palavras e coisas que tais. Isto é gramática descritiva e não gramática normativa.

5a) Letra Magna: Sendo assim, o que seria a gramática normativa? Na sua opinião, do que decorre esse desconhecimento por parte dos docentes?

TRAVAGLIA: A gramática normativa não diz quais são as unidades, construções, categorias de uma língua e nem explica como elas funcionam e nem analisa elementos da língua. Quem diz como a língua é constituída e como funciona é a gramática descritiva. A gramática normativa é aquela que faz recomendações de como usar a língua. Tradicionalmente a gramática normativa atinha-se apenas a recomendar as formas e modos de dizer da norma culta. O que fugia da norma culta não podia ser usado, pois não tinha qualidade. Daí as recomendações em planos diversos tais como: a) não se deve pronunciar crisantêmo, corgo, muié, tauba, mas sim crisântemo, córrego, mulher e tábuia; b) não se deve iniciar frases com pronome oblíquo átono; c) não se deve dizer "Eu vi ela", mas "Eu a vi"; d) o correto é dizer "Assistimos a um belo filme" e não "Assistimos um belo filme"; e) Não se diz "Que você seja feliz" ou "Vou ponhá o livro na estante", mas sim "Que você seja feliz" e "Vou pôr o livro na estante". Essas recomendações tinham o objetivo de substituir usos que não eram considerados de norma culta por usos acatados pela norma culta. Atualmente há uma tendência em considerar a gramática normativa como um conjunto de regras sociais de como usar a língua, que volta sua atenção para que recursos e variedade(s) é mais adequado usar em dadas situações concretas de

interação comunicativa para obtenção de um dado efeito de sentido pretendido. Ou seja, hoje não restringimos a gramática normativa apenas ao uso da norma culta, porque sabe-se que mesmo que se use a norma culta o texto produzido pode não ser bom. O uso da norma culta (que, inclusive, não é algo uniforme, pois há uma norma culta falada outra escrita, há variedades cultas como a literária, a científica, a dos documentos oficiais, a dos jornais e revistas e assim por diante) não é o único parâmetro de qualidade no uso da língua. As normas vão dizer em que situações é socialmente recomendável usar a norma culta, mas também uma linguagem mais ou menos cortês, ou técnica, ou formal, de uma ou outra região, grupo social e assim por diante. É claro que o uso da norma culta

sempre receberá um destaque especial nestas normas sociais de uso da língua, por razões não propriamente lingüísticas, mas de prestígio social de natureza política, econômica e cultural, além de atender parâmetros de estética, comunicacionais, de tradição (o que leva a exigir, por exemplo, a concordância na voz passiva sintética que não existe mais no Português do Brasil atual), de nacionalidade (que leva a condenar estrangeirismos). Portanto como vocês podem ver a gramática normativa tem uma natureza prescritiva e tradicionalmente tinha também uma face proscritiva que não aceitava o uso de formas que não fossem da norma culta porque as considerava desvios, degenerações da língua. Hoje a prescrição tem um escopo mais amplo

e a proscricção não acontece pelo simples pertencimento de uma forma a uma dada variedade da língua. A gramática normativa hoje se reveste de uma maior consciência da existência de variedades da língua e de seu papel e pode propiciar uma diminuição de preconceitos lingüísticos, embora muitos achem que essa nova postura ainda esteja pouco difundida e verdadeiramente aceita. Portanto pode-se dizer que temos gramática normativa quando temos

recomendações do que se pode, deve ou tem que usar em dadas circunstâncias de comunicação ou tradicionalmente sempre que se tem o pode, deve ou tem que usar isto e não pode, não deve usar aquilo outro. O desconhecimento do que seja efetivamente a gramática normativa, vem do fato de que as gramáticas tradicionais, muitas vezes chamadas de gramáticas normativas, sempre

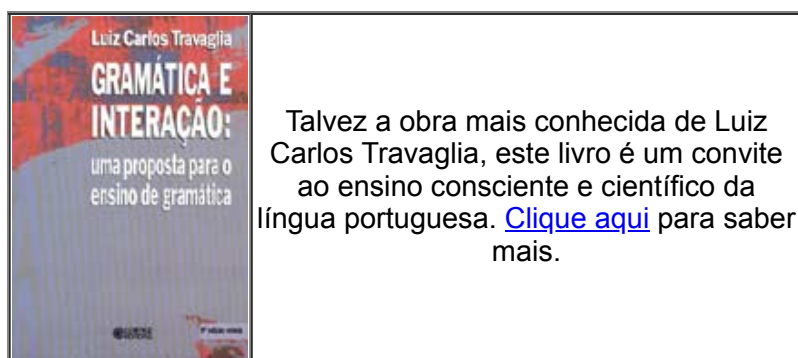
contiveram uma parte descritiva (sempre da variedade escrita e culta) e uma parte normativa. Na parte descritiva se fazia, por exemplo, a classificação de unidades - como as classes de palavras, os tipos de morfemas-; construções e suas partes ou funções dos elementos dentro delas - como na análise sintática -; categorias da língua; figuras de linguagem, etc.). Na parte normativa apareciam regras e normas para bem usar a língua recomendando certos usos (os consagrados como da norma culta) e condenando outros (os

considerados de norma popular ou não culta). A normatividade é explícita quando as gramáticas dizem use isto e não use aquilo, mas há também uma normatividade implícita, quando a gramática só registra o que ocorre na norma culta escrita, como por exemplo, quando diz que o presente do indicativo do verbo ser é "seja", sem registrar que em algumas variedades aparece a forma "seje" e as pessoas dizem "Que você seje feliz", por exemplo. Devido a esta parte normativa e por vezes o título de gramática normativa, muita gente acha que tudo que há nesses livros é gramática normativa, inclusive a parte de descrição lingüística que neles aparece. Daí está formado o equívoco que se espalha, porque as pessoas não atentam para determinados aspectos daquilo que estudam. Eu não classificaria como um desconhecimento, parece-me mais um equívoco, causado pela desatenção às concepções básicas de gramática [a) o próprio mecanismo da língua: gramática internalizada; b) a tentativa de dizer como é este mecanismo: gramática descritiva; e c) as normas sociais para uso dos elementos da língua: gramática normativa] e aos tipos de gramática que temos. Espero que tenha ficado clara a diferença entre uma coisa e outra.

Letra Magna: Muitas escolas estão abolindo a nomenclatura e os ensinamentos gramaticais tradicionais por um trabalho aprofundado baseado em textos. Inicialmente, pode parecer uma saída, mas, na prática, professores reclamam que o trabalho fica enfadonho e cansativo. Como resolver este embate?

TRAVAGLIA: Com muita criatividade, conhecimento e consciência do que está fazendo em sala de aula e para que está fazendo. Na verdade o estudo só de nomenclatura e ensino de teoria gramatical é improdutivo do ponto de vista da formação de usuários competentes da língua. O estudo apenas do uso pode gerar lacunas culturais, por falta de conhecimentos teóricos necessários socialmente ou como recurso de mediação didática, mas é preciso lembrar que em termos da população em geral não importa nem é necessário formar analistas da língua. Não creio que uma ou outra forma de agir em sala de aula seja enfadonha e cansativa em si. Creio que o problema advém de como se faz o trabalho, muitas vezes sem um conhecimento claro do que se está fazendo e porque se está fazendo daquele modo para conseguir o que. Fica difícil, em tão curto espaço, dizer como fazer, todavia creio que algumas grandes linhas podem ser lembradas: a) ninguém faz um trabalho interessante com aquilo que não conhece bem. Então o primeiro requisito é estudar bem, procurando o máximo de informação possível sobre o tópico que será objeto de trabalho em sala de aula para assim poder controlar

aspectos sobre o que ensinar, em que ordem, como estabelecer uma progressão. Voltando à primeira pergunta essa é provavelmente a maior contribuição da Lingüística ao ensino: um conhecimento científico vasto, profundo e bem estruturado; b) em segundo lugar é preciso lembrar que o trabalho em sala de aula depende de opções políticas, culturais, educacionais, pedagógicas, lingüísticas, etc. Assim é preciso decidir, por exemplo, com que variedades lingüísticas vamos trabalhar? Qual será nossa meta prioritária: formar usuários competentes da língua ou analistas da língua? Que tipo de ensino de língua vamos fazer: prescritivo, descritivo ou produtivo? Qual a concepção de língua e gramática que rege o nosso trabalho? Como vamos encarar a normatividade social quanto ao uso da língua e suas variedades? Com que categorias de texto (tipos, gêneros, etc.) vamos trabalhar? E assim por diante; c) em terceiro lugar é preciso observar onde nossos alunos estão e onde queremos fazê-los chegar, pois certamente será enfadonho “chover no molhado”, ficando naquilo que o aluno já sabe, ou exigir dele competências muito distanciadas do seu vernáculo. É preciso ir passo a passo para atingir o máximo possível; d) finalmente é preciso usar nossa boa vontade e criatividade para trabalhar do modo mais pertinente possível, mostrando ao aluno a necessidade para sua vida do que a escola lhe apresenta. Evidentemente isto não é tudo, mas é um bom começo. Talvez, se os colegas tiverem paciência, possam ler em meus livros e artigos algumas sugestões que faço para ajudar o professor a fazer um trabalho pertinente e mais motivador em sala de aula. A questão é complexa e exige muito de nossa boa vontade e empenho para a execução da tarefa de fazer uma educação lingüística de qualidade e para a vida das pessoas.



[Voltar](#)



WILLIAM LABOV

SOCIOLINGÜISTICS BY ITS CREATOR

March, 2005.

By Artarxerxes Modesto

William Labov, known as the father of Sociolinguistics and also Linguistics Professor at University of Pennsylvania, talks about his researches and some of the most discussed definitions of Sociolingüistic terms.

LETRA MAGNA - What has been your line of research lately or to what are you devoting more studies recently?

LABOV - My current research is divided into two parts. I am continuing the study of language change, preparing a third volume on Principles of Linguistic Change: cognitive factors. Much of this will proceed from the findings of the Atlas of North American English, which will appear this year. I am now finishing an article on "The Transmission of Linguistic Structure from Place to Place" which will attempt to fit together the family tree and wave model of change.

The other half of my work is devoted to developing methods of improving the reading of elementary school children in inner city schools, a major problem in the United States. My most recent paper, "What is a reading error?" is available on my home page Further information on both of these directions of research can be found on my home page.

LETRA MAGNA - Tell us something about your experience with foreign languages studies, in terms of different sources and ways of seeing the same aspects.

LABOV - Much of my work in the past has been within monolingual speech communities, but our reading research has encountered major differences

between Latino children and others. The effects of learning to read in Spanish (as opposed to English) have profound results in the child's approach to decoding, reinforcing confidence in the alphabet. For example, Latino children who learned to read in Spanish first apply the soft-c rule in English unhesitatingly, while others simply do not use it to read words like CENT and CERTAINLY.

LETRA MAGNA - Your name is acclaimed everywhere and your serious attitude toward language has inspired many linguists around the world. What would be your suggestions or counseling to the young linguists arising from countries in development? Which paths should they follow to deepen language researches and studies?

LABOV - There are two major directions of linguistic research today. One is to discover the universal properties of the language faculty—the search for Universal Grammar in Chomsky's terms. This is a very important aspect of linguistic study, and I try to draw upon the results of this work as much as I can. The other direction is to examine those aspects of language that are not universal: that can and do change. There are many deep problems associated with such changes, since they often interfere with the primary communicative function of language, and our understanding of human nature will be advanced if we can come to grips with the causes of change. I believe that studies of language change and variation have demonstrated a cumulative character, which enable us to build upon the works of our predecessors and colleagues. But they cannot be pursued without reference to the more abstract, structural character of language. For those who would like to make a permanent contribution to our knowledge of language, I would suggest it is important to master

both aspects of language study. Many sociolinguistic studies tend to work with isolated elements of language and do not make contact with linguistic theory. The algebra that underlies the surface of language must be incorporated into any studies of linguistic change and variation, in order to arrive at a full understanding of the causes of linguistic change.

LETRA MAGNA - How do you define today the term "Social Identity"?

LABOV - The term "social identity" can refer to a wide range of social attributes, which will vary in importance from one society to another. Social class is more salient in Britain than in the U.S. Race is of overwhelming importance in the U.S. more so than in Brazil. For most societies and cultures, "local identity" is an important aspect of social life in regulating access to local rights and privileges (housing, hunting and fishing privileges, local variances and permits, etc.) There is a tendency in much sociolinguistic writing to automatically interpret each local feature of speech as a symbol of local identity.

When it is said that the use of a certain linguistic variable is an assertion of local identity, this is often saying no more than "this is how people speak in that locality." If a linguistic feature is to be interpreted as a mark of social identity, it is important to show that people actually assign that identity when they hear that feature used. Subjective reaction experiments are the best way to do this.

LETRA MAGNA - How does discourse (connected stretches of speech or writing) differ from one group to another ?

LABOV - This is still an open question. Students of Conversational Analysis tend to argue that discourse patterns, and rules of turn-taking, are general across societies. Those who study speech events in the tradition of Dell Hymes tend to emphasize the aspects that are specific to a given society. Researchers in pragmatics who examine anaphora and other cross-sentential features are looking for general theory (like Centering Theory) but the phenomena they examine will be specific to the syntax of a given language. In our studies of African American language and culture, we do find particular ways of framing and constructing narratives that are specific to African Americans.

LETRA MAGNA -How do radio, television, films and popular entertainment affect language?

LABOV - Our studies of sound changes in progress indicate that the mass media have almost no effect on the development of every-day language, which is

influenced far more by the interaction of peers in every-day life. Passive listening to radio, television, or teachers in school, does not appear to affect the basic machinery of language production. In North America, regional dialects are becoming more diverse even though the mass media are quite uniform. Actors on television programs will often reflect changes that have taken place in the community a generation before. The same principle applies to grammatical innovations, like the new English verb of quotation, "be like." Rosa Saladino showed that watching television had no effect on the replacement of dialect words with Italian. (Saladino, Rosa 1990. Language shift in standard Italian and dialect: A case study *Language Variation and Change* 2:57-70). The mass media may certainly have a strong influence in the diffusion of vocabulary and phrasal idioms. It is also possible that isolated individuals can learn second languages by long-term exposure to radio and television in that language.

LETRA MAGNA - How do social networks affect language?

LABOV - Many studies have shown that the density and multiplexity of social networks are important factors in the diffusion of language change, or resistance to the diffusion of change. The work of Leslie Milroy has been important in this area, and Bortoni-Ricardo's work in Brazilian Portuguese has documented the influence of this variable. (Bortoni-Ricardo, Stella M. 1985. *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil* Cambridge: University Press.) In my own study of language change and variation in Philadelphia, a chapter on social networks reinforces the view that language change spreads through the two-step process first documented in Katz and Lazarsfeld's study of *Personal Influence*. New forms are adopted by a small number of influential persons (leaders of linguistic change), and then spread out through their personal networks. (Katz, Elihu and Paul Lazarsfeld 1955. *Personal Influence*. Glencoe, Ill: Free Press.) However, it is important not to overemphasize the importance of social networks in determining language behavior. The social history of a speaker can be far more important. If a person moves into a new area later in life, the effect of the new social networks will be quite small in comparison with the effects of early language learning. African Americans who move from the South into Northern Cities may become full fledged members of the local social networks, but retain

many features of their earlier speech patterns (Labov, William and Wendell A. Harris 1986. De facto segregation of black and white vernaculars. In D. Sankoff (ed.), Diversity and Diachrony. Philadelphia: John Benjamins. Pp. 1-24.)

Social networks are best thought of as a means of fine-tuning the linguistic patterns that are determined by larger social forces.

LETRA MAGNA - How does education affect the features of language that people use?

LABOV - In many studies of social stratification, combined indices are used, incorporating such factors as occupation, education, neighborhood, house values, and income.) In most societies, occupation has the most powerful effects on language, more than education. Yet when only educational data is used, one often finds consistent correlations with sociolinguistic variables and with new linguistic changes. If the linguistic feature is a well recognized stereotype, and discussed directly in the classroom, one might expect to find the strongest effects.

Here the most important study is by Scherre and Naro, who examined the effects of education on subject-verb agreement in Brazil. They found that the effect of education was significant only for single and initial instances in the discourse. But whenever the case of

subject-verb agreement followed others in a string, the effect of serial processing that they had documented in earlier work overwhelmed any effect of education (Scherre, Maria Marta Pereira and Naro, Anthony J. 1992. The serial effect on internal and external variables Language Variation and Change: 4:1-13.)

LETRA MAGNA - How does internet affect the features of language that people use, mostly the youngsters?

LABOV - This is not an area where I have done any work. Many recent papers have been given on the topic. Again, one would expect to find an influence in vocabulary, phrases, and abbreviations, but not in the basic machinery of language. However, the rapid growth of the Internet might lead to unexpected consequences that we cannot now foresee.

LETRA MAGNA - What kind of factors cause listeners to perceive one type of language as higher in status than another?

LABOV - This is a major topic for those engaged in the study of multilingual societies and language planning, but I have not done any work in this area myself.

LETRA MAGNA – What is the future of Sociolinguistics?

LABOV - That is largely up to you. But it seems likely that the large and diverse area called Sociolinguistics will continue to separate into several different disciplines, depending on its relation to the field of linguistics. Many important areas of sociolinguistics do not require any detailed knowledge of language structure, but merely the ability to distinguish one language from another. Many branches of the study of discourse have little connection with linguistics. The particular approach to the field that I have followed is directed at long-standing questions about the structure and evolution of language, and is intimately involved with issues of linguistic theory. In particular, we are interested in knowing more about the causes of linguistic change: the triggering events, the driving forces, and the ultimate resolution of change over time. We would like to know whether the basic unit of sound change is the word or the phoneme; whether deep-seated structures can be transferred from one language to another. It is important to find out why so many of the essential components that signal grammatical categories tend to disappear over time. I would hope that the future directions of linguistics will be more and more influenced by sociolinguistic work of this kind.

LETRA MAGNA – Letra Magna, in the name of all brazilian scholars, thank you for this great interview.

[Voltar](#)

CASTILHO, A. T. de. *A Língua Falada no Ensino do Português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 160 p.

A LÍNGUA FALADA NO ENSINO DO PORTUGUÊS

Elizangela Maria dos Anjos¹

elizangela.anjos@itelefonica.com.br

O livro *A língua falada no ensino de português*, de Ataliba de Castilho, professor da Universidade de São Paulo (reeditado em 2004 pela editora Contexto, a mesma da primeira edição, em 1998), inicia-se por uma reflexão em torno da Análise da Conversação e a sua aplicação no Ensino Médio e Fundamental.

A obra, em suma, é uma aula, desenvolvida em pouco menos de 160 páginas. Não é pouca, portanto, sua importância, tomando a concepção elevada de aula como fez Barthes. Obra preliminar, mas profunda, acessível ao leitor-professor. Quase inseri aqui a palavra *leigo*, mas não é o caso. Há de ser professor para ter dela um bom aproveitamento. Voltado mais à *práxis* do que à teoria, a obra abre perspectivas para novas leituras, inclusive há indicações.

Sabemos que a língua falada é um recurso rítmico e melódico, repleto de entonação, pausas, gestos etc. Não é possível pensar em outra forma de comunicação quando se pensa na fala. No desempenho oral, e no texto que dele provém diretamente, existem marcas específicas como comentários metalingüísticos e marcadores discursivos que não são encontrados no texto escrito. É evidente, portanto, constatar a dicotomia entre a *língua escrita como linguagem formal* e *língua falada como linguagem informal*. Preti, Motta, Ingedore, entre outros teóricos, partem desta diferença: textos que trazem marcas da oralidade e texto escrito no plano do letramento que, por fim, são duas práticas sociais. Está instaurado um impasse de proporções gigantescas. O

¹ Graduada em Letras pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

professor Castilho nos dá a medida de tal impasse: por um lado, o privilégio da norma culta que deve estar inserida na língua escrita como linguagem formal; por outro, o avanço da sociedade (crise social, urbanização desenfreada etc.) em outro sentido: o predomínio da língua falada sobre a escrita. A sala-de-aula se transforma em um campo de batalha epistemológico em que ambos os exércitos caem vencidos. Não é fácil ver saída. O alunado se distancia dos modelos. No entanto, a sugestão apresentada por Castilho se coaduna perfeitamente ao processo reflexivo encaminhado na obra em questão: os professores têm que prever novos modelos de *o que é ensinar, como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar*. Uma ambiciosa mudança de paradigmas. A curto prazo, o conselho de Castilho é não enfatizar a questão sob a dicotomia do certo e do errado, mas contemplar as possibilidades de comunicação, considerando o dinamismo da linguagem.

A obra dá atenção aos ingredientes do processo. Talvez nem fosse preciso enumera-los aqui pela ênfase que muitos pesquisadores tem dado às distorções que permanecem. Fazemo-lo em função da presteza articulatória entre eles, promovida por Castilho: o material didático que permanece apesar de claramente ineficiente; os baixos salários dos professores que o levam ao desinteresse pela profissão; a deficiência da formação professoral. Na verdade, um complexo que se articula e compromete o sistema.

Interessante apontar como Castilho chama a atenção do fenômeno linguístico. O efeito é inserir o leitor mais agudamente na problemática que se desdobra para o político, o social e o antropológico. Ele apresenta os três módulos da língua natural: semântico (sentido), discursivo (os sujeitos implicados na situação de enunciação) e gramatical (fonologia, morfologia e sintaxe) que são interligadas pelo léxico. Aponta os passos primeiros da conversação, explica a consideração da **atividade dinâmica**, e fala de algumas formas de conquista de um *corpus* falado. Fundamenta uma análise da conversação, mostrando as formas conversacionais, o princípio de projeção interacional, a manutenção e a passagem de turno, o sistema de correção, os pares adjacentes e os marcadores conversacionais. Também explica os textos considerando as suas reproduções de conversações. Os textos são construídos por três movimentos: reativação, ativação e desativação, sendo através destes movimentos, que são propriedades gramaticais do léxico e semântica, que se dá a construção de um texto em sua modalidade falada.