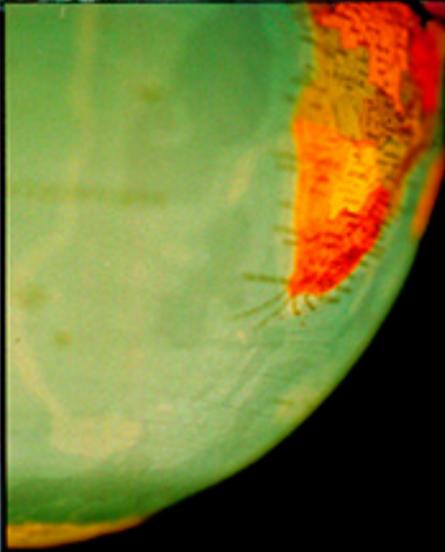
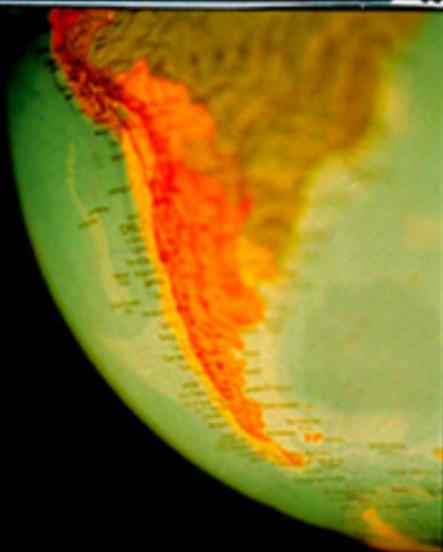
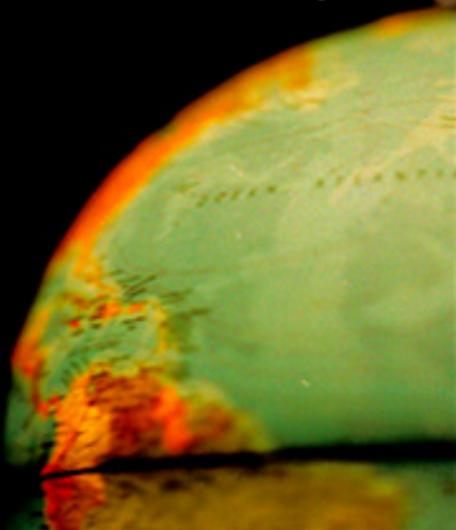




V.4 N.6

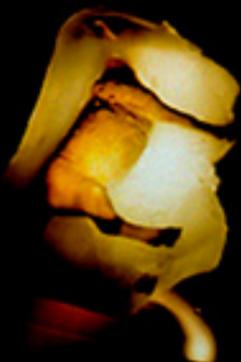
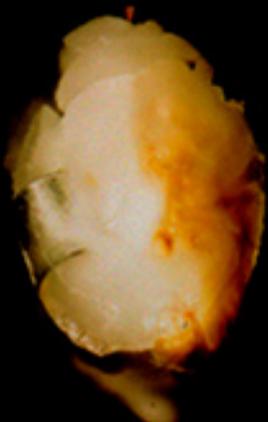
(2007)



Tiempos Soñados by Roberto Huarcaya - robertohuarcaya.com

DIVERSIDADE

LINGUÍSTICA



## Diversidade Linguística

### v.4 n.6 (2007)

#### SUMÁRIO

##### **Perguntas e resposta na entrevista radiofônica**

Eliete Sampaio Farneda

##### **Uma leitura do conto machadiano pela análise de *O Enfermeiro***

Diva Cleide Calles

##### **Entrevistas radiofônicas no Programa *Atenção Brasil***

Iara Lucia Marcondes

##### **Transferências fonotáticas do Português para a língua inglesa: A produção de *clusters***

Renata Teixeira da Vitória

##### **O uso dos conectores intra e interfrásticos sob os enfoques funcional e enunciativo**

Luisa Helena Borges Finotti

##### **A cultura na educação linguística do Português como língua estrangeira**

Maura Regina Dourado • Heliane Andrade Poshar

##### **Ensino de produção textual: Questões teóricas e didáticas**

Rodrigo Acosta Pereira

##### **Gêneros discursivos e o ensino de linguagem**

Neilton Farias Lins

##### **Assimilação consonância de enurdecimento: Teste de três fatores condicionantes na fala**

Lindinalva Messias Chaves

##### **Características da escrita de alunos da 1ª série do ensino médio**

Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro Alves

##### **A interferência dos desvios fonológicos na produção escrita de surdos**

Raquel Eloísa Eisenkraemer

## SUMÁRIO

### **Abordagem fonética, fonológica e semântica sobre importância do estudo de língua espanhola**

Marcelo Mário Amendolara

### **Da fala à escrita: Os saberes da oralidade e o início de produção da escrita escolar**

Maria Alice Fernandes de Sousa

### **Gênese lexical nas línguas europeias ocidentais: A influência greco-latina e o perfil ideológico**

Aldo Bizzocchi

### **Letramento, identidade e diversidade**

Silvane Aparecida de Freitas Martins

### **Análise conversacional de entrevistas radiofônicas francesas**

Amarílis Aurora Aparecida Valentim • Lucia Campos de Oliveira Zucchi • Daniela Akie Hirakawa

### **Da trama entre leitores e leituras à tecitura textual**

Patrícia Colavitti Braga

### **The rhetorics of the un-speakable authority: Translation linguistics**

Fee-Alexandra Haase

### **An unknown law of elision in western romance languages**

Ivan Kotliarov

### **Entrevista com Plínio Almeida Barbosa**

Adail Sobral

### **Resenha de *Estudos filológicos* de Raimundo Barbadinho Neto (2003)**

José Pereira da Silva

### **Resenha de *Pontos essenciais em fonética e fonologia* de Ricardo Stavola Cavaliere (2005)**

Darcília Simões

### **Resenha de *Investigações filológicas* de Manuel Said Ali (2006)**

José Pereira da Silva

## **PERGUNTAS E RESPOSTAS NA ENTREVISTA RADIOFÔNICA**

Eliete Sampaio Farneda  
(Universidade de São Paulo)

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

A entrevista é uma modalidade muito especial de interação verbal, pois, segundo Marcuschi (2003), tem características que a afastam de um uso oral prototípico da língua, como no caso da conversação espontânea, envolvendo um certo nível de pré-planejamento. Seu objetivo é sempre o inter-relacionamento humano, mas os direitos dos participantes não são os mesmos, o entrevistador faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado. Na verdade a relação de poder entre eles deixa-os em condições de participação no diálogo. (Fávero, 2000:79, 80).

Enquanto gênero jornalístico, a entrevista pode ser definida como uma técnica eficiente na obtenção de respostas pré-pautadas por um questionário, que atende aos anseios do público visado – destinatários - e não dos interlocutores diretamente envolvidos na interação.

Admitindo-se o ponto de vista de que a linguagem é uma atividade social, pretende-se, neste estudo, demonstrar a perspectiva interacional da língua falada, enfatizando a organização textual interativa e seu aspecto funcional em uma entrevista pública radiofônica.

Esse trabalho teoricamente se inscreve no âmbito da Análise da Conversação de base etnometodológica, enfocando o par *Pergunta e Resposta* como construção do texto discursivo.

O *corpus* analisado é a entrevista feita pelo jornalista Adalberto Piotto, da rádio CBN, no dia 08/05/2003, às 7h, à Deputada Luíza Erundina, do PSB de São Paulo. A transcrição do *corpus* foi feita no sistema ortográfico padrão e seguidas as normas desenvolvidas pelos estudiosos do Projeto NURC/SP (Norma Urbana Culta de São Paulo) USP / SP. Os interlocutores serão denominados por: E1, o entrevistador, jornalista da rádio CBN Adalberto Piotto e, por E2, a entrevistada, deputada do PSB Luíza Erundina.

## **I - A ESTRUTURA DA ENTREVISTA RADIOFÔNICA**

A entrevista radiofônica é um gênero jornalístico que diz respeito ao encontro de um entrevistador (jornalista) e um entrevistado (especialista em um assunto em particular), cujo interesse é fazer falar o expert a respeito dos diferentes aspectos de uma questão e, dessa forma, levar as informações fornecidas, por essa interação, a terceiros. Sendo contrária a uma conversa comum, a entrevista apresenta um caráter estruturado e formal, cujo objetivo é satisfazer as expectativas do destinatário. Greatbatch (1988), concebe a entrevista com o seguinte formato:

- Pré-alocação dos turnos: entrevistador e entrevistado ocupam posições assimétricas;
- O participante deve respeitar a agenda de Perguntas previstas pelo jornalista;
- Os turnos de perguntas devem sempre terminar por uma interrogativa;
- O entrevistado dá apenas as respostas;
- O entrevistador não formula expressões de ratificação, opinião ou comentário, abstendo-se de formar opinião contra ou a favor do entrevistado;
- A abertura e o fechamento da entrevista devem ser feitos pelo entrevistador;
- A entrevista tem de passar a idéia de neutralidade, pois o interessado é o público.

A entrevista pode, de alguma forma, constituir-se num modelo simplificado que facilitará a aprendizagem do papel do mediador, da co-gestão e da regulação da conversa formal, dando-nos consciência do papel e das funções do entrevistador, do entrevistado e do público.

Por se tratar do gênero entrevista, ressaltamos os papéis dos participantes dessa interação verbal. Dessa forma, tomaremos como *E1* – o Entrevistador, ou seja, aquele que mantém o controle dos tópicos e alocação dos turnos e, como Informante – *E2* – entrevistado, aquele que mantém o turno por mais tempo, uma vez que é a ele que se quer ouvir, como se pode observar no exemplo 1, em que *E1* questiona *E2* a respeito do prazo para a discussão da Reforma Previdenciária.

Ex 1:

- 9 E1 A discussão teria um prazo um/ teria um início pra acontecer a senhora acha
- 10 E2 tem exatamente nós vamos
- 11 E1 que vai ser votado ainda esse ano essa reforma como quer o governo ou não?
- 12 E2 olha...eu acredito que sim até o final do ano mas não...não pudemos ter pressa temos que promover audiências públicas ouvir um pouco mais a sociedade... porque até agora o governo só ouviu o conselho...de desenvolvimento econômico social...esse representa alguns segmentos mas não representa o conjunto da sociedade temos que promover audiências públicas...vamos no nosso projeto nós vamos preparar até:: o PRAzo... de apresentar de de do limite de apresentar emendas vamos apresentar o primeiro projeto discuti-lo com o governo...né? procurar...ah:: dialogar e e argumentar pra que o governo possa incorpoRAR as nossas propostas de mudança ...se por acaso o governo entender que não pode modificar o seu projeto nós vamos apresentar emendas... diversas emendas e o eu/ouvinte pode ficar:: confiante de que as propostas do PSB vão ser no sentido de ajudar o país de resolver a a as distorções as injustiças e certamente será...isso será feito de forma transparente ouvindo a sociedade promovendo audia/audiências públicas mas fazendo isso de forma MUItto responsável.

Em uma entrevista, geralmente, os dois interlocutores ocupam papéis públicos institucionalizados que, de certa forma, auxiliam na organização da interação. A entrevista, segundo Dolz, Erard e Moro (1996), possui uma estrutura global apresentada da seguinte forma:

- abertura : saudação e apresentação do convidado.

Ex 2:

- 1 E1 estamos em contato já...com a Deputada Luíza Erundina do PSB de São Paulo...deputada bom dia à senhora
- 2 E2 bom dia Adalberto...bom dia ouvintes da CBN é um prazer falar com vocês.

- apresentação do tópico. No exemplo 2, temos a apresentação do tópico a ser desenvolvido “Reforma da Previdência”.

Ex 3:

- 3 E1 o prazer é todo nosso em ter a senhora aqui deputada...a senhora pessoalmente é a favor da reforma da previdência NEsses moldes que o governo está colocando sobretudo com esta...polêmica...taxação dos inativos?

- desenvolvimento do tópico. No exemplo 3, temos o início do diálogo com o desenvolvimento do tópico proposto por E1.

Ex 4:

- 4 E2 não... não sou...a favor...nem a bancada...nós ontem nos reunimos a bancada:: federal eh:: os deputados e os governadores mais o/de/a direção do partido e estamos construINDo uma proposta alternativa pra apresentar ao governo...se o governo não for:: acessível...não aceitar essa proposta...nós vamos apresentar emendas ao projeto do governo.

- Fechamento. Temos, no exemplo 4, o agradecimento de E1 a E2 seguido pelo agradecimento de E2 a E1 e aos ouvintes e, o fechamento da entrevista por E1.

Ex 5:

- |    |    |  |
|----|----|--|
| 29 | E1 | Deputada:: Luíza Erundina deputada pelo PSB de São Paulo muito obrigado pela entrevista. |
| 30 | E2 | eu que agradeço...um bom dia pra você e seus ouvintes.                                   |
| 31 | E1 | bom dia à senhora.   |

Na entrevista radiofônica, o papel dos participantes e as trocas aí implicadas pressupõem a presença de um terceiro, o público, a quem se pretende comunicar. Nesse caso, tudo é fundado em *perguntas e respostas* organizadas por um certo número de mecanismos que organizam a seqüência dos turnos conversacionais.

## II – O TURNO CONVERSACIONAL

A idéia de turnos, segundo Galembeck (1990: 60), está ligada à alternância dos membros de um grupo na consecução de um objetivo, mantendo o diálogo entre os falantes para que a entrevista se concretize. Cada intervenção, do ouvinte, do tipo “uhh uhn”, “certo”; ”perfeito” será considerada como turno. Isso implica dizer que o falante não apenas ouve, mas também fala. Essa alternância de papéis falante/ouvinte é consecutiva e caracteriza uma série de turnos que podem ser simétricos ou assimétricos. No *corpus* analisado, a interação pode ser considerada assimétrica, uma vez que somente E2 desenvolve o tópico proposto por E1. Há, no decorrer da interação, diversas intervenções de E1, que constituem o que Galembeck denomina de turnos inseridos de função interacional, pois não desenvolvem o tópico da conversação, mas indicam que E1 está acompanhando as palavras de E2. É o que se verifica no exemplo 6 em que E1 utiliza-se do marcador “perfeito” para mostrar a E2 sua participação na interação.

Ex 6:

- |    |    |  |
|----|----|--|
| 18 | E2 | em relação à política econômica sim pelos cortes que têm sido feitos...né? o o ah:: exatamente no se/ na nos programas sociais na parte orçamentária destinada a as atividades destinadas a atender a população...né? de segmentos sociais mais carentes e também uma submissão a metas do FMI uma submissão ao modelo econômico anterior...né? é preocupada com o exatamente com o superávit fiscal e isso implica em cortes de GASTos... e esses cortes de gastos recaem |
|----|----|--|

□

- exatamente sobre os programas destinados a população mais pobre... eu acho que isso esse segmento o PT tem razão...  
 19 E1 perfeito  
 20 E2 mas a gente espera que o governo aprecie daqui a algum tempo saídas que corrijam essas irre/ essas... distorções no campo da economia e comece  
 21 E1 uhn...uhn  
 22 E2 a promover as mudanças esperadas prometidas no campo social o desemprego...o problema do combate à pobreza que não basta só o fome zero precisa articular esses programas sociais... é uma ação conjunta de modo a distribuir renda de modo ah:: atender a escalas de necessidade...ontem mesmo nós tivemos audiência pública na comissão de relação participativa com a presença eh:: do movimento nacional dos meninos e meninas de rua e que meninos e meninas diziam isso...olha...  
 23 E1 uhn...uhn  
 26 E2 tanto a próprio menino de rua de doze treze anos percebe... a insuficiência  
 27 E1 uhn...uhn

O fragmento anterior apresenta vários exemplos de turnos inseridos, que indicam atenção ou concordância, e não contribuem para o desenvolvimento do tópico conversacional:

- 19 E1 perfeito  
 21 E1 uhn...uhn  
 23 E1 uhn...uhn  
 25 E1 espera só um pouquinho  
 27 E1 uhn...uhn

Ao estudar a transição do turno conversacional, nas entrevistas públicas radiofônicas Francesas, *Léon* (1999), afirmou que:

Le tour de parole des entretiens publics se caractérisent par le fait qu'ils sont constitués de plusieurs unités de tour. [...] Le probleme qui si pose quand on produit une phrase complexe qui comporte plusieurs unites, c'est le fait qu'elle multiplie les transition return points ou point possible de transition et que nombreuses sont les ocasions pour le locuteur d'être interrompu. Il faut donc developper des techniques de construction de tours multi-unités, comme l'application du principe de projectabilité et la technique de mise em paquet.

L'une de ces techniques consiste à mettre em paquet les propositions. Parmi ces techniques, l'utilisation de connecterurs et l'organisation prosodique du tour jouent role capital.

A transição do turno pode ser requerida ou consentida pelo falante. A passagem requerida tem por característica a pergunta direta ou a presença de marcadores que

buscam a confirmação do ouvinte; a consentida consiste na detenção do turno, pelo ouvinte, sem que tenha sido diretamente solicitado. A característica principal da passagem de turno consentida é o final da frase declarativa que algumas vezes vem acompanhado de pausas conclusas.

Como já foi citado anteriormente, para que haja interação é necessário que os participantes do processo conversacional se alternem na troca de turnos, mas para que isso aconteça é necessário um tema a ser desenvolvido, algo que dê motivos para que o evento conversacional se desenvolva. A esse tema, parte constitutiva do texto oral, podemos denominar de Tópico Conversacional.

### **III – TÓPICO CONVERSACIONAL**

Tópico, segundo Brown e Yule (1983:73), é aquilo acerca de que se fala. O desenvolvimento do conteúdo em questão depende do processo interacional dos participantes, isto é, do conhecimento partilhado e das circunstâncias em que ocorre a conversação. Para que seja estabelecido um tópico conversacional, o falante precisa garantir a atenção do ouvinte através da boa articulação da fala, dos enunciados bem construídos, permitindo que o ouvinte identifique elementos do tópico que tenham relação entre os referentes do mesmo.

O tópico conversacional tem uma centração, isto é, segundo Fávero (2003:47), é falar acerca de alguma coisa utilizando-se de referentes implícitos ou inferíveis. Se no desenvolvimento do tópico houver uma nova centração, haverá um novo tópico.

No exemplo 7, o tópico que se desenvolve está centrado na “Previdência diferenciada – junção de todos os aposentados e pensionistas num regime único” que, embora tenha se originado do tópico anterior “A Reforma da Previdência e a taxação dos inativos”, tem uma outra centração voltada especificamente ao funcionalismo público.

Ex 7:

- |   |    |  |
|---|----|--|
| 7 | E1 | deputada exatamente sobre o funcionalismo público ah::esse previdência diferenciada a senhora a senhora aPÓia a iniciativa de juntar todas os aposentados todos os pensionistas num regime único?  |
| 8 | E2 | claro...temos que...dar tratamento::igual...né? ou desigual a quem é desigual mas corrigindo as distorções as desigualdades...as injustiças eh:: sobre tudo a injustiça com o país quer dizer...não o sistema previdenciário como está de fato...não é? não se viabiliza não tem |

viabilidade...é preciso portanto...dar uma outra estrutura a esse sistema JUNto com outras meDIdas eu acho que essas...reformas deveriam ser tratadas integradamente por exemplo a reforma tribuTÁria mesmo a reforma...a reforma...política o pacto federativo precisa corrigir as distorções entre a distribuição da e com relação a distribuição da:: do bolo tributário entre as três esferas do governo...os municípios ficam apenas com quatorze por cento...os outros dois níveis de governo...o estado fica com mais... e o a união concentra praticamente a maior PARte desse bolo tributário...é preciso corrigir isso porque se você:: distribui melhor essa renda pública com certeza alivia a pressão sobre os municípios sobre os estados e isso é uma forma de produzir de distribuir também benefícios e serviços públicos que podem atenuar aquelas faixas de renda mais BAIxas situações de extrema::de ( ) do ponto de vista da sobrevivência portanto nós estamos tratando essas reformas a intera/ah:: integradamente articuladamente..e certamente um projeto pra previdência vai refletir exatamente...aquelas medidas que a gente vai propor tanto pra reforma tribuTÁria...como pra reforma política e outras reformas a reforma trabalhista por exemplo...essas reformas precisam ser tratadas a/ articuladamente integradamente pra não onerar um único sistema e pra não... imaginar que uma reforma num desses sistemas seja suficiente pra resolver os problemas do país.

Os turnos 8 e 9 estão centrados no posicionamento de E2 com relação à “Previdência diferenciada”. As proposições integrantes estão associadas por um conjunto de elementos que tratam da “desigualdade social”. Nesse momento da entrevista, esse conjunto se destaca dos outros através das pausas, prosódia e repetições. Esse segmento ou subtópico forma o supertópico “Reforma da Previdência e a taxaço dos inativos”.

No *corpus* selecionado, pudemos perceber a ocorrência de dois supertópicos. O primeiro relacionado com a Reforma da Previdência e a taxaço dos inativos, formado pelos subtópicos:

- Taxaço como maneira do governo conseguir mais recursos
- A Previdência diferenciada – funcionalismo público
- Prazo de votaço da reforma.

O segundo supertópico, conforme ex.8, está relacionado com a “Atual crise do PT e a visáo de Democracia tida pelo partido”, formado pelos subtópicos:

- A política econômica e a submissão às metas do F.M.I
- O desemprego e o combate à pobreza
- Os programas sociais como o Fome Zero e o Renda mínima.

Ex 8:

- 13 E1 Deputada Luíza Erundina a senho/ saindo um pouco do assunto das reformas eu gostaria de saber da senhora COMO é que a senhora vê essa crise diante do PT a senhora que já pertenceu ao partido...foi de certa forma enquadrada pelo partido por ter aceitado um cargo durante o governo Itamar Franco o que sucedia o polêmico...e com críticas de falta de ética no governo ah:: Fernando Color... como é que a senhora vê essas críticas todas aí dentro do partido aí...essa essa democracia dentro do PT?
- 14 E2 olha...eu acho que não tem democracia...né dentro do PT...eu acho que... essas...manifestações de alguns companheiros e eu e eu...eu não aceito a forma...eu critico a forma o método que eles usam pra protestar pra manifestar rejeição às propostas que o governo:: o PT foi sempre um partido que:: discutiu muito internamente mas deu voz e deu::oportunidade de todos se manifestarem é verdade... que a democracia interna existe e depois que a maioria se posiciona numa direção ah:: ah:: o conjunto a minoria tem que se submeter...porém eu acho que nesse momento os companheiros estão tratando de TEses... que têm repercussão na sociedade eu não digo só a questão aí do do dos inativos dos aposentados e dos pensionistas...eu falo também das críticas que eles fazem ao modelo econômico...né? essa política de juros eh:: esse ajuste ah:: e:: esse superávit fiscal

A mudança de tópico é muito recorrente nas entrevistas públicas. Segundo Aquino (1991:108) dois tipos de mudanças podem ocorrer: local e global. Ao primeiro tipo, pertencem os casos em que ocorre mudança ao nível do subtópico, enquanto ao segundo estão relacionadas as mudanças no supertópico. No exemplo 9, turnos 3 e 13, temos uma mudança global, uma vez que, a entrevista passa a ter dois supertópicos.

Ex 9:

- 3 E1 o prazer é todo nosso em ter a senhora aqui deputada...a a senhora pessoalmente é a favor da reforma da previdência NEsses moldes que o governo está colocando sobretudo com esta...polêmica...taxação dos inativos?
- 13 E1 Deputada Luíza Erundina a senho/ saindo um pouco do assunto das reformas eu gostaria de saber da senhora *COmo é que a senhora vê essa crise diante do PT* a senhora que já pertenceu ao partido..foi de certa forma enquadrada pelo partido por ter aceitado um cargo durante o governo Itamar Franco o que sucedia o polêmico...e com críticas de falta de ética no governo ah:: Fernando Color... *COmo é que a senhora vê essas críticas todas aí dentro do partido* aí...*essa essa democracia dentro do PT?*

Fica evidente que o pedido de informação, no exemplo 9, refere-se mais à sugestão de E1 para desenvolvimento do novo tópico, isto é, E1 pretende que E2 dê sua opinião sobre o assunto e, dessa forma, forneça informações além das solicitadas organizando a conversação. Isso ocorre porque o conceito de entrevista nos faz inferir que, se há um turno de pergunta deve haver o turno de resposta formando, dessa maneira, os pares adjacentes ou pares conversacionais, termo introduzido por Schegloff

(1972:346-80), para descrever a seqüência de dois turnos que concorrem e servem para a organização local da conversação.

#### IV – O PAR PERGUNTA E RESPOSTA

*Perguntas e Respostas* constituem, de acordo com Schegloff e Sacks (1973), uma unidade dialógica mínima, denominada *Par Adjacente*. Isso implica dizer que a Pergunta escolhe a Resposta e a Resposta é a ação escolhida pela pergunta (Stubbs, 1987).

As perguntas e as respostas são utilizadas pelos interlocutores, para dar prosseguimento ao tópico. Em geral, a literatura aponta para dois tipos de perguntas :

- as fechadas (sim/não)

Ao pensarmos em perguntas fechadas temos em mente que a resposta esperada deve ser um sim ou um não, mas podemos ter elementos que respondem a elas com o mesmo valor positivo ou negativo, como “claro” “não exatamente” , adiantando a resposta esperada. No exemplo 10, temos à pergunta de sim/não, uma resposta “não”

Ex 10:

- 5 E1 deputada...mas o/no que *realmente* discorda o PSB o o ou propriamente a senhora dessa proposta do governo porque o governo alega que há altos salários pagos aí pros inativos e uma maneira disso aí é a taxaço ser uma maneira de conseguir mais recursos...a taxaço de quem ganha até um limite a senhora é contrária depois desse limite aí poderia *sim ou não?*
- 6 E2 não...exatamente isso Adalberto...o nosso projeto é exatamente pra tentar construir uma proposta...que seja:: a melhor pro país e aí com certeza esse quadro... de inativos e de pensionistas precisa ser corrigido...existem distorço es existe uma...minoria muito pequena que:: ganha muito...né? tanto...ah:::como aposentadoria ou como:: pensão nós precisamos corrigir isso sem isso afeta a imensa maioria dos...inativos e pensionistas que ficam numa faixa salarial muito baixa...uma faixa de benefícios muito BAIxa...então nós queremos levantar todo esse quadro quanto...cada o percentual de pessoas que estão em que situação...corrigir essas distorço es e fazer portanto...jusTIça justiça previdenciária...justiça fisCAL e pra isso nós vamos nos dar um tempo já estamos preparando isso...já há algum tempo com círculos de debates e nós queremos...exatamente construir propostas para cada um dos pontos não só em relação a esses e com certeza nós...teremos toda:: responsabilidade de fazer projeto que seja bom pro país e que seja bom pros servidores públicos.

As perguntas fechadas são semanticamente cheias e as respostas dadas poderão confirmá-las ou não.

- as abertas (pedido de informação):

O enunciado das perguntas, abertas ou fechadas, têm sempre entonaço própria. No caso de perguntas abertas temos o uso de marcadores interrogativos. Sendo esses

marcadores palavras vazias, é esperado que seu preenchimento esteja na resposta que traz a informação nova. Alguns marcadores interrogativos são: como; o que?; quando?; onde?

No exemplo 11, turno 13, E1 utiliza-se do marcador “como” para questionar E2 a respeito de sua visão a respeito da crise no PT. Esse marcador é duplamente utilizado no turno, por E1, reforçando a idéia de informação com posicionamento pessoal de E2. Como resposta, no turno 14, E2 utiliza-se do marcador de tomada de turno “olha”, e em seguida introduz a informação nova através do verbo de opinião “achar”, modificando a força ilocutória do enunciado e reduzindo o comprometimento da enunciação.

Ex 11:

- 13 E1 Deputada Luíza Erundina a senho/ saindo um pouco do assunto das reformas eu gostaria de saber da senhora *COmo* é que a senhora vê essa crise diante do PT a senhora que já pertenceu ao partido...foi de certa forma enquadrada pelo partido por ter aceitado um cargo durante o governo Itamar Franco o que sucedia o polêmico...e com críticas de falta de ética no governo ah:: Fernando Color... *COmo* é que a senhora vê essas críticas todas aí dentro do partido aí...essa essa democracia dentro do PT?
- 14 E2 *olha*...eu *acho que* não tem democracia...né? dentro do PT...eu acho que... essas...manifestações de alguns companheiros e eu e eu...eu não aceito a forma...eu crítico a forma o método que eles usam pra protestar pra manifestar rejeição às propostas que o governo:: o PT foi sempre um partido que:: discuti muito internamente mas deu voz e deu::oportunidade de todos se manifestarem é verdade... que a democracia interna existe e depois que a maioria se posiciona numa direção ah:: ah:: o conjunto a minoria tem que se submeter...porém eu acho que nesse momento os companheiros estão tratando de TEses... que têm repercussão na sociedade eu não digo só a questão aí do do dos inativos dos aposentados e dos pensionistas...eu falo também das críticas que eles fazem ao modelo econômico...né? essa política de juro eh:: esse ajuste ah:: e:: esse superávit fiscal

A utilização de verbos parentéticos, como forma de amenizar a força ilocutória do enunciado e indeterminar seu grau de verdade, é um recurso muito freqüente nas entrevistas. No exemplo 12, a utilização do verbo parentético “acreditar” além de amenizar a carga ilocutória de E2, serviu para indeterminar o grau de verdade do enunciado.

Ex 12:

- 9 E1 A discussão teria um prazo um/ teria um início pra acontecer *a senhora acha*
- 10 E2 tem exatamente nós
- 11 E1 que vai ser votado ainda esse ano essa reforma como quer o governo ou não?
- 12 E2 *olha*...eu *acredito* que sim até o final do ano mas não...não pudemos ter pressa temos que promover audiências públicas ouvir um pouco mais a sociedade... porque até agora o governo só ouviu o conselho...de desenvolvimento econômico social...esse representa alguns segmentos mas não representa o conjunto da sociedade temos que promover audiências públicas...vamos no nosso projeto nós vamos preparar até:: o PRAzo... de apresentar de de do limite de apresentar emendas vamos apresentar o

primeiro projeto discuti-lo com o governo...né? procurar...ah:: dialogar e e argumentar pra que o governo possa incorpoRAR as nossas propostas de mudança ...se por acaso o governo entender que não pode modificar o seu projeto nós vamos apresentar emendas... diversas emendas e o eu/ouvinte pode ficar:: confiante de que as propostas do PSB vão ser no sentido de ajudar o país de resolver a a as distorções as injustiças e certamente será...isso será feito de forma transparente ouvindo a sociedade promovendo audia/ audiências públicas mas fazendo isso de forma MUIto responsável.

Em se tratando de uma entrevista pública, é importante citar que além das perguntas fechadas e abertas pode haver, de acordo com Carraher (2002: 32), as perguntas indutivas – que permitem que a resposta do entrevistado seja conduzida pelo entrevistador. Uma forma de amenizar a indução e proferir ao entrevistado uma escolha é acrescentar ao final da pergunta o recurso “ou não”.

Há respostas que não estão restritas somente à pergunta, mas contém outras informações que desenvolvem o tópico. No exemplo 13, E2 inicia o turno com o marcador “claro” que possui valor positivo, isto é, equivale a um “sim”, que ocasionará a explicação do pedido de informação a respeito do posicionamento pessoal de E2. Dessa forma, fica claro o acordo entre E1 e E2, quando é dada a resposta preferida “sim” com relação ao apoio de E2 à iniciativa de juntar todos os aposentados e pensionistas em um regime único.

Ex 13:

- 7 E1 deputada exatamente sobre o funcionalismo público ah:: esse previdência diferenciada a senhora a senhora aPÓia a iniciativa de juntar todas os os aposentados todos os pensionistas num regime único?
- 8 E2 *claro...temos que...dar tratamento::igual...né? ou desigual a quem é desigual mas corrigindo as distorções as desigualdades...as injustiças eh:: sobre tudo a injustiça com o país quer dizer...não o sistema previdenciário como está de fato...não é? não se viabiliza não tem viabilidade...é preciso portanto...dar uma outra estrutura a esse sistema JUNto com outras meDidas eu acho que essas...reformas deveriam ser tratadas integradamente por exemplo a reforma tribuTÁria mesmo a reforma...a reforma...política o pacto federativo precisa corrigir as distorções entre a distribuição da e com relação a distribuição da:: do bolo tributário entre as três esferas do governo...os municípios ficam apenas com quatorze por cento...os outros dois níveis de governo...o estado fica com mais... e o a união concentra praticamente a maior PARte desse bolo tributário...é preciso corrigir isso porque se você:: distribui melhor essa renda pública com certeza alivia a pressão sobre os municípios sobre os estados e isso é uma forma de*

O acordo é preferencial como resposta na conversação, configurando-se, de segundo Schegloff e Sacks (1973:289-327), na atividade dos participantes. Segundo ele, há duas atividades separadas – de quem pergunta e de quem responde. Quem pergunta deixa marcada a resposta preferida (com relação ao acordo) e, quem responde dá a resposta preferida.

#### IV - RESPOSTAS PREFERIDAS

Respostas preferidas são aquelas que levam ao acordo, evitando a exposição da face negativa do locutor. Caso a resposta seja a despreferida, haverá uma reformulação da pergunta para que haja uma resposta que conduza ao acordo. *Perguntas e Respostas* correspondem a estratégias usadas pelos falantes, na atividade conversacional. Se o turno for composto por perguntas encadeadas P1-P2, haverá a possibilidade da resposta formulada conduzir apenas à P1.

Tomemos como ilustração o exemplo 14, turno 11, em que E1 questiona E2 a respeito do prazo de votação da reforma previdenciária induzindo E2, através de elementos sintáticos como “ainda” – determinando tempo – e “ou não” elemento sintático que ameniza a sentido da indução, à resposta preferida “sim”, que tem sua força ilocutória amenizada pelo verbo parentético “acreditar”.

Ex 14:

		P1	P2
11	E1	[ ]	que vai ser votado ainda esse ano essa reforma como quer o governo ou não?

Essa é uma pergunta que induz a uma resposta a P1, voltada para o acordo, isto é, à resposta que se pretende ouvir, a resposta preferida.

As perguntas alternativas, nas entrevistas públicas brasileiras, podem ser formuladas em P1 seguidas de “sim ou não”, mas podem resultar em respostas enviesadas de acordo com a pretensão de E1 na condução de E2 à resposta preferida. Detectamos, no exemplo 15, turno 5, que E1 orienta E2 à resposta “sim” através da escolha de elementos do léxico como a utilização dos advérbios “realmente”, “propriamente” e do verbo “poder” no futuro do pretérito como modalizador de um discurso não impositivo. O turno é encerrado com a pergunta alternativa “sim ou não?”. Podemos considerar a resposta de E2 como enviesada, pois inicia o turno com o advérbio “não”, quebrando a expectativa da resposta esperada “sim...sou contrária”.

Ex 15:

- 5 E1 deputada...mas o/no que *realmente* discorda o PSB o o ou propriamente a senhora dessa proposta do governo porque o governo alega que há altos salários pagos aí pros inativos e uma maneira disso aí é a taxaço ser uma maneira de conseguir mais recursos...a taxaço de quem ganha até um limite a senhora é contrária depois desse limite aí poderia *sim ou não*?
- 6 E2 não...*exatamente* isso Adalberto...o nosso projeto é *exatamente* pra tentar construir uma proposta...que seja:: a melhor pro país e aí com certeza esse quadro... de inativos e de pensionistas precisa ser corrigido...existem distorço es existe uma...minoria muito pequena que:: ganha muito...né? tanto...ah::como aposentadoria ou como:: pensão nós precisamos corrigir isso sem isso afeta a imensa maioria dos...inativos e pensionistas que ficam numa faixa salarial muito baixa...uma faixa de benefícios muito BAIXa...então nós queremos levantar todo esse quadro quanto...cada o percentual de pessoas que estão em que situação...corrigir essas distorço es e fazer portanto...jusTIça justiça previdenciária...justiça fisCAL e pra isso nós vamos nos dar um tempo já estamos preparando isso...já há algum tempo com círculos de debates e nós queremos...*exatamente* construir propostas para cada um dos pontos não só em relação a esses e com certeza nós...teremos toda:: responsabilidade de fazer projeto que seja bom pro país e que seja bom pros servidores públicos.

Nas entrevistas, além de Perguntas seguidas de Respostas diretas podemos ter casos de Pergunta seguida de outra Pergunta. Isso pode ocorrer quando o interlocutor procura ganhar mais tempo para melhor elaborar sua resposta, preservando dessa maneira sua face, ou quando há um problema de compreensão durante a interação. No exemplo 16, podemos sugerir que E2 ao fazer a E1 a pergunta “como?”, procurou ganhar tempo para melhor elaborar sua resposta.

Ex 16:

- 15 E1 tá igual o governo anterior na sua opinião?
- 16 E2 *como?*
- 17 E1 ta igual ao gov/
- 18 E2  em relação à política econômica sim pelos cortes que têm sido feitos...né? o o ah:: exatamente no se/ na nos programas sociais na parte orçamentária destinada a as atividades destinadas a atender a população...né? de segmentos sociais mais carentes e também uma submissão a metas do FMI uma submissão ao modelo econômico anterior...né? é preocupada com o exatamente com o superávit fiscal e isso implica em cortes de GASTos... e esses cortes de gastos recaem exatamente sobre os programas destinados a população mais pobre... eu acho que isso esse segmento o PT tem  razão...
- 19 E1 perfeito

Constatamos que o turno 17 é interrompido no início, com sobreposição de voz, por E2. A estrutura da pergunta no turno 17 é a mesma do turno 15, não havendo indícios de reformulação para melhor entendimento. Dessa forma, ao sobrepor a voz antes do término da pergunta, E2 demonstrou que a pergunta feita por E1 tinha sido entendida e que possivelmente tenha se utilizado de uma estratégia específica para melhor elaborar sua resposta sem correr o risco de expor sua face.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, neste estudo, salientar a estrutura de uma entrevista radiofônica, a organização do par *Pergunta – Resposta* e sua coerência que é dada pelo conhecimento compartilhado entre os interactantes na construção do tópico conversacional.

A análise do *corpus* permitiu compreender a elaboração, para o desenvolvimento dos tópicos, de perguntas de confirmação (sim/não), perguntas de informação e perguntas com características indutivas, cuja finalidade é levar o interlocutor à resposta preferida.

A elaboração das perguntas, de forma clara, foram essenciais para a organização de tomada e manutenção dos Turnos e para o estabelecimento e desenvolvimento dos Tópicos Conversacionais. A manifestação para acordo entre os interlocutores foi uma estratégia utilizada para a consecução dos objetivos conversacionais em um processo dinâmico, onde se pode observar a posição de um representante do governo frente a problemas que afetam o cidadão e o cuidado referente às estratégias de manutenção da face.

Dessa forma, inferimos que a entrevista pública radiofônica, do ponto de vista contextual e de demarcação dos papéis, pode ter como característica principal a organização do par *Pergunta – Resposta* voltada para o acordo, uma vez que o interesse maior é levar ao ouvinte a posição de pessoas públicas com relação a um tema polêmico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, D.(1984). *La conversation quotidienne: introduction à l'analyse sémiotique de la conversation*. Paris: Crédif, 1984.
- AQUINO, Z.G.O.de (1991).A mudança de tópico no discurso oral dialogado. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, p. 108.
- BROWN, G. e YULE, G.(1983).*Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge U. Press,.
- CARRAHER, David W. (2002). *Senso crítico: do dia- a- dia às ciências humanas*. São Paulo: Pioneira Thomson Leaming, p.32.
- CASTILHO, A.T. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2002.
- DOLZ, J; ERARD, S; MORO, C. (1996). *L'interview radiophonique: un genre à enseigner* Paris: Enjeux n. 40.
- FÁVERO, L. L. (2000). A entrevista na fala e na escrita. In: Preti, Dino (Org) *Fala e*

- escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, pp.79-80.
- \_\_\_\_\_; ANDRADE, M. L. da C. V. de O. (1998). Os processos da representação da imagem pública nas entrevistas. In: Preti, Dino (Org) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas: FFLCH/USP, pp.153-178.
- \_\_\_\_\_; AQUINO, Z. G. O. (2002). A dinâmica das interações verbais. In: Preti, Dino (Org) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, pp159 - 177.
- \_\_\_\_\_. (2003). O Tópico Discursivo. In: Preti, D (Orgs). *Análises de Textos Oraís*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, pp.40 - 63.
- GALEMBECK, P. T.(2003). O Turno Conversacional. In: Preti, D. (Orgs). *Análise de Textos Oraís*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, pp 65 – 92.
- GOFFMAN, E.( 1981). *Forms of talk*. Filadelfia, University of Pensylvania Press.
- GREATBACH, D. (1988). *A turn - taking system for British news interviews*. *Langue Française* 52, pp 5-22.
- HILGERT, J. G. (2002). A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante – um caso de interação intraturno. In: Preti, Dino (Org). *Interação na fala e na escrita* São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, pp.89 – 90.
- LÉON, J. (1999). *Les entretiens publics en France: analyse conversationnelle e prosodique*. Paris: CNRS Editions.
- MARCUSCHI, L. A.(2001). *Análise da conversação*. São Paulo, Ática.
- \_\_\_\_\_.(2003). *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- ROSA, M. (1992). *Marcadores de atenuação*.São Paulo: Contexto.
- SCHEGOFF,E.E. (1972). Sequencing in Conversational openings. In GUMPERZ, J. J. & HYMES, Dell, eds. *Directions in Sociolinguistics*. New York, Holt, Rinehart & Winston, p.346-80.
- \_\_\_\_\_; SACKS, H.( 1973). *Openings up closings*. *Semiótica* 8, pp 289-327.
- STUBBS, M.(1987). *Analisis del discurso*. Madrid: Aliança Editorial.
- URBANO, H. (2003). Marcadores conversacionais. In: Preti, Dino (Org). *Análise de textos oraís*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, pp 93-116.

## A N E X O

Entrevista da Rádio CBN com a Deputada Luíza Erundina  
A entrevista foi feita via telefônica pelo jornalista Adalberto Piotto

Data: 08/05/2003 às 7h

Duração: 9min e 17seg.

Tópicos: A taxação dos inativos e a apresentação de nova proposta do PSB para a reforma da Previdência.

- 1 E1 estamos em contato já...com a Deputada Luíza Erundina do PSB de São Paulo...deputada bom dia à senhora

- 2 E2 bom dia Adalberto...bom dia ouvintes da CBN é um prazer falar com vocês
- 3 E1 o prazer é todo nosso em ter a senhora aqui deputada...a a senhora pessoalmente é a favor da reforma da previdência Nesses moldes que o governo está colocando sobretudo com esta...polêmica...taxação dos inativos?
- 4 E2 não... não sou...a favor...nem a bancada...nós ontem nos reunimos a bancada:: federal eh:: os deputados e os governadores mais o/de/a direção do partido e estamos construINDo uma proposta alternativa pra apresentar ao governo...se o governo não for:: acessível...não aceitar essa proposta...nós vamos apresentar emendas ao projeto do governo.
- 5 E1 deputada...mas o/no que realmente discorda o PSB o o ou propriamente a senhora dessa proposta do governo porque o governo alega que há altos salários pagos aí pros inativos e uma maneira disso aí é a taxaço ser uma maneira de conseguir mais recursos...a taxaço de quem ganha até um limite a senhora é contrária depois desse limite aí poderia sim ou não?
- 6 E2 não...exatamente isso Adalberto...o nosso projeto é exatamente pra tentar construir uma proposta...que seja:: a melhor pro país e aí com certeza esse quadro... de inativos e de pensionistas precisa ser corrigido...existem distorçoões existe uma...minoría muito pequena que:: ganha muito...né? tanto...ah::como aposentadoria ou como:: pensão nós precisamos corrigir isso sem isso afeta a imensa maioria dos...inativos e pensionistas que ficam numa faixa salarial muito baixa...uma faixa de benefícios muito BAIXa...então nós queremos levantar todo esse quadro quanto...cada o percentual de pessoas que estão em que situação...corrigir essas distorçoões e fazer portanto...jusTIça justiça previdenciária...justiça fisCAL e pra isso nós vamos nos dar um tempo já estamos preparando isso...já há algum tempo com círculos de debates e nós queremos...exatamente construir propostas para cada um dos pontos não só em relação a esses e com certeza nós...teremos toda:: responsabilidade de fazer projeto que seja bom pro país e que seja bom pros servidores públicos.
- 7 E1 deputada exatamente sobre o funcionalismo público ah::esse previdência diferenciada a senhora a senhora aPÓia a iniciativa de juntar todas os os aposentados todos os pensionistas num regime único?
- 8 E2 claro...temos que...dar tratamento::igual...né? ou desigual a quem é desigual mas corrigindo as distorçoões as desigualdades...as injustiças eh:: sobre tudo a injustiça com o país quer dizer...não o sistema previdenciário como está de fato...não é? não se viabiliza não tem viabilidade...é preciso portanto...dar uma outra estrutura a esse sistema JUNto com outras meDIdas eu acho que essas...reformas deveriam ser tratadas integradamente por exemplo a reforma tribuTÁria mesmo a reforma...a reforma...política o pacto federativo precisa corrigir as distorçoões entre a distribuição da e com relação a distribuição da:: do bolo tributário entre as três esferas do governo...os municípios ficam apenas com quatorze por cento...os outros dois níveis de governo...o estado fica com mais... e o a união concentra praticamente a maior PARte desse bolo tributário...é preciso corrigir isso porque se você::

distribui melhor essa renda pública com certeza alivia a pressão sobre os municípios sobre os estados e isso é uma forma de produzir de distribuir também benefícios e serviços públicos que podem atenuar aquelas faixas de renda mais BAIxas situações de extrema::de ( ) do ponto de vista da sobrevivência portanto nós estamos tratando essas reformas a intera/ah:: integradamente articuladamente..e certamente um projeto pra previdência vai refletir exatamente...aquelas medidas que a gente vai propor tanto pra reforma tribuTÁria...como pra reforma política e outras reformas a reforma trabalhista por exemplo...essas reformas precisam ser tratadas a/ articuladamente integradamente pra não onerar um único sistema e pra não... imaginar que uma reforma num desses sistemas seja suficiente pra resolver os problemas do país.

- 9 E1 A discussão teria um prazo um/ teria um início pra {acontecer a senhora  
acha
- 10 E2 } tem exatamente nós  
vamos
- 11 E1 que vai ser votado ainda esse ano essa reforma como quer o governo ou não?
- 12 E2 olha...eu acredito que sim até o final do ano mas não...não pudemos ter pressa temos que promover audiências públicas ouvir um pouco mais a sociedade... porque até agora o governo só ouviu o conselho...de desenvolvimento econômico social...esse representa alguns segmentos mas não representa o conjunto da sociedade temos que promover audiências públicas...vamos no nosso projeto nós vamos preparar até:: o PRAzo... de apresentar de de do limite de apresentar emendas vamos apresentar o primeiro projeto discuti-lo com o governo...né? procurar...ah:: dialogar e e argumentar pra que o governo possa incorpoRAR as nossas propostas de mudança ...se por acaso o governo entender que não pode modificar o seu projeto nós vamos apresentar emendas... diversas emendas e o eu/ouvinte pode ficar:: confiante de que as propostas do PSB vão ser no sentido de ajudar o país de resolver a a as distorções as injustiças e certamente será...isso será feito de forma transparente ouvindo a sociedade promovendo audia/ audiências públicas mas fazendo isso de forma MUIto responsável.
- 13 E1 Deputada Luíza Erundina a senho/ saindo um pouco do assunto das reformas eu gostaria de saber da senhora COMO é que a senhora vê essa crise diante do PT a senhora que já pertenceu ao partido...foi de certa forma enquadrada pelo partido por ter aceitado um cargo durante o governo Itamar Franco o que sucedia o polêmico...e com críticas de falta de ética no governo ah:: Fernando Color... como é que a senhora vê essas críticas todas aí dentro do partido aí...essa essa democracia dentro do PT?
- 14 E2 olha...eu acho que não tem democracia...né dentro do PT...eu acho que... essas...manifestações de alguns companheiros e eu e eu...eu não aceito a forma...eu critico a forma o método que eles usam pra protestar pra manifestar rejeição às propostas que o governo:: o PT foi sempre um partido que:: discutiu muito internamente mas deu voz e deu::oportunidade de todos se manifestarem é verdade... que a democracia interna existe e depois que a maioria se posiciona numa

- direção ah:: ah:: o conjunto a minoria tem que se submeter...porém eu acho que nesse momento os companheiros estão tratando de TEs... que têm repercussão na sociedade eu não digo só a questão aí do do dos inativos dos aposentados e dos pensionistas...eu falo também das críticas que eles fazem ao modelo econômico...né? essa política de juros eh:: esse ajuste ah:: e:: esse superávit fiscal
- 15 E1 tá igual o governo anterior na sua opinião?
- 16 E2 como?
- 17 E1 ta igual ao gov/  
└
- 18 E2 em relação à política econômica sim pelos cortes que têm sido feitos...né? o o ah:: exatamente no se/ na nos programas sociais na parte orçamentária destinada a as atividades destinadas a atender a população...né? de segmentos sociais mais carentes e também uma submissão a metas do FMI uma submissão ao modelo econômico anterior...né? é preocupada com o exatamente com o superávit fiscal e isso implica em cortes de GASTos... e esses cortes de gastos recaem exatamente sobre os programas destinados a população mais pobre... eu acho que isso esse segmento o PT tem └razão...  
└perfeito
- 19 E1
- 20 E2 mas a gente espera que o governo aprecie daqui a algum tempo saídas que corrijam essas irre/ essas... distorções no campo da └economia e comece  
└uhn...uhn
- 21 E1
- 22 E2 a promover as mudanças esperadas prometidas no campo social o desemprego...o problema do combate à pobreza que não basta só o fome zero precisa articular esses programas sociais... é uma ação conjunta de modo a distribuir renda de modo ah:: atender a escalas de necessidade...ontem mesmo nós tivemos audiência pública na comissão de relação participativa com a presença eh:: do movimento nacional dos meninos e meninas de └rua e que meninos e meninas diziam isso...olha...  
└uhn...uhn
- 23 E1
- 24 E2 esses programas não nos servem porque... por exemplo o renda mínima atende um número de famílias por exemplo famílias tem o bolsa escola...famílias que têm... só atende três filhos...quarenta e cinco reais por mês eles dizem... a família tem sete oito nove filhos então a grande maioria fica sem └atendimento.  
└
- 25 E1 espera só um pouquinho
- 26 E2 tanto a próprio menino de rua de doze treze anos percebe... a insuficiência └  
└uhn...uhn
- 27 E1
- 28 E2 desses programas e isso precisa ser corrigido.
- 29 E1 Deputada:: Luíza Erundina deputada pelo PSB de São Paulo muito obrigado pela entrevista.
- 30 E2 eu que agradeço...um bom dia pra você e seus ouvintes.
- 31 E1 bom dia à senhora.

## **UMA LEITURA DO CONTO MACHADIANO PELA ANÁLISE DE *O ENFERMEIRO***

**Diva Cleide Calles**  
Universidade São Paulo (USP)

**RESUMO:** Nossa proposta é dar conta de procedimentos e técnicas de análise e interpretação de uma obra literária, tomando por base *O enfermeiro* de Machado de Assis. Examinaremos o desenvolvimento da narrativa, as implicações temático-estruturais da caracterização das personagens, a construção espaço-temporal, o foco narrativo e outros recursos ficcionais empregados.

**Palavras-chave:** teoria da literatura; procedimentos e técnicas de análise literária; foco narrativo.

**ABSTRACT:** Our purpose is to deal with the procedures and techniques in examining and interpreting a literary work. We will take on account *O enfermeiro*, by Machado de Assis. We will examine the development of the plot, the structural and thematic implications, the characters, time and place, the point of view and other fictional resources employed.

**Key words:** literary theory; procedures and techniques in literary analysis; point of view.

Os contos de Machado de Assis, cerca de duzentos, escritos ao longo da vida do escritor, sempre foram, em relação a seus romances, relegados a um segundo plano. Entretanto, o escritor é um dos melhores contistas em literatura brasileira, comparável aos maiores de sua época, como Tchekhov ou Henry James. Machado encontra neste gênero o veículo mais condizente a seu espírito conciso, a seu gosto por anedotas com moralidade irônica e por detalhes ao mesmo tempo triviais e importantes.

Percebe-se nesses contos - quase todos inicialmente publicados em jornais e revistas, duas delas femininas -, a íntima relação com o mundo social, cultural e literário do Rio de Janeiro. Não obstante é inegável a universalidade das questões tratadas pelo autor, no tocante aos dilemas e contradições do ser humano. A par disso, ainda que vários temas sejam recorrentes à prosa machadiana, ciente de que seu público era majoritariamente feminino, o autor escreveu muito *para* e *sobre* as mulheres - suas vidas, amores, inquietações. Estas personagens mulheres, na maioria ricas ou pelo menos de classe média, casadas ou com pretensões de, constituem suas personagens mais fascinantes.

Nossa proposta neste trabalho é dar conta de procedimentos e técnicas de análise e interpretação de uma obra literária, tomando por base *O enfermeiro* de Machado de Assis<sup>1</sup>. Examinaremos, o desenvolvimento da narrativa, as implicações temático-estruturais da caracterização das personagens, a construção espaço-temporal, o foco narrativo e outros recursos ficcionais empregados.

Uma pergunta introduz o conto, convocando a participar da realidade sintetizada naquele relato ao leitor, chamado à reflexão e ao questionamento da essência moral dos valores humanos, num procedimento que investiga a própria situação ficcional da obra literária. A intriga é manejada por meio de uma *desconversa filosofante* e ambígua, pontuada de perspicácias retóricas e do negaceio com que o narrador procura zombar do leitor menos avisado. A realidade é submetida à volubilidade do narrador que a elabora segundo suas intenções paródicas e analíticas e sua visão do mundo, dando a conhecer uma peculiar visão pessimista, amarga e melancólica da existência.

No processo narrativo, instaura-se uma desproporção cômica entre o *ser* e o *parecer*, bem como se apreende o jogo entre a verdade e a mentira, face às encobridoras e enganosas máscaras sociais. Insinua-se, já na advertência à epígrafe de Diderot, o tom debochado e irônico com que flui a narrativa. Trata-se do ressentido *humour* machadiano, expresso por meio de um ponto de vista peculiar, pelo *autor que será defunto*, no momento em que aquele *documento humano* supostamente *confessional* for lido. Diversamente do que procura dar a entender, este narrador-protagonista pretende sobreviver ao tempo e alcançar notoriedade. Ostensivamente é colocado o signo da memória, do reviver ou viver para trás, já que não é possível viver para frente num mundo morto, acabado. Instala-se, numa atmosfera meio irônica, meio fúnebre, a presença insidiosa da morte que alinhava todo o conto. O pretenso tom confessional e imparcial em virtude de uma leitura *post mortem* apenas salienta o mascaramento e a falta de isenção do foco narrativo sem credibilidade, absolutamente não-confiável. Um narrador descaradamente inoportuno, sem verdade ou coerência, deliberadamente dasautorizado e volúvel, sempre com vistas a manipular o leitor<sup>2</sup>. De maneira debochada e zombeteira, Machado faz *chalaça*<sup>3</sup> do leitor e de sua

---

<sup>1</sup> Machado de Assis, *O Enfermeiro*, em *Várias Histórias*, incluindo dezesseis contos publicados na *Gazeta de Notícias* entre 1884 e 1888. Compilados e lançados em 1896.

<sup>2</sup> Fica implícita a aproximação com o *defunto autor* de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Em várias obras, Machado retoma temas e questões e procedimentos narrativos, por vezes, sob outras nuances. Semelhanças

credulidade, ao que este revida com riso e desconfiança e, não raro, com um certo desconforto<sup>4</sup>.

Sabe-se que a ficção pode assumir posturas radicalmente críticas em relação ao poder mimético das palavras e ascender à possibilidade de desvendar sendas ocultas do real, ou de uma determinada visão da realidade sob a máscara da neutralidade e da verdade. O discurso ficcional é capaz de reproduzir múltiplas leituras e assumir o relativo e o subjetivo do narrar. Vale lembrar que a retórica machadiana se presta à oralidade, pois pressupõe a atenção do ouvinte, o leitor. Igualmente, trata-se de uma retórica encobridora da análise impiedosa da situação humana e das máscaras sociais burguesas<sup>5</sup>.

Em *O enfermeiro*, no aspecto técnico, não é onisciente a visão de mundo desse narrador-personagem. Esta primeira pessoa, de fato, sugere instâncias de mediação curiosa, especialmente em se tratando de Machado de Assis, que abusa do direito de ser autor e estar em toda parte, como o *homem subterrâneo*<sup>6</sup> atrás do foco narrativo falando diretamente ao leitor. Dominando a situação narrativa, temos um *eu* a se confessar e a interferir no trecho de várias formas.

Evidencia-se, no desenvolvimento do enredo, que o protagonista Procópio põe em relevo um flagrante cuidadosamente narrado: uma cena que envolve tensão e em que se arma o nó dramático. Num determinado momento de insípida vida de Procópio, a fatuidade

---

importantes existem também no conto *Último Capítulo*, de *Histórias sem Data* (1884), em que o também narrador-protagonista, o *caipora* Matias Deodato, dispende de papel e pouco ânimo, relata episódios de sua vida antes de se suicidar. Verifica-se o mesmo tom zombeteiro e irônico, porém desenganado e melancólico de uma existência vazia e sem sentido. Tais narradores, fazendo troça do leitor, sutilmente dissimulam suas *inverdades* mais profundas uma vez que, já mortos, supostamente nada precisam ocultar. Igualmente, mesmo que *post mortem*, há a premência da celebridade pública. Como legado à humanidade, numa provável metaforização da felicidade não vivenciada, Deodato menciona o par de botas e Procópio, os sapatos de defunto.

<sup>3</sup> Dito zombeteiro; gracejo de mau gosto, ou insolente; caçoada, troça, zombaria.

<sup>4</sup> Na verdade, muito se considerou sobre a singularidade e da questão do ardiloso manejo do foco narrativo em Machado e de suas implicações. Roberto Schwarz e Raymundo Faoro, em *A Pirâmide e o Trapézio*, que faz menção ao *wit* machadiano. José Paulo Paes, por exemplo, em seu *Gregos e Baianos (ensaios)*, alude ao *aprendiz de morto*, referindo-se aos narradores protegidos pela morte, isto é, os que, libertos de todas as coerções, podem expressar-se livremente.

<sup>5</sup> Em *O Narrador*, Walter Benjamin questiona se a relação que o narrador mantém com sua matéria, a vida humana, não é ela própria uma relação artesanal. Pontua ainda que o narrador é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se integralmente no fogo brando de sua narrativa. Reside nisso o incomparável estado de ânimo que envolve o narrador (p. 74).

<sup>6</sup> Raymundo Faoro, em *A Pirâmide e o Trapézio*, faz referência ao *homem subterrâneo*, em alusão ao foco narrativo machadiano.

determina o episódio decisivo. Com efeito, o narrador-protagonista omite quase tudo anterior aos 42 anos, a agosto de 1859.

O referencial cronológico é dado por registros tais como: *lua de mel de sete dias; passaram-se três meses; noite de 24 de agosto de 1859 até o amanhecer; o dia do enterro; passagem de dias; duração do inventário; passagem de alguns meses; 1866* (ano em que morre o napolitano executor do túmulo de mármore do coronel, numa provável alusão ao período da guerra entre o Brasil e Paraguai - 1865 a 1870). Ressalta-se a passagem dos anos e a rarefação temporal contida na expressão *às vezes*, aludindo à frequência com que se lembrava do morto.

Convém notar que o narrador-protagonista escreve seu depoimento derradeiro à noite, até o amanhecer. Ao referir-se à noite do crime, é estabelecida uma simetria estrutural com uma notação de tempo mais pormenorizada, detendo-se o narrador no passar das horas de *alucinação, delírio, temor e remorso*. Vinculado à longa noite do assassinato, o tempo é comparado à *lâmparina da madrugada*, analogia em que o relógio se contrapõe ao exíguo tempo de vida que resta ao narrador.

Próximo à morte iminente, no exórdio e no desfecho, nos dois primeiros e os dois últimos parágrafos respectivamente, o narrador-protagonista dirige-se ao leitor no tempo presente. Do terceiro ao antepenúltimo parágrafos, volta-se ao passado, mais exatamente ao ano de 1860, em que Procópio recebe a herança. Recua-se um pouco mais, para agosto de 1859, e, a partir daí, segue-se uma seqüência linear até o presente, cujo referencial exato não é dado.

No que se refere ao espaço, há dois núcleos em que se dispõe o desenrolar dos poucos episódios do trecho: a cidade de Niterói, onde Procópio trabalha como copista em uma igreja e a vila do interior, para onde o protagonista se desloca para ser enfermeiro do coronel Felisberto. Observe-se que, no exórdio e no desfecho, não constam notações espaço-temporais precisas.

Pode-se estabelecer a seguinte relação entre espaço e ação:

Espaço	Ação
(a) a casa do coronel	⇒ estabelecimento da dependência mútua; agressões verbais e

	físicas
(b) quarto do coronel	⇒ luta e assassinato
(c) sala contígua ao quarto do coronel	⇒ alucinação, delírio, temor e remorso; contacto com a natureza
(d) sala mortuária	⇒ manifestação inicial das enganosas aparências sociais
(e) rua	⇒ crescimento do receio de punição
(f) Rio de Janeiro	⇒ desassossego; adaptação à nova realidade de herdeiro universal
(g) vila do interior	⇒ configuração da transmutação individual e social em função das máscaras sociais burguesas e do <i>ter</i>

Procópio e Felisberto são personagens que se estabelecem por um evidente antagonismo psicológico e social. Anteriormente à transformação ocorrida, o enfermeiro é um homem livre, mas que não se concebe como um ser econômica e espiritualmente autônomo. Na verdade, Procópio - um copista - encarna um destino sem grandeza, sem anseio por realizar algo, alguém que vivia dos favores de um padre antigo colega de escola, recebendo casa e comida em troca de uma função imitativa, sem criatividade.

Discrição, paciência, resignação, servilismo são peculiares a Procópio, que sempre estivera em posição subalterna, quase à margem social e que reúne, portanto, condições adequadas a submeter-se aos desmandos e às humilhações de Felisberto, um homem mimado e caprichoso, oriundo de família aristocrática. O ex-copista reproduz, por assim dizer, a sujeição ao mandonismo, beirando à violência, vigente num país que, em pleno século XIX, supostamente aspira ao progresso e à civilização. Porém, na clandestinidade, o paternalismo social ainda traduz os valores tradicionais da nacionalidade burguesa e determinados pelo capitalismo e liberalismo. Configura-se, desta maneira, a estrutura social assentada nos privilégios e na desigualdade. A luta pelo dinheiro e pela celebridade põe em relevo a ganância do lucro e do ganho desmedidos; o egoísmo; o calculismo; a soberania e o prestígio sociais e a transformação do homem em instrumento do homem<sup>7</sup>.

De temperamento impulsivo e despótico, o coronel incorpora a dominação em forma de autoridade paternal e ostenta a honraria da patente e os poderes dela advindos. Enreda-se o

<sup>7</sup> Nas obras já mencionadas, Roberto Schwarz refere-se à preponderância do caráter histórico sobre o psicológico bem como a questão da *desfassatez de classe*.

vigoroso mecanismo de coerção de forças inculcadas num certo feudalismo rural<sup>8</sup>. Perverso, Felisberto revela um certo sadismo: *deleitava-se com a dor e humilhação dos outros*. Suas *feições duras* reproduzem um *riso maligno e olhos de gato* que tudo observam. A atitude de aquiescência e passividade não-contestadora do novo enfermeiro soa lisonjeira ao *doente bravio* que simpatiza com Procópio. Começa a se instalar um ambíguo sentimento de atração e repulsão entre ambos. O coronel reclama, agride; não deseja, entretanto, dispensar o enfermeiro por nada - nem mesmo após a morte.

Analogamente, Procópio se deixa ficar num confinamento voluntário em que se ocupa quase exclusivamente do enfermo. Isolado do mundo, o enfermeiro sequer lê os jornais. Entretanto, a mansidão servil e passiva - ou talvez a total apatia - vai se dissipando e cede ao rancor crescente. Sem vocação para nada, nem para assassino, Procópio é tomado pelo *fermento do ódio e da aversão*, identificando-se tardiamente com o algoz que se presumia vítima. Do ponto de vista ficcional, a ação se transmuta para a fixação de uma atmosfera de delírio, de atordoamento, de perda de nitidez, em que vozes íntimas e acusadoras soam contundentes.

Percebem-se também, freqüentes na obra machadiana, a submissão do homem, como um títere, às forças do destino e a sutil interferência do arbítrio da fortuna. Neste sentido, procurando eximir-se da culpa, Procópio agarra-se à cumplicidade de outros homens: o padre, o vigário e o médico que, de alguma forma, haviam se imiscuído em seu caminho. Interessante notar que a função social e moral atribuídas normalmente a tais ocupações é a de zelar pela alma e pelo corpo respectivamente. Pode-se cogitar uma sutil alusão ao aspecto *interior e exterior* do homem. Com efeito, a transformação de Procópio se dá nos dois níveis. Nada é fortuito; ao contrário, tudo corresponde a uma ironia brutal do destino.

Vale ressaltar a concepção da natureza como mãe e inimiga<sup>9</sup>, que cria o homem e o mundo, mas permanece impassível diante das aflições humanas. Assim é que, cometido o crime, abrindo uma janela, Procópio se depara com a noite tranqüila, estrelada e indiferente. Dá-se conta de que, para escapar ao castigo, é necessário camuflar o delito. O remorso se instala e se intensifica, na verdade, pelo temor da sanção social. Procópio enfrenta o embate entre o julgamento de valor e o julgamento prático e,

---

<sup>8</sup> Conforme Dante Moreira Leite, *Retratos e Espelhos*, em *Psicologia e Literatura*, pp.197-198.

<sup>9</sup> Raymundo Faoro, *Títulos, comendas e patentes*, em *A Pirâmide e o Trapézio*, p. 29 a 40.

surpreendentemente, pondera suas atitudes de forma mais perspicaz, diferentemente da inércia e apatia que lhe eram peculiares. Está implícita em sua transformação a inevitabilidade de se agir conforme a aparência social e o princípio nela inerente de que sobrevive o mais apto, o mais arguto. Pressupõe-se, analogamente, que a maior parte da vida mental consiste num processo de ajustamento às aparências. A individualidade coincide com o que se poderia denominar *eu social* encobrindo a propensão à egolatria e à autopreservação. A personalidade se forja por tendências impostas de fora para dentro e que são aceitas e interiorizadas hipocritamente, em total submissão ao que a sociedade impõe. Para salvaguardar a aparência, o indivíduo prescinde de definir sua alma interior. Prevalece a forte e absorvente alma exterior. Com isso, subjugado à dissimulação, falseando a realidade, experimenta-se a sensação de uma existência sem sentido verdadeiro.

Neste processo, apreende-se o jogo curioso entre a verdade e a mentira. As máscaras são tão encobridoras e enganosas, que as pessoas aplaudem a comoção do Procópio socialmente conhecido, o da mansidão, da caridade e da benevolência, bem ao gosto dos padrões ditos cristãos. Não vêem aquele que cometera um crime. Por outro lado, não soaria verídica a menção de Procópio ao fato real de estar com um irmão doente. Ressaltam-se a distância entre o *ser* e o *parecer* e a importância da opinião pública.

Como em outras obras machadianas, ressoa, em sutis advertências ao leitor, a idéia do legado. O narrador se refere à doença do coronel, sem *herdeiros*, com um pé na *cova*, bem como aos sapatos de *defunto* e a *morte* do próprio narrador-protagonista. Significativa também é a ameaça de Felisberto a Procópio, caso o enfermeiro não fosse ao enterro do coronel. Numa genuína ironia, a vítima deixa o assassino como herdeiro universal, o que, incontestavelmente, representa a passagem a outro estrato social e ético e a materialização do próprio gozo da vida. Entretanto, por meio daquele legado, os olhos ferinos e riso maligno do coronel continuam incomodando perversamente. Está implícita a noção da *herança do mal pelo mal de nascer*<sup>10</sup>, proveniente da impotência diante do fatal desengano da vida. Já na introdução do conto, insinua-se o duplo sentido de *desenganado*, ou seja, prestes a morrer e não se deixando enganar por mais nada. Não obstante a ascensão moral e

---

<sup>10</sup> Augusto Meyer, *O romance machadiano: o homem subterrâneo*, em *Machado de Assis et alii*, p. 361. Verifica-se uma profusão de herdeiros em Machado de Assis. Cabe traçar um cotejo entre Procópio herdando de Felisberto o desengano e a impotência diante da vida e da morte e Rubião, em *Quincas Borba*, recebendo como legado, além do ouro, a loucura de Quincas Borba.

social, Procópio denota a aguda consciência de que, tal como o coronel, deve lidar com conflitos morais e existenciais, uma vez que a riqueza material não preenche o vazio da existência. Constata-se a perspectiva desoladora de que tanto a vida quanto a morte são desprovidas de qualquer sentido.

Procópio cogita, inicialmente, recusar a herança *odiosa*. Por escrúpulo e para se atenuar sua culpa, pretende doá-la gradativamente aos pobres. Inicia-se, então, o processo de auto-convencimento de que não teria sido um assassinato, mas legítima defesa. O narrador questiona: *Crime ou Luta?* Redimensiona a situação como uma *luta fatal* em duplo sentido, isto é, a luta e a morte teriam sido coincidentes visto que o doente não viveria muito. Perguntas, dúvidas, insinuações jocosas na sinuosa busca de atenuantes para o ato perpetrado.

O discurso de Procópio se coaduna com a representação social, pois adota uma moral realista e utilitária tirando proveito do equívoco alheio. Desembaraçando-se dos indícios exteriores, vai se redimindo do crime. Apoiado em opiniões médicas, conclui que, fatalmente, o coronel morreria mais cedo ou mais tarde. As impressões tenebrosas da vila vão se dissipando à medida que o tempo passa e os antigos bajuladores do coronel lembram seu mau caráter já que dele nada mais podem almejar usufruir. Procópio dissimula, mas sente crescer o prazer *insidioso, espécie de ténia moral*, que se instala inexoravelmente em seu íntimo. Paradoxalmente, mudando seus antigos planos em relação ao espólio, emprega-o ostensivamente, como um túmulo de mármore à vítima. No entanto, Procópio simula pretender evitar afetação.

Não se pode deixar de mencionar, no processo ficcional, a utilização de procedimentos técnicos como apartes descabidos, citações eruditas, literárias, bíblicas, verdadeiras ou não. No início da narrativa, estabelece uma desproporção cômica entre os sapatos de defunto em relação ao império do Grão-Mogol<sup>11</sup> e à *fotografia* dos Macabeus<sup>12</sup>. O efeito é de perplexidade, riso e também de equiparação de valores aparentemente diferenciados, já que, numa concepção relativista, uma coisa vale a outra. Imprime, igualmente, em relação ao Livro Sagrado, um indisfarçado tom de escárnio que soa mais surpreendente e disparatado proveniente de alguém que diz ter sido *teólogo* e que teve envolvimento com certo tipo de

---

<sup>11</sup> Império estabelecido na Índia por Tamerlão no século XVI.

<sup>12</sup> Nome de uma família de hebreus do século II a.C., cuja história vem narrada no livro dos Macabeus no Velho Testamento.

religiosidade. Há dupla referência a *sete dias; à face esquerda* - insinuando oferecer a outra; à *eterna palavra dos séculos: Caim, que fizeste a teu irmão?* Além disso, embora não sendo religioso, Procópio encomenda uma missa pelo eterno descanso do morto. É extravagante que o enfermeiro pretenda *tranqüilizar* sua consciência desta forma, numa tentativa de autoconvencimento explícito. Mencionam-se valores cristãos ditos adequados, como a caridade, a benevolência, a resignação, a mansidão, que soam ironicamente falsos. Porém, a inequívoca hipocrisia consiste em ser a vítima beneplacitamente *perdoada* pelo seu assassino.

Em linha análoga, o requinte da ironia se configura em relação ao sermão da montanha, emendado numa afronta aos evangelhos. Tendo dinheiro, não sendo mais um mero copista subserviente, Procópio pode satisfazer seu amor-próprio tendo por epitáfio o *divino* sermão alterado. Não obstante, mesmo que eufemisticamente, mudar as escrituras é mais viável que mudar padrões morais arraigados e engendrados em conformidade com as necessidades sociais.

Vale dizer que a pergunta, introduzindo o conto e arditamente conduzida através do entrecho, assegura ao narrador a resposta desejada: *os que possuem serão consolados*. Na verdade, desprovido de qualquer vestígio de *heroicidade*, o narrador está relativizando e *aburguesando* a visão trágica da existência no plano do desengano e da melancolia dolorosa. A aspiração de continuidade do morto no vivo corresponde ao processo de perpetuação da malignidade e ratifica a existência do mal sob todas as formas. Entretanto, adverte o narrador: *não maltrate a arruda se não lhe cheira a rosas*. É imprudente julgar e condenar as fraquezas e contradições da precária natureza humana. Um indivíduo, pressionado entre os impulsos sociais e os individuais, fica inexoravelmente à mercê das coerções.

O *confessionalismo dissimulado* do narrador deixa a impressão de que se diverte provocando, inquietando e desestabilizando o leitor em plena vigência de suas *verdades imutáveis*. No processo de desmascaramento da ideologia valorativa, o leitor é solicitado a refletir sobre questões fundamentais. Vencendo uma provável relutância do leitor, investiga o que há de latente em seu espírito. As mesmas situações que lhe provocam o riso ou a perplexidade, levam-no a questionar e rever seus próprios valores. Esta complexa e instigante relação de cumplicidade pode revelar-se constrangedora, visto que o leitor

eventualmente desvende um perfil humano diverso daquele que tem ou quer ter de si. Não se pode negar que a consciência individual, sujeita a maior ou menor grau de hipocrisia, muda e se molda conforme as conveniências no processo de adaptação e sobrevivência à realidade. A essência humana se reduz à aparência e ao desempenho de papéis fictícios no *grande cenário social*.

Da mesma forma, a perspectiva demasiadamente profunda e abrangente para este foco narrativo em primeira pessoa, leva ao questionamento da natureza da ficção. A pergunta introdutória ao conto deixa subjacente a transposição intertextual bem como os tênues limites entre ficção e realidade.

Num primeiro momento, diante da indiferença da natureza frente à incapacidade e fraqueza humana, Procópio remói sua culpa, perturbado emocionalmente. Mais adiante, sente-se redimido por algo que nem mesmo poderia ser considerado *crime*. Neste cotejo, entre a inquietude de consciência e o aplacar da culpa, é evidente e grotesco que faltam os elementos de heroicidade e tragicidade. Intencionalmente, o narrador está relativizando e *aburguesando* a visão trágica da existência.

Não obstante, o risível e cáustico perfil traçado de Procópio e da condição humana, considera o narrador que deve se abster de condenar a postura *não-heróica*. Sugere a imprudência de se julgar pelas aparências uma vez que o indivíduo, pressionado entre os impulsos sociais e os individuais, fica desprotegido e inexoravelmente à mercê da influência das hipocrisias sociais e sujeito às muitas forças determinantes das fraquezas e contradições humanas.

É necessário, contudo, evitar uma leitura ingênua pressupondo algum padrão moral ou moralizante assumido e fixado pelo ponto de vista fatalista e cético de Machado. Coloca-se também a dificuldade para avaliações morais, uma vez que não há valores absolutos. O bem e o mal, o certo e o errado, com efeito, são perspectivas ambíguas de uma escala de valores arbitrária e de verdades que se justificam pela adaptação às conveniências sociais. Assim, o valor em si não tem sentido algum. Tudo é relativizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Machado de (1994). *O Enfermeiro. Obra Completa - Vol II*. 9ª ed., Rio de Janeiro, Aguillar.
- BOSI, Alfredo (1994). *A escravidão entre dois liberalismos*, in *Dialética da Colonização*. 2ª ed. São Paulo, Cia das Letras.
- BAKHTIN, Mikhail (1993). *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. 3ª ed. São Paulo, Hucitec / UNESP.
- BENJAMIN, Walter (1983). *O Narrador*, em *Textos escolhidos (Os Pensadores)*. 2ªed., São Paulo, Abril Cultural.
- BOSI, Alfredo et alii (1992). *Machado de Assis - Antologia e Estudos*. São Paulo, Ática.
- CÂNDIDO, Antônio (1995). *Esquema de Machado de Assis, Vários Escritos*. 3ªed., São Paulo, Duas Cidades.
- CÂNDIDO, Antônio (1972). *A Personagem do Romance*, em *A Personagem de Ficção*. 3ª ed. São Paulo, Perspectiva.
- CASTRO, Walter de (1978). *Metáforas Machadianas: Estruturas e Funções*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.
- CHIAPPINI, Lígia Morais Leite (1994). *O Foco Narrativo*. 7ª ed., São Paulo, Ática.
- COMMELIN, P (1993). *Mitologia Grega e Romana*, São Paulo, Martins Fontes.
- FRYE, Northrop (1974). *Anatomia da Crítica*. São Paulo, Cultrix.
- MIGUEL-PEREIRA, Lúcia (1983). *Machado de Assis - Estudo Crítico e Biográfico*. 6ª ed. Itatiaia e Edusp, Belo Horizonte.
- MIGUEL-PEREIRA, Lúcia (1988). *Machado de Assis in História da Literatura Brasileira - Prosa de Ficção (1870-1920)*. 6ª ed., Itatiaia e Edusp, Belo Horizonte.
- PAES, José Paulo (1985). *Um aprendiz de morto e A armadilha de Narciso em Gregos e Baianos (ensaios)*. São Paulo, Brasiliense.
- RIEDEL, Dirce Cortes (1979). *O Tempo no Romance Machadiano*. Rio de Janeiro, Livraria São José.
- SCHWARZ, Roberto (1992). *Ao Vencedor as Batatas*. 4ª ed. São Paulo, Duas Cidades.
- SCHWARZ, Roberto (1990). *Um Mestre na Periferia do Capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo, Duas Cidades.
- SCHWARZ, Roberto (1989). *Complexo, Moderno, Nacional e Negativo e Duas Notas sobre Machado de Assis, Que horas são?* São Paulo, Cia das Letras.
- SCHWARZ, Roberto (1991). *A Poesia Envenenada de D. Casmurro e Uma Discussão sobre Um Mestre na Periferia do Capitalismo*. Novos Estudos. CEBRAP, São Paulo, n. 29, Março.

## **Entrevistas Radiofônicas no Programa “Atenção Brasil ”**

**Iara Lucia Marcondes – Pós – Graduação – DLCV/USP**

### **Considerações Iniciais:**

Analisando a programação dos canais televisivos abertos e os programas veiculados pelo rádio, percebemos que entrevistas com pessoas públicas, como magistrados, juízes e políticos, não são muito comuns na mídia brasileira, tanto televisiva, quanto de rádio.

Andrade (2001) e anteriormente Fávero e Andrade (1998) dividem as entrevistas televisivas em jornalísticas, em que se instaura o debate de idéias e em “talk shows” ou entrevistas de entretenimento, em que se traça um perfil humano do entrevistado. As entrevistas com pessoas públicas, por seu caráter normalmente polêmico, enquadram-se entre as entrevistas jornalísticas.

Na televisão aberta, um dos programas de entrevista jornalística de maior destaque é o “Roda Viva” da TVCultura, porém são poucas as emissoras que possuem esse tipo de programa. A Globo, por exemplo, que é a emissora brasileira mais assistida, tem apenas o “O programa do Jô” como programa de entrevistas. Esse programa, no entanto, é classificado como “talk show” por não ter como objetivo principal a informação, mas sim o entretenimento, e assim os entrevistados são mais artistas que políticos. As entrevistas com “pessoas públicas”, como fonte de informação aos telespectadores, aparecem nessa emissora, apenas como parte dos telejornais.

No rádio, a situação não é muito diferente, pois temos emissoras com programação apenas musical, emissoras em que veiculam apenas notícias e em que músicas e notícias são alternadas na programação. As entrevistas públicas, obviamente, aparecem apenas nas rádios em que se veiculam notícias. Porém, assim como nas emissoras televisivas, há mais casos de entrevistas curtas eventuais, permeando os noticiários, que programas diários especificamente de entrevistas.

Alguns exemplos de emissoras de rádio em que as entrevistas públicas aparecem na programação são: Bandeirantes, C.B.N., Cultura AM/FM e rádio Senado.

O objetivo deste artigo é justamente analisar a estrutura ou o formato das entrevistas radiofônicas brasileiras com políticos e como o par adjacente pergunta/resposta aparece nesse tipo de discurso. Em relação ao formato das entrevistas, procuraremos observar se no

*corpus* analisado as entrevistas seguem um modelo único de abertura e fechamento, pois temos como hipótese a existência de um processo de abertura e fechamento de entrevistas fixo, presente nas entrevistas radiofônicas brasileiras.

Outra hipótese que procuraremos verificar é o valor argumentativo das perguntas e respostas em entrevistas feitas com políticos, pois nesse tipo de entrevista esperamos que as perguntas induzam o entrevistado a dissertar sobre assuntos polêmicos e que as respostas dos entrevistados, que são políticos, acostumados a dar entrevistas e fazer discursos, sejam bem argumentativas e articuladas.

Teoricamente o trabalho se inscreve no âmbito da Análise da Conversação de base metodológica e para esta pesquisa será utilizado o método indutivo, pois na análise partiremos da observação do *corpus* e aplicaremos a teoria aos dados encontrados.

Antes de escolher definitivamente o *corpus* a ser analisado, procuramos observar os programas de entrevistas veiculados pela rádio cultura e percebemos que tanto a rádio Cultura F.M. quanto a Cultura A.M. possuem diariamente programas de entrevistas em sua programação. Na programação F.M., que é quase toda musical, há, no entanto, entrevistas veiculadas em três diferentes programas: “Diário da Manhã” com Salomão Schwartzman, “Estação Cultura” com Gioconda Bordon e no “Atenção Brasil”, que é apresentado por Paulo Markun.

O “Diário da Manhã” é um programa apresentado de segunda a sexta-feira, às 8:00 h. Nesse programa, música e informação são permeadas pelos comentários de Schwartzman, que por volta das 8h30 costuma fazer uma entrevista com personalidades do mundo político, científico ou da área da saúde, com o objetivo de prestar assistência e passar informações aos seus espectadores.

O “Estação Cultura” é um programa específico sobre arte e cultura de modo geral, que inclui em sua programação agenda cultural, reportagens sobre arte e entrevistas ao vivo, com personalidades da cena cultural brasileira. Esse programa vai ao ar, de segunda a sexta-feira das 18h às 19 h. Após o “Estação Cultura”, é veiculado, também de segunda a sexta-feira até as 19h30, o programa “Atenção Brasil”, que apresenta, diariamente, as notícias do dia e uma entrevista sobre um assunto em voga.

Utilizamos, como *corpus*, duas entrevistas do programa “Atenção Brasil” em que os entrevistados são políticos, pois percebemos que esse é o programa da rádio Cultura FM em que mais são entrevistadas pessoas públicas.

As entrevistas do “Atenção Brasil” são fragmentadas, pois são freqüentemente interrompidas por notícias sobre o cenário político brasileiro e por informações sobre o trânsito paulistano. Normalmente, o programa possui apenas uma entrevista e essa dura aproximadamente 20 minutos. No programa analisado, no entanto, foram feitas duas entrevistas sobre o mesmo tema, com políticos de diferentes partidos.

Nosso *corpus* foi gravado no dia quinze de junho de dois mil e cinco e os entrevistados são o senador Jorge Bornhausen do PFL e o deputado pelo PT José Eduardo Martins Cardoso. O momento político em que foram gravadas as entrevistas é o início da CPI dos Correios e da crise política que vivemos atualmente no Brasil, sendo esse o tema das duas entrevistas.

Propositalmente, foi feita uma entrevista com um político de oposição e outra com um político da base governamental, com o mesmo tema e com algumas perguntas parecidas. A primeira entrevista, feita com Jorge Bornhausen, do PFL, partido de oposição, durou 6 minutos e 52 segundos e a segunda entrevista, feita com José Eduardo M. Cardoso, do P.T., partido do governo durou 9 minutos e 16 segundos.

Sobre o *corpus* analisado, vale ainda ressaltar que tanto nas transcrições, quanto nas gravações, as informações que permeiam as entrevistas foram retiradas do *corpus*, pois o objetivo era analisar apenas as entrevistas, não o programa como um todo.

## 1. Estrutura geral das entrevistas

As entrevistas do programa “Atenção Brasil” feitas pelo repórter Paulo Markun, também apresentador do “Roda Viva”, é a principal atração do programa. Elas são fragmentadas por comentários e por um resumo das principais notícias do dia.

Essas entrevistas são feitas “face a face” com o entrevistado, nos estúdios da Rádio Cultura ou em ambientes externos. Após os comentários iniciais do programa e as primeiras notícias do dia, inicia-se a seção “Atenção Entrevista”, em que as entrevistas são apresentadas.

As entrevistas seguem um modelo fixo, em que cabe ao entrevistador escolher o tópico discursivo, interromper, iniciar e encerrar a entrevista. Segundo Marcuschi (2003), os diálogos podem ser simétricos, em que os vários participantes tem supostamente os mesmos direitos interacionais e assimétricos, em que um ou mais participantes possuem o direito de dirigir a interação e exercer pressão sobre o outro.

Seguindo esse ponto teórico, as entrevistas são exemplos típicos de diálogo assimétrico, em que ao entrevistado cabe responder às perguntas e dessa forma, pode conservar o turno por mais tempo, pois é ele que deve ser ouvido e ao entrevistador, como já foi mencionado, reserva-se o direito de dirigir a entrevista e exercer pressão sobre seu entrevistado.

O procedimento para se iniciar uma entrevista também segue um modelo fixo, em que o entrevistador apresenta o entrevistado e normalmente faz uma saudação inicial a esse. Nas duas entrevistas aqui cotejadas, no entanto, há uma pequena diferenciação nesse procedimento inicial, sendo esse mais rápido e simples na primeira entrevista que na segunda.

Na primeira entrevista, o entrevistador apenas apresenta o entrevistado e já parte para a primeira pergunta, já na segunda entrevista, há um processo de saudações iniciais, inexistente no primeiro caso. Vejamos:

**Entrevista 1:** *“El nosso primeiro convidado desta noite é o senador Jorge Bornhausen presidente do PFL... senador...onde é que o senhor imagina que essa crise pode chegar?”(T. 1)*

**Entrevista 2:** *“El nosso outro entrevistado de hoje é Jo/o deputado do PT José Eduardo Cardoso boa noite deputado*

*E2 bem boa noite é um prazer estar com você Markun” (T. 1 e 2)”.*

A primeira entrevista, por possuir menor número de perguntas e conseqüentemente menor tempo de duração, pode ser entendida como uma preliminar para a entrevista principal, que é a entrevista com José Eduardo M. Cardoso, deputado pelo P.T., partido envolvido em denúncias de corrupção. Podemos analisar as duas diferentes formas de abertura, também levando em conta os diferentes tamanhos das entrevistas. Ou seja, provavelmente, por ter menos tempo para realizar a entrevista, o entrevistador Paulo Markun, ao entrevistar Bornhausen, é mais direto, cortando, então, a saudação inicial.

O fechamento das duas entrevistas, no entanto, é feito de forma similar. Tanto na primeira, quanto na segunda entrevista, o entrevistador faz uma preparação para o fechamento, marcada pelo anúncio da última pergunta (ex: *“para finalizar senador...”* entrevista 1, T. 9) e após a resposta de seu entrevistado a essa última pergunta, encerra a entrevista, agradecendo ao entrevistado pela presença. O último turno, no entanto, seguindo a convenção, é do entrevistado que devolve o agradecimento. Os entrevistados das duas entrevistas analisadas, fazem, porém, seus agradecimentos finais de diferentes formas:

**Entrevista 1:** *“E1 obrigado senador Bornhausen”.*  
*E2 eu que agradeço” (T.11 e 12 )”.*

**Entrevista 2:** *“E1 obrigado deputado”.*  
*E2 eu agradeço imensamente a você Markun um grande abraço a to/ a você e a todo seus ouvintes” (T. 22 e 23)”.*

O senador Jorge Bornhausen apenas devolve os agradecimentos de Markun, já o deputado José Eduardo M. Cardoso, buscando ser simpático com seus interlocutores, presentes e ausentes, devolve o agradecimento do entrevistador e manda um abraço a esse (interlocutor presente) e outro aos ouvintes do programa (interlocutores ausentes).

Pode-se dizer que as duas entrevistas, do programa “Atenção Brasil”, analisadas, apesar das observadas diferenças em suas seqüências de abertura e fechamento, seguem basicamente a estrutura geral de abertura e fechamento que possivelmente encontraríamos na maioria das entrevistas brasileiras.

Segundo Fávero e Andrade (1998:162), o conceito de assimetria interacional “está relacionado não só às funções dos interlocutores nas situações comunicativas, mas principalmente a seus papéis sociais e a suas características individuais”.

Os diferentes papéis sociais dos participantes das entrevistas são visíveis, principalmente pelas formas de tratamento utilizadas pelo entrevistador e pelo entrevistado. Nas duas entrevistas analisadas, o entrevistador, utiliza, para se dirigir aos seus entrevistados, que são políticos, com cargos públicos, ou “senhor” ou o nome do cargo (senador ou deputado) e o entrevistado, quando se dirige ao entrevistador, ou o chama pelo nome, ou usa o informal, na região sudeste, “você”.

Na primeira entrevista, com Jorge Bornhausen, Paulo Markun, ao se dirigir ao entrevistado, utiliza de forma equilibrada o pronome de tratamento “senhor” (três ocorrências) e o nome do cargo de Bornhausen “senador”, seguido ou não do nome do senador (três ocorrências de senador e duas ocorrências de senador seguido de seu nome). Bornhausen, ao responder às perguntas, não se dirige diretamente ao seu entrevistador nenhuma vez, não utilizando, desse modo, nenhuma forma de tratamento para com esse.

Na entrevista com José Eduardo Cardoso, Markun seguindo o que já havia feito na primeira entrevista, equilibra o uso do pronome de tratamento “senhor” (sete ocorrências) e o uso do nome do cargo do entrevistado seguido ou não de seu nome (quatro ocorrências de deputado e quatro ocorrências de deputado seguido do nome do entrevistado).

José Eduardo Cardoso, no entanto, ao se referir ao seu entrevistador, chama-o diretamente de você (duas ocorrências) ou junta ao você o nome do entrevistador (três ocorrências; exemplo: “*eu agradeço imensamente a você Markun...*”T.23).

Os dados levantados, permitem-nos observar que em entrevistas públicas, os papéis sociais dos participantes das entrevista fazem com que haja assimetria de tratamentos. O entrevistador trata seus entrevistados, políticos com cargos públicos, formalmente e é tratado por estes de maneira mais informal.

Quanto à estrutura das entrevistas do “Atenção Brasil”, destaca-se ainda como parte fixa, os cortes ou interrupções nas entrevistas, feito pelo entrevistador, para a divulgação de notícias e as novas apresentações do entrevistado, que ocorrem quando a entrevista volta a acontecer. Esses mecanismos de corte e reintrodução da entrevista são típicos do

“Atenção Brasil”, pois são causados pela estrutura inovadora do programa, que fragmenta as entrevistas e as “costura” com comentários informativos.

Como cabe ao entrevistador a manutenção da entrevista e é ele, então, que é responsável pelos cortes e pela reintrodução das entrevistas do “Atenção Brasil”. Para cortar a entrevista, Markun, hora se dirige aos ouvintes, público do programa, hora se dirige ao seu interlocutor direto, o entrevistado.

Na primeira entrevista, que é mais fragmentada que a segunda, pois tem menor tempo de duração e mais interrupções, Markun faz dois cortes, dirigindo-se primeiramente ao entrevistado e na segunda vez aos ouvintes:

*“E1 senador Bornhausen vamos fazer um rápido intervalo na nossa conversa e nós voltamos.. .daqui a instantes” (T.3)*

e

*“ E1 vamos fazer mais um rápido intervalo na conversa com o senador Jorge Bornhausen e a gente volta daqui a instantes” (T.6)*

Já na segunda entrevista, em que há apenas uma interrupção, o entrevistador, ao fazer o corte, dirige-se ao seu entrevistado:

*“E1 deputado José Eduardo Cardoso vamos fazer um rápido intervalo na nossa conversa e a gente volta a conversar daqui instantes” (T.9)*

Para maiores conclusões sobre esse procedimento, seria necessário analisarmos uma quantidade maior de entrevistas do “Atenção Brasil”, porém, com base em nosso *corpus*, supomos, que como esse formato de entrevista, com cortes, não é comum, o entrevistador, ao fazer o primeiro corte, sente a obrigação de informar a seu entrevistado sobre o que vai ocorrer.

Quando há outros cortes, no entanto, caso da primeira entrevista, como o entrevistado já conhece o procedimento, o aviso é dirigido ao público, para quem o programa é produzido e de certa forma, o entrevistador presta contas, visando a cativar e manter seus ouvintes.

Como na reintrodução da entrevista é feita uma nova apresentação do entrevistado, essa é sempre dirigida ao público, para que esse resgate a outra parte da entrevista, já ouvida, ou caso tenha começado a ouvir o programa naquele momento, entenda seu desenrolar.

As reapresentações do entrevistado, como as que ocorrem nas entrevistas do “Atenção Entrevista”, com o objetivo de deixar o ouvinte a par do assunto e de quem é o participante da entrevista, é comum nas entrevistas radiofônicas brasileiras, mesmo quando essas não são fragmentadas. Podemos dizer que esse é um procedimento utilizado nas entrevistas de rádio, que é desnecessário nas entrevistas televisionadas, em que a imagem do entrevistador e do entrevistado, assim como, em alguns casos, a legenda com o nome do entrevistado são vistas.

## **2. As Perguntas nas Entrevistas Jornalísticas do “Atenção Brasil”**

As perguntas exercem um papel fundamental nesse tipo específico de diálogo, que é a entrevista, pois é através delas que o entrevistador introduz, dá continuidade, redireciona ou muda o tópico (FÁVERO, 2001).

A literatura sobre as perguntas e respostas costuma dividir as perguntas em dois tipos: perguntas fechadas ou do tipo sim/não e perguntas abertas ou sobre algo. Sendo as primeiras, as perguntas para as quais a resposta é uma afirmação ou uma negação, feitas, no Brasil, principalmente pela repetição do verbo ou advérbio da pergunta (respostas ecóicas), pois esse tipo de pergunta, normalmente, é formada pela seqüência sintática comum nas sentenças do português sujeito/verbo/objeto, acompanhada ou não por advérbios (já, não, entre outros) e por modalizadores (como por exemplo o “por acaso”).

Ainda sobre a pergunta fechada, Urbano et alii. (2002:79) afirmam que ela é “semanticamente cheia e a Resposta é apenas uma confirmação ou não do questionamento”. Contrariamente, esses autores para descrever as perguntas abertas, que são iniciadas normalmente por pronomes interrogativos como *onde, quando, quem, de quem, como, que etc.* dizem que nesse tipo de pergunta temos um pronome semanticamente vazio, que deve ser preenchido pela resposta. Desse modo, os pronomes interrogativos nas perguntas abertas possuem uma função sintática, ou seja, exercem a função do sujeito ou do objeto, por exemplo, que serão preenchidos pela resposta.

Fazendo um levantamento dos dois tipos de perguntas nas duas entrevistas analisadas temos:

**Primeira entrevista:** perguntas abertas: 1 ocorrência  
perguntas fechadas: 3 ocorrências

**Segunda entrevista:** perguntas abertas: 3 ocorrências (2 ocorrências de perguntas endereçadas ao outro e 1 ocorrência de pergunta autoendereçoada)  
perguntas fechadas: 7 ocorrências

Percebe-se claramente, nesse tipo de entrevista, a alta ocorrência das perguntas fechada e a baixa frequência das perguntas abertas. Na primeira entrevista, por exemplo, apenas a pergunta inicial é aberta. Na outra entrevista, além da pergunta aberta autodirecionada, que será tratada como um tipo de pergunta especial, temos mais duas perguntas abertas, que se posicionam no início (como na primeira entrevista) e no final da entrevista.

Em entrevistas jornalísticas com pessoas públicas, em que é comum o debate de idéias, acredita-se que as perguntas abertas, que fazem o entrevistado falar livremente, aparecem apenas para iniciar o tópico e algumas vezes para encerrá-lo. As primeiras perguntas de cada uma das entrevistas são similares e demonstram o objetivo do entrevistador de apontar o tópico (crise política do governo federal) e iniciar as entrevistas:

**Entrevista 1:** “*senador...onde é que o senhor imagina que essa crise pode chegar?*”(T.1)

**Entrevista 2:** “*deputado:: aonde que o senhor acha que essa crise vai nos levar?*” (T.3)

A outra pergunta aberta que aparece no *corpus* é uma pergunta de exposição, feita pelo entrevistado, ao organizar seu discurso e respondida por ele mesmo: “*agora neste caso há uma dificuldade real de fazer acordo como foi feito no Banestado porque a nossa intenção era fazer acordo por quê? Porque a oposição fechou:: eh:: trincheiras num nome para relator para presidente*” (Entrev.2;T.15, grifos nosso). Nesse caso, percebemos claramente que esse tipo de pergunta possui a função de organizar o turno do entrevistado e auxiliá-lo em sua argumentação.

Fávero (2001:95) para definir pergunta retórica afirma que elas ocorrem “quando o falante elabora a pergunta mas já conhece a resposta” e que elas são usadas “como recurso para manter o turno ou para estabelecer contato”. Segundo essa definição, a pergunta acima pode ser classificada como retórica.

No entanto, baseando-nos em Lèon (2005a), definimos perguntas retóricas como perguntas que não exigem resposta, mas que são direcionadas ao outro, ao interlocutor. Desse modo, não classificaremos a pergunta, feita e respondida pelo mesmo locutor, como retórica. Denominamos esse tipo de perguntas *auto-endereçada*, conforme terminologia da autora citada, feita e respondida por um mesmo falante. A essa forma de pergunta se opõe a pergunta feita por um falante e endereçada a outro.

A pergunta *auto-endereçada* tem como ponto em comum com as perguntas retóricas a não necessidade da resposta e o seu caráter argumentativo. Anscombe e Ducrot (1981), ao analisar as perguntas fechadas do francês (“questions totales”), iniciadas por “est-ce que”, identificaram nelas forte valor argumentativo.

Apesar das perguntas em português não possuírem marcas sintáticas como o “est-ce que” francês, sendo identificadas como perguntas apenas pela entonação, acreditamos poder observar também, em nossas perguntas fechadas, claro valor argumentativo, que fica ainda mais evidente nas perguntas feitas em entrevistas com políticos, em que há afrontamento de idéias.

Segundo Borillo (1979), as perguntas fechadas, muitas vezes, orientam as respostas de forma inversa, ou seja, a pergunta negativa tem como resposta preferida a afirmação e as perguntas afirmativas têm como resposta preferida a negação.

Fazendo um levantamento das perguntas fechadas do *corpus*, observamos que todas possibilitam a interpretação persuasiva e podemos, desse modo, classificá-las como perguntas fechadas direcionadas, ou seja, que direcionam ou tentam direcionar a resposta de seu interlocutor, visando à confirmação ou à negação do que é perguntado. O traço persuasivo ou argumentativo de cada pergunta, no entanto, varia de um grau mais elevado a um grau menos evidente.

Como já foi mencionado, as duas entrevistas tratam do mesmo assunto e, desse modo, possuem perguntas semelhantes, como no caso da primeira pergunta de cada entrevista. Outros exemplos de perguntas semelhantes são:

- entrevista 1 – T. 4 ; entrevista 2 – T.18
- entrevista 1 – T.7; entrevista 2 – T. 7
- entrevista 1 – T. 9; entrevista 2 – T. 16

As perguntas dos turnos 4 e 18, das entrevistas 1 e 2 respectivamente “*o senhor acha que esse cenário pode... acontecer.: pode... prosseguir?*” e “*o senhor acha que já houve um deslocamento entre a questão política e a questão da economia?*” são feitas pelo entrevistador, após fazer uma apresentação sobre a situação econômica do país nesse primeiro momento de crise. Nessas perguntas não se percebe claramente um direcionamento para uma resposta positiva ou negativa, porém, como é comum economistas e cientistas políticos relacionarem situação econômica e política, podemos interpretar que houve o direcionamento para uma resposta negativa (não acho que houve deslocamento ou esse cenário não prosseguirá).

A interpretação dessas duas perguntas afirmativas como direcionadas, com respostas preferidas negativas é possível, porém não muito evidente. Classificamos, então, essas perguntas como perguntas com fraco grau de persuasão.

Já as perguntas “*isso não pode eh.: desqualificar o congresso e desmoralizar a democracia?*” (T. 7, entrevista 1) e “*o senhor não acha que esse tipo de repetição de cena pode eh desmoralizar o parlamento diante da opinião pública?*”(T. 7, entrevista 2) podem ser interpretadas como perguntas fechadas direcionadas com alto grau persuasivo, pois nessas perguntas, elaboradas após o entrevistador criticar a postura de alguns parlamentares, como Roberto Jefferson, percebe-se claramente que o entrevistador tenta impor a sua opinião e direcionar a resposta de seu interlocutor.

O direcionamento da resposta é apontado pelo uso das expressões “não pode” e “não acha”, nas frases. Seguindo Borillo (1979), interpretamos as perguntas negativas “não pode?” e “não acha?”, como um direcionamento para as afirmações “pode” e “acho”, pois o entrevistador tenta dizer e fazer seus entrevistados concordarem que o comportamento de alguns parlamentares pode desmoralizar o parlamento.

A última pergunta da primeira entrevista “*o senhor acredita que este proc/ da CPI da crise política antecipa a corrida.: presidencial?*”(T.9) e a pergunta “*o senhor acha que*

*esse:: momento de cri::se essa perspectiva da CPI do correios que já está... só falta começar a funcionar e o pro/as próprias denúncias do deputado Roberto Jefferson antecipam... a:: eleição de dois mil e seis?”*(T. 16) da segunda entrevista também foram interpretadas como perguntas direcionadas, porém, não invertidas.

Acreditamos que se encontra embutida nessas perguntas a afirmação bastante recorrente na imprensa de que a crise antecipa a disputa política das eleições de 2006. Diferentemente das outras perguntas fechadas do *corpus*, essas perguntas afirmativas direcionam seus respectivos interlocutores a uma resposta positiva “acredito que antecipa” ou “eu acho que antecipa”.

Todos os subtópicos do tópico “crise política no governo” que foram desenvolvidos, através de perguntas, na primeira entrevista, foram abordados também na segunda entrevista. No entanto, além dessas perguntas feitas aos dois entrevistados, a segunda entrevista possui ainda perguntas exclusivas, feitas apenas ao deputado do PT. Essas perguntas são a última pergunta aberta, já mencionada e 4 perguntas fechadas, das quais falaremos agora.

Das quatro perguntas fechadas, feitas apenas para José Eduardo Cardoso, três são perguntas com negação, que direcionam respostas afirmativas. A outra, que é uma pergunta afirmativa, foi interpretada como pergunta direcionando resposta não invertida, ou seja, a resposta preferida seria a afirmação.

As perguntas feitas a Cardoso nos turnos 5 e 12, “*o senhor não acha que ontem... na:: no depoimento... do deputado Roberto Jefferson... os representantes do PT... salvo algumas exceções tiveram... uma:: atuação tímida?”* e “*isso não atrapalha essa:: eh:: anunciada disposição do partido de:: investigar tudo?”* são claramente provocações ao entrevistado, como integrante do PT.

O uso que o entrevistador faz das expressões “não acha” e “não atrapalha” direciona seu entrevistado para as respostas positivas “os representantes do PT tiveram uma atuação tímida no momento do depoimento de Roberto Jefferson” e “a atitude do meu partido atrapalha nossa anunciada disposição de investigar tudo” que o deputado não pode dar, pois fazendo isso iria contra os integrantes de seu partido.

Na pergunta do turno 6, fica evidente a preocupação de Markun com a sua face positiva, desejo de aprovação de sua auto imagem pública<sup>1</sup> e com a face negativa de seu entrevistado, desejo de não sofrer imposições (ib.), pois com a ressalva “salvo algumas exceções” toma cuidado para não acusar diretamente seu interlocutor de omissão diante da crise.

A pergunta afirmativa “*esse tipo de:: revelação pode:: avançar... as investigações?*”, que aparece no turno 10, assim como a pergunta do turno 12, pode ser interpretada como uma pergunta enviesada, ou seja, que representa uma “cilada” para o entrevistado, pois direciona a resposta de uma forma que o entrevistador não pode responder.

Essa pergunta foi feita, após o entrevistador fazer um breve relato sobre o que havia sido dito na revista *Isto É Dinheiro* pela secretária de Marcos Valério, sobre o esquema de corrupção no governo. Como se sabe que uma secretária particular de um publicitário conhece bem a vida financeira de seu chefe, pode-se, nesse caso, interpretar a pergunta como de orientação positiva “as revelações feitas avançam as investigações”, porém, o entrevistado, como integrante do partido do governo, não pode responder afirmativamente a essa indagação.

A última pergunta a ser analisada foi feita em um dos momentos mais tensos da entrevista de Markun com Cardoso, em que o deputado tenta justificar a atitude de seu partido de não respeitar a regra de proporcionalidade e o rodízio para o comando das comissões da CPI. É uma pergunta totalmente argumentativa, pois o entrevistador utiliza-se dessa pergunta “*CPI do Banestado não teve?*” (T. 14) para fazer uma afirmação e discordar de seu entrevistado, contra-argumentando com ele.

Diante do caráter fortemente argumentativo da pergunta do turno 14, podemos classificá-la como pergunta negativa direcionada, com resposta preferida afirmativa “sim, na CPI, do Banestado também se deu um cargo para a oposição”.

Com a análise das perguntas do *corpus*, podemos perceber, nas duas entrevistas observadas, a grande ocorrência de perguntas negativas direcionando respostas positivas. Com isso, acreditamos constatar que as perguntas fechadas negativas possuem maior valor argumentativo e persuasivo que as perguntas fechadas positivas.

---

<sup>1</sup> BROWN; LEVISON, 1978:06, apud SILVA, L.A., 1998.

Percebeu-se também que o direcionamento das respostas invertidas, nas perguntas negativas, é muito mais evidente que nas perguntas afirmativas, porque, por possuir menor grau de persuasão, é mais difícil de ser interpretada como direcionada.

Interpretamos também perguntas afirmativas direcionando respostas afirmativas, o que não ocorreu com as perguntas negativas, que, no *corpus*, sempre estavam direcionando respostas positivas.

A argumentação feita, de forma implícita, pelo entrevistador, através de suas perguntas, também pode ser considerada um traço de polidez, pois preserva a imagem tanto do entrevistado quanto do próprio entrevistador.

Para preservar a imagem pública de si e do outro, os falantes respeitam um conjunto de normas sociais, vigente em sua comunidade. Desse modo, “o uso conveniente de todos os meios de que a linguagem dispõe é fator primordial para a manutenção de uma interação cordial, especialmente quando o falante deve enfrentar um conflito entre seus objetivos e os de seu interlocutor e quer, muitas vezes, não romper suas boas relações. Nesse sentido a polidez pode ser entendida como um conjunto de estratégias discursivas destinadas a evitar ou amenizar o conflito” (FÁVERO; ANDRADE, 1998:170).

A entrevista política, de modo geral, pode ser considerada um diálogo em que o conflito de idéias aparece e para ser amenizado, entrevistador e entrevistado utilizam os diversos recursos de polidez. O uso das perguntas direcionadas é um desses artifícios, em que o entrevistador, de maneira atenuada, discorda de seu entrevistado, tenta induzi-lo a dizer algo que não deseja e a concordar com suas afirmações.

### **3. As Respostas nas Entrevistas Jornalísticas do “Atenção Brasil”**

Partiremos agora para a análise do outro lado do par adjacente pergunta/resposta e tentaremos demonstrar como os políticos, entrevistados, respondem às diferentes perguntas que lhe são feitas. Segundo Morin (1973:121), quando as perguntas, em uma entrevista, se referem a regiões tabus, como sexo, religião e política, as respostas tendem a ser fabuladoras e/ou dissimulativas.

Abordaremos primeiramente as respostas dadas às perguntas abertas do *corpus*, em seguida, analisaremos as respostas dadas às perguntas fechadas e observaremos como o entrevistado recebe e responde às perguntas fechadas direcionadas.

Bornhausen e Cardoso, como pertencem a correntes políticas contrárias, dão, em suas respectivas respostas às perguntas iniciais de cada uma das entrevistas (“*onde que a crise poderá nos levar?*”), direcionamentos distintos, pois como a pergunta é aberta, permite que o entrevistado dirija totalmente o seu discurso.

Ambos os entrevistados falam em “chegar à verdade dos fatos” e em “punição dos culpados”, porém, o presidente do PFL, aproveita o momento para criticar o governo, que, segundo ele, tentou abafar a CPI. José Eduardo Cardoso, por outro lado, defende o presidente Lula, dizendo que esse foi muito claro ao orientar os deputados a investigar a corrupção e punir os culpados.

A outra pergunta aberta do *corpus* foi feita ao final da segunda entrevista e dirigida ao deputado do PT. Com ela, Markun indaga sobre o que poderia acontecer com o então ministro chefe da casa civil, José Dirceu. Podemos classificar essa pergunta como enviesada, pois, naquele momento, um representante do PT, não poderia falar sobre esse assunto, pois não deveria atacar José Dirceu, integrante do seu partido, nem defendê-lo diante de tantas acusações.

Cardoso não responde a pergunta “*que que o senhor acha que... pode acontecer com ele?*”(T.20) e alega que a situação do outro petista diz respeito apenas ao próprio Dirceu e ao presidente. Fala da trajetória de Dirceu e de sua vida política, mas evita falar do momento presente. Dessa forma, podemos dizer que o deputado formulou uma resposta também enviesada, denominação que damos às respostas que não respondem, diretamente, às perguntas<sup>2</sup>.

Devemos ressaltar ainda que a resposta de Cardoso à primeira questão da entrevista, já mencionada, apesar de dissertar sobre o tema, crise política, já apresenta indícios de fuga da resposta, pois, para não se comprometer o deputado alega ser difícil prever naquele momento o que iria acontecer.

Quanto às respostas dadas às perguntas fechadas direcionadas, fizemos um levantamento do número de respostas em acordo e em desacordo com o direcionamento da pergunta,

---

<sup>2</sup> Ou, em outras palavras, respostas oblíquas.

porém para esse tipo de pergunta também encontramos casos de respostas enviesadas. Vejamos:

**Entrevista 1:** respostas em acordo: 0 ocorrências  
respostas em desacordo: 3 ocorrências  
não respostas: 0 ocorrências

**Entrevista 2:** respostas em acordo: 3 ocorrências  
respostas em desacordo: 2 ocorrências  
respostas enviesadas: 2 ocorrências

Na primeira entrevista não tivemos nenhuma resposta preferida ou em acordo, todas as respostas foram em desacordo com o direcionamento dado pelo entrevistador nas perguntas. No turno 5, Bornhausen discorda da idéia apontada pela pergunta de que a economia é dirigida pela política quando diz “*a economia brasileira ela::... não depende do governo... o governo nem ajuda...o governo só atrapalha...*”. E com a frase “*eu considero que essa é uma crise política e moral ela não vai afetar o mercado o mercado vai... caminhar... de acordo com:: o/o mundo globalizado*” demonstra acreditar que o cenário econômico iria prosseguir como estava. Dessa forma, o senador responde afirmativamente a uma pergunta afirmativa em que se esperava uma resposta negativa.

Ao responder sobre a postura de Roberto Jefferson, o senador do PFL discorda novamente do entrevistador, dizendo que “*a maneira de qualquer um se manifestar ela tem que ser respeitada...*” (T.8). Responde negativamente à pergunta, de forma direta “eu entendo que não”, construindo, dessa forma, uma resposta em desacordo direta.

Ao responder à última pergunta, sobre a relação entre as eleições de 2006 e a crise do governo Lula, Bornhausen também entra em desacordo como seu entrevistador, pois discorda contundentemente da afirmação pressuposta na pergunta de Markun de que a crise estaria antecipando a disputa política da próxima eleição presidencial, com a dupla negação “*não não antecipa*” (T10).

Diferentemente de Jorge Bornhausen, José Eduardo Cardoso responde afirmativamente, ao ser perguntado se a crise do governo antecipa a eleições do próximo ano. Sua resposta

em acordo com a pergunta é bem contundente e marcada pela expressão “*ah:: sem dúvida*” (T.17).

Cardoso também é contundente ao responder afirmativamente à pergunta feita por Markun sobre uma possível desmoralização do Congresso, causada pela postura de políticos como Roberto Jefferson. Desse modo, o deputado formula sua resposta, seguindo a direção apontada pela pergunta, ou seja, para a pergunta negativa com “não acha”, ele responde implicitamente “acho”. O acordo entre o discurso e a pergunta do entrevistador e a resposta do entrevistado é marcado pela expressão “*assino em baixo o que você disse Markun*” (T.8).

O deputado do PT formula ainda uma resposta em acordo com o argumento presente na pergunta do turno 19, em que responde não acreditar haver um deslocamento entre economia e política. Nesse caso, no entanto, sua posição é bem menos marcada e sua resposta não é tão contundente, pois é introduzida por “*eu acho que:: não necessariamente*”, expressão que abranda a resposta.

Apesar de haver, nessa entrevista, respostas em acordo com a orientação da pergunta, houve também momentos de conflito, pois tanto o assunto (crise do governo), quanto o participante da entrevista (político pertencente ao partido do governo) proporcionaram esses momentos conflituosos. Exemplos desse conflito são as respostas em desacordo e as “não respostas”, que aparecem no *corpus* juntamente com as respostas em acordo.

A primeira resposta em desacordo, da entrevista de Markun com José Eduardo Cardoso, foi feita no sexto turno, em que o entrevistador afirma, com sua pergunta negativa, que os integrantes do PT, partido de seu entrevistado, haviam tido atuações tímidas no depoimento de Roberto Jefferson. A resposta em desacordo foi feita de maneira direta, com um “não” e seguida de sua justificativa.

O outro momento em que houve desacordo entre entrevistador e entrevistado ocorreu quando José Eduardo Cardoso afirmou que a única CPI em que foi dado um cargo para a oposição havia sido a CPI da Nike. Markun, então, discordando de seu entrevistado, pergunta se isso também não havia acontecido na CPI do Banestado. O deputado do PT, por sua vez, discorda do entrevistador, respondendo diretamente à pergunta, dessa forma: “*não do Banestado houve uma situação eh de co/acordo entre as pessoas entre a/entre as partes*” (T. 15).

Podemos classificar como momento mais tenso da segunda entrevista o do diálogo que vai do turno 12 ao turno 15, em que há a seqüência de desacordos descrita acima e, anterior a isso, nos turnos 12 e 13, uma não resposta a uma pergunta negativa bastante provocativa, direcionando resposta afirmativa.

A pergunta do turno 12 é considerada extremamente provocativa e de difícil resposta, porque, nesse turno, o entrevistador faz a afirmação “*os dados eh::... da atuação do PT no caso da CPI parece indicar que o governo quer a/ obter absoluto controle não aceitando a regra da proporcionalidade e nem:: o rodízio que normalmente se faz no comando das comissões*” atenuada por “parece” e pergunta se “*isso não atrapalha essa:: eh:: anunciada disposição do partido de:: investigar tudo?*”

Acreditamos que essa pergunta possui traços retóricos, pois apesar de ser feita para ser respondida, dificilmente o entrevistado conseguirá respondê-la. Conforme já mencionamos, denominamos esse tipo de pergunta, que constitui uma cilada para o entrevistado, como pergunta enviesada. Nesse caso, Cardoso não pode respondê-la, pois concordando com o entrevistador, estaria atacando a posição de seu partido de não respeitar a proporcionalidade e a regra do rodízio das CPIs, e não tem como não concordar que essa atitude realmente atrapalha as investigações. Fica, assim, instalado um dilema para o entrevistado.

Para não comprometer seu partido, nem sua conduta própria, o deputado opta por não responder à pergunta dirigida a ele e, em lugar disso, utiliza a resposta enviesada, com a qual tenta justificar a postura de seu partido, alegando que, normalmente, na história das CPIs mistas, a oposição não recebe mesmo cargos de presidência. O próprio deputado diz que isso não abona a conduta atual do governo, porém, cita esse fato para fugir da resposta e defender seu partido.

Outra pergunta feita por Markun, que foi respondida com resposta enviesada, é a pergunta do turno 10, no qual, o entrevistador relata a entrevista da secretária de Marcos Valério para a revista *Isto É Dinheiro* e pergunta se o deputado acha que esse tipo de revelação poderia avançar as investigações.

Cardoso alega ser impossível responder a pergunta “*a priori é impossível nós dizermos da veracidade ou não de tudo aquilo que foi noticiado*” (T. 11) e fala da importância de uma investigação aprofundada de todos os fatos. Desse modo, se esquivou da pergunta, não respondendo.

Outro dado importante, que foi observado, pela análise das respostas das entrevistas, é o uso das respostas, feitas pelos entrevistados, para criticar o governo, no caso de Bornhausen, ou a oposição, no caso de Cardoso. Esse recurso aparece em todas as respostas do senador do PFL, pois o tema propicia a crítica ao governo e a oposição, naquele momento, se encontrava em situação mais favorável para fazer críticas. José Eduardo Cardoso preocupou-se mais em defender o partido do que em criticar a oposição, porém, fez suas críticas quando foi possível.

## Considerações Finais

Ao analisar o *corpus*, observamos que nas entrevistas do “Atenção Brasil” o processo de abertura e fechamento, apesar de algumas variações, segue a um modelo único, que parece ser comum nas entrevistas radiofônicas brasileiras, porém, não podemos afirmar que esse é um modelo fixo de abertura e fechamento de entrevista, pois analisamos apenas duas entrevistas de um mesmo programa de rádio.

Percebemos também, na estrutura das entrevistas do *corpus*, que são fragmentadas por notícias do dia, um modelo fixo de corte e reintrodução da entrevista. Acreditamos, no entanto, que esse tipo de programa de entrevistas que alterna notícias e entrevista é inovador em nosso país.

O par adjacente pergunta e resposta, foi analisado separadamente, constituindo assim os itens 2 e 3, porém, para abordar um tema, fez-se menção ao outro. As perguntas foram divididas em abertas e fechadas e as perguntas fechadas receberam uma segunda classificação: direcionada e não direcionada. Quanto às respostas, essas foram divididas em *respostas a perguntas abertas*, *respostas em acordo*, *respostas em desacordo* e *respostas enviesadas*.

Com a análise das perguntas e respostas do *corpus*, observou-se que as entrevistas com pessoas públicas, normalmente, não visam apenas à obtenção de informação e que as perguntas dessas entrevistas possuem traços retóricos e persuasivos e as respostas, estratégias de persuasão dirigidas ao interlocutor direto (entrevistador) e ao interlocutor indireto (ouvintes do programa).

Também observamos que nessas entrevistas, em que se instauram a polêmica e o debate de idéias, a polidez tem um papel importante na preservação de face dos parceiros comunicativos, entrevistador/entrevistado.

Para que o leitor tenha ciência da íntegra das entrevistas analisadas, apresentamos as transcrições de ambas como anexo a este artigo.

## Referências bibliográficas

ANDRADE, M. L. C. V. O.(2001) “Estratégias pragmático-discursivas e controle situacional em entrevistas” in Urbano, H.et alii (org.) *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez.

ANSCOMBRE, J.C. e DUCROT, O. (1981) “Interrogation et argumentation” in *Langue Française* n. 52, décembre.

BORILLO, A. (1979) “La négation et l’orientation de la demande de confirmation” in *Langue Française* n. 44.

FÁVERO, L. L. (2001) “A entrevista na fala e na escrita” in PRETI, Dino (org.) *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas.

FÁVERO, L. L. e ANDRADE, M. L.C. V. O. (1998) “Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas” in PRETI, Dino (org.) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas.

LÉON, J. (2005 a) *Questões retóricas* - resumo da aula dada em 25 de abril de 2005.  
\_\_\_\_\_. (2005 b) *Réponse* – resumo da aula dada em 24 maio de 2005.

MARCUSCHI, L.A. (2003) *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.

MORIN, E. (1973) “A Entrevista nas Ciências Sociais, no Rádio e Televisão” in MOLES, A.et alii *LINGUAGEM da Cultura de Massas: televisão e canção*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, L. A.(1998) “Polidez na interação professor/aluno” in PRETI, D.(org.) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas.

URBANO, H. et alii (2002) “Perguntas e Respostas na Conversação” in CASTILHO, A.T. de (org.) *Gramática do Português Falado – as abordagens*. Campinas: ed. UNICAMP, v.. III.

## ANEXOS

### Entrevista 1

Dados da entrevista:

Faixa 1 do CD

Rádio Cultura FM – 103.3 – São Paulo

Nome do Programa: Atenção Brasil – Seção Atenção Entrevista

Data e Horário de transmissão do programa: 15 /06/2005 - 19h30

Duração da faixa: 6 minutos e 52 segundos

Entrevistador: Paulo Markun (E1)

Entrevistado: Jorge Bornhausen (E2)

Tema: Crise política do governo federal

Transcrição:

1. E1 nosso primeiro convidado desta noite é o senador Jorge Bornhausen presidente do PFL... senador...onde é que o senhor imagina que essa crise pode chegar?

2.E2 olha eu entendo que:: nós estamos in/no início de um processo...processo:: necessário... eu acho que a CPI será um instrumento para chegarmos à verdade com transparência...ih:: com oportunidade de amplo direito de defesa para todos...é evidente...eh que:: o mensalão existe é evi/é evidente que existe corrupção...nos correios no IRBI e pode existir...em outras estatais e na/e no/e no governo então nós vamos chegar... ah:: conclusões... de::que::... existem culpados... a fonte de corrupção está no executivo atinge o parlamento onde há deputados corruptos que aceitam mesadas e finalmente temos que punir a todos... para que a sociedade compreenda o valor do congresso porque se...o governo...conseguir abafar a CPI como pretendeu desde o primeiro momento retirando assinaturas impedindo o cumprimento da proporcionalidade e do rodízio com a oposição presente na presidência o na re/relatoria da CPI... se ele continuar com essa tentati/como abafou as CPIs de Valdomiro... e o congresso aceitar... nós vamos ter então a desmoralização do congresso nacional o que é grave aí sim... aí nos terminaremos numa arh crise institucional hoje a crise é moral a crise é política se tudo for apurado se houver transparência e se houver amplo direito de defesa nós sairemos bem e a democracia ainda mais forte no Brasil

3. E1 senador Bornhausen vamos fazer um rápido intervalo na nossa conversa e nós voltamos...daqui a instantes

(divulgação de notícias)

4. E1 estamos de volta... esta noite conversando com... o senador Jorge Bornhausen presidente do PFL o mercado:: ontem reagiu:: positivamente às... afirmações do deputado Roberto Jefferson quer dizer o dólar caiu a bolsa subiu ao que::... parece ser uma indicação de que pelo menos a economia... segue:: o seu curso normal apesar da crise o senhor acha que esse cenário pode...acontecer:: pode...prosseguir?

5. E2 eu acho que:: a economia brasileira ela::... não depende do governo... o governo nem ajuda...o governo só atrapalha... a economia brasileira se:: não aumentasse impostos não aumentasse a carga tributária... o:: nosso crescimento era maior e a geração de empregos também... o:: mundo econômico... ele vive a parte do governo e portanto:: a crise política e eu considero que essa é uma crise política e moral ela não vai afetar o mercado o mercado vai... caminhar... de acordo com:: o/o mundo globalizado e com a capacidade que tem...o setor produtivo brasileiro de exportar/exportar produzir... e dá:: população de...

consumir portanto:: eu acho que não há por que temer qualquer... estremecimento em relação ao crescimento brasileiro em relação à crise política nós temos que olhar os outros fatores que podem afetar o crescimento brasileiro mas jamais esse problema do parlamento ninguém vai deixar de trabalhar porque esse ou aquele vão depor... na verdade (uh) todos vão ver depois e vão avaliar o que a sociedade brasileira o que o setor produtivo quer é que o governo não atrapalhe e que o congresso não seja paciente ou leniente que cumpra o seu dever e puna os culpados

6. E1 vamos fazer mais um rápido intervalo na conversa com o senador Jorge Bornhausen e a gente volta daqui instantes

(divulgação de notícias)

7. E1 bem estamos de volta conversando esta noite no Atenção Entrevista com o senador Jorge Bonhauser presidente do PFL... senador as cenas que nós u/assistimos ou que muita gente assistiu e:: os ouvintes do Atenção Entrevista e do Atenção Brasil eh:: acompanharam pelo:: pela própria rádio... do depoimento do deputado Roberto Jefferson foram... na minha opinião chocantes... no:: choque... de opiniões entre ele... e:: alguns deputados enfim... mesmo no:: ah:: na teatralidade desse... desse show... isso não pode eh:: desqualificar o congresso e desmoralizar a democracia?

8. E2 eu entendo que não eu acho que:: o congresso está cumprindo o seu dever a ouvir as pessoas... que são denunciadas e são denunciantes a maneira de qualquer um se manifestar ela tem que ser respeitada... o que:: não se pode dizer... é que tudo aquilo que foi dito... já pode ser transformado em verdade nós temos que dar oportunidade a todos que foram acusados tal como o... deputado Roberto Jefferson de apresentar suas defesas e com um trabalho meticuloso corajoso profundo chegar às conclusões que uma CPI deve chegar para punir os culpados eu acho que o congresso se... seguir a rota de... estabelecer a verdade e punir os culpados sairá engrandecido se o governo conseguir abafar o congresso nacional com a sua maioria nós teremos um congresso desacreditado desmoralizado e espilar da democracia corroído aí sim... fica fácil partimos para instabilidade institucional

9. E1 para finalizar senador... o senhor acredita que este proc/ da CPI da crise política antecipa a corrida:: presidencial?

10. E2 não não antecipa mas ela faz com que cada cidadão brasileiro seja mais cauteloso na sua maneira de escolher um presidente da república faça maiores reflexões o presidente da república... não é aquele que é mais parecido com este ou com aquele que tem mais cheiro de povo o presidente da república deve ser um homem competente capaz... provado administrativamente correto honesto... é isso que:: na minha opinião vai:: concluir a sociedade brasileira na sua maioria e não teremos mais repetição de pessoas que não tem conhecimento suficiente que não tem... experiência administrativa galgar de novo o posto mais importante da nação eu acho que... a:: CPI não serve como palco eleitoral mas serve para que o brasileiro reflita melhor quando vier a escolher o novo presidente da república em dois mil e seis

11. E1 obrigado senador Bornhausen

12. E2 eu que agradeço

## Entrevista 2

Dados da entrevista:

Faixa 2 do CD

Rádio Cultura FM – 103.3 – São Paulo

Nome do Programa: Atenção Brasil – Seção Atenção Entrevista

Data e Horário de transmissão do programa: 15 /06/2005 - 19h30

Duração da faixa: 9 minutos e 16 segundos

Entrevistador: Paulo Markun (L1)

Entrevistado: José Eduardo M. Cardoso (L2)

Tema: Crise política do governo federal

Transcrição:

1. L1 nosso outro entrevistado de hoje é Jo/o deputado do PT José Eduardo Cardoso boa noite deputado
2. L2 bem boa noite é um prazer estar com você Markun
3. L1 deputado:: aonde que o senhor acha que essa crise vai nos levar?
4. L2 é difícil prever nesse momento eu acho que o... importante eh:: diante dos fatos que estão colocados é que nós eh:: utilizemos todas nossas energias para chegar:: a verdade dos fatos... é uma exigência da sociedade é uma exigência que nós temos que colocar para nós inclusive o próprio presidente Lula... foi muito claro nessa linha orientando eh os deputados que são fiéis a:: suas diretrizes na linha:: de que nós temos que investigar:: e punir quem tem que ser punido se existe alguma irregularidade e seja:: em que partido estiver nós temos que ser firmes e contundentes se não existe irregularidades aqueles que eventualmente tenham feito acusações indevidas também terão que ser responsabilizados por elas
5. L1 o senhor não acha que ontem... na:: no depoimento... do deputado Roberto Jéferson... os representantes do PT... salvo algumas exceções tiveram... uma:: atuação tímida?
6. L2 não eu acredito que:: eh:: dentro do contexto que estava colocado a bancada agiu... eh:: buscando esclarecer acompanhar observar... né...eu mesmo tive a missão de falar em nome da liderança do PT... eh:: fiz as argüições não na perspectiva se quer de atingir o deputado Roberto Jéferson até porque nós queremos a verdade mais na perspectiva de:: investigar... (e de) na perspectiva de apurar é claro que muitas vezes em CPIs quando você não faz grandes arroubos quando não faz grandes... afirmações emocionais as pessoas estranham o nosso objetivo ali é investigação não é outro
7. L1 deputado José Eduardo Cardoso a:: algumas das cenas que nós assistimos ontem eh:: naquela... reunião... do conselho de ética... no meu ponto de vista foram deprimentes o senhor não acha que esse tipo de repetição de cena pode eh desmoralizar o parlamento diante da opinião pública?
8. L2 assino em baixo o que você disse Markun há situações que são inaceitáveis quando se fala... de um parlamento quando você fala de representantes do povo é:: evidente é um momento de tensão... é um momento de disputa política mas há limites para tudo certas questões que foram ali faladas na forma com que foram ditas eh realmente são inaceitáveis eu temo que se nós enquanto parlamentarmos eh parlamentares não nos comportarmos dentro de um padrão mínimo eh que a relação democrática exige a população começa a desac/desacreditar não em nós parlamentares porque isso eu acho que já é um dado infelizmente da realidade mais comecem desacreditar na instituição parlamento nós não podemos permitir isso democracia exige parlamento exige parlamentares sérios que se comportem a altura da instituição independentemente da cor política e da ideologia que

tem... eh:: a expressar eu acho isso lamentável e é muito importante que a sociedade eh sobre certo eh:: pelo caminho correto ou seja que não generalize que não fale que o... problema é o parlamento mas que cobre com grande veemência parlamentares que não sabem se comportar ou que não sabem se eh ou que não se expressam dentro de um mínimo eh que é necessário para o exercício de um parlamen/de um parlamen/de um mandato parlamentar com dignidade

9. L1 deputado José Eduardo Cardoso vamos fazer um rápido intervalo na nossa conversa e a gente volta a conversar daqui instantes

(divulgação de notícias)

10. L1 estamos de volta:: no Atenção Entrevista dessa noite conversando com deputado do PT José Eduardo Cardoso deputado as... a revista Isto É Dinheiro trouxe a:: entrevista de uma... secretária de um publicitário acusado eh:: de ter participado desse esquema... de distribuição do dinheiro com muitos detalhes o senhor imagina que... esse tipo de:: revelação pode:: avançar... as investigações?

11. L2 eu acho que é um dado a ser investigado a priori é impossível nós dizermos da veracidade ou não de tudo aquilo que foi noticiado mas é um:: ponto de pesquisa importante de investigação que creio tem que ser aprofundado com vigor pela comissão parlamentar de inquérito que vai... espero se instaurar e funcionar normalmente eh:: acredito eh com certeza que:: eh:: nós temos que se ocupar disso porque quando se fala de dados de agenda quando se fala de uma série de de de situações que podem ser aprofundadas e investigadas (nós) não não podemos titubear (quer dizer ) temos que ir em frente investigar e ver o que tem por trás disso

12. L1 deputado José:: Martins Cardoso o::... os dados eh::... da atuação do PT no caso da CPI parece indicar que o governo quer a/ obter absoluto controle não aceitando a regra da proporcionalidade e nem:: o rodízio que normalmente se faz no comando das comissões isso não atrapalha essa:: eh:: anunciada disposição do partido de:: investigar tudo?

13. L2 veja... eh:: acho que é necessário esclarecer alguns pontos eh o que eh historicamente vem acontecendo nas CPIs mistas é que nunca a oposição teve (autoria) nem presidência o que... obvio não não não um fato que acho eh:: que abona nenhuma conduta atual mais é um histórico então hoje quando a oposição vem e fala oxa vocês não querem seder a relatoria ou a presidência vamos olhar o passado pelo que eu me lembro a ú::nica CPI que existiu em caráter excepcional em que se deu um car::go para a oposição foi a CPI da Nike em que:: então deputado hoje ministro Aldo Rebelo ocupou a presidência

14. L1 CPI do Banestado não teve?

15. L2 não do Banestado houve uma situação eh de co/acordo entre as pessoas entre a/entre as partes ou seja era uma CPI em que você teve o Antero e o Zé Mentor numa situação de pleno acordo ou seja em hipótese outras particularmente do governo Fernando Henrique Cardoso que é que eu me refiro você nunca teve teve só a da Nike ou seja na CPI do Banestado realizada nesse governo houve acordo... eh:: claro então que durante o período da opo/ em que a opo/o o o:: governo era do PSDB nunca houve isso com exceção eu repito essa da Nike no atual governo nós flexibilizamos nós conseguimos fazer esse acordo agora neste caso há uma dificuldade real de fazer acordo como foi feito no Banestado porque a nossa intenção era fazer acordo por quê? Porque a oposição fechou:: eh:: trincheiras num nome para relator para presidente um nome de um senador respeitável mas vinculado ao grupo do senador Antonio Carlos Magalhães que tem tido uma postura diria até... eh:: pouco comp/eh:: condizente com a necessidade da investigação mais radicalizada mais na linha do enfrentamento político não da investigação e é claro que se

nós queremos uma investigação séria nós não podemos eh eh:: pretender fazer um acordo onde as garantias de uma investigação séria não estão dadas onde o que está dado é um::a disputa política eu não creio que até agora eh:: esse grupo eh:: tenha se mostrado eh deseioso de uma investigação equilibrada e racional muito pelo contrario

16. L1 deputado José Cardoso eh::... o senhor acha que esse:: momento de cri::se essa perspectiva da CPI do correios que já está... só falta começar a funcionar e o pro/as próprias denúncias do deputado Roberto Jéferson antecipam... a:: eleição de dois mil e seis?

17. L2 ah:: sem dúvida e/isso é uma coisa um pouco triste desse momento porque são denúncias graves que exige uma investigação com equilíbrio uma investigação racional eh até porque eh quando se fala em questão de corrupção:: nós teríamos que perceber que o próprio sistema político brasileiro favorece a corrupção em qualquer eh:: governo por mais honesto que seja a cabeça desse governo infelizmente é um dado da realidade quando você tem essa percepção eh a investigação teria que ser orientada na perspectiva de punir os envolvidos e propor mudanças não para uma partidarização mas não é o que vem acontecendo infelizmente nesse momento está realmente antecipado o processo de disputa eleitoral de dois mil e seis e temo que essa disputa acabe inviabilizando uma investigação séria uma investigação como a sociedade deseja nesse momento

18. L1 o mercado:: reagiu bem às declarações do deputado Roberto Jéferson o né o dólar caiu e a bolsa subiu ao final... do depoimento o senhor acha que já houve um deslocamento entre a questão política e a questão da economia?

19. L2 eu acho que:: não necessariamente o que houve é que havia uma expectativa de que o deputado Roberto:: Jéferson traria provas fitas que poderiam até mesmo derrubar o governo não foi o que aconteceu ele trouxe fatos novos fatos que precisam ser investigados mas prova a bem da verdade nenhuma inclusive revelou algumas inconsistências no seu depoimento que ficaram a meu ver patentes àqueles que conseguiram abstrair do calor político do debate e localizaram os fatos e a narrativa feita por ele então diante disso eu acho que o mercado que agiu com racionalidade observando o que acontecia eh:: disse não não há porque se ter tanto temor as coisas parecem que não não não tem a dimensão que pareciam ter eh:: em todo o período que antecedeu a a a:: a esse depoimento que foi dado ontem

20. L1 pra finalizar eh:: o grande foco nesse momento do:: tiroteio tanto do deputado Roberto Jéferson quanto da oposição é o ministro chefe da casa civil José Dirceu que que o senhor acha que... pode acontecer com ele?

21. L2 veja eu acho que essa é uma decisão do presidente Lula e do do ministro Zé Dirceu o ministro Zé Dirceu é uma pessoa que:: tem demonstrado ao longo da sua trajetória política uma:: correção eh:: de caminhos de propósitos o que nos fez evidentemente sempre a tratá-lo como um grande dirigente partidário uma referência dentro do PT nesse momento portanto eu acredito que o presidente Lula e o próprio Zé Dirceu terão o discernimento necessário para encontrar o melhor equacionamento possível para essa condição para essa situação

22. L1 obrigado deputado

23. L2 eu agradeço imensamente a você Markun um grande abraço a to/ a você e a todo seus ouvintes





# TRANSFERÊNCIAS FONOTÁTICAS DO PORTUGUÊS PARA A LÍNGUA INGLESA EM SITUAÇÃO DE AQUISIÇÃO: A PRODUÇÃO DE *CLUSTERS* COM INÍCIO /S/

Renata Teixeira da Vitória\*

**RESUMO** O presente artigo tem como principal objetivo verificar a transferência de características da L1 na produção de *clusters* com início /s/ + C em inglês como língua estrangeira (LE). A primeira hipótese considerada foi a de que pode ocorrer a inserção de uma vogal epentética a fim de tornar a pronúncia mais confortável, visto que o *cluster* mencionado não ocorre no português do Brasil (L1), acompanhada ou não de sonorização, dependendo da consoante seguinte. O tempo de exposição à LE foi a segunda hipótese levada em consideração. Foi feita uma comparação entre alunos de nível intermediário e avançado. O *corpus* foi formado por *clusters* em início absoluto, precedidos de soantes, não soantes, e precedidos de vogais. Foi lido por um nativo, falante de inglês, três alunas de nível intermediário e três de nível avançado, todas cariocas. Os enunciados foram gravados em um estúdio em fita de cromo e transpostos para o CD em forma de arquivo sonoro através do programa de análise acústica PRAAT. O objetivo foi verificar se realmente houve inserção de vogal epentética ou sonorização da fricativa /s/. Por fim, foram apresentadas as conclusões quanto à relevância daquilo que já foi mencionado nas hipóteses originais.

**PALAVRAS-CHAVE:** LE (Língua Estrangeira); L1 (Primeira Língua); *Cluster*.

**ABSTRACT:** One of the main goals in this article is to verify the transference of characteristics from the first language, in terms of the production of *clusters* starting with /s/ + C in English as a foreign language (EFL). The first hypothesis considered was the occurrence of an epenthetic vowel in order to turn the pronunciation more comfortable, having in mind that the mentioned *cluster* does not occur in Brazilian Portuguese. It was also considered the possibility of /s/ to be produced as sonorous, depending on the following consonant. The time the EFL learners had been learning the language was the second hypothesis taken into consideration. A comparison

---

\* Renata Teixeira da Vitória é Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professora Substituta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe.

between intermediate and advanced students was proceeded. The data were formed by *clusters* either in absolute beginning, or preceded by sonorous and non-sonorous consonants, as well as by vowels. The sentences in the *corpus* were read by an English native speaker and six Cariocas, three intermediate and three advanced students. The statements were recorded in studio in a chromo cassette tape and afterwards transferred to a CD in the form of sonorous files through the acoustic program PRAAT. The objective was to verify whether an epenthetic vowel was inserted or not as well as the occurrence of sonorization of the fricative /s/. Finally, conclusions were presented about the relevance of what had been already mentioned in the original hypotheses.

**KEY WORDS:** EFL (English as a Foreign Language); Mother Tongue; Cluster.

## 1 – Preliminares

Muitas das dificuldades apresentadas por aprendizes em relação à pronúncia, não se dão apenas pela constituição de determinados sons, mas também por causa da posição que eles ocupam em relação a outros sons. Todas as línguas possuem regras que determinam as posições em que cada som ou seqüência de sons pode aparecer – são as chamadas regras fonotáticas.

Quando um indivíduo se dispõe a aprender uma língua estrangeira, nota-se, com bastante freqüência, a transferência de determinadas características de sua primeira língua para a língua-alvo.

Assim é que, ao adquirir a língua inglesa como LE (língua estrangeira), o falante brasileiro apresenta algumas dificuldades fonético-fonológicas devido à interferência de sua primeira língua (L1) sobre a língua-alvo. De acordo com Prator & Robinett (1985, 174), quando um estudante de língua inglesa tem de produzir uma palavra cujos sons estejam em posições não previstas na língua materna, este estudante apresenta problemas ao pronunciar tal palavra.

O presente estudo visa a analisar as estratégias empregadas por falantes da língua portuguesa ao lidarem com o inglês em situação de aquisição, na produção dos *clusters*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Entende-se por *clusters* as “seqüências de duas ou mais consoantes dentro de uma sílaba” (Prator & Robinett: 1985, 174).

formados por /s/ + C em início de sílaba, em razão destes grupos consonantais violarem as regras fonotáticas do português que proíbem tais seqüências tautossilábicas (à exceção daquelas formadas por oclusiva ou fricativa labial + líquida). Ao emitir os referidos *clusters* do inglês, os falantes do português do Brasil inserem a vogal anterior alta /i/ antes de /s/, desencadeando, em seguida, um processo de ressilabação que irá separar os constituintes do *cluster*. Esta é uma das estratégias abordada no presente estudo.

As hipóteses consideradas neste artigo são **a)** a ocorrência de transferência de características fonético-fonológicas do português do Brasil, como a inserção de vogal epentética e assimilação de sonoridade, na produção dos *clusters* com início /s/ + C por aprendizes da língua inglesa como língua estrangeira (LE), e **b)** o tempo de exposição à LE como fator inibidor tanto à inserção de vogal epentética como à assimilação de sonoridade. O objetivo, portanto, desta pesquisa é analisar qual a real diferença entre a produção do nativo e a produção dos aprendizes com vistas a saber se realmente ocorre o processo de ressilabação através da inserção da vogal epentética /i/ e até que ponto as regras fonológicas do português interferem na pronúncia dos informantes. Primeiramente serão apresentadas algumas teorias referentes à constituição silábica, bem como os processos fonológicos que são sensíveis à sílaba e que operam em contexto de sândi externo. A sílaba será tratada aqui exclusivamente como uma unidade fonotática, considerando-se sua constituição de superfície. É a partir dela que o aprendiz de LE realiza as acomodações (*cf.* Freitas, 1984:31-33).

Este trabalho poderá oferecer subsídios ao aprendiz de Inglês como LE a tentar eliminar, ao máximo, alguns traços mais marcantes de seu sotaque de estrangeiro.

É fundamental que o aprendiz conheça as diferenças fonotáticas entre a língua-alvo e sua própria a fim de que a comunicação seja ainda mais efetiva.

## **2.1 – A Sílaba**

Os quadros a seguir apresentam as principais diferenças de estruturação silábica existentes no português e no inglês no nível fonético. Estas duas línguas diferem não só quanto ao número dos segmentos permitidos em cada constituinte, como também quanto à sua natureza e possível seqüenciação.

**Estrutura Máxima**

**QUADRO I – Ataque em início de palavra (Freitas e Neiva, 2002)**

<b>Inglês</b> #CCC		<b>Português</b> #CC	
#C <sub>1</sub>	C <sub>2</sub>	#C <sub>1</sub>	C <sub>2</sub>
[s]	[p] [t] [k] [f] [m] [n] [l] [w]		
[k] [g] [p] [b] [f] [t] [d] [T] [Σ] [h] [m] [n] [v]	[l] [r] [w] [y] [l] [r] [w] [y] [r] [w] [y] [r] [w] [r] [w] [y] [y]	[k] [g] [p] [b] [f] [t] [d] [v]	[l] [P] [w] [l] [P] [P]
#C <sub>1</sub> C <sub>2</sub>	C <sub>3</sub>		
[sk] [sp] [st]	[l] [r] [w] [y] [l] [r] [y] [r] [y]		

**QUADRO II – Coda em final de palavra (Freitas e Neiva, 2002)**

<b>Inglês</b>	<b>Português</b>
CCC#	C#

Blevins (1995) faz referência à intuição de falantes nativos de muitas línguas em relação ao número de sílabas existentes em uma palavra. Tal intuição também diz respeito à divisão silábica. “Se a fonologia é, em parte, o estudo das representações mentais da estrutura sonora, tal intuição, portanto, apóia a visão da sílaba como constituinte fonológico plausível.” (Blevins: 1995, 210).

Semelhante à intuição do nativo, à qual Blevins (1995) faz referência, temos a *consciência fonológica* – capacidade que o ser humano possui de “refletir conscientemente sobre os sons da fala.” (Lamprecht et al., 2004: 179). Existem três níveis de consciência fonológica, são eles: o nível das sílabas, o nível das unidades intra-silábicas e o nível dos fonemas. O nível das sílabas diz respeito à habilidade do indivíduo de dividir as palavras em

sílabas. As unidades intra-silábicas compreendem o Onset e a Rima. Ao identificar semelhanças nos sons iniciais das palavras, o indivíduo está reconhecendo as aliterações (e.g. **prato** – **preto**), e ao identificar semelhanças nos sons finais das palavras, as rimas estão sendo identificadas. A rima pode englobar, além da Rima da sílaba (e.g. **café** – **boné**), a sílaba inteira (e.g. **salão** – **balão**) ou mais de uma sílaba (e.g. **chocolate** – **abacate**).

Diller (**in**: Hester, 1970) comenta a respeito do fenômeno da universalidade das línguas. Segundo ele, as línguas não são de todo diferentes, e, num nível abstrato, todas as línguas humanas são, de alguma forma, similares. Todas as línguas, por exemplo, possuem sentenças que são construídas por palavras, possuem uma gramática, e todas as palavras são constituídas por segmentos distintos.

### **2.1.1 – Processos fonológicos sensíveis à sílaba**

Àquelas regras determinantes das posições que cada som ou seqüência de som pode ocupar, chamamos de *regras fonotáticas*. A violação de tais regras implica mudança de posição do segmento, e tais mudanças podem desencadear *processos fonológicos*, definidos por Stampe (apud Yavas, Herandorena e Lamprecht, 2002) da seguinte forma:

“Processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros sentidos, porém desprovida da propriedade difícil”.<sup>2</sup>

Segundo Shibatani (1973, p.p. 87-88), os segmentos que compõem o sistema sonoro de uma língua provêm de um sistema universal. Foneticamente, uma língua será diferente de outra, pois cada uma possui, de forma idiossincrática, suas restrições em relação aos segmentos e às suas características. Tais restrições receberam o nome de *restrições fonéticas de superfície* (*SPCs* – ‘*Surface Phonetic Constraints*’), e representam as generalizações do padrão fonético de uma língua, possibilitando ou não as combinações de elementos no nível fonético.

Shibatani (1973, p. 94-95) afirma ainda existir uma realidade psicológica que gira em torno das *SPCs*. Segundo ele, o falante de uma língua é capaz de julgar se uma dada forma sem sentido é possível ou não em sua língua. Tal reação é tida como importante evidência para a realidade psicológica de uma estrutura internalizada.

---

<sup>2</sup> Yavas, Herandorena e Lamprecht (2002: 90).

Aprendizes cariocas, ao tentarem adquirir uma língua estrangeira, transferem muitas características próprias de sua língua materna para a língua alvo, no caso do presente estudo, o inglês. Ao tentar pronunciar determinadas palavras que vão de encontro às regras fonotáticas de sua língua, os aprendizes lançam mão de alguns recursos, que serão vistos mais adiante. Tais recursos servem para que o falante se sinta mais confortável em relação à pronúncia.

Istre (1980) classificou os processos fonológicos da seguinte forma: *assimilação, dissimilação, redução, epêntese, metátese, ditongação, neutralização e reduplicação*.

No presente estudo, porém, serão tratados somente aqueles processos envolvidos nas estratégias de adaptação utilizadas na produção de *clusters* com início /s/ por falantes cariocas. São eles os processos assimilatórios e a epêntese vocálica.

Ocorre *assimilação* quando um segmento adquire os valores dos traços de outro segmento. Pode haver assimilação dos traços consonantais por outra consoante, dos traços vocálicos por uma consoante, dos traços vocálicos por uma vogal, ou dos traços consonantais por uma outra vogal. Em todos os casos há um *assimilador* e um *assimilado*. A assimilação será *progressiva* se o assimilador preceder o assimilado. Caso contrário, a assimilação será *regressiva*.

A assimilação dos traços consonantais por outra consoante se dá quando os traços de uma consoante são adquiridos por outra. Este tipo de assimilação ocorre, por exemplo, quando alguns aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira produzem um *cluster* constituído de /s/ + uma consoante sonora: /s/ adquire sonoridade da consoante que o segue: *smoke* → [z]moke. Neste caso, como /s/ (assimilado) copiou a sonoridade da consoante seguinte /m/ (assimilador), temos um caso de assimilação regressiva, que é bastante comum no português. No inglês é mais freqüente a assimilação progressiva, comum nas terminações de plural (e.g. cats [kʰɪts]/bags[bʰɪgz]), na terceira pessoa do singular (e.g. cooks [kʰʊks]) e no tempo passado regular (cooked [kʰʊkt]).

A *epêntese* refere-se à inserção de um segmento. É um processo fonológico motivado pela necessidade de atingir uma sílaba menos complexa ou padrão que seja aceitável de acordo com a estruturação fonológica de determinada língua. De acordo com Blevins (1995: 225, 226) a epêntese é considerada uma estratégia para salvar seqüências não silabificáveis, envolvendo algumas regras, tais como: (1) regras de epêntese preferencialmente envolvem segmentos sem apoio vocálico no início de palavras, como onsets; (2) regras epentéticas preferencialmente

envolvem segmentos sem apoio vocálico no final de palavras, como codas; (3) regras epentéticas podem ser sensíveis à estrutura morfológica.

Segundo Hooper (1976), em espanhol, os clusters constituídos por /s/ + um segmento consonantal, assim como no português, não são permitidos. Quando tais clusters aparecem na língua espanhola através de empréstimos, há a inserção de um /e/ epentético antes do cluster. A epêntese provoca a criação de uma sílaba extra. O /s/ e a consoante que o segue são separados. O /s/ passa então a ocupar posição final na sílaba, e a outra consoante inicia a próxima sílaba. De acordo com os princípios universais que envolvem a inserção ou o apagamento da vogal, discutidos em Hooper, “a vogal epentética deve sempre ser a vogal mínima ou aquela cujas características são copiadas de um segmento próximo; tal vogal é normalmente idêntica a uma vogal próxima, embora em alguns casos consoantes próximas provoquem influência.” (Hooper: 1976, 234). Ela afirma ainda que no português do Brasil, as vogais altas, que possuem menor grau de abertura, são as melhores candidatas à epêntese. Na última sílaba de uma palavra, as vogais médias são reduzidas a vogais altas, como por exemplo: pronto → [prontu]/sabe → [sabi]. Observe o quadro abaixo apresentado por Burquest & Paine (1993:101):

Segmentos com maior grau de abertura  
(maior sonoridade)

↑  
vogais baixas (abertas)  
vogais médias  
vogais altas (fechadas)/glides  
flaps  
laterais  
nasais  
fricativas sonoras  
fricativas surdas  
plosivas sonoras  
plosivas surdas  
plosivas complexas  
↓

Segmentos com menor grau de sonoridade  
(menor sonoridade)

O português do Brasil possui uma regra epentética em que o /i/ é inserido para evitar o travamento fonético por uma não soante no final da sílaba, como em *advogado* → [adZivogadu]. Tanto /i/ quanto /u/ aparecem como vogais preferenciais em processos de redução de timbre, mas somente /i/ atua como vogal epentética. Isto provavelmente acontece devido à força adicional que a vogal posterior adquire por ser arredondada (i.e, possuir um traço a mais em sua descrição), o que a torna mais forte que a vogal anterior. A vogal anterior, portanto, como a mais fraca, se torna a escolha natural para a regra que envolve a inserção.

## 2.2 – Aquisição de segunda língua

Segundo Littlewood (1984), *língua estrangeira* diferencia-se de *segunda língua*, pois esta última possui funções sociais na comunidade onde é aprendida; a língua estrangeira, ao contrário, é aprendida a fim de estabelecer comunicação com membros de outra (s) comunidade (s). Littlewood (1984:2), entretanto, assim como Ellis (1985:5), opta por utilizar apenas o termo *segunda língua* ao referir-se às duas funções acima mencionadas.

Independente dos propósitos envolvidos existe um aspecto geral que é comum a todos os aprendizes: a tentativa de adquirir certas habilidades que, apesar de novas, são familiares.

De acordo com Diller (in: Hester, 1970), os seres humanos têm a capacidade de superar os mais difíceis obstáculos na aquisição de uma língua. Crianças cegas, por exemplo, adquirem uma língua tão facilmente quanto aquelas que não possuem nenhum tipo de deficiência visual; crianças ouvintes, filhas de pais surdo-mudos podem adquirir uma língua oral sem que haja problema. Entretanto, o teórico afirma ainda que o processo de aprendizagem de língua não é algo “mágico”, nem se dá de forma automática. A mera exposição a uma determinada língua estrangeira, tanto no país onde tal língua é falada, quanto numa sala de aula, não garante que o indivíduo aprenderá aquela língua. As línguas não serão aprendidas se não houver uma situação significativa de uso. A aprendizagem só ocorrerá quando houver pessoas que falem aquela língua, e que respondam perguntas do tipo “o que é isto?”, “por quê?”, etc. a fim de que a comunicação seja estabelecida.

A crença mais difundida que gira em torno do aprendizado de línguas é que o adulto nunca será tão bom quanto a criança ao aprender uma língua estrangeira, e, ao contrário desta, terá que se esforçar bastante. Wilder Penfield (apud Hester, 1971) levou esta idéia em

consideração, usando como justificativa as mudanças que ocorrem no cérebro durante a adolescência. O amadurecimento do cérebro, entretanto, não será uma desvantagem para o adulto. Este pode raciocinar de forma mais efetiva se o compararmos com a criança, e isto permitirá que ele aprenda línguas estrangeiras mais rapidamente do que a criança. Esta, possivelmente, terá melhor desempenho no que diz respeito à pronúncia, mas em vocabulário e gramática, o adulto conseguirá superá-la. Muitos adultos, inclusive, mantêm sua própria identidade através da preservação de seu sotaque estrangeiro.

Segundo Flynn (1988), a aquisição de L2 pelos adultos envolve aprendizes que já atingiram maturidade, não só em relação à sua primeira língua, mas também maturidade cognitiva.

O modelo que serve de parâmetro para o estudo de aquisição da linguagem no artigo de Flynn, mencionado anteriormente, é o de Chomsky. De acordo com o teórico, todos os indivíduos estão uniformemente capacitados a adquirir língua devido à faculdade inata da linguagem, descrita também como ‘mecanismo de aquisição de linguagem’. A criança, portanto, possui princípios inatos que irão guiá-la na tarefa de adquirir uma língua. Tais princípios constituem a chamada Gramática Universal (GU), que caracteriza a faculdade da linguagem como algo biologicamente determinado e necessário para a aquisição de uma primeira língua (L1). Flynn julga bastante razoável assumir que os princípios da GU também desempenham importante papel na aquisição de segunda língua (L2).

### **3 – A Análise dos *Clusters* com Início /s/**

De forma a verificar as transferências por parte de alunos em processo de aprendizagem do inglês como LE, foram selecionadas algumas orações para constituírem o *corpus* do presente estudo. A escolha de um *corpus* formado sob controle justifica-se, pois, primeiramente, a estrutura sintático-semântica das orações deveria ser simplificada, na medida do possível, uma vez que os alunos de nível intermediário ainda não possuíam um nível de proficiência adequado em inglês que lhes permitisse interpretar e emitir com naturalidade estruturas complexas. Além disso, uma consulta prévia a jornais e revistas mostrou que seria tarefa difícil cobrir toda a gama de *clusters* e contextos de realização que eram interessantes para o presente estudo, com o risco

de esbarrar em estruturas que, como previamente mencionado, não seriam adequadas para submeter à leitura por parte de aprendizes de nível intermediário.

A partir de consulta ao *Manual of American English Pronunciation*, de Prator & Robinett (1985), foram destacados os *clusters* com início /s/, em posição de onset silábico, problemáticos para falantes brasileiros, a saber: /σφ/, /σκ/, /σλ/, /σμ/, /σν/, /σπ/, /στ/, /σκλ/, /σπλ/, /σκρ/, /σπρ/, /στρ/, /σκω/, /σκψ/, /σπψ/ (cf . anexo). O *corpus* foi levantado com ajuda do dicionário Oxford Advanced Learner's Dictionary (1948) e constitui-se da seguinte forma:

#### CLUSTERS EM INÍCIO ABSOLUTO:

1. *Spheres* are solid figures that are entirely round.
2. *Sphagna* grow in wet areas.
3. *Skydiving* is something very dangerous.
4. *Skipping* rope is a very good exercise.
5. *Spending* too much money like this, you will never be able to buy a new car.
6. *Speak* lower, please. The kids are sleeping.
7. *Steve* told me he is very excited about the trip.
8. People usually have roommates. *Still*, I prefer a place of my own.
9. *Slum* children also have the right to be treated with respect.
10. *Sleep* well, Jane! Good night!
11. *Smoking* is a very bad habit.
12. *Small* groups of students were discussing the problem.
13. *Snails* have been eating our lettuce.
14. *Snorkeling* is a very exciting sport.
15. *Sclerosis* is a very serious disease.
16. *Sclerotic* people need serious treatment.
17. *Splitting* the students up into small groups is good for their development.
18. *Splashdown* is scheduled for one o'clock.
19. *Scram!* I don't want you here!
20. *Scrambled* eggs is my favorite dish.
21. *Spring* is coming. What are you going to do?
22. *Spreading* the news is not what I did.

23. *Strong* guys are very attractive in my opinion.
24. *Strike* her name off the list.
25. *Squeeze* and hug me. Let's forget about everything.
26. *Squaring* off some wooden planks, we can make new bookshelves.
27. You had better tell the truth. *Skewing* the results is not nice.
28. *Spew up* everything now!

#### CLUSTERS PRECEDIDOS DE CONSOANTES NASAIS

29. My books are *downstairs*.
30. If I were you, I wouldn't organize my books on *small* bookshelves. I'd buy a big one.

#### CLUSTERS PRECEDIDOS DE VIBRANTES

31. Those articles are *small*.
32. When I arrived at my friends', they were *still* sleeping<sup>3</sup>.

#### CLUSTERS PRECEDIDOS DE LATERAIS

32. When I arrived at my friends', they were still *sleeping*.
33. They were all *snatched* from the streets.

#### CLUSTERS PRECEDIDOS DE OCLUSIVAS

34. I thought I heard a noise *upstairs*.
35. The book "*Sleeping Beauty*" was read by the children yesterday.
36. If we take the *backstreet*, it will be faster.
37. Stop *smoking*. That's bad for your health.

#### CLUSTERS PRECEDIDOS DE FRICATIVAS

38. The story of the film is more exciting because of its *slight* ambiguity.
39. Please, do not make such a noise. Ted is *sleeping*.
40. These girls *spent* too much time on the phone last night.
41. Their *offspring* are very problematic.
42. I'm tired of *speaking*.

#### CLUSTERS PRECEDIDOS DE VOGAIS

43. Look at the *sky*!
44. Just put a *small* quantity of sugar.

---

<sup>3</sup> Esta frase foi analisada em dois contextos, pois nela havia tanto um *cluster* precedido por vibrante ("were *still*" quanto um outro precedido por lateral ("still *sleeping*").

45. Jerry is so *smart*.

46. I *slept* very well last night.

47. The *streets* are very dirty.

Os informantes escolhidos para participar da pesquisa foram alunos que estavam em processo de aprendizagem do inglês como LE numa escola de inglês no Rio de Janeiro e um nativo, que serviu como modelo para confronto com os brasileiros. Ao todo, participaram 6 informantes brasileiras, e um informante norte-americano, natural da Califórnia. As aprendizes de inglês como LE estavam em diferentes estágios do processo de aquisição: 3 delas estavam no nível avançado e as outras 3 em nível intermediário, todas falantes nativas do português carioca.

A seleção de informantes em diferentes etapas da aprendizagem teve por objetivo verificar se o tempo de exposição à LE constitui ou não um fator relevante na influência da L1 na LE. As 3 informantes de nível intermediário estavam expostas à língua inglesa há 2 anos; 2 das informantes de nível avançado, há 4 anos; e a última aluna do estágio avançado, há 4 anos e meio. Vale ressaltar que os seis alunos não estudam inglês como LE desde o início na mesma escola e nunca estiveram em um país onde o inglês é falado como idioma nacional.

Quanto à metodologia de ensino, o curso de línguas acima mencionado, se enquadra na abordagem comunicativa.

De acordo com Gomes (2002:30), as principais características da abordagem comunicativa são: “a língua como comunicação dentro de um contexto, em vez de a língua como forma; as tarefas comunicativas usadas em sala de aula; os alunos são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e são usuários ativos e criativos da língua; o aprendiz deixa de ser visto individualmente para ser visto como membro de um grupo social que administra a sua interação em grupo”, dentre outras.

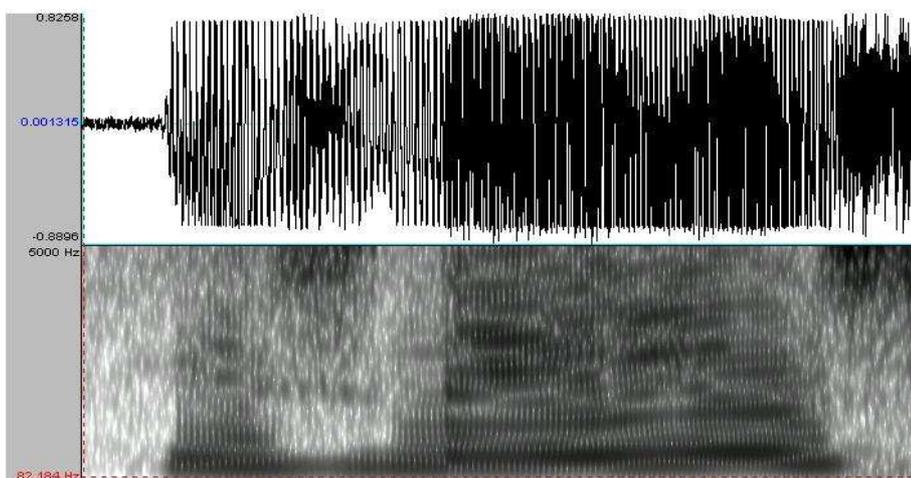
As frases que constituem o *corpus* foram lidas pelos informantes e gravadas em um estúdio. A gravação foi feita em princípio em fita cassete de cromo, e depois transferida para um CD no laboratório de línguas da Faculdade de Letras da UFRJ.

Como já foi mencionado, o *corpus* foi dividido em *clusters* em início absoluto, *clusters* precedidos de soantes e *clusters* precedidos de não soantes. Entretanto, as fichas entregues aos informantes para que lessem e depois efetuassem a gravação, não estavam organizadas desta

forma. Embora nenhum dos informantes tenha conhecimento de lingüística, isto foi feito para que nenhum deles percebesse do que se tratava a pesquisa, e fizessem a leitura das frases para a gravação da maneira mais natural possível.

Após as gravações, as orações foram arquivadas separadamente em arquivos sonoros através do programa de análise acústica PRAAT, versão 4.2.04<sup>4</sup>. Este programa foi utilizado a fim de verificar se realmente houve inserção ou não de vogal epentética e mudança na natureza da consoante /s/ que constitui o *cluster*. Todas as palavras que continham o cluster foram selecionadas, e, a partir dos espectrogramas que continham sua segmentação, foi feita uma análise dos formantes a fim de verificar se havia realmente a presença da vogal epentética, bem como a sonorização da consoante /s/. Observe o gráfico abaixo:

[izɛvɛψoωσ]



<sup>4</sup> PRAAT é um programa de análise acústica criado por Paul Boersma och David Weenink do Departamento de Fonética da Universidade de Amsterdã. *Praat* encontra-se disponível na página <http://www.praat.org> ou <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

Gráfico da segmentação “snails” do enunciado “*Snails have been eating our lettuces*”, emitido pela informante 5, de nível avançado .

Para a análise dos gráficos do Praat, foi feita uma consulta ao Visible Speech (Potter, Kopp e Green, 1947) – um sistema desenvolvido para auxiliar a leitura de espectrogramas. De acordo com tal sistema, o espectrograma da vogal /i/ apresenta o primeiro formante (ou primeira barra) bastante próximo à base. Para a vogal /I/, o mesmo formante encontra-se um pouco mais distante da base. O segundo formante encontra-se mais alto em relação às outras vogais. Quanto mais baixas a língua e a mandíbula encontram-se ao pronunciar uma vogal, mais superior será a posição do primeiro formante, e, conseqüentemente, mais baixas serão as posições dos formantes 2 e 3.

A sonoridade pressupõe maior concentração de energia, o que torna os formantes mais escurecidos. A vogal /z/, portanto, apresenta uma barra escurecida na base do espectrograma, ao passo que o formante de /s/ aparece mais claro.

#### **4 – Conclusão**

Tornar-se consciente a respeito das diferenças fonético-fonológicas entre a primeira língua e a língua estrangeira que está sendo aprendida é interessante, pois uma boa pronúncia é importante para estabelecermos uma boa comunicação. Isto pelo fato de demonstrar segurança, domínio da língua, além de fazer com que o ouvinte compreenda mais rápido e facilmente a mensagem que está sendo passada. Esta consciência fonológica é o primeiro passo para uma produção adequada. É interessante, portanto, que o professor de LE desperte seus alunos para diferenças fonético-fonológicas existentes entre a língua materna e a língua estrangeira.

A necessidade de uma pronúncia “quase nativa” depende muito dos objetivos do aprendizado. Sem dúvida, é importante que o aluno tenha um bom desempenho ao falar a língua estrangeira a qual se propôs a aprender. Esta pronúncia adequada, porém, deixa de ser apenas importante e passa a ser fundamental se a necessidade do aprendiz é profissional ou de imersão total na comunidade anglo falante, pois as crenças e atitudes em relação ao tipo de sotaque de estrangeiro podem constituir um obstáculo para que o indivíduo atinja seus objetivos.

As transferências das quais tratou o presente estudo, a saber, epêntese vocálica e sonorização, são marcas de sotaque de estrangeiro em brasileiros aprendizes de inglês como LE.

Foi possível comprovar que os contextos em que a ocorrência de epêntese vocálica e/ou sonorização era prevista, realmente são favoráveis à sua ocorrência. Observe os quadros abaixo:

**Quadro VIII - CONTEXTO: [s] + C so**

Posição	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Sonorização e Epêntese	Percentual
Inicial	6	6	36	18	50%
Não inicial	11	6	66	59	89,4%
Geral	17	6	102	77	75,5%

**Quadro IX - CONTEXTO: [s] + C su**

Posição	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Epêntese	Percentual
Inicial	22	6	132	32	24,2%
Não inicial	9	6	54	23	42,6%
Geral	31	6	186	55	29,6%

É provável que o menor percentual de sonorização e epêntese em posição inicial, 50% contra os 89,4% em contexto não inicial, se deva ao fato de o aprendiz ter tido tempo suficiente para melhor se concentrar no início de sua produção. Note-se que, no caso de *clusters* envolvendo apenas consoantes surdas, a epêntese também apresentou índice mais elevado fora da posição inicial (42,6%).

Observe nos quadros X a XIII abaixo os percentuais referentes à epêntese vocálica e sonorização da consoante /s/ por nível de estudos. Note que apenas no quadro XIII as informantes de nível intermediário tiveram um melhor desempenho.

**Quadro X - CONTEXTO: [s] + C so (posição inicial)**

Nível	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Sonorização e Epêntese <sup>5</sup>	Percentual
Intermediário	6	3	18	12	66,6%

<sup>5</sup> Epêntese e/ou sonorização foram contabilizadas em conjunto porque no processo fonológico do português, /s/ assimila a sonoridade do segmento seguinte quando em coda. E estar na coda em início absoluto pressupõe a vogal.

Avançado	6	3	18	6	33,3%
----------	---	---	----	---	-------

**Quadro XI - CONTEXTO:** [s] + C so (posição não inicial)

Nível	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Sonorização e Epêntese	Percentual
Intermediário	11	3	33	30	90,9%
Avançado	11	3	33	29	87,8%

**Quadro XII - CONTEXTO:** [s] + C su (posição inicial)

Nível	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Epêntese	Percentual
Intermediário	22	3	66	18	27,2%
Avançado	22	3	66	14	21,2%

**Quadro XIII - CONTEXTO:** [s] + C su (posição não inicial)

Nível	Sentenças	Informantes	Total dos dados	Epêntese	Percentual
Intermediário	9	3	27	7	25,9%
Avançado	9	3	27	16	59,2%

A presença de consoante sonora como segundo segmento formador do *cluster* pareceu favorecer a ocorrência da epêntese: fora da posição de início absoluto (*cf.* Quadros X e XI), especialmente, os índices foram bastante elevados.

Salvo o contexto inicial envolvendo apenas consoantes sonoras (*cf.* Quadro X), em que o desempenho das estudantes de nível avançado superou o desempenho das aprendizes de nível intermediário, nos demais contextos não se dá o mesmo. Ou os percentuais dos dois níveis muito se aproximam (*cf.* Quadros XI e XII) ou as alunas do nível intermediário chegam a suplantar as do nível avançado (*cf.* Quadro XIII).

É importante, no entanto, no que se refere a estes resultados, considerar que:

- 1) O presente estudo constitui uma primeira amostragem;
- 2) Seria válido, no futuro, ampliar o número de informantes e controlar fatores como: a) presença do indivíduo no país onde a LE em questão é falada; b) instituição de ensino

- (freqüentou apenas um curso de inglês desde o início da aprendizagem da LE?), o que pode implicar diferença de metodologia de ensino; c) ter tido ou não professor nativo;
- 3) Examinar a atenção que cada instituição e metodologia de ensino dedica a uma produção oral com o menor vestígio possível de marcas de sotaque de estrangeiro.

### Referências bibliográficas

- BLEVINS, J. (1995) *The syllable in phonological theory*. In: GOLDSMITH, J. (org.) Phonological theory. Cambridge, Mass, Blackwell.
- BURQUEST, D. A. e PAYNE, D. L. (1993) Phonological Analysis. A publication of the summer institute of linguistics.
- COLLISCHONN, G. (1996) *A Sílabas em Português*. In: BISOL, L. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre. EDIPUCRS.
- CROWTHER, J. et al. (1948) Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford University Press. 5ª edição.
- ELLIS, Rod. (1985) Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- FLYNN, S. (1988) *Nature of development in L2 acquisition and implications for theories of language acquisition in general*. In: FLYNN, S. & O'NEIL, W. Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Kluwer Academic Publishers.
- FREITAS, M. A. de. e NEIVA, A. M. S. (2000). *Estratégias fonotáticas na aquisição de inglês como LE e na nativização de empréstimos no Português*. In: KESTLER, I. M. F., NOGUEIRA, R. P. e MELO, S. B. *Estudos Anglo-Germânicos em Perspectiva*. Rio de Janeiro, UFRJ.
- GASS, S. (1988) *Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer*. In: FLYNN, S. & O'NEIL, W. Linguistic Theory in

Second Language Acquisition. Kluwer Academic Publishers.

GOMES, G. P. F. V. (2002) Características da Interlíngua oral de estudantes de Letras/Espanhol em anos finais de estudo. Dissertação de Mestrado, inédita. Brasília, Universidade de Brasília.

HALLIDAY, M. A. K., MCINTOSH, A. e STREVENS, P. (1965) The Linguistic Sciences and Language Teaching. Bloomington.

HESTER, R. et al. (1970) Teaching a Living Language. New York, Evanston, London, Harp & Row Publishers.

HOOPER, J. B. (1976) An Introduction to Natural Generative Phonology. New York Academic Press.

ISTRE, G. L. (1980) Fonologia Transformacional e Natural. Ensaio de Lingüística da UFSC. Núcleo de Estudos Lingüísticos. Florianópolis, SC.

KENYON, J. S. e KNOTT, T. A. (1953) A Pronouncing Dictionary of American English. Merriam-Webster INC., Publishers. Springfield, USA.

LAMPRECHT, R. et al. (2004) Aquisição Fonológica do Português. Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para terapia. Atmed Editora S.A. Porto Alegre, RS.

LITTLEWOOD, W. (1984) Foreign and Second Language Learning. Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.

POTTER, R. K., KOPP, G. A. e GREEN, H. C. (1947) Visible Speech. D. Van Nostrand Company, INC., Nova Iorque.

PRATOR, Jr., CLIFFORD, H. e ROBINETT, B. W. (1985) Manual of American English Pronunciation, 4ª ed., Nova Iorque, Harcourt Brace & Co.

RAMOS, S. G. M. (2000) Métodos de Ensino de Segunda Língua e Língua Estrangeira na Perspectiva da Formação do Professor. Unopar Cient., Ciênc. Hum. Educ., Londrina, v.1, n.1, p. 145-149.

SHIBATANI, M. (1973) The Role of Surface Phonetic Constraints in Generative Phonology. Language, vol. 49, n.1, p. 87 – 105.

YAVAS, M., HERNANDORENA, C. L. M. e LAMPRECHT, R. R. (2001) Avaliação Fonológica da Criança. Porto Alegre. Artmed Editora. 2ª edição.

## O USO DOS CONECTORES INTRA E INTERFRÁSTICOS SOB OS ENFOQUES FUNCIONAL E ENUNCIATIVO

Luisa Helena Borges Finotti\*

**RESUMO:** Este artigo objetiva demonstrar como os conectores inter e intrafrásticos podem ser analisados sob os enfoques funcional e enunciativo e o efeito de sentido que esse tipo de análise proporciona para aqueles que se preocupam com a questão textual. Para isso, abordaremos os estudos realizados por Danes(1974) quanto aos tipos de relações funcionais estabelecidas a partir dos princípios da perspectiva funcional da sentença, Bally(1944), na determinação dos modos de combinação dos enunciados e em Guimarães(2001), quanto à dependência ou não dependência das orações, por meio do emprego dos conectores.

**PALAVRAS-CHAVE:** *texto; conectores intra e interfrásticos, sentido*

**ABSTRACT:** The present article aims to demonstrating how intra and inter connectors can be analysed from both the enunciative and functional perspectives, pointing out the effect of meaning such type of analysis offers to those interested in the study of the text. To adress the issue, we take the following studies into consideration: Danes's (1974), in what concerns the type of functional relations established according to the principle of the funcional sentence perspective; Bally(1944), in its determination of the different ways of combine sentences; and Guimarães's (2001), in respect to the dependence or not on the use of conector between sentences.

**KEYWORDS:** text; intra and inter connectors, meaning

### **Introdução**

“Se (...) o sentido de um texto é mais construído do que dado, sua objetividade não é um processo único, fixado de uma vez por todas. Ela é, claro, estabelecida com base na objetividade material do texto, mas não estabelecida e garantida por ela.”

(RASTIER, 1989, p. 19)

Todo texto possui um excesso inegável de sentido em relação às múltiplas estratégias hermenêuticas, em relação aos diferentes modelos interpretativos, às diversas construções teóricas, as quais podem pertencer a diferentes domínios do saber, dentre eles, o campo da análise textual.

Afora esses aspectos mais gerais e partindo do pressuposto postulado por Frese(1967), apud SCHIMDT, S.J. (1978, p.163) de que “todo texto deva ser abordado não como fenômeno meramente lingüístico, mas a partir de um modo de textualidade”, uma vez que a textualidade compreende uma manifestação social necessária para a efetivação de qualquer tipo de comunicação, julgamos ser de interesse analisar o processamento da informação na escrita.

---

\* Doutora em Semiótica e Lingüística Geral pela USP, finottil@triang.com.br

Por essa razão, pretendemos estabelecer a organização da informação textual e os efeitos de sentido que a distribuição dessa informação acarreta para o processo interacional, reconhecendo que a progressão temática é, a princípio, uma unidade estrutural cujas contingências organizacionais produzem conseqüências diretas para as outras unidades.

Diante disso, nossa opção de análise advém da disposição de estabelecer as bases em que se desenvolve a interação verbal, entendida não apenas como processo comunicativo em si, mas segundo formas específicas de produção e interpretação de mensagens a partir da utilização de mecanismos próprios. Se, para além desse objetivo, considerarmos ainda o papel que cada falante/escritor desempenha, durante a interação, na tentativa de atribuir um valor ou uma significação ao texto, nosso propósito será o de determinar como se efetiva o uso dos conectores inter e intrafrásticos em textos realizados, sob os enfoques funcionais e enunciativos.

### ***Pressupostos Teóricos***

Inicialmente iremos nos basear nos princípios organizacionais da sentença ou *function sentence perspective (FSP)*, postulados por Danes(1974).

Segundo esse princípio de organização lingüística, é possível perceber, a partir da detecção do tema e do rema das sentenças, a estruturação do texto escrito, ou seja, sua configuração macroestrutural, e, dessa maneira, analisar a progressão temática, assim como o uso dos conectores inter e intrafrásticos.

A expressão FSP tem origem nos questionamentos de Mathesius (1974), apud FIRBAS, J. (1974), a quem se pode atribuir a iniciativa desses primeiros estudos. Entretanto, foi por intermédio da monografia do francês Henri Weil, intitulada *De l'ordre des mots dans les langues anciennes compareés aux langues modernes*, que o fenômeno da organização textual obteve sua base.

Segundo Weil (1844) , a ordem das palavras na sentença obedece a certos padrões que revelam o percurso mental do indivíduo. Tais padrões predispoem o indivíduo a formular sentenças bipartidas, ou seja, toda sentença possui um ponto de partida ou um desencadeador do discurso e um objetivo que representa a informação a ser comunicada ao ouvinte. Esse padrão de organização se mantém em todo e qualquer

falante mesmo se considerarmos que as línguas possam divergir quanto ao emprego das construções sintáticas.

Baseado na proposição de Weil, Mathesius questiona o papel desempenhado pela FSP ao determinar a ordem das palavras, oferecendo, dessa forma, sua maior contribuição para a teoria. O fenômeno da ordem das palavras constitui, segundo ele,

“um sistema caracterizado pela hierarquia do princípio da ordenação das palavras, hierarquia essa determinada pela extensão e pela forma por meio da qual o princípio opera.”

Mathesius sustenta que, no processo comunicativo, esse princípio de ordenação de palavras, realizado pelo léxico e pela gramática, serve a um determinado propósito do falante, em um dado momento. Esse propósito atende às necessidades do contexto e, como tal, determina as especificidades lexicais empregadas na sentença<sup>1</sup>.

A partir das considerações de Mathesius, Danes propõe que se estabeleçam três níveis de abordagens sintáticas, a saber: i) nível da estrutura gramatical da sentença, ii) nível da estrutura semântica da sentença e iii) nível da organização da expressão.

Esses três níveis de análise são baseados, respectivamente, na forma sintática, portadora de função lingüística de um determinado sistema; nas relações lógicas, ou seja, de um lado, nas relações derivadas tanto da natureza quanto da sociedade que parecem ser essenciais para as atividades sociais humanas, no caráter geral e nas regularidades de materialização e percepção lineares da expressão, e, de outro, nos conteúdos extralingüísticos da mensagem.

Feitas as distinções entre os níveis de análise, é importante ressaltar que: i) embora esses níveis tenham sido tomados isoladamente, a separação entre eles só ocorre por razões metodológicas; ii) é no nível da organização da expressão que a língua é operacionalizada para criar textos.

---

<sup>1</sup> O vocábulo sentença deve ser entendido, conforme Danes(1974, p.230), como “*estrutura sintática de um determinado tipo capaz de converter uma seqüência de palavras em uma unidade mínima comunicativa (expressão), mesmo quando retirada do contexto ou da situação em que foi produzida*”.

Ainda em relação ao nível da organização da expressão, Danes(1974, p.227) acrescenta que é próprio deste domínio

“tudo o que estiver relacionado com o aspecto processual da expressão (...), o dinamismo das relações entre os significados individuais dos itens lexicais no processo de acumulação progressiva, assim como o dinamismo de todos os outros elementos da expressão (semânticos e gramaticais), resultantes das tensões semântica e formal e da expectativa na progressão linear na confecção de cada expressão”.

Desse modo, é o princípio dinâmico de estabelecimento dos elementos da expressão, ou seja, as opções efetivadas pelo falante no processo de organização lingüística, juntamente com as relações envolvidas no contexto comunicativo, que possibilitam, segundo o modelo proposto por Danes, sistematizar a formulação ou construção textual.

#### *A estruturação tema x rema*

No processo de construção textual, aparecem alguns componentes da FSP, a saber:

- I) *tema/ rema ou tópico/comentário, respectivamente, o que o falante está dizendo e o que está sendo dito sobre o tema;*
- II) *dado/novo ou informação contextualmente dependente/informação contextualmente independente;*
- III) *diferentes graus de dinamismo comunicativo ou hierarquia da saliência.*

Para Danes, a oposição a ser analisada no contexto da FSP deverá ser entre tema<sup>2</sup> e rema, sendo que o tema aparecerá como componente básico desta estrutura e o rema como restante da sentença.

---

<sup>2</sup> Para Danes(1974, p.112), o conceito de tema da sentença é aquele que Benes caracteriza como *ponto de partida* – “*elemento que abre a sentença, que liga a expressão ao contexto e à situação, selecionando de uma série possível de conexões, uma que possa ser o ponto inicial sobre a qual toda a expressão seguinte se desdobrará e será orientada*”.

Do outro ponto de vista, se analisarmos a oposição sob a ótica da informação (dado/novo), o componente básico da estrutura será a informação nova, restando ao dado a parte acessória.

Portanto, para detectar as respectivas partes estruturais da expressão devemos observar a conexão ou nexus por elas estabelecidas, ou seja, dependendo do objetivo da comunicação, as partes terão caráter funcional ou informacional. Ou ainda, o estatuto informacional da sentença é determinado pela posição que seus constituintes ocupam: sentença em posição final tende a ocupar o primeiro plano ou posição de destaque, enquanto em posição inicial tende a ocupar o segundo plano, o que não significa dizer, conforme salienta Reinhart(1980), apud Giora(1983), que a informação veiculada por essa sentença esteja em segundo plano, isto é, tenha *status* informacional de nível inferior.

Como todo ato comunicativo possui um propósito definido, caberá ao falante selecionar e distribuir, ao longo do texto, as informações novas que deseja transmitir ao seu interlocutor, ou seja, o falante se coloca na posição de ouvinte e imagina qual deva ser o seu conhecimento sobre determinado assunto para inventariar as informações assumidas como novas e de interesse. Tal processo se integra, na denominação de Firbas(1974), no dinamismo comunicativo<sup>3</sup> e constitui o terceiro componente da FSP.

Acreditando na relevância da conexão estabelecida entre tema/rema e no próprio dinamismo comunicativo advindo dessas relações, Danes propõe que o fenômeno da FSP seja investigado a partir dos princípios que marcam a escolha temática e a progressão temática. Para isso, salienta que, embora saibamos que o centro de toda comunicação se fixa na informação nova ou rema, o interesse específico no estudo da FSP se encontra no tema, ou seja, na tematização, porque é, a partir dela, que o texto se organiza e se constitui como texto propriamente dito.

Quanto à progressão temática, o autor assevera ser ela a representante maior da conexão textual. Essa pode ser conceituada, segundo Danes (1974, p.114), como:

---

<sup>3</sup> Por grau de dinamismo comunicativo veiculado por um elemento da sentença, Firbas (1974. p.270) entende "a extensão com a qual um elemento da sentença contribui para o desenvolvimento da comunicação e que faz com que a comunicação progrida". Nesse sentido, elementos novos (remáticos) tendem a apresentar maior dinamismo comunicativo, uma vez que transmitem informação desconhecida ou contextualmente independente. Isto não quer dizer, entretanto, adverte o autor, que os elementos temáticos não possam

*“a escolha e ordenação dos temas dos enunciados, sua mútua concatenação e hierarquia, bem como o seu relacionamento com hipertemas das unidades superiores do texto (tais como o parágrafo, o capítulo ... ), com o texto inteiro e com a situação. Progressão temática deve ser vista como a base, o esqueleto do enredo.”*

Partindo dessa definição, o autor procura objetivar critérios que determinem a configuração macroestrutural do texto, por meio dos diversos tipos de relações estabelecidas entre os segmentos textuais.

Nesse sentido, a partir do contexto dado e da situação, Danes aplica um procedimento que implica adicionar, a cada sentença, partículas interrogativas, tais como: *que? quem? quando? quanto?*, para estabelecer o tema e o rema das sentenças e, dessa forma, verificar o que o falante prioriza como informação nova, não deduzível contextualmente, separando essa informação daquela que compartilha com seu interlocutor<sup>4</sup>.

### ***Os tipos de Progressão Temática, segundo Danes***

Uma vez ressaltado o procedimento de detecção do tema e do rema, o autor apresenta cinco tipos de progressão temática, a saber: i) progressão temática linear; ii) progressão temática com tema constante; iii) progressão temática com tema derivado; iv) progressão temática com rema subdividido; v) progressão com salto temático.

---

veicular informação desconhecida ou nova, pois o que os difere é seu traço de menor grau de dinamismo comunicativo.

<sup>4</sup> - Em estudo anterior, FINOTTI, L.H. (1994), verificamos que esse procedimento, empregado por Danes, de perguntas diretas para detectar o tema e o rema das sentenças varia de acordo com a ordem dos questionamentos, o que, conseqüentemente, altera substancialmente o enfoque da informação. Nesse sentido, o emprego de perguntas diretas auxilia apenas a detecção das partes constituintes da sentença, quando a mesma for composta por orações coordenadas, porque sua própria configuração não permite, na maioria das vezes, que arranjos diferentes possam ser empreendidos, alterando o caráter informacional em questão. Em contrapartida, quando se tratar de orações subordinadas, o processo deve seguir a ordem pré-estabelecida no próprio texto, pois acreditamos que o ponto de partida da sentença é um tema que *a priori* desencadeia aquilo que o falante quer realmente priorizar como informação nova ou rema.

O primeiro tipo, *progressão temática linear*, representa, segundo o autor, a forma mais elementar de progressão. Constitui-se de temas e remas que se alternam na sentença ao serem sucessivamente retomados ao longo do texto. Quanto ao segundo tipo, *progressão temática com tema constante*, um mesmo elemento temático gera diferentes remas. O terceiro, por sua vez, *progressão temática com tema derivado*, desenvolve-se a partir de um hipertema (T) que desencadeia, na seqüência, temas derivados que se desdobram em outros remas. Relativamente ao quarto tipo, *progressão temática com rema subdividido*, podemos predizer que ocorre quando um certo rema se subdivide em dois ou mais remas. Esta extensão remática proporciona o surgimento de outros temas e, dessa forma, se alcança a seqüencialização temática do texto. Finalmente, Danes apresenta o último tipo de progressão, a *progressão com salto temático*, como sendo uma modificação da progressão temática linear em que há a omissão de uma sentença que pode ser facilmente recuperada pelo contexto.

Esses cinco tipos de progressão temática caracterizam os diferentes desenvolvimentos e distribuições dos segmentos textuais ao longo do texto e a dinamicidade do processo de produção textual.

Essa dinamicidade do processo textual, por meio da expansão de temas e remas, tem como propósito acrescentar ao texto dados que comprovem ou reforcem argumentos apresentados. Esses argumentos, se forem bem articulados pelo produtor textual, demonstrarão seu conhecimento sobre o assunto e sua capacidade explanatória, assim como mostrarão seu posicionamento, por meio das relações de sentido estabelecidas.

Por sua vez, a linearidade na distribuição dos segmentos temáticos e remáticos das sentenças depende, em grande parte, das escolhas efetivadas pelo produtor do texto ao selecionar os aspectos que melhor se adequam a uma situação concreta de uso e ao considerar alguns fatores extralingüísticos, tais como: o conhecimento de mundo, os possíveis leitores, a consistência e relevância do assunto, dentre outros.

Para os lingüistas funcionalistas, ao se investigar a linguagem, isto é, o uso que as pessoas fazem da linguagem com o objetivo de atingir determinado propósito, é importante examinar

“ *as relações entre a estrutura e o significado do texto, o contexto extralingüístico que existe no e pelo texto, a função comunicativa que o texto aparentemente tem e a assunção do falante/escritor sobre os estados de motivação de seu interlocutor*”: Kopple (1986, p.73).

A observância desses fatores, ao se elaborar um modelo teórico de análise, é importante porque esse modelo se caracteriza como uma condição necessária de análise lingüística. Nesse sentido, é por meio deste princípio organizador que o analista tem possibilidade de generalizar sistematicamente as regularidades de certas características, assim como agrupar propriedades e distinguir classes recorrentes em contextos definidos.

O exame de um texto, ao longo de suas unidades temáticas, no entanto, é insuficiente para determinar o grau de complexidade que envolve a conexão entre tais unidades. Assim, considerando que um texto não é apenas o produto ou somatória de unidades temáticas ou *microestruturas* (van Dijk,1973) e essas só se sustentam no nível do texto inteiro, ao segmentá-lo devemos reconhecer as conexões que operam em seu interior. Daí a importância de se analisar o emprego dos conectores intra e interfrásticos.

Com esse objetivo, parece-nos adequado iniciarmos o empreendimento, determinando com exatidão a configuração temática e remática dos períodos quando os mesmos forem constituídos por mais de uma oração.

Vale lembrar que dentre os objetivos da ATR, encontramos, segundo Ilari(1987, p.46), o de

“aprofundar a observação das características ‘funcionais’ da oração, procurando dar peso à sua especificidade, ... assim como o de compor essas observações com a **análise sintática e semântica da oração**( grifo nosso), de modo a obter uma visão integrada das várias formas de conexão que operam em seu interior”.

***Analizando a questão por meio de um exemplo***

Assim, tomemos o excerto abaixo de Rubem Alves, extraído da Folha de S. Paulo de 4 de julho de 2006, para exemplificação e enfatizando o emprego dos conectores negritados:

*Ao ler meu último artigo muitos amigos concluíram que eu estava morrendo e ficaram aflitos. Também pudera, o artigo foi escrito em primeira pessoa... Peço perdão. Não foi de propósito.*

***Mas** a culpa não foi minha. Foi do jornal. O jornal dá um espaço definido ao escritor, no meu caso 2900 toques. **Mas** a cabeça não tem um contador de toques. Vou escrevendo. Depois de escrever peço ao computador que me diga quantos toques há no meu artigo. Ele responde: 3486. O que significa que tenho de cortar. Releio e vou cortando. **Pois** foi isso que aconteceu: tive de cortar a explicação inicial **para** que o artigo ficasse dentro dos limites. Nessa explicação eu contava como é que ele havia nascido.nasceu de um pedido de um amigo, médico. Ele me disse que o Conselho Federal de medicina estava interessado em produzir uma literatura curta, incisiva, poética, sobre questões éticas e de relacionamento médico-paciente, **para** ser distribuída entre os médicos. **Então** ele me perguntou: “Rubem, você pode escrever um texto sobre um médico diante de uma pessoa que vai morrer?” (...)*

O primeiro problema com o qual nos deparamos para analisar esse excerto refere-se à questão da dependência ou independência entre orações. Sabemos que conceitos tradicionais que radicalmente opõem de um lado as orações coordenadas e, de outro, as subordinadas não mais se sustentam, uma vez que não há como justificar uma análise meramente sintática dessas orações.

Entretanto, questionamos se o simples reconhecimento dessa questão ou a inserção de componentes semânticos e pragmáticos como mecanismos paralelos de análise conseguem explicar as relações de interdependência entre as orações.

Koch (1996), ao estudar as relações interfrásticas sob o enfoque semântico, aponta a contribuição de Bally (1944) na determinação dos modos de combinação entre enunciações.

Esse autor, ao abordar a teoria geral da enunciação, por intermédio do estudo da constituição da frase, revela que uma frase explícita compreende duas partes: o *dictum*, isto é, a representação, que constitui o correlativo do processo, e a *expressão da modalidade*, peça matriz da frase, referente à operação do sujeito pensante.

No processo de comunicação, pode-se enunciar tanto o objetivo, o intuito do enunciado ou, em outras palavras, pode-se enunciar tanto o propósito(Z) quanto a base, o substrato, o motivo, isto é, o tema(A) do enunciado. Assim, baseado na presença dos termos A e Z e no tipo de relação gramatical estabelecida entre eles, três modos de enunciação são possíveis: *a coordenação, a segmentação e a soldadura*.

Haverá *coordenação* se, ao tomarmos dois enunciados A e Z, em que A é uma proposição independente, ou seja, possui um tema e um comentário, A permanecer idêntica mesmo quando complementada por outra proposição ou, ainda, se a proposição Z tomar A por tema, apresentando-se como um comentário concernente à A. Uma outra característica das orações coordenadas é que elas são gramaticalmente independentes uma das outras, ou seja, são autônomas, característica essa que lhes permite comportar um número indeterminado de membros, formando séries abertas de enunciados.

Por *frases segmentadas* entendemos "uma frase única, oriunda da condensação de duas coordenadas, mas cuja soldadura é imperfeita, permitindo distinguir 2 partes: uma com função de tema e outra com função de propósito do enunciado, por exemplo: Mais alegria, mais canção ou Quanto mais houver alegria, haverá mais canção": (Bally,1944, p.60).

Para Bally(1944:65), "o que distingue a segmentação da coordenação é a interdependência, o condicionamento recíproco entre os segmentos A e Z: sabe-se que as proposições subordinadas introduzidas por 'que' equivalem às proposições de sujeitos ou às proposições de complementos do objeto, e aquelas que começam por conjunções de sentido espacial, temporal ou lógico são reduzidas a complementos circunstanciais, isto é, de substantivos a um caso oblíquo". Nesse sentido, considerando a natureza sintática do tema e do propósito, o tema, devido à sua natureza nominal, desempenhará a função de sujeito e o propósito (rema, segundo Danes) a de predicado, uma vez que designa um processo, um estado ou uma qualidade.

A *soldadura* ocorre no caso de frases ligadas, ou seja, frases compostas por mais de uma oração, resultado de uma condensação, em que nenhuma das orações é objeto de um ato de enunciação compreensível independentemente do outro. Para Bally, na maior parte das vezes, a segunda oração objetiva completar ou precisar melhor o sentido da primeira.

Acreditamos que com base na classificação desses 3 modos de enunciação, propostos por Bally, possamos estabelecer se uma única unidade temática ou remática comporta agrupar orações complexas, segundo seu grau de autonomia de sentido.

Com esse propósito, voltemos a examinar o texto de Rubem Alves. A primeira questão a ser examinada é a referente à constituição do período a partir do qual o autor inicia seu texto. Se tomarmos como tema (T1) a primeira proposição – *ao ler meu último artigo* - e como o rema (R1) a continuidade do período, ou seja, *muitos amigos concluíram que eu estava morrendo e ficaram aflitos*, perceberemos que esse rema pode ser subdividido em dois, visto que a leitura do artigo propiciou dois comentários distintos acerca desse tema. Essa subdivisão em dois remas só se efetiva como tal se partirmos do pressuposto de que o conector **e** expressa uma relação de adição entre as proposições, relação essa de dependência semântica, porque o segundo rema só pode ser entendido como um adendo em relação ao primeiro rema. Ou seja, a aflição dos amigos do autor foram decorrentes do entendimento de que ele estava morrendo. Prova dessa constatação é que se invertermos a ordem das proposições remáticas, o período fica destituído de sentido, assim caracterizando o que Bally denomina de frases segmentadas.

O mesmo não ocorre quando analisamos o papel desempenhado pelo conector **mas** nas duas ocorrências em que aparecem no texto. Na primeira ocorrência, o autor se redime de sua culpa por alguns amigos terem acreditado que ele estava morrendo, ou seja, ele apresenta um argumento na tentativa de justificar a conclusão equivocada que seu artigo causou. Embora Alves tenha usado de um conector de contrajunção, argumentativo por natureza, segundo Ducrot, o papel desempenhado por ele nessa ocorrência expressa muito mais justificativa do que oposição, podendo ser substituído por **pois**. Portanto, o emprego do **mas**, nesse contexto, expressa um comentário em relação ao tema anterior – *não foi de propósito* – que poderia ter sido proferido por um outro interlocutor, que não o próprio autor, e exemplificaria um caso de frases

coordenadas, segundo Bally, independentes gramaticalmente. E, ainda, *é por essa razão que podemos que essa conjunções coordenativas aparecem não só entre orações de um mesmo período, mas também encadeando orações de períodos diferentes ou encadeando parágrafos entre si*, conforme Guimarães(1980) apud Koch(1996, p.122).

Quanto ao emprego do conector **para que** em: *tive de cortar a explicação inicial para que o artigo ficasse dentro dos limites*, a relação estabelecida por meio desse conector exemplifica um caso de frases ligadas, visto que a relação entre elas é de dependência, ou seja, constituem operadores do tipo lógico e, como tal, encerram relação de finalidade.

Guimarães(2001, p.36), ao estudar as conjunções sob a perspectiva da Semântica da Enunciação, propõe que essas sejam investigadas a partir de oito procedimentos metodológicos, a saber: *a) a possibilidade de inversão das orações; b) a possibilidade de articulação sobre o limite da frase (na linguagem escrita o que corresponde à possibilidade de a conjunção articular a oração que inicia com a que vem antes de um ponto); c) o alcance da negação; d) o alcance da pergunta; e) o modo de encadeamento do texto; f) a divisão para dois locutores numa conversa; g) a divisão entonacional no interior de uma frase; h) correlação dos modos verbais nas orações*. Esses procedimentos ajudam a detectar a relação que os conectores estabelecem entre as orações.

A partir dos expedientes, adotados na configuração da ATR e no uso dos conectores, objeto de nossas indagações, podemos proceder a algumas sistematizações:

- i) um tema pode ser representado pelo produto da somatória de um tema e um rema anteriores, ou seja, uma oração completa, desde que esse novo tema não se configure como retomada ou modificação do precedente e a oração subsequente seja apenas remática;
- ii) quando o período for composto por orações subordinadas sintaticamente e por frases ligadas semanticamente, essas não deverão ser desdobradas ou subdivididas, ficando ligadas ao tema ou ao rema a que estão condicionadas (como ocorre nas orações adjetivas restritivas);
- iii) quando um rema for constituído por 2 orações coordenadas entre si por meio da conjunção aditiva ‘e’, de funções semelhantes, a primeira oração passa a ser designada de R e, a segunda, de R’;

- iv) quando o período for composto por oração ou orações adjetivas explicativas, essa oração deverá ser desdobrada em um novo rema, diferentemente do que ocorre com as restritivas, porque, na realidade, esse tipo de proposição é, segundo Bally (1944: 58), *uma frase coordenada à semelhança daquela que retoma o antecedente do pronome relativo ou uma incisão da primeira*. Para o autor, o enunciado: *Eu odeio este homem, que causou a minha perda e este homem que causou a minha perda, ignora a piedade*, exemplifica o caráter coordenativo desse tipo de oração, pois, com efeito, a oração *que causou a minha perda* é equivalente a *ele causou minha perda*, caso em que é possível desmembrar o tema (*ele*) do rema (*causou a minha perda*).

Considerando que o período em pauta deixa de contemplar orações subordinadas substantivas subjetivas e objetivas e, acreditando na necessidade de incorporá-las em nossa sistematização, visto que essas orações têm ocorrência em outros textos, vejamos um exemplo:

Essas orações caracterizam, de acordo com o enfoque semântico proposto por Bally, as frases segmentadas, em que é possível distinguir uma parte com função de tema e, outra, com função de rema, assim como o condicionamento recíproco entre elas, próprio das orações subordinadas introduzidas por ‘que’, equivalentes a sujeito ou a objetos.

Definido como ficaria a segmentação das orações subordinadas substantivas subjetivas e, considerando que as orações subordinadas objetivas seguem o mesmo padrão, é necessário acrescentarmos um novo item em nossa sistematização. Assim, teremos:

- v) quando um período for composto por orações subordinadas subjetivas ou objetivas, deveremos tomar como tema a primeira oração, ou seja, aquela em que se apresenta o substrato, algo a ser desenvolvido e complementado na oração ou orações seguintes, remática(s).

### ***Considerações finais***

Diante dos processos utilizados na segmentação das unidades temáticas e remáticas, baseados na proposta funcionalista de Danes e complementados pela

classificação semântica adotada por Bally, acreditamos ser possível considerar que quando um período for composto por mais de uma oração: i) poderá haver subdivisão das orações que compõem o tema ou o rema se elas constituírem as chamadas frases coordenadas ou frases segmentadas; ii) se as orações, entretanto, caracterizarem as frases ligadas, não poderá haver subdivisão das unidades temáticas ou remáticas.

Acreditamos que essas sistematizações possam contribuir de forma efetiva na segmentação e análise de textos, uma vez que será, a partir dessa segmentação, que poderemos aprofundar a observação das características funcionais das orações, assim como o uso dos conectores intra e interfráticos em textos escritos.

Além disso, se nosso objetivo principal é analisar os conectores, precisamos determinar o grau de coesão entre as diversas unidades, sua interação e interdependência tanto no nível intrafrástico quanto no nível interfrástico, visto que elas podem ocorrer em ambos os níveis. E, ainda, devemos estar atentos para identificar o tipo de relação funcional e hierárquica estabelecido pelos conectores.

Enfim, é imprescindível que reconheçamos que a organização textual é, a princípio, um fator que se não observado acarreta conseqüências diretas para as outras unidades oracionais, portanto, para todo o texto.

### Referências Bibliográficas

- BALLY, C. *Linguistique générale et linguistique française*. 4 ed., Berna: A Francke, 1944.
- DANES, F. "Function sentence perspective and the organization of the text" In: F. Danes (ed) , *Papers on function sentence perspective*. Prague; The Hague, 1974.
- FINOTTI, L. H. B. *Fatores de textualidade em redações do vestibular: uma análise crítico-descritiva*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Dissertação de Mestrado, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A descontinuidade temática na oralidade e na escrita: um confronto entre textos orais e escritos*. . São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 2001.
- FIRBAS, J. "Some aspects of Czechoslovak approach to problems of function sentence perspective". In: F. Danes (ed) , *Papers on function sentence perspective*. Prague; The Hague, 1974.
- GIORA, T. "From discourse to syntax: grammar as a processing strategy". In: Givón, T. (ed.) *Syntax and semantics*. V. 12, San Diego: Academic Press, 1979.
- GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. 2ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ILARI, R. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas; Editora da UNICAMP, 1987.
- KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

- KOPPLE, W. J.V “Given and new information and some aspects of the structures, semantics and pragmatics of written texts”. In: W. J.V. Kopple, *Studying writting. Linguistics approaches*. Beverly Hills: Sage, 1986.
- RASTIER, F. *Sens et textualité*. Paris: Hachette, 1989.
- REINHART, T. ‘Pragmatics and linguistics: an analysis of sentence topics”. In: *Philosophica (special issue on pragmatics theory)*, 1980.
- SCHIMDT, S. J. *Lingüística e teoria do texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- WEIL, H. *De l’ ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes*. Monograph, 1844.

## A CULTURA NA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Maura Regina Dourado**

Universidade Federal da Paraíba / Stockholms Universitet

**Heliane Andrade Poshar**

Universidade Estadual da Paraíba – Monteiro / Unipê

**Resumo:** Embora as pesquisas revelem que língua e cultura são indissociáveis, muitos autores de livros didáticos de língua estrangeira insistem em lidar com esses aspectos de forma isolada. As tendências mais recentes em educação lingüística têm defendido a necessidade de conscientizar os aprendizes sobre diferenças interculturais objetivando desenvolver atitudes de tolerância em relação a outras formas de perceber e agir no mundo na e pela língua(gem). Uma breve análise de alguns diálogos em um livro de Português, variante brasileira, como língua estrangeira revela que aspectos culturais invisíveis ainda são desconsiderados por nossos autores brasileiros. Faz-se necessário que os autores de livros didáticos de Português do Brasil familiarizem-se com essas tendências e comecem a lidar com a cultura invisível como constitutiva da língua(gem). Para tanto, uma visão mais abrangente do conceito de cultura é discutida neste artigo.

**Palavras-chave:** cultura, Português do Brasil como língua estrangeira, livros didáticos

**Abstract:** Although research has shown that language and culture are not inseparable many foreign language textbook writers insist on breaking them apart. Most recent trends in linguistic education have been advocating the need to make students aware of intercultural differences aiming at fostering attitudes of tolerance towards other ways of perceiving and acting in the world through language. A short analysis of some dialogues in a textbook on Brazilian Portuguese as a foreign language reveals how invisible cultural aspects are still disregarded by our Brazilian writers. It is time for Brazilian Portuguese textbook writers to become familiar with those trends and start dealing with invisible culture as a constitutive aspect of language. To this end, a more comprehensive view of culture is discussed in this article.

**Keywords:** culture, Brazilian Portuguese as a foreign language, textbooks

De inata ou hereditária à adquirida, de conjunto de realizações artísticas a conjunto de saberes acumulados, de faculdades intelectuais à visão de mundo, o termo cultura derrama sua significância em diferentes contextos, evocando significados múltiplos e complexos. No que tange ao ensino de línguas estrangeiras, a compartimentalização acadêmica de língua, literatura e cultura forjou uma dissociabilidade entre língua e cultura, restringindo o ensino de língua estrangeira ora ao ensino de estruturas lingüísticas da língua alvo (perspectiva estruturalista) ora

ao ensino das quatro habilidades (perspectiva comunicativa), visando possibilitar o acesso à literatura e às artes, essas entendidas como cultura. Nessa perspectiva, a cultura é concebida como uma quinta habilidade (cf. KRAMSCH, 1996), e a língua, um instrumento de comunicação e/ou reflexo de pensamento.

Desta feita, a cultura da língua alvo aparece de forma periférica, como uma curiosidade, uma informação adicional, um bônus. Uma cultura “visível”, nos termos de Philips’s (1983 apud GARCEZ, 1998), i.e., aquela que, na 2ª metade do século XVI, já aparecia acompanhada de elementos específicos, quais sejam, cultura das “artes”, das “ciências” e das “letras” (CUCHE, 1999, p.20). Uma concepção que põe em evidência a maneira como um grupo social representa sua produção material, seja ela, arte, literatura, arquitetura ou artefatos da vida diária, e que Kramsch define como **C**ultura – com **C** maiúsculo.

Todavia se, à luz de estudos lingüísticos de base bakhtiniana, deslocarmos a visão de língua como instrumento ou reflexo de pensamento para língua como forma de interação social, dois aspectos cruciais emergem. O primeiro é que essa forma de conceber a língua abarca o que Garcez chama de cultura invisível, i.e., forma de ver, ser, agir e pensar o mundo, a qual se constrói nas e pelas práticas discursivas, sendo, portanto, constitutiva da língua e vice-versa. Em consequência, o segundo aspecto é a necessidade de compreensão na comunicação intercultural. A indissociabilidade entre língua e cultura é cada vez mais visível no mundo globalizado, no qual urge uma educação intercultural, em que cultura e língua caminhem lado a lado como fatores fundamentais na promoção de uma convivência compartilhada no planeta. Mas os autores de livros didáticos de língua estrangeira ainda não atentaram para isso e dirigem sua atenção apenas para a **C**ultura da língua alvo.

Embora autores como Habermas (1988 apud KNOUBLAUCH, 1995) corroborem a visão de cultura invisível, afirmando que no paradigma comunicativo, a cultura é constitutiva da interação social, e, portanto, da língua, – “culture is being constructed in communicative actions” –, os livros didáticos desconsideram a cultura invisível, denominada **c**ultura – com **c** minúsculo pro Kramsch. Tal dissociabilidade é denunciada pela inclusão de uma seção voltada especificamente para **C**ultura, como se essa fosse uma quinta habilidade a ser abordada pela abordagem comunicativa. Essa concepção estanque de língua e cultura vai de encontro à concepção aqui adotada de cultura como constitutiva da língua e vice-versa, sem necessidade do grifo no ‘c’.

À luz dessas considerações, o objetivo deste artigo é apresentar a evolução histórica da concepção de cultura, que juntamente com a concepção de língua, permitiu a ilusão de

dissociabilidade. Em seguida, apresentamos algumas contribuições da Sociolingüística Interacional, discorremos sobre a necessidade de uma educação lingüística que atenda as necessidades de um mundo globalizado, e, finalmente, refletimos sobre uma passagem de um livro didático de Português como Língua Estrangeira (PLE) como língua e cultura são mutuamente constitutivas.

### **Cultura: evolução histórica do termo**

De origem latina, a palavra cultura esteve, até o século XVI, atrelada ao cultivo da terra. Já da 2ª metade do século XVI em diante, o termo assumiu sentido figurado, significando cultivo do espírito e desenvolvimento da mente. No século XVIII, Johann G. von Herder (1744-1803) observando a diversidade das línguas, a pluralidade das culturas, as características particulares dos diferentes povos, nações e períodos, empregou o termo cultura no sentido de cultivo, melhoramento e enobrecimento das qualidades físicas e intelectuais de uma pessoa ou de um povo.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835), por outro lado, ampliou a noção de cultura ao sugerir que todas as línguas possuíam uma *visão de mundo*. Retomando suas próprias palavras, autor afirmou que “as diferentes maneiras pelas quais uma língua categoriza a realidade impõem na mente maneiras de organizar o conhecimento; a diversidade das línguas não é só de sons ou signos, mas, uma diversidade de perspectiva de mundo” (apud STERN, 1994, p. 204). Com essa afirmação, Humboldt já antecipava em quase um século a teoria do determinismo lingüístico, que seria desenvolvida no início do século seguinte no seio da Antropologia.

Quando Herder e Humboldt fizeram tais afirmações, línguas européias como, por exemplo, a alemã, estavam sendo ameaçadas pela supremacia da língua francesa, idioma adotado pelo Corte, pela nobreza e também pela própria burguesia alemã do séc. XVIII. Mesmo não tendo acesso à Corte, um pequeno grupo de burgueses intelectuais alemães, conhecido como *intelligentsia*, buscava realização nos campos da ciência, filosofia e arte. O grupo adotou o termo *Kultur* para distinguir as suas realizações intelectuais e artísticas daquelas da aristocracia alemã, que se dedicava a imitar a Corte francesa, à qual a *intelligentsia* não tinha qualquer acesso. *Kultur* referia-se a “produtos intelectuais, artísticos e simbolizava todos os aspectos espirituais nos quais se expressavam a individualidade e a criatividade das pessoas” (cf. THOMPSON, 1995, p. 168). Esse termo era usado em oposição a *zivilization*, termo associado ao refinamento de maneiras típicas das classes dominantes. Para Thompson (1995, p. 168) “nos tornamos cultos através das artes e das ciências, tornamos-nos civilizados pela aquisição de uma variedade de requintes e refinamentos sociais”. Para a *intelligentsia* burguesa alemã, *Kultur* passou, então, a ser sinônimo de intelectualidade enquanto *zivilization*, de superficialidade.

Esse conceito de cultura emergente do final do séc. XVIII e início do séc. XIX, articulado

pelos historiadores e filósofos alemães com base no Iluminismo, que entendia cultura como a soma de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, tornou-se o conceito clássico de cultura. Isso não quer dizer que não existissem outras definições concorrentes. Por exemplo, segundo o Dicionário Oxford, nos primórdios do século XIX, predominava a acepção de “treinamento, desenvolvimento e refinamento da mente, gostos e maneiras” para o termo.

Ainda no mesmo século XVIII, o termo cultura ganhou outros significados passando a designar também os traços próprios de uma comunidade além do desenvolvimento intelectual do indivíduo. Dessa forma, o conceito de cultura foi expandido, passando a envolver não apenas a parcela de produção intelectual cultivada no homem, mas também, todo o comportamento aprendido ou adquirido pelo homem em sociedade. A atenção, até então, voltada para a supremacia de algumas nações europeias e para o nacionalismo alemão cede lugar ao estudo e observação de outras sociedades além das europeias. Segundo Thompson, o termo cultura passa a estar menos ligado ao “enobrecimento da mente e do espírito no coração da Europa e mais ligado à elucidação dos costumes, práticas e crenças de *outras* sociedades que não as europeias” (THOMPSON, 1995, p. 170).

Esse período da História apresenta, ainda, outras teorias que tentam dar conta da diversidade humana. Dentre as mais populares, as teorias biológicas e geográficas que falharam em explicar a unidade na diversidade humana. A sistematização dos estudos sobre cultura resultou, finalmente, na elaboração de um conceito científico de cultura pela Antropologia – ciência então emergente. Seguindo a controversa perspectiva evolucionista da unidade de toda raça humana, Edward Tylor, antropólogo britânico, afirmou que todos os itens da vida de um povo representam o universo denominado cultura:

cultura ou civilização, tomada em seu sentido etnográfico amplo é o conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras habilidades ou *hábitos adquiridos* pelo homem como membro de uma sociedade (TYLOR, 1871 apud THOMPSON 1995, p.171).

Com essa definição, Tylor apreende na palavra *adquiridos* “o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata transmitida por mecanismos biológicos” (cf. LARAIA, 2000, p. 25), que seria fruto de uma herança genética, subjacente às concepções

biológicas de cultura até então conhecidas.

O ponto inicial dado por Tylor resultou na mudança do paradigma vigente de cultura como inata para cultura como hábito adquirido; a cultura passou a ser objeto de estudos sistemáticos que priorizaram a análise, classificação e comparação dos diferentes elementos que caracterizaram as diferentes culturas, deixando de lado a antiga noção de cultura como cultivo das faculdades intelectuais humanas.

No início do século XX, Boas (1927 apud STERN, 1994) preconizava que “cada sociedade (e sua língua) fosse estudada em si mesma e no seu próprio contexto histórico, pelos melhores meios empíricos disponíveis, evitando explicações especulativas sobre a evolução da humanidade. O objetivo era penetrar na cultura, entendê-la, descrevê-la de maneira objetiva” (p.197). Para o antropólogo, de todos os aspectos relativos a uma dada cultura, a língua era a chave que dava acesso aos outros aspectos da cultura. Boas constatou que os esquimós tinham vários termos para expressar o significado da palavra *snow* (neve em português). Eles referiam-se a *aput* (neve no chão), *qana* (neve que cai), *piqsirpoq* (neve suspensa do chão pela ação do vento) porque sua experiência permitia que eles vissem e vivenciassem a neve de uma maneira ímpar. Boas lançou, assim, as bases para o Determinismo Lingüístico, perspectiva mais tarde desenvolvida por Sapir e Whorf, segundo a qual, a língua determina o pensamento, ou seja, “só podemos pensar em categorias que a nossa língua nos permite pensar” (cf. YULE 1997, p.247).

Embora o objetivo imediato de Boas não fosse a lingüística, mas sim a antropologia, Boas retomou a idéia desenvolvida por Herder e Humboldt de que “pessoas diferentes falam de uma maneira diferente, porque pensam diferente, e eles pensam de maneira diferente porque sua língua lhes oferece diferentes maneiras de expressar o mundo à sua volta” (c.f. KRAMSCH, 1998, p. 11).

Nos anos 30, estudando a língua de índios americanos, Sapir corroborou a tese de Boas ao concluir que era a língua destes índios que lhes permitia ver o mundo de uma maneira diferente:

os seres humanos não vivem sozinhos no mundo, tampouco vivem sozinhos no mundo das atividades sociais como comumente entendido mas, eles estão a mercê da língua que é o meio de expressão de sua sociedade. É uma ilusão imaginar que as pessoas se ajustam à realidade sem o uso da língua e que a língua é

meramente um meio incidental de solucionar problemas específicos de comunicação ou reflexão. O que importa é que o mundo real é em grande escala moldado pelos hábitos da língua do grupo (SAMPSON 1980, p. 82).

Nessa perspectiva, Sapir não estava só. Lançando mão do resultado de seu trabalho como Inspetor de Prevenção de Incêndios em uma Companhia de Seguros para confirmar a tese de Sapir de que a visão de mundo das pessoas era moldada pela língua, Whorf evidenciou que as pessoas se comportavam de maneiras diferentes diante de avisos tais como “barril cheio de gasolina” e “barril vazio”. Segundo Whorf, as pessoas eram extremamente cuidadosas diante do aviso de barril cheio, mas negligentes diante do aviso de barril vazio, jogando inclusive cigarros ainda acesos junto a esses barris. Seguindo à risca a lingüística imanente, predominante na época, Whorf afirmou que o que levava a essa negligência era o que estava ‘expresso’ pela língua. Um barril vazio não representava perigo, ainda que fosse mais perigoso que o cheio por conter vapor explosivo. Whorf concluiu que “a razão pela qual diferentes línguas podem levar as pessoas a diferentes ações é porque a língua filtra as suas percepções e a maneira como elas categorizam as experiências” (1956 apud KRAMSCH, 1998, p. 12).

Sob a influência de Sapir, os estudos de Whorf estenderam-se a tribos de índios americanos como os Hopi, Nootka, Shāwnee, Navajos etc, subsidiando mais e mais fundamentos para a visão de indissociabilidade entre os conceitos de língua e cultura, o que deu origem à teoria segundo a qual a estrutura da língua determina a maneira pela qual as pessoas pensam e se comportam.

Conforme Whorf,

a gramática de cada língua não é meramente um sistema de reprodução para expressar idéias mas, ela é o formador de idéias, o programa e o guia para a atividade mental do indivíduo, para sua análise de impressões ... A formulação das idéias não é um processo independente ... As categorias e tipos que nós isolamos do mundo objetivo nós não os encontramos lá porque ele olha cada observador na sua face: ao contrário, o mundo é apresentado em um fluxo caleidoscópico de impressões que têm que ser organizado pela nossas mentes – e isto significa que em grande medida é organizado pelo sistema lingüístico nas nossas mentes (1940, apud VALDES, 1998, p. 46).

Embora seja motivo de controvérsias, muitos linguistas (SEELYE, 1984; STERN, 1994; VALDES, 1986) concordam que o importante não está exatamente em comprovar a hipótese Sapir-Whorf, mas, sim, no leque de possibilidades que essa hipótese proporciona ao relacionar a concepção de língua à cultura, à sociedade e ao indivíduo. Como bem resume Farb

o verdadeiro valor da Hipótese de Sapir - Whorf não está no que ele lutou tão arduamente para demonstrar - que a língua tiraniza os falantes ao forçá-los a pensar de determinada maneira. O seu trabalho enfatizou algo de muito maior valor. Revelou uma aliança íntima entre a língua e toda a cultura da comunidade da fala (1981 apud DAMEN, 1987, p. 130).

#### **Língua e cultura: indissociabilidade e implicações**

Estabelecida a indissociabilidade entre língua e cultura, cabe ressaltar que cultura não é algo estável, pronto e acabado, algo que “existe *per sí.*, como um fenômeno que exerce as suas forças independentemente do acontecimento” (SANTOS, 2004, p. 42). Santos alerta para uma força universalizante e independente que alguns autores atribuem ao conceito, como se a cultura tivesse existência própria:

um *modo* único de adaptação do homem a todos os aspectos da vida humana. *Sua função* é manter os grupos humanos unidos e *proporcionar* modos de comportamento e crenças. É visto como aprendido e transmitido; inclui conhecimento, e maneiras aceitáveis de comportamento e se reflete nos artefatos e instituições de determinados grupos (p. 83). [grifo nosso]

Sem o contexto social, o termo cultura inexistente, torna-se vazio. Em, ‘A interpretação das culturas’, Geertz (1978) já conceituava cultura como uma teia de significação, situada e dependente de um contexto social:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...], a cultura não é um poder, algo ao qual possam ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é

descritos com densidade” (apud Santos, 2004, p.42)

Conceber a cultura como só tendo existência no contexto social implica reconhecer que ela é sócio-culturalmente construída nas práticas discursivas, nas formas de ser, dizer e agir. Essa cultura, denominada invisível; cultura que se constrói nas e pelas práticas discursivas, sendo, portanto, constitutiva da língua. Aquela que se caracteriza como objeto de pesquisas e estudos sistemáticos da Antropologia, ciência que adota a grafia de **c**ultura, para referir-se às atitudes, valores, crenças, maneiras de pensar e agir dos membros de uma sociedade. Essa visão denuncia não apenas a indissociabilidade entre língua e cultura, mas, sobretudo, a cultura como sendo constitutiva da língua.

Mesmo estando presente nos livros didáticos de língua estrangeira, autores como Damen (1986) e Kramersch (1996) alertam que a cultura é apresentada de forma periférica, como uma curiosidade ou informação adicional. A primazia da visão estreita de **C**ultura (aspectos visíveis – literatura, artes, costumes etc) em detrimento da **c**ultura (aspectos invisíveis – léxico e formas de ser, dizer e agir, que são culturalmente marcadas) reforça a visão de cultura como “entidade com existência própria”. Os autores de livros didáticos ainda não alertaram para a importância da educação lingüística em língua estrangeira como a possibilidade de desenvolvimento de compreensão, respeito e tolerância intercultural pela conscientização de que as outras culturas são diferentes, possuem valores, regras e convenções distintas. Tudo isso lingüisticamente materializado. É essa conscientização multicultural que poderá viabilizar a convivência das futuras gerações num mundo globalizado.

### **As contribuições da sociolingüística interacional para o ensino de línguas**

Na interface da lingüística com a antropologia, as pesquisas em sociolingüística Interacional (Gumperz, 1982; Tannen, 1984; Schiffrrinn, 1996) trazem para o ensino de línguas evidências empíricas do papel de padrões culturais no uso da língua, bem como do contexto de interação numa dada situação comunicativa. Embora essas pesquisas, que trazem em seu bojo a concepção de língua como forma de interação social, abram caminhos para trazer a cultura para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, a visibilidade do artesanato, vestuário, alimentação, literatura, costumes etc pode deixar passar despercebidas questões como suposições e expectativas culturais para uma situação comunicativa; formas de apresentar uma informação,

de estruturar um argumento, de contra-argumentar, de segurar, interromper ou segurar um turno de fala; temas compartilhados socialmente; estilo; marcadores e máximas conversacionais etc (Gumperz, 1982; Schiffrin, 1988; Garcez, 1998) constitutivas da cultura. De outra área do conhecimento, Hofstede (1997) destaca a cultura como determinante do pensar, ser e agir na medida em que denuncia como o poder a autoridade e a desigualdade são exercidas, como a relação entre o individual e o coletivo se dá, como uma cultura lida com incertezas, ambigüidades, quais os valores compartilhados por um grupo etc.

Partindo da lexicologia, Gallison (1988 apud Barbosa, 2004) defende a tese de que a língua apresenta um léxico culturalmente marcado, ou seja, imbuído de uma “carga cultural compartilhada”, que é ativada na interação social pelos falantes de uma cultura, sendo necessária não apenas para entender, mas também para se comunicar na língua alvo.

Em resumo, aspectos tais como a amplitude do conceito de cultura; a sutileza e invisibilidade da cultura face à visibilidade da Cultura; o número ainda reduzido de publicações e programas de pós graduação com linhas de pesquisa em Sociolingüística interacional etc; a inexistência no mercado de material didático sensível às contribuições da Sociolingüística Interacional e de uma abordagem lexical, voltada para a explanação de um léxico ou construções lexicais culturalmente marcado(as), bem como de um ensino lingüístico intercultural; a não inclusão de uma disciplina introdutória à Sociolingüística nos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras; e a falta de um banco de dados com acesso irrestrito contendo situações comunicativas espontâneas têm mantido a interface língua/cultura invisível nos cursos de formação inicial e continuada. Defendemos que por meio de reflexão lingüístico-pragmático-discursiva essa “aparente” invisibilidade pode tornar-se menos sutil e cada vez mais visível. Afinal cultura é forma de ver e perceber o mundo que de alguma forma é manifestada na linguagem, quer verbal, quer não verbal.

Dentre os métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, a abordagem comunicativa objetiva enfatizar o uso e a função da língua em seu contexto lingüístico e social e fazer uso de situações reais que demandam comunicação verbal (cf. SAVIGNON & BERNS, 1984). Todavia, pesquisas sobre livros didáticos (MARINHO, 2001; DOURADO, 2001; CLAUDINO, 2005) têm revelado que as atividades ditas comunicativas ferem alguns princípios básicos da abordagem, como, por exemplo, a autenticidade das situações apresentadas ou o uso da língua, levando em consideração o contexto social.

Vários livros didáticos que se proclamam representantes da abordagem comunicativa

desconsideram a interface língua e cultura aqui tratada. Segundo Galloway (1985 apud OMAGGIO, 1986:359), ensinar um língual estrangeira implica saber que a “the ability to communicate in another language requires knowledge of the patterns of living, acting, reacting, seeing, and explaining the world of the target country as well” . Ou seja, ensinar uma língua estrangeira implica ensinar formas de ser, agir, pensar, enfim, de ler o mundo. Todas essas formas são não apenas constitutivas dos termos cultura *invisível*, cultura *implícita*, i.e., cultura , mas se materializam na língua que, como, dito anteriormente é, aqui definida, como forma de interação social, podendo tornar-se visíveis, apesar das sutilezas.

Ao negligenciar a interface língua/cultura i.e., língua na cultura e cultura na língua – o livro didático perde a oportunidade de constituir-se enquanto “um andaime ideal, cuidadosamente construído para a organização e interpretação de uma nova experiência linguística e cultural” (KRAMSCH, 1988, p. 78). Seguindo essa linha de raciocínio, Poshar (2003) exemplifica como uma série didática de espanhol como língua estrangeira perde a oportunidade de propiciar ao aprendiz a oportunidade de engajar-se numa prática dialógica de pensar sobre sua própria cultura à luz do dizer, agir, pensar e fazer do outro, o estrangeiro.

### **A cultura em um livro didático de PLE**

A guisa de ilustração, discutiremos três diálogos apresentados pelo livro didático de português para estrangeiros – *Diálogo Brasil*. Cumpre informar ao leitor que: i) todos os textos do livro giram em torno da personagem central – Robert, diretor de vendas canadense de uma multinacional, que foi transferido para Campinas, e ii) os diálogos em foco encontram-se numa unidade intitulada ‘Viajando a negócios’, cujo objetivo é apresentar a economia e as características das cinco regiões brasileiras. Em cada unidade, há uma seção intitulada ‘Dialogando’ cujo objetivo é “apresentar ao aluno formas ágeis de comunicação coloquial, com introdução das estruturas gramaticais a ser estudadas na unidade” (p.11, manual do professor).

Na unidade analisada são apresentados três diálogos, cada um tratando de uma situação específica vivida em três das cinco regiões brasileiras durante a viagem de Robert pelo Brasil. Segundo o manual dos professores, os diálogos apresentados giram em torno do comércio local, os serviços bancários e de hotelaria, assim como habilidades como, por exemplo, pedir informações, trocar dinheiro, negociar preços e formas de pagamento, reclamar sobre serviços (pp. 39-40, manual do professor).

Salta aos olhos que os três diálogos apresentados (em Fortaleza, Porto Alegre e em Salvador) cristalizam situações comunicativas estereotipadas, que não objetivam desenvolver atitudes de observação e tolerância de diferenças culturais. Por exemplo, na situação apresentada num balcão de hotel de Porto Alegre, Robert, a personagem, não consegue obter o recibo de pagamento da conta do hotel porque o computador está com problema e o gerente está atrasado, embora este seja “sempre pontual”. Embora aspectos inerentes à cultura brasileira estejam presentes (ex: ‘um momentinho, por favor’, ‘um instante, por favor’ e a ‘desculpas/explicações para não fazer o que deve ser feito’), os mesmos não são comentados. Não há qualquer convite para que o aluno estrangeiro reflita, analise, contraste, posicione-se, argumente ou contra-argumente, enfim, compartilhe experiências e desenvolva consciência e, talvez, tolerância intercultural.

Mais do que ensinar PLE, a educação lingüística no mundo contemporâneo precisa pensar em como preparar os alunos para um mundo multicultural, promovendo o exercício da cidadania em múltiplos níveis: local, regional, nacional e internacional. No caso do estrangeiro vivendo no Brasil, isso significa conscientizá-lo, a partir de situações reais de uso da língua, sobre a cultura brasileira na qual desculpas são dadas para explicar a inoperância e morosidade. Para além de desenvolver atitudes de crítica e irritação por parte do estrangeiro, cabe àqueles comprometidos com uma educação voltada à comunicação intercultural em um mundo globalizado, despertar compreensão, tolerância e respeito por outra forma de ser e agir, distinta da sua.

Em um outro diálogo, no Mercado Modelo de Salvador, Robert se interessa por uma rede, mas o vendedor não trabalha com a operadora de cartão de crédito de Robert. Diferentemente dos outros dois diálogos, este apresenta ao seu final ‘formas ágeis de comunicação coloquial’, a saber: fórmulas cristalizadas típicas de *kits* de sobrevivência cultural: “quanto está o câmbio?”; “Onde é o correio? Quero comprar selos”; “ O senhor aceita cartão de crédito?” etc. Importa mais aos autores, nesse momento, as necessidades lingüístico-funcionais básicas de sobrevivência do que a compreensão cultural de que nem todos os estabelecimentos comerciais, mesmo que situados em pólos turísticos, como Salvador e Fortaleza, trabalham com todas as operadoras de cartão de crédito, e que nesse caso o turista precisará ter dinheiro em espécie em mãos.

Em um outro diálogo que se passa numa feira noturna à beira mar de Fortaleza, Robert se interessa em comprar uma toalha de renda, cujo preço é R\$ 200,00. O próprio título do diálogo já apresenta um estrangeiro “pechinchando” [É muito cara. Quero um desconto]. O vendedor contra-argumenta que a toalha é toda feita a mão, mas Robert, é inflexível. Seus enunciados são

curtos e precisos: [ ‘Quero um desconto. Vou pagar 150 dólares.’; ‘Então 180 dólares.’]. O que parece estar sendo ensinado é a “cultura da pechincha”, sendo que no diálogo alvo, tal cultura parte do estrangeiro. Se o elitor me permitir especular, é como se ao aluno estrangeiro estivesse sendo ensinado a pechinchar. Se afirmativo, implícito está que o turista estrangeiro tem que pechinchar.

Ademais, embora seja intenção introduzir “formas ágeis de comunicação coloquial”, os autores o fazem sem partir da própria cultura do aluno estrangeiro (a cultura do pechinchar) ou sem incluir seções de reflexão lingüística que explorem alguns aspectos lingüístico-culturalmente marcados nas formas de o brasileiro abordar o comprador estrangeiro, de iniciar e fechar uma interação de compra e venda, de tentar persuadir o comprador sobre a qualidade e valor do produto, de escolher palavras específicas para o contexto de interação de compra e venda de produtos e serviços entre brasileiros e estrangeiros.

Um trabalho que leve em conta as diferenças culturais deve cuidar para não estereotipar, criando a ilusão, por exemplo, de que todos os vendedores agem da mesma forma. Uma forma de evitar a criação de estereótipos pode ser a inserção de eventos comunicativos espontâneos, oriundos de pesquisas em Sociolingüística Interacional, que poderiam expor o aluno não a uma prática estrutural de língua, com falas cristalizadas, irreais e culturalmente ‘neutras’, mas a uma prática social de linguagem, nas quais os interlocutores, vendedor e comprador estrangeiro, se inserem e são inseridos, agindo, negociando, discutindo, pechinchando e confrontando forças numa prática discursiva intercultural.

Para além de competência lingüística, tal prática de linguagem, se espontânea, requer competência pragmático-discursiva, que abrange conhecimento de expectativas culturais, convenções sociais, culturais e discursivas que regem as várias práticas de linguagem de uma dada cultura. São nessas práticas que os valores e as crenças emergirão e causarão não apenas o estranhamento, mas, sobretudo, o embate entre a visão de mundo da cultura-materna e a visão de mundo da cultura-alvo. Cabe ao professor de línguas estrangeiras, pela educação lingüística multicultural, problematizar o estranhamento, em vez de naturalizá-lo, possibilitando que o aluno perceba que as identidades sócio-culturais dos indivíduos são construídas nas práticas de linguagem, que no caso da língua estrangeira, tendem a ser sempre atravessadas e julgadas pela lente da cultura-materna.

Desta feita, uma forma de oportunizar o desenvolvimento da competência pragmática nessa situação comunicativa seria disponibilizar *corpora* real de interação comerciante-turista,

em diferentes regiões do país, em diferentes contextos (feira livre, padaria, loja de departamento etc), que poderiam ser observadas e contrastadas em busca de conscientização e compreensão dos diferentes padrões regionais e culturais de interação social no Brasil.

A insistência ou o interesse em vender, freqüente nessas situações, em que o vendedor não quer perder um cliente, sobretudo aquele que possui dólar, é completamente apagada na fala do comerciante no diálogo analisado. Diferentemente dos ambulantes, o vendedor do diálogo não parece interessado em vender, pelo menos para os ouvidos de dez nativos do português brasileiro para os quais esse diálogo foi apresentado. A pergunta que se, coloca, então é: se os falantes nativos entrevistados reconhecem que o texto está escrito em português, mas não soa português, o que está faltando para que o diálogo acima seja considerado uma prática social de linguagem em língua portuguesa, variante brasileira?

É aí que entra a cultura, nas formas de falar e agir na língua. E é aqui que a diferença entre um falante nativo e um estrangeiro se evidencia, na falta de competência pragmática da língua, ou seja, da cultura da LE que os livros didáticos se eximem da responsabilidade de ensinar. A força persuasiva conseguida ao colocar um estrangeiro, como personagem central, descaracteriza o estrangeiro, que mais parece um brasileiro travestido, aquele que sabe agir e interagir em situações de compra e venda de produtos sem ser ludibriado. Mais parece um modelo a ser seguido por estudantes estrangeiros. Se nos tempos do método audiolingual tínhamos frases congeladas a serem repetidas em drills, no material analisado, parece haver um comportamento modelo a ser observado e, talvez, seguido.

Observe-se que a ‘pechincha’, i.e., a ‘barganha’ é feita pelo estrangeiro de forma impositiva: [*Eu sei, mas é muito cara. Quero um desconto. Vou pagar \$150.*] quase de forma caricatural. De forma semelhante, a resposta do vendedor [*150 dólares? Não é possível. Posso vender por 190*]. Em não havendo uma abordagem consciente e criteriosa, por parte dos autores do livro didático, as formas “ágeis” podem se transformar em fórmulas caricaturais.

Em vez de desenvolver competência sócio-pragmática discursiva, o livro opta por fornecer fórmulas lingüisticamente corretas, mas pragmaticamente irreais para a situação comunicativa em foco. Aqui caberia o auxílio da Linguística de Corpus para a exploração de dados provenientes de pesquisas em Sociolingüística Interacional sobre a estrutura culturalmente marcada de uso da língua em situações contíguas. Enquanto falante nativa do português do Brasil, a construção [*‘não é possível’*] nesse contexto soa, no mínimo, artificial. Respostas como [*Não posso!, Posso não! -variante nordestina-, Não dá! Nem pensar! Só com o patrão(oa)!*] ou [*posso*

*vender por 190*], para a qual geralmente encontramos a construção: [*Posso fazer por ...* ou, muito mais freqüente, *Faço por ...*] fazem parte do repertório espontâneo do brasileiro. Pesquisas em colocação podem, por exemplo, ajudar o estrangeiro no que se refere à ocorrência da colocação ‘*vender por x reais*’, ‘*fazer por x reais*’.

Em síntese, o livro perde a oportunidade de desenvolver conscientização sobre a cultura da língua estrangeira. Os autores esquecem que vivenciar na e pela prática de linguagem o uso da língua estrangeira implica engajar o aluno em uma outra forma de experienciar o mundo, estranha a sua cultura; o que dialogicamente repercute e possibilita reflexão sobre a própria forma de ver e experienciar o mundo. Vale ressaltar a necessidade de refletir sobre essa diferente forma de ser e agir.

No momento atual em que as distâncias entre nações estão cada vez mais curtas, é imprescindível uma proposta de educação lingüística que promova conscientização intercultural visando ao desenvolvimento de compreensão, tolerância e respeito à diversidade cultural, bem como à aceitação que o outro pode, na diferença, estar certo (Escalante & Dourado, 2006). Desta feita, uma prática intercultural de educação lingüística deve necessariamente estar compromissada com a mobilização de situações que favoreçam a compreensão, tolerância e respeito do desconhecido, i.e., da diversidade das formas de ver e experienciar o mundo.

## **Conclusão**

Concluimos que o livro didático pode optar por conceber cultura como uma quinta habilidade, considerando-a sinônimo de Literatura, Arte, Pintura, Música etc. Nesse caso, subjacente está a visão exclusiva de língua enquanto instrumento de comunicação a serviço do ensino de Cultura. Mas se, por outro lado, o livro didático tem por objetivo engajar os alunos em práticas de linguagem, visando prepará-los para desenvolver compreensão intercultural e agir discursivamente na outra cultura, ele não pode, portanto, prescindir de sua função de refletir sobre as práticas de linguagem porque, como dissemos anteriormente, é nelas que língua e cultura se revelam indissociáveis. Para tanto, faz-se necessário um deslocamento e ampliação do conceito de língua e cultura. Pensar em língua como instrumento de comunicação, algo visível e estático, significa entender língua e cultura como algo fora do sujeito, ou seja, tendo existência própria, monolítica: código e Cultura, respectivamente. Por outro lado, adotar o conceito de língua como forma de interação implica conceber língua e cultura como constitutivas uma da outra, algo invisível, pragmaticamente construído na interação social, e, como tal, objeto de reflexão lingüística no processo de educação lingüística comprometido com a formação de falantes que vivem e precisam interagir em um mundo cada vez mais globalizado.

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras em geral e de Português como língua estrangeira, é essa

segunda perspectiva que vimos defender com este artigo. Para tanto, urge a elaboração de materiais didáticos cada mais sensíveis e orientados para a indissociabilidade entre língua e cultura.

## Referências

- BARBOSA, M. **A cultura através do léxico culturalmente partilhado**: uma proposta didática. In Caderno de resumos do V SIPLÉ, UNB, p.32, 2005.
- CLAUDINO, B. **Investigando o livro didático de língua inglesa**: imagens de leitor. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, João Pessoa, 2005.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- DAMEN, L. 1987. **Culture learning: the fifth dimension in the language classroom**. Illinois: National Textbook Company, 1987.
- DOURADO, M. 2001. **O livro didático de inglês e o ensino das quatro habilidades**. Mini-curso. Seminário de 100 anos de José Lins do Rego. UFPB: Cajazeiras
- ESCALANTE, M. P. ; M. DOURADO. **Referenciais curriculares de língua estrangeira da Paraíba**. João Pessoa: SEC/COEM, 2006.
- GARCEZ, p. Invisible culture and cultural variation in language use: Why language educators should care. **Linguagem & Ensino**, 1, 1, p. 33-86, 1998.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. RJ: Jorge Zahar editores, 1978
- GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: CUP, 1992
- HOFSTEDE G. 1997. **Cultures and Organizations**. Software of the Mind. Intercultural co-operation and its importance for survival. McGraw Hill.
- KNOBLAUCH, H. **Communication, contexts and culture**: A communicative constructivist approach to intercultural communication. Disponível em < <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/soziologie/Crew/knoblauch/material/comcultengl.pdf>>. Acesso em: 11.05.2005
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: OUP, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Language and culture**. Oxford: OUP, 1998
- LARAIA, R. **Cultura**: um conceito antropológico. 13ª ed. RJ: Jorge Zahar editores, 2000.
- MARINHO, J. **Uma análise sobre troca de informação, escolha e feedback em atividades comunicativas**. Monografia (Especialização *Lato-sensu* em Lingüística Aplicada) . Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, João Pessoa, 2001.
- OMAGGIO, A. **Teaching language in context**. MA: Heinle & Heinle Publishers, 1986.
- POSHAR, H. **O ensino de cultura associado ao ensino de língua espanhola**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, João Pessoa, 2003.
- SAMPSON, G. **Schools of linguistics**. Stanford: Stanford University Press, 1980.
- SANTOS, E. **Abordagem Comunicativa intercultural**: uma abordagem para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, 2004.
- SAVIGNON, S. ; M.S. BERNS (Eds.). **Initiatives in communicative language teaching**: a book of readings (pp. 3-21). Reading, MA: Addison-Wesley.
- SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Discourse Markers**: Studies in Interactional Sociolinguistics. CA: Cambridge University press, 1988
- STERN, H. **Fundamentals concepts of language teaching**. 9<sup>th</sup> ed. London: Oxford University Press,

1994.

SEEYLE, h. **Teaching Culture**: strategies for intercultural communication. Illinois: National Textbook Company, 1984.

TANNEN, D. **Conversational style**: analyzing talk among friends. Norwood, NJ: Ablex, 1984

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa. Petrópolis: vozes, 1995.

ROSALDO, R. . **Culture and truth**: the remaking of social analysis. 2<sup>nd</sup> ed. Boston: Beacon Press, 1993

VALDES, J. **Cultural bound**. 9th ed. NY: CUP, 1986.

YULE, G. **The study of language**. 2<sup>a</sup> ed. Cambridge: CUP. 1996.

Livro didático analisado:

LIMA, E.; LUNES, S.; LEITE, M. **Diálogo Brasil**: curso intensivo de português para estrangeiros. SP: EPU, 2003.

## **ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: QUESTÕES TEÓRICAS E DIDÁTICAS**

**Rodrigo Acosta Pereira<sup>1</sup>**

**Resumo** Pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada têm enfatizado o papel dos gêneros do discurso no ensino/aprendizagem de línguas, buscando compreender a relação entre linguagem, discurso e sociedade. Tem-se não apenas apresentado aspectos teórico-metodológicos de análise de gêneros como subsídio para elaboração e desenvolvimentos de atividades de escrita, como também considerado escrita enquanto prática social de letramento. Sob essa perspectiva, o trabalho objetiva (a) apresentar e explicar sobre as diferentes vertentes de ensino/aprendizagem de produção de escrita ao longo da história da disciplina de língua portuguesa na escola; (b) discutir a perspectiva de escrita enquanto prática social sob a perspectiva de gêneros; (c) apresentar e explanar sobre os gêneros do discurso sob a ótica sociodialógica da linguagem e (d) sugerir questões e considerações finais.

**Palavras-chaves: Ensino de Produção Textual – Gêneros - Letramento**

**Abstract** Contemporary researches in Applied Linguistics has been emphasized the role of discourse genres in the language teaching and learning, looking for comprehending the relationship among language, discourse and society. It has been presented not just theoretical and methodological aspects concerning genre analysis as a support to elaborate and develop writing activities, but also it has been considered the writing process as a literacy social practice. Upon this perspective, the work aims to (a) present and discuss the different teaching approaches of writing along with the history of portuguese discipline at school; (b) discuss the perspective of writing process as a social constructed practice through genres; (c) present and discuss about the discourse genres based on the sociadialogical perspective of language and (d) suggest questions and final considerations.

**Key-words: Teaching of Writing Process – Genres - Literacy**

### **Introdução**

(Inter)Relacionamo-nos por meio da linguagem em diferentes contextos situacionais e culturais, construindo relações interpessoais, (re)construindo nossa identidade social e (re)criando representações da realidade. Na sociedade, a linguagem ocupa papel central, em não apenas

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Mestrado em Linguística Aplicada da UFSC. Bolsista CNPq.

mediar nossas interações como também (re)construir nosso sistema social, histórico e cultural; é por meio da linguagem que nossas práticas sociais são regularizadas, reproduzidas e legitimadas.

Sob essa perspectiva, discutir sobre o ensino/aprendizagem de produção de texto, é buscar compreender como a sociedade e a linguagem estabelecem relação de mútua constituição e como essa relação de interdependência é fundamental para a compreensão e desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem da escrita em diferentes espaços sociais de letramento. É procurar compreender a escrita enquanto ação social.

Diferentes pesquisas em Linguística Aplicada têm se preocupado com o ensino/aprendizagem da escrita no espaço escolar (Bazerman et al., 2005; 2006; Kleiman, 2006; Motta-Roth; 2006 Signorini, 2006; Jurado e Rojo, 2006). Dentre essas perspectivas teórico-metodológicas, o centro das questões é a inclusão de práticas que envolvam a adoção de gêneros do discurso na elaboração e desenvolvimento de atividades na sala de aula. Portanto, sob essa perspectiva teórica, objetiva-se ao longo do trabalho (a) apresentar questões teórico-metodológicas das diferentes vertentes pedagógicas de ensino/aprendizagem de produção de texto; (b) explicar sobre a vertente pedagógica sob a perspectiva dos gêneros do discurso; (c) discutir a importância da interação aluno-professor para a compreensão e desenvolvimento da escrita em espaço escolar e (d) propor discussões sobre o assunto.

### **Teorias Pedagógicas de Ensino/Aprendizagem de Produção Textual**

O (re)conhecimento de práticas didáticas de produção textual tem se direcionado ao longo da história da disciplina de língua portuguesa a diferentes caminhos conceituais e metodológicos:

(a) a abordagem da escrita como processo retórico-gramatical, cuja preocupação está centrada na estrutura e na correção do léxico e da gramática; (b) a abordagem da escrita como processo textual, cujo objetivo central se direciona à compreensão de mecanismos de coerência e coesão textuais, buscando atentar para o funcionamento da micro e macroestruturas do texto acerca da textualização; (c) a abordagem da escrita como processo cognitivo, cuja explicação da produção do texto resulta de mecanismos psico e neurolinguísticos ativados pelo sujeito-escritor na situação de produção e (d) a abordagem da escrita como prática social, a qual se procura

relacionar a linguagem a suas diferentes manifestações psicossociais. Dentre esses processos metodológicos, as definições de texto e linguagem, tornam-se elementos conjugados à prática dessas vertentes pedagógicas.

### **A Abordagem Retórico-lógica/ Retórico-gramatical**

Difundida num espaço reprodutivista e descontextualizado de prática docente, a abordagem retórico-lógica apresenta-se aliada a uma concepção de linguagem enquanto sistema imanente e abstrato, cuja única preocupação é a correção e normatividade dos recursos lexicais e gramaticais usados no texto. Busca-se compreender a produção do texto como um processo regulado por normas regidas pela gramática da língua, resultando em atividades que desconsideram o sujeito-escritor, a situação de escrita e o papel discursivo e social do texto.

Bonini (2000, p. 29) propõe que entendamos a perspectiva retórico-lógica como “um método de ensino [cuja] correção [é] do professor que conhece a gramática e, portanto, [...] corrigir equivale a conferir ao texto do aluno uma direção correta”. Percebe-se que, concomitantemente, apresentam-se técnicas de ensino normativistas assim como a legitimação da norma culta padrão. Além disso, nessa abordagem pedagógica, a manipulação de estruturas básicas de tipos textuais desenvolve-se como objetivo geral, ou seja, as idéias de treinamento, repetição e manipulação são as “técnicas” principais. Sobre essa questão, Bonini (idem, p. 29) afirma que, “quanto às técnicas de ensino [...] estas estão a serviço, fundamentalmente, da apropriação dos esquemas básicos de textos: a narração, a dissertação e a descrição. Por isso, a técnica principal é a de desenvolver o texto dentro de um esquema textual abstrato [...]”.

Propõem-se produções descontextualizadas, sem qualquer atenção ao papel de aspectos sociais do texto. Nessa abordagem, o objetivo recai a reprodução de categorias gramaticais e macroestruturais do texto, além de uma ênfase nos discursos de base/seqüências tipológicas que o estruturam.

Em adição, é evidenciado o uso de textos literários como modelos de cópia, além da desconsideração de qualquer outra manifestação textual cotidiana do aluno – “a finalidade única da produção textual é o treinamento de estruturas [...]” (Bonini, 2000, p. 30).

Ensino modular, fragmentado e prescritivista, o modelo retórico-lógico/ retórico-gramatical acredita no ensino baseado na manipulação de regras sintáticas, reescrita de textos literários e atividades escrita formais, sistemáticas, resultando na assimilação de técnicas e padrões impositivos de produção de textos. Buzen (2006, p. 142) afirma que, “se acreditava [...] no aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e [...] não problemática. [...] enfatizava-se o produto final [...]”. Em adição, ao avaliar o processo de ensino/aprendizagem da escrita sob a vertente retórico-gramatical, a escrita torna-se monológica e apenas centrada nas operações lógico-sintáticas do texto. “São propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa”. A prática retórico-lógica exclui a possibilidade de diálogo entre o escritor, o texto e a situação, descontextualizando a escrita e a estagnando a esquemas mecânicos e autônomos de escolarização da produção de texto.

### **A Abordagem Textual/Lingüístico-textual**

Com o advento da Lingüística Textual na década de 80, a teoria do texto passa a ser desenvolvida como objeto central das pesquisas em Lingüística Aplicada da época. Teorias sobre a construção da coerência e coesão textuais tornam-se o fulcro temático das diversas discussões.

Segundo Fávero e Koch (2005, p. 15-16), a preocupação está no “tratamento dos textos no seu contexto pragmático: o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, entendido, em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto”. Percebe-se a relevância das condições extratextuais, embora ainda em estudos superficiais.

O ensino/aprendizagem da produção do texto ainda está direcionado a relações intratextuais, buscando apenas a apreensão de esquemas de coerência e coesão. Diferenças conceituais são, em adição, exploradas, procurando explicar sobre a relação entre texto e frase, entre mecanismos micro e macroestruturais e entre gramática normativa e gramática textual.

Leal (1988, p. 140) afirma que se procura, na abordagem textual de ensino de produção do texto, uma “aplicação [...] de princípios da gramática do texto e da perspectiva funcional da frase para o estudo da sintaxe em língua portuguesa e para a análise de produção de textos”. Portanto,

os conceitos de *textualização* ou *textualidade* e *dinamismo comunicativo* passam a ser fundamentais para a compreensão da prática docente e da aprendizagem da produção de textos.

Leal (1988, p. 145) propõe que,

“quanto à produção escrita de textos, poderão ser exploradas as propriedades de textualidade – coesão, coerência – para desenvolver formas de construção ainda não dominadas pelo estudante; para explicar e corrigir falhas observadas nas redações. Por sua vez, a exploração da perspectiva funcional e da noção de dinamismo comunicativo oferecerá elementos para o aprimoramento da expressão escrita. O professor poderá localizar e identificar o tipo de falha e propor exercícios para corrigi-la [...]”.

Em divergência da abordagem retórico-lógica, a vertente textual objetivava explicar por meio de teorias advindas da Linguística Textual o processo de produção e leitura de textos. Percebemos a pouca consideração sobre o papel do discurso e das condições sociais de produção, distribuição e consumo de textos, já que o que se pretende é a desconstrução dos princípios de coerência e coesão textuais e das competências textuais do sujeito-escritor.

A concepção de texto se desloca de um paradigma estrutural, objetivo e auto-suficiente, característica da abordagem retórico-lógica, para ser apresentada a partir do conceito de unidade de significação global. Siqueira (1988, p. 167) postula que, o “texto é visto como uma unidade de significação, ou seja, uma manifestação enunciativa com uma referência e uma tematização organizada bilateralmente pela coerência e pela coesão”.

Além disso, Koch (2005, p. 26) defende o ponto de vista de que, “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades [...]; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual”. Percebemos, portanto, as implicações e pressupostos dos estados das operações linguísticas e contextuais no ensino/aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva da Linguística Textual.

### **A Abordagem Cognitiva/Psicolinguística**

A Psicolinguística apresenta-se como uma área interdisciplinar que busca compreender os processos psíquicos de processamento da linguagem. Sob essa perspectiva, a vertente cognitiva de ensino/aprendizagem de produção de texto objetiva compreender como processos neurofuncionais e psicolinguísticos influenciam a aquisição da escrita. Dahlet (1994, p. 80) afirma que, nessa abordagem, buscamos “[tratar] de empreendimentos com enfoques teóricos e objetivos diferentes: [por exemplo] os da psicologia cognitiva, delimitando a organização e as condições de mobilização ou de gestão dos conhecimentos requeridos para a produção da própria escrita [...]”. Procura-se, de fato, identificar e explicar as capacidades mentais relativas à escritura por meio de diferentes etapas de planejamento, revisão e reescritura dos textos.

Sob essa perspectiva cognitiva, a produção textual preocupa-se não mais apenas com o produto, isto é, com o texto pronto e à espera de correção, mas com o processo de escritura, visto como dinâmico, consciente e psíquico. A avaliação processual integra a desconsideração de julgamentos pré-estabelecidos e passa a aceitar as diversas etapas de escritura do texto, na qual os erros são partes integrantes.

Bonini (2000, p. 32) argumenta que “as estratégias e os processos, detectados em pesquisas experimentais, passam a servir como técnicas de ensino [...]; é marcante a preocupação com os processos de planejamento e revisão do texto, pois são os momentos mais propícios para a intervenção didática”. Diferentemente das abordagens retórico-gramatical e textual, o ensino/aprendizagem do texto não mais se detém a apenas recursos lexicais e fraseológicos em relação no sistema intratextual, mas começa-se a se preocupar com a produção enquanto processo psicológico e social (ainda que com pouca relevância).

Dahlet (1994) propõe o ensino/aprendizagem de escrita a partir do encadeamento de operações psicolinguísticas e de elaboração didática que pode ser sintetizado em (1) *processos de operação* de produção da escrita: (a) a planificação, cujo objetivo é poder articular no plano da escritura o conhecimento, a situação e a forma; (b) a textualização que busca selecionar escolhas de designações e escolhas de construções sintáticas por meio de operações enunciativas e (c) a revisão, etapa na qual se retorna criticamente ao texto; (2) *programação didática*: (a) a verbalização de condutas, isto é, “uma descrição de atividades ordenadas no tempo que o sujeito assume ao realizar uma tarefa” (p. 83); (b) o levantamento das *dificuldades de redação* a partir do grau de planificação e de textualização; (c) a elaboração de *procedimentos facilitadores*,

buscando conciliar “a diversificação da escrita com a atividade interna de um sujeito, construindo interações com outrem” (p. 85). Haja vista as diferentes perspectivas teórico-metodológicas do ensino/aprendizagem de produção textual, direcionemos nossa discussão para o advento de pesquisas em Linguística Aplicada para o ensino/aprendizagem da linguagem sob a ótica dos gêneros do discurso.

### **A abordagem da Produção Escrita enquanto Prática Social**

Ações sociolingüísticas são reguladas por nossas interações em diferentes e determinadas esferas sociais. Práticas sociais por meio da linguagem não apenas se regularizam nas interações interpessoais em espaços sociais como também legitimam esses espaços; a relação entre sociedade e linguagem é dialógica. Nas interações, as diferentes ações por meio da linguagem são tipificadas, isto é, sofrem determinadas estabilizações, que padronizam relativamente não apenas nossos recursos lexicais, gramaticais e multimodais como a situação em sentido global. Essas ações sociais e lingüísticas padronizadas e tipificadas na interação são denominadas gêneros do discurso.

Pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada têm contribuído para a compreensão do funcionamento e plasticidade de gêneros em nossa vida social (Bazerman et al., 2005; 2006; Marcuschi, 2002; 2005; Meurer e Motta-Roth, 2002; Motta-Roth, 2005; 2006; Rodrigues, 2005; Signorini, 2006).

Discussões sobre a incorporação dos gêneros na esfera escolar, metodologias de análise de gêneros e a relação de gêneros e discurso têm apresentado contribuições para seu entendimento e didatização. Bazerman et al. (2005, p. 143) propõe que,

“os gêneros, como também outras distinções sociais que estão incorporadas em nossas ações, percepções ou vocabulário de reflexão e planejamento, ajudam a dar forma à ação emergente dentro de situações específicas. À medida que, em séculos recentes, o mundo social tem se tornado cada vez mais diferenciado, muitas atividades são realizadas em diferentes tipos de situações sociais, tornando as atividades discursivas cada vez mais diferenciadas”

Concorda-se com Bazerman (*idem*) quanto à plasticidade e funcionalidade dos gêneros nas esferas sociais. Os gêneros são flexíveis, dinâmicos e transmutáveis, direcionando sua constituição às diferentes interações das quais faz parte. A tipificação dessas interações resulta em enunciados estabilizados das quais se materializam em gêneros. Dessa forma, a regularização da organização da comunicação interacional por meio de enunciados típicos em contextos e esferas sociais determinados, resulta na perpetuação e legitimação dos gêneros nas interações por meio da linguagem.

Bakhtin (2000, p. 279) afirma que, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...], mas cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...] que denominamos gêneros do discurso”. O autor propõe que entendamos a relação entre esfera social e linguagem, buscando nessa interdependência a construção, funcionalidade e dinâmica dos gêneros. Cabe ressaltar sua preocupação na categoria de transmutação, intercalação e plasticidade dos gêneros, que se transformam, se justapõem e evoluem ao longo de sua historicidade em consonância às interações. Segundo Bakhtin (*idem*, p. 279), “[...] cada esfera [da] atividade [social humana] comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

O ensino/aprendizagem de produção textual em inter-relação aos gêneros do discurso requer que possamos compreender a dimensão texto enquanto dimensão do enunciado, procurando evidenciar como a produção textual está de acordo com nossa representação do real, de nosso contexto social e dos diversos objetivos a serem alcançados por meio da interação escrita. As práticas de ensino pressupostas nessa vertente pedagógica são contextualizadas, situadas (Kleiman, 2006), compreendidas como atividades sociais (Motta-Roth, 2006) e catalisadoras (Signorini, 2006), já que favorecem a realização de ações produtivas para a compreensão da língua(gem) enquanto prática social: (a) atenção para o processo de escrita enquanto interação; (b) discussão e consciência das condições sociais de produção da escrita e (c) relação da escrita com o gênero.

Considerar os gêneros como objeto de estudo no ensino/aprendizagem da escrita pressupõe que concebemos a escrita enquanto agência, ou seja, prática social mediada pela linguagem que inscreve sujeitos em diferentes contextos de interação que se tipificam conforme a própria

situação (imediate e cultural), a esfera social e de acordo com os objetivos a serem alcançados pelos interlocutores envolvidos. A escrita se realiza por meio de diversos gêneros que se configuram a partir da interação que fazem parte e da esfera social da qual se integram. Segundo Bazerman (2006, p. 10), “[a concepção de gênero enquanto agência está] além do gênero enquanto construto formal, para vê-lo como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros. Como resultado, o gênero dá forma a nossas ações e intenções”.

O estudo dos gêneros do discurso leva-nos a compreender a relação entre enunciado e interação, já que a comunicação que se dá em diferentes esferas sociais, ocorre por meio de enunciados concretos, sejam orais ou escritos. Vejamos, portanto, as diversas questões relativas à compreensão do gênero sob a dimensão dialógica da linguagem com o intuito de entendermos melhor o ensino/aprendizagem de produção textual sob essa vertente. Em adição, retomar-se –ão as discussões propostas por Antunes (2006), Bazerman (2005; 2006), Buzen (2006), Marcuschi (2002; 2005) e Motta-Roth (2006) sobre o ensino/aprendizagem da escrita como prática social.

### **Os Gêneros do Discurso sob a Perspectiva de Bakhtin: Conceitos, Relações e Metodologia**

Bakhtin (2000) postula que o uso da linguagem em determinados contextos situacionais e culturais e em diferentes esferas sociais de ação linguística se dá por meio de enunciados orais, escritos (concretos e únicos). Segundo o autor (idem, p. 279), “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, [...] mas também, e sobretudo, por sua construção composicional”. Dessa forma, entendemos que os gêneros são enunciados que envolvem tema, estilo e composição estabilizados e tipificados pela interação da qual fazem parte.

Diferentes esferas sociais comportam diferentes gêneros do discurso. Estes são heterogêneos e sociofuncionais, se determinando e se regularizando a partir das diversas práticas sociais das quais são elementos constituintes.

Além disso, o sentido dos gêneros se constrói em nossas relações dialógicas interpessoais, sendo determinadas pela ocasião social, pelos interlocutores da interação e pela esfera social da qual a comunicação se desenvolve. Entende-se, sob essa perspectiva, que os elementos do

enunciado (índices de totalidade – tema, estilo e composição) se tipificam socialmente constituídos por determinadas condições sociais de produção inseridas em interações específicas.

Cada gênero se insere em interações, cujos contextos situacionais são responsáveis pela determinação dos enunciados. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação. [...] A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação”. (Bakhtin, 1981, p. 113-114). Para Bakhtin (idem), os gêneros pressupõem comunicação, relações interpessoais, interação concreta e situação extralingüística. Sob essa perspectiva, o autor propõe que estudemos a linguagem a partir de uma ordem metodológica que privilegie: “(1) as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza; (2) [...] as categorias dos atos de fala a vida e na criação ideológica [...] e (3) [...] exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual” (p. 124).

É pertinente também pensarmos na evolução dos gêneros ao longo da história. Diversas foram as transmutações que produziram diferentes gêneros para diferentes contextos de interação. Os gêneros possuem plasticidade e fluidez, fazendo com que se modifiquem e evoluem de acordo com a transformação ou (re)construção das diversas práticas sociais. Bakhtin (1981, p. 43) afirma que, “[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica”. Marcuschi (2005, p. 19) a esse respeito, discute que, “[os gêneros] devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional”.

Voltemos à definição e constituição dos gêneros. Para Bakhtin os gêneros se constroem por meio da estabilização relativa de tema, estilo e composição de enunciados. Tais elementos enunciativos se denominam *índices de totalidade*, pois buscam o acabamento do enunciando por meio do tratamento exaustivo do (1) objeto de sentido – tema; (2) intuito do locutor – estilo e (3)

formas tipificadas de estruturação do gênero – composição.”É necessário o acabamento<sup>2</sup> para tornar possível uma reação ao enunciado” (Bakhtin, 2000, p. 299).

Tema pode ser compreendido como o objeto de sentido valorado no discurso, isto é, o conteúdo tematizado que se desenvolve no gênero a partir da interação. O tratamento do tema, enquanto índice de totalidade, será relativo, já que é determinado pela atitude responsiva do auditório – “exatamente um mínimo de acabamento capaz de suscitar uma atitude responsiva” (p. 300).

O estilo do gênero é determinado por diferentes recursos léxico-gramaticais que estão de acordo com o tema e com a composição do gênero em uma dada esfera social. O objeto de sentido também determina o estilo, procurando, por meio de diferentes recursos lingüísticos, atingir os objetivos do locutor. Segundo Bakhtin (2000, p. 283-285),

“o estilo está dissolvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. [...]; o estilo lingüístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. [...] O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal [...] O estilo entra como elemento na unidade de um gênero de um enunciado”

Quanto à composicionalidade, entende-se como a forma do gênero na qual os enunciados são construídos nas diversas interações interpessoais. A composicionalidade aliada ao estilo e tema dos enunciados estabilizados em gêneros resulta no reconhecimento de práticas tipificadas, tornando a interação compreensível aos interlocutores.

A esse respeito Bakhtin (2000, p. 301-302) argumenta que, “as formas da língua e as formas mais típicas de enunciados, sito é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa

---

<sup>2</sup> Segundo Bakhtin (2000, p. 299), o termo *acabamento* pode ser entendido como, “alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreve) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas”.

experiência e em nossa consciência [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas dos gêneros [...]”.

Bakhtin (idem) reforça a compreensão dos gêneros enquanto reguladores, regularizadores e legitimadores das ações sociais mediadas pela linguagem por meio de enunciados em determinadas interações sociais. Dessa forma, os gêneros apresentam-se como dados de reconhecimento de práticas sociais já que, “ao ouvir a palavra do outro, sabemos de imediato [...] o gênero” (p. 302). Bazerman (2006, p. 23) a esse respeito, afirma que, “os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar”.

Percebe-se que os gêneros não apenas funcionam como recursos de reconhecimento e significação social para as práticas linguísticas recorrentes nas interações, como também funcionam como recursos sociocognitivos para as ações não-familiares. Nas diversas esferas sociais, a emersão de gêneros se dá de forma criativa e plástica.

Os gêneros surgem assim como se criam outras práticas de interação por meio da linguagem; modificam-se ao passo que estas práticas sofrem (re)construções. Os gêneros estão concomitantemente aliados às mudanças sociais. A diversidade e dinamicidade dos gêneros são fenômenos inerentes a sua constituição. “[gêneros] são mais maleáveis, mais plásticos e mais livres do que as formas da língua. [...] A diversidade [dos] gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros [...]” (Bakhtin, 2000, p. 302).

Sob essa perspectiva, entender a escrita como processo psicossocial, é entendê-la enquanto processo psíquico (ativação de diferentes processos neurofuncionais) e sociológico (já que se constitui e funciona por meio de diferentes interações sociais). O ensino/aprendizagem da escrita deve apresentar-se subordinado à consideração do gênero como subsídio para a compreensão de uma prática docente situada (Kleiman, 2006), pressupondo atividades contextualizadas que procurem investigar não apenas recursos linguísticos, discursivos e contextuais do texto, mas também (re)construa a noção de escrita enquanto agência social.

Entendamos que, “uma visão social da escrita, contudo, pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine os alunos que gêneros são não somente formas textuais, mas também

formas de vida e ação. [...] A abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social, e assim em uma ferramenta de agência” (Bazerman, 2006, p. 19). Visto algumas considerações teóricas sobre os gêneros do discurso, direcionemos a discussão para o ensino de escrita com base nos gêneros; a escrita como ação social situada, isto é, enquanto agência social.

### **Escrita enquanto Agência – O Ensino/Aprendizagem de Produção Textual Situado e Social**

Diversas crenças têm se sobreposto às práticas de ensino/aprendizagem da linguagem. Ao que concerne à escrita, escrever torna-se uma prática reconhecida como difícil, ansiosa e desinteressante. A prática de escrita em algumas escolas tornou-se atividade direcionada apenas à disciplina de redação. Desvinculada das aulas de língua portuguesa, a produção textual se realiza (ou não) num espaço de práticas da pedagogia da fragmentação (Buzen, 2006), ou seja, ao invés da integração, fragmenta-se a própria disciplina de português.

Pensemos nessa desorganização e reflitamos sobre como (re)construir os programas escolares de língua portuguesa a partir da integração e não da divisão de conteúdos e habilidades. Contudo, haja vista a lacunar situação atual do português nas escolas, voltemos à discussão do ensino/aprendizagem da escrita implícito nesse espaço de dilemas e problemáticas.

Primeiramente, pensemos no processo e não no produto resultante da escrita. Vejamos o quanto o aluno evoluiu, o quanto se esforçou para a (re)construção do texto, assim como, de que maneira foram válidas nossas orientações quanto à sua escrita, por meio de avaliação, reavaliação, leituras, releituras e reescritas. Pensemos o quanto é útil a avaliação não apenas do professor, mas dos colegas do próprio sujeito-autor, buscando a partir de práticas de avaliação cooperativas e socializadas compreender como funciona o processo da escrita. Busquemos identificar, nas propostas de produção textual, questões como: (a) quem é o sujeito-autor e qual é o espaço social em que se insere; que conhecimentos lingüísticos e de mundo traz consigo e que expectativas para com a escrita apresenta; (b) qual o objetivo dessa escrita; (c) a qual situação interacional e esfera social que essa prática se insere; (d) que gênero do discurso se pretende construir; (e) que regularidades léxico-sintáticas são previstas e reconhecidas para esse gênero; (e) que regularidades composicionais se pressupõe na construção do gênero; (f) quais são os

interlocutores; (g) que familiaridade se tem com o gênero; além de atentar para questões de textualização como (1) situacionalidade; (2) intertextualidade e (3) informatividade.

Entre outras considerações, o que se deve ressaltar é que, essas questões são apenas sugestões de aspectos contextuais e enunciativos dos gêneros que podemos retomar na prática de ensino de produção textual. É válido investigar, em adição, outras perspectivas teórico-metodológicas que subsidiem o ensino/aprendizagem da escrita. Suassuna, Melo & Coelho (2006), por exemplo, propõe que compreendamos o ensino da linguagem a partir da integração entre leitura, produção textual e análise linguística. Outro aspecto metodológico recorrente é a análise prévia (pelo professor) dos gêneros (por exemplo, por meio de questões metodológicas de análise; ver Motta-Roth, 2005) que irão ser usados na sala antes da elaboração das atividades. Com a identificação de recursos léxico-gramaticais e estruturação composicional recorrente do gênero, por exemplo, pode servir como subsídio para a elaboração de atividades de leitura e análise linguística que guiem a produção de texto.

Outra consideração está acerca da seleção de gêneros para o trabalho na sala de aula é selecionar gêneros que pareçam ser interessantes para os alunos. “Dessa forma, não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos [...]” (Bazerman, 2006, p. 24). O que podemos realizar, por exemplo, são questionários avaliativos sobre o desenvolvimento das aulas, assim como questionários de obtenção de objetivos de escrita e leitura por parte dos alunos. Estes teriam um espaço de negociação e de (re)construção do próprio programa escolar do qual são sujeitos participantes. Algumas perguntas podem ser levantadas, tais como: (a) quais seus objetivos com aprendizagem de escrita?; (b) quais foram suas experiências anteriores com leitura e escrita na escola? Que tipo de atividades você realizou na escola na série anterior? Você produzia e lia textos com frequência?; (c) o que você costuma ler (revistas, jornais, quadrinhos, textos na Internet, etc)?; (d) quais são os assuntos que mais chama sua atenção (esporte, cinema, TV, música, política, educação, entre outros)? Com base nesses questionários, o professor pode (re)conhecer quais atividades os alunos realizam extraclasse, quais seus objetivos com a leitura e a escrita e quais gêneros possuem conhecimento e se utilizam em suas interações.

O que devemos atentar é que considerando os gêneros cotidianos aos alunos, estaremos não apenas buscando reconhecer o sistema de gêneros do qual os alunos se utilizam em suas

práticas sociodiscursivas como também, procurando compreender “o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é [e percebermos colaborativamente com os alunos] os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes” (Bazerman, 2006, p. 29).

### **Considerações Finais**

(Re)Dimensionar o ensino/aprendizagem da linguagem tem ocupado espaço dentre as diversas pesquisas em Lingüística Aplicada. Busca-se a (re)construção de alternativas que possibilitem a organização e planejamento curricular com base em propostas que privilegiem o lingüístico e o social. Sob essa perspectiva, o reconhecimento de gêneros do discurso enquanto objeto de ensino tem contribuído para alternativas eficazes do ensino da linguagem em sala de aula.

Procurar reconhecer o papel da interação e das práticas sociais na compreensão da linguagem em uso fez não apenas se discutir a importância dos gêneros em nossa vida social como sua integração nas práticas escolares de letramento. Dessa forma, este trabalho objetivou desconstruir questões teórico-metodológicas acerca dos gêneros do discurso e de sua adoção nas práticas de ensino/aprendizagem de escrita.

Em adição, procurou-se relacionar a vertente pedagógica da escrita enquanto ação social de agência com as práticas pedagógicas existentes ao longo da história da disciplina de língua portuguesa, atentando para o quão importante é a relação entre nossa prática docente e a concepção de linguagem e ensino, entendendo o ensino/aprendizagem da escrita enquanto processo interacional, dialógico e social.

### **Referências Bibliográficas**

ANTUNES, I. Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) Português no Ensino Médio e Formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. A Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.

\_\_\_\_\_. (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAZERMAN, C.; A. P. DIONÍSIO; J. C. HOFFNAGEL. (Orgs.). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Gêneros, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BONINI, A. *Metodologias do Ensino de Produção Textual: A Perspectiva da Enunciação e o Papel da Psicolinguística*. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da educação da UFSC, Florianópolis*, v. 20, n. 1, 2002.

BUZEN, C. *Da Era da Composição à era dos Gêneros: O Ensino de Produção de Texto no Ensino Médio*. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-162.

DAHLET, P. *A Produção de Escrita – Abordagens Cognitivas e Textuais*. *Trabalhos de Linguística Aplicada* (23), Jan/Jun. 1994.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 2005.

JURADO, S. & ROJO, R. *A Leitura no Ensino Médio: O que dizem os documentos oficiais e o que se faz?* In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-56.

KLEIMAN, A. B. *Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio*. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

KOCH, I. G. V. *O Texto e a Construção de Sentidos*. São Paulo. Contexto, 2005.

LEAL, M. C. D. *Contribuições da Gramática do texto para o Ensino da Língua Materna (O Caso da Língua Portuguesa)*. *Trabalhos de Linguística Aplicada* (12). Jul/dez. 1988.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p.19-36.

\_\_\_\_\_. *Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação*. In: A. M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. S. BRITO. (Orgs.) *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê. 2005. p. 17-34.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). Gêneros Textuais: Subsídios para o Ensino da Linguagem. Bauru, SP: EDUSC-Editora da Universidade Sagrado Coração, 2002.

MOTTA-ROTH, D. O Ensino de Produção Textual com base em Atividades Sociais e Gêneros Textuais. Revista Linguagem em (Dis)curso, Florianópolis, volume 6, número 3, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

RODRIGUES. R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. Gêneros – Teorias, Métodos e Debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SIGNORINI, I. (org.) Gêneros Catalisadores – Letramento e Formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SIQUEIRA, J.H.S. Uma Proposta para o Ensino/Aprendizagem de Redação: Alguns Critérios para Coesão e Coerência do Texto. Trabalhos de linguística Aplicada (12). Jul/dez. 1988.

SUASSUNA, L; MELO, I. F. de; COELHO, W. E. O Projeto Didático: Forma de Articulação entre Leitura, Literatura. Produção de Texto e Análise Linguística. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) Português no Ensino Médio e Formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 227-244.

## **GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DE LINGUAGEM**

**Neilton Farias Lins<sup>1</sup>**

**Resumo:** Com base na Análise da Conversação, este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre a contribuição dos gêneros discursivos nos ensino de língua materna e uma breve exposição sobre a teoria de gêneros discursivos. Essa pesquisa estudo foi realizada dentro de uma perspectiva sócio-interacionista. Nesse sentido, a análise esteve embasado nas teorias propostas por Bakhtin (1992), Halliday (1885), Koch (1993), Marcuschi (2003), Rojo (2004), Shnewly (1997), Dozl (1997) , Castilho (1998), autores que compartilham do princípio, segundo o qual o homem transforma o mundo através da utilização de instrumentos e atribuem à linguagem o papel de instrumento essencial para essa atuação transformadora. O interacionismo sócio-discursivo constitui a base teórica sobre a qual está calcada a presente indagação, e atribui à linguagem e à interação o papel de instrumentos essenciais na construção do conhecimento e na formação dos indivíduos. As idéias dos autores citados estão intimamente relacionadas e têm como vértice a linguagem enquanto agente construtor de conhecimento e, portanto, transformador da atividade humana no mundo.

**Palavras-chave:** gêneros discursivos, linguagem, texto

**Abstract:** Based on Analysis of the Conversation, this text has the objective to propose a reflection about the contribution of the discursive genders in the teaching of maternal language and an brief exhibition on the theory of discursive genders. This research study is based on the perspective partner-interactionty. In that sense, the analysis was based in the theories proposed by Bakhtin (1992), Halliday (1885), Koch (1993), Marcuschi (2003), Rojo (2004), Shnewly (1997), Dozl (1997), Castilho (1998), authors that believe that man transforms the world through the use of instruments and they attribute to the language the paper of essential instrument for that performance transformer. The socio discursive interactionism constitutes the theoretical base on which is stepped on to present inquiry, and it attributes to the language and the interaction the paper of essential instruments in the construction of the knowledge and in the individuals' formation. The mentioned authors' ideas are related intimately and they have as vertex the language while building agent of knowledge and, therefore, transformer of the human activity in the world.

**Key-Words:** discursive genders, language, text.

### **Gêneros do discurso**

---

<sup>1</sup> Graduado em Letras pela FAMASUL (FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MATA SUL) e Especialista em Língua Portuguesa pela FAMASUL

A palavra “gênero” sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela literatura com acepção designadamente literária. Segundo Todorov (1978), essa palavra tem sido usada desde Platão, cujo objetivo era distinguir o lírico, em que apenas o autor falava; o épico, em que o autor e personagem falam; o dramático, em que apenas a personagem falava. Brandão (2001, apud Santos, 2004) dizia que *o estudo de gêneros foi uma constante temática, interessava aos antigos... tanto na retórica quanto às pesquisas em , semiótica literária e teorias lingüísticas.*

Os gêneros aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual. Embasamo-nos em Bakhtin (1992/1979), Marcuschi (2003), Rojo (2004), Shneuwly e Dozl (1997), dentre outros teóricos. Optamos pelos teóricos cuja discussão relativa à língua falada e escrita não toma posição favorável à dicotomia. Marcuschi (2003. p. 17), diz: *a oralidade e a escrita são práticas e uso da língua característica própria, mas não tão suficiente oposta para caracterizar dois sistemas lingüísticos.* Ramos (1997) tem a mesma concepção quando assume que *a correlação entre fala e a escrita está num continuum das práticas sociais.* Os pontos teóricos dos autores citados acima sobre gêneros discursivos serão expostos logo a seguir.

Antes de tecermos qualquer comentário sobre Gêneros discursivos (G.D.), , desejamos ressaltar que Bakhtin (1995) define a enunciação como um produto da relação social e completa que qualquer enunciado fará parte de um gênero. Defende ainda que, em todas as esferas da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos. Esse autor agrupa os gêneros em dois grupos: os gêneros primários – ligados às relações cotidianas (conversa face a face, linguagem familiar, cotidiana etc; em um ângulo mais direto, esses gêneros são os mais comuns no dia-a-dia do falante e os secundários – mais complexos (discurso científico, teatro, romance etc.), referem-se a outras esferas de interação social, mais bem desenvolvidas.

Seguindo essa linha de pensamento, Bakhtin (1995. p.248) vê os GD como: coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e o uso da língua nessas atividades, ou seja, as concepções das práticas discursivas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

A característica do enunciado é entendida por esse teórico como todo enunciado que refuta, confirma, complementa, retoma e reavalia outros enunciados; baseia-se neles; enfim, leva-os em conta, de alguma maneira. Assim, para Bakhtin (1979), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Logo, tem-se que gêneros são padrões comunicativos, que, socialmente utilizados, funcionam com uma espécie de modelos comunicativos globais que representam em conhecimento social localizado em situação concreta.

Rojo (2000) acentua que a definição de um *gênero discursivo está relacionado a uma esfera da comunicação*. Segundo essa autora, *o falante estaria impossibilitado de criar, modificar, alterar um gênero*. Apóia em Bakhtin (1997), o qual defende que *não pode haver conceitos preestabelecidos, ou modelos precisos e que não necessitem de acabamento*, tendo em vista que mesmo fixa a inclusão de um determinado gênero em um domínio discursivo sucinto, esse será sempre inconcluso. Isso se deve ao fato de alguns fatores dificultarem sua conceituação, como, por exemplo, o gênero textual carta pessoal em sua íntegra é visto como um gênero discursivo, cujas características estruturais e funcionais diferem, se fizermos inclusão desse mesmo gênero carta pessoal no gênero discursivo romance. O gênero romance forçará a perda das características inerentes ao gênero carta pessoal, tendo em vista que gênero romance terá supremacia sobre carta pessoal, isso implica a mudança do sentido do gênero discursivo carta pessoal. Essa negociação de sentido será construída pelo leitor.

Antes de analisar questionamentos feitos por Marcuschi sobre gêneros dos discursos, precisamos esclarecer algumas noções de *texto, discurso, domínio discursivo e tipos textuais*, uma vez que, ao longo do texto de Marcuschi (2000) encontramos-lo usando tais palavras. Koch e Fávero (1988) dizem:

(...) o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo e independente de suas extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (...).

Halliday (apud Koch 1992) considera o texto (oral ou escrito) como a manifestação concreta do discurso, uma unidade de análise inserida numa perspectiva sócio-semiótica, na qual os significados são entendidos como criados a partir de escolhas de unidades discretas significativas, que são estruturalmente organizadas, disponíveis no sistema lingüístico e motivadas socialmente. Segundo Kress (1985)<sup>2</sup> discurso é constituído por:

(...) jogos sistematicamente organizados de declarações que dão expressão aos significados e valores de uma instituição. Um discurso provê um jogo de possíveis declarações sobre uma determinada área... Nisso provê descrições, regras, permissões e proibições sociais e ações individuais.

Nessa perspectiva, o discurso e gêneros são formados nas estruturas e processos sociais - discurso deriva das instituições, e gênero das ocasiões sociais convencionalizadas em que a vida social acontece. Os textos são, portanto, duplamente determinados: pelos sentidos do discurso que aparecem no texto e pelas formas, significados e construções de um gênero específico. Os domínios discursivos, segundo Marcuschi (2000), designam uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Tais domínios não são categoricamente textos, nem discursos, todavia proporcionam condições para aparecimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, produzimos discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., visto que tais discursos não abrangem um gênero específico, pois originam vários outros gêneros; já os *tipos textuais* designam uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição. Os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

---

<sup>2</sup> traduzido por nós

Quando trata de gênero discursivo, Marcuschi (2000) opta pela expressão Gêneros Textuais, uma vez que se trata de aspectos que são constituídos da natureza empírica, sejam inseparáveis ou extrínsecos da língua. Tal denominação também é justificada por se tratar de algo realizado numa situação discursiva, entretanto se a opção for a de gênero discursivo, refere-se à situação realizada no campo do discurso, isto é, a uma situação discursiva, como o contexto alude o seu aspecto sócio-comunicativo. Esse teórico (op.cit., 29-30) assinala a designação de gêneros comunicativos.

Marcuschi (2000) defende que o ensino que focalize o aprendizado da língua portuguesa, a exploração dos gêneros textuais nas modalidades da língua falada e escrita serão presumivelmente mais bem-sucedidos, visto que os alunos obtêm capacidade de se expressar distintamente nas manifestações às quais sejam expostos.

### **Bibliografia**

- BAKHTIN, Michail. Estética da Criação verbal. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (org). Gêneros do discurso na escola, 2 ed. São Paulo, Cortez. 2001.
- CASTILHO. Ataliba Texeira de. A língua falada no Ensino de Português. São Paulo. Contexto, 1998.
- DOLZ e SCHENEUWLY, B. Genres et progressio em expression orale et écrite : elements de réflexion à pros d'une experince romande. Enjeux . Tradução de Roxane Rojo, (1996)
- \_\_\_\_\_. Os Gêneros escolares- das prática de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de G.S. Cordeiro. Revista Brasileira de Educação, 11 maio/agosto. 1997.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985) An Introduction to Functional Grammar. London.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. (1985) Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford. Oxford University Press.
- KOCH, I.G.V. (1987) Argumentação e Linguagem. São Paulo, Editora. 1987.
- \_\_\_\_\_. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1993.
- KOCH, I.G.V. e Travaglia, L.C. A Coerência Textual. São Paulo. Editora Contexto. 1990.
- MARCUSCHI, L.A. Da fala para a escrita: atividade de retextualização- 4ª ed – São Paulo, Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *A repetição na língua falada e sua correlação com o tópico discursivo*. Recife, UFPR, 1990, (mimeo).

\_\_\_\_\_. *A repetição na língua falada: formas e funções*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Letras, 1992, (mimeo).

\_\_\_\_\_. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.) *Gramática do português falado*. 2. ed. rev. . Vol. VI : Desenvolvimentos, Campinas, Editora da Unicamp, 2002.

RAMOS, Jania M. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo Martins Fontes. 1997.

ROJO, R.H.R. A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's, São Paulo. EDUC. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

SANTOS, M.F.O. Gêneros Textuais: Na Educação de Jovens e Adultos em Maceió, Maceió – AL, FAPEAL, 2004

\_\_\_\_\_. Professor-Aluno, As Relações de Poder, Curitiba, PR HD Livros, 1999.

\_\_\_\_\_. A Interação em Sala de Aula. Recife – PE, Bagaço, 2004

SWALES, J.M. (1990) *Genre Analysis - English in Academic and Research Settings*. Cambridge - Cambridge University Press.

TODOROV, T. Os gêneros do discurso. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

# ASSIMILAÇÃO CONSONÂNTICA DE ENSURDECIMENTO: TESTE DE 3 FATORES CONDICIONANTES NA FALA DE 8 INFORMANTES DO ACRE

Lindinalva Messias Chaves<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente estudo trata do fenômeno fonético “assimilação consonântica de ensurdecimento”, em ocorrência no português do Brasil, mais especificamente na fala de 8 informantes do Estado do Acre. Testam-se três fatores apontados como condicionantes da assimilação em outras línguas: o caráter fonológico da consoante fraca, o sexo e a velocidade de elocução dos informantes. Trabalha-se apenas com encontros consonânticos compostos por consoante + lateral [l] ou vibrante simples [r].

**Palavras-chave:** Assimilação, ensurdecimento, grupos consonânticos, português, Acre.

**Abstract:** The present study deals with the phonetic phenomenon “consonant devoicing assimilation”, occurring in the Brazilian Portuguese production of eight subjects from Acre. Three factors pointed at as conditioners to assimilation in other languages were tested: the phonological nature of the weak consonant, sex and speech production speed of the subjects. In this study only consonant clusters composed of consonant + lateral [l] or tap [r] are analysed.

**Key Words:** assimilation, devoicing, consonant clusters, portuguese, Acre.

**Résumé:** La présente étude traite du phénomène phonétique “l'assimilation consonantique de sonorité” en portugais du Brésil, plus spécifiquement dans des productions orales de 8 locuteurs de l'État de l'Acre. On teste trois facteurs reconnus comme favorisant l'assimilation dans d'autres langues: le caractère phonologique de la consonne faible, le sexe et la vitesse d'élocution des locuteurs. Le travail est centré sur les rencontres consonantiques de type : consonne + latérale [l] ou vibrante simple [r].

**Mots clés:** Assimilation, assourdissement, groupes consonantiques, portugais, Acre.

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Letras da Universidade Federal do Acre. Doutora em *Sciences du Langage, option Phonétique Expérimentale*, pela Universidade Marc Bloch, Strasbourg, França.

## **Introdução**

Os experimentos relatados neste trabalho estão inseridos no projeto de pesquisa *Descrição do Português falado no Acre: Estudos fonéticos e fonológicos*, coordenado pela Professora Dr. Lindinalva Messias Chaves, no âmbito do Departamento de Letras da Universidade Federal do Acre. Este projeto abrange outras pesquisas em andamento, todas assentadas no suporte instrumental.

Pretende-se, com essas primeiras experimentações, desenvolver uma série de trabalhos que dêem conta das regras da assimilação consonântica de sonoridade no Português Brasileiro, a partir de testes de fatores condicionantes da assimilação já comprovados em outras línguas, notadamente as românicas e, para tal, dá-se início aos trabalhos com testes envolvendo os grupos consonânticos do tipo C + l ou r, ficando as demais seqüências consonânticas para futuras experimentações.

Apresentam-se alguns conceitos clássicos da assimilação que, embora sejam antigos conhecidos na literatura fonética, não poderiam deixar de ser o ponto de partida do estudo.

### **Assimilação: alguns conceitos**

Dos primeiros trabalhos de fonética experimental até os tempos atuais, os diversos autores que se ocuparam da assimilação por contato entre os sons têm proposto definições bastante semelhantes.

Assim, para Roudet (1910), há assimilação quando o timbre de um fonema se torna mais parecido ou mesmo idêntico ao timbre de um fonema contíguo ou vizinho. Por conseguinte, a assimilação pode ocorrer entre dois fenômenos contíguos e também entre fonemas que estão distantes, mas que fazem parte de um mesmo grupo fonético. Grammont (1933) diz que a assimilação consiste na extensão de um ou de vários movimentos articulatórios além de sua área originária. Esses movimentos articulatórios são próprios ao fonema “ativo”; o fonema “passivo”, apropriando-se desses movimentos, torna-se mais parecido com o outro. Malmberg (1954) define esse processo fonético como o resultado das modificações sofridas pelos sons no contato com outros e Martinet (1955) o considera como a extensão de um traço fônico para um segmento vizinho, sem que apareça um novo fonema no sistema. Este último

autor acrescenta que, em geral, são os traços distintivos que se impõem de um fonema para outro. Rosetti (1974) define a assimilação como a redução da distinção entre os sons; Carton (1974) diz que as diferentes espécies de mudanças que podem afetar um som quando este se encontra sob a influência de outro som constituem os fenômenos de assimilação. Quando duas consoantes estão em contato, uma delas passa para a outra um de seus traços articulatórios, de forma total ou parcial. A mais fraca se torna vítima da mais forte, observação que corresponde à teoria desenvolvida por Grammont, a lei do mais forte. Landercy e Renard (1977) definem a assimilação como o fenômeno de fonética combinatória pelo qual um som tende, em consequência de sua proximidade a outro, a tornar-se idêntico a este último ou a adquirir algumas de suas características. Para Bothorel (1984) cada fonema sofre, em graus de intensidade variados, influência dos sons circundantes; em geral, uma articulação forte age, por sua natureza ou pela posição que ocupa, sobre outra mais fraca. Em relação a esse fenômeno, Wioland (1991, 2005) teve a idéia de propor uma analogia evocando a “vida em sociedade dos sons”.

No que se refere à literatura anglo-americana sobre o assunto, é preciso registrar que alguns foneticistas britânicos, entre os quais Jones (1950) estabelecem uma distinção bastante clara entre similitude e assimilação. A similitude é a acomodação da articulação de um segmento à articulação de um segmento adjacente. Por exemplo, a pronúncia das palavras inglesas *kit* e *cat* nas quais se vê diferentes pontos de contato entre os órgãos articuladores (a língua e o véu palatino) e também o desvozeamento de [l] na palavra *play*. Abercrombie (1967) insiste sobre a necessidade de se distinguir os dois termos, similitude e assimilação. Para esse autor, nos dois casos há uma mudança fonética devida a um esforço de redução do trabalho articulatório, seja ao nível da fonação, seja ao nível da ação do véu palatino, ou ao nível das articulações da língua e dos lábios. Essa redução significa que um segmento abandona uma propriedade fonética que possuía e se apropria de uma propriedade fonética diferente, que pertence ao som vizinho. Laver (1994) resume brevemente o processo de assimilação na língua inglesa. As consoantes situadas nas margens de palavras vizinhas tendem a assemelharem-se por meio da identidade fonética de uma delas e, frequentemente, a consoante final da primeira palavra torna-se subordinada à consoante inicial da palavra seguinte.

No Brasil, essas definições foram retomadas por Cagliari (1981) que as aplicou ao português brasileiro. Ele fornece, como exemplo, o fonema /s/: situado antes de uma consoante surda em palavras como *músculo*, o *s* permanece com sua natureza surda. Por outro lado, o *s* de *vesgo* pode ser pronunciado como uma fricativa alveolar sonora ou surda antes de oclusiva velar sonora. O autor cita, ainda, como exemplos de similitude, a variação do ponto de articulação das oclusivas velares em função das vogais seguintes em *aqui*, *cola*, *cala*, e o desvozeamento de uma consoante sonora em sílaba final de palavra antes de uma vogal sussurrada como em *pode ser*. Para a assimilação, este autor dá exemplos tais quais a pronúncia de /s/, realizado como uma fricativa alveolar surda em final de palavra ou seguido de uma consoante surda, como na palavra *mais* e na expressão *mais curto*, e realizado como uma fricativa alveolar sonora antes de consoante sonora, por exemplo, *mais bomba*.

Por essa breve exposição teórica, percebe-se que a assimilação por contato exerce um papel mais ou menos importante na realização de seqüências de fonemas e tem sido objeto de estudo em diversas línguas; entretanto, no que se refere à língua portuguesa, esse fenômeno não tem sido estudado de forma sistemática,<sup>2</sup> situando-se, geralmente, os estudos acerca do assunto, no âmbito da Lingüística Geral e da Lingüística Diacrônica. Por conseguinte, pretende-se, neste trabalho, rever a temática e testar, no português, três fatores condicionantes da assimilação, comprovados em outras línguas, a saber, a natureza fonológica da consoante fraca, o sexo e a velocidade de elocução dos informantes.

Observe-se, desde logo, que no presente estudo são vistos apenas os encontros consonânticos denominados “próprios” na terminologia da gramática tradicional, ou seja, os grupos compostos por consoante e lateral ou vibrante simples (C + l, r).

### **Procedimentos experimentais**

No que se refere à obtenção de um *corpus* para o estudo, adotou-se o seguinte procedimento experimental:

---

<sup>2</sup> O único trabalho sistemático sobre assimilação consonântica de sonoridade na língua portuguesa, de que temos conhecimento, está contido na tese de doutorado da autora deste trabalho: *Les Consonnes Orales du Portugais du Brésil. Analyse Segmentale et Perceptive de la Sonorité et de l'Assimilation*. Universidade Marc Bloch, Strasbourg, 1999.

#### - Escolha do estilo de discurso

Numa época em que as pesquisas experimentais estão voltadas para a fala espontânea, pensou-se, de início, em adotar esse estilo para esta pesquisa. Como projeto-piloto, gravações de dez minutos foram realizadas com cada informante, com o objetivo de fazê-los falar, o mais naturalmente possível, de assuntos que lhes fossem interessantes, como a cidade, a qualidade de vida, a política local, etc. Em seguida, realizou-se um estudo estatístico das ocorrências dos encontros consonânticos pertinentes ao estudo, verificando-se, no entanto, um resultado insatisfatório, com ocorrência nula ou muito fraca de vários encontros consonânticos. Em consequência, adotou-se o estilo “de laboratório”, que parece ser o mais adequado a pesquisas fundadas em parâmetros bem precisos e pré-estabelecidos. No entanto, com o objetivo de adequar melhor os fatos analisados a condições mais naturais de organização temporal da fala, optou-se por um estilo denominado neste trabalho linguagem corrente, ou seja, a leitura de frases, geralmente curtas, que, na grande maioria, podem fazer parte da linguagem cotidiana dos brasileiros.

#### - Construção fonética do *corpus*

O *corpus*, constituído de 193 frases, comporta os grupos consonânticos [pl, pr, tl, tr, kl, kr, fl, fr], que aparecem em todas as posições possíveis nas palavras.<sup>3</sup> Os grupos foram distribuídos levando-se em conta não apenas a posição da sílaba na palavra, mas também sua posição em relação à tonicidade. Para o grupo [tl], o número de frases é diferente dos apresentados para os outros grupos, haja vista o rendimento menor desse grupo na língua portuguesa.

#### - Escolha do vocabulário

Para todo o *corpus*, a repartição das palavras em função do acento e do número de sílabas foi estabelecida em função de dois parâmetros estreitamente ligados: a frequência de ocorrência das palavras na língua e sua simplicidade. As palavras dissilábicas são as mais frequentes na língua portuguesa e no que se refere à simplicidade, foram selecionadas, sempre que possível, vocábulos utilizados na

---

<sup>3</sup> 193 frases x 8 informantes = 1544 observações.

linguagem cotidiana dos brasileiros. Entretanto, houve algumas restrições impostas pela língua e para se obter certos encontros de consoantes, por algumas vezes a utilização de vocábulos de origem erudita, considerados difíceis ou de pouca ocorrência na fala espontânea impôs-se. Porém, mesmo as frases com um vocabulário relativamente erudito poderiam aparecer em um contexto de enunciação real.

Os enunciados são curtos; segundo uma contagem tradicional, o número de sílabas varia de quatro a doze.

#### - Os informantes

Na medida do possível, atentou-se para que a escolha dos informantes respondesse a um certo número de critérios. Três, pelo menos, pareceram indispensáveis: cada informante nasceu na cidade de Rio Branco, onde vive desde seu nascimento, sem grandes interrupções<sup>4</sup>; é filho de pais nascidos no Estado do Acre ou que fixaram residência neste Estado antes dos dez anos de idade<sup>5</sup>; possui nível de estudos superior e pronúncia bem representativa do português falado em Rio Branco, pela classe culta.

Foram escolhidos informantes dos dois sexos, quatro homens e quatro mulheres; com o objetivo de atingir uma certa homogeneidade dos dados, estabeleceu-se uma faixa etária limitada de 34 a 40 anos.

#### - Instrumental para a coleta de dados

Durante as gravações normais da fala dos informantes, foi acrescentado um segundo microfone, colocado junto à laringe, que permite captar as informações relativas à atividade laríngea. O documento obtido a partir desse sistema é composto de dois oscilogramas sincrônicos, o primeiro representando as vibrações acústicas à saída da boca e o segundo representando as vibrações das cordas vocais, que permitem a observação da sonoridade fisiológica dos sons. Esse segundo oscilograma foi de muita utilidade durante as análises.

---

<sup>4</sup> O projeto de pesquisa “Descrição do português falado no Acre: estudos fonéticos e fonológicos” estabeleceu como primeiro critério para a seleção dos informantes que os mesmos tenham nascido e passado a maior parte de suas vidas no Estado do Acre.

<sup>5</sup> Critério estabelecido pelo projeto de pesquisa “Descrição do Português falado no Acre: estudos fonéticos e fonológicos”.

Docherty (1992), explicando o funcionamento desse método visual, diz que a vibração laringal faz vibrar a parede exterior e essa vibração, recolhida pelo microfone, possui uma estrutura temporal muito próxima da vibração da fonte. Para Docherty a vantagem desse método, que ele utiliza para a descrição do *timing* de vozeamento das consoantes em inglês britânico, é o de não necessitar de nenhuma filtragem ou tratamento suplementar do sinal da fala, fornecendo uma boa resolução temporal e uma representação clara da atividade das pregas vocais.

### Teste de 3 fatores condicionantes da assimilação

Com o *corpus* obtido, foram testados três fatores que, segundo experiências realizadas em outras línguas, acarretam a assimilação de sonoridade: o caráter fonológico da consoante fraca, o sexo e a velocidade de elocução dos informantes. No que se refere ao primeiro fator, efetivamente o caráter fonológico da consoante parece intervir no processo de assimilação, com a lateral mais resistente aos efeitos da assimilação do que a vibrante simples: houve 15 casos (2 %) de assimilação nos encontros C + l (704 observações, no total) e 94 casos (11 %) com C + r (840 observações, no total). Embora esse resultado confirme estudos encontrados em outras línguas, no *corpus* em análise parece contraditório, pois a presença de um elemento vocálico muito freqüente em [r], causa a separação das duas consoantes do grupo, impedindo, na maioria dos casos, os efeitos da assimilação progressiva.<sup>6</sup> Essa interpretação segue no mesmo sentido que a de Mounier (1961), que liga a emergência desse elemento à resistência de um fonema a seus vizinhos.

Esse elemento vocálico, amplamente descrito na literatura fonética<sup>7</sup>, possui, em geral, o mesmo timbre da vogal da sílaba à qual o r pertence e, no *corpus* analisado, sua duração variou de 5 a 51ms, quando precedido de uma consoante oclusiva e de 4 a 55 ms, quando precedido de uma fricativa. Frequentemente, a duração desse

---

<sup>6</sup> Cf. MESSIAS, L.; ZERLING, J.-P. "Aspects acoustiques et articulatoires du r en portugais du Brésil". *Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg*, 1996 e MESSIAS, L. *Les consonnes orales du portugais du Brésil. Analyse segmentale et perceptive de la sonorité et de l'assimilation*. Tese de doutorado. Strasbourg: Universidade Marc Bloch, 1999.

<sup>7</sup> Em relação ao elemento vocálico ver, por exemplo, NAVARRO TOMÁS (1926), B. MALMBERG (1965); A. Quilis (1970) na língua espanhola; MOUNIER (1961), AUTESSERRE e CHAFCOULOFF (1998) na língua francesa; J. M. BARBOSA (1965) no português europeu; L. MESSIAS (1995, 1999), L. MESSIAS e J.-Pierre ZERLING (1996) no português do Brasil. Para outras línguas ver o estudo de M. GORDON, P. MUNRO e P. LADEFOGED. Em estudo bem recente, NISHIDA (2006) elaborou um experimento para determinar a natureza acústica desse elemento vocálico.

segmento ultrapassa a duração da oclusão da vibrante simples, o que também foi constatado por outros autores, em estudos sobre outras línguas.<sup>8</sup>

Ele permanece muito estável face à acentuação da sílaba em que o grupo se encontra e face à variabilidade inter-locutores. Além disso, embora sua ocorrência seja muito maior quando a consoante é seguida da vibrante simples, houve ocorrências, no *corpus* em análise, quando a consoante alveolar, era seguida de *l*. As taxas de ocorrência para as articulações estudadas foram: 85% para [pr]; 88% para [tr]; 86% para [kr] e 80% para [fr]; 0% para [pl]; 23% para [tl]; 0% para [kl] e 0% para [fl].

Essas porcentagens mostram que, em geral, esse elemento vocálico não aparece entre a consoante e a lateral. Os poucos casos encontrados na articulação de [tl] podem ser explicados como efeitos de coarticulação: como as duas articulações são homorgânicas, os sujeitos falantes realizam estratégias para facilitar a tarefa (“lei do menor esforço”). Produz-se, aqui, o que se costuma denominar “explosão lateral”, com a passagem sem transição da oclusão alveolar à constrição lateral.

No que se refere ao fator sexo, os informantes foram separados em dois grupos, masculino e feminino e, em seguida, verificou-se o número de assimilações realizado por cada grupo. As mulheres produziram mais realizações desvozeadas do que os homens. Dos 13 % de realizações assimiladas, 8 % foram feitas pelo grupo feminino e 5 % pelo grupo masculino, resultado que confirma o trabalho de Slis (1985) sobre a língua holandesa. Sabe-se, no entanto, que esses comportamentos são oriundos de diferenças orgânicas, ou seja, a estrutura acústica dos sons varia em função da idade e do sexo dos falantes (Fant, 1973).

Quanto ao terceiro e último fator testado neste estudo, a velocidade de elocução dos informantes, não se dispunha de controle de variação de fala nos dados dos informantes posto que a leitura das frases foi realizada apenas uma vez. Apesar disso, foi possível efetuar um procedimento, descrito a seguir, que permitiu separar os informantes em dois grupos, segundo a rapidez de fala de cada um<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Por exemplo, NAVARRO TOMÁS (1926) e QUILIS (1970).

<sup>9</sup> Reconhecendo-se as deficiências do procedimento, ao adotar-se dois grupos relacionados a duas velocidades de fala e ignorar-se as velocidades de fala em cada informante, pretende-se efetuar novas gravações para novos experimentos.

Tomando por base o procedimento de Fairbanks e Kodman (1957), retomado em diversos trabalhos sobre o *voice onset time*, especialmente o de Baran, Zlatin e Daniloff (1977), procedeu-se da seguinte forma:

- a) escolheu-se uma amostra aleatória do corpus, com a exigência única de que houvesse pelo menos uma frase de cada grupo consonântico, num total de 65 frases, pouco mais de um terço do *corpus*;
- b) em seguida, calculou-se a média da amostra de 65 frases para cada informante.

O resultado forneceu a velocidade média de elocução estimada em sílabas por segundo. Duez e Nishinuma(1986) encontraram para seus informantes de língua francesa, e em condições de gravação controladas, as médias de 5,5 síl/seg, 6,4 síl/seg e 4,6 síl/seg para as velocidades normal, rápida e lenta. Chafcouloff (1997) encontrou a média de 6,6 síl/seg em discurso espontâneo e 5,2 síl/seg em “fala de laboratório”. Na presente pesquisa, foram encontradas médias que variam de 4,7 síl/seg para os menos rápidos a 5,9 síl/seg para os mais rápidos. Essas médias mostram que a margem de variação da velocidade de elocução é bastante limitada, sendo a diferença entre os dois valores extremos de 1,2 ms. Duez e Nishinuma (1986) explicam que essa variável está subordinada a limitações de ordem articulatória, rítmica e perceptiva.

Ainda que a velocidade de elocução não tenha sido controlada durante as gravações pertinentes a esta pesquisa, o procedimento acima relatado possibilitou, como já foi dito, a separação dos informantes em dois grupos. Juntaram-se todas as médias em torno do valor 6 para constituir o grupo “mais rápido” e as médias em torno de 5 para constituir o grupo “menos rápido”. Os resultados obtidos para esses dois grupos são bastante similares aos obtidos pelos grupos “masculino” e “feminino” e isso decorre da coincidência deste último grupo, o feminino, com o grupo menos rápido, havendo apenas a mudança de um único locutor de um grupo para outro, o que não mudou a situação: 8% para o grupo menos rápido e 5% para o grupo mais rápido. Dessa forma, a velocidade de elocução não parece ter aumentado os casos de assimilação, sendo o sexo o fator preponderante para tal.

### **Síntese e conclusão**

No grupo C + l, r, é sempre a surda, forte por natureza, que assimila a líquida, fraca, que segue. Dessa forma, a assimilação se faz no sentido progressivo. Lembre-se, no entanto, que nesses grupos o número de assimilações não é muito elevado: 109 em 1544 casos. Esses resultados confirmam a literatura conhecida sobre as línguas românicas, particularmente os trabalhos de Bothorel-Witz (1978) e Zerling (2002) sobre o francês.

Neste *corpus*, a velocidade de elocução dos informantes não influenciou significativamente a assimilação, tendo este fator se confundido com o fator sexo, mas é provável que isso tenha ocorrido em razão da inexistência de grande variação na velocidade das falas. Nesse caso, novos experimentos, com novos dados, devem ser feitos para que se chegue a conclusões definitivas.

No que se refere ao grau de resistência das consoantes l e r à assimilação, notou-se que, no geral, a primeira é mais resistente do que a segunda. Como as expectativas iniciais eram de que as ocorrências fossem em menor número em C + r, novos experimentos seriam úteis para verificar se outros elementos estariam intervindo concomitantemente.

### Referências bibliográficas

ABERCROMBIE, C. *Elements of general phonetics*. Edinburgh University Press, 1967.

AUTESSERRE, D.; CHAFCOULOFF, M. Distribution and contextual adaptability of approximant and constrictive variants of /R/ in spontaneous speech: an acoustic approach. In: *Sound Patterns of Spontaneous Speech Production and Perception*. La Baume-Les-Aix, p. 29-32, 1998.

BARAN, A.; ZLATIN, M.; DANILOFF, R. "Phonological contrastivity in conversation: a comparative study of voice onset time". In: *Journal of Phonetics* n. 5, p. 339-350, 1977.

BARBOSA, J. M. *Études de phonologie portugaise*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar, p. 210-215, 1965.

BOTHOREL, A. Y a-t-il des occlusives aspirées en Breton? In: *Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg* n. 16, p. 157-179, 1984.

BOTHOREL-WITZ, D. "L'assimilation de sonorité en allemand et en français". In: *Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg* n. 2, p. 91-107, 1969/1970.

CARTON, F. *Introduction à la phonétique française*. Paris: Bordas, 1974.

CAGLIARI, L. C. *Elementos de fonética do português brasileiro*. Tese de livre docência. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1981.

CHAFCOULOFF, M. Are the acoustic characteristics of sonorants affected by changes in speaking styles in French? In: *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix*, n. 17, p. 97-119, 1996/1997.

DOCHERTY, G. J. *The timing of voicing in British English obstruents*. Ediburgh: Foris Publications, p. 102-103, 1992.

DUEZ, D.; NISHINUMA, Y. "Influence de la vitesse d'articulation sur la durée des syllabes et des groupes consonantiques em français". In: *JEP – 15èmes Journées d'Études sur la Parole*. Aix-en-Provence, p. 97-99, 1986.

FANT, G. *Speech sounds and features*. Cambridge, MA: The Mit Press, 1973.

FAIRBANKS, G.; KODMAN, F. "Word intelligibility as a function of time compression". In: *JASA* n. 29, p. 636-641, 1957.

GORDON, M.; MUNRO, P.; LADEFOGED, P. The phonetic structures of Chikasaw. *UCLA WPP*, v. 5, p. 41-67, 1997.

GRAMMONT, M. *Traité de Phonétique*. Paris: Librairie Delagrave, p. 183, 373, 1933.

JONES, D. *The phoneme its nature and use*. Cambridge: W. Heffer & Sons Ltd., 1950.

LANDERCY, A.; RENARD, R. *Eléments de phonétique*. Bruxelles: Didier, 1977.

LAVER, J. *Principles of phonetics*. Cambridge University Press, 1994.

MALMBERG, B. *A Fonética*. Ed. Livros do Brasil, p. 57, 1954.

MARTINET, A. *Économie des changements phonétiques*. Berne: Franke, 1955.

MESSIAS, L. *Les consonnes orales du portugais du Brésil. Analyse segmentale et perceptive de la sonorité et de l'assimilation*. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Marc Bloch, Strasbourg, França, p. 251-284, 1999.

MESSIAS, L. *Contribution à une étude du /R/ en portugais brésilien. Analyse acoustico-articulatoire*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Universidade Strasbourg II, Strasbourg, França, 1995.

MESSIAS, L.; ZERLING, J.-P. Aspects acoustiques et articulatoires du r en portugais du Brésil. In: *Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg*, p. 45-86, 1996.

MOUNIER, A. M. Recherches expérimentales sur les mouvements organiques à la jonction de deux occlusives et de deux constrictives en français. *Orbis* X, 2, p. 356-375, 1961.

NAVARRO THOMÁS. *Manual de pronunciación espanola*. Madrid: CSIC, p. 107, 1991.

NISHIDA, G. Análise acústica do *tap* em grupos do PB. In: *Caderno de Resumos do III Congresso Internacional de Fonética e Fonologia*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

QUILIS, A. El elemento esvarabatico en los grupos [pr, br, tr]. In: *Mélanges offerts à G. Straka*, v. I, Lyon-Strasbourg, p. 99-104, 1970.

ROSETTI, A. *Introdução à fonética*. 1974. Europa-América, 1974.

ROUDET, L. *Éléments de phonétique générale*. Paris: Librairie Universitaire, 1910.

SLIS, I. *The voiceled-voiceless distinction and assimilation of voice*. Katholieke Universiteit Nijmegen, 1985.

WIOLAND, F. *Prononcer les mots du Français. Des sons et des rythmes*. Collection Hachette, autoformation, FLE, 1991.

\_\_\_\_\_ *La vie sociale des sons du français*. Paris: L'Harmattan, 2005.

ZERLING, J.-P. Les contacts consonantiques à travers les langues. Conferência proferida no *I Congresso Internacional de Fonética e Fonologia*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

## CARACTERÍSTICAS DA ESCRITA DE ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro Alves

**RESUMO:** Este trabalho analisa e caracteriza as produções escritas de alunos ingressantes no ensino médio, em uma escola pública do Distrito Federal (Brasil), buscando identificar suas habilidades e competências, bem como a presença de dificuldades que deveriam ter sido sanadas até a 8ª série. Busca também dar voz aos alunos e professores, a fim de conhecer como se sentem em relação à problemática. Dentro dessa perspectiva, discute-se a inter-relação entre alfabetização e letramento na escola, ensino e aprendizagem da escrita, refletindo sobre o papel da escrita hoje e a forma como ela vem sendo trabalhada. Também apresenta a temática da variação linguística e o tratamento dado ao erro na escola. O trabalho situa-se no campo da pesquisa qualitativa em educação e caracteriza-se como um estudo de caso; utilizou-se de observação, entrevista, questionário e análise de textos. Os resultados revelam que a escrita desses alunos apresenta muitas dificuldades que já deveriam ter sido sanadas nas séries anteriores, mas também que eles são competentes na realização de várias tarefas concernentes aos atos de escrever, analisar o que foi escrito e reescrever. Aponta-se uma possível explicação para os erros persistentes na escrita, além de propor uma nova gestão dos erros na escola, com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico com a língua materna.

**Palavras-chave:** Alfabetização, letramento, escrita.

**ABSTRACT :** This is a qualitative research in education, carried out in a public school in the Federal District (Brazil) and focuses on written texts of students starting high school. year It represents an effort to point out their competencies and skills, as well as difficulties in writing that they are still facing. We assume that these difficulties should have been dealt with in primary school (from the 1<sup>st</sup> to the 8<sup>th</sup> grade). Another purpose of the work is to provide students and teachers with 'voice' in order to discover how they feel about the writing problems that have been pointed out in nationwide and international tests and widely discussed in the press. The relationship between the teaching of literacy and the social phenomenon of literacy, as well as the process of teaching and learning to write and read is discussed, with emphasis on the way the writing process is tackled in schools. Linguistic variation as related to the so called errors in written school texts is taken in consideration and the very nature of these errors is considered in detail. The analytic procedures have an ethnographic orientation and included participant observation, interviews, questionnaires and the analysis of the written texts produced by the students. The results show that their written production is still chagrined by problems that should have been solved in the previous grades. Still the students proved to be competent in carrying out several tasks related to the writing, the self analysis and the rewriting of their texts.

**Key words:** Teaching literacy; literacy studies; written mistakes.

Este artigo é resultado da pesquisa de mestrado intitulada *A escrita na 1ª série do ensino médio*: uma análise sobre a alfabetização (RIBEIRO ALVES, 2005)<sup>1</sup>. O objetivo do trabalho foi investigar se nas produções escritas de alunos da 1ª série do ensino médio há vestígios de problemas que deveriam ter sido sanados até a 8ª série. Nesse sentido, perguntou-se: Que problemas se fossilizaram? Para responder a essa questão, busquei, nas diretrizes curriculares, identificar quais as competências e habilidades para os alunos da 8ª

<sup>1</sup> RIBEIRO ALVES, Maria do Rosário do Nascimento. *A escrita na 1ª série do ensino médio*: uma análise sobre a alfabetização. Brasília, 2005. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

série. Pretendia fazer uma caracterização dos tipos de “erros” que esses alunos estão apresentando. Para isso procurei focar os aspectos estruturais e formais da escrita, bem como os contextos das produções dos alunos.

Sobre esses aspectos, importantes materiais de pesquisa foram os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs* e a *Proposta Curricular da Educação Básica do Distrito Federal*. Foi necessário, também, buscar um entendimento de “domínio da escrita”, de alfabetização e letramento; caracterizar o problema do ponto de vista de professores e alunos, por entender que é muito importante dar voz a estes sujeitos, retirá-los do silenciamento em que se encontram. Importante também foi discutir a problemática em relação à formação do professor de língua materna e sua prática pedagógica.

Pensando sobre essas preocupações, com as quais deparamos diariamente nas escolas de ensino médio, mais especificamente as públicas, que foram o lócus da nossa investigação, por estar inserida nessa realidade, o objetivo geral foi: analisar, em uma escola pública de ensino médio, quais são as características das produções escritas do aluno ingressante na 1ª série.

Para atingir esse objetivo geral, guiei-me pelos seguintes objetivos específicos:

- Identificar, nos documentos legais e na literatura acadêmica, as habilidades e competências de escrita esperadas para os alunos ingressantes na 1ª série do ensino médio.
- Analisar e caracterizar as produções escritas de alunos da 1ª série do ensino médio, buscando identificar suas habilidades e competências.
- Analisar se suas produções escritas apresentam dificuldades que deveriam ter sido sanadas até a 8ª série.
- Analisar como os professores e os alunos, sujeitos da e na pesquisa, posicionam-se em relação à problemática.

Nessa perspectiva, o trabalho discutiu a inter-relação entre alfabetização e letramento na escola, que por sua vez abrange o ensino e a aprendizagem da escrita. Dentro dessa temática, não poderia deixar de refletir sobre o papel da escrita hoje e a forma como ela vem sendo trabalhada na escola. Sobre isso, uma importante discussão foi o tratamento dado pela escola à variação lingüística e ao erro. Aqui, me limitarei a apresentar a metodologia utilizada e os resultados da pesquisa no que concerne à caracterização da escrita do aluno ingressante no ensino médio.

### **Metodologia da pesquisa**

A metodologia adotada na investigação foi guiada pelos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação. O trabalho caracterizou-se como um estudo de caso, dada a complexidade do objeto, que exigiu informações e pontos de vistas dos vários atores envolvidos na questão – alunos, professores, pesquisadora. “O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 20).

Utilizei como procedimentos observação, aplicação de questionário, oficina de produção de textos, entrevista e análise documental. A oficina de produção de textos forneceu os dados essenciais para a caracterização da escrita dos alunos. Ela foi realizada durante três aulas, duas de 50min e a terceira de 60min, em dois dias. As mesmas aconteceram na teleclasse<sup>2</sup> da escola. O objetivo foi produzir um artigo de opinião, texto em que o autor apresenta e sustenta seu ponto de vista sobre determinado assunto da atualidade, cuja circulação se deu por meio de mural na escola.

O tema foi: “Água: se a humanidade não proteger esse recurso, nós ainda vamos ter muitas razões para chorar”<sup>3</sup>. Essa temática foi escolhida por mim, após análise dos questionários, no item que perguntava sobre que assunto eles mais gostavam de ler e escrever, quando a maioria respondeu que era sobre atualidades. Foram produzidos trinta e dois textos.

A análise de documentos, que neste caso foram trabalhos escolares, mais especificamente o texto produzido na oficina já referida, teve como objetivo encontrar resposta para a seguinte pergunta: Quais são as características das produções escritas do aluno da 1ª série?

Para a análise e diagnose de problemas ortográficos - nível micro – utilizei categorias de natureza sociolingüística, que levam em conta a integração dos saberes da fala à escrita e o caráter arbitrário das convenções ortográficas (BORTONI-RICARDO, no prelo). Nesse mesmo nível, foram incluídos problemas de pontuação. No nível macro, analisei elementos de coesão, coerência e aspectos pragmáticos.

Vejam a representação dessas categorias no quadro 1, elaborado com base nas teorias apresentadas por Costa Val (1999a) e Bortoni-Ricardo (no prelo) e que englobam as competências e habilidades referidas nos PCNs, em relação à 8ª série.

Quadro 1. Categorias de análise da escrita

NÍVEL MICRO		
Aspectos ortográficos		
C1- Integração dos saberes da fala à escrita	C2- Caráter arbitrário das convenções da escrita: emprego de letras, pontuação e acentuação.	
NÍVEL MACRO		
C3- Coesão	C4- Coerência	C5- Aspectos pragmáticos

<sup>2</sup> É uma sala maior e mais agradável do que as salas de aulas comuns, equipada com televisão e vídeo, que é utilizada para atividades que necessitam de um espaço mais amplo.

<sup>3</sup> Lema de cartaz do Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal – Brasil, em: ROMANO FILHO, Demóstenes, SARTINI, Patrícia & FERREIRA, M. Margarida. *Gente cuidando das águas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002. p. 135

<i>Nexo no plano lingüístico:</i> adequação vocabular; uso de artigos, pronomes, conjunções e preposições; concordância e emprego de verbos.	<i>Nexo no plano conceitual:</i> manutenção da continuidade, não-contradição e articulação das idéias.	Existência e pertinência das informações, comunicação.
---	---	--

### I. Nível micro

Estas categorias se referem àquelas que foram analisadas no âmbito da palavra ou da sentença. *Integração dos saberes da fala* à escrita está relacionada aos problemas na escrita decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita (BORTONIRICARDO, no prelo). Exemplos comuns desse equívoco são:

Quadro 2. Exemplos de integração dos saberes da fala à escrita

A não utilização do r final	gostar, professor, ser (gosta, professo, se)
A monotongação, perda do u final do ditongo	“direito o medicina”
A troca do e pelo i, do l pelo u, do o pelo u no final de sílaba	consegue (consegui), final (finau), irmão (irmão)
A aglutinação	encará-los (encaralos), a gente (agente), por isso (porisso)
Assimilação do d no morfema -ndo do gerúndio	passando (passanu).

*Caráter arbitrário das convenções da escrita* refere-se aos problemas na escrita decorrentes da falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções ortográficas, com as normas da língua escrita. Eis algumas delas:

Quadro 3. Exemplos de problemas decorrentes do caráter arbitrário das convenções da escrita

Emprego de ç entre vogais	começa (comesa)
Emprego dos dígrafos ss, rr	professor (profesor), morreu (moreu)
Indicador de nasalidade que pode ser representado pelo til (~) ou pelas consoantes nasais m e n	homem, onça, maçã
Representação do som /s/	ss, sc, ç, c
A letra h, que no início de palavras não corresponde a nenhum som e é preservada nessas palavras por causa da etimologia	homem, hora, horta
Uso da maiúscula	em nomes próprios e início de sentenças
Acentuação e pontuação	sofá (sofa)
Hipercorreção pelo uso do r	Maria se dar (dá) muito bem com José.

### II. Nível macro

As categorias desse nível referem-se àquelas que foram analisadas no âmbito das orações e dos períodos. Quanto à coesão analisei se há nexos no plano lingüístico, pois “a coesão é a manifestação lingüística da coerência” (COSTA VAL, 1999a, p. 6). Observei a

adequação vocabular ao tipo de texto, à situação e uso de mecanismos de junção e articuladores, como as conjunções, os pronomes anafóricos, os artigos e as preposições, bem como a correlação entre os tempos verbais e a concordância. Aqui, analisei a adequação da concordância entre os termos, bem como o uso apropriado dos verbos nas sentenças. Na linguagem escrita, que em geral é monitorada, marcamos o plural de forma redundante, isto é, em todas as palavras que deveriam estar no plural, gerando o que se costuma chamar de concordância verbal e nominal. Ressalte-se que a concordância entre os termos nas orações é um importante elemento de coesão gramatical.

Em relação à coerência busquei analisar se os textos produzidos pelos alunos possuem nexos no plano conceitual, ou seja, manutenção da continuidade, não-contradição e articulação das idéias. Esses elementos são os responsáveis pelo sentido do texto, pela coerência resultante das relações estabelecidas entre eles. Costa Val (1999a, p. 10) afirma que “o fundamental para a textualidade é a relação coerente entre as idéias”. E essa relação pode ser explicitada por meio de recursos coesivos tanto gramaticais quanto lexicais e por meio do nexo entre os conceitos.

Existência e pertinência de informações, reveladas pela suficiência e correção dos dados, são os fatores analisados nos aspectos pragmáticos do texto. Aqui, analisei “a adequação do texto à situação sociocomunicativa” (COSTA VAL, 1999a, p. 12), pois o contexto orienta a produção e a recepção do discurso. O texto é elaborado em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina. Nesse sentido, observei a relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e os propósitos do texto.

## O que mostram os textos dos alunos

### A ortografia

Conforme o que foi descrito na parte metodológica, a análise dos textos para a caracterização da escrita dos alunos ingressantes no ensino médio, se deu, por motivos meramente operacionais, em dois níveis: micro e macro. No primeiro, foram analisados aspectos relativos à ortografia, observando-se se houve integração dos saberes da fala à escrita e como se deu a observância do caráter arbitrário das convenções da escrita (normas ortográficas, pontuação e acentuação). Passarei, agora, a apresentar os resultados encontrados com a análise do material (32 produções escritas), no que se refere ao nível micro, que é no âmbito da palavra. As tabelas abaixo sintetizam os resultados encontrados.

Tabela 1. Resultados relativos à ortografia: integração dos saberes da fala à escrita

INTEGRAÇÃO DOS SABERES DA FALA À ESCRITA		
Categorias encontradas	Ocorrências	Exemplos
Omissão do r em infinitivos verbais	12	Acorda, para, preserva, falta, lava, esta.
Elevação das vogais e ► i e do o ► u	12	Disperdícios, previnir, mutivo.
Aglutinação	7	Tenque, porisso, concerteza, agente.

Troca do l pelo u	3	Alternativas, falta, causadas (calçadas).
Outros casos	2	Tá no lugar de está, hapita no lugar de apta
<b>Total de ocorrências</b>	<b>36</b>	

Fonte: Análise dos 32 textos produzidos pelos alunos colaboradores da pesquisa.

É importante ressaltar que esses equívocos apresentados na escrita dos alunos são decorrentes da integração dos saberes da fala à escrita e que os mesmos têm uma explicação de origem linguística, que são tratados por Bortoni-Ricardo (2004). A omissão do *r* final em sílabas travadas, por exemplo, representadas pelo esquema CVC (consoante-vogal-consoante) tendem, na língua oral, a mudar para o esquema CV (consoante-vogal), o que influencia a escrita de alunos menos experientes. A aglutinação de palavras e a elevação do *e* para *i* e do *o* para *u* são fenômenos explicados pela existência dos “grupos de força” ou vocábulos fônicos.

Os resultados da tabela abaixo são confirmados nos textos de uma grande parte dos alunos. No entanto, vale ressaltar que, dos 32 textos analisados, 11 deles (34,4% do total) não apresentaram quase nenhum problema ortográfico.

Tabela 2. Resultados relativos à ortografia: acentuação e uso indevido de letras

<b>CARÁTER ARBITRÁRIO DAS CONVENÇÕES DA ESCRITA</b>			
Não acentuação ou uso indevido do acento	Ocorrências	Uso indevido de letras	Ocorrências
Paroxítona	29	Escrita do /s/ (sc, s, ss, ç, c)	35
Monossílabo	19	Hipercorreção	08
Proparoxítona	16	Maiúscula e minúscula	06
Hiato	05	Uso de s ou z	05
Crase	04	Uso do verbo ter, 3ª pessoa (tem/têm)	04
Trema	01	Uso de mas ou mais	04
		Indicador de nasalidade (m,n,~)	04
		Uso de mal ou mau	02
		Uso de há ou a	02
		Uso de s ou x	02
		Omissão do r em sílaba travada	01
		Omissão do l em sílaba travada	01
		Uso de x ou ch	01
		Uso de porque ou por que	01
		Uso do h inicial	01
<b>Total de ocorrências</b>	<b>74</b>	<b>Total de ocorrências</b>	<b>77</b>

Fonte: Análise dos 32 textos produzidos pelos alunos colaboradores da pesquisa.

### **A coesão e a coerência**

A fim de facilitar a compreensão das informações, inicialmente, fiz uma análise que possibilitasse uma visão geral das características apresentadas nos textos produzidos. Resumi esse resultado em duas tabelas: a primeira (Tabela 3) é um resumo da coesão e da

coerência; a segunda (Tabela 4) resume os aspectos pragmáticos analisados. A consecução desse objetivo só foi possível após inúmeras leituras de cada escrito, o que possibilitou a percepção acerca da viabilidade das categorias propostas.

A tabela a seguir apresenta os resultados em relação à coesão e à coerência textuais, ênfase, porém, que esses números são relativos, pois representam a porcentagem de textos que apresentam ocorrências dessas categorias, de forma correta ou não, não significando a quantidade de ocorrências em cada um.

Tabela 3. Resultados relativos à coesão e à coerência

COESÃO E COERÊNCIA		
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Uso eficiente	Uso ineficiente
Adequação vocabular	47%	53%
Uso de preposições, pronomes, conjunções e artigos	47%	53%
Concordância entre os termos	56%	44%
Emprego de verbos	56%	44%
Continuidade, não-contradição e articulação	47%	53%

Fonte: Análise dos 32 textos produzidos pelos alunos colaboradores da pesquisa.

O gráfico abaixo permite uma visualização mais clara dos resultados representados na tabela 3.

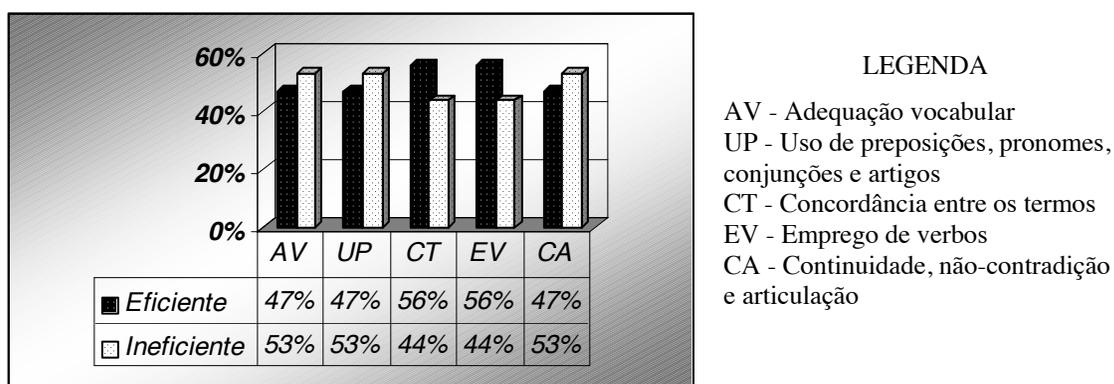


Gráfico 1: Resultados da coesão e da coerência

Quanto à adequação vocabular, esclareço que, na coluna do *Uso ineficiente*, 53% dos textos apresentaram pelo menos uma ocorrência de inadequação vocabular. Isso quer dizer que essa inadequação não está presente em 53% de cada texto, o que seria improvável, haja vista que todos os alunos têm como língua materna a língua portuguesa. Em relação à coluna do *Uso eficiente*, 47% representa a porcentagem de textos que não apresentaram inadequação vocabular. O uso de preposições, pronomes, conjunções e artigos também merece uma explicação: observei, primeiramente, se o texto utilizava algum mecanismo de junção e articulação, o que ocorreu em 100% dos textos; em seguida analisei se essa utilização ocorreu de forma correta ou não. Houve má utilização de algum desses recursos em 53% dos textos.

### Aspectos pragmáticos

Na análise dos aspectos pragmáticos dos textos, levei em conta a adequação à situação sociocomunicativa, que neste caso foi a produção de um artigo de opinião sobre a água, voltado para os alunos do Centro de Ensino Médio onde a pesquisa foi realizada. A divulgação dos artigos foi por meio de mural. Com relação a isso, considerei a existência e a pertinência das informações, reveladas pela suficiência e correção dos dados de acordo com o nosso conhecimento de mundo.

Tabela 4. Resultados da análise dos aspectos pragmáticos

ASPECTOS PRAGMÁTICOS			
EXISTÊNCIA DE INFORMAÇÕES		PERTINÊNCIA DAS INFORMAÇÕES	
Suficiência de dados	Insuficiência de dados	Correção de dados	Incorreção de dados
72%	28%	84%	16%

A tabela acima mostra que em relação à “informatividade” (COSTA VAL, 1999a), que é um fator essencial para a comunicação, os textos produzidos pelos alunos revelaram-se, em sua maioria, adequados. Em 72% deles, considerei que, de acordo com as condições de produção oferecidas (leitura e discussão de dois artigos sobre o tema, análise rápida da forma de um artigo de opinião, tempo de preparação prévia), os textos levam ao leitor informações suficientes para convencê-lo sobre o ponto de vista apresentado. A insuficiência de dados ou informações aconteceu em 28% dos escritos. Apenas 16% das produções apresentaram alguma informação que não condiz com o nosso conhecimento de mundo, não sendo pertinentes com os dados da realidade; em 84%, as informações foram corretas.

O texto que apresento abaixo foi um dos que considerei com bom nível de informações, com muitos recursos coesivos, apesar da dificuldade na pontuação e equívocos ortográficos. Vejamos:

Água, fonte de vida: preserve essa idéia

Caros leitores, ao avaliarmos o nosso planeta percebemos nele, aparentemente, água em abundância, porém a água não está disponível a todos, ai me vem você e pergunta! Mas o planeta não é constituído 70% de água? Sim, o planeta tem por sua formação em maioria a água, só que a água encontrada em grande quantidade não é própria para o consumo, por ser salgada, e a água que precisamos para beber deve ser doce, ou seja, não possuir sal.

A água doce encontrada em rios e lagos, estes por sua vez, estão servindo de abastecimento de energia em usinas hidrelétricas e de companhias de distribuição de água, estas que cuidam da preservação com o estado da água para que ela esteja hapita para nós bebermos. Porém a ma distribuição de loteamento próximos a áreas de nascentes podem vir a prejudicar as mesmas, pois possos artesianos são perfurados desviando o curso de lençóis freáticos que iriam abastecer essas nascentes e mesmo assim não é 100% a distribuição dessa água, há locais e regiões, principalmente no nordeste Brasileiro que não possui nehahuma possibilidade de acesso até elas há não ser atravez de poços artesianos.

A água disponível no mundo está acabando portanto é necessário economizar nos gastos agora para que no futuro não possamos nos lamentar sua perda. Portanto começamos desde já com tratamentos de águas que já outrora fora utilizada para que possa servir novamente. Também podemos reduzir o tempo do banho, lavar o carro e com a mesma água lavar o piso a calçada por que não? Essas e outras são alternativas bem simples que pode prolongar a vida útil da água.

E a outra parte de água que o nosso planeta possui, ela não pode ser aproveitada? Poder pode só que é muito caro para fazer o processo de transformação da água salgada para água potável portanto e mais sensato prevenir. Estudos mostram que logo a água será motivo de guerra em outros países pois grandes rios e lagos, tem nascentes em outros, havendo assim conflitos entre povos. Também mostram que há água existente só poderá abastecer a metade da população já existente.

Sabendo disso e que venho lhes fazer um apelo. Cuidem hoje já que é cedo para que amanhã não seja tarde demais. ( Texto 9, aluno CL)

A primeira característica do texto que chama a atenção é a sua extensão, que em relação aos demais é muito maior, foram duas páginas manuscritas. Percebe-se que o aluno empenhou-se em fornecer ao leitor informações variadas sobre a questão da água na atualidade. Há também uma preocupação com a comunicação que é bem marcada pelos chamamentos “Caros leitores”, “ai me vem você e pergunta”, “venho lhes fazer um apelo”, que estabelecem um diálogo com o possível leitor, neste caso o aluno do ensino médio. As perguntas também constituem um importante recurso para chamar a atenção, problematizando o tema: “Mas o planeta não é constituído 70% de água? (...)”, “por que não?” “E a outra parte de água que o nosso planeta possui, ela não pode ser aproveitada?”.

Do ponto de vista da coerência pragmática, o aspecto sociocomunicativo do texto, pode-se considerá-lo eficiente, pois possui informações e elas são pertinentes, chama a atenção do leitor, os argumentos são convincentes e é adequado ao público a que se destina. Quanto aos aspectos não-satisfatórios - ortografia, pontuação, algumas repetições, concordâncias – pergunto: seriam problemas relativos à alfabetização, vestígios de dificuldades que deveriam ter sido sanadas até a conclusão da 8ª série ou estariam relacionados a pouca vivência com práticas de letramento?

### **Considerações finais**

A análise atenta dos dados revelou que os alunos possuem habilidades e competências e, ao mesmo tempo, apresentam muitas dificuldades ao escrever. Os textos comprovaram que a grande maioria dos alunos tem alguma dificuldade em escrever segundo as normas ortográficas, apenas 34,4% deles apresentaram um elevado nível nesse quesito. Muitos deles ainda estão se baseando nos seus saberes da oralidade na construção de suas hipóteses para a escrita, demonstrando pouca familiaridade com as convenções que a regem, sem se dar conta das diferenças entre as duas modalidades. As palavras paroxítonas são as que apresentaram maiores fontes de dificuldades em relação à acentuação, mas isso se justifica porque as palavras com esse padrão de tonicidade são as de maior número na língua. Quanto ao uso de letras, o fonema /s/ foi apontado como o maior dificultador na hora de escrever, devido ao fato de que ele pode ser representado por diferentes letras e dígrafos na escrita. Em relação à pontuação, a maior dificuldade dos alunos é no uso da vírgula, que exige do escritor saberes sintáticos importantes.

A análise dos textos comprovou, também, que mais ou menos a metade dos alunos apresenta alguma dificuldade quanto à adequação vocabular (53%), uso de articuladores e mecanismos de junção (53%), concordância entre os termos da oração (44%), emprego de verbos (44%) manutenção da continuidade, não-contradição e articulação de idéias (53%), que foram os recursos coesivos analisados para a obtenção da coerência textual. Ressalto, porém, que, na maioria dos textos, essas dificuldades apresentaram-se em pequeno número, o que demonstra que, como usuários competentes da sua língua materna, os alunos constroem textos coesos e coerentes, com poucas incidências de problemas nessa questão. Quanto à falta de concordância, por exemplo, as ocorrências nos textos foram em torno de três ou quatro, às vezes foram apenas um ou dois casos por texto. Em relação à aplicação dos tempos e modos dos verbos, predominou o tempo presente e o modo indicativo, o que foi adequado para o tipo de texto produzido. O uso de articuladores e mecanismos de junção está presente em todos os textos, embora na maioria tenha ocorrido alguma inadequação em seu uso, muitas vezes isso aconteceu uma única vez. O mesmo se deu em relação às demais categorias de análise: houve mais acertos do que erros.

Os aspectos pragmáticos do texto, voltados para os elementos sociocomunicativos – existência e pertinência de informações, comunicação - foram os que se revelaram ser de maior domínio dos alunos, pois a ampla maioria não apresentou dificuldades em transmitir informações importantes que chamassem a atenção do leitor, portanto conseguindo atingir o objetivo da comunicação. Como, segundo Costa Val (1999b), a dimensão sociocomunicativa tem primazia sobre as dimensões semântica e sintática para a definição da textualidade de um escrito, podemos considerar que os textos produzidos, apesar dos problemas apresentados, possuem características textuais relevantes.

Não posso deixar de destacar que os textos analisados, em geral, apresentam uma boa organização visual, com separação em parágrafos, título em destaque, com margens e ausência de rasuras, o que comprova a preocupação dos alunos e professores com os aspectos visuais do texto, considerados como importantes elementos para qualificar uma redação na escola. Isso mostra o quanto o trabalho com a escrita ainda é pautado pela valorização de aspectos que não privilegiam a autoria, a subjetividade e a comunicação.

Portanto, verificou-se que há sim, nas produções dos alunos, dificuldades que já deveriam ter sido sanadas antes de chegarem ao ensino médio, mas verificou-se também que há aspectos bons, como a informatividade, a concordância entre os termos e o emprego de verbos.

Mas, qual seria a origem dos problemas persistentes nos textos dos alunos? Em suas falas as duas professoras apontaram a alfabetização como sendo a causa das dificuldades. Concordando com elas e ancorada em Soares (2004), afirmo que as dificuldades encontradas nos textos dos alunos, principalmente em relação à ortografia, podem ser decorrentes da explosão construtivista, nos anos iniciais do ensino fundamental, que ocorreu no Distrito Federal nos anos noventa. Sinto-me à vontade para levantar essa discussão porque era professora alfabetizadora naquela época e me recordo de que o entendimento geral foi que “ser construtivista” era deixar o aluno escrever do jeito que

achava certo, não se podia corrigir o aluno; quem mostrasse as sílabas era “tradicional”, retrógrado. Nessa perspectiva, houve sim o abandono do ensino explícito, direto e sistemático da “tecnologia da escrita”, o que, no entanto, começa a ser questionado por professores e especialistas. Como os alunos pesquisados foram alfabetizados, de acordo com a idade, na segunda metade da década de noventa, apresento essa explicação. Para uma maior certeza a esse respeito, porém, seria necessário buscar qual foi realmente a concepção que norteou a alfabetização de cada um deles, o que seria objeto de uma outra pesquisa. Por outro lado, tem-se que reconhecer que problemas na escrita são resolvidos ao longo da escolarização, portanto nenhum professor, de nenhuma série, deve furtar-se da tarefa de ajudar o aluno após identificar sua dificuldade.

Além dessa explicação, a pesquisa mostrou que muitos outros aspectos contribuem para os problemas na escrita de alunos concluintes do ensino fundamental. Dentre eles destaco a excessiva preocupação com o ensino da gramática de forma fragmentada e desvinculada de seu uso em produções textuais, fato que contraria as novas exigências do ensino de língua materna, conforme o proposto nas orientações curriculares locais e nacionais. Há, ainda, a política educacional do Estado, que não privilegia a formação contínua e permanente dos professores, que não oferece as condições de trabalho adequadas para se desenvolver um trabalho de boa qualidade, como: redução do número de alunos por professor, disponibilização de material didático necessário, reorganização do tempo da escola e salários dignos.

### Referências bibliográficas

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Cadernos de Teoria e Prática - Unidade 13: O sistema alfabético: ampliando nossa percepção da relação entre sons e letras. Em: RAMOS, Wilsa Maria & GARCEZ, Lucília (orgs). *Programa de apoio da leitura e escrita: Pró-Alerta*. Brasília: Fundescola/ SEF/ MEC. No prelo.

\_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b. (Linguagem, 4)

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (Texto e Linguagem)

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? Em: SEMINÁRIO SOBRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DO 12º COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: ALB/UNICAMP/CEALE (FAE/UFMG), 20-23/07/1999b. (palestra)

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004a, p. 5-17.

## A INTERFERÊNCIA DOS DESVIOS FONOLÓGICOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE SURDOS

**Raquel Eloísa Eisenkraemer**  
Universidade Santa Cruz do Sul

**RESUMO:** O presente estudo, realizado com jovens entre 11 e 17 anos, visou investigar se na produção escrita de indivíduos com desvios fonológicos decorrentes de deficiência auditiva adquirida (otite) ocorrem desordens significativas, quando comparados com a escrita de componentes com comportamento fonológico e auditivo normal. A análise foi realizada a partir da coleta da fala e da escrita dos indivíduos, momento em que foi realizada, também, a transcrição fonética e a análise dos processos de estrutura silábica e de substituição de fonemas. Os dados coletados demonstraram que os integrantes do grupo com deficiência auditiva (CDA) apresentam produção oral desviante, no entanto, escrevem ortograficamente. Já os sujeitos sem deficiência auditiva (SDA) falam de acordo com a comunidade lingüística em que estão inseridos. Além disso, oscilam entre a escrita ortográfica e a escrita alfabética (ou seja, escrevem como se fala e como ouvem os outros falar). Os resultados apontam para o uso de diferentes estratégias cognitivas pelos dois grupos pesquisados: enquanto o grupo SDA busca na análise sonora as pistas necessárias para a produção escrita, o grupo CDA prefere confiar na memória visual, apresentando poucos erros ortográficos.

**Palavras-chave:** desvios fonológicos, surdez, escrita

**ABSTRACT:** The present study, accomplished with youths between 11 and 17 years, seeks to investigate in the individual's written production with current phonological deviations of hearing deficiency if significant disorders occurs, compared with the writing of components with normal phonological and hearing behavior. The analysis was accomplished starting from the collection of the individual's speech and writing, and at the same time that it was accomplished, the phonetic transcription and the analysis of the processes of syllabic structure and of substitution of phonemes. The collected data demonstrates that the members of the group with hearing deficiency (CDA) present errors in the oral production, however, they write correctly. On the other hand, the subjects without hearing deficiency (SDA) speak in agreement with the linguistic community in which they are inserted. Besides, they oscillate between the orthographic writing and the alphabetical writing (in other words, they write as it is spoken and as they hear the others to speak). The results point out the use of different cognitive strategies for the two researched groups: while the group SDA looks for the resonant analysis the necessary tracks for the written production, the group CDA prefers to trust in the visual memory, presenting few orthographic mistakes.

**Keys-words:** phonological deviations, deafness, writing

“A audição condiciona as relações do homem com seus semelhantes desde o seu nascimento. Aquilo que somos, e aquilo que seremos amanhã, depende em grande parte de nossas faculdades auditivas.”  
J. Martinez

Ao se adquirir uma língua, parte da tarefa envolve o aprendizado de quais são os sons usados e como esses sons são organizados. As crianças sem manifestações patológicas, tanto adquiridas como hereditárias, por volta dos cinco anos de idade, já dominam perfeitamente os sons da fala. No entanto, há uma minoria de crianças que não os domina, quer dizer, há um subgrupo que apresenta determinadas dificuldades para produzir adequada e corretamente esses sons. Nesse grupo, podemos citar a presença de variados problemas, entre eles deficiências mentais, lesões ou paralisias cerebrais, lesões nos órgãos fonoarticulatórios, autismo, fissuras palatais, deficiências auditivas, etc.

Embora todos os sentidos sejam importantes, a audição exerce grande importância para o desenvolvimento e a manutenção do funcionamento normal da fala do ser humano. A aquisição e o monitoramento da fala e da escrita, a sensação elementar de existir em um universo vivo – tudo isso depende, além de outros fatores, da audição.

Coube ao nosso estudo investigar a interferência dos desvios fonológicos decorrentes de perda auditiva no processo de apropriação da modalidade escrita da língua. Dentre os diversos desvios, limitamo-nos aos desvios fonológicos de origem orgânica, decorrentes de prejuízo auditivo (deficiência adquirida, como a otite). Com isso, verificamos se na produção escrita de indivíduos com desvios fonológicos decorrentes de dificuldades auditivas ocorreram desordens significativas similares aos da aquisição de escrita por componentes com comportamento fonológico normal. Foi conveniente, ainda, verificar a posição dos fonemas nas palavras que desencadearam maiores dificuldades de identificação de palavras nesses indivíduos e o tipo de desvio que ele acarretou: se substituiu, omitiu, inverteu, acrescentou ou distorceu os fonemas. Quanto à escrita, coube verificar se a deficiência auditiva interferiu profundamente no processo de aquisição e desenvolvimento do código escrito.

## **1 Aspectos fonéticos e fonológicos**

O complexo processo de aquisição da linguagem compreende, além de outros fatores, o domínio da fonologia e da fonética. O primeiro exerce papel fundamental, pois sua aquisição necessita o conhecimento dos aspectos organizacionais do sistema de sons que caracteriza a

língua. Os sistemas biológico e lingüístico-social que fazem parte da comunicação normal às vezes são falhos, em algumas situações resultando num distúrbio de comunicação. O desenvolvimento da fonologia e a precisão fonética dos segmentos articulados são alcançados, nas crianças que ouvem, basicamente por meio de recursos auditivos, malgrado a percepção visual dos movimentos da fala também desempenhar certo papel na aquisição dos padrões da fala em crianças com audição e visão normais. De acordo com Mogford (2002), a natureza complementar dos sentidos de distância está envolvida no desenvolvimento normal; a audição fornece a informação naqueles casos em que as pistas visuais são mínimas, enquanto estas últimas intervêm onde é difícil a discriminação auditiva; assim, considera que as crianças com surdez severa e profunda adquirem a linguagem falada exclusivamente através da modalidade visual. O fato de um sistema fonológico poder ser adquirido e utilizado, mesmo por indivíduos com surdez profunda, sugere que se trata de uma aptidão não inteiramente vinculada à capacidade de ouvir.

A descrição dos sistemas fonológicos vem evoluindo à medida que as teorias lingüísticas mudam. A partir da década de 70, com o avanço das pesquisas lingüísticas, foi proposta uma nova visão dos distúrbios da fala, estabelecida com a publicação de Ingram (1976), que refletiu no surgimento de abordagens e formas de avaliação e tratamento das desordens de fala. As deficiências de pronúncia das crianças, que eram atribuídas a problemas puramente articulatórios, passaram a ter outra interpretação, sendo atribuídas a um nível mais elevado de organização do sistema de sons. Boone e Plante (1994, p. 25) classificam os desvios em funcionais e orgânicos:

Um distúrbio funcional não apresenta qualquer causa biológica que explique sua existência. Uma criança (ou adulto) com nódulos de prega vocal causados por hábitos de fala abusivos seria considerada possuidora de um distúrbio funcional [...]. Há casos nos quais causas funcionais levam a resultados orgânicos que perpetuam o distúrbio [...]. Em outros casos, o distúrbio orgânico apresenta conseqüências funcionais, como quando uma pessoa fica tão embaraçada ou frustrada pela fala ou pelas dificuldades de linguagem que a fala é evitada.

Os distúrbios de linguagem em crianças estão associados a uma grande variedade de etiologias, incluindo trauma pré e pós-natal, síndromes genéticas, distúrbios metabólicos, processos de doença e privação ambiental. Essas etiologias resultam em deficiências no

desempenho sensorial, cognitivo e motor, associadas à deficiência auditiva, retardo mental, distúrbio emocional e lesão cerebral, que afetam o desenvolvimento da linguagem de forma adversa (MILLER E KLEE, 1997).

Yavas et al. (1991) dizem que, se por um lado existem crianças cujos desvios revelam condições patológicas óbvias subjacentes a esses desvios, como palato fendido, perda auditiva, etc., por outro lado há crianças que apresentam anormalidades no desenvolvimento fonológico sem uma etiologia orgânica aparente. Assim, caracterizam dois tipos de desvios de produção de fala: o fonético (um desvio é puramente fonético quando os sons individuais são articulados incorretamente, mas o sistema fonológico permanece intacto; normalmente tem causa de base física ou orgânica) e o fonológico (ocorre quando o sistema de contraste falha na correspondência com o padrão da comunidade; é um problema de organização envolvendo o sistema fonológico). Segundo Ingram (1976), o desvio puramente fonológico é constatado quando a fala da criança requer terapia e não há bases orgânicas conhecidas para as suas dificuldades, há, na verdade, um problema em nível de organização do sistema de sons.

Conforme Grunwell (1990), as crianças podem apresentar capacidades lingüísticas bem desenvolvidas, no entanto, sua fala pode mostrar-se ininteligível, o que ocorre com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem da linguagem demonstrando problemas específicos no aprendizado de padrões de pronúncia de sua língua. Algumas crianças não conseguem aprender os padrões e seqüências de sons da sua língua materna até a idade considerada ideal, que é até cinco ou seis anos, apesar de suas aptidões cognitivas e motoras se apresentarem normais (STOEL-GAMMON, 1990).

Stoel-Gammon e Dunn (1985, p. 199) caracterizam os desvios fonológicos como desvios que envolvem o processo de aquisição, criando, dessa forma, padrões atípicos associados com o produto dessa aquisição. De acordo com esse ponto de vista, crianças com desvios fonológicos passam pelo processo de aquisição de modo diferente das crianças normais e parecem adotar um cronograma diferente para a emergência e o domínio de sons.

À medida que a criança vai desenvolvendo a aquisição fonológica, uma convergência de fatores físico-fisiológicos, psicológicos e neurológicos são exigidos para que esse desenvolvimento se processe normalmente. Se, durante o período em que a criança está

adquirindo a linguagem, ela revelar indícios de anormalidade em sua produção linguística oral, qualquer um desses fatores poderá interferir em seu desempenho linguístico (YAVAS, 1990).

Na obra de Mota (2001) observa-se que muitas crianças com desvios fonológicos apresentam dificuldades em outras áreas da linguagem, tais como sintaxe, morfologia e léxico. Em alguns casos é provável que o desvio fonológico impeça o desenvolvimento nas áreas citadas, em outros, não é causa direta. E, nesses casos, há uma ordem mais geral da linguagem, a qual afeta várias áreas desta, incluindo a fonologia.

Lamprecht (1999) questiona se deve-se considerar esses problemas dos sistemas fonológicos como, realmente, desviantes, ou convém falar somente em sistemas fonológicos com atraso evolutivo. Segundo a autora, essa é uma indagação fundamental do terapeuta de linguagem: “em suma, se devemos falar em desvio ou em simples atraso” (p. 70).

Leonard (1997) salienta que os indivíduos com desvios fonológicos mostram uma fonologia diferente do padrão, seja do ponto de vista segmental ou organizacional e não descarta a possibilidade de imprecisão articulatória além das dificuldades apresentadas com a organização dos sons da fala, sendo que as dificuldades que se salientam, nestes casos, são omissão e substituição preferenciais aos erros de distorções de um fonema. Os que apresentam desvios fonológicos geralmente apresentam um sistema que se pode dizer único e individual, cujos padrões organizacionais, às vezes, estão bem distantes daquele que caracteriza a língua que está sendo adquirida.

As características fonológicas de crianças com desvios fonológicos assemelham-se, na maioria dos aspectos, às de crianças menores com desenvolvimento normal, e isto se aplica de variadas formas, em termos de precisão do segmento, traços distintivos, processos fonológicos, leis implicacionais, distinções subfonêmicas, sensibilidade aos detalhes da língua do ambiente e até mesmo na tendência a evitar determinados sons. Porém, em certos aspectos, as crianças com desvios fonológicos diferem das consideradas normais, pois aquelas parecem ser mais propensas a produzir erros de natureza incomum, seus padrões de produção são aplicados de maneira menos sistemática (variabilidade na produção), são mais sensíveis à distinção de vozeamento, e as palavras novas entram em seu léxico em um ritmo que parece rápido demais para seus sistemas fonológicos limitados.

## **1.1 Processos fonológicos**

O processo fonológico é, segundo Stampe (1973), uma operação mental que se aplica na fala para substituir uma classe de sons, ou seqüências de sons, que apresentam dificuldades comuns para a capacidade de fala do indivíduo, por uma classe alternativa idêntica, mas que não possui aquela propriedade que apresenta dificuldades.

Yavas, Hernandorema e Lamprecht (1991) afirmam que os processos utilizados pela criança visam diminuir as dificuldades articulatórias e, ao mesmo tempo, preservar ao máximo as características perceptuais da fala, para que a inteligibilidade não seja muito prejudicada. Pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Estudos sobre a Aquisição e Aprendizagem da Linguagem (CEALL) determinaram vários processos comumente detectados no desenvolvimento fonológico normal, divididos em dois grupos, relacionados com o tipo básico de padrão de erro detectado: o grupo dos processos de estrutura silábica, que afetam a estrutura da sílaba, reduzindo-a, reordenando-a ou ampliando-a, através de apagamentos, alternâncias de posições ou acréscimos de sons, ou seja, são simplificações que modificam a estrutura silábica da palavra-alvo; e o grupo dos processos de substituição, que apresentam substituições feitas entre classes de sons, isto é, uma classe de som é substituída por outra classe de som.

A ocorrência de um único processo na palavra ou na estrutura da sílaba, conforme a maioria das exemplificações citadas, é comumente constatada no desenvolvimento fonológico normal, principalmente nas fases finais de normalização do sistema de sons. Na fonologia com desvios e nas fases iniciais do processo de aquisição, constata-se, por outro lado, a ocorrência de vários processos atuando em um único segmento, em uma única sílaba ou em uma única palavra, fazendo com que a produção da criança se torne altamente inteligível. Ao realizar-se uma avaliação com base em processos fonológicos é preciso que se conheça o que é normal em termos de desenvolvimento, ou seja, é importante que se conheça os limites de idade em que a persistência dos processos é normal ou passa a ser considerada um desvio.

## **2 Aquisição do código escrito**

De acordo com Russo e Santos (1994, p. 15), o código “é o conjunto de representações concretas da linguagem humana, constituído por instrumentos convencionais, tais como: signos, sinais e símbolos ordenados a fim de formarem determinada língua”. Vachek, apud Scliar-Cabral (2003, p. 27), define a linguagem escrita como um “sistema de meios gráficos empregados com o propósito de produzir enunciados escritos aceitáveis numa dada comunidade lingüística” e que incluem os grafemas (implementados pelas letras), as marcas diacríticas, compartilhando com os grafemas seus lugares segmentais nos enunciados escritos, e também os “meios estabelecidos de combinar mutuamente tais grafemas (as leis que governam esta combinação dos grafemas são muitas vezes designadas como regras grafotáticas)”.

A fala e a escrita são duas realidades distintas de um lado e de outro, apresentando similaridades que as identificam como meios condutores de mensagens lingüísticas. Elas diferem quanto à natureza do estímulo: auditivo para a fala e visual para a escrita. O uso contínuo de sinais acústicos não corresponde sempre a unidades discretas, invariantes relacionados a unidades lingüísticas. É o ouvinte que faz esta correlação, reestruturando a cadeia sonora em unidades não-físicas, mas psicologicamente significativas como o fonema, a palavra e a oração, ou cláusula. Para Kato (1987), essa operação de reestruturação é uma “operação cognitiva da qual não temos consciência, pois tais entidades só passam a ser conscientemente sentidas através do letramento”.

As diferenças formais e as diferenças funcionais também podem ser apontadas como distinção entre a fala e a escrita. As diferenças formais são causadas pelas condições de produção e de uso da linguagem, elas existem muito mais em função de gênero e registro do que em função da modalidade escolhida. Já as diferenças funcionais entre a fala e a escrita estabelecem quais são as funções da escrita dentro da cultura de uma comunidade de fala. É possível afirmar que nem sempre a escrita preenche todas as funções da fala, uma vez que nem sempre se escreve como se fala quanto à gramática, léxico e situação contextual.

No entanto, há semelhanças que as aproximam. O nosso sistema ortográfico é essencialmente fonêmico, pois neutraliza diferenças fonéticas que existem na fala, mas que não são distintivas, significativas, e reproduz diferenças fonéticas que são significativas; tem uma natureza parcialmente ideográfica, pois se, de um lado, sua regularidade pode ser regida

pela coerência lexical, de outro, tem natureza arbitrária se considerada do ponto de vista sincrônico. A relativa isomorfia entre a fala e a escrita, quanto às diferenças formais, é determinada pelo gênero, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) para o mais tenso (formal, gramaticalizado). Quanto à função, o uso da escrita em nosso contexto social é bastante restrito.

Ferreiro (1985, p. 9) afirma que a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. “Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual”.

Conforme Fries (1981), antes de o alfabetizando atingir um controle metacognitivo sobre a escrita, há dois elementos a transferir: a seqüência temporal da fala para a seqüência espaço-direcional da escrita; e a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. O primeiro é matéria de aprendizagem e, portanto, deverá ser objeto de treinamento, e o segundo, além de exigir também esse treinamento, envolve três aspectos distintivos do sistema fonológico: o fonema; as entidades segmentais e supra-segmentais, tarefa que favorecerá a criação e a reformulação de hipóteses sobre a relação e o distanciamento entre o sistema ortográfico que está aprendendo e o sistema fonológico que domina.

De acordo com a obra de Lemle (1990), o sistema ortográfico do português apresenta as seguintes características em relação ao sistema fonológico e à alfabetização: relações biunívocas entre letras e fonemas – uma letra para cada som (é o primeiro grande progresso da aprendizagem da escrita porque o alfabetizando demonstra ter feito a descoberta de que a escrita é, em primeira estância, uma representação de sons por letras); uma letra pode representar diferentes sons, que variam conforme a sua posição na palavra – a partir da posição e das diferenças dialetais, cada letra tem um som numa dada posição, e cada som uma letra numa dada posição; um som pode ser representado por diferentes letras, segundo a posição; e letras diferentes que representam fones idênticos em contextos idênticos. As aproximações e os desencontros entre a modalidade coloquial da fala e a modalidade convencional da escrita são um campo propício para a atuação da criança e que poderá levá-la

ao alvo pretendido, não evoluir à não-reformulação das hipóteses apresentadas anteriormente ou, ainda, apresentar erros ortográficos incomuns devido à criação de hipóteses não-adequadas àquelas dificuldades ortográficas.

### **3 Surdez e otite**

O sentido auditivo está explicitamente comprometido com todo o desenvolvimento fonético do indivíduo, tanto na aprendizagem como na modulação e no seu posterior controle, através da audição da sua própria voz. Sua total integração ao sistema fonatório se realizará devido às vias e conexões com o sistema nervoso central. A perda auditiva é definida como sendo o declínio da percepção do som transmitido para a orelha interna através do ar, em confronto com o som transmitido através dos ossos do crânio.

A perda auditiva pode ocorrer em qualquer momento da vida. As perdas que ocorrem antes do nascimento são chamadas congênicas, elas podem ocorrer tanto no ouvido externo como no médio. Já as que ocorrem depois do nascimento são chamadas de adquiridas. Uma das perdas adquiridas mais comuns que envolvem o ouvido externo é a simples obstrução do canal auditivo por corpos estranhos ou cera impactada. Problemas adquiridos do ouvido médio que resultam em perda auditiva condutiva podem advir de diversas causas. Um problema muito comum deste tipo é a ruptura da membrana timpânica.

Outro problema comum no ouvido de crianças e adultos é a otite, que, conforme Riper e Emerick (1997), é uma infecção que pode ter etiologia tanto viral quanto bacteriana, e que acomete uma porção do ouvido denominado ouvido médio, inclusive a membrana timpânica. Ela se caracteriza quando há uma dificuldade da passagem do som através do ouvido médio, esse som pode chegar ao cérebro de maneira distorcida, ou mesmo não ser ouvido pela criança; surge de forma insidiosa e dá a sensação de “ouvido tapado”, ou autofonia.

Como o ouvido médio se conecta com a faringe através da tuba de Eustáquio, muitas características das infecções da faringe estão também presentes nas infecções do ouvido médio. Essa patologia infecciosa pode ocorrer em qualquer idade, mas é particularmente comum na infância, principalmente no primeiro ano de vida. Os episódios recorrentes ocorrem

principalmente em crianças que freqüentam creches, onde as bactérias são facilmente transmitidas de crianças para crianças.

Crianças com otite freqüentemente experimentam perda auditiva flutuante de suave a moderada e, deste modo, sinal inconsistente de audição trazendo dificuldade maior na detecção de fala. Isso pode diminuir a discriminação e o processamento de fala e causar na criança informações ineficientes, incompletas ou imprecisas nos dados para o desenvolvimento da linguagem. São freqüentes as queixas de pais e professores com relação à distração ou desatenção, uso de aparelhos de som em alta intensidade, troca de letras, baixo rendimento escolar e dificuldades na socialização, o que, muitas vezes, pode ser decorrente de patologia auditiva. A extensão em que a perda intermitente da audição condutiva pode ser julgada responsável pelos problemas lingüísticos e educacionais persistentes das crianças é, ainda, uma questão não elucidada.

Destarte, os requisitos de tipo auditivo são essenciais na maioria dos aprendizados que a criança enfrenta. A linguagem, especialmente, supõe um bom desenvolvimento das destrezas auditivas. Por ser a leitura um sistema de linguagem, a deficiência na percepção auditiva pode dificultar sobretudo o aprendizado inicial (CONDEMARÍN, et al, 1989, p. 92).

Gerber (1996) enfatiza que, na modalidade auditiva, alguns teóricos e clínicos supõem que problemas na compreensão de linguagem podem ser atribuídos a um prejuízo no processamento central, no qual alguma anomalia rompe o processamento ideal do sinal. Segundo Longone et al. (1998) a perda auditiva, mesmo que temporária, poderá levar a privações sensoriais. E, segundo Riper & Emerick (1997), “a privação sensorial afeta o desenvolvimento das funções cognitivas e lingüísticas da criança”. Além disso, concomitantemente com a maturação da função auditiva, estão o desenvolvimento da fala e da habilidade da linguagem.

Skinner (1978) relatou uma série de dificuldades que uma criança em fase de aprendizado da linguagem pode apresentar quando é portadora de deficiência auditiva leve: perda da constância das pistas auditivas quando a informação acústica flutua; confusão dos parâmetros acústicos na fala rápida e na segmentação e prosódia; mascaramento em ambiente ruidoso; quebra na habilidade em perceber os sons da fala e de perceber, de forma precoce, os agudos; abstração errônea das regras gramaticais e perda dos padrões de entonação

subliminares. Esses dados comprovam o quanto de pista auditiva a criança perde e como essas alterações afetam o desenvolvimento da linguagem e da fala.

Diversos pesquisadores examinaram a discriminação dos sons falados em recém-nascidos com a finalidade de avaliar a interação da maturação e da experiência auditiva. Ferguson e Yeni-Komshian, apud Klein e Rapin (2002, p. 132-133), concluíram que “a maioria dos pesquisadores concorda que a compreensão auditiva precede a produção da fala no desenvolvimento da linguagem normal; desconhece-se a proporção mínima do aporte (afluxo) auditivo que é necessária para a produção da fala normal”.

A capacidade que tem uma criança normal de identificar e fazer a discriminação entre sons falados significativos (fonemas) de uma língua constitui tema de um vasto conjunto de pesquisas, tendo sido revista exaustivamente por Skinner (1978) e Strange (1986). Menyuk (1979), conforme Klein e Rapin (2002), afirma que não sabemos qual “o efeito que a alteração do aporte auditivo incipiente pode exercer sobre a discriminação dos sons da fala e *transições formantes* (breves alterações de frequências nas faixas de energia acústica que caracterizam as consoantes)”.

O aporte auditivo inconstante pode afetar a compreensão da fala (contornos da entonação, ênfase e altura da voz) e retardar o conceito de assumir a vez na conversação, além de comprometer a percepção dos segmentos da fala. Para Northern e Downs, 1984, citados por Klein e Rapin (2002), “o assumir a vez exige que a criança detecte quando o parceiro da conversação terminou o seu aparte, quando está fazendo uma pergunta ou dando uma ordem características, que dependem, todas, da identificação dos aspectos prosódicos da fala. As crianças com derrame na orelha média são capazes de entender mal tanto os sons falados quanto as mensagens prosódicas da linguagem, porque apresentam perda da audição em todas as frequências”.

Uma vez que a criança possui um bom desenvolvimento da discriminação auditiva, especialmente de sons iniciais e finais, e da percepção visual, pode passar a estabelecer a correspondência entre o som e seu equivalente gráfico. Para alcançar o domínio do código escrito, a criança deve manejar associações letra-som, e ser capaz de aplicá-las para decodificar palavras impressas que não correspondem a seu “vocabulário visual”.

#### **4 A relação entre os desvios fonológicos decorrentes de deficiência auditiva (otite) e a produção escrita**

Foram considerados aptos para participar das sessões de testagem alunos entre 11 e 17 anos, do sexo masculino e feminino, da 5ª a 7ª séries, de uma escola estadual de Ensino Fundamental, de Santa Cruz do Sul/RS, com deficiência auditiva parcial, ou seja, que apresentavam um certo grau de audição, mas que tinham habilidade de escrever e comunicar-se sem se basear na Libras (Linguagem Brasileira de Sinais), e estudantes “normais”, sem aparente deficiência auditiva. Todos participaram mediante autorização expressa dos pais, que, inclusive, responderam a um questionário. Outro fator que especificou grupo com deficiência auditiva foi o fato de o referido problema ser decorrente de otite, não sendo pesquisados, portanto, indivíduos com perda auditiva do caso congênito. O grupo-controle, constituído pelos indivíduos sem história de antecedentes otológicos passou a ser denominado, nesta pesquisa, grupo SDA, e o grupo experimental, constituído por indivíduos com história de otite média recorrente, grupo CDA, integrados por cinco alunos cada. Após essa etapa, foi realizada uma sessão de testagem com todos os integrantes de cada grupo para a realização das atividades planejadas. Os grupos realizaram as atividades em salas e horários diferentes.

A primeira tarefa consistiu na apresentação aos alunos de uma estória na forma de tirinha em quadrinhos, dos personagens Calvin e Haroldo, sem os típicos “balões” de fala. Coube, então, aos alunos elaborarem espontaneamente seu próprio texto narrativo, com mais ou menos quinze linhas, baseando-se nas imagens apresentadas.

A próxima atividade foi a leitura individual dos alunos de seu próprio texto, que foi gravada em áudio, e foram feitas, nessa ocasião, algumas anotações pela pesquisadora numa folha para esse fim. Para um melhor resultado, na semana seguinte, os mesmos alunos releam o seu texto, quando foi realizada novamente uma gravação em áudio e lhes foram questionadas algumas colocações anotadas pela pesquisadora na sessão anterior. Assim, pôde-se obter uma melhor precisão dos resultados, podendo concluir se o erro emitido por determinado aluno foi só numa ocasião ou se ele persistiu na segunda sessão. A partir dessa coleta foi possível observar os desvios fonológicos apresentados na fala dessas crianças e a

escrita das palavras produzidas oralmente de forma desviante, possibilitando a comparação entre a fala e a escrita dos sujeitos.

Após as tarefas de produção escrita e da gravação em áudio, foi feito um levantamento dos erros ortográficos e fonológicos, oportunidade em que foram construídas tabelas-resumo para cada um dos sujeitos participantes da pesquisa, contendo seus dados de identificação. Nessas tabelas-resumo foram registradas as trocas de letras e fonemas cometidas pelo indivíduo, acompanhadas da grafia correta da palavra e da transcrição fonética segundo a pronúncia realizada pelo aluno. A partir das informações obtidas, passamos a confrontar os desvios cometidos pelo grupo CDA com os do grupo SDA e as suas divergências em relação à língua padrão.

#### 4.1 Análise e discussão dos resultados

Nesta seção serão relatados alguns exemplos de problemas detectados na fala dos grupos SDA e CDA, confrontando-os e classificando-os quanto aos processos fonológicos, e na sua escrita.

##### 4.1.1 Processos de estrutura silábica (PES)

###### a) Redução de encontro consonantal

No inventário fonético de alguns indivíduos dos grupos pesquisados, como, por exemplo, de CDA<sub>1</sub>, pôde-se observar alguns desvios em que ocorre a redução de encontro consonantal dentro de uma mesma sílaba pelo apagamento de um dos membros, geralmente a líquida.

bravo = ['pabu] → br → /p/

pedra = ['pɛda] → dr → /d/

encontrar = [ẽcõ'ta] → tr → /t/

Observou-se que há a substituição dos encontros consonantais “br” (bravo) e “dr” (pedra) pelos fonemas plosivos labial /b/ e coronal /d/, respectivamente. Foi omitida a líquida /r/ no meio da sílaba, que formou um encontro consonantal, que não foi substituída por outro

fonema. No terceiro caso (encontrar), não houve substituição da plosiva coronal /t/, mas somente o apagamento da líquida não-lateral /r/, ou seja, a substituição do encontro consonantal “tr” pelo fonema plosivo /t/. O indivíduo CDA<sub>2</sub> também cometeu desvios de mesma natureza da verificada nos dois primeiros casos de CDA<sub>1</sub>:

Bruna = [bu'na] → encontro consonantal “br” = /b/, ocorreu o apagamento do fonema /r/.

↓

/r/ → Ø

Porém, o diferencial foi que CDA<sub>2</sub> não substituiu a consoante plosiva labial /b/ pela consoante plosiva labial /p/, como aconteceu com CDA<sub>1</sub>, apesar de ambos serem homorgânicos quanto ao papel das cordas vocais (são fonemas produzidos num mesmo órgão).

Além do fonema /r/, CDA<sub>2</sub> omitiu outra consoante líquida lateral: /l/, integrante do encontro consonantal “cl”, ao pronunciar a palavra “claro”:

claro = ['kalu] → /kl/ → /k/

Os desvios dessa categoria também foram observados no grupo SDA, embora com menos frequência. SDA<sub>2</sub> apresentou redução do encontro consonantal “br”, em que apagou o fonema da consoante dental/alveolar líquida não-lateral /r/.

brincando = [bĩ'cãdu] → r → Ø (encontro consonantal “br”)

brincadeira = [bĩca'dera] → r → Ø

#### b) Apagamento de fricativa final

Em CDA<sub>1</sub> observou-se o apagamento de /s/ - única fricativa permitida nessa posição em português – no FSFP (final de sílaba, final de palavra).

depois = [de'po] → /s/ → Ø - FSFP      /y/ → Ø

Ocorreu, paralelamente, a abreviação do ditongo “oi”, enquanto a semivogal /y/ foi omitida. Esse desvio também foi notado em CDA<sub>2</sub>, que apagou o “i” e não nasalizou a primeira sílaba da palavra conforme a pronúncia padrão: muito = ['muto].

#### c) Apagamento de líquida final

Houve casos em que ocorreu o apagamento de uma líquida lateral ou não-lateral – em FSDP (final de sílaba, dentro da palavra) ou no FSFP (final de sílaba, final de palavra). Em CDA<sub>1</sub> observou-se o apagamento da líquida não-lateral /r/ em final de sílaba dentro da palavra:

apertado = [ape'tadu] → /r/ → Ø – FSDP

O mesmo foi detectado em SDA<sub>2</sub>:

com certeza = [kõse'teza] → ocorreu o apagamento da líquida não-lateral /r/, em FSDP.

acertou = [ase'tow] → caso idêntico

d) Apagamento de líquida intervocálica

Foram registrados alguns casos de apagamento de líquida não-lateral – que ocorreram entre duas vogais, no indivíduo CDA<sub>1</sub>. Exemplos:

Haroldo = ['kaaowdu] → /r/ → Ø                      para = ['paa] → /r/ → Ø

Teixeira = [tei'xeia] → /r/ → Ø

procurando = [pou'ãdu] → /r/ → Ø (é o caso do 2º fonema /r/)

Não houve casos em que ocorreu o apagamento da líquida inicial, uma vez que a aluna não utilizou palavras com essa característica na elaboração de seu texto, bem como não houve metátases, ou seja, uma reordenação de sons dentro da mesma palavra. Pôde-se observar também alguns processos de substituição, quer dizer, mudanças que substituem uma classe de sons por outra.

#### 4.1.2 Processos de substituição (PS)

a) Dessonorização de obstruente

Observou-se, em CDA<sub>1</sub>, casos de realização de plosiva sonora como surda, além do apagamento da líquida /r/ do encontro consonantal “br” (no primeiro caso):

bravo = ['pabu] → br → /p/, onde: “br” (encontro consonantal) = /p/ → /r/ → Ø (este mesmo desvio, inclusive na mesma palavra, também foi detectado em CDA<sub>2</sub>).

bem = ['pẽỹ] → a plosiva sonora /b/ foi substituída pela plosiva surda /p/.

Esse desvio também ocorreu com CDA<sub>3</sub>:

bola = ['pɔla] → b → /p/

A pronúncia [šo'ko], para a palavra *jogou*, emitida por CDA<sub>1</sub>, constituiu uma substituição de uma consoante fricativa palato-alveolar coronal [-anterior] sonora /ʒ/, ou (ž), por outra fricativa palato-alveolar coronal surda /ʃ/, (š). Ainda na mesma palavra se verificou outra substituição: a plosiva velar sonora /g/ pela plosiva velar surda /k/.

#### b) Plosivização

Em CDA<sub>1</sub> observou-se a substituição da fricativa /v/ pela plosiva labial /b/. Este mesmo desvio, inclusive na mesma palavra, também foi detectado em CDA<sub>2</sub>, SDA<sub>1</sub> e SDA<sub>3</sub>:

bravo = ['pabu] → substitui-se /v/ por /b/ → CDA<sub>1</sub>

Observação: no que se refere à segunda sílaba da palavra, devemos considerar a existência das formas “bravo” e “brabo”. No entanto, a pronúncia ['pabu] não corresponde com a grafia apresentada pelos sujeitos pesquisados: *bravo*. Além disso, as duas formas descritas anteriormente adquirem significado diferente conforme o contexto em que aparecem: *brabo* = brabeza e *bravo* = (1) brabeza, (2) bravura.

#### c) Substituição de líquida

Na pronúncia ['lil], correspondente à grafia da palavra *rir*, emitida por CDA<sub>2</sub>, observou-se uma dupla substituição da líquida não-lateral /r/ pela líquida lateral /l/:

rir = ['lil] → /R/ = /l/ e /r/ = /l/

Em SDA<sub>3</sub> apareceu um erro desse tipo, em que uma líquida foi substituída por outra: enrolá-lo = [ẽlo'lalu] → /R/ = /l/, ocorreu a substituição da líquida não-lateral por uma líquida lateral

#### d) Semivocalização de líquida

CDA<sub>2</sub> apresentou desvios de substituição de uma líquida por uma semivogal:

olhar = [ow'a] → ocorreu a substituição da líquida lateral palatal /ʎ/ por uma semivogal: /w/.

Semelhante substituição ocorreu com CDA<sub>5</sub> e CDA<sub>1</sub>, nas palavras:

Guilherme = [gi'yemi] → o dígrafo “lh”, cujo fonema é /ʎ/, é trocado pelo fonema semivogal /y/ → CDA<sub>5</sub>.

Esse tipo de desvio foi verificado, também, no grupo SDA, em que ocorreu a semivocalização da líquida lateral /l/:

Calvin = ['kawvĩn] → substituição de l = /w/; SDA<sub>1</sub> pronunciou o /n/.

Calvim = ['kawvĩ]

Foi detectado, ainda em SDA<sub>1</sub>, uma outra pronúncia diferente para a mesma palavra, em que ocorre o apagamento da líquida lateral /l/, que, por sua vez, não foi substituída por nenhum fonema: Calvin = ['kavĩn] → /l/ → Ø; pronuncia o /n/.

Isso também ocorreu na palavra *porque*, emitida por SDA<sub>2</sub>, em que a líquida /r/ foi substituída pela semivogal /w/ ([pow'ke]).

Já na palavra *mau*, grafada por SDA<sub>2</sub> como *mal* (que não condiz com o contexto sugerido pela frase em que aparece), e lida ['maw], não podemos considerar como desvio de semivocalização da líquida lateral /l/, porque, na linguagem oral, tanto as palavras *mal* como *mau* apresentam pronúncia idêntica (o uso de /w/ no lugar de “l” é uma variante majoritária na pronúncia dos falantes e não convém apontá-la como forma desviante; todos falam, por exemplo, “auto-falante” e não “alto-falante”, como se escreve):

#### 4.2 Correlação entre os processos encontrados na fala e na escrita

Além dos desvios de pronúncia, observou-se nos alunos pesquisados do grupo CDA vários outros problemas de estruturação de frases, tempos verbais, clareza das idéias, coerência, afetando a inteligibilidade do conteúdo a ser transmitido.

Em CDA<sub>1</sub>, por exemplo, não se verificou erros de ortografia, considerando-se as palavras isoladamente, exceto o nome do personagem Calvin, que foi escrito “Calvian” e “Calvim”. No entanto, os erros residem, na escrita, no que diz respeito à conjugação de verbos. Em alguns casos, não os conjuga no tempo passado, grafando-os no infinitivo. Apresenta dificuldades na concordância nominal e verbal e regência das palavras, algumas frases não apresentam nexos. É comum a repetição dos nomes das personagens e do sujeito das orações, raramente utiliza pronomes demonstrativos ou outros que possam substituí-los para que não fiquem repetitivos. Observou-se o uso correto de espaço ao iniciar parágrafos, mas, nas linhas seguintes, não deslocou a margem para o início da linha. No interior do texto,

apresenta domínio da pontuação, escreve frases curtas, porém, utilizou apenas um parágrafo para escrever todo o seu texto. Observou-se, também, que o indivíduo omitiu preposições e artigos (por exemplo: “*depois encontrar uma pedra*”, “*aí ele pegou pedra*”, etc.). Usou expressões e interjeições típicas da linguagem coloquial em seu texto, como “*aí*”, “*tô*”, etc.

Na pronúncia de CDA<sub>3</sub>, apareceu um desvio do tipo de inversão, ou seja, ao praticar oralmente a palavra em questão, deslocou os fonemas, invertendo-os, desvio conhecido como metátase:

Calvin = [claviw] → a líquida lateral /l/ e a vogal /a/ estão em posições opostas, na pronúncia, o indivíduo formou um encontro consoantal: /cl/. Nesse exemplo observou-se, também, uma semivocalização da nasal /n/, ou seja, a consoante nasal é substituída pela semivogal /w/.

Na amostra de CDA<sub>4</sub> pôde-se reconhecer sua dificuldade em empregar sons fechados e abertos, talvez em decorrência de o sujeito ser um leitor pouco proficiente, lendo as letras e não as palavras, já que os grafemas “e” e “o” apresentam duas possibilidades de realização: /e/ e /ɛ/; /o/ e /ɔ/, respectivamente. Como foram realizadas duas gravações em áudio da fala do indivíduo pesquisado, determinadas palavras foram pronunciadas, às vezes, de duas formas diferentes. Veja um dos exemplos:

neve { [neve] → o sujeito pronunciou o fonema /e/ no final das palavras, não  
[nɛve] substituindo-o pela semivogal /y/.

Com essa análise, pôde-se observar que há muito erros que ocorrem isoladamente e com pouca frequência, sendo particulares para cada sujeito, não podendo ser agrupados; porém, são fundamentais para se reconhecer o inventário fonético da criança. Foram selecionados os nove tipos de processos fonológicos mais encontrados na fala dos sujeitos envolvidos na pesquisa, descritos no gráfico que segue, tomando como base os dez sujeitos pesquisados, que correspondem a 100%, e a contagem da reincidência de cada processo fonológico nos indivíduos:

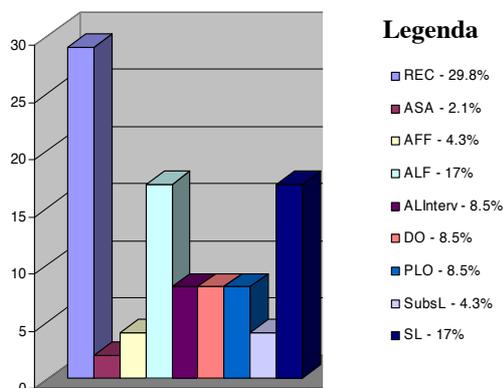


FIGURA 01 – Ocorrências de processos fonológicos.

Analisando-se a FIGURA 01, é notável a frequência de ocorrências de erros de estrutura silábica, que compreendem os cinco primeiros processos fonológicos. Desses tipos de erros, o que mais se destaca é o de redução de encontro consonantal (REC), correspondendo a quase 30% das ocorrências registradas. A segunda maior ocorrência são os erros originados devido ao apagamento de líquida final (ALF) e à substituição de líquida (SL), ambos correspondendo a 17%.

Em relação ao código escrito, considerando-se as palavras isoladamente, fora de seu contexto, foram verificados mais erros de grafia/ortografia no grupo SDA do que no CDA. Foram localizados, ao total, quatorze erros desse tipo nos textos do grupo SDA; já nos textos do grupo CDA foram localizados seis erros quanto à grafia, conforme ilustra a FIGURA 02:



FIGURA 02 – Quantificação dos erros ortográficos apresentados pelos grupos CDA e SDA.

A maior parte dos erros ortográficos apresentados na escrita pelo grupo SDA ocorre devido ao fato de os alunos escreverem da maneira que se fala, como, por exemplo, a junção de uma locução, grafando como uma palavra apenas: *derrepenti* (de repente), *concertesa* (com

certeza), *enrolalo* (enrolá-lo). Outro problema do grupo SDA diz respeito à omissão de letras ou sinais na hora de grafar: *Cavin* (para Calvin), *bincando* (para brincando), *nuca* (para nunca), etc. São freqüentes as trocas de fonemas como *m x n* (*homen*, ao invés de homem; *Calvim*, no lugar de Calvin), *u x l* (em final de palavras, como, por exemplo, *mal* quando o correto seria mau), *d e t* (*quando* no lugar de quanto), *c* no lugar de *ç* (*licaço* = lição). Quando os alunos foram questionados sobre esses problemas, alegaram saber a forma correta, mas quando escrevem não se dão conta. Ao lerem essas palavras, os erros destacados desapareceram. Conclui-se, então, que são todos erros de ortografia, ou seja, de observação da convenção que é a escrita ortográfica.

É intrigante um tipo de erro apresentado pelo indivíduo SDA<sub>2</sub>: na escrita trocou a letra *f* por *v*, e vice-versa: escreveu *fez*, no lugar de *vez*, e *vez* no lugar de *fez*, mas, na leitura, leu a palavra da forma correta dentro do contexto da frase. Observa-se, então, que o sujeito trocou as letras (sinais gráficos) que são acusticamente semelhantes. Há, também, vários erros de acentuação gráfica (acento agudo e crase), que, na contagem apresentada pelo gráfico, não foram considerados.

Outro aspecto é a confusão do emprego de vogais detectada em SDA<sub>2</sub>: para a palavra Haroldo, grafa ora Heroldo, ora Herald, ora Haroldo (observação: no cabeçalho da folha que contém o desenho que serviu de inspiração para a produção textual está escrito o nome dessa personagem), mas leu, em todos os casos, [e'raldu], que não corresponde à pronúncia correta, que seria [a'rowdu]. Essa confusão também aparece na amostra de SDA<sub>4</sub>, porém, na escrita apresenta uma única forma: *Haroldo*, que está correta; o problema reside na pronúncia, que é realizada de três formas: [a'lowdu], [o'roldu] e [o'lordu]. No primeiro caso, há a substituição da líquida não-lateral /r/ pela líquida lateral /l/ e a semivocalização da líquida lateral /l/ para /w/; no segundo, a vogal *a* é alterada para o fonema /o/; e, no último, ocorre o mesmo processo do segundo mais a substituição de uma líquida lateral por uma líquida não-lateral e a substituição desses mesmos elementos, porém, numa inversão (*Haroldo*= [o'lordu]). Sua leitura não é fluente, a palavra anteriormente descrita trouxe enormes dificuldades para a leitura, tendo que repeti-la, por iniciativa própria, diversas vezes.

Os erros encontrados no grupo CDA são semelhantes, porém, em número inferior. Houve um caso de troca da letra *n* por *m* (*memino*, ao invés de menino, mas leu-o corretamente – CDA<sub>3</sub>); *m* por *n*, como em *Calvim* (para Calvin), mas o emissor da palavra disse saber a grafia correta, classificando o erro como um engano; de *o* por *u* (artigo *o* [u] – escreveu da forma que se fala); um de “esquecimento”, como em *econtrar* (no lugar de encontrar).

Uma possível explicação para a menor ocorrência de erros no grupo CDA talvez seja o fato de os indivíduos com perda auditiva dispensarem uma maior atenção quanto ao aspecto visual da palavra e, assim, memorizarem a grafia. Os alunos do grupo SDA parecem estar seguindo pelo ouvido, deixando de lado, às vezes, a discriminação visual. Na hora de ler ou falar, cometem menos erros de pronúncia; no entanto, ao escrever, sabem a pronúncia, mas não se “recordam” da grafia correta de algumas palavras.

Quanto à estrutura do texto, englobando a pontuação (ponto final, vírgula), parágrafo (margem), e desconsiderando-se as idéias (contexto), observou-se se quase igual proporção de erros entre CDA e SDA, tendo o grupo CDA registrado algumas ocorrências a mais. Quanto às palavras em sua totalidade textual, ou seja, considerando-se o contexto, observou-se que o grupo CDA apresenta maiores índices de desorganização das frases e idéias do que o SDA. SDA<sub>2</sub>, particularmente, apresenta muitas dificuldades com a pontuação e formação de novas frases, uma vez que seu texto é “corrido”, embora na leitura dê algumas pequenas pausas. Comete demasiada repetição de alguns vocábulos, como conjunções, interjeições (por exemplo: *já*). SDA<sub>3</sub> deixa visíveis as suas dificuldades com concordância nominal em fragmentos de seu texto, como, por exemplo: *um árvore* (uma árvore), *pelo o* (quando é necessário usar somente *pelo*), etc. Na leitura, insere palavras, e até mesmo frases, que não estão grafados no texto.

### **Considerações finais**

Os indivíduos com histórico de otite média apresentam certo comprometimento do desempenho quando as palavras são pronunciadas numa frase inteira, sob forma de mensagem competitiva; mas, em palavras isoladas, a performance das crianças com a doença-objeto da

pesquisa (otite) é equivalente à dos sujeitos sem otite. Os sujeitos que apresentam histórico de otite média otite elaboraram menor número de sentenças com frases providas de preposição e empregaram mais sentenças coordenadas (frases unidas pela conjunção “e”) do que sentenças complexas com cláusulas dependentes. Essas crianças não evidenciaram diferenças, comparativamente aos indivíduos de controle, em sua compreensão das relações nas sentenças complexas.

Os desvios mais frequentes observados nos sujeitos com alteração na percepção auditiva são os de substituição de um som por outro da mesma categoria conceitual, desencadeando uma mensagem ininteligível por assimilação de critérios fonológicos, cujos sintomas são mudanças de critérios (surdo-sonoro = sonoro-sonoro, por exemplo); e os desvios de substituição do som por outro de diferente categoria conceitual, oportunizando como consequência erros não codificáveis por desordenada sequência.

Os processos de maior incidência na fala foram os de estruturação silábica, sendo que a REC foi a mais significativa. Os processos que reapareceram com maior incidência na escrita foram também os de estruturação silábica, principalmente a REC. Os processos de substituição mais significativos foram a plosivização e a desonorização. Os processos de substituição que reapareceram na escrita com maior incidência foram os mesmos que os da fala.

Na linguagem de indivíduos com dificuldade de fala, os erros de omissão e de substituição são muito mais frequentes do que os erros que constituem distorções intrafonema.

O fato de o indivíduo omitir determinado fonema em uma palavra e pronunciá-lo corretamente noutra indica que a organização do seu sistema de sons não é apropriado (isso aconteceu, por exemplo, com CDA<sub>2</sub>, que na palavra *Calvin* não pronunciou a líquida lateral /l/, em FSDP, [ka'vin], revelando que tem dificuldade em usar essa letra, mas pronunciou essa líquida na palavra *Haroldo*, também em FSDP, [aRo'l'do], o que sugere que ele é capaz de produzir o som /l/).

Quanto à transferência dos desvios fonológicos decorrentes de perda auditiva para o código escrito, é permitido dizer que, após a análise dos dados da pesquisa, observou-se que há uma relação entre a existência de desvios na fala e a existência de desvios na escrita. Alguns dos sujeitos da pesquisa do grupo CDA registraram em sua escrita os desvios apresentados na fala. Porém, essa incidência também foi registrada na escrita do grupo SDA.

No entanto, esse fato não pode levar à conclusão de que crianças com desvios fonológicos irão necessariamente reproduzir seus desvios na escrita, tendo dificuldades em ler e escrever. Os erros de CDA não são meramente ortográficos; a maior parte dos erros é verificada no uso incorreto, ou até mesmo na não-utilização de conectivos. Na construção de texto por esses sujeitos falta nexos entre palavras e frases e há desvios quanto à utilização adequada de aspectos gramaticais: desinências verbais, concordância e emprego de preposições e conjunções.

Pôde-se observar que alguns sujeitos com desvios fonológicos são capazes de escrever corretamente palavras que produzem oralmente de forma desviante. Não houve casos em que um informante repercutiu na escrita todos os desvios que apresentou na fala.

Chegou-se à conclusão de que os integrantes do grupo CDA apresentam produção oral desviante, no entanto, escrevem ortograficamente. A possível explicação para esse fato é que a escrita ortográfica seja resultado da memorização visual e não da análise dos sons da palavra. Já os sujeitos do grupo SDA falam de acordo com a comunidade linguística em que estão inseridos. Em se tratando de alunos de 5ª a 7ª séries, pode-se dizer que o registro predominante é o coloquial. Além disso, escrevem alfabeticamente, ou seja, escrevem como se fala (e como ouvem os outros falar) na sua comunidade linguística. Por exemplo, se a comunidade diz *derrepenti* (de repente) como unidade sonora, os alunos grafam a expressão como um único vocábulo, ou seja, escrevem como falam. A estratégia usada é a análise sonora da palavra e não sua grafia padrão, enquanto a estratégia utilizada pelos indivíduos com deficiência auditiva é a memorização visual das palavras.

Os erros de escrita apresentados pelos indivíduos com perda auditiva são semelhantes aos erros de escrita observados no grupo SDA. Esse fato aponta para a necessidade de mudança na forma como normalmente os portadores de deficiência auditiva são vistos na escola ou no ambiente social, pois eles têm capacidades que podem e devem ser trabalhadas para que adquiram a fala e a escrita com sucesso. É necessário, no entanto, que os professores alfabetizadores sejam instrumentalizados para saber lidar com esses indivíduos. Destarte, poderão auxiliá-los na descoberta da fala e da escrita e no desenvolvimento de suas capacidades.

## Referências bibliográficas

BOONE, Daniel R.; PLANTE, Elena. *Comunicação e seus distúrbios*. Tradução de Sandra Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONDERMARÍN, Mabel; CHADWICH, Mariana; MILICIC, Neva. *Maturidade escolar: manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para o aprendizado escolar*. 2. ed. rev. e amp. Tradução de Inajara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, E. *A representação da linguagem e o processo da alfabetização*. Cadernos de pesquisa. São Paulo (52): 7-17, fev., 1985.

FRIES, C. *Linguistics and reading*. 3. ed. Hold, Rinehard and Winston, 1981.

GERBER, Adele. *Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GRUNWELL, P. Os desvios fonológicos evolutivos numa perspectiva lingüística. In: YAVAS, Mehmet. (Org.) *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 51-82. (Série Novas Perspectivas; 32)

INGRAM, D. *Phonological disability in children*. London: Edward Arnold, 1976.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIN, S. K.; RAPIN, I. Perda intermitente da audição de condução e desenvolvimento da linguagem. In: BISHOP, Doroty; MOGFORD, Kay. *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p. 123-143.

LAMPRECHT, Regina Ritter. Desvios fonológicos: evolução nas pesquisas, conhecimento atual e implicações dos estudos em Fonologia Clínica. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 65-80.

\_\_\_\_\_. *Perfil da aquisição normal da fonologia do português: descrição longitudinal de doze crianças: 2:9 a 5:5*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1990.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

LEONARD, Laurence B. Deficiência fonológica. In: FLETCHER, Paul; MAcWHINNEY. *Compêndio da linguagem da criança*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 467-486. (Fonoaudiologia)

LONGONE, E.; FÁVERO, S. R.; SANTOS, S. R.; FILHO, C. N. A.; BORGES, A. C.; COSTA, G. R. Perfil audiológico de pacientes com queixas nasais. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 1998. p. 51-54.

MILLER, Jon F.; KLEE, Thomas. Abordagens computacionais à análise da deficiência de linguagem. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY. *Compêndio da linguagem da criança*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 447-466. (Fonoaudiologia)

MOGFORD, Kay. Aquisição da linguagem oral no indivíduo pré-lingüisticamente surdo. In: BISHOP, Doroty; MOGFORD, Kay. *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p. 145-177.

MOTA, Helena Bolli. *Terapia fonoaudiológica para os desvios fonológicos*. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

RIPER, Charles Van; EMERICK, Lon. *Correção da Linguagem: uma introdução à patologia da fala e à audiologia*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. 8. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RUSSO, Iêda C. Pacheco; SANTOS, Teresa M. Momensohn. *Audiologia infantil*. 4. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 1994.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SKINNER, M. W. *The hearing of speech during language acquisition*. *Otolaryngologic clinics of North America*, 1978. p 631-650.

STAMPE, D. *A dissertation on natural phonology*. Tese de doutorado. Chicago: Ohio State University, september, 1973.

STOEL-GAMMON, C. Teorias sobre desenvolvimento fonológico e suas implicações para os desvios fonológicos. In: YAVAS, M. (Org.). *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 11-33.

STOEL-GAMMON, C.; DUNN, C. *Normal an disordered phonology*. Baltimore: University Park Press, 1985.

STRANGE, W. Speech input and the development of speech. In: KAVANAGH, J. F. *Otitis media and child development*. Maryland: York Press, 1986.

YAVAS, Mehmet S. (Org.). *Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Série Novas Perspectivas; 32)

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. *Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

## **ABORDAGEM FONÉTICA, FONOLÓGICA E SEMÂNTICA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA LÍNGUA ESPAÑHOLA NO BRASIL**

**MARCELO MARIO AMENDOLARA**

**Resumo:** O presente artigo visa apontar a relevância do estudo da língua espanhola em países de língua portuguesa como o Brasil. Objetiva-se com isso alertar e chamar a atenção do leitor brasileiro, em especial, de que o fato de serem línguas (portuguesa-espanhola) parecidas nem sempre a comunicação (escrita, oral, leitora e auditiva) pode ser entendida corretamente no processo cíclico de emissão-recepção, no qual os sujeitos (brasileiro-hispânico) participam. Muitas vezes, acontece uma falsa comunicação, onde os sujeitos em questão “pensam que estão se entendendo, quando na verdade a intencionalidade das expressões têm outros significados da intenção original. O tema é abordado com exemplos que não descuidam a aplicação da fonética, fonologia e a semântica do campo lingüístico, onde diversos autores são citados como referências de essas áreas.

**Palavra-chave:** língua espanhola, espanhol-português, lingüística espanhola.

**Abstract** The present article aims at to point the relevance of the study of the Spanish language in countries of Portuguese language as Brazil. Objective with this to alert and to call the attention the Brazilian reader, in special, of that the fact to be languages (Portuguese-Spanish) similar no always the communication (written, verbal, reading and auditory) can be understood correctly in the cyclical process of emission-reception, in which the citizens (Brazilian-Hispanic) participate. Many times, happen a false communication, where the citizens in question “think that they are if understanding”, when about the truth the members of the expressions have other meanings of the original intention. The subject is boarded with examples that do not neglect the application of the phonetic and the semantics of the linguistic field, where diverse authors are cited as references of these areas.

**Key Words:** Spanish, Spanish Portuguese, Spanish Linguistics

Apresenta-se neste artigo justificativas desde um ponto de vista lingüístico, que levem a refletir sobre a importância do estudo da língua espanhola no Brasil, abordando , especificamente, no campo da fonologia, a prosódia e a semântica.

Começando pela fonologia, área da linguística que estuda o sistema sonoro de uma língua), embora as vezes seja confundida com a fonética, por esse motivo, é pertinente esclarecer ao leitor algumas diferenças básicas: a fonética estuda a origem física da produção e da percepção dos sons ( chamados de fones) da fala sem haver interesse com o significado, o ser humano por tanto pode produzir inúmeros fones. Todos esses fones que são utilizados pelos humanos em diferentes idiomas estão representados em um alfabeto especial para tal fim denominado de: Alfabeto Fonético Internacional (I.P.A.), conforme WIKIPEDIA (2006). No entanto, a fonologia descreve como funcionam os fones de uma dada língua, por exemplo, /p/ e /d/ , sendo que o uso de / / não é a ortografia e sim está indicando a grafia da transcrição fonética. Oportunamente RODRÍGUEZ (2006) indica as diferenças entre o quadro vocálico da língua portuguesa e a espanhola.

O quadro vocálico do português. No português existem vogais orais e nasais. As orais [o] e [e], em posição tônica, podem ser abertas ou fechadas. A rigor classifica-se como aberta apenas o [a], a mais baixa das vogais. O [i] e o [u] são fonemas vocálicos fechados e altos, o [e], o [o], além de uma realização de um [a] fechado, mais comum em o quadro: Portugal .Assim, no português do Brasil existem 7 vogais orais e 5 vogais nasais. Total: 12 fonemas vocálicos em posição tônica. Em posição átona não existem vogais abertas, sendo que em posição átona final, o quadro vocálico do português fica reduzido a três fonemas vocálicos: **a, i, u** porque o **e** e o **o** fechados ficam reduzidos, respectivamente, a **i** e **u**: pele [ˈpeli], dedo [ˈdedu]

O quadro vocálico do espanhol. O quadro vocálico do espanhol é muito simples. Consta apenas de cinco fonemas: Não existem no espanhol vogais abertas com distinção fonológica, embora foneticamente haja realizações com maior ou menor abertura vocálica. Os fonemas vocálicos abertos provenientes do latim vulgar permaneceram em português, mas ditongaram-se em espanhol: *petra*> *pedra*, (esp) *pie**dra*; *forte*> *forte*, (esp) *fuerte*. O mesmo quadro vocálico mantém-se em posição átona, pois não há elevação vocálica nem mesmo em posição final: *leche* [ˈletʃe], *dedo* [ˈdedo]. A nasalização de vogais tampouco ocorre em espanhol, ao menos com valor fonológico.

Da citação anterior, importante observar que, em espanhol não há som nasal, como ocorre em português, essa aparente e irrelevante diferença, do ponto linguístico é muito importante porque é um dos motivos que um hispânico falante pronuncie o idioma português com sotaque de espanhol, a inversa não é verdadeira, isto porque em português já há som oral como em espanhol.

Da mesma forma que RODRÍGUEZ (2006) aponta as diferenças para as vogais entre as línguas espanhola e portuguesa, o autor referencia também as diferenças entre as consoantes, cujo quadro comparativo é citado a seguir:

### O quadro consonantal

A realização fonética dos fonemas consonantais coincide em grande parte nas duas línguas. Apontaremos apenas alguns dos fonemas que mais se afastam: a) Fonema [b]. Não existe em espanhol o fonema [v] do português. Este fonema representa-se graficamente por **b** ou **v**.

b) Fonema [tʃ], representado graficamente por **ch**. Este fonema em espanhol tem pronúncia fricada [tʃ] diferente da do fonema fricativo palatal surdo [tʃ] do português, que pode ser representado graficamente pelo mesmo dígrafo: Esp. *muchacho* [mu'tʃatʃo], *chino* [tʃino]. Port. *chave* [ʃavi], *xarope* [ʃa'ropi].

c) Fonema [ʃ] do português. Fonema fricativo palatal sonoro. Não existe no espanhol.: hoje [oʃi], mágico [maʃiku], jaca [ʃaka]

d) Fonemas [s] e [z] Em português existem o fonema sibilante fricativo surdo [s] e o sonoro [z]: passo [pasu], maço [masu] (surdo); casa [kaza], zebra [zebra] (sonoro). No espanhol só se conhece o fonema equivalente surdo: casa [kasa], paso [paso]

e) Fonemas [f] e [ʃ] Os fonemas fricativos palatais, surdo [f] *chapa* [ʃapa] e sonoro [ʃ] *jato* [ʃatu], não ocorrem no espanhol.

f) Fonema [θ] O fonema fricativo surdo dental [θ] do espanhol: *ciento* [θiento], *moza* [moθa], não existe em português. Sua pronúncia assemelha-se ao do **th** do inglês em *think*, *three*. Nas zonas em que se pratica o *seseo*, este fonema realiza-se como [s]. g) Fonema [x] (grafado com **j** em qualquer posição ou com **g** antes de **e**, **i**) O fonema [x] consonantal fricativo velar surdo não existe no português: *caja* [kaxa], *gitano* [xi'tano], *cojo* [koxo], *gente* [xente]. A pronúncia deste fonema assemelha-se à do **h** aspirado do inglês em *house*, *horse*.

Evidentemente a citação última é muito rica para um lingüista, no entanto para o leitor leigo na área da lingüística é muito difícil de entender os símbolos entre colchetes (os quais podem ser achados no alfabeto I.P.A.), e lembrando que como esta pesquisa não pretende ser um documento aprofundado da lingüística, muito menos da fonética e/ou da fonologia, recomenda-se consultar bibliografias mais aprofundadas nessa área da fonética e fonologia em bibliografias de Lingüística, abundante em língua portuguesa. Pretende-se demonstrar com as citações de Rodríguez da existência de sons diferentes em ambas as línguas e que a produção desses sons para serem entendidos por um brasileiro que escuta espanhol leva enorme vantagem sobre uma

situação inversa, ou seja, por exemplo, um mexicano, que escuta português. É assim o pensamento do mesmo autor (Rodríguez, 2006) quando cita, a seguir:

Com relação ao quadro consonantal, verificamos que há realizações diferentes em ambas as línguas, mas também aqui o português é mais rico que o espanhol, embora não cause tanta dificuldade para a compreensão, como ocorre com o quadro vocálico. No que tange à fonologia das duas línguas, podemos observar que as semelhanças são em maior número que as diferenças. Ambas possuem fonemas que não são comuns às duas, embora a fonologia portuguesa se apresente mais rica e, portanto, mais complexa.

Outro aspecto que causa dificuldade na comunicação entre os usuários de língua espanhola e portuguesa é a parte da lingüística chamada: semântica.

A semântica surge como uma ferramenta indispensável para o estudo da função da palavra, e como parte integrante da lingüística encontra um fértil campo de atividade porque o conceito de significado é definido a partir de situações comunicativas empíricas, assim para Cerezo et al. (1996, p. 38, tradução própria) é “ A semântica é a parte da lingüística que estuda as significações” .

Bakhtin trouxe contribuições ao campo da semântica ao vincular todas as articulações sócio-interacionistas que uma comunicação envolve. É por isso que se procuram subsídios nesse lingüista russo para apontar como há uma estreita relação entre os fenômenos da homonímia, a significação e a enunciação (BAKHTIN, 1981).

Um motivo que dá relevância à análise da enunciação é que os sujeitos na comunicação podem conhecer muito bem o léxico e a gramática, porém falhar na interpretação do diálogo. A proposta de Bakhtin indica que os interlocutores que participam no ato de comunicação são afetados pelo significado do que é enunciado, o qual depende das circunstâncias do seu uso ( Magee (1999) ou Chauviré (1991) fazem referências a situações do uso da linguagem quando lembram o pensador Wittgenstein; pensador que influenciou a filosofia da linguagem).

Chauviré (1991) diz que o contexto do uso do discurso pelos usuários da palavra, isto é, que mediam o processo de comunicação, é que dá idéia da magnitude da linguagem que está acontecendo para uma situação específica ou isolada da comunicação.

O problema do uso das palavras (ou seja, o entendimento que o locutor intenciona dizer) na realidade pode ser um pseudo-problema, se considerarmos que:

A semântica é um dos caminhos que possibilitam à filosofia compreender como o ser humano elabora representações simbólicas do mundo, de que modo organiza e estrutura, de acordo com princípios capazes de estabelecerem a aceitabilidade e a coerência dessas representações simbólicas, objetivas e subjetivas, de dados da realidade. (MARQUES, 1990, p. 16).

A atitude da enunciação, perfilada pelas suas características temáticas, apreciativas, conduz à procura de sentido no sistema do signo tomando em conta o contexto, vivência social, hábitos; enfim, da também chamada cultura lingüística dos falantes. Portanto, na interpretação de um discurso, além das análises clássicas da gramática, que são totalmente insuficientes para o completo entendimento da situação na qual a linguagem se desenvolve, o meio que permeia a enunciação, o tema (cuja significação está implícita) é análise da enunciação e da entonação apreciativa, que indica em definitiva, o real significado, ou pelo menos, com certeza uma melhor aproximação “do quem disse o que?”, em que circunstâncias, e com que intenção, ou seja, a prática que os sujeitos envolvidos fazendo parte de esses jogos de palavras na linguagem podem exercer mutuamente (CHAUVIRÉ, 1991).

No contexto acima mencionado e se vinculando o tema semântico com o fenômeno lingüístico dos falsos cognatos, pode-se achar uma excelente justificativa para entender a relevância que a língua espanhola tem no Brasil.

As idéias do sócio-interacionismo de Bakhtin encontram uma situação específica de ação psicológica no processamento do diálogo quando há homonímia. De acordo com Marques (1990, p.28) “Se a um mesmo segmento sonoro correspondem conceitos diferentes, dessa relação equívoca resultam palavras ditas homônimas”. Detecta-se que há um problema inicial na interpretação inter-lingual em questão podendo chegar a ser um pseudo-problema, mesmo dentro de uma mesma língua se considerarmos as idéias bakhtinianas.

Outros autores entendem a semântica como foi definida antes pelo autor Cerezo. Lyons (1977, p. 11) diz que “A semântica é geralmente definida como o estudo do significado”. Lyons indica a falta de um reducionismo lingüístico no campo da semântica, a semântica é muito mais do que entendê-la como um simples estudo do significado das palavras. A semântica e o entendimento da linguagem aplicada na interlocução provoca os chamados “jogos da linguagem. De acordo com Kenny (1974), os jogos da linguagem terão na realidade uma função muito diversa. Admite-se, conforme Kenny, uma pluralidade de linguagens, cada linguagem é um

modo de relacionar-se com o mundo e tem seu próprio sistema de jogo. Não é possível prescrever leis à linguagem (por exemplo, a definição de uma palavra no dicionário), e sim descrevê-las ou utilizá-las na comunicação. Por isso, cada linguagem é um jogo lingüístico diferente. Chauviré (1999) aponta que com os jogos da linguagem o pensador Wittgenstein justifica fundamentalmente diferentes tipos de coisas, como ser: aplicam-se para dar nome a uma coisa ou para incentivar linguagens cuja estrutura é muito simples; aplica-se a determinados aspectos lingüísticos e finalmente, se aplicam também para o uso da linguagem cotidiana.

A idéia de que a filosofia é útil no campo da linguagem é uma idéia defendida por Chauviré (1999). Essa autora defende o poder da filosofia aplicada ao campo da linguagem ao afirmar que “A filosofia seria por tanto antes uma atividade que um corpo de doutrinas: seria uma ‘crítica da linguagem.’ ” ( CHAUVIRÉ, 1991, p. 53).

Em base aos autores citados neste tópico (por exemplo, Bakhtin, Chauviré, Kenny) percebe-se um vínculo entre: o significado das palavras (semântica), o entendimento da linguagem com seus jogos e a colaboração da filosofia da linguagem para entender a compreensão da comunicação dentro da interlocução entre falantes de uma mesma língua ou entre, especificamente falando, as línguas espanhola e portuguesa (devido à semelhança lingüística entre elas),

Andrade Neta (2005) referencia a semelhança entre as línguas românicas, especificamente a portuguesa e a espanhola como serem a de maior afinidade entre si.

Há de fato muitas estruturas comuns a ambas as línguas, em todos os aspectos gramaticais e lingüísticos, com especial interesse para a semântica. Este fator pode ser um “catalisador” do desenvolvimento para adquirir, por parte dos brasileiros, a língua espanhola.

Muitas vezes essa suposta “familiaridade” lingüística se comporta como uma armadilha dos sujeitos falantes do idioma português devido a serem línguas muito parecidas ou como Arias (2000, p. 5) diz: “ É justamente pelo fato de as duas línguas serem muito próximas que é muito fácil cometer erros”. Surge muitas vezes na base de arriscar falar a língua espanhola uma espécie de língua híbrida chamada de “portunhol” onde a força da comunicação prevalece e tenta superar o silêncio entre um brasileiro e um hispânico (ANDRADE NETA, 2005). O uso do “*portunhol*” demonstra um sinal positivo como forma de comunicação (ANDRADE NETA, 2005). No entanto, as “armadilhas” dessa pseudo-língua podem complicar mais ainda a comunicação uma

vez que os sujeitos (brasileiro e hispânico) envolvidos no ato da fala, ao criarem espontaneamente palavras que não formam parte nem da língua espanhola nem da portuguesa, podem produzir significantes que se afastam mais ainda dos que seriam interpretados pelo receptor na língua original do emissor ( conforme apontado anteriormente ao abordar os temas da semântica e jogos da linguagem). As falsas semelhanças então podem assim provocar desde pequenos a grandes desvios na comunicação originando mudanças de interpretação no real significado no sentido da fala (ANDRADE NETA, 2005).

Andrade Neta (2005) exemplifica diversas palavras, entre elas, o vocábulo “academia”; nele a grafia, a fonética e a semântica são conservados tanto na língua portuguesa como na espanhola. A diferenciação está na tonicidade da palavra ( heterotonicidade): na língua portuguesa a tonicidade é assentada na letra “i” da palavra, enquanto que em espanhol a tonicidade está na letra “e” . Desta forma surge então para a comunicação, em especial para a pronuncia, problemas de prosódia (que é uma parte da fonologia), ou seja, a posição correta da sílaba tônica na palavra. Outro exemplo de prosódia diferente entre as línguas portuguesa e espanhola é a palavra “anemia”, em espanhol destaca-se a seguir em negrito a tonicidade da sílaba: “**anemia**”.

Deve-se considerar também que existem vocábulos com grafia ligeiramente diferente e que são heterogênicas ou conforme define Fialho (2005) “Os heterogênicos são palavras que diferem de gênero entre as duas línguas, a que se quer aprender e a materna. Exemplos de heterogênicos são *la sangre, la leche* (espanhol) e o sangue, o leite (português), sendo também, dentre outros vocábulos a palavra “mel”, que na língua espanhola escreve-se “*miel* ”sendo que uma é masculina e a outra é feminina, respectivamente.

A seguir, será mencionado um exemplo demonstrando as implicações de Guiraud (1975,p. 38) quando afirma que “As palavras evocam por outro lado a imagem daqueles que as empregam ordinariamente e a imagem das situações nas quais tais pessoas estão implicadas” . O exemplo em questão remete à interpretação errônea na comunicação entre um hispânico e um brasileiro na qual a palavra portuguesa “embaraçada” ou a palavra espanhola “*embarazada*” estão hipoteticamente presentes. O interacionismo oral é afetado por um desvio semântico no processo de emissão-recepção (fenômeno da homonímia) alterando totalmente o significado da intenção da palavra. A explicação baseia-se em que o vocábulo português “embaraçada” para o hispânico

significa “grávida” (cuja escrita em língua espanhola é “*embarazada*”) que mesmo com grafia ligeiramente diferente entre as palavras “embaraçada” e “*embarazada*” a fonética é considerada, sem muita margem de erro, a mesma (BALBINA; FEIJÓO, 1998).

Uma outra situação provocada pelo interacionismo oral entre um hispânico e um brasileiro com desvio semântico é citado por Castro (2005) “Um exemplo de heterosemântico é a palavra ‘estafa’ que no espanhol significa ‘roubo fraudulento’, e não tem sentido como algo de doença psíquica.”

Bakhtin oportunamente indica o conceito de que as questões da fala, ou melhor dito, a enunciação, não podem ser consideradas levando-se em conta apenas as questões das condições físicas do ser humano. Ela é de ordem social, para entendê-la é necessário entender que ela acontece numa interação, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1981, p.123).

Quando Magee (1999, p. 205) diz que “ Se tomarmos um termo ou conceito isolado, seu significado consiste da soma total de seus usos possíveis, que podem ser muito variados.”, também significa entender a comunicação dos locutores da língua espanhola e portuguesa aplicando o correto uso e significação dos vocábulos por serem línguas muito parecidas, sendo um motivo para estudar a língua espanhola no Brasil.

Não há dúvida de que para um entendimento da língua escrita, a semelhança pode ajudar, no entanto, para aprender espanhol como segunda língua, a facilidade pode ser mais “aparente” que real. Aqui apresentou-se apenas algumas diferenças para alertar o leitor e ajudar a contribuir de que o termo idioma “parecido não é igual”. É inegável que as semelhanças sejam muito maiores que as diferenças, mas há muitos aspectos que se considerar a organização do discurso, as preferências vocabulares, etc., a situação é mais complicada para a aprendizagem de espanhol.

A aquisição de uma língua estrangeira “parecida” à língua materna (neste caso espanhol – português, respectivamente) requer estudo e dedicação como a de qualquer outra língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE NETA, Nair F. *Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español* Disponível em [http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html). Acesso em 10 de dezembro de 2005.

ARIAS, Sandra Di Lullo. *Espanhol urgente para brasileiros !: método simples e rápido para aprender de vez*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALBINA, Lorenzo; FEIJÓO, Hoyos. *Diccionario de falsos amigos : español - portugués : portugués - espanhol*. São Paulo: Enterprise, 1998.

CASTRO, Cristina. *Línguas Estrangeiras: o que interfere no aprendizado*. Disponível em: <http://eaprender.ig.com.br/ensinar.asp?RegSel=99&Pagina=3#materia>. Acesso em 5 de dezembro de 2005.

CEREZO, Sergio S. et al. (orgs.). *Gramática del español moderno*. Madri: Santillana, 1996.

CHAUVIRÉ, Christiane. *Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

FIALHO, Vanessa R. *Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro*. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>. Acesso em 5 de dezembro de 2005.

GUIRAUD, Pierre. *A Semântica*. São Paulo: Difel, 1975.

KENNY, A. *Wittgenstein*. Madri: Alianza, 1974.

LYONS, John. *Semântica I*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1977.

MAGEE, Bryan. *História da Filosofia*. São Paulo: Loyola, 1999.

MARQUES, Maria H. D. *Iniciação à Semântica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

RODRÍGUEZ, Alfredo M. *Aspectos comparativos entre o espanhol e o português*. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/viisenefil/01.htm> >. Acesso em 6 de novembro de 2006.

WIKIPEDIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fonologia>>. Acesso em 6 de novembro de 2006.

## DA FALA À ESCRITA: OS SABERES DA ORALIDADE E O INÍCIO DE PRODUÇÃO DA ESCRITA ESCOLAR

Maria Alice Fernandes de Sousa<sup>1</sup>

**Resumo:** Analisa a integração dos saberes da oralidade de alfabetizandos e o processo de aquisição da escrita escolar embasado em fundamentos da Sociolingüística Educacional. A pesquisa foi desenvolvida considerando princípios metodológicos da Etnografia Colaborativa Educacional. Foi realizada em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mais especificamente, em uma sala de alfabetização. Esta sala de aula constitui-se de alunos provenientes de família pertencentes a classes populares. Partiu-se do pressuposto de que muitos professores ficam inseguros a respeito de como intervir de forma produtiva no processo comunicativo em sala de aula e intervêm, por vezes, de forma estigmatizadora em relação à fala do aluno, considerando “erro” aquilo que é apenas diferença entre os “falares”, ou seja, variedades da língua que estão relacionadas aos antecedentes sociolingüísticos. Os alunos, ao chegarem à escola, iniciando sua vida escolar, já são portadores de uma competência comunicativa que viabiliza a sua interação social. Essa competência é construída nos contextos sociais da comunidade e nas redes de interação do aluno e serve de base para a construção de novos saberes adquiridos na escola, principalmente os saberes relacionados à língua escrita. A questão central investigada foi se o conhecimento dos saberes da oralidade dos estudantes de classes de alfabetização pelos professores contribui para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da produção escrita escolar do aluno. Os resultados mostram que os conceitos da Sociolingüística e a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível contribuem para dar suporte à mediação pedagógica.

**Palavras-chave:** Sociolingüística Educacional. Alfabetização. Competência oral de crianças..

**Abstract:** This paper analyses the integration of literacy class pupils' oral language knowledge in the process of their writing skills acquisition. This integration is viewed from the perspective of Educational Sociolinguistics. A collaborative ethnographic research was carried out in a literacy class of a public school in the Federal District where the pupils come from low social status families. My main assumption was that many teachers do not know how to intervene productively in the communicative classroom process and may treat as mistakes what are merely sociolinguistic differences related to the pupils' background. When children start school they already have linguistic competencies that enable them to interact socially. This communicative competence is built up in their social networks and becomes the basis for the acquisition of new linguistic abilities, especially those related to the written language. The main research questions was whether the teachers' information about the pupils' speech features would contribute to the enactment of strategies that would help the students' written production. The results show that the knowledge of basic sociolinguistic concepts and attitudes led the teacher to adhere to a culturally sensitive pedagogy that contributed to the children's learning of reading and writing..

**Key words:** Educational Sociolinguistics. Literacy. children's oral competencies.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília

Muito se discute sobre os altos índices de analfabetos que existem no Brasil. O Programa Brasil Alfabetizado é uma política pública para a alfabetização sob a coordenação do Governo Federal com parcerias com os Estados, municípios, universidades, organizações não-governamentais e organizações da sociedade civil, por meio do Ministério da Educação, com vistas a promover a alfabetização de adultos. O Brasil já promoveu inúmeros movimentos voltados a alfabetizar a população adulta. Segundo Ribeiro (2004), resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) que é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa em 2001, revelam que 9% da população entre quinze e sessenta e quatro anos encontram-se na situação de analfabetismo absoluto. Esses números, se somados aos analfabetos funcionais que são aqueles que tiveram acesso a uma escolarização limitada ou que têm pouco domínio das habilidades de leitura e escrita, aumentam assustadoramente uma vez que dois terços da população brasileira maior de quinze anos não têm o nível mínimo de escolarização garantido pela Constituição como direito de todos que é o Ensino Fundamental.

Essa reflexão sobre o analfabetismo adulto é para nos ajudar a pensar algumas questões: a) os alunos (crianças) que ingressam no ensino fundamental estão conseguindo se alfabetizar com sucesso? b) qual o percentual dos que não estão conseguindo se alfabetizar? c) seriam esses alunos que não conseguem se alfabetizar na idade correspondente à série que estão aumentando os índices dos analfabetos adultos? d) a escola é a única responsável por essa situação? e) é preciso (re)ver as políticas de formação de professores alfabetizadores? f) O que precisa ser (re)visto nas políticas de formação de professores alfabetizadores?

Diante dessas questões surge um grande desafio aos educadores de modo geral, mas principalmente ao professor alfabetizador, porque é ele que atua no início de aquisição da escrita escolar, que é buscar investigar o porquê do pouco rendimento na aprendizagem da leitura e escrita.

Nesse sentido, questionamentos se impõem:

Como desenvolver práticas pedagógicas, desde o período inicial de aquisição da escrita escolar (classes de alfabetização), em que o trabalho com a linguagem se mostre, ao mesmo tempo, significativo e capaz de levar as crianças a compreenderem como a língua funciona? Como fazer com que as crianças usem e explorem a língua, cada vez mais e melhor, com disposição e curiosidade, tanto na modalidade oral como escrita? Ao refletir

sobre estas questões, parece que outras problemáticas se apresentam: como ampliar o repertório comunicativo de oralidade e escrita do aluno como atividade socialmente relevante, sem deixar de lado os saberes da oralidade que ele ao chegar à escola já tem?

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar com a alfabetizadora-pesquisadora em que medida há integração da língua oral na produção escrita dos estudantes de uma classe de alfabetização. E como objetivos específicos: a) Identificar e analisar com a alfabetizadora-pesquisadora os saberes da oralidade dos estudantes de uma classe de alfabetização; b) Analisar a mediação pedagógica da alfabetizadora-pesquisadora ao trabalhar com fundamentos da Sociolingüística, como estratégia para desenvolver a produção escrita escolar.

Nesta pesquisa, ao transcrever as falas dos alunos para análise, adotamos critérios fonológicos sem detalhes fonéticos.

Foi realizada em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mais especificamente em uma classe de alfabetização - 1ª série do ensino fundamental.

Trago, portanto, como questão central para este estudo a seguinte: O conhecimento por parte dos professores, dos saberes da oralidade dos estudantes de classes de alfabetização, contribui para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da produção escrita desses estudantes?

Sobre os “saberes”, entendemos que são conhecimentos construídos socialmente, pois são partilhados por todos os sujeitos em um grupo social ou comunidade. Por mais originais que sejam os saberes, eles só ganham sentido quando colocados em situações de relações com o outro, o que pressupõe uma ação coletiva.

A Sociolingüística é a vertente da ciência da linguagem que se preocupa em investigar a relação entre “eventos lingüísticos” e “eventos sociais”. A Sociolingüística mostra que toda língua muda com o tempo e varia no espaço, além de variar também de acordo com a situação social do falante, assim, a principal característica das línguas humanas é a sua heterogeneidade. Surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos graças aos trabalhos de William Labov entre outros.

Bortoni-Ricardo (no prelo) observa que as diferenças entre os saberes, nos jeitos próprios de falar, ouvir, seguir instruções etc, entre os aspectos culturais do docente e discente

podem produzir um significativo distanciamento no relacionamento em sala de aula (cf. Hymes, 1972).

Esse distanciamento no relacionamento produz também uma tensão entre as duas culturas, que pode redundar, por parte do discente, em uma aversão à cultura escolar e até em uma resistência provocando o abandono da vida acadêmica, por entender o educando que não há identidade entre aquele ambiente e seus antecedentes socioculturais. Talvez essa hipótese possa explicar o alto índice de infreqüência às aulas nas salas de alfabetização de crianças e o número crescente de salas de alfabetização de jovens e adultos. Esses jovens e adultos são aqueles que deixaram a escola na etapa equivalente à idade/série e agora retornam fazendo uma nova tentativa de adaptação e de possibilidades de aprendizagens escolares.

A criança, ao chegar à escola, iniciando sua vida escolar, já é portadora de saberes da oralidade que viabilizam a sua interação social. Esses saberes são construídos nos contextos sociais da comunidade e nas redes de interação da criança e servem de base para a construção de novos saberes adquiridos na escola, principalmente a língua escrita.

Muitos professores, no entanto, ficam inseguros sobre como intervir de forma produtiva no processo comunicativo em sala de aula e intervêm, por vezes, de forma estigmatizadora em relação à fala do aluno, considerando “erro” aquilo que é apenas diferença entre os “falares”, ou seja, variedades da língua que estão relacionadas aos antecedentes sociolingüísticos.

A esse respeito, é necessário esclarecer ao aluno que existem diferentes formas de usar a língua oral e que essas maneiras são contextualmente definidas. Desse modo ele poderá monitorar seu estilo, adequando sua linguagem à circunstância de fala. Mas que essa intervenção seja feita fundada em uma pedagogia culturalmente sensível (Erickson, 1987) aos antecedentes socioculturais e lingüísticos do aluno para que não haja prejuízo no seu processo de ensino e aprendizagem e também não venha causar discriminação ou preconceito. O tratamento inadequado ou até mesmo estigmatizante dessa questão lingüística pode provocar insegurança no falante, comprometendo a sua auto-estima e dificultando sua integração na cultura escolar, bem como a aquisição da língua escrita.

Os alunos provenientes das classes populares são originários de uma cultura em que predomina principalmente a oralidade. A forma básica de comunicação é a oral e, ao chegarem à escola, deparam com a preponderância de outra modalidade que é a escrita, o que

provoca uma incongruência e, às vezes, até desencanto com aquilo que lhes podia representar, entre outras coisas, inclusão social.

Alguns dialetos têm mais prestígio que outros, resultado de uma crença que se consolidou na cultura do Brasil ao longo de sua história, constituindo um mito. Assim, os membros de uma comunidade de fala que possuem poder econômico e político são tratados com mais respeito e transmitem esses valores para o dialeto que falam. Esses dialetos, então, passam a ser aqueles legitimados socialmente e aceitos como “corretos” de acordo com Bagno (2003).

O dialeto pode vir a ser considerado bom ou ruim dependendo da legitimidade que ganhou a partir de fatores econômicos ou políticos. Esses valores, no entanto, são de caráter ideológico, e geram preconceitos, que precisam ser combatidos, a começar pela escola, pois a fala é, sobretudo, um instrumento identitário.

O estudo da variação lingüística considera também os fatores lingüístico-estruturais, que podem ser: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e até discursivos. O estudo da variação lingüística equivale em complexidade à da própria ação humana. Assim, dominar os conceitos lingüísticos com os quais vai trabalhar é necessário ao professor que educa em língua materna, principalmente ao professor alfabetizador, porém, de modo geral, os cursos de formação de professores para os anos iniciais de escolarização não têm contemplado em seus currículos uma formação lingüística mais aprofundada.

Bagno (2002, p. 81), abordando aspectos da formação do professor de língua materna, destaca quatro princípios que devem constar dos seus conhecimentos, a fim de que possa alavancar o ensino da língua na escola:

- a) o estudo da variação lingüística; b) a prática da reflexão lingüística sistemática e consciente (por meio da pesquisa); c) o desenvolvimento constante e ininterrupto das habilidades de leitura e escrita (aliadas também às práticas de oralidade) e d) o estudo dos gêneros textuais (orais e escritos).

Há processos que afetam a estrutura da sílaba na língua oral, segundo Bortoni-Ricardo (2004a), a sílaba é a unidade ou grupo de fonemas emitidos em um só impulso de voz. A vogal funciona como núcleo da sílaba e esse núcleo pode ser precedido ou seguido de consoante.

As sílabas em português podem ser apresentadas com a seguinte estrutura:

V (só uma vogal) como em: **á**-gua; CV (uma consoante e uma vogal) como em: **po-te**; CVC (uma consoante, uma vogal e outra consoante) como em: **mar**-ca; CCV (duas consoantes seguidas de vogal) como em: **pra**-to; CCVC (duas consoantes seguidas de vogal e outra consoante) como em: **pres**-tí-gio; CCVCC (duas consoantes seguidas de vogal, seguidas de mais duas consoantes) como em: **trans**-for-ma-ção (na palavra “trans-for-ma-ção”, temos uma sílaba com a estrutura CCVCC porque estamos considerando o segmento consonântico /n/, que funciona para marcar a nasalidade da vogal. Outra possibilidade de análise é não considerarmos o /n/ como uma consoante. Assim, consideramos somente a consoantes /t/, /r/, a vogal nasal /ã/ e a consoante /s/); CVCC (consoante, vogal, seguida de duas consoantes) como em: **pers**-cru-tar.

Ainda para a mesma autora, a vogal é o fonema produzido por uma corrente de ar vinda dos pulmões que passa livremente pela boca. Se, durante a passagem dessa corrente de ar, o véu palatino estiver levantado contra a parede posterior da faringe, as vogais produzidas, no total de sete, são chamadas de vogais orais: /i/, /ɛ/, /e/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/. Quando, no entanto, a passagem dessa corrente de ar se der com o véu palatino abaixado, uma parte da corrente expiratória ressoará na cavidade nasal e as vogais produzidas, no total de cinco, são chamadas de vogais nasais: /ã/, /ẽ/, /ĩ/ /õ/, /ũ/.

A configuração silábica Consoante Vogal Consoante (CVC) merece algumas observações. Segundo Ricardo-Bortoni (2004a), nem todas as consoantes podem ocupar os lugares de segunda consoante nessas sílabas. Essa segunda consoante (r, s, l, /y/, /w/, n) cria o travamento silábico. A pronúncia do /r/ em situação pós-vocálica ou de travamento muda muito de uma região para outra. Pode ser pronunciado como uma consoante velar, como uma consoante alveolar e até com a língua contraída. Em muitas regiões, do Brasil é encontrada essa pronúncia velar, por exemplo, no Rio de Janeiro. No Paraná e em outras partes da região Sul, a pronúncia encontrada é a alveolar. No interior de São Paulo, em Mato Grosso do Sul e Goiás é muito encontrada a pronúncia com a língua contraída. Essa realização do /r/ é geralmente associada aos falares das áreas rurais. A pronúncia do /r/ pós-vocálico tende a desaparecer no final de palavras, quando se faz uso de estilos não monitorados. Isso em todas as regiões do Brasil. Essa supressão do /r/ final é mais freqüente nos infinitivos verbais, no futuro do subjuntivo e em substantivos, advérbios e adjetivos terminados em /r/. Essa

supressão do /r/ nos infinitivos dá origem a uma “hipercorreção”. Uma “hipercorreção” ocorre quando o falante quer evitar uma forma desprestigiada de falar e, ao tentar evitar um “erro”, comete outro. Podemos perceber essa situação no exemplo: Ana Clara **estar** muito animada hoje.

Para Bortoni-Ricardo (2004b) o /s/ pós-vocálico pode ser representado graficamente pelas letras S, X, ou Z, como em: giz, xerox, mês. E soa como uma consoante surda diante de outra consoante surda, soa como consoante sonora diante de outra consoante sonora ou de uma vogal. Diante de uma vogal, soa como /z/. De acordo com a região pode soar como consoante sibilante ou chiante. Em Brasília e em Belo Horizonte, por exemplo, o S pós-vocálico é usualmente realizado sem o chiado. No Rio de Janeiro, em Salvador, em Fortaleza e em outras cidades, o S pós-vocálico é realizado como chiante. No final de palavras, o S pós-vocálico tende a transformar a vogal da sílaba em um ditongo com a semivogal /y/. A exemplo: voraz > voraiZ; voz>voiz.

Ainda de acordo com a mesma autora, as semivogais /y/ e /w/ funcionam como consoantes, formando os ditongos decrescentes, como “ai”, “au”, “ei”, “eu”, “oi”, “ou”, “iu” e “ui”. Essa semivogal que está no lugar da segunda consoante na sílaba CVC, travando-as, está sujeita a ser suprimida. Quando uma semivogal é suprimida, dizemos que houve redução de ditongo. A redução do ditongo “ou” > “ô” está muito marcada na língua, podemos perceber exemplos como em “falou > falo” entre outros casos, essa redução está tão avançada que, praticamente, pouco ouvimos a pronúncia do ditongo “ou”. Ocorre também em sílabas internas, tônicas ou átonas, como em “tesoura > tesôra”, e ainda que outras reduções dos ditongos e a semivogal /y/ não estejam tão presentes, elas requerem atenção em sala de aula, como, por exemplo, a palavra “beijo > bejo”. Carecem de uma atenção especial também os casos de “hipercorreção”, como a realização do ditongo “ei” em palavras com “e”, como em “bandeja > bandeija”.

No português do Brasil, o L pós-vocálico ocorre como uma consoante /l/ ou como a semivogal /w/. Em algumas áreas no sul do Brasil ainda é comum a realização do /l/. Nas demais regiões, é usual a realização do /w/. Esse fato é delicado, pois os alunos que estão sendo alfabetizados tendem a ficar com dúvidas quanto a usar os ditongos finais: /au/, /eu/, /iu/, /ou/ e nas seqüências: “al”, “el”, “il”, “ol”, e “ul” . Ainda em relação ao L, este tende a ser mais suprimido em sílabas átonas do que em tônicas, como, por exemplo, na palavra

carneval, em que a sílaba final CVC é tônica. Observamos, então, a realização do segmento final, com /l/ ou com /w/. Somente em áreas rurais dá-se a supressão do L final em palavras oxítonas, por exemplo, a palavra passaria de carnaval > carnává. Pode ocorrer também a troca do /l/ pelo /r/ nos falares rurais, como em carnaval > carnavar.

A letra N representa o travamento da sílaba por segmento nasal. O travamento nasal é a ocorrência do traço de nasalidade nas vogais. Na escrita, esse travamento é representado pelo til (~) ou pelas consoantes nasais M e N. A consoante que representa a nasalidade na escrita é o M antes das letras P e B. Como as formas de representar o travamento nasal são convencionadas, torna-se um tópico difícil para o alfabetizando. O travamento nasal, assim como as demais consoantes e semivogais que travam sílaba, também tende a desaparecer. Como exemplo: comeram > comero. Essa regra chama-se desnazalização e só ocorre em sílabas finais átonas.

Para entendermos a complexidade das convenções ortográficas, é necessário ter em mente que a evolução da linguagem oral e a consolidação da linguagem escrita passaram por processos históricos e representam a caminhada dos povos que as usam. Essas convenções ortográficas foram se definindo à medida que progrediram os estudos sistematizados de ortografia. O trabalho com ortografia deve ser uma atividade permanente. A partir dos primeiros estágios da alfabetização até as séries mais adiantadas, precisamos estar sempre investindo nesse ensino.

A representação do som /s/ tem significado uma das questões mais complexas na ortografia de nossa língua, porque várias são as possibilidades de se representar esse som. O som /s/ é representado pelas letras **S, C, Ç, Z, X**, e pelos dígrafos **SS, XC, SC, SÇ**. Para continuar tratando das diversas representações gráficas do som /s/, e sobre a alternância entre C, Ç e S, é importante mostrar aos alunos que o Ç só é empregado antes das letras A, O e U e nunca em início de palavras. Uma outra dificuldade no emprego da letra S provém do fato de que essa letra, às vezes, tem som de /z/. Isto ocorre principalmente quando o S vem entre duas vogais. Algumas palavras também são grafadas com a letra S, no final como *três, lápis, pires*; e outras são grafadas com a letra Z como *xadrez, paz, nariz*.

Essas são apenas algumas ocorrências de uso da letra S. Como vimos acima, são várias letras e dígrafos que o representam, constituindo assim uma dificuldade para o alfabetizando, pois não existem formas de sistematizar seu uso correto por meio de regras. O princípio que

rege esse conhecimento é considerado irregular na norma ortográfica do português. Dessa forma, o uso das representações do som /s/ tem de ser fixado em cada palavra. O que não significa que a saída seja exigir que os alunos saibam declarar verbalmente todas as regras e irregularidades das convenções da língua.

O uso dos dígrafos QU e GU requer conhecimento e atenção por parte do professor alfabetizador no seu ofício de ensinar. É importante fazer também uma distinção entre o uso do dígrafo QU e a seqüência Q + U, como na palavra “quando”, por exemplo.

O som /k/, antes das vogais A, O, U é grafado com a letra C, como nas palavras “casa”, “carro”. Usamos também a letra C para representar o som /k/ como nas palavras “claro” ou “cravo”, em sílabas em que a primeira letra é C e a segunda é L ou R. Já diante das vogais E e I o som /k/ é grafado pelo dígrafo QU, como na palavra “queimada”.

Outra questão relevante para o estudo da ortografia é o caso da letra G, quando está precedida das vogais E e I em que tem o mesmo som da letra J. O professor pode-se valer de associações de palavras com outras que são derivadas delas, a fim de que o aluno perceba essa sutil diferença. Exemplo: sugestão > sugerir; evangelho > evangelizar. Há também, palavras escritas com “je” e “ji”, que requerem um estudo detalhado.

A letra X em “xarope” e o dígrafo CH em “chave” representam o mesmo som. É importante observar que, depois dos ditongos “ei” e “ai”, esse som é sempre representado pela letra X, como nas palavras “paixão” e “ameixa”. Muitas palavras que se iniciam com a sílaba “me” são grafadas com X, como nas palavras “mexerico” e “mexilhão”. Já a palavra “mecha”, se escreve com CH.

O uso do dígrafo LH e a seqüência “li + vogal”, por que têm a mesma pronúncia, constitui mais um problema no contexto da alfabetização. É comum aparecer, nos textos de alunos alfabetizando a escrita da palavra “família” como “familha”, o que só vem confirmar a necessidade de um estudo sistemático sobre essa questão em variadas situações.

Enfim, o professor alfabetizador, além de precisar ter conhecimento sobre as convenções ortográficas da língua, precisa ser guiado, sobretudo por ações docentes fundadas nos princípios de uma pedagogia culturalmente sensível. Valorizar os saberes que os alunos já têm sobre a língua oral e escrita constitui um desses princípios. E, a partir desse entendimento, buscar estratégias dentro de contextos, como na literatura infantil, músicas, pesquisas em jornais, revistas e outros, para que o aluno possa saber quais são as situações em

que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som, a fim de que possam ampliar o domínio dos seus conhecimentos sobre a estrutura da língua escrita.

Este estudo adotou princípios de uma etnografia educacional colaborativa e, portanto, pode ser caracterizado como tal. Isso porque os papéis da pesquisadora-alfabetizadora e o da alfabetizadora-pesquisadora são “vistos como co-participantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento [...] enquanto refletem durante e sobre ações diárias”. (MAGALHÃES, 1994, p. 72)

Dessa forma, ambos os pesquisadores negociam suas “idéias” na busca de construir novos conhecimentos acerca de ações que possam ser consideradas “naturais” pelo cotidiano, lançam um olhar de estranhamento sobre elas, (re) planejam intervenções didático-pedagógicas de atuação, buscando transformar a realidade. Assim, a pesquisa colaborativa ou participante, no contexto escolar, favorece a reflexão e análise da prática docente, necessárias para as transformações da atuação do professor em sala de aula. O caráter de pesquisa participante envolve ações que devem ser planejadas e realizadas pelos participantes e que devem ser submetidas periodicamente à observação, reflexão e mudança.

### **1. Aula sobre variação lingüística: vídeo “Chico Bento – óia a onça”**

Realizamos uma aula sobre variação lingüística. Assistimos a um vídeo: “Chico Bento – óia a onça” – de Maurício de Souza. Após o filme, abrimos um debate com a turma sobre a fala do Chico Bento. Foi a primeira vez que tratamos desse assunto diretamente com os alunos. Foi uma aula bem calorosa, pois todos queriam participar e dar suas opiniões. Combinamos que, para que todos pudessem participar e ser ouvidos iriam levantar a mão na hora que quisessem falar. Como se trata de estudo da fala, mantivemos fidelidade na transcrição. Para iniciar a conversa, propusemos o debate a partir das seguintes questões: Quem consegue recontar a história a que acabamos de assistir? O aluno A1 imediatamente levantou a mão e disse:

Excerto 1

A1 – Eu quase num consegui entendê o qui o Chico Bento falô, ++ ele fala muito enrolado. Fala muito errado. Parece que ele ainda tá aprendeno a falá. Acho que tá sem dente.

Ao que se seguem outras falas:

A2 – Ele fala tudo errado mermo. Quando foi dizer “olha”, falô “oia”.

A3 – Eu acho que ele ainda é muito pequeno,++ tá aprendeno a falá agora.

A4 – É porque ele ainda não estuda. +++ Quando ele for pa escola, ele vai aprendê a falá bem direitim.

Os alunos ficaram tão empolgados com o debate que preferiram discutir o modo de falar do Chico a recontar a história. Quando propusemos o reconto da história, era com a intenção de chegarmos à análise da fala. Mas os alunos, em suas espertezas, anteciparam a questão e já foram direto ao debate do assunto.

PA – Vocês observaram onde o Chico mora?

A5 – Acho que ele mora numa chácara, porque ++ tem uma floresta.

A6 – Ele usa ropa de festa junina, então ele é caipira, deve morá na roça.

A7 – É se ele morasse na cidade ingual nós, + ele usava ropa normal, ingual a nossa.

A8 – É ele usa chapéu de paia + deve de morá em fazenda. O pai dele deve sê casero.

A9 – Agora intendi, +++ ele fala assim, porque ele mora na roça. Eu tenho um tio que tem um amigo que mora na roça e +++ ele fala parecido o Chico.

AP– Então vocês acham que a forma de falar de quem mora na roça é diferente da forma de quem mora na cidade?

Nessa hora a resposta foi quase unânime. Disseram que era diferente, sim. Registramos a fala do A10, por achar que representa o pensamento de quase toda a turma.

A10 – Claro, na roça, fala diferente da cidade, eles não têm escola.

PA – Mas vocês conseguiram entender a conversa do Chico com o Zé Lelé no filme? Conseguiram entender a história?

A11 – Sim, ++ até posso contá.

PA – Então o que há de diferente entre a fala do Chico e a fala de vocês?

A12 – Agora eu tô pensando ++ a diferença é porque ele mora na roça, fala igual as pessoa de lá e nós ++ moramo aqui na cidade, falamo igual as pessoa da cidade.

A13 – Cada pessoa fala de um jeito, ++ se mora na cidade fala do jeito do povo da cidade, ++ se mora na roça fala do jeito do povo da roça.

PA – As pessoas da cidade conseguem entender o que as pessoas da roça querem dizer ao falarem? E as pessoas da roça conseguem entender as pessoas da cidade?

A14 – Consegue, na minha família tem pessoa que mora em chácara e a gente consegue entender o que eles falam e +++ eles também consegue entender o que nós fala.

PP – Então existe jeito “certo” ou “errado” de falar?

A1 – Não. Cada pessoa fala do seu jeito.

Essas falas dos alunos vêm confirmar que, quando a relação professor e aluno é estabelecida na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, estabelece-se uma confiança mútua e o processo de ensino aprendizagem ocorre com muito mais segurança e tranquilidade para todos, mesmo aqueles alunos que são considerados mais excluídos socialmente sentem-se acolhidos e participam da construção do seu conhecimento mais ativamente, o que lhes permite ser co-autores de suas aprendizagens.

O fato de os alunos sentirem-se à vontade para expressar suas idéias, sem medo de “errar” e serem alijados do processo, favorece grandemente a aprendizagem de toda a turma.

A alfabetizadora-pesquisadora com sua postura didática progressista contribui para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso oral da língua materna, a partir dos saberes que cada um já possui. Ficou evidente esse fato, logo no início do debate sobre o filme, nas falas dos alunos A1, A2, A3 e A4. Dessa forma, quando os alunos insistiam em dizer que o Chico Bento fala errado mesmo, a professora não interveio no sentido de romper com as falas dos alunos, mas lançando outros questionamentos a fim de proporcionar mais reflexões sobre o tema e, assim, irem avançando progressivamente no entendimento, até que chegaram a compreender, a partir da análise das vestimentas de Chico, que ele, de fato, estava em outro contexto social que não o deles, dos alunos.

Depois de confrontados com outras questões, como se haviam conseguido entender a história e se é possível entender a fala (mensagem) das pessoas que moram na roça e se estas conseguem entender a fala das pessoas que moram na cidade, chegaram ao objetivo da questão, que ficou retratado na fala do aluno A1, quando diz que cada pessoa fala do seu jeito. Chegar a esse nível de conhecimento com os alunos requer, por parte do professor, uma formação profissional competente, sensibilidade, compromisso social com a formação dos alunos enquanto cidadãos que merecem ser tratados com respeito e dignidade, a fim de que se construam pessoas comprometidas com a transformação e a mudança, contribuindo para a desconstrução de preconceitos de várias origens e principalmente o lingüístico, que se criou em torno das falas das pessoas que pertencem às camadas menos favorecidas da sociedade.

Tanto a alfabetizadora-pesquisadora quanto a pesquisadora-alfabetizadora têm a crença de que os alunos, independente das classes sociais a que pertencem, se forem pedagogicamente incentivados e receberem um tratamento pautado em uma relação simétrica

e respeitosa, construirão conhecimentos escolares significativos que vão dar-lhes suporte para toda a vida.

Como os alunos são incentivados a se expressarem oralmente e por isso estão bem falantes, estão também escrevendo com o mesmo entusiasmo. Não têm medo de errar, pois já entenderam que não escrever da forma convencional não significa que não sabem, mas que estão aprendendo. Tanto que é comum a consulta entre eles e entre eles e os professores que estiverem na sala na hora da realização das atividades. Ficam muitos à vontade para perguntarem quando têm dúvida.

A seguir apresentaremos a análise de escrita e de fala e escrita de alguns alunos buscando explicitar em que medida há integração da língua oral na produção escrita dos estudantes de uma classe de alfabetização.

Excerto 1

Fala:

*“Eu gostei da parte que o Noé colocou os animais dentro da arca. Porque ++ eu gosto muito de animal. Gosto mais do leão, porque ++ todo mundo fala que o leão é o rei da selva, por isso eu gosto dele muito. Eu +++ gostaria de criar um na [mĩ ´a] casa. Gostaria de apertá ele tanto”. Gabriel Carvalho – 7 anos*

Escrita:

*“Eu gostei da parte qui ele mandou os bicho iren para a arca porque eu gosto de bicho eu gostaria de gria um leão na minha casa”. Gabriel Carvalho – 7 anos.*

Visualmente, nos fragmentos de fala e escrita do aluno, fica evidente que o homem pode ser definido como um ser que fala mais do que como um ser que escreve. Na oralidade, ele expressou muito mais idéias do que quando escreveu. Pode-se perceber na fala que, apesar da espontaneidade, ele se imprimia um certo monitoramento. Fez algumas pausas para organizar melhor as idéias. Na palavra [“minha” > mĩ ´a] , pronunciou sem a produção do fonema nasal palatal /nh/. Essa supressão é muito comum, mesmo por falantes de classes sociais mais privilegiadas em termos de escolaridade, caracteriza certas variedades regionais, como a nordestina. Suprimiu também o /r/ final do verbo “apertar”, outro fenômeno observado generalizadamente no português brasileiro, especialmente nos estilos não-monitorados, que é a perda do fonema /r/ nos infinitivos verbais e nas formas do futuro do

subjuntivo. É classificado como um traço gradual dentro de uma análise sociolingüística do português brasileiro, e que está presente na fala de quase todos os brasileiros.

Na análise do fragmento escrito, grafou a palavra “que” com a letra I no final mostrando que está se apoiando na fala, pois, ao pronunciar essa palavra, a letra E final tem som de /i/. Em quase todas as manifestações orais do português do Brasil, vemos que as vogais médias /e/ e /o/ são reduzidas para /i/ e /u/ em sílabas átonas. Na escrita do verbo “ir”, no infinitivo, em “ele mandou os bichos iren”, grafou o vocábulo “irem” com a letra N no final da palavra. Mais uma vez pode-se perceber que o aluno não domina ainda as convenções ortográficas usadas para indicar a nasalidade.

Escreveu o verbo “criar” com a letra Q no início. Atribuímos que este aluno acredita que, para produzir o som /k/ que segundo o ponto de articulação na cavidade bucal é velar, produzido na parte posterior da língua com o palato mole, poderá utilizar-se da letra Q. As convenções ortográficas que definem o uso da letra C com valor de /k/ e impedem o uso do dígrafo “qu”, em sílabas de estrutura CCV precisam ser trabalhadas, a fim de que o aluno ascenda a esse conhecimento.

Por outro lado, destacamos os saberes que o aluno demonstra ter. Além de um bom desenvolvimento da expressão oral e escrita para o momento em que se encontra na série que está estudando, revela em seu reconto de narrativa, nos fragmentos de fala: “porque eu gosto muito de animal”, “porque todo mundo fala que o leão é rei da selva, por isso eu gosto muito dele” e no fragmento de escrita: “eu gosto de bicho” uma avaliação ou comentário que fez sobre o assunto que está narrando. Esse fato demonstra que esse narrador dispõe de certa experiência com esta tarefa comunicativa, e esta experiência se evidencia a partir dos recursos de inclusão de elementos avaliativos na narração, permitindo expressar com mais clareza suas idéias, segundo Labov (1972), o que vem servir de base para a escrita. O aluno demonstra já ter construído muitos saberes escolares, que também poderíamos chamar de saberes sistematizados, pois muitos deles foram construídos a partir da sistematização dos saberes anteriores à vida escolar.

Poderíamos destacar a própria estrutura das narrativas oral e escrita, que apresentam uma seqüência lógica de raciocínio e uma clareza de idéias.

Em relação às questões das convenções ortográficas, apresenta ter conhecimento de algumas regras regulares: uso do ditongo final átono /ou/ em “mandou”, e do ditongo final

tônico /ãu/ em “leão”, uso da consoante N para representar a nasalidade da vogal também na palavra “mandou”, uso do dígrafo CH em “bicho” e NH em “minha”, uso do tempo verbal “gostaria” no futuro do pretérito, uso da letra S na palavra “casa” que tem som de /z/.

Excerto 2

Escrita:

*“Nos demos um celular de presente para mamãe no dia das maes ela ficou alegre a vovo fez macarãõ e feijãõ, arroz. Pudim e muce de maracuja foi a sobremesa”.*

Fala:

*“No dia das mães nós demos um celular para mamãe. Ela ficou muito alegre, porque era o celular que ela queria ter. E ++ fomos almoçar na casa da vovó. A vovó fez ++ macarrãõ, ++ feijãõ, ++ arroz, ++salada e carne. Fez pudim e mousse de maracujá de sobremesa. Foi muito legal o dia das mães.*

Nesse excerto, fica evidente que a aluna é bastante falante, consegue expressar-se oralmente com muita clareza, riqueza de informações e organiza suas idéias de forma a permitir um raciocínio lógico em que o leitor pode acompanhar a trajetória de suas idéias.

A aluna mostra uma escrita bastante adequada para o momento letivo em que se encontra. Apenas nas palavras “macarrãõ” e “arroz” revela não dominar o uso do dígrafo RR. Também não demonstrou conhecer as convenções ortográficas que dizem respeito à classificação das palavras quanto ao acento tônico e por isso não acentuou as palavras oxítonas “maracujá”, “nós” e “vovó”. Em relação à escrita do verbo “fazer” que grafou coma letra S, revela ainda não dominar as convenções ortográficas dos sons representados pelas letras S e Z.

Essa aluna traz consigo saberes relevantes que estão contribuindo para seu sucesso escolar. Em sua fala, usa adequadamente os tempos verbais na primeira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo dos verbos “dar” (demos), “ir” (fomos).

Tanto sua escrita como sua fala revelam características da variedade linguística de seu grupo social. Sua fala apresenta um estilo monitorado, talvez em função do evento (gravação).

O nível de escolaridade dos pais dessa aluna é alto considerando a média dos pais dos outros alunos da turma. A família tem acesso a determinados bens materiais e culturais. Costumam viajar em períodos de férias escolares. A mãe lê “historinhas” em casa para os

filhos quando vão dormir. Enfim, o contexto dessa aluna é privilegiado em relação à grande maioria das crianças que freqüentam a escola pública brasileira.

Na escrita da palavra “celular”, manteve o R final na estrutura silábica CVC. No vocábulo “presente”, temos três situações que requerem conhecimento das convenções ortográficas da língua que a aluna demonstrou ter, que são: i) a sílaba inicial de estrutura CCV; ii) a segunda sílaba de estrutura CVC, constituindo um travamento nasal que pode ser representado pelo til (~) ou pela consoante nasal N, como é este caso, e iii) a letra S com som de /z/, porque está posicionada entre duas vogais.

A escrita da palavra “mamãe” grafou adequadamente, demonstrando saber fazer uso do ditongo nasal decrescente /ãe/. Embora mais à frente tenha grafado a palavra “mães”, sem o til (~), acreditamos que não foi por falta de conhecimento, mas talvez pela falta de uma releitura do texto, quando provavelmente teria percebido a falta do til.

Nas palavras “alegre” e “sobremesa” há uma sílaba de estrutura CCV, constituindo um encontro consonantal, que é o agrupamento de consoantes em um só vocábulo. Esses encontros ocorrem com mais freqüência com a segunda consoante em /l/ ou /r/ e são inseparáveis, como as sílabas “gre” e “bre” das palavras mencionadas acima, em que a aluna saiu-se muito bem.

Foi bem sucedida também na escrita da palavra “pudim”, com a última sílaba de estrutura CVC em que ocorre travamento da sílaba por segmento nasal representado pela letra M. Há várias formas de representar esse travamento nasal, por isso esse conhecimento torna-se bastante complexo para os alunos das classes de alfabetização. Nossa aluna mostrou que domina muito bem esse tópico.

A sua narrativa oral de experiência pessoal traz comentários relevantes como: “Ela ficou muito alegre porque era o celular que ela queria ter” e “foi muito legal o dia das mães”. Esses comentários que a narradora faz sobre o que está narrando mostra que ela é, em certa medida, uma narradora experiente, pois inclui novos elementos de avaliação à sua narrativa, o que valoriza sua comunicação.

#### Algumas Considerações

Este estudo, como era seu propósito, poderá trazer contribuições significativas para o ensino da educação em língua materna nos anos iniciais de escolarização, instaurando, a partir

de seu referencial teórico, um debate sobre os aspectos lingüísticos e socioculturais dos alunos e professores e promovendo a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível. Assim, poderá ser inaugurada uma nova organização do trabalho pedagógico em sala de aula de alfabetização/letramento e uma revisão das formas de ver o aluno, o professor e a ação desses no processo de construção do conhecimento.

Os desafios metodológicos, para coletar as informações de fala em condições “naturais”, foram grandes. Muitos foram os cuidados para não deixar que as influências do contexto viessem mascarar os dados ou que não se obtivessem as devidas informações para a análise. Cuidou-se também de coletar a naturalidade das falas, em momentos informais no cotidiano dos alunos.

Os resultados obtidos com este estudo confirmaram as questões que levaram a esta investigação. Observa-se que, a partir do momento em que as pesquisadoras consideram os saberes da oralidade dos seus alunos, puderam desenvolver estratégias didáticas facilitadoras para que os alunos se apropriassem com mais segurança da escrita escolar em classes de alfabetização.

Na análise da integração dos saberes da oralidade e o processo de aquisição da escrita na escola, acreditamos ter encontrado nas informações elementos que indicam a influência da oralidade na escrita inicial dos alunos. Essa influência se mostra, sobretudo, nos fragmentos de narrativas (escritas espontâneas) dos alunos que foram coletadas em várias situações.

As marcas da linguagem oral em algumas narrativas escritas dos alunos confirmam a premissa de que, para eles, a linguagem escrita possa ser representativa da linguagem falada.

Observa-se que a transição da oralidade para a escrita se apresenta para o aluno, em alguns momentos, como um conhecimento “difuso”, o que é aceitável, pois é uma característica própria do processo em que se encontra em relação à construção da escrita.

No entanto, ao mesmo tempo em que sua escrita inicial recebe influência da oralidade, gradativamente, com a continuação do processo de aquisição da língua escrita e o estudo das convenções ortográficas, novos elementos são incorporados à sua escrita, o que a transforma e transforma também sua própria oralidade. Pode-se observar essa transformação a partir da capacidade de explicitação no texto escrito, em que os alunos começam a mostrar indícios da percepção das diferenças entre as modalidades de linguagens oral e escrita.

Nessa perspectiva, os conhecimentos de Sociolingüística contribuíram significativamente para que as pesquisadoras pudessem elaborar estratégias facilitadoras a fim de ampliar a competência comunicativa e o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura dos alunos em sala de aula.

Nesse sentido, a atuação do professor é fundamental na mediação para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Mas para que essa mediação seja, de fato, capaz de contribuir para a construção de aprendizagens significativas dos alunos, o professor precisa estar sempre aprendendo, ou seja, aprendendo para ensinar.

Às políticas de formação de professores alfabetizadores a Sociolingüística sugere a inserção dos estudos em variação lingüística como componente curricular nos cursos de formação inicial e continuada. Assim, os alfabetizadores estarão melhor instrumentalizados para o exercício de sua profissão, contribuindo com uma atuação pedagógica na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, que vise dar conta da dimensão e da complexidade que englobam a formação humana.

### Referências Bibliográficas

- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos. *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolingüística para professores*. São Paulo: Parábola Editorial, no prelo.
- \_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *Projeto Praler: programa de apoio à leitura e escrita*. MEC/SEF/Fundescola, 2004b.
- ERICKSON, Frederick. *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*. *Anthropology & Education Quarterly*, n. 18 (4), 1987, p. 355-356.
- LABOV, William. The logic of nonstandard English. In: *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. In: *Instituto de Estudos da Linguagem: trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP, n. 23, p. 71-78, jan./jun., 1994.
- RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

# GÊNESE LEXICAL NAS LÍNGUAS EUROPÉIAS OCIDENTAIS: A INFLUÊNCIA GRECO-LATINA E O PERFIL IDEOLÓGICO DO LÉXICO

**Aldo Bizzocchi**

## **Introdução**

Este artigo é uma condensação do estudo sobre a ideologia da formação do léxico das línguas européias ocidentais apresentada em detalhe no livro *Léxico e ideologia na Europa ocidental* (BIZZOCCHI, 1998), no qual é proposto um modelo teórico que dê conta dos principais fenômenos lexicogênicos conhecidos, ao menos no domínio das línguas ocidentais, para tanto incorporando os processos neológicos já descritos em trabalhos clássicos de lexicologia, bem como as categorias classificatórias constantes nas obras filológicas mais importantes e nos grandes dicionários etimológicos, ao mesmo tempo em que são redefinidos alguns conceitos já correntes e instituídos alguns novos.

A Europa Ocidental é talvez o melhor exemplo de povos étnica e lingüisticamente diferentes que, no entanto, graças à influência cultural comum da Grécia e de Roma, exercida sobretudo por meio de suas línguas (o grego e o latim) e de sua religião (o cristianismo), constituíram uma única grande civilização, a chamada Civilização Européia ou Ocidental, que hoje já tende a ser chamada de Civilização Global. A influência unificadora da cultura clássica reflete-se na ideologia desses povos e, conseqüentemente, em suas línguas, principalmente no que diz respeito ao léxico. A história dessas línguas sustenta-se, assim, sobre uma constante tensão entre a influência greco-latina e o elemento vulgar.

Por outro lado, inúmeros estudos têm sido empreendidos acerca do léxico dessas línguas, muitos dos quais visando à explicação dos processos de criação das palavras, à detecção de uma ideologia subjacente ao léxico, e mesmo à quantificação dos fenômenos observados, para tanto recorrendo até mesmo a análises estatísticas. Procuramos aqui abordar todas essas questões sob um novo prisma, tentando explicar a dinâmica da criação e renovação do léxico das línguas européias ocidentais, pertencentes às famílias lingüísticas românica e germânica, de um ponto de vista ao mesmo tempo neológico e etimológico, isto é, com base na origem e nos processos de produção das unidades lexicais, a partir da acima citada tensão entre o *clássico* (de influência greco-latina) e o *vulgar*, processos cuja tipologia aqui estabelecemos.

Como se sabe, parte do material lexical das línguas européias de cultura nelas entrou por evolução direta a partir das línguas que as precederam historicamente (como é o caso do latim vulgar em relação às línguas românicas), parte resulta de importação a partir de outras línguas e parte é fruto de criação intralingüística. A importação lexical pode, por sua vez, ser direta, isto é, a partir da própria língua criadora a palavra, ou indireta, quando aporta elementos lexicais de línguas nas quais tais elementos também são resultado de importação. Além disso, tanto as palavras importadas quanto as criadas intralingüisticamente estão igualmente sujeitas ao processo da evolução histórica.

Nosso princípio de análise baseia-se na tensão permanente entre as línguas clássicas do Ocidente — grego e latim — e as línguas vulgares, na verdade idiomas nacionais da Europa Ocidental, tensão esta que se encontra na base de toda a tradição literária, religiosa, filosófica, intelectual, e também filológica e gramatical do Ocidente. De fato, inúmeras razões fazem com que o grego e o latim estejam em posição hierárquica superior em relação às línguas vulgares, das quais constituem o grande paradigma. Embora o Império Romano do Ocidente tenha desmoronado em 476, as instituições políticas, os fundamentos jurídicos, os cânones literários e artísticos da Roma Antiga, bem como a própria língua latina, sobreviveram até a era moderna. Além de representarem o veículo de transmissão do patrimônio cultural da Antigüidade, as línguas clássicas, principalmente o latim, foram, durante muito tempo, consideradas as únicas línguas dignas da literatura, da poesia, da ciência, da filosofia, da religião, etc. Em face disso, as línguas vulgares mantiveram entre si uma posição de igualdade, de equivalência, e, ao mesmo tempo, de submissão cultural à influência greco-latina. Com efeito, ainda hoje, a maioria dos termos técnicos, científicos, ou simplesmente os vocábulos de cultura de qualquer língua ocidental são empréstimos das línguas clássicas ou estão formados com elementos morfológicos dessas línguas e segundo seus modelos.

Entretanto, a enorme influência cultural das línguas clássicas deixou marcas desse estatuto hierárquico superior também no plano estritamente lingüístico: quando, por exemplo, se introduz numa determinada língua um grecismo ou latinismo, este não é em nenhum momento sentido como uma palavra estrangeira (vide, por exemplo, as palavras *organismo* e *temperatura*). Na verdade, ela já é introduzida na língua com todas as adaptações fonológicas, morfológicas e ortográficas que lhe garantem, desde o início, o status de unidade genuína do léxico da língua vulgar. Já um vocábulo proveniente de outra língua qualquer, seja ela européia ou não, entra no léxico sempre como um estrangeirismo, o que é revelado pela grafia, pela pronúncia e pela morfologia, e somente mais tarde poderá vir a perder esse caráter estrangeiro (por exemplo, ing. *football* > port. *futebol*, fr. *abat-jour*

> port. *abajur*). Visto que todas as línguas do Ocidente sofreram — e ainda sofrem — a influência das línguas clássicas e que, ao mesmo tempo, todas elas intercambiam elementos lexicais clássicos ou vulgares entre si, a opção de uma língua, em face de uma determinada necessidade de criação neológica, entre um vocábulo greco-latino e um vocábulo vulgar estrangeiro, entre a importação e a criação intralingüística, a partir do acervo lexical autóctone, pode revelar algo a respeito da própria ideologia dessa língua, e, conseqüentemente, do povo que a fala.

Tal abordagem do léxico conduz a uma classificação das palavras da língua segundo sua tipologia genética, a partir da qual se pode estabelecer um perfil lexicogênico de cada língua. Uma análise quantitativa e qualitativa desse perfil permite estudar a dinâmica neológica da língua, bem como identificar tendências predominantes, preferências, coerções e, conseqüentemente, correlacionar tal comportamento a uma visão de mundo subjacente.

### **O aspecto ideológico do léxico**

O léxico das línguas européias ocidentais se sustenta basicamente sobre as dicotomias *autóctone/importado* e *clássico/vulgar*. Isso significa que tais línguas sofrem influências verticais do grego e do latim e influências horizontais das demais línguas vulgares européias, bem como de línguas extra-européias. Em princípio, essas influências se exercem de igual maneira em todas as línguas consideradas. No entanto, o léxico de cada uma delas apresenta um comportamento diverso, vale dizer, cria ou renova suas unidades segundo processos diferentes, de que resultam léxicos de configuração bastante desigual. Torna-se evidente, então, que cada língua realiza certas opções e demonstra certas preferências por um ou outro processo de criação lexical. Essas opções e preferências obviamente mudam ao longo do tempo, de modo que o aspecto do léxico de uma língua numa determinada etapa de seu desenvolvimento é o resultado de todas as tendências verificadas desde o início de sua história até aquele momento. Tais tendências são responsáveis pela feição que o léxico apresenta a cada novo corte feito em sua história. Mas, mais do que isso, determinam de certa forma o porvir desse léxico, já que muitos dos traços que o caracterizam se repetem de modo sistemático, tornando-se com o tempo injunções. É nesse sentido que tais coerções positivas e negativas dizem respeito à própria ideologia do léxico da língua, especialmente no que tange aos elementos de origem externa, pois é sobretudo em face da influência estrangeira que o caráter ideológico do léxico sobressai. Assim sendo, não é o léxico vulgar puro, isto é, as

palavras herdadas ou criadas intralingüisticamente, que nos vai revelar a ideologia da língua, mas sim o material de origem estrangeira, seja ela greco-latina ou vulgar.

Uma vez que todas as línguas literárias européias beberam na mesma fonte greco-latina, que foi a principal influência lingüística sofrida por elas, o caráter ideológico do léxico de cada uma delas vai se mostrar principalmente na forma particular assumida pelos incontáveis empréstimos de vocábulos gregos ou latinos efetuados desde a Idade Média até os dias de hoje.

Mais modernamente, outras línguas de cultura, como o francês e o inglês por exemplo, passaram também a gozar de grande prestígio. Isso faz com que as próprias línguas vulgares apresentem uma hierarquia entre si. De qualquer modo, toda língua exerce e ao mesmo tempo recebe influências.

### **Empréstimos de vocábulos greco-latinos**

Do ponto de vista das relações *significante/significado* existentes no interior do signo, o empréstimo de um vocábulo de uma língua para outra pode ser de três tipos: empréstimo total, empréstimo de significante e empréstimo de significado (BARBOSA, 1981: 293-294).

Quando uma língua vulgar decide importar do grego ou latim um vocábulo, este sofre necessariamente um processo de modificação estrutural, a fim de compatibilizá-lo ao novo sistema lingüístico em que deve enquadrar-se. As alterações que o significante greco-latino sofre podem ser espontâneas ou deliberadas, obrigatórias ou facultativas, em função da própria estrutura fonético-fonológica da língua receptora. De qualquer maneira, quando do empréstimo, necessariamente ocorre a adaptação da pronúncia ao sistema fonético-fonológico da língua receptora, bem como a adaptação da grafia ao seu sistema ortográfico.

Entretanto, antes de prosseguirmos, é preciso distinguir entre a adaptação fonético-fonológica pura e simples, que é apenas uma adaptação da pronúncia do vocábulo à grafia latina, e a mutação fonético-fonológica, resultante quer da evolução histórica natural da língua, quer da alteração intencional do significante do vocábulo, por analogia às palavras vernáculas da mesma, fenômenos a que demos o nome de *metamorfismo*. Ao contrário da adaptação fonético-fonológica, o metamorfismo confere ao empréstimo um aspecto formal vulgar. Veremos, a seguir, os tipos possíveis de processos de adaptação e/ou mutação do significante que um empréstimo greco-latino pode sofrer.

## **Tipologia lexicogênica dos vocábulos de uma língua**

Do ponto de vista lexicogênico, os vocábulos de uma língua podem ser divididos, numa primeira abordagem, em dois grandes grupos:

a) *vocábulos vernáculos*, isto é, aqueles que constituem o léxico de base da língua no momento em que esta se individualiza historicamente, visto que foram herdados diretamente da língua-mãe;

b) *neologismos*, isto é, vocábulos introduzidos em época posterior ao início histórico da língua, e que, segundo GUILBERT (1975), podem ser fonológicos, sintagmáticos, semânticos e alogenéticos.

Por outro lado, dada a enorme influência das línguas clássicas na norma culta das línguas européias ocidentais, também podemos classificar os vocábulos destas línguas em relação àquelas em *vocábulos eruditos* (importados do grego ou latim ou resultantes da combinação sintagmática de elementos greco-latinos), *vocábulos vulgares* (vocábulos vernáculos, seus compostos e derivados) e *vocábulos semi-eruditos* (que apresentam hibridismo de elementos eruditos e vulgares, seja por composição, derivação ou meta-morfismo). São também semi-eruditas palavras cujos morfemas sejam todos vulgares, mas que estão calcadas em vocábulos greco-latinos, isto é, são verdadeiras “traduções” desses vocábulos.

Tendo em vista que tanto as palavras semi-eruditas quanto as vulgares possuem um caráter de “vernaculidade”, ao menos do ponto de vista do significante, optamos por dividir o léxico das línguas européias ocidentais em duas macrocategorias, a saber, os *greco-latinismos* (vocábulos cuja totalidade dos morfemas, salvo as desinências, é greco-latina, sem nenhum metamorfismo) e *vulgarismos* (vocábulos dos quais pelo menos um dos morfemas, à exceção das desinências, é vernáculo ou metamórfico). Portanto, a categoria dos grecolatinismos compreende os vocábulos eruditos e a categoria dos vulgarismos engloba os vocábulos semi-eruditos e vul-gares.

Apresentamos a seguir uma tipologia dos grecolatinismos e dos vulgarismos.

### **1. VULGARISMOS**

#### **1.1. Vulgarismos resultantes de herança vernácula (palavras herdadas)**

No caso das línguas românicas, é vernáculo tudo quanto já existia no latim vulgar e continuou a existir, sem solução de conti-nuidade, nos diversos romances regionais. Nas línguas germânicas, é vernáculo aquele material lexical e gramatical que já existia nos diversos dialetos germânicos pré-literários, que convencionamos chamar de *germances*, por analogia aos dialetos romances (BIZZOCCHI, 2003).

É interessante notar que há nas línguas românicas inúmeras palavras vernáculas de origem germânica (por exemplo, *guardar*, *guerra*) e, similarmente, há nas línguas germânicas palavras vernáculas de origem latina (inglês *cup*, *dish*). Não obstante, muitos trabalhos de etimologia não dão conta desse fato.

## 1.2. Vulgarismos alogenéticos (empréstimos de vulgarismos estrangeiros)

Segundo GUILBERT (1975: 92-93), num primeiro momento, o termo estrangeiro é introduzido num determinado ato de fala em referência a um significado próprio à língua estrangeira. É o que ele chama de xenismo, isto é, termo que permanece efetivamente estrangeiro. O empréstimo propriamente dito se inicia a partir do momento em que se introduz na sociedade o objeto ou conceito designado inicialmente na língua estrangeira, de tal modo que a comunidade lingüística acolha ao mesmo tempo o termo que o designa, ou então quando ela recorre ao termo estrangeiro em referência a um significado já denominado em sua própria língua. A essa nova situação, em que o termo ainda conserva seu caráter estrangeiro, mas já se incorporou aos hábitos lingüísticos dos falantes, Guilbert dá o nome de peregrinismo. Segundo ele, o empréstimo é a fase posterior, em que, dada a generalização de seu uso, o termo se integra de tal modo ao léxico, a ponto de não ser mais sequer percebido como termo estrangeiro.

Existem duas diferenças básicas entre o empréstimo de um vocábulo grego ou latino e o empréstimo de um vocábulo vulgar estrangeiro (estrangeirismo):

a) um empréstimo greco-latino sofre em geral, desde sua introdução, adaptações fonético-fonológica, morfológica e ortográfica, que o integram perfeitamente ao léxico da língua. Já, em relação ao estrangeirismo, isso nunca acontece de imediato, devendo ele passar por todas as etapas de sua adoção.

b) Um significante grego ou latino pode não ser importado juntamente com seu(s) significado(s), mas pode adquirir, já de início, um novo significado na língua que o importa. Ao

contrário, o estran-geirismo penetra na língua sempre como um vocábulo completo, com significante e significado estrangeiros.

### 1.3. Empréstimos de tradução

Partindo das definições de empréstimo total, de significante e de significado dadas acima, podemos definir empréstimo de tradução como um empréstimo de significado em que o significante é vulgar, isto é, total ou parcialmente constituído de morfemas vernáculos ou metamórficos. Por se tratar de um tipo de empréstimo, a tradução do significante é sempre intencional, motivada pelo vocábulo original. Os empréstimos de tradução podem ser sintagmáticos (por exemplo, lat. *verisimilis*, *superficies* > francês *vraisemblable*, *surface*) ou semânticos (lat. *angulus* > alemão *Ecke*, no discurso da geometria), diretos (lat. *providere* > al. *versehen*) ou indiretos (al. *versehen* > sueco *förse*), obrigatórios (lat. *natione* > port. *nação*, pois não há em português o sufixo \*-*ciom*) ou facultativos, e, ainda, podem partir de um grecolatinismo ou de um vulgarismo (inglês *skyscraper* > português *arranha-céu*).

Podem, ainda, ser totais (lat. *providere* > fr. *pourvoir*) ou parciais (por exemplo, lat. *promovere*, *naturalis* > fr. *promouvoir*, *naturel*, onde os elementos *pro-* e *natur-* são latinos e *mouvoir* e *-el* são vernáculos). O mesmo vale para a tradução dos vulgarismos estrangeiros (por exemplo, fr. *surnom* > ing. *surname*).

### 1.4. Vulgarismos resultantes de metamorfismo

Enquanto o empréstimo de tradução de grecolatinismo é a substituição de um morfema grego ou latino por um vernáculo, o metamorfismo é a substituição de um fonema ou seqüência de fonemas gregos ou latinos por um fonema ou seqüência de fonemas vernáculos, com a substituição paralela do grafema (ou grafemas) original correspondente por uma grafia semelhante àquela das palavras vernáculos. O metamorfismo pode ser espontâneo (resultante da evolução fonética natural que um empréstimo greco-latino pode sofrer ao longo do tempo: lat. *capitulu*, *canonicu* > port. *cabido*, *cônego*) ou deliberado (resultante da modificação fonológica do empréstimo por analogia a palavras vernáculos: lat. *actore*, *directu* > port. *ator*, *direto*, por analogia com *fructa* > *fruta*). Pode ser também obrigatório ou facultativo. Por razões óbvias, o meta-morfismo é um fenômeno muito mais comum nas línguas românicas do que nas germânicas.

### 1.5. Vulgarismos resultantes de combinação sintagmática (composição ou derivação)

Já vimos que os empréstimos de tradução sintagmáticos são essencialmente compostos e derivados vulgares criados para traduzir um vocábulo estrangeiro. Entretanto, a maior parte dos compostos e derivados de uma língua são criações intrínsecas da língua, sem nenhuma motivação externa. Podem resultar da combinação de elementos exclusivamente greco-latinos (por exemplo, *sociológico*), da combinação de elementos exclusivamente vulgares (*guarda-chuva*, *montanhês*), ou ainda podem resultar da combinação de ambas as espécies de elementos (*auriverde*, *equilibrável*). No primeiro caso, o vocábulo resultante será um grecolatinismo. Nos demais casos, será um vulgarismo.

### 1.6. Co-ocorrência de processos lexicogênicos no mesmo vocábulo

Um mesmo vocábulo vulgar pode resultar de mais de um processo de vulgarização. Assim, o port. *redução*, por exemplo, provém do lat. *reductione* por tradução do sufixo latino *-tione* pelo vernáculo *-ção*, bem como por síncope do *c* latino do grupo *-ct-*, o que configura um metamorfismo. Da mesma forma, o vocábulo correspondente it. *riduzione* vem do lat. *reductione* por tradução do prefixo latino *re-* pelo vernáculo *ri-* e, além disso, por metamorfismo do grupo consonantal *-ct-* para *-z-* (síncope do *c*). A incidência de dois processos de vulgarização no mesmo vocábulo pode ser simul-tânea, no instante mesmo da criação deste, ou sucessiva. Neste caso, um vocábulo greco-latino pode sofrer empréstimo de tradução parcial, podendo, mais tarde, aqueles morfemas que não foram tradu-zidos ser alvo de metamorfismo. Esses dois fenômenos podem tam-bém ocorrer na ordem inversa.

## 2. GRECOLATINISMOS

Constitui grecolatinismo todo vocábulo formado exclusiva-mente de morfemas de origem grega ou latina, não metamorfizados, excetuadas as desinências. Um grecolatinismo pode resultar do empréstimo de uma palavra efetivamente pertencente ao léxico do grego ou do latim, mas pode também ser criada, no âmbito da língua vulgar, através da combinação sintagmática de morfemas

greco-latinos. Para que um vocábulo se caracterize como grecolatinismo, basta que seu significante seja greco-latino.

### 2.1. Grecolatinismos resultantes de empréstimo direto ou indireto do grego/latim

Quando uma língua vulgar importa um vocábulo diretamente do latim, dá-se um empréstimo greco-latino direto, ao passo que, quando uma língua vulgar importa um vocábulo greco-latino de outra língua vulgar, tem-se um empréstimo greco-latino indireto. Um exemplo disso é o fr. *direction*, importado diretamente do latim *directione*; já o ing. *direction* é um empréstimo do grecolatinismo francês.

### 2.2. Refecções de vulgarismos

Muitas vezes, um vocábulo vulgar ou vulgarizado, de origem latina, pode ser substituído por seu equivalente erudito, num processo que se chama refecção. Na verdade, a substituição do significante vulgar pelo erudito não se dá instantaneamente, mas durante algum tempo a forma vulgar e a erudita convivem na língua como alótipos (BIZZOCCHI, 1991). O grecolatinismo, surgindo inicialmente como neologismo, proposto como sinônimo do vulgarismo, uma vez aceito pela comunidade lingüística, tende a ter uma frequência de uso cada vez maior, ao passo que o vulgarismo começa então a diminuir de frequência, até tornar-se um arcaísmo e, eventualmente, desaparecer.

Por vezes, a adoção de uma grafia latinizada pode induzir a uma falsa refecção. Isso ocorre quando a grafia de uma palavra reassume a forma latina, porém no plano fonético-fonológico nada ocorre que possa indicar que se tratar de um novo vocábulo. Essas falsas refecções foram particularmente frequentes em francês, em palavras como as vernáculos *ni* e *salu*, que tiveram sua grafia alterada para *nid* e *salut*, por inspiração do latim *nidu* e *salute*, respectivamente.

Alguns exemplos de vocábulos portugueses refeitos sobre o latim são *chor* > *frol* > *flor*, *coa* > *cauda*, *diago* > *diácono*, *dino* > *digno*, *eivigar* > *edificar*, *esmar* > *estimar*, *fremoso* > *formoso*, *inhorar* > *ignorar*, *seenço* > *silêncio*, *sordo* > *surdo*, *zeo* > *zelo*, etc.

### 2.3. Empréstimos de restituição

Definiremos o empréstimo de restituição como um emprés-timo de significado de um vulgarismo estrangeiro, em que o signi-ficante é greco-latino, isto é, totalmente constituído de morfemas de origem grega ou latina não metamorfizados. O empréstimo de resti-tuição é o processo inverso do empréstimo de tradução, pois, neste, parte-se de um vocábulo greco-latino e chega-se a um vocábulo vulgar, ao passo que, na restituição, parte-se de um vulgarismo e chega-se a um grecolatinismo. O empréstimo de restituição, a exem-plo do empréstimo de tradução, pode ser sintagmático (quando uma língua vulgar cria um composto ou derivado com morfemas greco-latinos e significado emprestado de vulgarismo estrangeiro: ing. *feed back* > espanhol *retroalimentación*, ing. *English-speaker*, port. *anglofone*) ou semântico (quando uma língua vulgar importa o signi-ficante de um vocábulo grego ou latino e o significado de um vocábulo vulgar estrangeiro, o qual é neologismo semântico na língua de origem: fr. *entier*, “número inteiro” > ing. *integer*), obrigatório ou facultativo.

#### 2.4. Grecolatinismos resultantes de combinação sintagmática (com-posição ou derivação)

Além da importação de vocábulos às línguas clássicas, as línguas vulgares também podem construir grecolatinismos através da combinação sintagmática de elementos lexicais greco-latinos (deri-vação ou composição).

A composição e derivação greco-latinas são particularmente freqüentes no discurso técnico-científico, no qual abundam radicais e afixos oriundos do grego e do latim, e cujas próprias normas termi-nológicas aconselham a formação de novos termos através da combinação sintagmática desses elementos léxicos.

### 3. VOCÁBULOS NÃO CLASSIFICÁVEIS NAS CATEGORIAS ANTERIORES

Nem sempre é possível classificar um vocábulo como grecolatinismo ou vulgarismo porque há vocábulos que contêm elementos não pertencentes propriamente ao léxico da língua, tais como nomes próprios, siglas, onomatopéias, morfemas fragmen-tários (fractomorfemas ou quase-morfemas), neologismos fonoló-gicos, etc. Temos nessa classe palavras como *amperímetro*, *andaluzita*, *cuco*, *crocante*, *férmio*, *hitlerista*, *informática*, *kantismo*, *kimberlita*, *liliputiano*, *macadamizar*, *metrô*, *napoleônico*, *newtoniano*, *nylon* (ou *náilon*), *permiano*, *foto*, *radar*, *tique-taque*, *ufologia*, *voltagem* e *wattímetro*, dentre outras.

## **Percurso gerativo de criação vocabular**

Há casos em que, para classificar lexicogenicamente um vocábulo, temos de postular a existência de etapas evolutivas não documentadas desse vocábulo, e que, por sinal, jamais existiram efetivamente, mas que são necessárias para explicar a configuração atual do vocábulo. Por exemplo, o ing. *chronicle* não pode ser explicado diretamente nem a partir do lat. *chronica* nem do fr. *chronique*, do italiano *cronaca* ou de qualquer forma correspondente em outra língua vulgar. Tal forma tampouco se explica por derivação a partir do lat. *chronica* com um sufixo *-le*, já que esse sufixo não existe em inglês. Só nos resta então postular um latim hipotético *\*chronicula* para explicar *chronicle*.

Nota-se, assim, que os processos de vulgarização não incidem apenas sobre vocábulos greco-latinos efetivamente existentes, quer nas línguas clássicas, quer nas línguas vulgares, mas podem afetar também vocábulos hipotéticos. Alguns desses processos de vulgarização estão tão fortemente arraigados em certas línguas, que chegam a intervir no próprio momento da criação de um novo vocábulo, fazendo com que este apresente, desde seu nascimento, as mesmas características lexicogênicas de outros vocábulos semi-eruditos já existentes.

## **Mecanismos de empréstimo**

Os processos lexicogênicos acima descritos podem ser agrupados em duas categorias básicas, segundo o vocábulo resultante seja constituído apenas de elementos de conteúdo e de expressão pertencentes à própria língua ou, ao contrário, contenha algum elemento importado de outra língua. Temos, assim:

- 1) Processos lexicogênicos autogenéticos (autogenia):
  - 1a) herança vernácula;
  - 1b) neologia fonológica;
  - 1c) neologia sintagmática;
  - 1d) neologia semântica.
- 2) Processos lexicogênicos alogenéticos (alogenia):
  - 2a) empréstimo sem vernaculização;
  - 2b) empréstimo com vernaculização fonológica;

- 2c) empréstimo com vernaculização sintagmática;
- 2d) empréstimo semântico;
- 2e) refecção.

## **Conclusão**

Creemos que esta breve exposição basta para fazer compreender a importância de levar em conta fenômenos lexicogênicos, muito mais do que simplesmente os neológicos e etimológicos, quando se trata de estudar cientificamente a língua. Essas questões certamente não são desconhecidas dos especialistas da língua, mas é-nos forçoso dizer que os modelos atuais de explicação da história das palavras não dá conta de muitos aspectos considerados aqui, sem os quais a análise do léxico de uma língua se torna simplista, incompleta ou mesmo equivocada.

## **Referências bibliográficas**

- BARBOSA, M.A. (1981) *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. São Paulo, Global.
- BIZZOCCHI, A. (1991) Aspectos da alotropia nas línguas românicas: esboço de uma tipologia. *Anais da 43ª Reunião Anual da SBPC*, Rio de Janeiro, p. 401-402.
- \_\_\_\_\_ (1998) *Léxico e ideologia na Europa ocidental*. São Paulo, Annablume/FAPESP.
- \_\_\_\_\_ (2003) Por uma revisão da historiografia tradicional das línguas germânicas: o conceito de *germance*. *Primeiros Trabalhos do VII CNLF*. Rio de Janeiro, CiFEFiL, p. 140-146.
- GUILBERT, L. (1975) *La créativité lexicale*. Paris, Larousse.

## LETRAMENTO, IDENTIDADE E DIVERSIDADE

Silvane Aparecida de Freitas Martins

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

[silvane@uems.br](mailto:silvane@uems.br)

**Resumo:** Pretendemos, neste artigo, analisar as atividades de leitura e escrita do livro didático *A escola é nossa*, da 4ª série do ensino fundamental, objetivando verificar se as temáticas dos textos abordados levam em consideração as noções de letramento, a diversidade de gêneros textuais e cultural de nossa sociedade, ou se visa homogeneizar as diferenças.

**Palavras-chave:** letramento, gêneros textuais, livro didático.

**Abstract:** We intend, in this article, to analyze the activities of reading and writing of the didactic book *the school is ours*, of 4<sup>a</sup> series of basic education, objectifying to verify if the thematic ones of the boarded texts take in consideration the slight knowledge of literacy, the diversity of textual genre and cultural of our society, or if it aims at to homogeneizar the differences.

**Key words:** literacy, textual genre, didactic book.

### 1. Introdução

Partimos do pressuposto de que a construção da identidade social é um processo dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmo e aos outros engajados no processo. O mesmo ocorre com a questão do letramento, um processo contínuo de alfabetização do sujeito, o que permitiu situá-lo como um longo processo ocorrido com o indivíduo sempre em constituição. Processo este circunscrito entre duas vertentes indissociáveis: a aquisição do sistema de escrita e a efetiva possibilidade de uso no contexto social. Esta última vertente considera que mais do que conhecer as letras, as regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais, o ensino de língua escrita requer assimilação das práticas sociais de uso, contribuindo, assim, para a conquista de um novo status da sociedade (SOARES, 2004).

No que tange ao letramento, os programas educacionais tem-se baseado em dois princípios: de um lado, partem da premissa de que a linguagem serve de elo de identificação entre os membros de um grupo, por outro lado, a linguagem é, ao mesmo tempo,

extremamente suscetível à mudança, constituindo-se por isso, no instrumento preferencial de aculturação utilizado pela escola. Este último aspecto constitui-se na premissa de programas educacionais que objetivam apagar a diversidade e as diferenças culturais, pois poucos são os professores que levam a fundo a idéia da língua escrita como fator constitutivo do sujeito, condição esta que não poderia ser anulada pelo pretexto de ensinar a ler e a escrever.

Consideramos que o letramento enquanto prática social seja um fator decisivo no contexto de preservação das identidades locais, dos efeitos globalizantes dos programas governamentais de alfabetização (KLEIMAN, 1993). Portanto, discutir as questões do letramento e suas relações com a formação da identidade, focalizando a questão do apagamento ou não da diversidade cultural são os objetivos deste artigo.

Para isso, pretendemos analisar as atividades de leitura e escrita do livro didático *A escola é nossa*, da 4ª série do ensino fundamental, (CAVÉQUIA, 2001), objetivando verificar se as temáticas dos textos abordados levam em consideração a prática social, a diversidade cultural de nossa sociedade, ou se visa homogeneizar as diferenças. As atividades de leitura e escrita propiciam um processo interlocutivo entre autor e leitor? Contribuem para a formação do leitor crítico capaz de intervir na sociedade? Ou são apenas atividades mecanicistas e superficiais?

## **2. Letramento: conceitos e concepções**

Por todo o tempo em que já vivemos como uma sociedade grafocêntrica, tem-se conhecimento sobre a problemática da falta do saber ler e escrever, de saber fazer uso da leitura e da escrita. Com isso, gerou-se uma crescente preocupação em desenvolver um controle sobre essa questão, mediante estudos e ações com o objetivo de erradicar o problema, logo, foi preciso criar um termo e fazê-lo conhecido no campo da pesquisa, surgindo o “analfabetismo”. Entretanto, observou-se que para o estado/condição daquele que sabe ler e escrever, mas que não responde de maneira ampla e satisfatória às demandas sociais, fazendo uso de alguma maneira da leitura e escrita, ainda não havia uma denominação. Mais tarde, isso se fez necessário devido à constatação de uma nova situação: de que não basta apenas o saber ler e escrever, necessário é saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz. Então, o nome *letramento* surgiu mediante a esta nova constatação.

Quando fatos “novos” são constatados, ou surgem novas idéias a respeito de fenômenos novos, depara-se com a necessidade de se criar novos vocábulos ou nomes para se denominar determinados assuntos. Ou seja, freqüentes mudanças sociais geram novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita, logo, gerando novos termos específicos. Assim sendo, o letramento é um fenômeno de cunho social, e salienta as características sócio-históricas ao se adquirir um sistema de escrita por um grupo social. Prática que visa relacionar os usos e as funções atribuídas à escrita à organização dos grupos na sociedade, focalizando as conseqüências socioculturais, políticas e/ou cognitivas do recurso à palavra escrita, os estudiosos passaram a centrar sua atenção na interferência dos modos de socialização para a construção, pelos sujeitos, de uma relação com a palavra escrita. Por essa razão, os estudos provocaram um deslocamento importante na forma de se conceber o processo ensino/aprendizagem da escrita e da leitura: o olhar deixa de ser discriminatório, pois o que se procura compreender é o que o sujeito faz quando recorre à palavra escrita e por que ele faz o que faz (SOARES, 2004).

Podemos afirmar que os estudos sobre o letramento no Brasil começaram a ganhar força por volta de 1990, com trabalhos que procuravam compreender tanto "o impacto social da escrita" (KLEIMAN, 1995), quanto a inserção dos sujeitos no universo da palavra escrita, considerando seu processo de socialização. É certo que esses estudos foram alimentados por resultados de trabalhos das áreas que dialogavam entre si para fundamentá-los. Em outras palavras, desenvolver investigações dessa natureza passou a ser viável porque os estudos da linguagem se abriram para entender a variabilidade na língua e na produção/recepção de textos – motivados por descobertas de disciplinas como Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística Textual e Análise do Discurso – e os estudos da educação se viram impulsionados a compreender as razões do fracasso escolar de alunos que, desde o início dos anos 1970, com a chamada "democratização da escola", têm sido sistematicamente excluídos de nossas salas de aulas.

No entanto, não se pode afirmar que a preocupação com a inserção dos alunos no universo da escrita e da leitura, concebidas como práticas sociais, tenha efetivamente se iniciado nos anos 1990. Há, no Brasil, vários textos que tratam da questão do letramento, sem se referirem explicitamente a esse termo, muito antes disso. No livro *Problemas de Redação* (1983), Haqira Osakabe se refere à escrita e à leitura como a possibilidade de o sujeito ter o seu próprio discurso, leva em conta os usos lingüísticos e as condições de produção, pois são

as condições que regem o uso lingüístico. Nesse sentido, Osakabe pressupõe que escrita e leitura são formas pelas quais o sujeito se constitui enquanto tal pela linguagem, não são meramente capacidades individuais, são práticas de linguagem que possibilitam formas específicas de o sujeito estabelecer relações sociais e construir sua identidade. Uma mesma perspectiva é adotada por Paulo Freire, em seu texto *A importância do ato de ler*, o qual foi proferido em conferência de 1979:

*O mundo das minhas primeiras leituras – ‘os textos’, as palavras, as letras daquele contexto, cuja percepção me experimentava e quanto mais o fazia mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnava em uma série de coisas, de objetos e sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (p. 31).*

A esta altura, seria importante trazeremos à tona a questão sobre como se tem entendido o termo alfabetização por muitos professores alfabetizadores. Leda Verdiani Tfouni, em *Letramento e alfabetização* (2005), afirma que a alfabetização, por muitas vezes, está sendo mal entendida:

*Existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.*

*O mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude [...] (p. 14-15).*

Com isso, fica subentendido, pelo aspecto sociointeracionista, que a alfabetização do indivíduo, é algo que nunca será alcançado por completo, não há um ponto final. A realidade é que existe a extensão e a amplitude da alfabetização no educando, no que diz respeito às práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Neste âmbito, muitos estudiosos discutem a necessidade de se transpor os rígidos conceitos estabelecidos sobre a alfabetização, e assim,

considerá-la como a relação entre os educandos e o mundo, pois este está em constante processo de transformação. E o indivíduo para não ser atropelado e marginalizado pelas mudanças sociais deverá acompanhar, por meio da atualização individual, o processo que levará ao crescimento e desenvolvimento. Não que o educando não tenha qualquer saber antes da alfabetização em sentido estrito, pelo contrário, sabemos que todo indivíduo possui, de alguma forma, níveis de conhecimento. E, isso foi muito bem discorrido por Paulo Freire (1979):

*O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. (p. 20).*

Esse é um ponto de suma importância para aqueles que pretendem despojar-se dos restritos e incisivos conceitos em que a alfabetização é estabelecida em termos mecânicos e funcionais. Mais que nunca precisamos ampliar nosso conceito de alfabetização, pois

*[...] compreendida a partir de seu significado social e político, a aquisição lingüística ganha um outro status no discurso pedagógico porque o desafio que hoje se coloca à construção da sociedade democrática ultrapassa a dimensão técnica do ensinar as letras, as sílabas e as palavras. Quando grande parte da população fica à margem do mundo letrado e os homens são impedidos de se constituírem enquanto sujeitos, há que se (re)considerar a exclusão social, um processo nem sempre evidente pela sutileza de seus mecanismos constituídos dentro e fora da escola (SILVA & COLELO, 2006, <http://www.hottopos.com/videtur21/nilce.htm>).*

Para isso seria necessário o desempenho do “professor-letrador”, aquele que procura investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno; desenvolver no aluno, por meio da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade; incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a

linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam; desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes; reconhecer a importância do letramento e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

No entanto, questionamos como expandir as atividades de leitura e de escrita socialmente relevantes na escola, sem deixar de lado as atividades orais e os textos que fazem parte do acervo da nossa cultura e da nossa história, tendo os manuais didáticos como principal instrumento de trabalho do professor. Esses manuais estariam selecionando os textos a serem trabalhados em sala de aula e desenvolvendo suas atividades de leitura e escrita partindo do arcabouço teórico aqui esboçado?

### **3. Os textos do livro didático *A escola é nossa* homogeneidade ou diversidade?**

Sabemos que o Brasil ainda enfrenta insistentemente o problema de leiturização, tanto de indivíduos que tem certo nível de escolarização como daqueles que não tiveram a oportunidade de se apropriarem do saber da leitura e escrita. É fato que o nosso país possui um número significativo de indivíduos que não adquiriram o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada, ler instruções, contratos, informar-se dos fatos do cotidiano. De acordo com informações (MEC/INEP, 2001) cerca de 980.000 crianças na 4ª série do ensino fundamental não sabem ler, e mais de 1.600 são capazes de ler apenas frases simples. Sabemos também da dificuldade que muitos de nossos alunos em nível mais avançado enfrentam para responderem questões que requerem reflexão, raciocínio, comparação.

No intuito de entender porque isso ocorre, fizemos um levantamento do livro didático (LD) mais utilizado nas quartas séries do município de Paranaíba (MS), oportunidade em que pudemos verificar que o livro *A escola é nossa*, é o mais utilizado pelos professores do ensino fundamental e que os professores das escolas públicas desse município utilizam-no como principal recurso didático em sala de aula. Mediante o exposto, passamos a analisar a variedade de gêneros e temáticas apresentados neste livro, bem como as atividades de leitura propostas. Pudemos constatar que a primeira parte do livro apresenta os seguintes textos:

TÍTULO DO TEXTO	ASSUNTO	GÊNERO
-----------------	---------	--------

A frente de seu tempo	As obras e vida de Leonardo da Vinci	Biografia
Robôs que brincam	Inventos de brinquedos de alta tecnologia	Texto informativo
A bola	Brinquedos desatualizados	Texto argumentativo
O catador de piolhos	Invenção maluca	Narrativa de ficção científica
Uma linguagem descontraída	Conversa informal entre amigos	Narrativa dialogada
As letras e seus sons	Palavras com o mesmo som	Texto explicativo

Apesar de os textos desse livro trazerem assuntos variados, com alguns da vivência de alunos de 4ª série, com temáticas sobre brinquedos, conversas informais com amigos e de gêneros variados, notamos que a temática desses textos não é muito propícia para romper com o senso comum, não visa à transformação e ao questionamento. Além disso, faltam muitos outros gêneros circulados no meio social desses alunos, tais como cartas, bilhetes, documentos, histórias em quadrinhos, e-mails e outros que seriam de suma significância no processo ensino/aprendizagem. Portanto, caberia ao professor, com muito engenho e arte reverter essa situação, trazendo outros gêneros para a sala de aula, caso queira ampliar o conhecimento de mundo de seus aprendizes.

Já que os gêneros textuais são práticas comunicativas que variam de acordo com interação socio-comunicativa. Explorar a questão da diversidade de gêneros textuais é um caminho produtivo que ajuda muito no funcionamento da língua e nas atividades culturais e sociais, mas para se ter bons resultados, necessário se faz que seja trabalhado diversas formas culturais e cognitivas da sociedade, e ser visto como uma associação compreendedora. E também não basta ter os textos à disposição sem ter uma noção sobre seu funcionamento e sobre como usá-los. É necessário trabalhá-los. Criar situações que permitam a criança à aquisição de conhecimentos, conhecer a estrutura desses textos aliados à sua função sócio-comunicativa.

O trabalho com diversos gêneros textuais precisa ocorrer de maneira contínua e sistemática. Não basta o professor oportunizar uma atividade diferente a cada quinze dias e no restante do tempo trabalhar com atividades mecanicistas, de completar espaços em branco, realizar cópias. É necessário trabalhar com gêneros diversos de forma reflexiva, prazerosa, tendo sempre em vista as práticas comunicativas mais importantes na sociedade, pois são com

essas que o aluno se identifica, que lhes são significativas por revelarem seus valores culturais, fazerem parte de seu processo de identificação.

Folheando o primeiro capítulo do livro em estudo *Invenções e Inventores*, o primeiro texto trabalhado é "À frente de seu tempo", Abril Multimídia/Revista Recreio. Invenções: desafios e descobertas. São Paulo, Abril, 2002. (Coleção de olho no mundo, v. 9).

À frente de seu tempo

O italiano Leonardo da Vinci, um dos maiores gênios de todos os tempos, viveu de 1452 a 1519. Tornou-se conhecido como pintor, e sua obra mais famosa é o quadro Mona Lisa, que se encontra no Museu do Louvre, em Paris, avaliado em mais de 100 milhões de dólares. Seu trabalho, porém, foi muito além das telas e dos pincéis. Ele também foi escultor, arquiteto, físico, urbanista, mecânico, geólogo, cartógrafo, engenheiro, botânico e químico. Dedicou sua vida a projetar objetos variados, como os tanques e os canhões de guerra, o barco movido a roda de pás, o submarino, as bombas e as pernas hidráulicas, as pontes móveis, os fornos, os teares, e as escavadeiras.

Leonardo da Vinci achava que o homem podia voar. Por isso, desenvolveu teorias de vôo, criou um equipamento para vôo humano que reproduzia as asas dos pássaros e desenhou projetos de hélices para helicópteros. A maioria de suas criações era tão adiantada para sua época que só pôde ser aproveitada dezenas ou centenas de anos depois de sua morte.

Passemos à análise das atividades que seguem após este texto.

1. *Você acha a vida de Leonardo da Vinci interessante?*
2. *Você conhece outros pintores ou inventores? Quais?*
3. *O texto que você leu é uma biografia. Você já leu alguma outra biografia? Sobre quem ela falava.*
4. *Quais informações aparecem no texto que você acabou de ler?*
5. *Essas informações são reais ou imaginárias?*
6. *As informações contidas no texto são contadas pelo próprio Leonardo da Vinci? Como você chegou a essa conclusão?*
7. *Você acha que lemos uma biografia com a mesma finalidade com que lemos uma bula de remédio? Explique.*
8. *A partir daquilo que você observou, escreva o que é uma biografia. Faça isso com um colega.*
9. *Em que país nasceu Leonardo da Vinci? O que você observou para descobrir isso?*

Como vimos o texto conta um pouco da vida e obra de Leonardo da Vinci, e, na primeira questão, o autor sugere que o aluno expresse sua opinião sobre a vida da personagem em estudo, o que é diferente de transcrever partes do texto. Apesar de o aluno ter o direito de expressar sua opinião sobre Leonardo da Vinci, ele opinará apenas sobre as informações que

estão no texto, pois na verdade tais crianças não conhecem profundamente a vida do biografado. São informações vindas de um autor que tem sua ideologia, seu ponto de vista sobre o pintor em questão. Será que, naquela época, todos tinham essa mesma opinião sobre a vida de Da Vinci? Portanto, podemos afirmar que esse tipo de questão não leva o aluno a questionar as verdades inabaláveis de nossa sociedade.

Nesse sentido, Kleiman (1993) argumenta que, com uma criança nas séries iniciais, é importante a interação do professor com o aluno na construção dos significados do texto, trabalhar com atividades diversificadas que estão mais de acordo com a realidade e os gostos da criança, se for trabalhado algo que ela já tenha um prévio conhecimento, torna-se mais fácil a compreensão. E para que ela se familiarize ou tenha convívio com a leitura é indispensável fazer uso de diversos materiais de leitura, pois é nessa fase que a criança está apta a desenvolver sua criatividade e potencialidade, e se não for praticada de forma adequada e prazerosa, dificilmente, ela tomará gosto pela leitura, passando a ser um não leitor por toda a sua vida.

Relacionando essa afirmação com o texto proposto, questionamos se realmente este texto seria do agrado dessas crianças. Não negamos a importância de se conhecer a vida de Leonardo da Vinci, mas questionamos que por ser um texto introdutório, iniciando a primeira unidade do livro, se seria o mais adequado para atrair crianças de uma 4ª série para o mundo da leitura e para a formação da criticidade.

No que se refere à segunda questão, verificamos que para respondê-la, o aluno sequer precisa ler o texto, basta ele responder com um sim ou não. A questão não instiga a reflexão, a comparação, a adentrar mais no texto, ler e relê-lo para responder. O leitor sequer precisa ler o texto em questão para responder se conhece outros pintores. Sabemos que a leitura é uma atividade de suma importância a ser ensinada na escola, pois é um processo que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente, passado e em termos de possibilitar a transformação sociocultural futura. No entanto, não será por meio de questões alienadoras que alcançaremos tais pressupostos.

Na terceira questão, nota-se que há um encaminhamento para o professor iniciar um trabalho com as características do gênero textual “biografia”, porque para os alunos responderem a esta atividade, espera-se que o professor terá que trabalhar com eles as particularidades de uma biografia, qual sua função, coloque essas crianças com outros textos biográficos, já que o LD não o traz.

Podemos afirmar que a quarta questão encaminha para a caracterização do texto biográfico, que é um texto informativo por excelência, mas não leva o aluno a refletir sobre o lido, discordar das idéias contidas no texto e recriar a significação do texto, apenas transcrever as informações literais, podendo ocorrer de forma mecânica, como uma simples cópia. Nesse sentido, estamos de acordo com Cavalcanti (1999) ao afirmar que

*[...] ainda nos deparamos com as velhas propostas pedagógicas que entendem o estudante como um receptáculo de informações, que na maioria das vezes nem sequer são arquivadas na memória, indo mesmo para o lixo porque não têm utilidade e sentido. Os educandos dentro dessas propostas jamais são apreciados nas suas potenciais diferenças. Louva-se a igualdade. Todos precisam ser iguais, padronizados e enformados. A diferença provoca no outro a consciência de identidade e individualidade e isso não interessa e todos podem, de certa forma, conjecturar a respeito disso. Afinal, ser diferente implica também em ser livre para ser diferente. A liberdade é condição existencial (p. 37).*

Na quinta questão, percebemos uma indagação muito óbvia, pois se está falando de uma pessoa real, as informações só podem ser reais. Sabe-se que os textos biográficos, geralmente, tratam de fatos reais, mas isso não é uma regra, não podemos nos esquecer das belas biografias literárias e, se o professor não mostrar isso para o aluno, ele poderá ter seu conhecimento limitado. E trabalhar a imaginação da criança é de fundamental importância para que se desenvolva a criatividade e a criticidade.

Na sexta questão, nota-se a tentativa de levar o aluno à reflexão sobre quem escreveu tal biografia. Momento oportuno para o professor adentrar na questão do ponto de vista de quem escreve uma biografia, ideologia do autor, a questão gramatical primeira e terceira pessoa. Sendo assim, conforme o encaminhamento do professor, o aluno poderá compreender que uma biografia tanto pode ser contada pela própria pessoa ou por outra que conhece a história, podendo enaltecer ou não a imagem de quem está sendo biografada, dependendo de quem a escreveu. Mais uma vez, notamos que a grande responsabilidade no processo de letramento está nas mãos do professor, pois sem a sua mediação todas estas questões podem ser respondidas de forma mecânica, sem reflexão alguma.

Na sétima questão, verifica-se que o autor do LD sugere dois gêneros textuais para o

aluno comparar, oportunidade em que ele terá de refletir sobre o que é uma leitura biográfica, para que serve e qual a finalidade da leitura de uma bula de remédio. Portanto, o aluno, dependendo da mediação do professor, poderá perceber as diferentes funções de um texto.

Na questão oito, temos “*A partir daquilo que você observou, escreva o que é uma biografia. Faça isso com um colega*”, percebe-se que esta atividade leva o aluno a pesquisar, buscar mais informações. Contudo, acreditamos que ao invés de solicitar ao aluno uma definição, seria mais produtivo se fosse solicitada a produção de uma biografia, pois poderia ser mais significativo e de maior relevância no processo ensino/aprendizagem.

Já na nona e última questão, podemos afirmar que para respondê-la não é necessário ativar a imaginação e muito menos a reflexão, pois quem é italiano, é óbvio, que nasceu na Itália. A criança de uma quarta série, em sua grande maioria, já detém esse conhecimento. É uma questão que não leva o aluno a produzir novos significados, a questionar ou a complementar os dizeres do autor.

Seria importante que os autores de LD tivessem a concepção de que o processo de ensinar a ler e escrever, numa sociedade de tradição oral como a nossa, tem dimensões identitárias, uma vez que envolve a aculturação desses grupos por meio da escrita; aprender a ler e a escrever envolve a aprendizagem de práticas discursivas de grupos aos quais o aprendiz não pertence. Daí a dimensão eminentemente política do trabalho do professor, que, muitas vezes, fica obliterada do conceito de mediador. (KLEIMAN, 2006).

Sabemos que conhecer um texto biográfico é um conhecimento importante na vida do aluno, não podemos negar seu valor. Acreditamos, também, que há outros textos que despertariam mais atenção do aluno e também seria importante para a ampliação da competência comunicativa e discursiva de alunos de quarta série, que seriam gêneros circulados com mais frequência no meio deles, mais comuns no nosso dia-a-dia, de fácil acesso e que tem um significado maior na vida de crianças dessa idade, que seriam certos rótulos de produtos, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos e outros já mencionados. Isso porque não podemos nos esquecer que as atividades de leitura, em cada caso, devem levar os alunos a perceberem que a composição do gênero em todos os seus aspectos verbais e não verbais, as informações que apresentam ou omitem, o destaque que se dá a algumas palavras mais que outras, são planejados de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos (LOPES-ROSSI, 2005, p. 62).

Como pudemos observar, o primeiro capítulo do livro didático em análise, explora a questão do gênero textual biografia, mas para melhor caracterizar esse gênero o livro deveria trazer mais textos desse mesmo gênero. Além disso, a prática de leitura de diversos gêneros precisa ocorrer de forma contínua e sistemática, partindo da realidade social, contextual, cultural e ideológica dos aprendizes. Notamos que ainda falta trabalhar de uma forma que envolva mais com aspectos sociais atuais. Isso porque os gêneros "são fenômenos relativamente plásticos com identidade social e organizacional bastante grande e são partes constitutivas da sociedade". (MARCUSCHI, 2005, p. 23).

Podemos observar que no mundo em que vivemos hoje, faz-se necessário estar por dentro de várias situações relacionadas a gêneros, entretanto, é de fundamental importância que o livro didático traga questões que proporcionarão o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicações concretas. O livro didático em análise até traz algumas questões que não são tão mecanicistas. No entanto, não podemos ainda afirmar que as atividades propostas para a leitura do texto da unidade sob análise, leve o aluno a questionar as verdades, refletir sobre o que está posto e/ou produzir novos significados que venham transformar a realidade atual. Visa à formação da conformidade com o que está posto.

Portanto, podemos afirmar que as atividades de leitura desse manual didático não são suficientes para trabalhar o letramento de crianças de quarta série, pois não há relação com a prática social, sobretudo, se o professor ficar preso apenas a este livro. Uma vez que é importante termos em mente que

*[...] quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com os amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos e reconhecidos por todos, e*

*que, por isso mesmo facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou no discurso amoroso (DOLZ, NOVERRAZ & SCHEUWLY, 2004, p. 97 ).*

Trabalhar a leitura e a escrita, visando à prática social é trabalhar conscientemente com a língua/gem, em função de seus propósitos comunicativos e, para isso, seria preciso que tivesse clareza das possibilidades que as condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos lhes proporcionam. É necessário, portanto, que o aluno tenha consciência das razões que o levam a escolher determinados recursos, em detrimento de outros, a selecionar certa configuração textual e não outra, enfim, a construir o texto de uma forma e não de outra. E aí a escola se defronta com um paradoxo: é preciso respeitar a variabilidade das práticas experienciadas por seus alunos, mas é preciso, também, auxiliá-los, por meio de procedimentos de ensino sistemáticos, no desenvolvimento de sua competência comunicativa, de sua capacidade para agir em diferentes eventos de letramento (e também de fala), o que inclui situações nas quais os padrões prestigiados são distintos daqueles com os quais estão familiarizados.

Uma saída consistente, proposta por diferentes pesquisadores e incorporada, inclusive, por documentos de parametrização do ensino, particularmente os PCN, é a de que se priorizem, no processo de ensino/aprendizagem da escrita, abordagens que se centrem na produção e recepção de gêneros textuais. A grande vantagem dessa abordagem é a de vincular a materialidade lingüística – o uso da escrita, assim como a estruturação local e global do texto – às práticas discursivas nas quais o texto circula. Assim, professor e aluno, mais do que centrarem sua atenção na língua escrita como código alfabético, podem relacionar a dimensão propriamente lingüística à dimensão textual-pragmática e aos conhecimentos referenciais dos interactantes, seus conhecimentos de mundo. Adotar essa perspectiva no ensino/aprendizagem implica, naturalmente, a seleção de procedimentos pelos quais os textos – aqueles lidos pelos alunos ou os que começam a produzir – sejam considerados como passíveis de receberem múltiplos sentidos, de serem reinterpretados, em função das situações em que vierem a circular.

#### **4. Considerações finais**

Diante do exposto, podemos afirmar que por mais que o livro didático tente trabalhar a leitura e a escrita voltadas para a prática social, seus textos estão longe de atender a diversidade cultural de um povo. Devido a isso é que se faz necessário que os indivíduos que estão á margem da sociedade, os que não dominam a leitura e a escrita, ou que estão mais distanciados dos bens culturais, possam fazer uso das práticas letradas, para que possam se locomover, sobreviver com maior igualdade e defender seus direitos. Tal necessidade está vinculada à prevenção da falta de conhecimento que as pessoas têm da importância da leitura numa sociedade grafocêntrica como a nossa, pois é necessário ler os símbolos, sinais, signos que estão a nossa volta a todo instante. Não somente para solucionar seus problemas, mas aprender a lidar com as novas formas de prestação de serviço que essas instituições possam lhe oferecer, daí é que se estreita a relação entre letramento e sociedade, pois, ele interfere de maneira construtiva na realidade sócio-cultural dos indivíduos, exercendo uma forte influência sobre o papel da leitura e escrita para a auto-afirmação do sujeito em sua sociedade.

Não adianta levarmos textos para a sala de aula, apenas objetivando levar mais informações para o aluno, é preciso levar textos significativos, que estejam relacionados com sua prática social. É preciso relacionar as práticas de uso da escrita ao processo mais global de aquisição e desenvolvimento da linguagem por nossos alunos. Dessa forma, estaríamos respeitando as diversidades e ampliando as identificações de nossos aprendizes em prol de uma diversidade de saberes.

## **5. Referências bibliográficas**

CAVALCANTI, J. O jornal como proposta pedagógica. São Paulo: Paulus, 1999.

CAVÉQUIA, M. P. Português 4ª série A escola é nossa. São Paulo: Scipione, 2001.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.& SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Brasiliense, 1979.

KLEIMAN, A. Oficina de Leitura: Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_.(org). Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social. 6. reimpressão. Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de

letramento. In: CORRÊA, M. L. G & BOCH, F. (Org.) Ensino de língua: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto. In: KARWOSKI, A. R.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKI, A. R. GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

OSAKABE, A. Problemas de redação. Campinas: Martins Fontes, 1983.

SILVA, N. & COLELO, S. M. G. Letramento: do processo de exclusão aos vícios da prática pedagógica. In <http://www.hottopos.com/videtur21/nilce.htm>, acessado em 17/11/2006.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

# **ANALISE CONVERSACIONAL DE ENTREVISTAS RADIOFONICAS FRANCESAS**

**Pour un oui, pour un non, se battre, - ou faire un vers**

*E.Rostand, Cyrano de Bergerac*

Amarílis A Ap VALENTIM  
Lucia C.O. ZUCCHI  
Daniela HIRAKAWA

(Universidade de São Paulo)

## **INTRODUÇÃO**

Por um sim, ou por um não, eis (com a licença para o jogo de palavras) o caminho para a discussão e a interação que ocorre nesse gênero tão apreciado pelo público francês.

Muito mais do que o simples cumprimento de uma pauta, as entrevistas francesas não raras vezes se apresentam como uma arena em que o *diálogo interativo* proposto por Medina (1986: 07) se faz presente. Diálogo muitas vezes polêmico, em que posições (políticas) são colocadas em xeque e personalidades em saias-justas.

Toda essa polêmica conquista ampla repercussão nos noticiários do dia e leva a novos embates em que o poder de argumentação e de persuasão atinge patamares interessantíssimos e que evolva não apenas entrevistador e entrevistados, mas também o público. Assim, deve-se salientar que uma entrevista geralmente não está isolada, mas, articula-se com vários outros momentos (entrevistas, pronunciamentos, e outros) em que o mesmo tema foi abordado.

Nota-se que as principais emissoras de rádio têm em sua programação diária entrevistas com personalidades públicas, sobretudo políticas, conduzidas por jornalistas especializados, hábeis em obter de seus convidados declarações inesperadas, confissões públicas, comentários polêmicos a respeito de assuntos e de pessoas do cenário político.

Como dito acima, esse conteúdo repercute de imediato e é freqüentemente transcrito e oferecido na Internet por partidários de uma ou outra opinião, pelos partidos ou pelo próprio político em seu site pessoal. De tal forma que, embora perigoso, é um exercício necessário para a manutenção da imagem dos políticos. E ao qual eles se entregam, confiantes em sua habilidade lingüística e pragmática.

Habilidade esta que nos levou a realização do presente artigo baseando-nos no trabalho de Jacqueline Léon *Les entretiens publics en France: analyse conversationnelle et prosodique* e em seminários dados recentemente por ela e pela profa Dra Marli Quadros Leite na Universidade de São Paulo.

Nosso interesse, portanto, é de analisar o formato entrevista midiática e seu comportamento no que concerne o par pergunta-resposta. Esperamos igualmente que esta análise possa contribuir para estudos também com entrevistas brasileiras.

### **Corpus e metodologia de análise**

No presente artigo, propomos refazer o percurso analítico de Jacqueline Léon com base em um pequeno corpus de entrevistas gravadas da rádio francesa, através da Internet, durante os meses de maio e junho de 2005. O período coincidiu com a campanha pelo referendo para aprovação do projeto de constituição européia, que foi votado em 29 de maio, trazendo para as entrevistas o tema do embate entre os “oui” e os “non”, como eram chamados respectivamente os partidários do projeto de constituição e os contrários a ela. Embate que nos lembrava curiosamente os problemas de análise conversacional levantados pelas respostas construídas em *oui* e *non*, em acordo ou desacordo, no ambiente de retoricidade generalizada das perguntas, descrito por Jacqueline Léon.

As entrevistas gravadas foram transcritas de acordo com as normas do NURC e os símbolos usados são:

- Q = entrevistador
- R = entrevistado
- Quatro pontos :: = alongamento de vogais e consoantes
- MAIUSCULAS = entonação forte

- Parêntese simples ( ) = hipótese sobre o que foi dito
- Parêntese duplo(( )) = comentário do transcritor
- 3 pontos ... = pausa
- (...) = tomada de turno
- ? = pergunta com entonação ("intonation montante")
- colchete [ = sobreposição de vozes

As entrevistas recolhidas para formação do corpus de análise são:

1. Entrevista de Jacques Delors por Jean-Pierre Elkabbach, Rádio *Europe 1*, 2 de maio de 2005, transcrita e analisada por Lúcia Zucchi.

Jacques Delors é o antigo presidente da Comissão Europeia, um dos órgãos dirigentes da União Europeia, uma das mais respeitadas autoridades francesas em termos de Europa e partidário do *sim* ao projeto de Constituição, que seria objeto de um referendo popular no dia 29 de maio.

Jean-Pierre Elkabbach é o atual dirigente da Rádio Europe 1, entrevistador temível e experiente, partidário ele também do *sim*, embora não o declare nesta entrevista. Sua admiração por Jacques Delors é apresentada em termos explícitos como se observa abaixo:

11Q            alors vous avez présidé et de manière incompaRable je n(e) suis pas le seul à le dire ((baixo e rapidamente)) la commission européenne (...)

Tal declaração poderia levar a supor que se pouparia o entrevistado das questões enviesadas, característica mais marcante das entrevistas francesas, responsáveis pela impressão de que os políticos não respondem às perguntas que lhe são feitas. Entretanto não é o que sucede, pois as questões enviesadas estão presentes, senão com sua máxima virulência, ao menos com todas as características descritas por J. Léon. Do mesmo modo, as respostas que são produzidas seguem a descrição que faz delas a obra *Les entretiens publics en France*.

2. Entrevista e seu preâmbulo, ambos transmitidos pela rádio francesa *France Inter* no programa *Question Directe* do dia 16 de junho de 2005 no qual o entrevistado do dia foi o

Senador do partido socialista, o Sr Jean-Luc Mélenchon. Esta entrevista foi transcrita e analisada por Amarílis Aurora Ap Valentim segundo os critérios para a classificação de perguntas proposto por Léon.

3. Entrevista de Laurent Fabius por Jean-Pierre Elkabbach no dia 04 de maio de 2005, na Radio *Europe1*. O entrevistado pertence ao Partido Socialista e, ao contrário da direção do partido, fez campanha pelo *não* no referendo popular a respeito da Constituição Européia, sendo chamado muitas vezes de “chefe dos *non*”. O clima tenso da entrevista mostrou aspectos interessantes para a análise do formato da entrevista francesa. Como já foi dito anteriormente, Jean-Pierre Elkabbach é partidário do *sim*, e sua orientação, embora não explícita, o leva a um confronto que ameaça não só a posição do entrevistado como também a sua própria posição de entrevistador. O jogo sobre o formato e também as transgressões do formato será o objeto da análise desta entrevista, transcrita e analisada por Daniela Hirakawa.

## A ENTREVISTA ENQUANTO GÊNERO CONVERSACIONAL

A análise da conversação estuda todos os gêneros da oralidade, relacionando-os a um gênero básico que é a conversação espontânea. Grice<sup>1</sup> define a conversação como um empreendimento cooperativo, dominado pelas máximas de veracidade, relevância, informatividade e modo. Sacks, Schegloff, Jefferson (1974) enunciam quatorze princípios que descrevem a organização de base da conversação, através do sistema de turnos de fala. Dentro desse sistema, a unidade prototípica é o *par adjacente*, de que o par pergunta-resposta é uma das principais modalidades. Os locutores alternam-se de forma a buscar uma relativa simetria das intervenções.

A presente análise das entrevistas radiofônicas com personalidades políticas francesas vai mostrar características próprias do gênero entrevista. Entre estas, a presença de apenas dois locutores que tomam a palavra, mas que o fazem em vista de um público; a dessimetria dos turnos de fala, já que o entrevistador tem o direito de perguntar e o

---

<sup>1</sup> comentado por Wilson e Sperber, in Julio e Muñoz, 1998

entrevistado é obrigado a responder; ambos – entrevistador e entrevistado – são profissionais da palavra pública, o que supõe um domínio particular de seu manejo. Características ainda mais específicas do “sub-gênero” são produzidas pelo recurso que Léon chama *biais* (viés), que consiste em orientar de tal forma a pergunta que torna impossível uma resposta que não lese a imagem do homem público.

Pois, embora a entrevista constitua um gênero rico em perguntas e respostas e, segundo a definição semântico-pragmática, toda pergunta peça uma resposta, há a impressão geral de que nelas os políticos não respondem às perguntas que lhe são feitas. A resposta procura então contornar o dilema proposto através de diversas estratégias, como, por exemplo, referir-se não à questão alternativa apresentada, mas sim ao tema de que ela faz parte; criticar diretamente a formulação da pergunta ou mesmo recusar dar uma resposta.

A constatação do falseamento habitual do par pergunta-resposta não esgota, entretanto, o assunto, pois resta explicar através da análise lingüística como ele se dá, mesmo sob a aparente manutenção do formato.

### **Análise do Turno Resposta das Entrevistas Públicas Francesas**

#### **ENTREVISTA 1**

Q – Jean-Pierre Elkabbach

R – Jacques Delors

#### **Aspectos gerais**

Para manter a aparência de uma conversação “normal” a resposta a uma pergunta enviesada deve obedecer a duas imposições:

- responder à interrogação da passagem de turno, fugindo ao viés,
- desenvolver o tema-argumento de maneira autônoma.

Isto mostra da parte dos entrevistados a habilidade lingüística que permite desenvolver certas estratégias na resposta.

De modo mais freqüente, pois mais de acordo com as leis da conversação e do formato entrevista, o entrevistado procura responder diretamente à frase interrogativa. A maneira de fazê-lo, entretanto, mostra que foi efetuada uma análise lingüística da questão, de forma a permitir a manutenção de um mínimo de coesão entre os turnos e, ao mesmo tempo, esquivar o viés, fornecendo resposta a uma pergunta a que não se pode ou não convém responder.

À primeira estratégia, Jacqueline dá o nome de “autonomização” da resposta e ela consiste praticamente em falar a respeito do assunto da pergunta, sem responder diretamente.

Na entrevista de Jacques Delors a Jean-Pierre Elkabach transcrita adiante, temos uma resposta desse tipo no turno 24:

23Q JPE alors l'Europe à 25 euh va augmenter disent-ils les délocalisations ? c'est **Henri Emmanuelli** qui affirme le premier mai « le oui c'est la catastrophe sociale » **est-ce qu'il a tout à fait tort ?**

24R JD la division internationale du travail CHANGE :: de nouveaux pays veulent être à la table de la croissance on peut pas faire pleurer Marianne le dimanche en lui parlant des pauvres pays sous-développés des enfants qui qui mangent pas à leur faim etcetera et d'un autre côté refuser qu'ils puissent produire à moins que notre but ça soit que sur notre budget leur financer "vous ne travaillez pas mais on vous finance" c'est abSURde des délocalisations il y en aurait même s'il y avait pas d'Europe la preuve:: la question pour la France c'est d'avoir des pôles de développement dans les dans tous les domaines y compris dans le textile ahn pour des articles ou des modes de production

No caso acima, a interrogativa possui todas as características de uma pergunta enviesada : pergunta em *est-ce que*, mais expressão adverbial *tout à fait*, mais expressão de sentido negativo *tort*. Logo, ela pede uma resposta em desacordo negativa, contruindo a frase subjacente : *Il n'a pas tout a fait tort*, ou seja, *Il a un peu raison*. Tal afirmação é inaceitável para a posição defendida por Jacques Delors, o que o leva a responder desenvolvendo o tema das *délocalisations*, sem sequer se referir a Henri Emmanuelli.

### **Acordo e desacordo**

Uma pergunta é orientada quando mostra uma preferência por uma resposta em acordo ou desacordo com a asserção que ela comporta. Ela é orientada para o acordo quando contrói uma resposta no mesmo sentido e para o desacordo se espera uma resposta no sentido oposto ao que ela diz. Uma pergunta enviesada produz sempre uma resposta em desacordo com o que ela propõe : se ela afirma, a resposta deve negar, se ela nega a resposta deve afirmar.

Essa dificuldade em responder faz com que, tanto em acordo quanto em desacordo, a resposta semântica seja sempre marcada, ou seja, apresente uma certa ênfase.

Abaixo, a resposta negativa, em desacordo com a orientação, pois a pergunta enviesada (negativa, com um advérbio *justement*, mais verbo de sentimento) pedia uma resposta em desacordo *oui*, vem marcada pela reiteração da palavra *non* e pelo riso . O riso mostra a identificação de uma pequena cilada da parte do entrevistador: um político deve antes ser convidado do que se oferecer para ocupar posições...

55Q JPE **vous n’avez pas envie justement de jouer** le médiateur Jacques Delors ?

56R JD [**non, non, non (riso)**]

O exemplo seguinte mostra uma resposta marcada, negativa, mas em acordo com a pergunta. Tais respostas em acordo, normalmente se ligam a perguntas não enviesadas, relativamente raras em se tratando de personalidades políticas :

43Q JPE Jacques Delors mais vous dites que pour la cuLTURE cette constitution à vingt-cinq **c’est pas** le LIBRE ECHANGISME

44R JD **non non non pas du tout pas du tout** c’est d’ailleurs::: il y a ((a resposta continua))

### **Ratificação da pergunta**

Muitas respostas começam por um *oui* ou *non*, que tem como função responder globalmente ao turno pergunta e não à frase interrogativa enviesada, e lançam em seguida um desenvolvimento autônomo do tema da pergunta, introduzido por *mais*.

No primeiro caso abaixo, Elkkabach associa a entrada de Jacques Delors na campanha pelo *sim* ao projeto de constituição europeia, com os prognósticos das pesquisas, favoráveis ao *não*. Ora, a Delors não interessa comentar a vantagem dos adversários, portanto ele foge à interrogativa com um rápido *non* e passa a falar do referendo.

No segundo caso, o entrevistador aproveita o elogio ao referendo e coloca a possibilidade da derrota. Nova cilada pois o político não pode defender uma eleição apenas no caso dela lhe proporcionar a vitória. O *bien sûr* está em desacordo com a resposta construída *non* e é seguido de *mais* e um comentário sobre soberania e democracia.

3Q            si vous entrer aussi activement ::: dans la campagne **c'est que le non se porte encore bien c'est qui a le feu au lac** Jacques Delors

4R            **non mais** ::: le referendum puis qu'il a été décidé est une formidable occasion d'écouter les Français de leur expliquer et de débattre avec eux de l'avenir européen de la France vive le referenDUM

5Q            hum ::: quelque soit le résultat ?

6R            **ô bien sûr mais** c'est pas de la tacTIque du moment que on dit aux Français : vous possédez une parcelle de souveraineté : faites un bon usage :::c'est la démocraTIE

### **Estrutura do turno resposta**

De todo modo, existe a obrigação da parte do entrevistado, de uma resposta que vá além do simples *oui* ou *non*, mas inclua também um desenvolvimento autônomo do tema. Se tal resposta parece insuficiente, o entrevistador relança a pergunta.

Esta obrigação é tão pesada que, ainda quando o entrevistado declara que não responderá a pergunta, ele procura desenvolver de algum modo seu tema.

O trecho abaixo mostra essa estratégia :

51Q           oui euh mais comment vous expliquez ses positions alors qu'elles sont ou apparaissent sinCEres ?

52R           **je préfère ne pas répondre sur ce point** je ne suis pas dirigeant du parti socialiste simplement quand je fais un blog au sein du PS pour dialoguer avec les citoyens je commence toujours "tiens pourquoi le PS a t-il fait un référendum ?"

53Q   (riso)

Em outro momento da entrevista, a pergunta enviesada (interrogativa em *est-ce que* mais verbo de sentido negativo *renoncer*) construía a resposta « não ». A resposta « sim » preferida pelo entrevistado, aparentemente, não convinha que fosse enunciada diretamente.

Por isso ele passa a discorrer sobre o problema até que o entrevistador relança o tema, pedindo uma posição clara : « *alors qu'est-ce qu'on fait ?* »

35Q           (attends) justement je continue le lundi de Pentecôte Jacques Delors la loi contraint à travailler Jean-Pierre Raffarin y tient et va le répéter sans doute ce matin les syndicats n'en veulent pas :: les promesses de l'été 2003 de la canicule sont oubliées **est-ce qu'il faut renoncer** au lundi de Pentecôte ?

36R           ça c'est une affaire mal engagée :: socialement :: parce que certains estiment que tout le monde devrait contribuer ce qui n'est pas le cas et techniquement parce que c'est très difficile :: pour le lundi de Pentecôte :: de changer tout d'un coup de pied après des années de tradition et aussi des projets euh des habitudes qu'avaient pris les Français

37Q           **alors qu'est-ce qu'on fait ?**

### **Análise lingüística da pergunta**

A maneira mais eficiente de responder à questão enviesada parece ser a análise lingüística da pergunta, pondo em dúvida a pertinência da asserção em que se baseia a interrogativa, na maior parte das vezes criticando um ítem lexical. A análise é mostrada normalmente pela retomada na resposta de um termo da pergunta.

### **Análise de quantidade e grau**

O entrevistado retoma um termo numérico ou de intensidade da pergunta e centra sobre ele o comentário que faz o papel de uma resposta semântica, podendo desenvolver em seguida autonomamente o tema da questão.

O trecho abaixo pode ser analisado deste modo :

- 17Q (je prends) alors je vois je vois un certain nombre de points Jacques Delors **la constitution cite une trentaine de fois le mot concurrence** une concurrence libre et non faussée ::: les non y voient la preuve FLAGRANTE de la dérive liberale
- 18R oui **si vous faites des (jeux de mots) je vous dirai qu'on cite le mot social 89 fois ::: on va pas s'arrêter à ça** une concurrence non faussée cela veut dire que l'on lutte contre les monopoles les ententes abusives alors je pense que tout le monde est d'accord [...]

Ou seja, a pergunta é desqualificada (*on ne va pas s'arrêter à ça*), porque o entrevistado pode citar um número maior de ocorrências da palavra *social*.

Na seqüência seguinte, a resposta introduz uma análise de grau, pouco pertinente em relação ao conteúdo da interrogativa.

Talvez por ironia, talvez de maneira lúdica, o jornalista sugere que Jacques Delors estaria convidando seus ouvintes « a crer e um pouco a rezar ». Ora, ele mencionara acima *le divorce, notre école laïque e l'avortement*, temas que não combinam com esta atitude religiosa. Provavelmente por isso, ele responde com um *non* referente à pergunta como um todo, afirma que « há mais (coisas) nisso tudo ( ? ) » e passa a discorrer sobre a adesão dos franceses à Europa :

- 61Q le "oui" comporte là ce matin encore un risque en vous écoutant vous nous invitez à **croire et un peu à prier** ?
- 62R non **il y a plus dans tout ça** pourquoi les deux tiers des français ont toujours soutenu l'aventure européenne ? parce que c'est une ambition française nous

ne voulons pas faire l'Europe comme nous, mais nous voulons survivre et rayonner avec les Européens ça c'est l'ambition française

### **Jogo sobre o léxico**

Essa estratégia de resposta leva o entrevistado a analisar um termo lexical utilizado na pergunta de modo a desviar-se da interrogativa enviada.

Na seqüência do turno abaixo, já analisado, o termo evidentemente metafórico *pompier* é objeto de um comentário mais ou menos extenso da parte do entrevistado, que, fingindo não reconhecer o emprego figurado da palavra, foge à responder a verdadeira pergunta que seria : « *o senhor gostaria de promover o acordo entre os políticos do PS que defendem o sim e os que defendem o não ?* »

55Q            vous n'avez pas envie justement de jouer le médiateur Jacques Delors ?

56R            [non, non, non (riso)]

57Q            [ **le pompier** ?!]

58R            **on m'appelle quand il y a un peu le feu donc je joue les pompiers mais un pompier n'est pas un constructeur un pompier empêche le feu::: c'est tout**

A análise lexical aparece também na seqüência abaixo, em que o jornalista pede que o entrevistado relance a acusação « *menteur* » que vem sendo trocada entre as partes em litígio :

47Q            chez chez les "non" déterminés décidés vous avez d'anciens camarades PS ou des collègues de gouvernements de gauche ahn vous vous dites aux Français les non ils vous mentent et eux et il y a beaucoup de socialistes disent ce sont les oui qui vous trompent **qui sont les menteurs** ?

48R            je pense que **le mot menteurs** s'appliquait à ceux qui disent par exemple que la constitution ne permettrait plus le divorce ne permettrait pas de garder notre école laïque mettrait en cause l'avortement là ils mentent **SCIEMMENT** [(.....)] et c'est pour cela qu'il faut réagir mais pour le RESte

il y a des facteurs d'appréciation et on doit en débattre loyalement et **pour eux je n'emploie pas le mot "menteur" je dis vous faites une erreur d'analyse**

### Répliques a questões alternativas

As questões alternativas são um dos recursos mais utilizados para produzir perguntas enviesadas, pois elas, em primeiro lugar, produzem um efeito de assédio diante do entrevistado, forçando-o a responder ; em seguida, parecem propor os dois (ou três) termos de um verdadeiro dilema, exigindo a escolha de um deles, sendo que as opções são, na maior parte das vezes igualmente inaceitáveis.

As respostas correspondentes seguem várias estratégias, constituindo-se em um dos pontos altos da habilidade argumentativa dos políticos.

Nos turnos abaixo, a pergunta, « *méchante* », coloca a questão alternativa mais difícil de ser respondida em primeiro lugar, ela consiste, aliás, em uma das principais acusações que são feitas à União Européia : « *est-ce que l'Europe est est responsable en grande partie de la montée du chômage ?* ». A segunda alternativa é uma espécie de prova da anterior : « *est-ce que c'est une constante européenne le chômage ?* », ou seja, « a Europa produz desemprego porque ela tem um nível alto constante de desemprego ». A terceira é ainda mais difícil pois propõe culpar a França pelo seu mal : « *ou est-ce que c'est un mal français?* », atitude que produz danos à popularidade de qualquer político !

27Q [hun] en innovant et en mettant de l'argent sur la recherche on dit l'Europe oui l'Europe l'Europe mais la croissance elle est FAIble :: le chômage MONte ben **est-ce que l'Europe est est responsable en grande partie de la montée du chômage ? est-ce que c'est une constante européenne le chômage ? ou est-ce que c'est un mal français ?**

28 R **non** depuis mon Livre blanc de 1993 qui avait été accepté par le Conseil européen **certains pays ont fait des efforts (il) y a six pays qui ont diminué leur chômage par deux certains par trois et qui aujourd'hui sont entre 4 et 5 % environ de taux de chômage :: ces pays sont soit**

membres de l'Union économique et monétaire pour trois soit non membres ::: **par conséquent il est prouvé que si en France on a beaucoup plus de chômage c'est de notre faute et de celle de nos dirigeants mais ce n'est pas l'Europe qui fait ça**, d'autant plus que la politique de l'emploi reste de compétence nationale.

- 29Q l'emploi ou le chômage c'est la politique nationale
- 30R si tous les pays étaient dans la même situation on pourrait dire que l'Europe fout la vérole à l'ensemble des pays mais c'est pas le CAS
- 31Q Ah bah dites donc Jacques Delors à 8h00 "ça fout la vérole" c'est bien enfin c'est pas bien de (foudre) la vérole (...)

A estratégia desenvolvida adia a resposta à primeira alternativa, que como vimos é o centro da questão. Em seguida, responde começando com um *non*, que tanto pode se referir à pergunta como um todo, como à segunda pergunta, que vai ser respondida negativamente. A resposta produzida vai ser usada como prova para a resposta positiva da terceira pergunta, ou seja, « o desemprego na Europa não é constante, **portanto está provado** que se ele é maior na França, a culpa é nossa » ( !!!), concluindo com a negativa à primeira pergunta : « não é a Europa que faz isto ». O argumento continua a se desenvolver na frase seguinte que, curiosamente, é repetida e ratificada pelo entrevistador no turno 29 , assim como a expressão « a Europa transmite a varíola ao conjunto dos países » do turno 30, que é comentada como um jogo de palavras interessante por Elkabbach no turno 31.

### **Análise semântico-pragmática da pergunta**

Além de uma análise do conteúdo lingüístico da questão, a resposta pode conter uma análise do sentido ou da pertinência da pergunta formulada ou dos pressupostos que a embasaram. Neste caso, o repúdio à pergunta é mais categórico.

### **Recusa dos termos expressos na pergunta**

A resposta põe em dúvida alguma parte da afirmação que está contida na pergunta.

No caso seguinte, o turno pergunta - que aliás não comporta uma frase interrogativa, mas simplesmente apresenta um tema para comentário -, afirma que os *non* vêm na presença da palavra « concorrência » a prova do desvio liberal do texto da constituição. A resposta, depois de recusar o « jogo de palavras » como sem importância (*não vamos nos deter nisso*), como já vimos, redefine o termo « concorrência » e conclui duvidando de que haja uma real oposição a este ponto « *então eu acho que todo mundo está de acordo* » !

17Q (je prends) alors je vois je vois un certain nombre de points Jacques Delors la constitution cite une trentaine de fois le mot concurrence une concurrence libre et non faussée ::: **les non y voient la preuve FLAGRANTE de la dérive liberale**

18R oui si vous faites des (jeux de mots) je vous dirai qu'on cite le mot social 89 fois ::: on va pas s'arrêter à ça une concurrence non faussée cela veut dire que l'on lutte contre les monopoles les ententes abusives **alors je pense que tout le monde est d'accord** [...]

### Análise dos pressupostos

A recusa da pergunta pode se basear também, não naquilo que foi expresso pelo entrevistador, mas nas afirmações que estão subjacentes ao que foi dito. Nesse caso, esses pressupostos são explicitados e em seguida recusados pelo entrevistado.

Esta recusa se dá no trecho abaixo, em que o jornalista menciona um texto em que Jacques Delors criticava o tratado constitucional. Este não desmente a existência do texto, mas sim a interpretação geral dada a ele : « *ele não leu o texto até o fim, porque no final eu disse (...)* »

13Q alors Claude Bartolone euh rappelait à sept heures à Christophe Delay sur Europe1 qu'il y a un an **vous critiquiez** ::: et même SEvèrement **le traité j'ai retrouvé le texte** c'était devant l'Institut François Mitterrand

14R oui oui **il n'a pas lu le texte jusqu'au bout puisqu'à la fin j'ai dit** : mais au total je voterai oui mais c'était au moment du projet de la convention et j'ai indiqué que à mon avis ça n'allait pas assez loin pour la structuration d'une union économique et monétaire notamment ::: et ensuite quand les gouvernements ont adopté le traité j'ai mis dans une balance ::: d'un côté de

la balance ce qui ne me plaisait pas et d'autre côté ce qui faisait avancer l'Europe et la balance pousse enfin du côté des avantages ben moi je ne suis pas l'homme du tout ou rien et je ne veux pas vendre aux Français le traité comme une potion magique :: et alors

No trecho que já começamos a analisar acima, o entrevistado é pressionado para propor uma solução a um problema a que ele tentara se esquivar. Sua resposta é introduzida por uma expressão que indicaria um comentário desprezioso: « *eu acho que o mais razoável teria sido(...)* » e, no entanto, é retomada por Elkabbach como uma programa de governo – e em um assunto polêmico - no caso da esquerda chegar ao poder ! A distância percorrida pelo pressuposto é tão grande que provoca a imediata e direta recusa da pergunta, através da dissociação do entrevistado de uma suposta esquerda « *si si si* » que chegaria ao poder : « *pergunte a eles* ». O turno, entretanto, é fechado com risos, mostrando que há algo de lúdico neste afrontamento, ou que o engano pragmático do entrevistador teria alguma função...

37Q           **alors qu'est-ce qu'on fait ?**

38R           **je pense que si le plus raisonnable eut été de financer ça par l'impôt comme taxe de solidarité de l'impôt direct ou de la CSG**

39Q           **c'est-à-dire que si la gauche arrive au pouvoir si si si elle rétablit ou elle renforce la CSG ou elle renforce l'impôt sur le revenu ?**

40R           **vous leur poserez la questiON (riso)**

Concluindo, vemos que a resposta no formato entrevista deve ser longa, desenvolvendo o tema proposto pela pergunta, com ou sem a presença de uma resposta em termos de *sim/não*. A dificuldade em responder às muitas questões enviadas leva, por outro lado, a uma crítica da pergunta, a qual pode vir de uma análise linguística, ou semântico-pragmática, isto é, discutir as palavras usadas, seu significado ou sua pertinência.

## **Análise do Formato e do Turno Pergunta das Entrevistas Públicas Francesas**

### **ENTREVISTA 2**

Q – Entrevistador

R - Jean-Luc Mélenchon

## **FORMATO E O TURNO PERGUNTA**

Para começar a abordar o como se apresentam as perguntas nas entrevistas públicas francesas e com qual função, iniciaremos pela exposição do formato geral das entrevistas, na seqüência, de como ele se dá no próprio turno pergunta e mais adiante, de como o turno pergunta se comporta.

### **A)FORMATO**

Em geral, as entrevistas francesas seguem um determinado padrão, apresentando:

- Abertura;
- Desenvolvimento temático;
- Fechamento.

#### **A1)Abertura**

Normalmente, a abertura consta da apresentação do entrevistado por parte do entrevistador podendo ser mais longa, com informações relevantes da vida pública, partido de filiação, posicionamento diante da questão-tema da entrevista, ou simplesmente informar nome e profissão do convidado. Em seguida, vêm as saudações iniciais:

“1 Q ( ) 7h56 PRÉAMBULE à Q. D. avec Jean-Luc Mélenchon Sénateur socialiste ... co-fondateur du mouvement du parti socialiste ... l’un des porteurs du non de gAUche au référendum sur la constitution fait l’ invité à 8h20 Bonjour Monsieur

**2 R BonjOUR »**

Pode ser também que antes de apresentar a personalidade a ser entrevistada, o entrevistador situe o ouvinte quanto à temática a ser abordada. É o que se observa no exemplo abaixo :

1 Q « ..... la construction poliTIque ... après les non français et néerlandais ... l'économie, la politique où sera la priorité européenne invité de Q. D. Jean-Luc Mélenchon sénateur socialiste de l'Essonne ... Bonjour M. Mélenchon.

2 R Bonjour rebonjour plutôt »

### **A2)Desenvolvimento Temático**

Uma série de questões é lançada e respondida, ou não<sup>2</sup>, envolvendo o tema central da entrevista e seus sub-temas. É o cerne da entrevista. Nesta parte, é que se concentram os turnos perguntas (e também respostas), cujas características serão analisadas posteriormente.

### **A3)Fechamento**

Trata-se do real encerramento da entrevista, ou de sua suspensão, podendo ser retomada posteriormente a depender do funcionamento do programa em que é exibida.

Normalmente, o entrevistador inicia o fechamento turnos antes pela presença de um marcador de fechamento e/ou com uma pergunta, ou uma série de breves questões de caráter menos formal, numa “conversation à batton rompu” caracterizada pela troca rápida de turnos curtos.

No exemplo abaixo, o fechamento começa dois turnos antes com a colocação:

“Une dernière chose Jean-Luc Mélenchon...et revenons un cout instant sur la politique française »

Esta, vem marcada pelo uso de “última”, indicando que se caminha para o fim da entrevista, e de uma pergunta mais “leve” concernente à política francesa.

---

<sup>2</sup> a depender do interesse do entrevistado e se realmente são perguntas para serem respondidas.

A finalização se concretiza, ao que tudo indica, numa suspensão da entrevista com o turno final:

« on peut rester dans votre compagnie quelques minutes ENCORE ? »

## **B)TURNO PERGUNTA**

### **B1) Formato**

*“O formato das entrevistas públicas (francesas) prevê que a 1ª parte do turno pergunta tenha por objetivo construir um universo temático associando a personalidade convidada à atualidade em curso, apresentando esse universo ao público como consensual»<sup>3</sup>. Isso pode ser observado nos exemplos abaixo:*

1 Q « les duels peuvent-ils produire des compromis... ( ) le complot franco-anglais sur la question du budget européen pose-t-il la question du leadership européen ... alors que la Grande-Bretagne s’apprête à prendre la présidence de l’Union pour 6 mois et qu’en sera-t-il désormais de la construction politique ... après les non français et néerlandais ... l’économie, la politique où sera la priorité européenne invité de Q. D. Jean-Luc Mélenchon sénateur socialiste de l’Essonne ... Bonjour M. Mélenchon.

Este exemplo é bem interessante. Trata-se do turno de abertura da entrevista. Nele vê-se uma série de perguntas que além de construir o universo temático dentro do próprio turno pergunta tem como finalidade explicitar a agenda temática do jornalista, situando, assim, o ouvinte .

8R ..."vous savez tout ce qu’(il) y a ... **le mépris** pour le peuple ... l’incompréhension du rejet du caractère libéral de l’Europe ... tout cela (s’étire) et signifie une seule et même chose et ça nous conduit à un désastre".

---

<sup>3</sup> “...associant personnalité invitée et actualité en cours, et de présenter cet univers au public comme consensuel”. Léon (1999: 51).

À partir desse comentário do entrevistado em que afirma o menosprezo da elite para com o povo, o entrevistador vai explorar essa idéia de "mépris", mas, para dizer o contrário, tentando convencer ouvinte e entrevistado de que esse sentimento não existe. Numa sucessão de turnos curtos e quebrados, o entrevistado tenta não permitir a palavra do entrevistado enquanto não percebe neste a possibilidade do acordo, o que gerou a seqüência abaixo que desemboca na pergunta grifada:

9Q "qu'est-ce qui fait que vous avez des sentiments comme ça ce mépris du du"

11Q "D'abord il existe-t-il vraiment ce mépris"

13 "On ne s'est pas trompé au fond sur la façon d'un:: mais mais je vous pose la question sérieusement"

14 R Oui oui

15 Q "On a dit beaucoup de choses ici d'un côté et:: de l'autre ... est-ce que c'est vraiment du mépris ou est-ce que c'est:: ... euh des des lectures très différentes qu'on aurait peut-être mieux opposées au milieu de la campagne et pourquoi ce mépris de"

Esta pergunta é, como veremos mais adiante, uma pergunta dirigida para o acordo, pelo uso do advérbio "vraiment" e do condicional "aurait opposées".

A sucessão de turnos que acabamos de explicitar, é mais do que uma delimitação de tema, ou simples pergunta. Ao considerar o conjunto dos turnos, vê-se a clara tentativa do jornalista de não se colocar na posição sugerida pelo entrevistado e de pressioná-lo com perguntas com as quais não poderia concordar. Uma explicação se faz necessária, o universo temático abordado está para além do conteúdo lingüístico apresentado, a palavra *mépris*, usada repetidamente pelo jornalista insere-se num âmbito maior em que se contesta o grau de imparcialidade da imprensa diante do referendo, pois, seria de conhecimento geral (para os franceses) que a imprensa corresponderia à elite defensora do "oui", posição contrária a do entrevistado que é um dos porta-vozes do "non". Nesse trecho da entrevista o entrevistado defende que os favoráveis ao sim menosprezam a população não aceitando que ela possa ter opinião própria. Como essa imagem não condiz com aquela que o entrevistador quer que façam dele, ele lança mão da repetição e da pergunta alternativa para direcionar o ouvinte e o entrevistado para o acordo.

Ainda sobre o formato do turno pergunta, sua organização<sup>4</sup> se dá (normalmente) pela presença de :

1. Um *marcador de tomada de turno*;
2. Um *continuador (virtual)* produzido pelo entrevistado;
3. Uma *seqüência encarregada de apresentar o tema*, introduzindo os referentes de um evento da vida pública do entrevistado (conforme demonstramos no exemplo 1Q acima).

1a) Como marcador de tomada de turno:

**6 R** ... maintenant il y a un seuil à franchire:: dans l'intégration politique, économique ... heuh ... ( ) Europe bon voiLÀ ... le non français au fond c'était le bout de la crise qui existait déjà avant

**7 Q** et le seuil vous le situez où ... au fond et et la difficulté d'ailleurs ?

Observa-se aqui a presença da conjunção *et* introduzindo o turno pergunta, seguida da palavra *seuil* que retoma o contexto temático do turno anterior pela sua repetição.

**8 R** on n'est ensuite très mal placé pour ... aller négocier:: euh quelque chose en EuROpe parce que ... les autres européens sont en droit de dire mais écoutez M. Chirac ... c'est vous même qui avait dit que ... les Français ne savaient pas pourquoi ils allaient voter..

**9 Q** Mais vous dites les autres européens mais il n'y a-t-il pas surtout UN AUtre européen un certain Tony Blaire qui est en train de euh ... euh comment dire de mettre la MAIN sur l'Europe?

---

<sup>4</sup> Critérios de Léon (idem: 48)

Seguindo o esquema anterior, esse turno pergunta é introduzido pela conjunção *mais*, seguido de nova repetição léxica.

Retomamos aqui um dos exemplos citado anteriormente por ser bem elucidativo:

9 Q Mais i ils se(refusent) à dire ça c'est la la posture de Jacques Chirac par exemple qui dit qu'il faut poursuivre:: euh peut-être euh le principe de:: de la ratification en Europe qu'est-ce qui fait que vous avez des sentiments comme ça ce mépris du du

10 R **d'abord** parce que je

11 Q (...) **D'abord** il existe-t-il vraiment ce mépris ... et

12 R euh

13 Q On ne s'est pas trompé au fond sur la façon d'un:: mais mais je vous pose la question sérieusement

14 R Oui oui

Entre os turnos 9 e 10, o entrevistado toma o turno para responder à pergunta com o uso do conector *d'abord*, entretanto, parece que o entrevistador não queira passar o turno naquele momento, pois ele retoma o turno usando o mesmo conector e repete a pergunta.

Na seqüência, o entrevistado mostra acompanhar o que é dito pelo entrevistador pelo uso dos continuadores *euh* e *oui oui*.

Os turnos que se seguem também são conflituosos e muito interrompidos:

15 Q "est-ce que c'est vraiment du mépris ou est-ce que c'est:: ... euh des **des** lectures très différentes qu'on aurait peut-être mieux opposées au milieu de la campagne et pourquoi ce mépris de

16 R **Oui** parce que euh euh peut-être que vous ne le ressentez pas comme ça moi euh, je je vous le dit

17 Q **et alors** si vous me posez la question non je ne sens pas de mépris pour **VOUS** bien sûr

18 R **Je je** heu comprends bien et moi non **PLUS** ... je n'en ai pas pour **VOUS** ...

As tomadas de turno ocorrem com o uso dos marcadores *oui*, *et alors*, *je je* e em alguns momentos de termos que recuperam o léxico abordado no turno precedente.

Conforme dito anteriormente neste trabalho, essa parte da entrevista é bem especial, pois mais do que dizeres o que está em jogo é a preservação da imagem do jornalista quanto a sua posição política em relação ao referendo, e a contestação por parte desse da opinião do entrevistado.

2b) Marcador para início ou desenvolvimento do tema:

3Q **alors** ... la question du budget:: masque-t-elle un ... combat de chefs ... C'est à dire ... sur ... l'enjeu de la constitution européenne et vision politique différente ... celle d'un Tony Blair et celle d'un ... Chirac par exemple

O marcador *alors* precede à pergunta *la question du budget masque-t-elle un combat de chefs* que é a primeira a ser dirigida ao entrevistado, tendo caráter introdutório.

5 Q **Mais** c'est un système qui se fait contrôler désormais par une (béance) politique

22 R **Alors** vous allez me trouvez très franÇAIS ... hein et peut-être ça me vauDRA ... quelque caricaTUre ... mais nous les Français par notre expérience histoRIque nous pensons que tout est d'abord politique.

Os marcadores desses dois últimos exemplos contribuem para o desenvolvimento temático, introduzindo em 5Q o comentário do entrevistador em relação ao tema discutido e, em 22 R, a resposta do entrevistado à pergunta que lhe foi feita no turno anterior.

Nota-se que os marcadores podem ser os mesmos, porém funcionando ora para a tomada do turno, ora para a introdução ou o desenvolvimento do tema.

O interessante a observar é que, com base nos dados analisados, às vezes esses marcadores retificam ou ratificam as informações fornecidas seja pelo entrevistado ou pelo entrevistador, ou ainda, só evidenciam a manutenção da interação em que se tem apenas a marcação de acompanhamento.

2b1) Exemplos de marcadores com características de ratificação.

5 Q "Mais c'est un système qui se fait contrôler désormais par une (béance)  
politique

6 R **Tout à fait ... bien sûr** ... elle ne peut pas

7 Q { Euh

8 R Être positive le la paralysie de l'Europe ... il faut donc ... remettre la marche-avant mais"

Nessa seqüência observa-se um marcador de continuação temática "tout à fait" ratificando o que foi dito e o que Léon chama de continuador virtual "euh" auxiliando no monitoramento da interação.

No exemplo abaixo, pelo uso do advérbio "certainement", reforçado da expressão "... sans aucun doute même" que por sua vez também é enfatizada pelo uso de "même", o entrevistado ratifica a proposta do entrevistado, mostrando plena concordância.

3 Q alors ... la question du budget:: masque-t-elle un ... combat de chefs ... C'est à dire ... sur ... l'enjeu de la constitution européenne et vision politique différente ... celle d'un Tony Blair et celle d'un ... Chirac par exemple

4 R **CertainEMENT ... sans aucun doute MÊme** ... maintenant l'art des gouvernants c'est aussi celle de compromission ... et peut-être **que** ... dans le passé ... on se contentait::

## 2b2) Retificação

8 R on n'est ensuite très mal placés pour ... aller négocier:: euh quelque chose en **EuROpe** parce que ... les autres européens sont en droit de dire mais écoutez **M. Chirac** ... c'est vous même qui avait dit que ... les Français ne savaient pas pourquoi ils allaient voter..

9 Q Mais vous dites les autres européens mais il n'y a-t-il pas surtout **UN AUtre** européen un certain Tony Blaire qui est en train de euh ... euh comment dire de mettre la **MAIN** sur l'Europe?

Nesse exemplo, observa-se um corte introduzido pela conjugação *mais* e a repetição lexical que introduz uma diferença, uma discordância entre "les autres" e "un autre européen" .

Nos turnos abaixo,

26 R ... mais est-ce que je vous fais ( l'effet de ) quelqu'un qui propose ... quelque chose de totalement exalté ... révolutionnaire NON... c'est le bon SENS ... si on ( ne déverrouille pas ) par exemple le processus ... de révision de la constitution ... on obtiendra jamais l'accord des gens qui n'accepteront jamais de voter un texte pour 50 ANS ... de la même manière

27 Q ((intervém)) Mais J. Luc. Mélenchon ((mistura de vozes)) la passion ce n'est jamais un défaut c'est pas le problème ... c'est simplement ... euh peut-être c'était excessif mais encore une fois ... le le ... ce qui se passe maintenant ce qui s'y applique c'est ( ) c'est franchement ( ) et aussi extrêmement liberAUX ( ) n'était pas en effet de trouver ... une construction politique qui permette, de remettre en ordre dans une direction différente

encontra-se novamente a conjunção *mais* introduzido a retificação do que foi dito, e precedendo um jogo de palavras muito interessante que é feito entre *exalté – passion* , numa oposição de imagens. O entrevistado assume que poderia passar uma idéia exaltada de si, de alguém que propõe algo revolucionário, porém, para negar tudo isso na sequência. Só que, o entrevistador, introduzindo seu turno por *mais*, diz que a paixão não é *jamais* um defeito. Se pensarmos na etimologia da palavra paixão, *pathos*, e observarmos a presença de *jamais* na frase, podemos afirmar que uma irônia muito inteligente é feita, e até, indo um pouco mais longe, considerando que a paixão é um sentimento que descontrola e muitas vezes cega, ver nessa frase uma oposição, uma contraposição clara à opinião do entrevistado em relação ao referendo e à constituição europeia.

## B2) CARACTERÍSTICAS FORMAIS

Passemos agora a explanação de algumas características formais das perguntas.

### 1) Questões Abertas/Fechadas

As perguntas podem ser consideradas como abertas, ou seja, permitem ao entrevistado fornecer inúmeras respostas.

Já a pergunta fechada, normalmente estruturada em "est-ce que", uma partícula interrogativa da língua francesa, exige a resposta sim ou não.

T3 "Comment vous la sentez, vous, cette crise?"

T3 "Est-ce que c'est la question du budget qui fait que ça bloque?"

À primeira pergunta, o entrevistado pode responder como queira, expressando sua opinião sobre a crise europeia. Na segunda porém, sem uma preferência estabelecida, a resposta vai ser sim é a questão orçamentária que não permite que a constituição avance, ou, não, não é ela o empecilho.

## 2) Questões Parciais e Totais

Da mesma forma, as perguntas também podem ser analisadas segundo os critérios: parcial para as perguntas que necessitam de complementação e total para aquelas cujo sentido já está completo.

Parciais:

**7 Q et le seuil vous le situez où ... au fond et et la difficulté d'ailleurs ?**

T1 "où sera la priorité européenne"

T25 "Qu'est ce qu'on garde?" (o que se mantém?)

Nessas perguntas, observa-se o que em francês se chama estrutura em "mot qu-", ou seja, o que equivale em português aos pronomes interrogativos: onde, o quê, qual, entre outros. Esses pronomes justamente, requererem uma complementação à informação lançada na pergunta que só pode ser total ao obter a resposta. É a junção dos turnos que dá sentido ao par pergunta-resposta.

Totais:

11 Q (...) D'abord il existe-t-il vraiment ce mépris ... et

01 Q les duels peuvent-ils produire des compromIS... ( )?

le complot franco-anglais sur la question du budget européen pose-t-il la question du leadership européen?

03 Q la question du budget:: masque-t-elle un ... combat de chefs ?

Essas perguntas, enquanto tais, não precisam de um elemento da resposta para complementar seu sentido, são consideradas totais.

### 3) Questões alternativas

As questões alternativas são bem frequentes nas entrevistas francesas e possuem um caráter bem específico. Elas podem direcionar o entrevistado à concordância ou à discordância do que foi enunciado. Essa orientação pode ser para resposta favorável à P1 (primeira parte da alternativa) ou à P2. Podem também, virem enviesadas (em francês *biaisée*), o que quer dizer que tanto a primeira, quanto a segunda parte da questão, não podem (ou não devem) ser aceitas pelo entrevistador por ferirem ou prejudicarem sua imagem, ou serem opostas ao seu ideal, à sua proposta.

Normalmente as perguntas enviesadas põem a personalidade pública numa saia-justa. Ao perceber o viés, se o fizer, o entrevistado pode revela-lo aos ouvintes, pressionando assim o entrevistador, ou, fugir à questão respondendo uma outra coisa, mas introduzindo em sua resposta um dos itens lexicais da pergunta feita, dando assim, a impressão de tê-la respondido.

Exemplos:

T15 "est-ce que c'est vraiment du mépris **ou** est-ce que c'est:: ... euh des des lectures très différentes qu'on aurait peut-être mieux opposées au milieu de la campagne"

Nessa pergunta alternativa tem-se em P1 uma contestação do sentimento de menosprezo (já comentado), reforçada pelo uso do advérbio “vraiment”. De fato, quando o entrevistador diz “é verdadeiramente isso ou ...” ele abre para a proposta da P2 que afirmará justamente o oposto do que acabou de ser dito na primeira parte da alternativa.

Cabe ressaltar que essa escolha estrutural e lexical leva a uma afirmação subjacente, quer dizer, implícito no que é dito há uma afirmação, no caso: *não há menosprezo, existem leituras diferentes do assunto*, que dirigiria a resposta do entrevistado ao acordo. Normalmente há uma tendência a esse acordo ser à P1, porém, nesse exemplo, vemos a preferência à P2, já que P1 aparece como alternativa não válida ao ser contestada pelo seu próprio enunciador.

T25 " est-ce-qu'on fait comme ... tenEZ ... (Laurent Fabius) ( ) les choses intéressantes dans le texte ... **ou** on supprime la partie TROIS"

Essa pergunta é uma bela saia-justa e um excelente exemplo de question biaisée, enviesada. Pois, aparentemente tem-se 2 alternativas possíveis para a escolha (ou P1 ou P2), porém nenhuma das propostas é aceitável para o entrevistado, já que não tem cabimento deixar no texto apenas o que interessa a alguns ou simplesmente não discutir a questão “tirando a parte 3”.

T30 "est-ce qu'on continue à penser que ... le rôle du mouvement socialiste international ... en France comme en Allemagne comme ailleurs ... c'est de courir devant ... la la remise en ordre libérale de la société ... en y ajoutant les pansements sociaux ... que nous les socialistes sommes présumés de porter) à ceux qui souffrent ... **ou bien est-ce qu'on considère** ... qu'on peut organiser la société elle-même d'une autre manière économie/"

Esse último exemplo é muito particular, pois, faz parte do turno do entrevistado. Tem função retórica por não exigir resposta e funciona como uma pergunta de exposição. Ao enuncia-la, o entrevistado lança uma reflexão sobre a visão, ou as visões, que se tem do partido socialista e de sua função. A P1 dessa questão tem sentido negativo expresso pelo verbo « continuer » que indicaria um certo atraso (de mentalidade), a manutenção de um hábito que não deveria mais existir.

#### 4) Questões que orientam a resposta

Como acabamos de comentar no item acima, existem perguntas que poderiam direcionar a resposta. Por meio delas, o entrevistador além de lançar temas orientaria a resposta do entrevistado para o acordo ou para o desacordo. Tanto questões alternativas como o exemplo 15 citado acima, como questões simples podem apresentar direcionamento.

Normalmente essas perguntas trazem em si uma afirmação subjacente (asserção subjacente) que contribui para a orientação.

Exemplo:

13 Q"On ne s'est pas trompé au fond sur la façon d'un:: (interrompe)...

Na medida que o entrevistador faz essa pergunta ele afirma pela negatividade da estrutura, o seu oposto. Ou seja, ao dizer não foi um engano, ele quer dizer foi um engano.

A mesma coisa para o exemplo do turno 15 que peço a licença de repetir:

T15 "est-ce que c'est vraiment du mépris **ou** est-ce que c'est:: ... euh des des lectures très différentes qu'on aurait peut-être mieux opposées au milieu de la campagne"

Ao questionar o menosprezo afirmado pelo entrevistado, e propor que seriam leituras que teriam se oposto no meio da campanha, o entrevistado afirma subjacentemente que a segunda parte da questão é verdadeira.

O uso do condicional muitas vezes é uma evidência da presença da afirmação subjacente bem como da estrutura negativa, orientando para a resposta positiva. Como se dissesse "não foi isso?", levando à concordância "Foi"!

Essa orientação também pode ser dada pelo léxico, como se observa no exemplo:

3Q alors ... la question du budget:: masque-t-elle un ... combat de chefs ... C'est à dire ... sur ... l'enjeu de la constitution européenne et vision politique différente ... celle d'un Tony Blair et celle d'un ... Chirac par exemple

Poder-se-ia dizer que o uso do verbo *masque* (mascarar) e das palavras *combat* e *chef* evidenciaria que sob toda discussão feita a respeito da constituição européia, na verdade o que se discute realmente é quem pode mais, Blair ou Chirac.

#### 5) Questões que contêm pressupostos.

As perguntas além de servirem para o direcionamento a uma resposta e conterem afirmações subjacentes, também podem “esconder” pressupostos. Mais do que aquilo que foi expresso, o importante são as informações tomadas como verdadeiras que estão subjacentes ao enunciado.

Muitas vezes, elas também são enviesadas, pois ao entrevistado não é interessante estar em concordância com esses pressupostos.

Descobrir esses pressupostos subjacentes não é muito simples, pois muitas vezes necessita-se do conhecimento extralingüístico, de estar inteirado do assunto de que se fala e de até discussões anteriores.

Um exemplo que pelo contexto pareceu-nos apresentar um pressuposto "escondido" foi:

"le complot franco-anglais sur la question du budget européen pose-t-il la question du leadership européen ... alors que la Grande-Bretagne s'apprête à prendre la présidence de l'Union pour 6 mois ..."

Parece-nos que mais que uma simples pergunta, haveria a evidência de que há uma corrida pela posição de líder na Europa e que a Grã-Bretanha estaria se empenhando ao máximo para atingir essa posição.

#### 6) Questões exposição

As perguntas expositivas têm clara função retórica e auxiliam o enunciador em sua argumentação. Muitas vezes são lançadas e respondidas, “pedagogicamente” pelo próprio enunciador sem que haja a passagem do turno. Nos exemplos analisados, aparecem nos turnos do entrevistado com a função citada, e nos turnos do entrevistador como uma enunciação dos termos a serem abordados na entrevista. É o que se observa no 1º turno do entrevistador.

Exemplos:

1 Q les duels peuvent-ils produire des compromIS... ( \_\_\_\_\_ ) le complot franco-anglais sur la question du budget européen pose-t-il la question du leadership européen ... alors que la Grande-Bretagne s’apprête à prendre la présidence de l’Union pour 6 mois ... et qu’en sera-t-il désormais de la construction poliTIque ... après les non français et néerlandais ... l’économie, la politique où sera la priorité européenne invité de Q. D.

As perguntas grifadas servem para expor o tema, situar o ouvinte e não exigem resposta, ao menos imediata.

Como esse exemplo, um que também já foi citado por outra questão é:

T30 "est-ce qu’on continue à penser que ... le rôle du mouvement socialiste internatio**NAL** ... en France comme en Allemagne comme aILLEURS ... c’est de courir devant ... la la remise en ordre liberale de la société ... en y ajoutant les pansements sociaux ... que nous les socialistes sommes présumés de porter) à ceux qui souffrent ... **ou bien est-ce qu’on considère ...** qu’on peut organiser la société elle-même d’une autre manière économie/”

Aqui as perguntas têm caráter expositivo, auxiliando o entrevistado a desenvolver sua argumentação.

## **Considerações quanto ao corpus analisado**

### **Preâmbulo a entrevista**

Observa-se uma frequência equivalente no uso das estruturas parciais em “mot qu-” e das totais em inversão, quantidade essa que prevalece sobre as estruturas em “est-ce que” e da frase entonativa, que também apareceram em igual valor.

Quanto às funções que assumiram as perguntas, pode-se dizer que em sua grande maioria desempenharam um papel discursivo em relação à introdução, à expansão e à conclusão temática.

Nota-se também que algumas das perguntas apresentaram o que se determinou chamar “assertion sous-jacente”, ou seja, a própria pergunta continha em si uma assertiva direcionando a resposta para o acordo, como se observa nos turnos 3 e 9. Igualmente, algumas também possuíam uma função retórica, contribuindo para a coerência discursiva e a manutenção da interação, como em T8 e T11. Além disso, algumas das questões poderiam ser vistas como enviesadas (biaisées), a do turno 9 por exemplo, que toca em questões envolvendo Tony Blaire e de certa forma, em relações internacionais.

Considerando o que vem sendo dito, uma coerência entre as estruturas de perguntas mais frequentes e o estilo do documento, no caso o preâmbulo cujas características são a brevidade, a informatividade e o convite, poderia ser estabelecida, visto que as próprias perguntas apresentam um caráter de demanda de informação, de confirmação, de progressão temática e que pelo seu desenrolar, despertam no ouvinte o interesse em acompanhar a entrevista que vem na seqüência.

## **Entrevista**

Na entrevista houve a predominância das perguntas parciais em “mot qu-”, seguidas das perguntas em “est-ce que” e das em inversão cuja frequência foi a mesma.

Houve ainda, um número considerável de perguntas alternativas e de perguntas retóricas o que evidenciaria um alto teor argumentativo, podendo denunciar uma não neutralidade de posições, o que se confirmaria pelo direcionamento para o acordo que se observa em algumas das perguntas, como citado em análise.

As perguntas, portanto, não têm apenas um caráter informativo ou de confirmação, elas atuam na organização discursiva, na manutenção da interação e no diálogo entre as partes. Embora, como o esperado, as perguntas serem abundantes na fala do entrevistador, elas também apareceram em alguns dos turnos do entrevistado e com claro valor retórico.

### **Preâmbulo e Entrevista em linhas gerais**

Observando a articulação entre ambos, observa-se a recorrência das estruturas:

- Parcial em “mot qu-”
- Totais em inversão e em “est-ce que”

Cuja função é fortemente argumentativa e discursiva, embora também de caráter informativo.

Em ambos preâmbulo e entrevista, os temas foram explorados de maneira coerente e coesa. Tanto a entrevista como o preâmbulo, seguiram o formato de abertura, desenvolvimento e conclusão, porém, quanto às posições, tanto entrevistador como entrevistado não se limitaram a guardá-las estanques, se permitindo questionar, opinar e julgar os acontecimentos políticos e sociais ocorridos em virtude dos não francês e neerlandês ao referendun.

### **O Formato das Entrevistas Públicas Francesas: jogos e transgressões**

#### **ENTREVISTA 3**

**JPE** – Jean-Pierre Elkabbach

**LF** – Laurent Fabius

Jacqueline Léon, no seu estudo sobre as entrevistas públicas francesas<sup>5</sup>, observa que o enviesamento (biais) está no centro do seu formato. O jornalista, ao fazer perguntas que constroem pressupostos e que introduzem um argumento, obriga o entrevistado a responder

---

<sup>5</sup> Léon, Jacqueline. Les entretiens publics en France. Analyse conversationnelle et prosodique. CNRS Éditions, Paris, 1999.

à pergunta evitando o viés e a desenvolver um tema-argumento de forma autônoma. Mas assim como este viés ameaça a posição de representante que ocupa a personalidade política (já que se fica com a impressão de que os políticos não respondem às perguntas), o entrevistado também ameaça a posição profissional do jornalista, ao rejeitar algum elemento da questão.

A instabilidade criada pelo viés está na origem das torções, jogos e transgressões do formato que se observam em algumas entrevistas. São esses aspectos que vamos analisar na entrevista de Laurent Fabius transcrita da rádio Europe 1, no dia 04 de maio de 2005.

Esta entrevista, feita às vésperas do referendo na França sobre a Constituição europeia, é representativa do choque entre as duas posições contrárias, a dos que se colocavam a favor e a dos que se colocavam contra a Constituição. Jean-Pierre Elkabbach, embora em nenhum momento expresse a sua posição, faz parte do grupo dos “oui”, enquanto Laurent Fabius defende o “non”. A entrevista, tensa em muitos momentos, tende a se deteriorar em várias seqüências, e não é raro o jogo sobre as posições dos participantes.

Analisaremos a entrevista turno a turno, detendo-nos principalmente nestes dois aspectos do formato, a saber, os jogos e as transgressões.

Encontramos do T1 ao T3 a abertura e saudações convencionais às entrevistas públicas na França. O T3 anuncia o primeiro tema da agenda: as eleições legislativas na Grã-Bretanha

- 1       **JPE** – Laurent Fabius euh... bienvenue [à TF1]
- 2       **LF** – [bonjour]
- 3       **JPE** – et bonjour ... tel que c'est parti un troisième mandat est possible ?

O T4 é o primeiro caso de transgressão do formato, causado pela incompreensão, por parte do entrevistado, do tema a ser desenvolvido. Como assinala Jacqueline Léon, em um debate público o problema de incompreensão é de tal forma grave que coloca em dúvida a capacidade dos participantes a se fazer compreender pelo público (pg. 212). Aqui, trata-se de um problema de referência, e a reparação se dá pela repetição de *troisième mandat* acompanhado de um referencial suposto pelo entrevistado, *Jacques Chirac*:

4        **LF** – troisième mandat de :: ... Jacques Chirac ?

além da determinação, por parte do jornalista, do referencial nos turnos T5 e T7:

5        **JPE** – de Tony Blair parce que [parce que demain demain]

6        **LF** – [oh excusez-moi ((rire)) excusez moi]

7        **JPE** – il y a les élections législatives

O formato parecia ter sido restaurado, mas o T8 cria uma nova transgressão, já que o entrevistado dá uma resposta muito curta, levando o jornalista a relançar a questão com um *oui* e a reformular uma questão enviesada, construindo na primeira parte um universo referencial que legitima a questão (*mais longtemps vous l'avez présenté comme un ami modèle*) e na segunda uma interrogação total:

8        **LF** – eh ben écoutez on verra... il semble favori

9        **JPE** – oui ? mais longtemps vous l'avez présenté comme un ami modèle ... vous souhaitez vous sa victoire ce matin ? ... la veille de (son élection)

No T10 podemos verificar uma das técnicas para ignorar a interrogativa final, com o uso do embreante *écoutez* e de um verbo de opinion (*je pense*), evitando o viés da questão e autonomizando a sua resposta. Curiosamente, no final de seu turno o entrevistado denuncia o viés ao retomar o termo *modèle* da pergunta, rejeitando-o.

10       **LF** – écoutez ... vous avez noté que je n'étais pas un électeur britannique euh... de tous les candidats euh... Blair est certainement celui qui est le plus proche des convictions de la gauche puisqu'il a (fait) de lui d'un côté les conservateurs de l'autre côté les libéraux ... alors ce qu'il a fait en Grande Bretagne il y a de très bonnes choses il y a des choses qui évidemment conviennent beaucoup moins ... mais je pense que c'est une bonne chose DANS le combat électoral actuel qu'ils soit élu maintenant SI puisqu'il y a toujours des lumières soucieuses dans votre esprit vous voulez me faire dire que Blair est le modèle de ce qu'il faut faire en France ... je ne crois pas

O T11 é uma questão alternativa enviesada que não se completa, porque no T12 Laurent Fabius transgredir novamente o formato ao tomar o controle da agenda e ao

questionar o tema proposto pelo jornalista. Este, por sua vez, restaura o formato no T13, e recupera o controle no T15, iniciando o segundo tema reportando a afirmação de Jacques Chirac sobre o referendo da Constituição europeia. Como bem nota Jacqueline Léon, o discurso relatado é uma das técnicas da expressão do viés (pg. 176).

- 11 **JPE** – mais il est pas trop libéral ? ou il est trop libéral pour
- 12 **LF** – le débat aujourd’hui vous l’avez peut-être noté encore dans l’actualité n’est pas exactement [sur]
- 13 **JPE** – [on] y arrive
- 14 **LF** – la Grande Bretagne merci
- 15 **JPE** – alors vous êtes vous senti concerné quand le président de la république a affirmé hier « on ne peut pas dire je suis européen et je vote non »

Laurent Fabius mais uma vez não leva em conta a questão colocada por Jean-Pierre Elkabbach, e inicia seu T16 com um *je+verbe d’opinion*. Ainda neste turno, ele joga com o viés da questão, retoma a declaração da pergunta T15 para comentá-la e denegrir o seu autor. O entrevistado trata o problema sob a forma de um “exposé” ao enumerar as confirmações obtidas da declaração de Jacques Chirac:

- 16 **LF** – je pense qu’il y a des dizaines de millions de français – ils n’ont pas tous regardé – mais qui s’ils prennent connaissance des propos du président de la république ont dû être choqués par cette formule euh y a euh ... l’immense majorité des français qui est POUR l’Europe ... évidemment ... et parmi ces millions de Français qui sont pour l’Europe beaucoup envisagent de voter non ... donc euh c’est vraiment disqualifier diaboliser ceux qui ne pensent pas comme vous et je pense que que c’est une phrase faite pour choquer et qui n’a pas dû convaincre (mais ce qui m’a frappé) Jean-Pierre Elkabbach **c’est deux confirmations** dans ce qui a été dit par Jacques Chirac hier que j’ai regardé de bout en bout ... **première confirmation** ... Jacques Chirac c’est le chef du oui ... ça c’est clair [(inaud)]

Começa então uma seqüência de modificação de posições: por um lado, o entrevistado adota uma posição de pedagogo, colocando o público como principal destinatário de suas proposições; por outro lado, o entrevistador perde tanto a sua posição de “colocador de questão” como a de intermediário entre o entrevistado e o público. Veremos que o jornalista tentará em vão, em várias ocasiões, retomar a sua posição

original, até chegar a uma seqüência de confronto que levará a uma degeneração da interação.

A primeira tentativa, T17, tem uma resposta em desacordo com a orientação de sua pergunta, mas que contorna o viés ao ratificar o sujeito a quem se atribui a ação de duvidar. O T18 continua com o mesmo jogo de questionamento iniciado no T16:

- 17      **JPE** – [vous] vous en doutiez ?
- 18      **LF** – **non mais certains en doutaient** euh ... et c'est clair ... c'est lui qui a NÉgocié ... cette constitution c'est lui qui l'a SIGNÉ c'est lui qui veut l'appliquer il la trouve EXcellente de bout en bout donc c'est clair et désormais je crois que dans cette campagne ce n'est pas un référendum c'est un propagandum maintenant hein euh ... quand je parlerai ou quand ON parlera de monsieur Chirac on devra dire le chef du oui **ça c'est la première confirmation la deuxième...** euh puisque [((inaud))]

O jornalista, no T19, formula mais uma pergunta enviesada em *est-ce que*, obtendo uma resposta marcada por *pas du tout*, o que o leva a relançar com a justificativa da pergunta no T21. Com a questão relançada e rejeitada novamente pelo entrevistado no T22, resta ao entrevistador aceitar a posição passiva imposta pelo político até o T28. O T25 confirma esta posição, já que o jornalista intervém apenas para fornecer a citação completa. E mesmo assim, sua intervenção é deslegitimada por Laurent Fabius com o comentário *on ne va pas ennuyer nos auditeurs avec trop de citations*, como se o próprio entrevistado estivesse no controle da entrevista. Colocamos em negrito as expressões que denunciam o discurso “pedagógico” adotado por Laurent Fabius para mudar as posições dos participantes do debate:

- 19      **JPE** – [mais attendez] sur ce plan est-ce qu'on peut dire que vous vous êtes le chef du non
- 20      **LF** – non non non non pas du tout
- 21      **JPE** – parce que c'est c'est une coalition telle qu'elle n'accepterait pas elle-même que vous soyez chef du non
- 22      **LF** – non mais le problème ne se pose pas
- 23      **JPE** – hum
- 24      **LF** – mais donc ... le chef du oui c'est Chirac qui a négocié la constitution qui est excellent et ça c'est tout à fait clair deuxième confirmation – ça tombe bien puisque c'est l'anniversaire de ses dix ans de mandat et qu'il nous a habitué à ça –

c'est quelqu'un qui ment ... qui ment **M – E – N – T** euh qui ment d'une façon avec un aplomb euh incroyable **ET je ne me contente pas de dire cela je le démontre immédiatement avec trois exemples** que j'ai notés dans mon papier ... vous avez vu que le centre de son argumentation c'est de dire la constitution c'est l'**HAR**monisation sociale hein cette formule est revenue plusieurs fois ... alors écoutez on ne va pas ennuyer nos auditeurs

- 25 **JPE** – on va citer « la constitution d'aujourd'hui allie l'exigence d'un grand marché
- 26 **LF** – avec l'harmonisation [sociale]
- 27 **JPE** – [et l'exigence] de l'harmonisation sociale [((inaud))]
- 28 **LF** – [c'est revenu] c'est revenu plusieurs fois ... on ne va pas ennuyer nos auditeurs avec trop de citations ... mais s'ils ont la curiosité de lire le texte sur lequel on nous demande de voter **qu'ils se réfèrent à la page quarante-trois article deux cent dix qui dit ... que la loi européenne peut faire toute une série de choses en matière sociale je cite ... « à l'EXclusion de toute HARmonisation législative et réglementaire des états membres »** c'est-à-dire que c'est le contraire même de ce nous a raconté le chef du oui monsieur Chirac il n'y a pas d'harmonisation sociale et l'une des critiques principales que l'on fait à ce texte lorsqu'on est EUROpéen et de gauche comme c'est mon cas c'est de dire c'est **AU CONTRAIRE** la compétition sociale vers le bas **MENSONGE deuxième mensonge** ... je suis précis ... lorsqu'il nous a dit – ça vous l'avez noté même si on n'est pas spécialiste on a noté – que la directive Bolkestein le **NON** qu'il a demandé à la directive Bolkestein était intervenu **AVANT** la campagne [du référendum]

No T29 inicia-se uma seqüência de confronto entre entrevistado e entrevistador. O jornalista, renunciando à sua posição de questionador, entra com a opinião de uma segunda pessoa que confirma a declaração de Jacques Chirac criticada por Laurent Fabius. Este último rejeita a fala relatada, *cela est complètement faux*. O comentário que se segue é altamente orientado e não abre espaço para uma resposta direta. O entrevistado se esquivava do comentário para continuar com a sua argumentação, retomando a fala ao dizer *mais je vais jusqu'au bout M. Elkabbach*. Tal enunciado, assim como o do T36, *puisque vous me posez les questions je vous pose une seule petite question si je pourrais y répondre moi-même*, ameaçam o papel do jornalista como o condutor do jogo.

- 29 **JPE** – [c'est ce que dit] aussi monsieur Barroso
- 30 **LF** – [écoutez]
- 31 **JPE** – [et il est] bien placé il l'a dit hier à Paris à plusieurs reprises
- 32 **LF** – mais c'est complètement faux

- 33 **JPE** – alors cela fait deux menteurs [(inaud)]
- 34 **LF** – [il y en a] plus que ça mais je vais jusqu’au bout M. Elkabbach ... quand on dit que le non à la directive Bolkestein opposé par la France a précédé la campagne du référendum et la montée du non c’est faux et lorsqu’on dit qu’elle est enterrée c’est doublement faux car tout ça s’il y a un oui va ressortir après le scrutin et [(inaud)]
- 35 **JPE** – mais vous savez depuis longtemps vous savez depuis longtemps depuis ((interruption de l’enregistrement))
- 36 **LF** – ((interruption de l’enregistrement)) homogènes économiquement qu’aujourd’hui il y en a 25 et – puisque vous me posez les questions je vous pose UNE seule petite question si je pourrais y répondre moi-même – la différence sociale de niveau social entre par exemple la France ou l’Allemagne et un pays comme la Pologne qui va entrer est-ce que c’est vingt pourcent ? c’est un rapport [de un à dix]

As interrupções e sobreposições que aparecem com mais frequência do T37 ao T41 mostram o conflito gerado por esta troca de papéis e o conseqüente pedido de reparação do jornalista (*laissez-moi poser la question*).

- 37 **JPE** – [il y avait le même] y avait le le même type d’arguments quand il y avait l’Espagne [et le Portugal et aujourd’hui ils se sont très bien] développés
- 38 **LF** – [ABSOLUMENT PAS ABSOLUMENT PAS]
- 39 **JPE** – [laissez-moi poser la question]
- 40 **LF** – oui [non on s’arrête là-dessus on s’arrête là-dessus]
- 41 **JPE** – [(inaud) attendez] est-ce que ça veut dire qu’à partir du six l’élargissement de l’Europe c’était une erreur ?

A questão do T41, mais do que ser uma questão enviesada, é uma crítica ao que disse o político no T36. O conflito não se resolve, já que no T42 o entrevistado volta a impor o desenvolvimento de sua fala, *on s’arrête là-dessus un instant parce que c’est parfaitement démonstratif*. A deterioração do formato atinge o clímax no T55, quando o jornalista coloca em dúvida a sinceridade das proposições do entrevistado. O entrevistado responde no T56 violentamente, acusando o jornalista de tê-lo insultado.

- 55 **JPE** – est-ce que vous croyez sincèrement tout ce que vous dites
- 56 **LF** – [vous êtes injurieux monsieur Elkabbach]

O conflito parece não se resolver até o T66, quando Laurent Fabius pede a permissão para tomar o turno, restabelecendo assim o papel de intermediador do jornalista.

66      **LF** – mais est-ce que je peux m’expliquer sur ce point

67      **JPE** – mais bien sûr

No T69 o jornalista retoma a sua posição de “colocador de questão” ao fazer referência, em discurso relatado, à uma declaração de Nicolas Sarkozy:

69      **JPE** – Nicolas Sarkozy l’a dit hier à Marseille [Laurent Fabius]

70      **LF** – [(inaud)]

71      **JPE** – (...) « Laurent Fabius a toujours dit oui à tous les traités quand on compile les traités [dans une constitution il dit non »]

À partir do T73, a entrevista tem o seu formato restaurado, apresentando as formas mais comuns de turno pergunta (*est-ce que, qu’est-ce que*, discurso relatado). Não foi possível analisar a entrevista até o seu fim, pois a gravação feita pela Internet apresentou um defeito que impossibilitou a transcrição de seu final. Entretanto colocamos, tal como foi encontrado no site pessoal de Laurent Fabius ([www.laurent-fabius.net](http://www.laurent-fabius.net)), a transcrição do resto da entrevista.

Vimos, nesta análise, que a instabilidade do formato, gerado pelo viés das perguntas, compromete a face positiva dos participantes da interação: de um lado o entrevistado, acuado entre o dever de responder à pergunta e a necessidade de fugir ao viés desenvolvendo um tema-argumento autônomo, tem a sua posição ameaçada; ele deve se valer de suas habilidades lingüísticas e retóricas para preservar a sua face. O jornalista, por outro lado, deve formular uma pergunta enviesada que deve parecer uma pergunta verdadeira, caso contrário poderá comprometer a neutralidade requerida por sua posição. Esta instabilidade constitutiva do formato dá origem aos jogos sobre o formato (uso do discurso relatado, não-consideração da interrogativa final, questionamento) e a também transgressões do formato (relançamento, aparecimento de interrogativa no turno resposta,

confronto). No caso da entrevista analisada, o jornalista, que deveria assegurar o formato através de sua neutralidade, em várias ocasiões perde este controle ao ter sua posição alterada pelas transgressões cometidas pelo entrevistado. Laurent Fabius, como figura política que compreende a importância de passar uma imagem positiva pela mídia, utiliza uma estratégia pedagógica para se dirigir diretamente ao público, “monopoliza” a fala tomando as rédeas da entrevista, e colocando em xeque a imagem do jornalista. Jean-Pierre Elkabbach, exige a reparação durante vários turnos em vão, afasta-se de sua posição de questionador para a de comentador, e a interação se deteriora de tal forma que vemos nesta entrevista uma acusação de insulto feita pelo entrevistado. O incidente parece se fechar alguns turnos adiante, mas a tensão permanece até o final da entrevista. O que não impede a restauração do formato: isso nos leva a comparar a entrevista como palco de um espetáculo cujos participantes se entregam a um jogo de denúncia e desmantelamento dos truques do outro. A entrevista radiofônica é, assim, mais um recurso mediático usado pelos políticos, não para esclarecer ou fornecer informações sobre tal ou tal tema, mas como “vitrine” de suas habilidades lingüísticas e retóricas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Vimos ao longo deste artigo algumas das características formais e discursivas do par pergunta-resposta, seu formato e seu comportamento nas entrevistas francesas a homens públicos que, como dito anteriormente, é um gênero muito apreciado.

Pudemos observar também que as entrevistas apresentam-se como uma arena em que o *diálogo interativo* tem espaço garantido, bem como, o poder de argumentação e de persuasão.

Acrescentariamos ainda o poder de orientação, bem visível nas perguntas em que há uma "assertion sous-jacente", cuja função é de direcionar o entrevistado para o acordo, proferindo uma resposta já esperada e induzida que reforce a própria pergunta e a opinião nela expressa.

Ou seja, as perguntas não têm apenas um caráter informativo, elas atuam na organização discursiva, na manutenção da interação e no diálogo entre as partes e

funcionam como mecanismo de persuasão de tal forma que nada é gratuito. A linguagem e sua articulação contribuem, portanto, para a obtenção daquilo que se deseja.

Ao finalizarmos esse trabalho, temos algumas perguntas quanto a esse modelo e a realidade das entrevistas brasileiras. Perguntamo-nos até que ponto este formato, analisado nas entrevistas radiofônicas francesas, pode ser aplicado às entrevistas brasileiras, se também se verifica o viés nas perguntas deste formato no Brasil, se elas se apresentariam da mesma maneira, entre outras.

## **BIBLIOGRAFIA**

BORILLO, A., 1979, «La négation et l'orientation de la demande de confirmation ». in: Langue française, n° 44, pp. 27-41.

BORILLO, A., 1981, «Quelques aspects de la question rhétorique en français ». in: DRLAV, n° 25, pp. 1-33.

DILLER, A-M, 1984 La pragmatique des questions et des réponses. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 162p.

DUCROT, O. Le dire et le dit, Ed. Minuit, 258p.

LEON, Jacqueline (1999). *Les entretiens publics en France: analyse conversationnelle et prosodique*. Paris, CNRS Editions.

LEVINSON, S.C., « 1983, Pragmatics, Cambridge, University Press, 420p.

MEDINA, C.A. (1986). *Entrevista : o diálogo possível*. São Paulo, Ática.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In *Language*, 50: 696-735.

SACKS, HARVEY, 1973, On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation, in: BUTTON, G et LEE, J-R, eds *Talk and Social Organisation*, pp.54-69, Cleverdon, England: Multilingual Matters.

WILSON, D. e SPERBER, D. (1998) Sobre la teoría de la conversación de Grice. In JULIO, M.T. e MUÑOZ, R. *Textos clásicos de pragmática*. Madrid, ArcoLibros.

Autoras: VALENTIM, Amarílis A Ap; ZUCCHI, Lucia C.O;HIRAKAWA, Daniela

# DA TRAMA ENTRE LEITORES E LEITURAS À TECITURA TEXTUAL

Patrícia Colavitti Braga<sup>1</sup>  
[colaviti@terra.com.br](mailto:colaviti@terra.com.br)

**Resumo:** Segundo nossas pesquisas, o ato de se atribuir sentidos a um texto, por meio da leitura, ou mesmo produzi-lo é um modo de se emaranhar ao texto alheio e dar-lhe continuidade. E, assim, nesse tecido, uma teia gera e gere outra teia. Daí, conclui-se que não é possível extrair, do vazio, a leitura e a produção textual. Por esse motivo, entendemos que é papel do educador despertar no aluno a consciência de que a leitura e a reflexão sobre o processo de composição textual desenvolvido por outros autores são elementos primordiais e fundamentais do processo de construção do seu (do aluno) texto, pois, leitura e conhecimento técnico são propulsores da compreensão e da interpretação, bem como contribuem para o fluir da criação. Sendo assim, compete ao educador, responsável pelas disciplinas relacionadas ao domínio e à produção de textos em suas múltiplas linguagens, guiar o aprendiz na construção desse repertório de leitura e criação, por meio de aulas que transcendam a mera informatividade ou o contato superficial com o texto verbal ou não verbal, literário ou não literário. Dessa forma, a relação entre o aluno e o texto poderá se concretizar enquanto ligação e simbiose, ou seja, o texto convida e é convidado a se apresentar à alma do aprendiz como um espelho ou como um caminho e, não poderá, em absoluto, ser trabalhado como uma explanação de personagens e enredos mudos e surdos. Para tanto, este artigo traz reflexão teóricas e estratégias de percursos de leitura desenvolvidos em nossa prática pedagógica que possibilitaram a formação do leitor hábil, competente e apto a transformar a sua realidade via conhecimento e poder sobre a linguagem.

**Palavras-chave:** \_ Leitura \_ Educador \_ Criação

**Summary:** According to our research, the act of attributing meanings to a text through reading or text production is a way of getting entangled in someone else's web and giving it continuity. In this way, in this fabric, one net generates another net. Thus, we conclude that it is not possible to extract reading or text production from empty space. For this reason, we understand that the role of the educator is to make the student aware that reading and reflecting on the text composition process developed by other authors are basic and fundamental principals of the student's own text, because, reading and technical skills are the driving force to comprehension and interpretation, as well as a contributor to the creative flow. Thus, it is up to the educator, responsible for the subjects connected to control and production of texts in its various languages, to guide the learner in building a reading and creation repertoire, by means of classes that go beyond mere information or that provide nothing more than superficial contact with verbal and non-verbal texts, literary or not. Consequently, the relationship between the student and the text can be accomplished when it is used as a link and symbiosis, that is, when the text invites or is invited to present itself to the student's soul as if it were a mirror or a pathway and, cannot, absolutely, be worked as an explanation of deaf and dumb characters and plot. Therefore, this paper delves on the theoretical and strategic reflections of the paths developed by reading in our educational

---

1 Mestrado em Teoria Literatura pela Unesp. Doutora em Linguagem e Educação pela USP – São Paulo. Professora e Coordenadora de Extensão Universitária na Unices – São José do Rio Preto.

practices that make the training of a skillful and competent reader possible, the training of someone, who is capable of transforming his/her, reality via knowledge and power over language.

**Key Words:** Read\_ Educator \_ Composition

### 1- O entrelaçamento entre o ser e o texto: fundamento da leitura e da criação



3

“Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto  
chamei de mau gosto o que vi  
de mau gosto, mau gosto  
é que Narciso acha feio o que não é espelho  
e a mente apavora o que ainda não é mesmo velho  
nada do que não era antes quando não somos mutantes”

(Caetano Veloso<sup>2</sup>)

Nosso estudo emerge da reflexão acerca dos sentidos e significados pertinentes ao ensino de Leitura, Literatura e Produção de textos e da necessidade de encontrarmos norteamentos didáticos para de suprir falácias provocadas por uma democratização desordenada do acesso à escola, pois como Geraldí explica, a ação de “democratizar” o acesso à escola que ocorreu após a revolução de 1964, gerou um crescimento da população escolar da ordem de 1 milhão e meio de crianças, o que exigiu o aumento na quantidade de professores. Assim, ocorreu a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico. E, dessa forma, professores despreparados apoiaram-se em manuais didáticos que criavam a ilusão de ensino, mas que eram, na realidade, *livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material* (1997:117).

Por isso, mostra-se imprescindível a desconstrução ou, pelo menos a reflexão sobre o senso comum, produzido no momento acima determinado, que ainda gere o desempenho de muitos professores e, que por sua vez, promovem os problemas de domínio de linguagem, ou

<sup>2</sup> VELOSO, C. *Sampa*.

<sup>3</sup> PICASSO, P.R. *Mulher no espelho*. (158x128 cm). Museu de Arte Moderna, Nova York, 1932.

seja, de capacidade de articulação, leitura, compreensão e interpretação de textos verbais e não-verbais.

Esse sentimento comum promove um ensino que se concebe de maneira unilateral pelo professor e, por isso causa um distanciamento entre o ser integral, a gênese e o conteúdo das disciplinas relativas à linguagem, como se a aprendizagem efetiva se construísse independentemente das singularidades, interesses e saberes culturais e sociais do ser humano.

A fim de apresentarmos uma possibilidade de desconstrução dessa prática fragmentada e descontextualizada de se conduzir os processos de ensino-aprendizagem nos universos das linguagens e apresentarmos uma possibilidade efetiva de ensinar, de estimular o desenvolvimento da habilidade de pensar, elegemos a Literatura como a manifestação artística geradora da interação entre outras artes, a cultura letrada e a da criança, e da sua posterior criação textual, pois, para Bakhtin:

*o texto (oral ou escrito) como dado primário de todas as disciplinas de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista (que inclui o pensamento religioso e filosófico em suas origens) representa uma realidade imediata do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento (2000:329).*

E continua:

*O texto é o dado primário (a realidade) e o ponto de partida de todas as disciplinas nas ciências humanas. Conglomerado de conhecimentos e de métodos heterogêneos chamados filologia, lingüística, ciência da literatura (...) Partindo de um texto, perambulam-se nas mais variadas direções, recolhendo-se fragmentos heterogêneos da natureza, na vida social, no psiquismo, na história, que serão unidos numa relação ora de causalidade, ora de sentido, confundindo-se a constatação e os valores” (2000:341).*

Isso significa dizer para que se produzam textos verbais e não-verbais é preciso que exista um leitor competente, hábil, que deles (dos textos) conheça a técnica e atribua-lhe a sua alma, para que essa se conecte a alma do texto já concebido. É em função disso, que nesta pesquisa, o texto é o princípio e o meio para se chegar a um fim que será sempre próprio texto, em sua forma de leitura ou de produção verbal e, ou não-verbal.

Conceber o ato de se atribuir sentidos a um texto por meio da leitura ou mesmo produzir um outro texto é também um modo de se emaranhar ao texto alheio e dar-lhe continuidade. E, assim, uma teia gera e gere outra teia. Daí, conclui-se que não é possível extrair a leitura e o texto escrito, do vazio. Por esse motivo, é papel do educador despertar no aluno a consciência de que a leitura e a reflexão sobre o processo de composição textual desenvolvido por outros

autores são elementos primordiais e fundamentais do processo de produção, pois eles são propulsores do fluir da criação. Tal qual afirma Manguel na obra *História da leitura*:

*Para Sócrates, o texto lido não passava de palavras, nas quais signo e significado sobrepunham-se com precisão desconcertante. Interpretação, exegese, glosa, comentário, associação, refutação, sentido alegórico e simbólico, tudo adivinha não do próprio texto, mas do leitor. O texto, como um retrato pintado dizia somente “a lua de Atenas”; era o leitor quem lhe atribuía a face de marfim, um céu escuro profundo, uma paisagem de ruínas antigas ao longo dos quais Sócrates outrora caminhava (1997:77).*

O texto é, portanto, o elemento ímpar que representa, sintetiza e supera o real; e o desejo de domínio de sua concepção é também o da instauração do leitor em sua totalidade, da dissolução e da sublimação de conflitos e paixões que tangem e tingem a existência, por meio da criação, que é fruto do trânsito entre o universo psicológico, a realidade e o imaginário, pois:

*O trânsito entre o imaginário e o real não desconsidera os fatores psicológicos. A necessidade de adaptação ao meio ambiente gera estados de desequilíbrio, que provocam vontades e impulsionam a fantasia e a criação. Vigotski ainda diz que se o ser humano fosse totalmente adaptado ao meio ambiente que o rodeia, não haveria base alguma para o surgimento de uma ação criadora. A necessidade e o desejo, portanto, são molas propulsoras do processo criativo (Buoro, 2002: 81).*

E é justamente isso que permite a formação de um sujeito atuante que lida com sua realidade e com suas necessidades e conflitos psicológicos e sociais de forma produtiva, por meio do trânsito com o imaginário.

Podemos afirmar que é papel do educador das disciplinas relacionadas ao domínio e à produção de linguagem guiar o aprendiz na construção desse repertório, por meio de aulas que transcendam a mera informatividade ou o contato superficial com o texto verbal ou não verbal, literário ou não literário. A relação entre o aluno e o texto deve concretizar-se enquanto ligação, ou seja, o texto precisa entranhar e se apresentar à alma do aprendiz como um espelho ou como um caminho, não deve jamais, ser trabalhado como um objeto vazio, como uma explanação de personagens e enredos mudos e surdos.

É imprescindível construir a noção de que a leitura do texto literário não é a simples decodificação dos sentidos das palavras e a constatação das nomenclaturas formais na poesia e a descrição dos elementos e da estrutura do enredo na prosa; ela é antes de tudo um exercício de atribuição de significados que transcendem a forma e o código. Um outro código surge na leitura do texto literário, um código coordenado que vai se estabelecendo pela relação de atração e afastamento entre o leitor e o eu-poético no momento de fruição do texto.

Esse processo é uma das formas de “Educação pela Pedra” sobre o qual nos fala João Cabral de Mello Neto<sup>4</sup>, mas é por ser assim, por lições, por aprendermos da pedra, que seu destino é ser sólido e sua existência maleável, mas indestrutível em sua essência de átomo.

Podemos observar que a atividade criativa se dá realmente “por lições”, ou seja, sua constituição não é uma realização mítica ou mágica; é sim, resultado de um processo em que a pedra “sabe lecionar” e que tem seus momentos bem definidos, os quais precisam ser vivenciados de “fora para dentro” e “de dentro para fora”, para se mostrarem plenos em síntese:

*Vigotski destaca então três momentos nesse processo. O primeiro considera a imaginação criadora como resultante da reformulação de experiências vividas, combinadas com outros elementos do mundo real. O segundo incorpora a participação do efetivo e dos elementos sociais que envolvem o indivíduo. O terceiro objetiva a criação como resultado de um processo que interfere na transformação do mundo (apud Buoro, 2000:82).*

Dessa forma, nota-se que na gênese dos problemas de domínio de linguagem apontados anteriormente está o sujeito que chega à escola e não tem como viver esses três momentos referidos. Então, uma das vias de solução da problemática em análise é possibilitar a instauração desses momentos no ato pedagógico, na educação experimentada em sala de aula, para o desenvolvimento desse percurso criativo.

Para tanto, podemos escolher como um dos percursos de apoio às idéias apresentadas por Vigotski na obra *La Imaginación y el Arte em la infância* (1982), na qual o estudioso nos oferece reflexões que se configuram em um norte sobre o desenvolvimento da imaginação criadora, assim como seus mecanismos de funcionamento. Segundo o autor, a percepção interna e a externa são o começo de um processo que serve de base para nossa experiência criativa. Os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para sua futura criação advêm do que ela vê e ouve, acumulando materiais que usará para construir sua fantasia.

Assim sendo, podemos confirmar a relevância dos atos de leitura e DE produção textual que podemos a serem oferecidos às crianças, bem como a importância da interação com outras formas de arte que não a literária. Nessa vivência e convivência com estratégias de identificação, sublimação, recriação e transformação da realidade desenvolvida por artistas, a criança constrói seu repertório e gera meios para o desenvolvimento da criatividade, diferenciando-se mais tarde daquelas que não tiveram oportunidade de tais vivências.

---

<sup>4</sup> NETO, J.C. - *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

## 2- A função didática das histórias: fios que nunca se rompem

Nesse processo de investigar os fios que compõem a tecitura textual, a fim de entrelaçá-los ao nosso processo de ensino-aprendizagem de Leitura e Produção de Textos, é importante aludir à função didática das histórias, pois desde o início dos tempos, elas funcionam como formas de expressão e explicação da realidade, além disso, também se constituem, desde o início dos tempos, como elementos para diálogo e criação de outras histórias.

Para Haidt (2001) em *Curso de Didática Geral*, a educação é constituída de duas funções: a social e a individual. A função social é exercida pelas gerações adultas sobre as mais jovens; os adultos fazem valer o sentido latino do verbo *educare*, que significa alimentar, criar; e orientam os mais jovens por meio da transmissão de *um conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes aceitos pelo grupo social* (2001:11).

Enquanto isso, do ponto de vista individual, como já aludimos antes, a educação é regida por um outro sentido de *educare*: fazer sair, conduzir para fora, e sua referência é em relação ao *desenvolvimento das aptidões e potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista o aprimoramento de sua personalidade* (2001:12).

A partir desses conceitos, pode-se concluir que é relegada ao educador uma função dupla, pois ele é o agente da educação social, mas é também o mediador da educação individual. E para exercer essa função, ele pode se valer do mesmo instrumental que os antigos usavam para educar: as histórias. As histórias educam do ponto de vista social, pois elas alimentam, criam perspectivas, bem como do ponto de vista individual, pois elas são fundamentais no processo de *mimese*, síntese e superação do real.

Vale ressaltar que, no que corresponde à mediação da educação individual, cabe ao professor a inserção de estratégias didáticas que aliem às imagens propostas pelas histórias, a arte e o real, que valorizem as potencialidades de cada indivíduo e possam revelar as suas aptidões.

Assim, propomos que se utilizem estratégias de leitura que transcendam a idéia de que o texto comunica um pensamento e devemos desvendá-lo, pois segundo Chartier, *a linguagem não é apenas a comunicação de um pensamento, mas a atribuição de um significado* (1994: 14).

Faz-se importante ressaltar que é preciso cuidado ao escolher as histórias, a análise da ideologia que apregoam é procedimento primordial, pois devemos considerar que desde o

início dos tempos as histórias são criadas com o objetivo de ensinar, mas, no decorrer dos tempos, muitas foram relegadas cada vez mais à função do objeto de entretenimento, ou então de corroborar figurativamente a ideologia de uma classe dominante. Como nos ensina Chartier em *História da Leitura* (1994) *o livro sempre visou instaurar uma ordem*, e para que uma ordem seja instaurada, é preciso que se interdite o que se considera “caos”, ou o que rompe com as expectativas dos representantes da tradição, e as interdições sempre advirão dessas instituições controladoras.

Essas instituições controlam por meio da resistência e até mesmo da interdição a preparação do pensamento autônomo e criativo. E, para isso, muitas vezes, desvincula o texto da idéia de que ele pode ser gerador de vários domínios dentro da sociedade e, se delega a ele a função restrita de instrumento para a aquisição da linguagem, o que nos leva a uma outra função atribuída à literatura que é a de servir como material para o domínio lingüístico, não para a práxis social.



### 3. Nos itinerários da leitura, a alfabetização cultural

O quadro de Picasso, intitulado “Lemos os dois”<sup>5</sup> nos remete a um momento singular de nosso itinerário enquanto professores de linguagens, o do despertar para o fato de que o bom leitor não surge a partir do momento em que aprende a decodificar as letras e apreender-lhes o significado; surge muito antes, desde a mais tenra infância e sua formação se prolonga no decorrer de toda a vida, por meio de algo mais do que a aquisição lingüística. Esse algo mais se refere ao ato de aprender a ler as pessoas, sua cultura, sua arte, o mundo que lhe serve como palco e tela, a natureza e tudo o mais que possa transmitir informação e a que se possa atribuir sentidos.

A alfabetização cultural, ou seja, o processo que nos ensina a “ler” e a compreender a amplitude do universo humano, é algo que nos ensina que ao lermos, estabelecemos uma relação com o autor do texto em questão e com outros, que lemos os outros e suas múltiplas formas de expressão artística e cultural, enfim, que a leitura é um processo de socialização entre pessoas, culturas e conhecimentos. E, assim lemos o outro, lemos com o outro, lemos

<sup>5</sup> PICASSO, P.R. *Lemos os dois*.

os dois; lemos um e lemos outro, lemos os dois. Mas só o faremos se formos alfabetizados culturalmente.

Entendemos que para se ensinar a ler e a escrever é preciso promover uma “alfabetização cultural”, como Baron relata em *Alfabetização cultural* – uma luta íntima por uma nova humanidade (2004), ou seja, é preciso ensinar ao leitor a ler as manifestações das várias formas de linguagem que constituem a cultura de um povo. Para tanto, o autor articula a busca das culturas individuais e coletivas, pois *percebe o quanto a cultura é um viés para resgatar e trazer para fora a beleza adormecida em cada pessoa na profundidade do seu íntimo, transmitindo-a e integrando-a numa trama coletiva, num marco simbólico que se constitui como um arquétipo vital e re-humanizador* (PE. Vilson Groh;2004:14) e as várias manifestações das linguagens artísticas: música, pintura, teatro, poesia, escultura, propondo-lhes usos e concretizações.

Em sua obra, assim como em nossa prática, observamos que essas linguagens se propõem como mediadoras e possibilitam novas formas de alfabetização, oferecendo aos alunos um instrumental básico, iniciando-os nos ritos da leitura dos textos verbais e não verbais.

A iniciação do processo de alfabetização cultural acontece por intermédio da alfabetização do olhar para os elementos que compõem o mundo e tem como objetivo iniciar as crianças na experiência de compreender os seres, a realidade, a cultura e a arte que recriam seu mundo e prepará-la para \_ dotada de desejo, segurança e consciência da necessidade de utilizar as várias formas de manifestação da linguagem. A alfabetização cultural tem a pretensão de tornar o aprendiz apto a adentrar no universo da compreensão lingüística, imagética e cultural da sociedade a partir de uma experiência dialeticamente teórica e empírica. Para Groh:

*Esse processo propõe desenvolver o direito de cada um se expressar e afirmar sua voz e seu corpo, assim celebrar sua identidade num coletivo democrático. Essa democratização da cultura, segundo Dan, é a condição para o exercício de uma cidadania ativa e participativa, onde a prática do poder não se dá através das pedagogias ou de instituições burocráticas, mas nas relações circulares onde as pessoas se sensibilizam para se ler e ler seus companheiros e suas companheiras. Assim, a palavra retorna como parte do corpo onde o dizer e o fazer não sofrem da esquizofrenia colonial entre prática e teoria (2004:15).*

A alfabetização cultural inicia-se na escola fundamental por meio da leitura e da escrita, porém, já fora amplamente iniciada durante as vivências da criança fora da escola, por meio do contato com outras pessoas e com as várias modalidades de manifestações artísticas e culturais que ocorrem em seu meio. Na escola infantil, por meio do contato com outras

crianças que se estabelece nas experiências lingüísticas e nos jogos e brincadeiras, e, principalmente, por meio das leituras orais e das vivências artísticas, também vai se fazendo a alfabetização cultural.

*Essa alfabetização cultural pela arte-educação propõe um novo processo de aprendizagem, que redefine não apenas como uma mística no início e no fim do encontro, mas como eixo central do processo de aprender. A arte que ficou relegada aos museus, distantes do acesso do povo pode tornar-se um espaço de aprendizagem transformadora, proporcionando um auto-olhar na formação do sujeito solidário e de seus coletivos (Groh, 2004:15).*

Neste momento do trabalho, nos deteremos no contato da criança com o universo da alfabetização cultural pela escrita. Esse primeiro contato com o universo da leitura e da escrita lembra-nos o Mito da Caverna de Platão<sup>6</sup> e compara-se ao momento em que o filósofo sai da caverna e começa a vislumbrar a luz, seus olhos se ofuscam, sua visão está comprometida, confusa. É o momento da descoberta e da escolha pela evolução. E deve assim ser consagrado e respeitado, pois toda a ação vindoura será fruto desse primeiro contato com a luz do sol e da verdadeira realidade. Há que se utilizar a leitura para oferecer possibilidade de reconhecimento, de identificação, de satisfação de desejos, para somente, depois, mediar, sugerir técnicas e pôr em discussão outras formas de leitura, dentre elas, a do educador.

#### **4. O percurso criativo da leitura**

É importante pontuar que a leitura da obra também exige criação, pois para que o efeito da arte se pronuncie em sua plenitude, o leitor precisará entender a estrutura da obra, vivenciar o sentimento que motivou o eu-poético, mas, principalmente, encontrar a sua catarse, isto é *uma resolução e uma liberação do espírito das paixões que o torturam*, segundo Vigotski. E, desse modo, emaranhar-se nas linhas do tecido alheio e, além de reconhecer-lhes o percurso, criar outros, tornando-se então uma espécie de um co-autor.

Assim sendo, Vigotski explica que ser Shakespeare e ler Shakespeare são fenômenos que, embora se diferenciem infinitamente em seu nível, são completamente iguais por sua natureza, para ele, *o leitor deve ser tão genial quanto o poeta, e apreender a obra de arte é como se a recriássemos constantemente* (2003:203).

---

<sup>6</sup> PLATÃO. *Diálogos/ Platão*; seleção de José Américo Motta Pessanha; trad. E notas de José Cavalcanti de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5ª.ed. Nova Cultural, 1991. (coleção "Os pensadores").

Os exercícios de leitura devem focar o que está interior no texto e não somente a reprodução de sua expressão exterior: leitura oral, que privilegia a decodificação, a representação do enredo, sem os devidos processos de construção de personagem, os quais precisam ser feitos a partir dos elementos textuais, bem como do espaço e do tempo da história, os jograis que reproduzem sons, sem se aterem à expressão dos sentidos dos textos, os desenhos como meras ilustrações; é preciso promover práticas de leitura em que o aprendiz precise conviver com a realidade textual, tecê-la junto aos fios de sua alma do leitor e, depois disso, mediar seu destino a superar a realidade do texto e a própria. Dessa maneira, provavelmente, teremos a consagração de uma nova obra filtrada pelo pensamento, pela convivência com as estruturas profundas, íntimas do texto e do homem. De acordo com Geraldí, em sua obra *O texto na sala de aula*, isso é possível quando, no exercício da práxis pedagógica: *o objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas num significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz* (2001:50).

#### **4.1. A Vivência estética e as habilidades do leitor – o caleidoscópio e a ampliação do olhar**

*“O livro na minha estante não me conhece até que eu o abra, e no entanto tenho certeza de que ele se dirige a mim – a mim e a cada leitor- pela nome; está à espera de nossos comentários e opiniões” . (Manguel)*

Consideramos a leitura, em especial, dos textos literários, como ponto fulcral de nosso trabalho; portanto, temos que, antes de tudo, cumprir a responsabilidade de ensinar os aprendizes a ler, como vimos tentando sugerir no curso desse trabalho. Daí, concluímos também que ensinar a ler pressupõe promover vivência estética, que envolve estabelecermos diálogos com a obra apresentada ou eleita, organizarmos nossas observações, impressões, percepções, a síntese de vivências anteriores e sublimamos as paixões que nos torturam e enfim, promovermos transformações íntimas, a partir de nossa própria realidade, por meio da arte e seu milagre, pois:

*O milagre da arte faz lembrar mais a transformação da água em vinho e, por isso, toda obra de arte é portadora de algum tema material real ou de alguma emoção totalmente corrente no mundo. No entanto, a tarefa do estilo e da forma reside justamente em superar esse tema real material ou esse caráter emocional de uma coisa e antecipar algo totalmente novo. Por isso, desde as mais remotas*

*épocas, o significado da atividade estética foi entendido como uma catarse, isto é, como uma resolução e uma liberação do espírito das paixões que o torturam (Vigotski 2003: 230).*

Manguel (2001), ao falar da forma como se concebe a leitura de pinturas, enuncia um saber que podemos aplicar também à leitura de obras verbais: o que lemos é traduzido nos termos de nossa própria experiência, e, assim, só podemos ler, verdadeiramente, aquilo que já vimos antes, só podemos ler *as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis*. Assim, ao lermos uma obra, estamos, ao mesmo tempo, lendo diálogos entre a obra em foco e outras experiências de leitura.

É em função disso, que um leitor para ser melhor leitor precisa desenvolver duas habilidades que não precisam se desenvolver na ordem como definiremos, e sim de forma dialética. A primeira habilidade é a *leitura caleidoscópica*, ou seja, uma leitura que promove a habilidade de estabelecer ligações, relações e compor novas formas de sentidos, a partir das pré-existentes; sua natureza é a da primazia pela liberdade, pois não há somente uma leitura possível e nem uma “última palavra” em leitura e como afirma Manguel se não há: (...) *algo como uma “última palavra” na leitura, então nenhuma autoridade poderia nos impor uma leitura “correta”. Com o tempo, percebemos que algumas leituras eram melhores que outras – mais informadas, mais lúcidas, mais desafiadoras, mais prazerosas, mais perturbadoras (1997:106).*

Tal forma de leitura, embora não seja habitual em decorrência da falta de consciência do leitor de que é dada a ele essa liberdade e possibilidade de olhar e dialogar com o texto, é facilmente desenvolvida, pois quando o educador medeia, por algumas vezes, esse exercício, os alunos tomam-no como referência e ousam em suas próprias tentativas; o que torna o exercício da leitura mais estimulante e interativo, pois gera e é gerado pela curiosidade, pela descoberta e pela construção advindas delas.

A segunda habilidade a ser desenvolvida é a ampliação de universos lidos, pois para que esse caleidoscópio de significados possa gerar outras formas, é preciso matéria prima. E assim, estaremos concretizando uma das funções da arte na escola:

*(...) a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo (...) O ensino dos conteúdos de arte na escola proporcionaria, pois, o contato do aluno com o conhecimento sensível de si e do outro, o que lhe permitiria agregar um tipo de saber cuja função é intermediar e intensificar sua relação com todos os outros saberes do mundo. (Buoro, 2002:63)*

#### **4.2 A leitura intertextual e a identificação com o texto: o entrelaçamento dos sentidos**

Por meio de nossa experiência constatamos que é interessante utilizar, logo nos primeiros momentos do processo de formação do leitor competente, os ritos da

intertextualidade, pois assim, a aprendiz, desde o início se conscientiza de que ao ler um texto pode e deve estabelecer relações entre as diferentes linguagens e entre a arte e a própria vida, que se entrelaçam para a composição dos significados. Constatamos que esse exercício funciona como um importante auxiliar no desenvolvimento do pensamento complexo<sup>7</sup>, um dos grandes desafios do educador contemporâneo.

Constantemente os alunos, após passarem pelo período de descoberta, inquietação, acomodação e assimilação do aprendizado causados por essa estratégia de leitura, relatam que é como se a mente tivesse se aberto, e vemos o entusiasmo e o estímulo que eles têm em revelar suas descobertas, relações, reflexões e criações, pois eles compreendem que *Novos leitores criam textos novos, cujas significações dependem diretamente de suas novas formas* (D.F. Mckenzie – Chartier, 1999:14).

Talvez isso ocorra porque quando propomos apenas um texto para leitura, as chances de identificação e compreensão entre o sujeito e o texto serão menores, o que restringe a sua capacidade de lê-lo ou relê-lo e gera ansiedade e insegurança; porém, quando apresentamos textos de diferentes linguagens, que suscitam a utilização de diversas habilidades do sujeito, esse, quase sempre, encontra algo que compreendeu, que lhe despertou, ou, pelo menos, percebe a relação entre os textos, o que lhe dá segurança para emergir em percursos mais profundos na busca de sentidos, pois a sensação é de que está tateando um espaço conhecido.

Como já enunciamos, é também fundamental construir e instaurar uma idéia de que o sujeito é livre para buscar, em sua história e na história social, pontes que permitem seu caminhar em direção aos temas, idéias e reflexões sugeridos por essa interação entre linguagens, que é leve e densa ao mesmo tempo, pois se mostra e se esconde como em um jogo de sedução em que para se estabelecer o “duplo” é preciso respeitar cada uma das partes.

Para tanto acreditamos na necessidade de o professor compreender e delinear a sua prática pedagógica, tendo em vista que:

*As obras \_ mesmo as maiores, ou sobretudo, as maiores\_ não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Os sentidos atribuídos às suas formas e os seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. Certamente, os criadores, os poderes ou os experts sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca ou distorce (Chartier, 1999:9)*

---

<sup>7</sup> Capacidade de articular as várias informações que constituem o conhecimento e transforma-la em sabedoria.

Esse olhar para o processo de leitura e a condução da prática por meio desse ponto de vista, o da descoberta e da análise das intertextualidades é uma das estratégias que utilizamos constantemente em nossas aulas, sempre com sucesso, pois ela aproxima-se do jogo, em que se utiliza as técnicas de leitura, o raciocínio, as experiências anteriores e o desejo de acrescentar significações ao texto, o que gera um sentimento de que se conquistou algo, de que se descobriu e se criou sentidos; o que torna a leitura estimulante, incentivadora, lúdica e desafiadora; ao mesmo tempo, é, aparentemente, mais permissiva, já que se revela como um desafio à recepção e como um convite em revelar essa recepção; convite que o aluno aceita com maior segurança e interesse, sabendo que o professor tem e adota uma visão mais aberta e criativa acerca do ato de leitura. Para Chartier, a leitura nos incita a participar da do jogo da construção dos significados:

*Um tal projeto repousa, por princípio, num duplo postulado: que a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por um de seus leitores; conseqüentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado (1999: 11).*

Os textos se mostram, ecoam, convidam, incomodam e, movidos pela curiosidade inerente ao espírito humano, precisamos querer saber seus por quês. Ler, a partir dessa perspectiva, pode comparar-se ao fato de ao abrirmos um livro, sermos tragados e postos na condição de espectadores de um lento desfile de espelhos e imagens, as quais, por sermos leitores, desvendamos e, por terem sido lidas, revelam-se e, assim conhecemos a epifania; e, nesse momento ímpar de iluminação, adentramos, para sempre, nos limiares da leitura.

Mas, para que esse adentrar sobre o universo da leitura ocorra, o educador deverá estar atento ao contexto, ao grupo, no que se refere à faixa etária, classe social, aos gostos, anseios e desejos dos aprendizes, pois, é preciso sugerir a leitura de textos que dialoguem de alguma maneira com as necessidades dos alunos, de modo que os leitores sintam-se compelidos a buscar e atribuir sentidos ao texto.

#### **4.3 A Leitura em voz alta: o espírito dramático do leitor mediando a leitura**

Acreditamos que uma outra estratégia didática eficiente para se desenvolver o gosto pela leitura seja desenvolver o gosto pelo universo lido antes mesmo de saber ler. Assim, antes de se ensinar a ler, podemos desenvolver na criança a habilidade de ouvir. E, então, como mediadores entre texto e leitor, nos apossamos da literatura alheia e lhe cedemos corpo e voz, que serão oferecidos aos ouvintes, a fim de lhes seduzir para o interior do universo literário. Dessa forma, desde cedo, institui-se a noção de que se vivenciar a literatura e dela extrair e provocar prazer. Em seu texto *Vamos ler histórias para ele...*(1996) Moraes cita o seguinte texto de Daniel Penac:

*Ler.*

*Em voz alta.*

*Gratuitamente.*

*Suas histórias preferidas.*

*E mesmo que não contássemos absolutamente nada, mesmo que nos limitássemos a ler em voz alta, nós éramos o romancista dele, o contador único, pelo qual, todas as noites, ele deslizava nos pijamas do sonho, antes de dissolver-se nos lençóis da noite, Melhor ainda, nós éramos o Livro. (1996:170)*

Essa referência é feita para corroborar a importância do ato de ler para as crianças. Segundo Moraes a leitura em voz alta desempenha o papel de oferecer a criança uma idéia sobre leitura, a qual ela deverá ter antes de aprender a ler, pois:

*Como é que ela pode abordar a leitura sem compreender que espécie de objeto é um livro e que o texto escrito transcreve a linguagem? (...) Não se pode ter o desejo de ler sem saber o que é isso. A leitura em voz alta feita pelos pais cria na criança o desejo de ler por si mesma, tão irresistível quanto o desejo de andar sozinha. A melhor demonstração disso é o fato de que, muitas vezes, a criança para a qual se lê à noite, antes de dormir, pede para ficar sozinha, só mais um pouquinho, com o livro entre os joelhos abertos, olhando-o, refazendo-o o que o papai ou a mamãe acabam de fazer, tentando encontrar o eco mágico das palavras lidas. (1996:171)*

Mais tarde, quando o leitor estiver de posse do poder de “decifrar” o texto, ele poderá se entranhar em exercícios próprios de leitura dramática, a qual exige muito mais que um gesto de olho, pois, para produzi-la com excelência são necessários:

I- a *operação abstrata de inteligência*, pois o leitor precisa decodificar o texto, mas também interpretar e concretizar, por meio do corpo e da voz, as intenções do texto mescladas às suas próprias visões subjetivas do universo narrado;

II- o *engajamento do corpo*, pois é preciso se oferecer como elemento concreto para que o texto possa “encarnar” e se revelar enquanto performance de personagem, tempo, espaço, emoção e enredo.

III- a *inscrição no espaço*, pois, por meio da leitura em voz alta o texto transcende a dimensão do papel; ao mesmo tempo, precisa inscrever-se de modo equilibrado no espaço

auditivo e visual, com muito tato, a fim de se mostrar enquanto objeto de leitura dramática e não enquanto teatro.

IV- a *relação do leitor consigo e com os outros*, pois a leitura em voz alta promove, necessariamente, uma interação entre o leitor e o público ouvinte; o leitor divide a autoria com o autor a medida em que dá vida ao texto por meio de sua performance; enquanto isso, o ouvinte estabelece com o leitor/narrador um pacto afetivo e narrativo, que pressupõe a satisfação do desejo de conhecimento e da curiosidade do ouvinte e, em contra-partida a satisfação do desejo de poder do leitor. Como se pode constatar na obra *L'invention du quotidien* (1990): Michel de Certeau explica que *Antigamente, o leitor interiorizava o texto; ele fazia de sua voz o corpo do outro; ele era, ao mesmo tempo, autor*. E, por ser assim, o texto se manifestava pela voz do leitor, impunha um ritmo ao indivíduo, aproximava o leitor e o ouvinte da obra de arte.

Chartier (1999) elucida que a história da leitura sofreu modificações ao longo dos anos e a leitura em voz alta foi substituída pela leitura silenciosa; desse modo, os benefícios da leitura em voz alta foram, ao longo dos anos, substituídos pelos benefícios da leitura silenciosa e da autonomia dela advinda.

Mas, por considerarmos os benefícios da leitura oral e observarmos que os benefícios dessa antiga e eficiente arte estavam sendo negados aos nossos alunos, fizemos a sua re-inserção no cotidiano da formação dos leitores, o que foi recebido, a princípio com certo estranhamento, pois a leitura em voz alta, que, atualmente, denominamos dramática, primeiramente desenvolvida pela professora, foge ao padrão habitual do ato de ler, cuja obrigação quase sempre repousa em reproduzir um universo letrado quase amorfo, como se ele não fosse coisa viva, pulsante.

Porém, após os primeiros contatos com essa forma de ler, o estranhamento revelado, ora pelo olhar assustado, ora pelo fascínio pelo inusitado, ora pelo riso desconfiado, mas feliz, ora pelo silêncio viajante, é substituído pelo prazer por ouvir, que transcende o som e alcança o texto. Além disso, há também uma mediação entre o objeto lido e sua compreensão, que é feita pela voz, pelo corpo e por sua inscrição no espaço, e, então, aquilo que é entendido, faz sentido, possibilita descobertas e satisfação cognitiva, psicológica, emocional, convida a refletir e conduz a viagem do leitor às “terras alheias”.

E, em nossa trajetória de mediadora dessa estratégia de leitura, o penúltimo passo do leitor em formação é querer se arriscar no exercício desse método de leitura. Nesse processo, o aprendiz vê-se necessariamente compelido a ler mais, a querer entender e internalizar o que está escrito, a interpretar e transpor o texto, por meio do seu corpo e de sua voz, para uma

outra forma da linguagem, a oral. Em decorrência disso, sua habilidade de leitura alcança uma evolução grandiosa, pois se faz pelo querer e não pela imposição, o que lhe faculta também uma crescente melhoria em sua capacidade de entender e de analisar textos. E, o último passo, é passar a técnica adiante e, então, de leitor “menestrel” em formação, transforma-se em leitor formador, pois a leitura dramática seduz ao jogo, à imitação, à mágica de dar “forma” à palavra.

Vale ressaltar que a leitura dramática é uma prática que deve ser construída paulatinamente, constituindo-se enquanto técnica leve, lúdica e “iluminadora”, pois carrega em si essa tonalidade: a de uma luz criada ou já encontrada pelo autor que iluminará o percurso do ouvinte pelos caminhos do texto; e deve se iniciar e se fixar por meio da didática da ilustração, ou seja, o professor, sempre que possível, deve ler para seus alunos. E, quando perceber que é oportuno, pode iniciar uma prática de exercícios vocais no início das aulas de leitura, seguidos de alguns exercícios teatrais para se desenvolver o domínio sobre a voz e suas entonações, como, por exemplo, podemos citar os exercícios de se contar até dez demonstrando vários tipos de emoções diferentes somente com a entonação da voz; dizer o nome ou uma frase com três entonações distintas; escolher uma frase e pedir para que cantem em vários ritmos, ou apresentar uma frase e pedir para que leiam com entonação pertinente ao sentido sugerido pelo texto.

E, somente depois desses aportes iniciais, devemos construir uma prática mais sistemática de leitura dramática que pode seguir os seguintes passos:

**A\_ Conhecimento profundo do texto** – o que pressupõe decodificação, decifração, compreensão, interpretação e análise de cada elemento (tempo, espaço, tipos de personagens, narrador) textual da estrutura textual (introdução e conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho).

**B\_ Estudo e concepção do narrador e dos personagens:**

Para se construir a concepção de narrador e de personagem é necessário que se faça um estudo profundo e sistematizado do texto e, a partir das características apontadas, fixadas ou sugeridas pelo autor, iniciar a construção de cada personagem: sua forma de trajar, falar, pensar, e, depois, promover a internalização da postura social e psicológica da personagem, as quais serão refletidas pela leitura.

O Estudo minucioso do texto é propulsor de uma espécie de pacto entre o autor e o leitor, é como se o leitor buscasse se emaranhar no âmago do processo de produção textual e se postasse em uma terceira margem, terceira porque não é tão profunda quanto a margem de quem produziu o texto, nem tão superficial e distanciada quanto a margem em que se coloca como um leitor comum e despretencioso. A leitura oral situa o leitor em um espaço de transição entre aquele que escreve e o receptor final da mensagem (no caso, o ouvinte).

Manguel, em sua obra *História da Leitura* (1997) nos fala sobre as leituras dramáticas que os autores realizavam a fim de divulgar seus livros, as quais eram muito apreciadas pelos ouvintes e que, de fato, os fazia comprar as obras apresentadas pelos autores. Dentre esses autores, Dickens foi um dos mais valorosos e virtuosos na arte de ler seus textos e tocar a alma do ouvinte. Amante do teatro, o escritor fez dessa arte fundamento para a produção de uma extensão de sua arte principal\_ a escrita \_ nas performances de Dickens, via-se seus leitores profundissimamente dominados e à mercê da oscilação entre a mais profunda comoção e o mais leve riso. Para Manguel:

*O autor que lê em público \_ naquela época como agora\_ recobre as palavras com certos tons e interpreta-as com certos gestos; essa performance dá ao texto um tom que (supostamente) é aquele que o autor tinha em mente no momento da criação e, portanto, concede ao ouvinte a sensação de estar perto das intenções do autor; ela dá também ao texto um selo de autenticidade (2001:283).*

### **C\_ Estudo e concepção oral e gestual dos elementos e da estrutura textual:**

Segundo o processo de construção de narrador e de personagem, o leitor deve investigar e criar formas de concretização oral e gestual dos elementos propostos pelo texto. Segundo Manguel, Dickens passava pelo menos dois meses trabalhando a forma de falar e os gestos que faria durante sua apresentação. Vale ressaltar que todo esse estudo volta-se para a leitura e não para a atuação, seu objetivo é que o leitor possa se entranhar no texto e vivenciar a história como testemunha ocular dos fatos; é preciso seguir os passos de Dickens segundo um de seus biógrafos: *ele não interpretava as cenas, mas sugeria-as, evocava-as, intimava-as. Em outras palavras, continuava sendo um leitor, não um ator (...)* (p.290)

### **D\_ Anotações de entonação de voz e gestos que deverão ser desenvolvidos em cada momento da leitura.**

Após o trabalho de criação acima referido, é preciso anotar as “marcações de leitura” nas margens do texto, para que a leitura possa fluir de acordo com aquilo que foi previamente planejado.

Segundo estudos, Dickens, *nas margens de seus livros “livros de leitura” \_ exemplares de sua obra que editara para essas turnês \_ anotara lembretes sobre o tom a utilizar, tais como “Alegre...Duro...Pathos...Mistério... Rápido”, bem como gestos: “Aceno para baixo... Apontar... Estremecer... Olhar em volta com terror...”*<sup>8</sup>

### **E\_ Consciência do poder “autoral” que o leitor assume - jogo de divisão de autoria**

Tal qual estudos nos mostram, a leitura sempre foi e sempre será um instrumento de domínio e de poder. Saber ler em silêncio é sinônimo de poder, de autonomia, de liberdade de ação e de relação com o livro; mas saber ler em voz alta, significa ter todo esse poder, bem como ter o poder de dominar o ouvinte, de reger seus pensamentos, conhecimentos, sentimentos; é ser quase como um deus que dita os destinos dos homens, com sua voz profunda e fulgurante, tênue e frágil; que decide quanto e como parar ou continuar; é tomar para si a alma do outro, pois ela se entrega perplexa, triste, feliz, irônica... à vida do enredo produzido pela voz e pelo corpo do narrador. Manguel explica que Charles Dickens mostra-nos que ler é de fato assumir o poder:

*Dickens escreveu a sua esposa Catarina “se tivesse visto Macready (um dos amigos de Dickens) ontem à noite \_ soluçando e chorando escancaradamente no sofá enquanto eu lia – você teria sentido (como eu senti) o que significa ter Poder”. “Poder sobre os outros”. Acrescentou um de seus biógrafos “Poder de mover e controlar”. O Poder de sua escrita. O Poder de sua voz. A lady Blessinton, em relação à leitura de O Carrilhão , Dickens escreveu: “tenho grande esperança de que farei a senhora chorar amargamente.”(1997:288)*

Vale lembrar que em sala de aula o foco desse poder deverá ser especialmente o processo de ensino – aprendizagem do aluno, o desenvolvimento de sua autonomia enquanto leitor e ser social; a utilização dele para desmistificar as ideologias e os processos de manipulação promovidos por leituras dramáticas eletrônicas (propagandas, novelas, filmes).

### **F\_Escolha do local e disposição físico e espacial adequadas**

A escolha do local para a leitura é importante, pois o “clima de leitura” é essencial para a motivação. Em nosso trabalho, inspirados na Idade Média, momento em que a leitura

---

<sup>8</sup> (Kevin Jackson, resenha da palestra de Peter Ackroyd “London luminaries and cockney visionaries” no Victoria and Albert Museum, em The Independent, Londres, 9 de dezembro de 1993).

em voz alta atingiu um ponto alto, pedimos para que os alunos façam rodas, seja com as próprias cadeiras, seja sentados sobre almofadinhas no chão. A situação ideal é que se possa tirar os alunos da sala e fazer a leitura em um espaço mais aprazível; assim, livres da disposição tradicional da aula, a fruição do enredo é mais propícia. Dickens tinha essa preocupação:

*(...) ele lia em armazéns, salas de assembléia, livrarias, escritórios, salões, hotéis e balneários. De início numa mesa alta e, posteriormente, numa mais baixa, para permitir que a platéia visse melhor seus gestos, ele pedia que tentassem criar a impressão de “um pequeno grupo de amigos reunidos para ouvir alguém contar uma história”. O público reagia como Dickens queria. Um homem chorou abertamente e então “cobriu o rosto com as mãos e curvou-se sobre o assento diante dele, e realmente tremeu de emoção”. (1997:290)*

### **G- Disposição física e atuação do leitor**

A leitura deve ser iniciada após um aquecimento vocal e deve-se ficar atento para não sentar sobre o diafragma, pois isso, prejudica a emissão do som e as cordas vocais. A postura ideal é ereta e os lábios devem ser bem articulados para que a pronúncia das palavras seja perfeita e audível. Além disso, o leitor pode gesticular, mas não em excesso e sim em momentos pontuais (previamente planejados); andar em meio à platéia também é algo deve evitado e ser for feito, que o seja com extremo cuidado, a fim de não chamar a atenção para o si mesmo em detrimento do enredo.

### **H\_Imaginar e, ou tentar resgatar a voz que o autor tinha em mente quando criou a personagem**

No momento da leitura, o leitor não deve querer chamar a atenção para si, deve ter em mente que o texto é o elemento mais importante no processo e sua função é tragar os ouvintes para a garganta da história.

O pacto estabelecido anteriormente com o autor deve vir à tona, e o leitor, um pouco autor e a leitura deve ser prestar ao papel de contar a platéia *a voz que o escritor tinha em mente quando criou uma personagem.*

### **I\_Observação da platéia e aperfeiçoamento da leitura de acordo com as reações da platéia**

Como o ato de ler em voz alta, fruto dessa sistemática, é um ato consciente e marcado, o leitor tem o domínio sobre suas ações, e, por isso, tem a possibilidade de olhar as reações da platéia enquanto lê. Essa observação é fundamental para o aperfeiçoamento da atividade leitura, pois é ela que mediará o processo de compreensão e envolvimento do ouvinte com o enredo. Por meio da observação, o autor deverá recompor suas entonações, seus gestos que não causaram o efeito pretendido, por outro lado, as marcações que obtiveram êxito precisam ser repetidas, a fim de provocar efeito e fazê-lo perdurar.

Em síntese, a arte de ensinar Literatura, Leitura e Produção Textual constitui-se em uma trama em que o entrelaçamento entre o ser e o texto, concebido por meio de processos de leitura, deve se prestar como fundamento para a tecitura textual.

#### **Bibliografia utilizada:**

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARON, D. *Alfabetização Cultural – uma luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrábio, 2004

BUORO, A.B. *O olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. : São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/ Cortez, 2002

CHARTIER, R. *A ordem dos livros – leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. de Mary Del priori – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

GERALDI, J.W. (ORG.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 3ª. Ed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia da Letras, 1997. 2ed.

\_\_\_\_\_. *Lendo imagens*. Trad. De Rubens Figueiredo, Rosaura Eicheberg, Claudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MORAIS, J. *A arte de ler*. (Trad. Álvaro Lorencini). São Paulo: Editora Unesp, 1996.

VIGOTSKI, L.s. *La imaginación y el Arte em la infancia*. Madri, Akal, bolsillo, 1982.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schileing. Porto Alegre: Artmed,

2003)

## **“THE RHETORICS OF THE UN-SPEAKABLE AUTHORITY...” TRANSLATION LINGUISTICS BETWEEN METHODS OF INTERPRETATION AND TEXT PRODUCTION**

A Critical Study and Theoretical Approaches to Literal, Conceptual and  
Interpretative Translation, and the Limits of Cultural Indoctrination.

**Fee-Alexandra Haase**  
**Faculty of Communication**  
**Cyprus International University, North Cyprus**

**Abstract:** The purpose of the article is to analyze different ways of translation and processes similar to translation choosing historical examples and translation texts. This way we will discuss problems related to translation and the limits of translation starting from a definition of translation. Translation is the transfer of meanings by the exchange of words from one language into another. The translator serves as a message conveyor between two languages. In other words: A translator has not the status of an author. Languages serve as means for concepts of realities. If the transfer of meanings by choosing an adequate word is impossible, we can assume that their meaning implicates a lack of identical social, political, and historical conditions. Our interest is to demonstrate ways to be used for translations, when the case described above is given and a translation leaves the field of the basic language and enters the target language, while both languages do not share the same thesaurus or ideological concept. This situation we find, when two cultures are very different. Exemplified with different Eastern and Western languages, we discuss literal, conceptual and interpretative translation types and different theoretical concepts from a critical standpoint asking for their possibilities to serve as a tool as conveyor of messages. This paper contains also a final discussion about the relationship of hermeneutics and translation and proposes a theory of translation, which should be concerned with basic criteria of transfer of meanings and interpretation being aware of interferences leading to limits of translations. The approach of this article is to compare different methods of comparative studies in translations in order to find out the significant methods and criteria of translations. Any translation can be reduced to a theoretical background focusing on the dialogue between cultures. Any word in an original language contains an etymological history and a semiotic field of meanings. In the linguistic process of translation these qualities are the criteria for the selection of a non-literal word or words in the target language, which are identical with the ones of the source text. The second case is the simplest case, where the message is successfully conveyed. Any other case leads to a complicated process without the guaranty of successful translation. Therefore, we will apply translation theory for descriptions of historical and cross-cultural translations of literal and religious texts.

**Keywords:** meanings, literal translation, conceptual translation, interpretative translation.

**Abkürzung:** Die Aufgabe dieses Artikels ist die Analyse verschiedener Wege der Übersetzung und von Prozessen, die Übersetzung ähneln, wobei wir historische Beispiele und Übersetzungstexte wählen. So diskutieren wir ausgehend von einer Definition von Übersetzung die Probleme, die sich auf auf Übersetzungen und die Grenzen von Übersetzungen beziehen. Übersetzung ist die Übertragung von Bedeutungen durch den Austausch von Worten von einer Sprache in die andere. Der Übersetzer fungiert als ein Vermittler einer Nachricht zwischen zwei Sprachen. Mit anderen Worten: Ein Übersetzer hat nicht den Status eines Verfassers. Sprachen dienen als Mittel für Konzepte der Realität. Wenn die Übertragung von Bedeutungen durch die Wahl von angemessenen Worten unmöglich ist, dann können wir annehmen, dass ihre Bedeutung einen Verlust von sozialen, politischen, und historischen Bedingungen impliziert. Unser Interesse ist, die Wege zu demonstrieren, die für Übersetzungen genutzt werden, wenn der oben beschriebene Fall gegeben ist und eine Übersetzung das Feld der zu übersetzenden Sprache verlässt und den Text in der Zielsprache realisiert, wobei beide

Spachen weder den gleichen Thesaurus noch das gleiche ideologische Konzept teilen. Diese Situation treffen wir an, wenn Kulturen sehr verschieden sind. Wir diskutieren literale, konzeptuelle und interpretative Übersetzungstypen und verschiedene theoretische Konzepte von einem kritischen Standpunkt aus mit der Frage nach den Möglichkeiten, als ein Mittel zur Vermittlung von Nachrichten zu dienen. Dieser Artikel beinhaltet auch eine abschliessende Diskussion über die Beziehung zwischen Hermeneutik und Übersetzung und schlägt vor, das eine Theorie der Übersetzung sich auf grundlegende Kriterien der Übertragung von Bedeutungen und Interpretationen, die an die Grenzen von Übersetzungen führen. Der Ansatz dieses Artikels ist der Vergleich von verschiedenen komparatistischen Methoden bei Übersetzungen und Kriterien der Übersetzungen.

**Schlüssel Worte:** Bedeutungen , wörtlich Übersetzung , begreifend Übersetzung , Auffassung Übersetzung

## **Theory of Translation**

### **– Goals, Possibilities and Limits of Crossing Cultural Borders**

The goal of translation is to establish a relationship of equivalence between the source text and the target text. Both texts can be composed in different languages with different cultural backgrounds, which affect e.g. the terminology, the syntax, and idiomatic expressions. In other words: These linguistic qualities can be different in the language of the source text and the target text, and examples will be discussed later. Theoretically a translator has to take into account a number of conditions affecting the transfer of all meanings of the original text. These conditions include context, the rules of grammar of the source language and target language, their writing conventions, and the idioms and semiotic connotations of words of both languages. Any translation process has two steps: The translator needs to detect potential difficulties in the original text and know the equivalent words, which are intended to be conveyed. The translator has to choose the syntactic structure of the target text and then formulates the corresponding message in the target language. Translation leaving the level of literal translation becomes the sums of possibilities for the exchange of words between cultures, which may contain different forms of being or existing concepts. But translation is not an interpretation. If an interpretation is made within the translation, we must speak about it as a conceptual translation. There are several types of translation patterns for conceptual translations: For one single word we can use:

1. Transliteration and additional explanation
2. Explanatory term(s)
3. Replacement of a concept of the source language  
by a concept of the target language

For a group of words we can use:

1. Transliteration and additional explanation
2. Explanatory term(s)
3. The exchange of a whole phrase through another in the target language,  
which contains the same meaning
3. Replacement of a concept of the source language  
by a concept of the target language

In a strict way, a conceptual translation is a linguistic corruption during a transformation process from one language to another language. This type of translation is the interpretative translation, where the meaning of the original text is also important. Any word in an original language contains an etymological history and semiotic meanings. In the linguistic process of translation these qualities are the criteria for the selection of the target language's meanings within a non-literal or literal translation into the target language. In terms of generative linguistic grammar this aspect concerns the question of exchange of the surface of appearance and superstructure of meanings of the source language and target language. In the last case, a conceptual translation, the surface level is totally exchanged, while the superstructural meaning stays the same. This we can also call an exchange based upon stylistic possibilities of the target language in a translation. On the surface level another

aspect of text transfer is style. Style includes the writer's style, a genre's style, and a historical style. In general we can classify between translatable and untranslatable words or phrases. An alternative to the translation is a transcription of a word. Untranslatable words can be transcribed or described in order to transmit all of their meanings.

Each language has its thesaurus consisting of vocabulary, idiomatic expressions, and terminological areas. For example, technical vocabulary is used only by specialists and so it is not generally known by non-specialists. Traditionally, translation has been a human activity and attempts to computerize the translation of natural language texts by machine translation (computer-assisted translation) are no guarantee for the finding of missing terms and phrasal lexical expressions. Computerized technology can be used as a translation tool for databases. Options of the specific language style and patterns to be chosen from the original language or the target language also exist. Here different possibilities can be chosen. E.g. Robert A. Dooley stated that many *Bible* translations, including one in Mbyá Guarani of Brazil, use natural target-language discourse patterns on 'micro-levels' within a thematic unit and usually within a sentence or two, but source-text patterns on 'macro-levels'. Dooley asked, if such a strategy should be used introducing concepts from such diverse areas as general cognition, text processing, genre innovation, information structure, and reader confidence.<sup>1</sup>

If we speak about the rhetorics of the un-speakable, we express this way the function of the translator, which lies beyond the level of the author facing the boundaries for meaning, but staying limited within the needs of conveying the text. The term 'rhetorics of the un-speakable' we can apply to both literal translation and oral interpretation, which is not identical with the interpretation mentioned above. Both translation and oral interpretation are rhetorical processes, when it comes to an exchange of words. A distinction must be made between translations consisting of transfer of ideas expressed in writing from one language to another, and from interpreting, which consists of

---

<sup>1</sup> Dooley, R. A. Source-Language Versus Target-Language: Discourse Features in Translating the Word of God. Sept. 12, 1005.

<[Http://www.sil.org:8090/siljot/2005/2/siljot2005-2-01.html](http://www.sil.org:8090/siljot/2005/2/siljot2005-2-01.html)>

transferring words expressed orally from one language to another. Interpreting can be considered a subcategory of translation as far as the analysis of the processes involved is concerned (translation studies). The talents required for these two activities are quite different. In *De Ratione Dicendi ad C. Herennium liber IV* is written, that the interpretation of a text is the replacement of one word by the use of another word instead of it (*interpretatio*), and not the repetition of the same word like in the following cases "*Rem publicam radicibus evertisti, civitatem funditus deiecisti.*" and "*Patrem nefarie verberasti, parenti manus scelerate attulisti.*" It is necessary to move the mind of the one, who hears, when the gravity of the former speech is repeated by the interpretation of the words:

*Interpretatio est, quae non iterans idem redintegrat verbum, sed id commutat, quod positum est, alio verbo, quod idem valeat, hoc modo: "Rem publicam radicibus evertisti, civitatem funditus deiecisti." Item: "Patrem nefarie verberasti, parenti manus scelerate attulisti." Necessum est eius, qui audit, animum commoveri, cum gravitas prioris dicti renovatur interpretatione verborum.*"<sup>2</sup>

## **The Translation as a Linguistic Transformation Process**

We will now look at linguistic qualities of a text affecting the work of a translator. How can a translator transfer a specific style in one language to another? How can he/she deal with words, which have no exact equivalent in the target language? When does a translation turn into an interpretation in order to transfer meaning? The translation process both for translation or interpreting can be described as decoding process of the meaning of the source text, and re-

---

<sup>2</sup> Anonymus: *Rhetorica ad Herennium*. IV. Scrineum. July 1, 2005.  
<[Http://dabc.unipv.it/scrineum/wight/herm4.htm](http://dabc.unipv.it/scrineum/wight/herm4.htm)>

encoding process of this meaning in the target language. In Europe even in the Middle Ages the function of the interpretation as means towards the understanding of another culture was recognized. Rabanus Maurus writes in *De Rerum Nature* (Book 15, 6), that the culture of idols (i.e. here the Greek culture) is interpreted (*cultura idolorum interpretatur*):

*Idolatria, idolorum seruitus siue cultura interpretatur.*<sup>3</sup>

*The worship of idols, the servitude or culture is interpreted.*

To decode the meaning of a text the translator must first identify its components, the 'translation units', as segments of the text. A translation unit can consist of a character, word, phrase or even one or more sentences. Behind this procedure lies a cognitive process to decode the complete meaning of the source text. The translator must interpret and analyze all its features. This process requires on the linguistic level knowledge of the grammar, semantics, syntax, idioms of both languages. On the higher level of the translation process, where it comes to the conversion of the meanings, the translator is concerned with the expression of meanings the culture of the target language, but also the culture of its speakers must be taken into account. Translation is decoding meanings and intents to encode them in a target language. On the deep structure-level and on the surface structure-level of linguistic operations different processes are applied:

Operations on surface structure-level are:

Grammatical / linguistic operations

---

<sup>3</sup> Maurus, R. *De Rerum Naturis*. Book 15. July 30, 2005.  
<[Http://www.mun.ca/rabanus/drn/15.html](http://www.mun.ca/rabanus/drn/15.html)>

Turning grammar of the target language

into the operations deep structure-level

Semantic / Semiotic operations

Source text          Decoding the meanings of the texts

Target text          Encoding/Connoting the meanings of the texts

## **Translation Operations on Deep Structure-Level and the Surface Structure-Level**

A translator needs the knowledge of both languages to encode the meaning in the target language. Often translators' knowledge of the target language is more important. In general, a translator's knowledge needs to be deeper in the target language than their knowledge of the source language. Knowledge of the subject matter being translated is essential. Fidelity (*fidelitas*) is the ethical category of the translation process. Transparency (*perspicuitas* – the Latin term of a virtue of rhetoric) is the quality of the translation style: The translator must be capable to distinguish between translation and glossing. Glossing is an aid for the translation process based upon the translation of single words giving usually a one word-equivalent for each term. Translation is decoding meaning and intent at the text level. In certain contexts a translator may produce a literal translation. A literal translation is used, when the source text qualities are supposed to stay when translated. Literary translations and translations of religious works often relay on the source text as much as possible. A literary translation adopts words or expressions from the source language to provide local color in the translation.

When a message is conveyed, we also must think about the rhetorical style qualities of the text. One aspect of the rhetoric of translation is 'style'. Style is traditionally a category of rhetoric.

Within a translation, style is the quality of a source text, which may not be equal to the style of the target language. Style is from a historical or cultural standpoint a not stable quality of texts. Style concepts can be transferred in terms of rhetoric, but also other guidelines and relations we mentioned above and as follows. For example the author of this article demonstrated how in the 19<sup>th</sup> century categories of the rhetorical model changed and a variety of styles and guidelines for style developed in handbooks, but also out of the context of rhetorical tradition, so that the *topos* ‘Decadence of Rhetoric’ in European modern culture has to be modified if not completely eliminated.<sup>4</sup> The term style became in the 20<sup>th</sup> century a significant means to characterize the personal way of writing. Before this time it was reserved for the private texts, e.g. letters, and a term used for general guidelines of writing not interested in a personal writing style, but common writing types. Guidelines of the use of different levels of style are still applied in contemporary texts of international information exchange. So a news report refers to the plain style, while an ironic commentary may use forms of rhetoric in order to make a statement persuasive. This European example demonstrates how style developed to a cultural concepts of the arts in general. Style is as a characteristic feature of a language only as aspect of imitation translatable. In western culture stylistics became an element of artificial quality. According to Burton’s ancient rhetoric reception made in *Forest of Rhetoric* the four categories of change of any given text are addition, subtraction, transposition, and substitution: “Addition, subtraction, transposition, and substitution comprise the four categories of change. These are fundamental rhetorical strategies for the manipulation and variation of discourse across a vast array of linguistic levels such as word forms, sentences, paragraphs, entire texts or speeches, etc.”<sup>5</sup> The categories of rhetorical change can be used as a concept for any kind of changes, which produces new meanings

---

<sup>4</sup> Haase, F.-A. “Warum sollte es einen Niedergang der Rhetorik im 19. Jahrhundert gegeben haben? Über die A-Historizität eines Topos der antiken und neueren Geschichte der Beredsamkeit.“ *Logo. Revista de retórica y teoría de la comunicación*. III. N. 4 (2003). June 2003, p. 188-201.

<sup>5</sup> Burton, G. O. *Silva Rhetoricae. Forest of Rhetoric*. June 16, 2003. Brigham Young University. June 17, 2006.

<[Http://humanities.byu.edu/rhetoric/Four%20Changes/Four%20Changes.htm](http://humanities.byu.edu/rhetoric/Four%20Changes/Four%20Changes.htm)>

compared to the conventional linguistic usage and/or compared to a certain collective meaning. We can call the categories also extension (*adjunction*), distance (*detraction*), conversion (*permutation*), and replacement (*substitution*).

Adjunction

Detraction

Permutation

Substitution

### **Categories of Change for Rhetorical Linguistic Operations**

For example, when a translator adds an interpretative part in a text, he/she makes an adjunction to the target text. These categories can help us to describe the changes within a translation process and have a critical textual approach, when discussing the quality of a translated text.

### **Historical Examples for the Process of Translation as Literal Production Process**

In the first paragraph we stated that the position of the translator is different from the one of the author. Now we look at different translation aspects of examples of world literature, where obviously the intention of translation is not serving as a conveyer of messages, but interpretation on the level of linguistic corruption and un-awareness of the source text for the sake of an ethnocentric perspective of the translator. Historical examples give evidence that a translation process also can become a process of literary production. One example is the Josephus-story found both in the *Quran* and the *Bible*. The translation of philosophical and religious works has played an important role in world history serving as means of missionary work.

Translation here is a tool of the transfer of doctrine, false translation indoctrination. For the translation of the Christian *Bible* the Catholic Church used the translation known as the *Vulgata* for centuries. Many religious texts were transmitted orally and after the text later was written down it was translated. Such an orally transmitted form is a criterion of the quality of an orally transmitted speech, which claims to be ideological or sacred or containing any meanings beyond the plain linguistic one. Islam relies on orally transmitted texts as testimonies. The *Quran* consists of orally transmitted *hadiths*. Speech in the Buddhist dogmatic conception has the qualities of being true and useful. So we find here a combination of speech qualities that in the Western categories is divided into rhetoric and philosophy. When in a communication situation with speakers of different cultural backgrounds a translation is necessary, the receiver of the speech must be aware of speech expressions of this cultural context of the speaker, which have another meaning in the source language. When translating, the conversion of meanings brings changes. One example of translating a religious text, which totally changes according to the translator's background, is the *Salistamba Sutra*. The *Salistamba Sutra* is known in Tibetan original, Sanskrit reconstruction, and English translation next to Pali parallels, Chinese version and ancient Tibetan fragments. The Buddhist monks translating the Indian *sutras* into the Chinese language modified the translation to adapt it to China's different culture. The Indian epic *Ramayana* has numerous versions in many Indian languages. Words used for translation in Indian come either from Aryan or Dravidian language.

One example for the influence of a spiritual and ethic concept on the style of speech even in a translation we find in the principles of Buddhism. In Buddhism texts we find a close relation between ethic behaviour and 'perfection' of speech. The ethic concept of life-conduct is based upon several 'paths' as basic ideological construction. This concept finds in texts its application by the metaphor 'path'. Speech in the Buddhist conception has the three functions to be true, real and useful. The rhetoric of India, in both its Hindu and its Buddhist forms, has an ethical ground.

Buddhism is now popular in East Asia and is spitted into many sects. Truthful speech was thought to be a revealed aspect of the greater cosmic and social order of things. There are five paths, on which a Bodhisattva develops in succession and among the *Eightfold Path* there is the quality of 'perfect speech'. Geshe Rabten Rinpoche has listed the five successive paths for a Boddhisattva:

<i>Sambharamarga</i>	The path of equipment
<i>Prayogamarga</i>	The path of training
<i>Darshanamarga</i>	The path of seeing
<i>Bhavanamarga</i>	The path of intense contemplation
<i>Vimuktimarga</i>	The path of freedom

The term *path* later was used in Chinese, Korean and Japanese as *dao*. The 8-fold path consists of:

- Perfect view*
- Perfect resolve*
- Perfect speech*
- Perfect conduct*
- Perfect livelihood*
- Perfect effort*
- Perfect mindfulness*
- Perfect concentration*

The basic Buddhist concepts relays on the *Four Noble Truths*, which include the idea of 'perfect speech'. The *First Noble Truth* is that life is suffering mentally and physically in the forms of sickness, injuries, aging, death, tiredness, anger, loneliness, frustration, fear and anxiety. The *Second Noble Truth* is craving causes all these suffering. A self-centered person with continuous expectations

from others will cause mental unhappiness. The *Third Noble Truth* is that all sufferings can be overcome and avoided. When one gives up endless wanting and endures problems that life evolves without fear, hatred and anger, happiness and freedom will then be obtained. Overcome the mentality of selfishness, one will then spend time in meeting others needs and feels life more fulfilled. The *Fourth Noble Truth* says that there is a *Noble Eightfold path* leading to overcome the suffering. The *Eightfold path* includes *perfect understanding, perfect thought, perfect speech, perfect action, perfect livelihood, perfect effort, perfect mindfulness* and *perfect concentration*. Buddha gives in *The Eightfold Path* the *right speech* as an 'absence of lying and useless speech' the following definition:

*What, now, is right speech? It is abstaining from lying; abstaining from tale-bearing; abstaining from harsh language; abstaining from vain talk. There, someone avoids lying, and abstains from it. He speaks the truth, is devoted to the truth, reliable, worthy of confidence, is not a deceiver of men.*<sup>6</sup>

Examples follow:

*Being at a meeting, or amongst people, or in the midst of his relatives, or in a society, or in the king's court, and called upon and asked as witness, to tell what he knows, he answers, if he knows nothing: "I know nothing"; and if he knows, he answers: "I know"; if he has seen nothing, he answers: "I have seen nothing," and if he has seen, he answers: "I have seen.", he never knowingly speaks a lie, neither for the sake of his own advantage, nor for the sake of another person's advantage, nor for the sake of any advantage whatsoever. He avoids tale-bearing, and*

---

<sup>6</sup> Buddha. The Word Index. Ed. Nyanatiloka Mahathera. The Pagan Library. Homepage Gunnar Reichert-Weygold. April 13, 2005.  
<[Http://www.paganlibrary.com/etext/buddha-word.php](http://www.paganlibrary.com/etext/buddha-word.php)>

*abstains from it.*<sup>7</sup>

Buddha describes with words such as *gentle, soothing to the ear, loving, going to the heart, courteous and dear right speech* in *The Eightfold Path*:

*What he has heard here, he does not repeat there, so as to cause dissension there; and what he heard there, he does not repeat here, so as to cause dissension here. He unites those that are divided; and those that are united, he encourages. Concord gladdens him, he delights and rejoices in concord, and it is concord that he spreads by his words. He avoids harsh language, and abstains from it. He speaks such words as are gentle, soothing to the ear, loving, going to the heart, courteous and dear, and agreeable to many.*<sup>8</sup>

In the words of Buddha's 'right speech' is called *sammaa-vaacaa*. In *Majjhima-Nikaya* (No. 21) Buddha explains the term 'right speech' as 'mundane speech' in opposition to the 'ultramundane speech':

*Now, right speech, let me tell you, is of two kinds: 1. Abstaining from lying, from tale-bearing, from harsh language, and from vain talk; this is called the "Mundane Right Speech, which yields worldly fruits and brings good results. 2. But the abhorrence of the practice of this four-fold wrong speech, the abstaining, withholding, refraining there from-the mind being holy, being turned away from the world, and conjoined with the path, the holy path being pursued-: this is*

---

<sup>7</sup> Buddha. The Word Index. Ed. Nyanatiloka Mahathera. The Pagan Library. Homepage Gunnar Reichert-Weygold. April 13, 2005.

<[Http://www.paganlibrary.com/etext/buddha-word.php](http://www.paganlibrary.com/etext/buddha-word.php)>

<sup>8</sup> Buddha. The Word Index. Ed. Nyanatiloka Mahathera. The Pagan Library. Homepage Gunnar Reichert-Weygold. April 13, 2005.

<[Http://www.paganlibrary.com/etext/buddha-word.php](http://www.paganlibrary.com/etext/buddha-word.php)>

called the "Ultramundane Right Speech, which is not of the world, but is ultramundane, and conjoined with the paths. Now, in understanding wrong speech as wrong, and right speech as right, one practices Right Understanding; and in making efforts to overcome evil speech and to arouse right speech, one practices Right Effort; and in overcoming wrong speech with attentive mind, and dwelling with attentive mind in possession of right speech, one practices Right Attentiveness. Hence, there are three things that accompany and follow upon right attentiveness.<sup>9</sup>

These texts demonstrate the inversion of means of translation: The speaker has the office to speak in a way interpreting the socially given context and rules. We can call this a dogmatic speech or dogmatic communication concept, which lays under the source text. Northern East Asian cultures are homogeneous regarding their style of communication using a cultural concept based upon Confucianism, Daoism, and Buddhism, where speaking is ruled by religious and social guidelines. So any translation of texts from this cultural background can be traced back to these ideologies. Under these conditions translation is an example showing the slight differences between terms of different cultures and/or the single translator for the target language. We demonstrate now the different contextual cultural concept in translations using the example of the first sentence of the *Analects* of Confucius taken from an international webpage representing the works of Confucius in translations of the original Chinese text into several languages. The German target text uses the terms *Freude* (joy), *Glück* (luck), *Gleichmut* (equal mind) and the archaic expression *Edelmut*:

*Konfuzius sprach: Zu lernen und das Erlernte immer wieder auszuüben - ist das nicht eine Freude? Freunde zu haben, die von weit her kommen-bedeutet das nicht Glück? Gleichmut*

---

<sup>9</sup> Buddha. The Word Index. Ed. Nyanatiloka Mahathera. The Pagan Library. Homepage Gunnar Reichert-Weygold. April 13, 2005.  
<[Http://www.paganlibrary.com/etext/buddha-word.php](http://www.paganlibrary.com/etext/buddha-word.php)>

zu bewahren, wenn man von andern verkannt wird-beweist das nicht Edelmut?"<sup>10</sup>

The French text uses the terms *plaisir* (joy), *bonheur* (luck), *ne pas se de'courager* (not to get discouraged) and *digne de l' homme de bien* (with the virtue of a good man):

*Confucius dit: Apprendre et mettre en pratique maintes et maintes fois ce qu'on a appris, n'est-ce pas un plaisir? Avoir des amis venus de loin n'est-ce pas un grand bonheur? Ne pas se de'courager quand on 'nest appre'ci'e des autres n'est-ce pas digne de l' homme de bien.*<sup>11</sup>

The Latin text uses the terms *voluptas* (joy), *felicitas* (luck) and *aequus animus* (equal mind):

*Confucius dixit: 'Nonne discere et identidem tractare quae didicisti voluptas est? Nonne amicos habere qui ex longinquo veniunt felicitas est? Nonne aequo animo ferre quod ab aliis non recte aestimaris ingenui est'?*<sup>12</sup>

Not only the differences of chosen lexical units (nouns or verbal phrases) here serve as an indicator of the difference between different source languages in the translations. Also the concepts of *Freude* and *plaisir* (joy) connote other meanings than the Latin *voluptas*, which refers to affective joy or delight. If we look at the text of the translation, we can also identify the 'dogmatic parts' of the text. The rhetorical question refers directly to the political and social concept of Confucianism putting

<sup>10</sup> Confucius. The Lun Yu. German Translation. Ed. Nicholas P.C. Tsui. Confucius Publishing Co. Oct. 19, 2006.

<[Http://www.confucius.org/lunyu/gd0101.htm](http://www.confucius.org/lunyu/gd0101.htm)>

<sup>11</sup> Confucius. The Lun Yu. French Translation. Ed. Nicholas P.C. Tsui. Confucius Publishing Co. Oct. 19, 2006.

<[Http://www.confucius.org/lunyu/fd0101.htm](http://www.confucius.org/lunyu/fd0101.htm)>

<sup>12</sup> Confucius. The Lun Yu. Latin Translation. Ed. Nicholas P. C. Tsui. Confucius Publishing Co. Oct. 19, 2006.

<[Http://www.confucius.org/lunyu/latin/latin\\_nd0101.htm](http://www.confucius.org/lunyu/latin/latin_nd0101.htm)>

strong emphasis on teaching as a social hierarchical relation between ‘master’ and ‘student’. The content is an example of self-reference to its social context. Cua mentioned the ‘ethics of speech’ in Asian philosophy giving the example of Xunzi. Such concepts are related to the sensory aspects of our experience used for the expression of an ideologically based worldview. Conceptional over-estimation of certain formal terms or style elements can also be used as indicators for the transfer of an ideology or mind concept, when it comes to the examination of the quality of a text.<sup>13</sup> Now we look at the ideological conditions of different cultural concepts. Asian writing is considered more likely to spiral on itself, reiterating ideas in various ways. Western writing is more logically structured. Eastern writing has a circular repetitive composition. This is an example for writing style as a means of communication and culturally based forms of texts and the different level of interest and engagement in sharing a common cultural heritage. It also demonstrates the differences in terms of willingness to discuss and build up discourse and formalistic stagnation. Choosing a correct term for translation depends on the chosen words within a theoretical, native or pre-theoretical text.

We will now exemplify the differences of interpretative translations in a sample comparative study. The *Analects* of Confucius serve as an example for changing of translations for a classic Chinese text in the translation in Western languages. When it comes to Western-Eastern translations, Chinese words derived from an old history of a culture, which may not fit exactly with the meanings of Western language vocabulary. Basics of belief can be found in the philosophy of Confucianism in the *Analects*. ‘Dialogue’ (查詢) has in Chinese the meanings ‘a conversation between two persons’, ‘the lines spoken by characters in drama or fiction’, and ‘a literary composition in the form of a conversation between two people’. The *Analects* (論語) of Confucius is thought to be a composition of the late Spring and Autumn Period. It is the most influential text in East Asian intellectual history collecting discussions

---

<sup>13</sup> Cua, A. S. “The Ethical Significance of Shame: Insights of Aristotle and Xunzi.” *Philosophy East and West* 53.2 (2003), p. 147.

between Confucius and his disciples. In this work most of the basic framework regarding Confucian values such as 'humaneness' (仁), 'righteousness' (義), 'filial piety' (孝), and 'propriety' (禮) build the main theme. The book begins with a sentence starting with the word 'learn', a constant term used in the *Analects*. In the opening verse the master asked if to learn and at due times to repeat what one has learned cannot be considered a pleasure. The master says that if friends should come to someone from far away, this is delightful. We will look now at the different ways of translation of this part of the dialogue used by different translators into Western languages for these three initial rhetorical questions. The *Analects* of Confucius in the translation by Charles Müller:

而之，不亦乎？有朋自方，不亦乎？人不知而不，不亦君子乎？

[1:1] Confucius said: "Isn't it a pleasure to study and practice what you have learned? Isn't it also great when friends visit from distant places? If people do not recognize me and it doesn't bother me, am I not a superior man?" <sup>14</sup>

The *Analects* by Confucius in the translation of James Legge are translated as follows:

而之，不亦乎？有朋自方，不亦乎？人不知而不，不亦君子乎？

[1:1] The Master: "Is it not pleasant to learn with a constant perseverance and application? Is it not delightful to have friends coming from distant quarters? Is he not a man of complete virtue, who feels no discomposure though men may take no note of him?" <sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Confucius. *Analects*. Website Charles Müller. Aug. 8, 2006.  
<[Http://www.hm.tyg.jp/~acmuller/contao/analects.html](http://www.hm.tyg.jp/~acmuller/contao/analects.html)>

<sup>15</sup> Confucius. *Analects*. Website Hugh Blackmer. Aug. 8, 2006.  
<[Http://home.wlu.edu/~blackmerh/anth230/analects.html](http://home.wlu.edu/~blackmerh/anth230/analects.html)>

The *Analects* by Confucius in the translation of *JohnWorldPeace* are this way translated:

而之，不亦乎？有朋自方，不亦乎？人不知而不，不亦君子乎？

*[1:1] The teacher said, "To learn something and then to utilize it gives one a harmonious sense of attainment. To have friends come from far away to visit is uplifting. To be indifferent to recognition by others of one's talents is a keystone to a life of peace and harmony.""<sup>16</sup>*

In the *EAWC Anthology: The Analects* the following translation is made:

而之，不亦乎？有朋自方，不亦乎？人不知而不，不亦君子乎？

*[1:1] The Master "Is it not pleasant to learn with a constant perseverance and application?" Is it not delightful to have friends coming from distant quarters? "Is he not a man of complete virtue, who feels no discomposure though men may take no note of him?"<sup>17</sup>*

The *Analects* of Confucius in *Wikipaedia* is translated in this way:

而之，不亦乎？有朋自方，不亦乎？人不知而不，不亦君子乎？

---

<sup>16</sup> Confucius. *Analects*. Johnworldpeace. Aug. 8, 2006.  
<[Http://www.johnworldpeace.com/confucius1.html](http://www.johnworldpeace.com/confucius1.html)>

<sup>17</sup> Confucius. *Analects*. EAWC Anthology. Aug. 8, 2006.  
<[Http://eawc.evansville.edu/anthology/analects.htm](http://eawc.evansville.edu/anthology/analects.htm)>

*[1:1] Isn't it a pleasure to study and practice what you have learned? Isn't it also great when friends visit from distant places? If people do not recognize me and it doesn't bother me, am I not a superior man?<sup>18</sup>*

Here we see that in the translations different styles in the target language are used: *pleasure – pleasant - gives one a harmonious sense of attainment* and *great - delightful – uplifting* and *superior man - man of complete virtue - a keystone to a life of peace and harmony* are used for the same Chinese character. In the case of *pleasure* and *to be pleasant* a grammatical difference occurs, while in the last case *superior man - man of complete virtue* are totally different from the metaphorical expression *a keystone to a life of peace and harmony*, where the conceptual translation does not refer to the source text. The topic of how translation is intercultural communication can be demonstrated by showing the transfer of messages, which depends on several aspects of differences between the language of the original source text and the target text. Changes through translation have been involved in cultural influence, since lacking of a lexical identity between languages is the case, when cultures are different. The four different examples of translations from the Confucian *Analects* demonstrate how the text of the target language is different. It depends on the chosen words of the translator we can describe as 'personal style', containing chosen lexical thesaurus of the target language, grammar and style. One historical example of a permanent tradition of missing a qualified translation is the historical translation process of Buddhist literature from India to China and other Eastern countries. The earliest translation activities in China date back to the Zhou Dynasty (1100.B.C.). Documents of this time indicate that translation was carried out by government clerks, who were concerned primarily with the transmission of Confucian ideology and had to integrate Buddhism into their ideology. The result of the translations, which modified and adapted the

---

<sup>18</sup> Confucius. *Analects*. Wikipaedia. Aug. 8. 2006.  
<[Http://en.wikiquote.org/wiki/Confucius](http://en.wikiquote.org/wiki/Confucius)>

translation into the Chinese and other Eastern language vocabulary was

1. A variety of texts, which were different from each other because of the different translations
2. Differences in colloquialism, word order differences, and other conventions unfamiliar
3. The establishment of new cults and sects.

Another example of missing translation qualities is the way, in which a language derived from another language is used without recognizing its history. Despite the differences, bilingual dictionaries for Korean and Chinese language tend to contain expressions used in Korea as loanwords, since many Korean words were originated from Chinese and other languages. But since original Chinese main meanings are no longer in use, the translation process becomes a failure. Newly integrated loanwords from Western languages also have lost their original meaning resulting in the lack of understanding, when these loanwords are understood with their Western original meanings (e.g. German 'Arbeit' (work) stands in Korean for 'part-time job'). Intercultural communication is only possible when communicators use a term/terminology both cultures can rely on or translations must contain interpretation. When a literal translation from one national language to another is not possible, a conceptual translation must be made to transfer the meaning. This hermeneutic process of interpretation starts when the cultural concept of the original language is different from the cultural concept of the target language. Theoretically this process is a hermeneutical one; in practice it can also turn out to be an ideological one. Basic terms can become new meanings. One example for an *abstractum* used in different cultures is the term 'ascension', a neologism derived from the Latin 'ascendere', 'to go upwards', which is used as a special noun for 'going to heaven' of religious leaders after death. The concept of ascension can be found in different religious cultures (Christianity, Buddhism, Jews) in their sacred texts. Here the literal meaning has been exchanged through an ideological meaning of religious dogma.

## **Criteria for Translation as Intercultural Communication**

We will now discuss criteria for translation as tool of intercultural communication.

### **1. Possibility of Back-Translation**

Translations play an important role in enhancing dialogues. Translation humanizes relationships between cultures. As an intermediary between languages, thoughts, and cultures, translations contribute to the respect of difference and alterability. In this concern translation is a positive intercultural communication process. On the other hand we must be aware, that failure translation is the background for linguistic corruption or –in the worst case- backdoor for indoctrination and manipulation. When the translation causes trouble in understanding or results in ineffective communication, it is a failure translation. Translation is under these conditions not a conversion of meanings between languages from the source language into the target language. When research of the source language is made, specific meanings are found. We can see differences between the meanings associated with the source and target languages, meanings attributed to the author, and meanings from the reader. This way, translation is an activity including the interpretation of the meaning of a text in one language (source text) and the production of a new, equivalent text in another language (target text /translation). The quality of translation can be proved and assured by a back translation; if a back translation is not possible, it translation is a failure translation, linguistic corruption or indoctrination.

### **2. Hermeneutic Quality**

If the translation is a derivative from the source language and contains meanings based upon interpretation of the source text, we can call it a hermeneutic translation. Hermeneutic translation is

the opposite to the translation, which is indoctrinated by an adoption of the target language by words/meanings of the target language. This double dimension needs to be taken into account by the translator in his work. The viewpoint of the reader/listener should be kept in mind at all times. The rhetorical virtue of *perspicuitas* is here a quality of the translation serving as guideline. Any interpretation different from a literal translation tends to be denying the fact that naturally different translators have different interpretations. Hermes was the Greek god who interpreted the message of the gods to humans. The verb *hermeneuo* is used in Luke 24:27 where Christ interprets or explains the *Old Testament*. It means ‘to verbalize’, ‘to translate’, and ‘to explain’. Theological exegesis, synthesis, and application are determined by hermeneutics. This concept is also called the ‘hermeneutical spiral’, since the process is closed to dogma. This allegorical method regards the plain meaning of the words as a vehicle through which the deeper, mystical or spiritual meaning comes. Since the publication of Hans-Georg Gadamer’s *Truth and Method* in 1960, philosophical hermeneutics has become one of the most influential currents of modern thought. Gadamer’s theory of hermeneutics continues the traditional discipline of the interpretation of texts. Gadamer transforms the problems of the art of textual understanding into a philosophical issue. The problem of relativism and emphasis on the historicity of understanding, which Gadamer’s philosophy contains, is also elementary in the translation process. The effect of ‘foreignizing translation’, a translation, which is closer to the source language-culture than to the target language-culture, raises questions such as the ability of a back translation, the understanding, and the change of meanings. Gadamer writes in *Wahrheit und Methode* about the use of terms by a historian and the possibilities of interpretation:

*We reach this way a dimension, where the commonly accepted self-understanding of the historical sciences in general is not reached as an aim, since the historian chooses in most cases terms to describe the historical quality of his objects without a specific reflection concerning their origin and their legitimation (...). The historical consciousness ignores*

*itself, if it likes to exclude for the purpose of understanding that one, which is the only thing making an understanding possible. Thinking historically means truly to fulfill the transformation, which happened to the terms of history, if we try to think within them. (...) Avoiding the own terms in the interpretation is not only impossible, but also obviously nonsense. (...) Interpretation indeed means: playing the own pre-terms, so that the meaning of the text really becomes a speech."*

(Translation by author of article)

*Wir dringen damit in eine Dimension vor, die von der herrschenden Selbstauffassung der historischen Wissenschaften im allgemeinen verfehlt wird. Denn der Historiker wählt in der Regel die Begriffe, mit denen er die historische Eigenart seiner Gegenstände beschreibt, ohne ausdrückliche Reflexion auf ihre Herkunft und ihre Berechtigung. (...) Das historische Bewußtsein verkennt sich selbst, wenn es, um zu verstehen, das ausschließen möchte, was allein Verstehen möglich macht. Historisch denken heißt in Wahrheit, die Umsetzung vollziehen, die den Begriffen der Vergangenheit geschieht, wenn wir in ihnen zu denken suchen. (...) Die eigenen Begriffe bei der Auslegung vermeiden zu wollen, ist nicht nur unmöglich, sondern offenbarer Widersinn. (...) Auslegen heißt gerade: die eigenen Vorbegriffe mit ins Spiel bringen, damit die Meinung des Textes für uns wirklich zum Sprechen gebracht wird."<sup>19</sup>*

There is no translation without an understanding and interpretation of texts. This is the initial step in any kind of translation. Hermeneutics can be defined as the science and methodology of interpreting texts. One must consider the narrator in the writing who is usually different from the

---

<sup>19</sup> Gadamer, H.-G. „Sprachlichkeit als Bestimmung des hermeneutischen Vollzugs.“ Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 3., erweiterte Auflage. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck): Tübingen 1972, Pp. 374-375.

writer. In hermeneutical translation the literal meaning is considered elementary and the hidden meaning is for the mature. The origin and spread of higher criticism's meaning is a category of translation, which must be taken in account either as hermeneutics or as other forms of interpretation.

### **3. Translation as Cross-cultural Process of Native Language-Style**

Since the native language is an indicator for the personal approach to a speech communication or translation situation, the speaker/translator will tend to the native language concept. It is not uncommon for an Arab speaker to use metaphors, while in Western cultures metaphors are used only in certain context systems, e.g. poetics. In order to convey native language style, the translator will chose these metaphors also in the target text. Participants in a speech situation mostly identify their speech partners with cultural elements such as nationality, religion, ethnicity, or social class. This can produce bias, prejudices or misunderstandings. Even the main categories of communication, space and time, are conditions of communicative situations and are differently recognized depending on cultural backgrounds.

Relation    Subject - Object

Time

Place / Space

### **Non-linguistic Conditions of Speech Communication. Basic Categories**

Now we make suggestions, how categories of change of the rhetoric system can serve as main guidelines for elementary principles of additional auxiliary tools for translations:

- Explanations: Transmission of speech contents and style understandable

for person from other culture background

- Commentaries: Addition of contents and style understandable for person from different culture background
- Exchange of contents and style of the own culture to foreign culture's contents
- Annotations: Explanations of expressions and symbols of national identity
- Addition of important data / informations not known to cultures with other backgrounds

## **Methods for Higher Understanding in Translations**

Using these guidelines we can analyze, interpret and judge a variety of speech communication forms like speeches, films, music, or rituals, which affect the translation. We can use them as means for the improvement of speech communication situations. Rhetoric has developed a style concept, which makes it possible to identify a style, which is above the level of an individual speech. How to organize an intercultural or cross-cultural style, which allows the translator to make communication between individual persons not sharing the same background possible and effective? 'Affect' and 'effect' are here the basic categories for power and influence of speech quality. When persons are in a situation with different communication styles, we can classify next to these types of powers the social conditions of different styles: On the one hand we have a personal style of language use of an individual person, on the other hand we find cultural heritage, which affects the speaker's, translator's, or writer's style. We have the means to find out style conventions, which are shared between individuals or groups.

Personal style of language

Individual person

Cultural style affecting speaker's / writer's style

Cultural heritage

Social style conventions

Social group

#### **4. Awareness of Cultural Specifica**

In a communicative situation of interpretation/translation an effective communication depends on the decisions to choose the most efficient type of communication background involved entities can share and specific qualities of a culture. Cultural interferences in communications base upon linguistic differences between the languages and their linguistic concepts. Rhetorical figures and style elements of the source text can lay over the primary grammar as secondary structures producing 'new meanings' and make a translation harder to be understood by persons with no experience writing in these language patterns. There is a difference between cultures regarding the question how information is to be delivered. Also the importance of literary texts, e.g. documents, for real use is different. Western cultures, especially Europe, rely on written documents, while in Asian cultures written texts are often considered as negotiable for further work processes and often modified versions of reality. The main forms of 'continuing media' are spoken texts, written texts and visual texts. They can be arranged in several forms and did this by changing and continuously establishing alternative forms.<sup>20</sup>

In order to exchange information a general effective way of interpretative translation reducing messages to a minimum volume of information or data. In a second step the information can be presented in the way they meet the common cultural background, e.g. depending on the decision whether to deliver the information orally or written. The relatively impersonal separation of the text of the author and the translation is typical. If we have our 'package of information' to be send to a receiver of another culture, we should care about the 'cultural format' to put it in. We can ask: Is there a format the culture of the sender and the culture of the receiver share and therefore can be considered

---

<sup>20</sup> Cf.: Cooppan, V. "Ghosts in the Disciplinary Machine: The Uncanny Life of World Literature". *Comparative Literature Studies*. Vol. 41. N. 1, 2004, pp. 10-36.  
Loriggio, F. "Disciplinary Memory as Cultural History: Comparative Literature, Globalization, and the Categories of Criticism." *Comparative Literature Studies*. Vol. 41. N. 1, 2004, pp. 49-79.

as a successful medium? E.g. supporting footnotes, photographs are interculturally established as a medium of authenticity.

1. Option

Basic information package in ‘cultural format’ of the target culture

Cultural style according to the background of the receiver

2. Option

Pure information package in no ‘cultural format’

3. Option

Pure basic information package in sender’s ‘cultural format’

Interculturally may not understood style of presentation in target culture

### **Basic ‘Cultural Formats’ of Information Transfer**

In linguistic terms translation is a process of exchange of the surface of appearance and superstructure of meaning. In the last case the surface level is totally exchanged, while the superstructural meaning stays the same. In the transliteration the linguistic surface stays nearly the same. The interpretation is a part of a translation process. The understanding of the text is the basis search for an equivalent of the target language. The translator must be source of the differences – culturally and linguistically – between the source language and the target language and has to face them within a translation. Translation is a transfer medium of intercultural communication, since language is an unic cultural feature of culture. By the means of translations, a message is understood within another language.

# AN UNKNOWN LAW OF ELISION IN WESTERN ROMANCE LANGUAGES

Ivan Kotliarov, Ph.D.

[lrpg@mail.ru](mailto:lrpg@mail.ru)

**Abstract:** The goal of the present article is to study the phonological conditions of distribution of voiced and voiceless reflexes of the Latin group *k+a* in an intervocalic position in the Old French. The traditional explanation proposed by Bourciez links this distribution to the place the unstressed vowel preceding this group with regard to the place of accent. This hypothesis has many exceptions that it tries to explain by analogy. However, information from other languages (especially from Swiss Romansh idioms) show that this distribution can be easily (and logically from the phonological point of view) explained by the feature “voiced-voiceless” of the consonant preceding the unstressed vowel. This observation is formulated as a strict sound law. The action of this law is described for all Gallo-Romance and Rhaeto-Romance languages, including the restrictions imposed on this law in the Old French. We also propose a new classification of Western Romance languages based on this law.

**Keywords:** sound law, Old French, Western Romance languages

**Résumé:** Le but du présent article est d'étudier les conditions phonologiques de la distribution des réflexes sourds et sonores du groupe intervocalique latin *k+a* dans l'ancien français. L'explication traditionnelle proposée par Bourciez lie cette distribution à la place de la voyelle atone précédant le groupe *k+a* par rapport à la place de l'accent tonique. Cette hypothèse a de nombreuses exceptions qu'elle cherche à expliquer par analogie. Cependant, les données des autres langues romanes (surtout celles des idiomes romanches suisses) montrent que cette distribution s'explique facilement (et plus vraisemblablement du point de vue phonologique) par le caractère sourd ou sonore de la consonne qui précédait la voyelle atone. Cette observation est formulée comme une loi phonétique stricte. L'action de cette loi est décrite pour toutes les langues gallo-romanes et rhéto-romanes, y compris les limitations imposées sur son action dans l'ancien français. Nous proposons une nouvelle classification des langues romanes occidentales basée sur cette loi.

**Mots-Clés :** procès phonétique , Français Antiquité , romanique langues

## 1. State-of-the-art of the problem

The starting point for this paper is the well known fact that the Latin group *k+a* (spelt *ca*) may produce 2 different reflexes in Old French: the voiceless affricate [tʃ] (most often, basically corresponds to *k+a* in a word-initial position and after a consonant) and the voiced affricate

[dž]<sup>1</sup> – basically corresponding to *k+a* in an intervocalic position, but the situation is much more complex..

Indeed, this [tš]/[dž] distribution is pretty intricate<sup>2</sup> as samples from the table 1 show (in order to simplify the text all French words are given in Modern French spelling as there is a regular correspondence between their Old French and Modern French pronunciation – [tš]>[š], [dž]>[ž]; Old French forms that did not survive in Modern French are listed under the + sign). Etymological Vulgar Latin forms are given in parentheses (see corresponding entries in TLFi):

Table 1

k+a>tš	k+a>dž
<i>Mâcher</i> (MASTICARE)	<i>Venger</i> (VINDICARE)
<i>Ecorcher</i> (EXCORTICARE)	<i>Manger</i> (MANDUCARE)
<i>Fâcher</i> (FASTICARE)	<i>Plonger</i> (PLUMBICARE)
<i>Arracher</i> (EXRADICARE)	<i>Forger</i> (FABRICARE)
<i>Prêcher</i> (PRAEDICARE)	<i>Juger</i> (JUDICARE)
<i>Chercher</i> (CIRCARE)	<i>Figier</i> (*FETICARE)
<i>Trancher</i> (TRUNCARE)	<i>Charger</i> (CARRICARE)
<i>Coucher</i> (COLLOCARE)	<i>Bouger</i> (BULLICARE)
<i>Chevaucher</i> (CABALLICARE)	<i>Neiger</i> (*NIVICARE)
<i>Sécher</i> (SICCARE)	<i>Berger</i> (BERBICARIU)
<i>Manche</i> (MANICA)	<i>Clergé</i> (CLERICATU)
	<i>Siège</i> (SEDICA)
	<i>Piège</i> (PEDICA)
	<i>Fougère</i> (FILICARIA)
	+
	<i>Pengier</i> (PENDICARE) – Old French ( <i>pencher</i> in Modern French) (TLFi: <i>pencher</i> )
	<i>Delgié</i> (DELICATU) – Old French (Joret 1874: 304)
	<i>Rugier</i> (*RODICARE) – Old French (TLFi: <i>ronger</i> )

At first sight it seems that there are no clear and unambiguous distribution rules (cf. *coucher~bouger*, *prêcher~juger*) for reflexes of intervocalic *k+a* (reflexes of *k+a* in other positions are absolutely regular – they are voiceless in all cases).

<sup>1</sup> This group can also yield *j* and zero sound, but these cases are very easy to explain and therefore will not be dealt with at length in this article.

<sup>2</sup> Sometimes authors of books on French historical phonetics do not even bother to try to formulate rules governing this distribution, they are simply content to state that this distribution exists (Joret 1874: 297; Katagoščina, Guryčeva, All’endorf 1976: 23).

As far as I know, only 2 attempts have been made to explain this irregular distribution: the hypothesis put forth by J. Bastin (“Bastin’s rule”), the theory developed by Bourciez (“Bourciez’s rule”).

Bastin supposed that in some cases *k+a* yields a voiced affricate if it is supported by preceding consonant because of elision of unstressed vowel between this consonant and the *k+a* group (Bastin 1894: XLIII). It means that, according to Bastin, *k+a* normally remains voiceless in an intervocalic position (*sic!*), and may only become voiced after merger with a preceding consonant (this merger takes place after elision of the unstressed vowel before *k+a*). However, this explanation contradicts the generally accepted relative chronology of sound changes in Romance languages: it is well known that Latin intervocalic stops got voiced (or, better, lenited) prior to elision of unstressed vowels. But even if we forget this, Bastin’s hypothesis should be discarded anyway as it says nothing on how we could define those some cases in which *k+a* becomes [dʒ], as very often the *k+a* supported by preceding consonant after the elision of unstressed vowel (as it is evident from the table 1) yields the voiceless affricate nevertheless. This absence of precise criteria for distribution of voiced and voiceless reflexes is unacceptable (let alone the incorrect relative chronology) and Bastin’s hypothesis should therefore be rejected.

Bourciez (Bourciez 1958: 125-126) explained this phenomenon on a basis of the stress position hypothesis. According to him, in Latin proparoxytona like *MANICA* (first group of words) the unstressed vowel located between the stress and a clear final vowel syncopated very early (and therefore could not trigger lenition of intervocalic stops, like in *MANICA* > *manca* > *manche*, *BASILICA* > *basilica* > *basoche*). In Latin words (second group) like *BERBICARIU* and *CLERICATU* the unstressed vowel was located just before the stress, this is why its elision was delayed till the time the lenition of intervocalic stops took place (thus *BERBICARIU* > *berbigariu* > *berbgariu* > *bergier*)<sup>3</sup>. Verbs in *-care* (all of them belonging to the second group – so we should have expected the voiced affricate in all cases) are explained as having leveled their forms by analogy either to 3<sup>rd</sup> person sing. pres. (*coucher* from *couche*

---

<sup>3</sup> The relative chronology of the process according to Bourciez is as follows:

1. In proparoxytona like *MANICA* (first group) [ˈmanika] the unstressed vowel after the stressed syllable in the last but one syllable syncopated prior to lenition of intervocalic stops, thus *MANICA* > *manche*;
2. In words like *BERBICARIU* (second group) [berbi`kariu] the unstressed vowel before the stressed syllable syncopated after the lenition of intervocalic stops, thus *BERBICARIU* > *berger*.

< *COLLOCAT* according to the stress rule for proparoxytona, and not \**colgier* < *COLLOCARE*) or to infinitive (*CARRICARE* – according to the rule for 2<sup>nd</sup> group – yielded *chargier*, and not \**charchier* from \**charche* < *CARRICAT*). Thus, either infinitive or 3<sup>rd</sup> person sing. pres. is phonetically regular – but not both. Bourciez supposes an early mutual influence of these forms on each other (Bourciez 1958: 126).

The relative chronology of the process according to Bourciez is as follows:

This explanation is more plausible than Bastin's rule and is generally accepted by linguists – see for example a recent work by Chiara Celata (2002: 128). However, in my opinion, this theory has two weak points:

1. As Bourciez himself states, there are some apparent breaches of his theory (Bourciez 1958: 126): *forge* < *FABRICA*, *baillarge* < *BALEARICA* (an obsolete word found in (Makaroff 1917: 111), but not in (PL 1972: 83)), *serge* < *SERICA*, *grange* < *GRANICA* (with a parallel form *granche*) – all these words should have had *-ch-* instead according to Bourciez's rule. Bourciez just says that *-g-* is not typical for the North of France (Bourciez 1958: 126). However he makes a very important indication: in *forge* < *fabrica* *i* is preserved (thus triggering the voicing of *c*[k]) thanks to the group of consonants [br] preceding it. Unfortunately he did not develop this idea.
2. Analogical leveling in *-care*-verbs is absolutely irregular – we cannot tell when the analogy will choose the infinitive and when the 3<sup>rd</sup> person singular present.

Edouard Schwan made an amendment to this theory in order to reduce the role of analogy and to study the influence of positional factors. According to Schwan, the stressed intervocalic group *k+a* gets voiced in all cases (he adheres to Bourciez in this point), but after the elision of the preceding unstressed vowel the voiced reflex of *k+a* may become voiceless again if the consonant it was in contact with was voiceless (*MASTICARE* > \**mastigare* > \**mastidžar* > \**mastšier* > *maschier*). If the consonant was voiced, the voiced reflex remained voiced (*PLUMBICARE* > \**plombigare* > \**plombidžar* > \**plom(b)džar* > *plongier*) (Schwan 1963: 93). However, this theory, while being very attractive, has weak points too. First, it fails to explain cases like *PENDICARE* > *pencher*, where a voiced reflex is expected according to Schwan (as well as we would have expected a voiceless reflex instead of a voiced one in *figer* < \**FETICARE*). Second, cases like *EXCORTICARE* > *écorcher* have problems too: during the phonetic development of this word from Vulgar Latin to Old French we should expect a

---

So the unstressed vowels before *k+a* syncopated in different periods depending on position of these vowel with respect to stress.

form \**escortidžar* > *escorchier* – but it is very difficult to imagine from the phonetic point of view how a voiceless stop between two voiced consonants (more precisely, between a sonorant and a voiced consonant) can trigger devoicing of the following voiced affricate. It would be much more logical to expect that the voiceless stop *t* in this position will be assimilated to the following voiced affricate – as it happened in Gascon *pèrja*<*PERTICA* (Patric Guilhemjoan, private communication).

It is necessarily to mention however that Schwan realized a very important phenomenon – the correspondence between the phonetic character (voiced or voiceless) of the reflex of *k+a* and the phonetic character of the consonant supporting (in Bastin’s terminology) supporting it.

Bourciez and Schwan recognize only one sound law – the law of lenition of intervocalic stops (=presence of voiced reflexes of intervocalic *k+a* is considered as regular). Voiceless reflexes of intervocalic *k+a* are considered as irregular and explained by analogy, assimilation or – quite often – left unexplained.

All this means that we do not possess a clear and unambiguous distribution rule for this phenomenon and have to suppose numerous exceptions and analogical effects.

Absence of explanation for this distribution of voiced/voiceless reflexes of Latin *k+a* (palatalization/affrication is secondary and will not be subject of the present paper: for those interested I recommend an excellent study Cull 1994 and a detailed research Videsott 2001) is absolutely unacceptable for such a well established branch of linguistics as study of Romance languages and it is very important to set up some basic rules describing this phonetic development.

The goal of this article lies within the Young Grammarians’ theory: I adhere to the rule saying that exceptions from a given sound law are to be explained by effects of another sound law. I will try to show that the law of lenition was not the only one law active in Proto-Romance period, and that this mysterious distribution of voiced and voiceless reflexes can be explained by an additional sound law.

### **1. Law of the distribution of voiced and voiceless affricates (< Latin *k+a*) in Puter and Vallader**

If we expand our analysis to include data from Rhaeto-Romance languages in addition to French, first of all – from Puter and Vallader, we can make some very interesting conclusions (other languages from this area are not relevant for this preliminary study, as they – except

Occitan and Friulan discussed below – add nothing new to our hypothesis as it will be shown further). These data are given in the table 2<sup>4</sup> below:

Table 2

Latin	French	Puter	Vallader
<i>MANDUCARE</i>	<i>k+a&gt;dʒ</i> <i>Manger</i>		
<i>VINDICARE</i>	<i>Venger</i>		
<i>PENDICARE</i>	<i>Pencher</i>		
<i>CARRICARE</i>	<i>Charger</i>	<i>Charger</i>	<i>Chargiar</i>
<i>FABRICARE</i>	<i>Forger</i>	<i>Faverger</i>	<i>Favergiar</i>
<i>BERBICARIU</i>	<i>Berger</i>		
<i>VINDICARE</i>	<i>Venger</i>		
<i>BULLICARE</i>	<i>Bouger</i>		
<i>FILICARIA</i>	<i>Fougère</i>		
<i>DELICATU</i>	<u><i>Delgié</i></u>		
<i>*NIVICARE</i>	<i>Neiger</i>		
<i>*FETICARE</i>	<i>Figer</i>		
<i>ASSEDICARE</i>	<i>Assiéger</i>		
<i>PEDICA</i>	<i>Piège</i>		
<i>*MENTIONICA</i>	<i>Mensonge</i>		
<i>JUDICARE</i>	<i>Juger</i>		
<i>RODICARE</i>	<u><i>Rugier</i></u>		
	<i>k+a&gt;tʃ</i>		
<i>COACTICARE</i>	<i>Cacher</i>		
<i>CERCARE</i>	<i>Chercher</i>	<i>Tschercher</i>	<i>Tscherchar</i>
<i>PREDICARE</i>	<i>Prêcher</i>	<i>Predger</i>	<i>Predgiar</i>
<i>MASTICARE</i>	<i>Mâcher</i>	<i>Mas-cher</i>	<i>Mas-char</i>
<i>SICCARE</i>	<i>Sécher</i>	<i>S-cher</i>	<i>Sechar</i>
<i>CABALLICARE</i>	<i>Chevaucher</i>	<i>Chavalger</i>	<i>Chavalgiar</i>
<i>FASTICARE</i>	<i>Fâcher</i>		
<i>EXRADICARE</i>	<i>Arracher</i>		
<i>COLLOCARE</i>	<i>Coucher</i>		

<sup>4</sup> In Puter and Vallader *ch* and *tg* are pronounced similarly as voiceless affricates; *g* before *i*, *e*=[d'ʒ']. Words in the table 2 are divided in 2 groups according to reflexes of *k+a* in French. Old French forms that are not present in Modern French are underlined. Full list of equivalents is given for French only as in other languages some words descending from corresponding Latin roots are missing and their meaning is expressed by words of a different origin (either developed from a different Latin root or – if there is a phonetic similarity with corresponding words in French like in the case of Puter *manger*/Vallader *mangiar*, French *manger* or in Italian, like in case of Puter *güdicher*/Vallader *güdichar*, Italian *giudicare* – borrowed from French or Italian respectively; they were therefore excluded from this comparative table).

<i>EXCORTICARE</i>	<i>Ecorcher</i>	<i>Scorcher</i>	<i>Scorchar</i>
<i>MANICA</i>	<i>Manche</i>	<i>Mangia</i>	<i>Mongia</i>
<i>PERTICA</i>	<i>Perche</i>	<i>Percha</i>	
<i>PERCA</i>	<i>Perche</i>	<i>Percha</i>	<i>Percha</i>
<i>DOMENICA</i>	<i>Dimanche</i>	<i>Dumengia</i>	<i>Dumengia</i>

Table 2 helps us to see that the distribution of voiced and voiceless affricates in Puter and Vallader (Engadin languages) is perfectly regular – indeed, we can formulate the following sound law for this area: if the Latin group  $k+a$  is preceded by an unstressed vowel which in its turn is preceded by a voiced consonant or a group of voiced consonants, then  $k+a$  yields a voiced reflex, and in all other cases – an voiceless reflex (both reflexes being affricates due to a later palatalization). In other words, the Latin group  $k+a$  gets voiced in Puter and Vallader (or better in Proto-Engadine) if it is preceded by an unstressed vowel (that syncopates after lenition of intervocalic  $k+a$ ) which in its turn is preceded by a voiced consonant or a group of voiced consonants. In all other cases this  $k+a$  yields voiceless reflexes.

If  $k$  is geminated, it simply means that the group  $k+a$  is not in an intervocalic position being a part of the geminate  $kk$  and thus is not eligible for becoming a voiced affricate according to the law formulated above. This  $kk$  lenites to  $k$  and then yields a voiceless affricate.

At last, as the  $k$  can only become voiced in an intervocalic position, we may give one more formulation of this law for Proto-Engadine: a Latin unstressed vowel in Inlaut followed by the group  $k+a$  syncopates later (after voicing of  $k$ ) if it is preceded by a voiced consonant or a group of voiced consonants. This formulation is probably the best from the phonological point of view as it is known that unstressed vowels (especially  $i$  and  $u$  – that are the most typical for this position in the Latin verbs in question) have a tendency to reduce (partially or completely) between voiceless consonants (Alexander Vovin, personal communication); unstressed vowels after voiced consonants are more stable. I will call this Proto-Engadine sound law “the law of elision”<sup>5</sup>.

It is clear from this law that  $k+a$  could not get voiced in initial position.

This law should be considered not as a simple sound law that applied to Puter and Vallader (or, better, to their common ancestor) only but as fundamental phonetic trend that existed

<sup>5</sup> The relative chronology of the process according to the law of elision is as follows:

3. Unstressed vowel (before  $k+a$ ) preceded by a voiceless consonant syncopated before lenition of intervocalic stops, thus *PERTICA* > *pertga*;
4. Unstressed vowel (before  $k+a$ ) preceded by a voiced consonant syncopated after lenition of intervocalic stops, thus *MANICA* > *mangia*.

throughout all Gallo-Romance and Rhaeto-Romance (except Ladin) area – but with limitations specific to each language as I will try to show below.

## 2. Action of the law of elision in Gallo-Romance (except French) and Rhaeto-Romance languages (except Puter and Vallader)

Other languages of Swiss Rhaeto-Romance subgroup (Surselvan and Sutselvan – for the sake of space only data for Surselvan are given) show a great number of exceptions from this law, as shown in the table 3 below, which can be explained by interferences with other Romansh idioms and borrowings from French and Italian.

Table 3

Latin	Surselvan	Friulian	Ladin	Occitan	Francoprov.
<i>MANDUCARE</i>	<i>Cargar</i> <i>Fravegiar</i>	<i>Mangja</i> <i>Cjaria</i>	<i>Ciarié</i>	<i>Manjar</i>	<i>Meudjî</i>
<i>CARRICARE</i>				<i>Cargar</i>	<i>Tchardjî</i>
<i>FABRICARE</i>				<i>Fargar</i>	<i>Farodjî</i>
<i>VINDICARE</i>				<i>Venjar</i>	
<i>BULLICARE</i>				<i>Bolegar</i>	
<i>JUDICARE</i>				<i>Jutjar</i>	
<i>ASSEDICARE</i>				<i>Assetjar</i>	
<i>CERCARE</i>	<i>Mustegiar</i>	<i>Secja</i> <i>Cjavalgja</i> <i>Mastia</i>	<i>Secé</i>  <i>Mastié</i>	<i>Cercar</i>	<i>Catchî</i>
<i>COACTICARE</i>					<i>Sétchî</i>
<i>SICCARE</i>				<i>Secar</i>	
<i>CABALLICARE</i>				<i>Cavalgar</i>	
<i>MASTICARE</i>				<i>Mastegar</i>	<i>Arratchî</i>
<i>EXRADICARE</i>					
<i>PRAEDICARE</i>				<i>Prédjî</i>	
<i>COLLOCARE</i>				<i>Colcar</i>	<i>Coutchî</i>
<i>MANICA</i>	<i>Mongia</i>				<i>Maindja</i>
<i>PERTICA</i>	<i>Pertga</i>			<i>Perga</i>	
<i>PERCA</i>	<i>Perca</i>			<i>Perca</i>	
<i>DOMENICA</i>	<i>Dumengia</i>			<i>Dimenge</i>	

Surselvan words *cargar* and *perca* are obvious borrowings (most probably – from North Italian dialects, but for *cargar* Occitan and Francoprovençal sources may also be considered) as they show no trace of palatalization of *k/g* typical for this area. Remaining words mostly comply to the law of elision except *mustegiar* that should have had an voiceless reflex

---

So the unstressed vowels before *k+a* syncopated in different periods depending on quality

instead. However, *mustegiar* can also be explained as a suffixal form (cf. Surselvan parallel forms *scurtegiar* and *scurtgar* < Latin *EXCORTICARE* – with and without suffix respectively), so the original form should have been *\*mustgar*, and in this case the law is perfectly respected.

Friulian mostly does not comply to the law as *k+a* gets regularly lenited in all intervocalic positions (Vicario 2005: 54-55). The only exceptions are *mangja* and *cjavalgja*, *cj* and *gj* being postpalatal – or prevelar – [k'] and [g'] respectively (Narumov, Suchačev 2001: 371; La grafie... 2002: 4). *Mangja* can be easily explained as a phonetic adaptation of Italian *mangiare*. However, the situation with *cjavalgja* is more difficult: this word goes back directly to Latin *CABALLICARE* (Franco Finco, private communication) so it should have been something like *\*cjavaleâ* instead. We can propose the following hypothesis of the etymology of this word: the voiced reflex of *-ka-* is due to the possibility that at the stage of transition from Vulgar Latin to Romance protolanguages the unstressed *i* (or maybe any unstressed vowel) before *-care* and after *l* (simple or geminated) was very unstable and could disappear early<sup>6</sup> – after the voicing of *-ka* in Friulian, but before this voiced reflex underwent any further lenition to zero (via *j*). This fluctuation in development of an unstressed vowel after *l* may be due to weaker (“less voiced” so to say) nature of *l*, but this question requires an additional study. It is worth mentioning that this approach could also explain the difference between French *chevaucher* < *CABALLICARE*, *coucher* < *COLLOCARE* (where the unstressed vowel was lost even before lenition) and *bouger* < *BULLICARE*.

Ladin (where *c* before *e, i*=[tʃ]), as we clearly see it in the table 3, does not comply to the law at all and follows the pattern of North-Italian dialects (Coco 1970: 70-71) – simple intervocalic *k* regularly lenited (got voiced and then disappeared) in all positions, while initial and postconsonant *k* remained voiceless (with regular simplification of geminated *k*: *kk* > *k*) and got palatalized.

Unfortunately, the data available for Francoprovençal (examples in table 3 have been taken from Neuchâtelois dialect, Switzerland) are not sufficient to draw an unambiguous conclusion about the action of this law. Indeed, table 3 lacks examples of reflexes of *k+a* after voiceless consonants, the only exception being *catchî* – but the problem is that this is the only example which, in addition, well may be borrowed from French (which is indeed the case for *arratchî*

---

(voiced or voiceless) of consonants preceding these vowels.

<sup>6</sup> But not in all cases – see for example *bujâ* (DESF: 280) < *buljâ* < *bulijâ* < Lat. *bullicare* (in DESF orthography), where *-ka-* lenited regularly (that is, *i* after *l* syncoped relatively later in this word – like in French, see above).

< French *arracher*, otherwise it would have been \**arradjî*). *Coutchî* may also be a French loanword, but its phonetic form may also be due to an early (during the Vulgar Latin period) drop of unstressed *o* in *COLLOCARE* (this hypothesis is further supported by French *coucher* and Occitan *colcar* – both of which should normally have had a voiced reflex of Latin *k+a*). Therefore, there may be two hypotheses for Francoprovençal: 1) It respects the law of elision (supported, but not decisively, by *catchî*) 2) It follows the Occitan pattern<sup>7</sup> (all intervocalic *k+a* got voiced regardless of their consonant neighborhood) – see below. Additional data may help to clarify the matter.

If we travel further to West, towards French and Occitan, we realize that this law becomes less regular and more limited by additional conditions (which leads us to a cautious conclusion that this sound shift first emerged and was the most regular in the Alpine area). As French is the starting point of our study and given that the distribution of [tʃ]/[dʒ] in French is the most intricate, we will dedicate a special part of this article to an analysis of this phenomenon in French. Here we will concentrate on Occitan.

In Occitan the phenomenon described by the law of elision is absent – *k+a* gets regularly voiced in an intervocalic position (Schultz-Gora 1906: 49). But it is interesting to study the palatalization of *k+a* in Occitan – despite the fact that it is not the main topic of the present article, it occurs in all Romance languages studied above and shows some interesting regularities in Occitan, and, as I will try to demonstrate, it is strongly connected with the law of elision. As the table 3 clearly indicates, Latin *k+a* produces [dʒ] if it is preceded by an unstressed vowel which is preceded in its turn by *d* – alone or preceded by a sonorant (Occitan rule). That means that *k+a* got voiced in an intervocalic position and then affricated due to a contact with a voiced stop (after the deletion of the unstressed vowel). In other words, affrication of voiced *k(g)+a* in Occitan (or better in Southern dialects of Occitan, as in Northern dialects palatalization of *k/g+a* took place in all positions like in French, see Lobodanov, Morozova, Čelyševa 2001: 302) occurred not regularly (as in all languages discussed above) but only if it interacted with the preceding *d* due to elision of an unstressed vowel between them and thus yielding voiced affricates only. Interestingly enough, in Gascon we have the same development for voiceless stops too – in this case they probably first got voiced due to the adjacent *g* (< Latin *k+a*) and then triggered affrication in full accordance

<sup>7</sup> This pattern is typical not only for Occitan, but also for Spanish, Portuguese and many other Western Romance languages; I quote Occitan here because it belongs to Gallo-Romance group – just as Francoprovençal does.

with the above formulated Occitan rule: *pèrja* < *PERTICA* (Patric Guilhemjoan, private communication).

*DOMENICA* > *dimenge* is the only registered exception from this rule for Occitan. This exception may be due to the specific use of this word as a Christian designation of a day of week – this word could be in a very active use in comparison to other words from our study, which may have triggered this special development of *k+a*. However, this explanation is just a hypothesis and this subject requires an additional study.

We also have very interesting data from Gascon dialect of Occitan, where voiced *k(g)+a* regularly palatalizes after *n*: *MANICA* > *manja*, *MENTIONICA* > *mensonja* (Patric Guilhemjoan, private communication). We can cautiously suppose that this effect is connected with the dental character of *n* (by analogy with the dental stop *d*) and thus conclude that in Gascon the Latin group *k+a* produces [dž] if it is preceded by an unstressed vowel (that syncopates after lenition of intervocalic *k+a*) which is preceded in its turn by *d* or *t* (see above for *pèrja* < *PERTICA*) – alone or preceded by a sonorant, - or by *n* (a dental nasal), or, in a more general formulation, if it is preceded by a dental consonant (alone or preceded by a sonorant; Gascon rule). These rules have nothing to do with the law of elision formulated above, but they are very interesting from the point of view of the Occitan historical phonetics. It is possible then that Occitan *DOMENICA* > *dimenge* had its *g* palatalized exceptionally in this word due to its specific frequent use and presence of the dental sonorant. At last, we also can consider the possibility that *dimenge* is a loan word from Gascon (where it is also spelt and pronounced as *dimenge*).

It should be noted that this law of elision is not valid for other Western Romance languages, where, like in Occitan, the intervocalic *k+a* got regularly voiced (lenited) after all consonants (Grigor'jev 2004: 93; Poulter 1990: 70; Vol'f 1988: 27).

#### **4. Effects of the law of elision in French**

As table 2 shows, Vulgar Latin *k+a* yields the voiced affricate [dž] in Old French in the following case: if it was preceded by a combination of a sonorant and a voiced stop, or by *r* or *l* (simple or geminated), followed by an unstressed vowel that later disappeared (Rule OF1, OF standing here for Old French). Sonorant here stands for *m*, *n* and *r* with *l* never occurring in this position (but we may suppose that if *l* had been present in this position it would have followed this pattern). This rule works for Vulgar Latin words from *MANDUCARE* to

*DELICATU* in the table 2). This rule is universal and virtually has no exceptions but *pencher* < *PENDICARE*, but as the table 1 shows, this verb could also be spelt as *pengier* in Old French, so the rule is perfectly respected (presence of the voiceless reflex in Modern French will be explained below).

This rule also easily explains the cases that Bourciez (1958: 126) considers dubious: *BALEARICA* > *baillarge*, *SERICA* > *serge* as they are perfectly regular according to the Rule OF1. *GRANICA* > *grange* is most probably due to a borrowing from an Eastern Gallo-Romance dialect (as the normal French form is *granche* witnessed in some texts (Bourciez 1958: 126) – see below).

The case of Old French *pengier*/Modern French *pencher* is very interesting as it shows a specific example of two coexisting parallel forms [dž]/[tš] in the position where only the [dž]-form is allowed by the rule. There are two more examples of this coexistence not included in our tables (TLFi: *revancher*; *berge*): *venger/revancher* < *VINDICARE* and *bergel/berche* < *BARICA* (*berche* does not exist in Modern French, furthermore, this etymology is contested, but in order to make this research as complete as possible I included it in this analysis). Taking into account the fact that a national language is normally a blend of different dialects, we may suppose that there were some French dialects in which *k+a* gave [tš] in most positions (probably a (North)-Western dialect, as it will be shown in p. 5), so the words with irregular reflexes may have been taken into the literary French from this dialect (or dialects).

The word *basoche* < *BASILICA* (Bourciez 1958: 126) seems not to follow the OF1 pattern, but actually we have the placename *La Bazeuge* (TLFi: *basoche*) that perfectly respects the rule (it is worth mentioning, however, that *La Bazeuge* is located in Haute-Vienne, that is, in North Occitan area). As indicated in the same TLFi entry, the form *basoche* is typical for Central and Western parts of the French language area (as shown in the point 5, in dialects from this area *k* yields voiceless reflexes), which may explain this irregularity.

However, the voiced affricate can also arise in other phonetic contexts, and these cases are more ambiguous. We can cautiously suppose that *k+a* > *dž* if the consonant preceding it was in its turn preceded (at the stage of passage from Vulgar Latin to Old French) by an *i*-diphthong (*\*MENTIONICA* > *mensonge*, probably *NIVICARE* > *neiger* by analogy with *neif*). This supposition will be referred to as Rule OF2.

In addition to this, sometimes  $k+a > d\check{z}$  if it was preceded by  $t$  or  $d$  (Joret 1874: 297). Some cases can be explained by the  $i$ -diphthong hypothesis (*PEDICA* > *piège*, \**FETICARE*<sup>8</sup> > *figer* (TLFi; *figer*), see above Rule OF2), but in other cases the situation is more ambiguous (*JUDICARE* > *juger*, *PRAEDICARE* > *prêcher*, \**RODICARE* > *rugier*). We can suppose that  $t,d$ -cases are generally governed by OF1 (thus *PRAEDICARE* > *prêcher* is absolutely regular) and OF2 (*PEDICA* > *piège* as stated above). The remaining exceptions are not governed by a single rule (if there had been such rule it could have been named OF3), rather they are due to a specific development of a specific word. The easiest case to explain is *juger* < *JUDICARE*, as here we may have an assimilation to the initial [dž]. \**RODICARE* > *rugier* is harder to explain; it might have to do with the long root vowel in \**RODICARE* [ro:dicare]. An additional sample not included in our comparative table is *empêcher* < *IMPEDICARE* (which is regular according to OF1) with a parallel form *ampagier* witnessed in XIIIth century (see TLFi: *empêcher*) – but it might be that the latter spelling belongs to the Eastern part of the Gallo-Romance area, close to Francoprovençal, and thus could share with the Francoprovençal the possible feature of voicing of  $k+a$  after all consonants as supposed in the point 3 of the present paper.

The seeming exception to the Rule OF1 is the evolution of verbs *CABALLICARE* > *chevaucher* and *COLLOCARE* > *coucher*. We may consider the following hypotheses:

1. These exceptions could be dealt with as words in which the voiceless vowel dropped during late Vulgar Latin period before lenition of intervocalic stops took place (reason of its deletion may well remain unknown), with the result that they develop following the *CERCARE* > *chercher* pattern.
2. It may also be that  $l$ , as a “weaker” (as supposed in section 3 of this paper) consonant in comparison with  $r$ , normally lead to a voiced reflex – normally, but not always. This difference may be linked to way this  $l$  was pronounced – probably as a velar or a palatal: palatal  $l$  is more sonorous than velar  $l$ , so in this case the palatal  $l$  (before a front vowel) should mostly lead to preservation of the unstressed vowel, the velar  $l$  (before a non-front vowel) – never. *BULLICARE* > *bouger* and *FILICARIA* > *fougère* seem to confirm this hypothesis. In *COLLOCARE* we may have a velar  $l$  (before a non-front vowel), this hypothesis may be further strengthened by the simplification  $ll$

---

<sup>8</sup> The development of *FETICARE* is very specific as here we have a voiceless consonant before  $k+a$ . It may be due to the possibility that the lenition of  $t$  took place before the lenition of  $k$ , and this secondary voiced  $d$  had the same effect as the original  $d$ , provided that it was preceded by an  $i$ -diphthong.

> *l* occurred in Late Latin. This explanation may also apply to *CABALLICARE* < *CABALLUS* – a relatively new word in Latin, and *l* in this word may have been pronounced as a velar – like in *CABALLUS*, preserving the velar character of *l* from the etymon. The hypothesis of the specific deletion of an unstressed vowel after *l* is supported by Friulian *cjavalgjâ* (see p. 3 of the present article).

Rules OF1 and OF2 may be merged in one, if we remember that Old French rising diphthong *ie* was initially a falling one (Čelyševa 2001: 253), so in Latin words like *SEDICA*, *pedica* (in which the stressed *e* produced this diphthong) *d* was preceded by *i*-glide (maybe, there also was a kind of falling diphthong in *\*RODICARE* developed from the long *o*?). In this case we can reformulate the rules OF1 and OF2 as follows: the unstressed vowel before *k+a* disappeared later (after the voicing of *k+a* took place) if it was preceded by a combination of a sonorant (or a glide) and a voiced stop, or by *r* or *l* simple or geminated (law of elision for French). Voiced stop may be secondary, as in *figer* < *\*FETICARE* (where intervocalic *t* likely got voiced). *Neiger* < *NIVICARE* is to be explained by contamination with Old French *neif* where we have the diphthong *ei*. *MENTIONICA* > *mensonge* then will be explained as word taken from Eastern part of *langue d’oil* area (or even from Occitan) – or maybe we still have to pay attention to the presence of an *i*-diphthong in the root, this question requires additional study. Forms with irregular reflexes were borrowed in the literary French from regional dialects with a different phonetic history (that is, from dialects where elision of the unstressed vowel before *k+a* was governed by different rules, see chapter 5 of the present article).

It is interesting to try to find out why an unstressed vowel before *k+a* in Old French required for its preservation not simply a voiced consonant but a voiced consonant cluster. First of all, some of these clusters correspond to Latin *muta cum liquida* groups that could be syllable initial and thus were considered (at least in terms of syllabification) as single consonant (or, better a “superconsonant”). Of course, supposed Old French clusters with glides do not fall in this category (and their existence still remains to be proven – otherwise we will have to deal with 2 separate rules OF1 and OF2) – but as they seem to trigger the same phonological effects as *muta cum liquida* do, we will analyse them together.

So these clusters may be considered as single consonants (or better segments) with a feature “hypervoicing” (we have a very interesting analogy from Mixtec (Salmons, Iverson 1996: 165) where prenasalised consonants are seen as hypervoiced). Therefore, we can conclude that in Old French simple voicing was not enough for preservation of the following unstressed vowel – the feature “hypervoicing” was needed.

It is important to remember that there is a class of words in Latin where the development of the intervocalic *k+a* is not governed by the law of elision – di- and trisyllabic paroxytona. As the preceding vowel in this case never disappears – it is either stressed or in the first syllable which generally does not syncope in Old French – *k+a* is always in intervocalic position and undergoes therefore complete lenition (to zero sound if the preceding vowel is *o* or *u* or to *o* if the preceding vowel is *a*, *e* or *i*) – see Bourciez 1958: 127.

## 5. Geographical distribution of the action of the law of elision

As stated above, at first glance this law has its maximum in Engadiner (Puter and Vallader in Switzerland) and Selvan areas as shown in table 2 and 3. Its effect gets weaker in French (with unclear situation in Francoprovençal) and disappears in Occitan in the South. Ibero-Romance languages show no trace of effect of this law – at least no effect worth mentioning. Main effect of the law – as it is clear from its formulation – is preservation of voiceless historically intervocalic *k+a* (with following palatalization) after voiceless consonants and voicing of this intervocalic *k+a* after voiced consonants or sonorants. If there is no distribution of voiced and voiceless (or, as it occurs in Friulian, “less lenited” and “more lenited”) reflexes of this Latin intervocalic *k+a*, we register a breach of this law.

To the East we have Ladin and Friulan that show no effects of this law with an only peripheral exception of *cjavalgja* < *CABALLICARE* in Friulan (but this exception, as shown in sections 3 and 4, is very important for understanding of the influence of presence of *l* on the time of elision of the following unstressed vowel).

This geographical distribution is somewhat irregular, but the basic principle is clear: first, effects of the law are less regular the farther we get from the Engadiner area (with the possible exception of Francoprovençal in the West), second, languages outside Rhaeto-Romance and Gallo-Romance groups do not show any reflexes of this law (as indicated in section 3 of the present paper).

The first thesis is confirmed by the fact that Picard dialect of the Old French in many cases preserved the voiceless *k+a* in positions where we would have expected a voiced reflex according to the law of elision for French (section 4) – see Picard *plontcher* < *PLUMBICARE* (French *plonger*) or *quértcher* < *CARRICARE* (French *charger*) – Jean-Luc Vigneux, personal communication, or Wallon *plonkî* < *PLUMBICARE* (French *plonger*), or *fètchîre* < *FILICARIA* (French *fougère*) – Stéphane Quertimont, personal communication. These dialects

are the most remote from Engadiner area to the North-West. It might be then that the doublet form in Old French (*penchier~pengier*, *berge~berche*, *revengier~revenchier*) may be due to the borrowing of the forms with voiceless reflex from a dialect from this area (as the normal development in French is the presence of voiced reflex in this position).

It is very interesting to highlight that in the Reichenau glosses (belonging to one of the Northernmost parts of the Romance world and to the very periphery of both Gallo-Romance and Rhaeto-Romance areas) we have *carcatu*s for Latin *CARRICATUS* (RG). That means that in the language of this peripheral document (close to French – RG) the unstressed vowel before *k+a* syncopated even after a geminated *r*, situation that never took place in Old French (and is impossible according to the law of elision).

Gallo, the Westernmost Gallo-Romance language (spoken in Brittany) in several cases has no voicing of *k* after a voiced consonant: \**RODICARE* > *róchae* (Cristoff Simon, personal communication) or *rouchae* (Michaël Genevée, personal communication), cf. Old French *rugier* or even *couch* < *CUCURBICA* (French *courge*, Michaël Genevée, personal communication) – however the latter may be due to a later devoicing.

The second thesis is supported by the data from the historical phonetics of Western Romance languages: Italian – lenition and preservation of intervocalic consonants do occur in Italian but are very irregular and have nothing to do with the law especially given the fact that syncope is very rare in Italian and the syncope is required by the law in question (Čelyševa, Čerdanceva 2001: 64), North-Italian dialects (Coco 1970: 70-71), Spanish (Grigor'jev 2004: 93; Poulter 1990: 70), Portuguese (Vol'f 1988: 27), Romanian (Lucht, Narumov 2001: 588).

We can therefore build up the following hierarchy of Western Romance languages where syncope occurs:

1. Languages where *k+a* gets lenited in all intervocalic positions: Northern Italian dialects, Friulan, Ladin, Occitan, Francoprovençal (has to be demonstrated), all Ibero-Romance languages (unstressed vowel before *k+a* syncopates in all positions after lenition of *k+a*).

2. Languages where *k+a* gets lenited in intervocalic positions after voiced consonants or voiced clusters (with different limitations):

- 2.1 Languages where *k+a* gets lenited after all voiced consonants: Swiss Rhaeto-Romance languages (unstressed vowel before *k+a* syncopates after lenition of *k+a* only if this unstressed vowel is preceded by a voiced consonant or a voiced consonant cluster).

2.2 Languages where  $k+a$  gets lenited after voiced clusters (a sonorant or a glide and a voiced stop) and simple or geminated  $l$  (palatal?) and  $r$ : French.

2.3 Languages where  $k+a$  may remain voiceless even after voiced clusters (a sonorant or a glide and a voiced stop) and simple or geminated  $l$  and  $r$ : Picard, Wallon, Gallo (has to be demonstrated), language of the Reichenau glosses. It may also include Normand dialects as they share common features with Picard (R'ef'erovskaia *et al.* 2001: 243).

If we manage to prove that words with voiced reflexes of  $k+a$  in the group 2.3 are due to contamination with French, we could then introduce the group 3 (instead of 2.3) – Languages where lenition of  $k+a$  never takes place (or, which is equivalent, languages where syncope is prior to any lenition of  $k+a$ ). In this case we would have a very clear geographical distribution of Western Romance languages (partially based on Shirokova 2005: 211-212): Central (Italian and Sardinian), Southern Romance (group 1), Celto-Romance (all languages from the group 2.1 above), Peripheral (languages from the group 2.2), Frontier (languages from the group 2.3 if it can be justified).

It should be noted that this classification indicates that the trend for all intervocalic voiceless stops to get voiced (to lenite) is decreasing from South to North of Western Romance area: Ibero-Romance languages regularly voiced  $k+a$ , like Occitan did, while voicing in Rhaeto-Romance and Northern Gallo-Romance languages is limited by the law of elision (and voicing possibly did not take place at all in Northern-most languages – like in Picard).

## 6. Conclusions

We can formulate the following law of elision: in Swiss Rhaeto-Romance and Northern Gallo-Romance areas there was the trend for the intervocalic  $k+a$  to get voiced if the unstressed vowel preceding it was in its turn preceded by a voiced consonant (or a group of voiced consonants). In other cases this intervocalic  $k+a$  remained voiceless due to an early drop of the unstressed vowel preceding it. In other words: the unstressed vowel before  $k+a$  syncopated after lenition of  $k+a$  if it was preceded by a voiced consonant, and after lenition in all other cases. This trend is referred to as law of elision. Types of voiced consonants triggering voicing of  $k+a$  are different for all languages from this area (and specific for each language). In most languages these voiced and invoiced reflexes of Latin  $k+a$  later

palatalized. It can be added (until the situation with Francoprovençal is clarified) that this law applies to peripheral areas of these language groups.

This law explains the distribution of voiced and voiceless reflexes of Latin *k+a* on a basis of position factors. Exceptions are explained as borrowings from other dialects where the effects of this law were different.

### **Thanks**

I am happy to express my deepest gratitude to all persons who helped me in my work providing me with information on less known Romance languages, sending me books or giving me friendly support. I thank: Maurici Romieu, Guy Chauliac, Alexander Vovin, Joseph Salmons, Federico Vicario, Franco Finco, Margarita Sabaneeva (St. Petersburg State University), Paul Videsott, Andrea Calabrese, Naomi Cull, Robert Murray (University of Calgary), Nadia Chiocchetti, Michele Brunelli, Reinat Toscano, Stéphane Quertimont (Union Culturelle Wallonne), Bertrand Cornu, Cristoff Simon, Jean-Jacques Furer, Michaël Genevée (L'Andon dou Gallo), Geraint Jennings, Patric Guilhemjoan, Jean-Luc Vigneux (Ch'Lanchron), Vianney Pivetea, Daniele Vitali, Albina Malerba, Jean-Pol Grandmont, Micheu Nicolas, Franco Bampi, Sylvie Rondouin, Mario Bagnara, Fiorenzo Toso, Serge Soupel, editors of Quatro Ciàcoe and members of the forum at Arpitania.com.

### **REFERENCES**

1. Bastin, J. 1894. *Dictionnaire français-russe étymologique et comparé*. Saint-Pétersbourg: Librairie N. Fénou et Co.
2. Borodina, M. 1961. *Phonétique historique du français*. Léningrad.
3. Borodina, M.A. 1969. *Sovr'em'ennyj lit'eraturnyj r'etoromanskij jazyk Šv'ejcarii*. Leningrad: "Nauka".
4. Bourciez, E. 1958. *Précis historique de phonétique française*. Paris: Klincksieck.
5. Celata, Chiara. 2002. Fonetica della palatalizzazione di velari in romanzo. *Quaderni del laboratorio di linguistica*. 118-137. Pisa.
6. Čelyševa, I.I. 2001. Starofrancuzskij jazyk. *Jazyki mira. Romanskije jazyki* ed. by Čelyševa I.I., Narumov B.P., Romanova O.I., 250-277. Moskva: Academia.

7. Čelyševa, I.I., Čerdanceva, T.Z. 2001. Starofrancuzskij jazyk. *Jazyki mira. Romanskije jazyki* ed. by Čelyševa I.I., Narumov B.P., Romanova O.I., 56-90. Moskva: Academia.
8. Coco, Francesco. *Il dialetto di Bologna. Fonetica storica e analisi strutturale*. Bologna.
9. Cull, Naomi. 1994. *Syllable based sound change and palatalization in Early Romance*. Unpublished MA thesis. University of Calgary.
10. DESF - Zamboni, Alberto, Cortelazzo, Manlio, Pellegrini, Giovan Battista, Benincà, Paola, Vanelli Renzi, Laura. 1984. *Dizionario etimologico e storico friulano*. Udine.
11. Grigor'jev, V.P. 2004. *Istorija ispanskogo jazyka*. Moskva.
12. Iverson, Gregory K., Salmons Joseph C. 1996. Mixtec Prenasalization as Hypervoicing. *International Journal of American Linguistics* 62. 165-175.
13. Joret, Ch. 1874. *Du C dans les langues romanes*.
14. Katagoščina, N.A., Guryčeva, M.S., All'endorf, K.A 1976. *Istorija francuzskogo jazyka*. Moskva: "Vysšaja Škola".
15. La grafie ufuciâl de lenghe furlane. 2002. (available at the Web site of La Patrie del Friûl at [http://www.friul.net/e\\_libris/La%20grafie%20uficial%20de%20lenghe%20furlane.pdf](http://www.friul.net/e_libris/La%20grafie%20uficial%20de%20lenghe%20furlane.pdf))
16. Lobodanov, A.P., Morozova, Je.V., Čelyševa, I.I. 2001. Oksitanskij jazyk. *Jazyki mira. Romanskije jazyki* ed. by Čelyševa I.I., Narumov B.P., Romanova O.I., 278-303. Moskva: Academia.
17. Lucht, L.I., Narumov, B.P. 2001. Rumynskij jazyk. *Jazyki mira. Romanskije jazyki* ed. by Čelyševa I.I., Narumov B.P., Romanova O.I., 574-636. Moskva: Academia.
18. Makaroff N.P. 1917. *Dictionnaire français-russe complet*. Petrograd.
19. Narumov B.P. 2001. Ladinskij jazyk. *Jazyki mira. Romanskije jazyki* ed. by Čelyševa I.I., Narumov B.P., Romanova O.I., 392-410. Moskva: Academia.
20. Narumov, B.P., Suchačev, N.L. 2001. Friul'skij jazyk. *Jazyki mira. Romanskije jazyki* ed. by Čelyševa I.I., Narumov B.P., Romanova O.I., 365-391. Moskva: Academia.
21. Piotrovskij, R.G. 1960. *Formirovanije artikl'a v romanskich jazykach (vybor formy)*. Moskva, Leningrad: Izdat'el'stvo Akad'emii Nauk SSSR.
22. PL, 1972 - *Petit Larousse en couleurs*. Paris.
23. Poulter, Virgil L. 1990. *An introduction to Old Spanish*. New-York.
24. R'ef'erovskaĵa, Je.A., Bokadorova, N.Ju., Gulyga, O.A., Čelyševa, I.I. 2001. Francuzskij jazyk. *Jazyki mira. Romanskije jazyki* ed. by Čelyševa I.I., Narumov B.P., Romanova O.I., 194-249. Moskva: Academia.

25. RG – The Reichenau Glosses (downloaded from [http://www.orbilat.com/Languages/Latin\\_Vulgar/Vocabulary/Reichenau\\_Glosses.htm](http://www.orbilat.com/Languages/Latin_Vulgar/Vocabulary/Reichenau_Glosses.htm))
26. Schultz-Gora, O. 1906. *Altprovenzalisches Elementarbuch*. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
27. Schwan, Edouard. 1963. *Grammatik des Altfranzösischen*. Neu bearbeitet von Dieter Behrens. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
28. Shirokova, A.V. 2005. *Ot latyni k romanskim jazykam*. Moskva: Dobrosv'et.
29. Suchačev, N.L., Gor'enko, G.M. 2001. R'etoromanskij jazyk. *Jazyki mira. Romanskije jazyki* ed. by Čelyševa I.I., Narumov B.P., Romanova O.I., 335-364. Moskva: Academia.
30. TLFi – *Le Trésor de la Langue Française informatisé* (<http://atilf.atilf.fr/>).
31. Vicario, Federico. 2005. *Lezioni di linguistica Friuliana*. Udine.
32. Videsott, Paul. 2001. La palatalizzazione di CA e GA nell'arco alpino orientale. Un contributo alla delimitazione dei confine dell'Italia linguistica dell'anno 1000. *Vox Romanica* 60: 25-50.
33. Vol'f, Je.M. 1988. *Istorija portugal'skogo jazyka*. Moskva: "Vysšaja Škola".
34. Zagr'azkina, T.Ju., Čelyševa, I.I. 2001. Frankoprovensal'skij jazyk. *Jazyki mira. Romanskije jazyki* ed. by Čelyševa I.I., Narumov B.P., Romanova O.I., 304-321. Moskva: Academia.



## PLÍNIO ALMEIDA BARBOSA

Por Adail Sobral

---

Professor associado do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (UNICAMP), onde é responsável pelo Grupo de Estudos de Prosódia da Fala. Tem formação em Engenharia Eletrônica e Lingüística, com ênfase na área de Fonética experimental, atuando principalmente na análise e modelamento dinâmicos da prosódia da fala, prosódia experimental, teoria de sistemas dinâmicos e de osciladores acoplados, bases cognitivas do ritmo da fala, ciências da fala e da linguagem. Tem mais de 40 publicações em periódicos e anais de congressos nacionais e internacionais. É autor de "Incursoes em torno do ritmo da fala" (Campinas: Pontes).

---

### **LETRAMAGNA: Qual a principal contribuição da fonética para os estudos lingüísticos?**

PAB: A investigação científica da forma pela qual os sons da gramática são produzidos e percebidos numa ou em várias línguas. A fonética interessa-se particularmente pelos aspectos dinâmicos da produção e percepção da fala, a primeira desde o planejamento da articulação até sua efetiva execução; a segunda, provavelmente envolvendo a simulação dessa mesma produção com a finalidade de prever o comportamento comunicativo do sujeito. Pelo menos desde a metade dos anos 1970, com o advento do computador pessoal e com o uso sistemático de técnicas de estatística inferencial, a fonética pôde passar da descrição dos sons das línguas para o modelamento matemático-computacional dos mecanismos que subjazem articular e recuperar padrões acústicos e articulatórios do falante.

### **LETRAMAGNA: Qual a principal contribuição da fonologia para os estudos lingüísticos?**

PAB: O estudo sistemático da gramática do som, isto é, dos contrastes sonoros e das formas como essas unidades contrastivas podem ser combinadas numa mensagem qualquer numa língua específica. Também a fonologia desenvolveu-se não apenas para mostrar a complexidade estrutural da organização dos padrões sonoros, como também para ressaltar a importância da avaliação comparativa de formas alternantes que seriam ótimas ou sub-ótimas em algum sentido, bem como para incorporar aspectos probabilísticos e operações não-padrão da computação simbólica nas chamadas Fonologias probabilística e computacional.

### **LETRAMAGNA: Pode-se dizer que a fonologia "incorpora" dados físicos que a fonética "registra"? Por quê?**

PAB: Não, ao meu ver. Trata-se em primeiro lugar de uma discussão epistemológica sobre o papel da dicotomia corpo/mente nessas duas disciplinas, pois, de um lado, quem diz "incorpora" pressupõe o corpo, considerado excluído dos estudos fonológicos por estar submetido às leis da Física; e, por outro lado, quem diz "registra" pressupõe memória, embora física, tradicionalmente associada à mente. Se quisermos evitar a dicotomia, que traz sérios problemas para a relação entre fonologia e fonética, pela incongruência habitualmente atribuída a esses dois pólos, deve-se antes: (1) assumir que a fonética se ocupa dos aspectos dinâmicos da produção e percepção sonora, sem negligenciar o inventário de contrastes sonoros, e (2) assumir que a fonologia ocupa-se do inventário (eixo paradigmático) e organização sintagmática (especialmente fonotaxe) das unidades sonoras.

### **LETRAMAGNA: Como se relacionam os padrões sonoros e as variações individuais de realização quanto ao reconhecimento coletivo de seqüências sonoras?**

PAB: O ouvinte que fala a mesma língua que o falante deve ser capaz de reconhecer padrões gerais

de movimento através da comparação entre as informações visio-acústicas que lhe chegam e o conhecimento sobre a produção de seqüências sonoras da língua compartilhada. Esse reconhecimento não necessita da realização homogênea das unidades sonoras. Por exemplo, a realização de uma fricativa bilabial sonora em fala rápida em português brasileiro será, normalmente, associada a um percepto de oclusiva bilabial sonora, [b], por conta da intenção gestual indicada pelo falante (ao deslocar seus lábios no sentido do fechamento e produzir um efeito acústico que tem propriedades compartilhadas com a oclusiva), da inexistência de fricativas bilabiais em português brasileiro numa fala cuidada ou lentificada, da comparação do trecho sonoro com itens lexicais candidatos no léxico mental. Todos os falantes adultos de uma mesma língua sem dificuldades maiores de comunicação são capazes de reconhecer essas intenções gestuais apesar da variação inter- e inter-individual.

**LETRAMAGNA: A gramática influencia a variação fonética? De que modo?**

PAB: Sim, todos os componentes lingüísticos podem influenciar a variação fonética, pois o ato de comunicar-se envolve o uso de informações de vários níveis e em graus distintos dependendo da situação específica. Para dar um exemplo de natureza sintática, ou pelo menos da projeção desse tipo de conhecimento sobre o eixo sintagmático, a simples ordem das palavras basta. Uma palavra funcional proclítica resiste mais à redução de sua vogal que uma palavra enclítica, apesar da menor freqüência nessa última posição: compare "se derramou" com "derramou-se". Não é fácil perceber que o som de [i] da primeira é mais audível, e pode ser mesmo bem saliente, em comparação com o som equivalente da outra expressão? Claro que esse tipo de comportamento está relacionado com a prosódia, que integra as organizações rítmicas e entoacionais da fala. É pela via da prosódia que a sintaxe influencia a variação fonética intra- e interindividual.

**LETRAMAGNA: Como a variação fonética se dissemina na coletividade e é internalizada pelo falante?**

PAB: A sociolingüística é a disciplina que estuda bem o fenômeno. Tendo em vista a importância desse tipo de investigação, hoje se fala mesmo de sociofonética como subdisciplina. A variação se dissemina pelo contato e pelo prestígio de indivíduos de uma comunidade sobre um ou mais indivíduos. Às vezes somos conscientes que estamos variando (como uma criança que evita seu /r/ caipira em "carta" ou seu iode em "arro(i)z" para não ser estigmatizada pelos colegas de uma região que realiza menos freqüentemente tais sons ou não os realiza), outras vezes nem percebemos (como um falante de Sorocaba, que realiza o /r/ diante de /i/ de forma semelhante ao /r/ pernambucano nesse contexto - tia como teia -, ao mudar-se para Campinas, acaba falando como boa parte de nós, palatalizando-o). Quando a variação se estabiliza, está internalizada, embora uma forma conviva com formas alternantes anteriores.

**LETRAMAGNA: Qual a sua avaliação do estado atual dos estudos fonéticos/fonológicos no Brasil?**

PAB: Gostaria que o interesse pelos mesmos fosse maior. Que evoluíssem para se constituírem em estudos fônicos em equipes com pesquisadores com formação inicial em fonologia e em fonética contribuindo e deixando-se interrogar uns pelos outros. Gostaria que houvesse maior interesse (e investimento humano e material e didático) pela investigação experimental, incluindo interesse por disciplinas como estatística, cálculo e programação. Gostaria, por outro lado, que houvesse maior interesse pela investigação em ciências humanas, pelo conhecimento acumulado nas ciências da linguagem em particular, por entender como os componentes gramaticais emergem, se auto-organizam, funcionam e interagem entre si. Cada um dos lados, se a carapuça serviu, deve estar se reconhecendo. Mas não é somente uma característica, embora talvez em menor grau, dos estudos no Brasil.

[VOLTAR](#)

## ESTUDOS FILOLÓGICOS DE ANTENOR NASCENTES

José Pereira da Silva (UERJ)

NASCENTES, Antenor. *Estudos filológicos*. Volume dedicado à memória de Antenor Nascentes, organizado por Raimundo Barbadinho Neto. Apresentação de Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: [Academia Brasileira de Letras], 2003. Coleção Antônio de Moraes Silva: Estudos de Língua Portuguesa, vol. I, 2003. 746 p. ilus.

([publicacoes@academia.org.br](mailto:publicacoes@academia.org.br))

Escolhido em 2006 como o filólogo homenageado do X Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, realizado no Instituto de Letras da UERJ, de 21 a 25 de agosto, numerosas particularidades da vida e da obra de Antenor Nascentes vieram à tona por meio de depoimentos de seus amigos, discípulos, admiradores e familiares.

Naturalmente, a edição dos *Estudos Filológicos* de Antenor Nascentes, organizados pelo acadêmico Raimundo Barbadinho Neto foi uma das jóias de sua produção que mais brilhantemente se apresentou como novidade bibliográfica, visto ser esta a primeira vez que saem publicados em um único volume, graças ao empenho de Evanildo Bechara e da Academia Brasileira de Letras, que o fez portal de abertura da COLEÇÃO ANTÔNIO DE MORAIS SILVA: ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.

O volume foi organizado em três partes. Na 1ª parte, estão a apresentação do diretor da Coleção (Evanildo Bechara), o prefácio do organizador do volume (Raimundo Barbadinho Neto) e a bibliografia do e sobre o autor (Antenor Nascentes). É numa carta [fictícia] “a propósito da 2ª e 3ª séries destes *Estudos Filológicos*” (5-11), escrita a Nascentes vinte e nove anos depois de sua morte, que o organizador desses dispersos descreve o *modus faciendi* deste volume, antes de relacionar cronologicamente a bibliografia (13-132), com 483 itens de sua produção e 208 escritos sobre ele.

## Segundo Bechara (3-4)

Esta série de *Estudos Filológicos*, de Antenor Nascentes, graças ao zelo e dedicação do Prof. Raimundo Barbadinho Neto, traduz bem o espírito extraordinário da figura humana do grande Mestre, desaparecido há já alguns anos, mas sempre presente na memória e na saudade dos seus parentes, amigos e discípulos.

Nascentes pertencia à estirpe daqueles homens admiráveis cuja curiosidade intelectual estava sempre pronta a trilhar novos caminhos. Deixou-nos em letra de forma numerosos livros e artigos pioneiros, e agora, o joeiramento de sua biblioteca pelo Prof. Barbadinho (em tão boa hora designado para, no Colégio Pedro II, organizar e dirigir a Sala Antenor Nascentes) vem-nos fazer conhecer não só outros estudos – alguns inéditos – do saudoso Amigo e Mestre, mas ainda facetas de sua cultura muito pouco divulgadas, como a do Nascentes turista e do Nascentes literário. O exaustivo levantamento da bibliografia nascentina, devido ao suor e lágrimas do Prof. Barbadinho substitui, corrige, completa e enriquece tudo o que se tinha feito antes neste sentido.

Na 2ª parte, são editados três estudos feitos sobre o autor: “Três aspectos da obra de Antenor Nascentes (Zdenek Hampejs, 135-148), “Presença de Antenor Nascentes (Celso Cunha, 149-169) e “Homenagem ao Professor Nascentes” (José Oiticica, 170-174).

Na 3ª parte, dividida em 12 tópicos temáticos, está a obra dispersa de Antenor Nascentes reunida e organizada por Barbadinho:

**1 – Filologia Portuguesa e Românica: Seu estudo** – Instituto de Filologia (179-185); A Filologia Portuguesa no Brasil (186-204), Filologia Românica – Lição Inaugural da Cadeira (205-218), Colégio Pedro II e a Filologia Portuguesa (219-224), Panorama atual dos Estudos Filológicos no Brasil (225-233), Métodos de estudo e de pesquisa em matéria de Filologia Portuguesa (234-255), A Filologia Românica no Brasil (256-264) e Diretrizes atuais da Filologia (265-270);

**2 – Lingüística teórica e descritiva** – Estruturalismo (273-288) e Conceito estruturalista de Modo (289-293);

**3 – A Língua Portuguesa: História externa** – Expansão da Língua Portuguesa no Brasil (297-302), Independência literária e unidade da língua (303-308), Língua brasileira (309-316) e Que língua falará Brasília (317-321);

**4 – A língua Portuguesa e outras línguas** – Esbozo de comparación del Español con el Portugués (235-241), O Português em boca de estrangeiros (342-352), Estudos africanistas (353-357) e O Helenismo no Brasil (358-369);

**5 – Fonética e Fonologia do Português** – Questões de Fonética: Carta ao Professor José Oiticica (373-391) e A pronúncia brasileira da Língua Portuguesa (392-401);

**6 – Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa: Sincronia e Diacronia** – El tratamiento de Señor en el Brasil (405-413), Além, aquém (414-416), Fórmulas de tratamento no Brasil nos séculos XIX e XX (417-433), O tratamento de “Você” no Brasil (434-445), Lheísmo no Português do Brasil (446-451) e A origem do Artigo (452-457);

**7 – Lexicologia e Lexicografia do Português** – Nomenclatura mineralógica e geológica (461-463), O Helenismo em Camões (464-498), Aportuguesamento de alguns nomes próprios gregos (499-508), Linguagem do teatro (509-536), O pão (537-541), Nomenclatura química (542-547), Três brasileirismos (548-554), Quatro brasileirismos (555-563), A saudade portuguesa na toponímia brasileira (564-569), LaToponymie au Brésil (570-580), L'Anthroponymie au Brésil (581-586), O adstrato luso-espanhol na América do Sul (587-592), A gíria carioca (593-598) e Alguns brasileirismos (599-609);

**8 – Dicionário Etimológico** – Carta ao Exmo. Sr. Jorge Guimarães Daupias (613-621), Uma crítica ao meu *Dicionário Etimológico* (622-625), Resposta às observações críticas ao *Dicionário Etimológico* (626-633), Em defesa do meu Dicionário (634-637), Em defesa de um Dicionário (638-647) e Apêndice: (Prefácio de W. Meyer-Lübke ao *Dicionário Etimológico*) (648-651);

**9 – Ortografia do Português** – Vocabulário Ortográfico da Língua Nacional (655-662) e Origem das letras (663-674);

**10 – Dialectologia brasileira** – Études dialectologiques au Brésil (677-690), Divisão dialectológica do território brasileiro (691-704) e O Atlas Lingüística do Brasil (705-710);

**11 – Dois estudos de Literatura Brasileira** – *Usina*, de José Lins do Rego (713-717) e Manuel Bandeira e as *Cartas Chilenas* (718-722);

**12 – Personalidades** – Quarenta anos de amizade (Homenagem a Manuel Bandeira) (725-731), Adolfo Coelho e a Etimologia (732-735), Figueiredo, esse mal julgado (736-741) e Leite de Vasconcelos e o Brasil (742-46).

Nesta resenha, a avaliação da obra em questão é mera indicação de sua excelente contribuição para os estudos lingüísticos e filológicos brasileiros, pois seria impossível analisar com detalhes um *corpus* de tal extensão num trabalho limitado de uma única resenha técnica.

Bastaria, entretanto, a informação nominal de Evanildo Bechara e Raimundo Barbadinho Neto como seus credenciadores e as avaliações positivas de Celso Cunha e José Oiticica para que nenhuma dúvida pairasse sobre o trabalho apreciado.

Concluindo estas páginas com chave de ouro, transcrevo as palavras de Celso Cunha, reproduzidas na quarta capa do volume:

Nenhum lingüista brasileiro teve como Antenor Nascentes o senso da oportunidade de uma obra.

Muito haveria ainda que falar da sua abundante e qualificada produção lingüística e filológica. A leitura de suas obras veio aviar a saudade de alguns momentos bem vividos e fez-nos sentir fundo o que lhe ficamos a dever. Essa gratidão – agravada em nosso caso por naturais emoções que brotam do privilégio de nos havermos beneficiado longo tempo de seu afeto paternal – devemos-la todos os que puderam conhecê-lo em sua grandeza.

É um sentimento muito intenso, porque uma lição permanente.

Na sua área do saber ele nos servia de exemplo. Era o nosso orgulho, o nosso abrigo. Com ele todos aprendemos que não há fulgores da inteligência que possam substituir o trabalho metódico, a pesquisa minuciosa, em qualquer construção honesta no terreno científico.

Em julho de 2006, comemorou-se o centenário da publicação de seu primeiro trabalho, que foi “A origem do Artigo”, no número 3 da revista *A Epocha*, reeditado agora nas páginas 452 a 457 deste volume.

## **CAVALIERE, Ricardo Stavola. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. (253 p.)**

**Darcília Simões\***

O autor reúne nesse manual um conjunto de informações relevantes para o estudante de graduação ou pós-graduação. Apresenta as contribuições originais de Trubetzkoy, a quem se deve a distinção entre Fonética e Fonologia.

Na primeira parte do livro, discorre sobre princípios elementares da Fonética e da Fonologia Atravessa os planos sincrônico e diacrônico, além de apontar as relações entre a informação fonológica e os conhecimentos gramaticais, indicando parâmetros de comparação entre o abstrato e o concreto na fala.

Contempla os estudos de fonética articulatória e acústica com base numa revisão do aparelho fonador humano, sua função social e sua importância na produção dos sons da fala.

Retoma conceitos básicos da descrição linguística como unidades e pares mínimos, traços distintivos, fonemas, alofones, traços prosódicos, padrões acentuais, entre outros. A importância dessa retomada projeta-se sobre a necessidade de aquisição do jargão específico da área. E o texto em apreciação consegue apresentá-los de modo simples e objetivo.

Fenômenos como neutralização, debordamento harmonização vocálica, processos fonológicos e mudanças são descritos didaticamente.

---

\* Doutora em Letras Vernáculas. Professora e Representante Nacional na Federação Latino Americana de Semiótica - FELSA, Líder do GRPESQ *Semiótica, leitura e produção de textos*, Professora Adjunta de Língua Portuguesa – UERJ - Instituto de Letras/ Rio de Janeiro e Pós-doutoranda no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP e autora dos seguintes livros de Fonologia:

1. SIMÕES, Darcília. *Considerações sobre a fala e a escrita* (Fonologia em nova chave). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. v. 1. 119 p.
2. SIMÕES, Darcília. *Fonologia em nova chave. Considerações sobre a fala e a escrita*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2005. v. 1. 132 p
3. SIMÕES, Darcília. *Fonologia em nova chave: considerações metodológicas sobre a fala e a escrita*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2003. v. 1. 150 p.
4. SIMÕES, Darcília. *Estudos fonológicos: a língua portuguesa no plano dos sons e da grafia*. Rio de Janeiro: DIALOGARTS, 1997. v. 1. 80 p.

Na segunda parte, trata da fonologia portuguesa, e entra a descrever nosso sistema fonológico focalizando cuidadosamente fatos e fenômenos de alta relevância para a compreensão de nossa realização lingüística. Discute a Classificação da NGB e apresenta a proposta descritiva de Mattoso Câmara Jr. Cujas base estruturalista binária produziu grandes avanços na compreensão sistêmica da língua portuguesa. Dá destaque à classificação das vogais segundo sua posição no vocábulo, o que vem a dar suporte ao entendimento, por exemplo, da variação de pronúncia segundo os falares nacionais. Nesse plano, destacamos a classificação segundo notações binárias cujo valor científico e didático é indiscutível. É de realçar também a discussão relativa à epêntese em grupos consonantais e da consoante em final de vocábulos (a questão das letras mudas); as realizações múltiplas da vibrante / $\bar{r}$ /; a classificação polêmica do fonema /N/; as dificuldades em torno no fonema /s/, e assim por diante.

Discute os padrões silábicos do português, enfatizando o papel das consoantes e das semivogais.

Na terceira parte, o autor aborda a fonética sintática, iniciando pelas resultantes do contato entre vocábulos, assunto de alta relevância e pouco tratado no ensino da língua, sem levar em conta suas conseqüências semânticas (uso oral) e ortográficas (uso escrito). O autor de *Pontos Essenciais de Fonética e Fonologia* traz à tona a discussão assim como aos fenômenos da elisão, sinalefa, crase, elisão, fonemas de transição e modificação de consoantes finais.

Nessa parte, convém ressaltar a abordagem o da próclise, ênclise e mesóclise em que o autor partilha conosco (Simões, 1997; 2003; 2006) a idéia de ampliação do estudo da colocação das formas átonas, para além dos pronomes pessoais oblíquos.

Na quarta parte, o pesquisador trata da prosódia. Esse é um outro assunto que não recebe a atenção devida no ensino da língua. O autor dá ao leitor a oportunidade de rever pontos da fonologia da língua, como acento, valor fonológico do acento e vocábulos fonológico. Ressalto o tratamento dado desde a quantidade (tema não-abordado nos compêndios didáticos da língua portuguesa) até as questões relativas à entonação.

Ao tratar da quantidade, o autor traz à baila uma questão fônica que se projeta na produção escrita dos estudantes, uma vez que o fato fonético da duração de um som em sua emissão gera a produção sensível de significantes diferenciados, sobretudo entre variantes lingüísticas, a saber: *rio*. Na pronúncia sulista, este vocábulo contém um ditongo; na pronúncia

carioca, entretanto, abriga um prolongamento do /i/ que resulta na produção de duas sílabas – a primeira cV /'ri/ e a segunda Vv /iw/. Esse fato é apreciado por nós desde a primeira versão de nossos estudos fonológicos (Simões, 1997).

Ainda nessa parte, o autor traz à cena a posição do acento tônico e segue para os vícios de linguagem como a colisão, eco, cacofonia e deformação.

Na quinta parte teórica, cuida da fonoestilística, iniciando pela conceituação das estilísticas fônica, do indivíduo e da linguagem, abrindo espaço para observação de questões relativas aos traços vocais e de personalidade que também incidem na produção oral e acabam por construir diferencial significativo no ato de fala.

Dá parte para a dinâmica vocal, coroando assim a abordagem de fatos na fala individual com relevância sócio-semântica.

O autor contempla o problema da arbitrariedade do signo, dialogando com a motivação do significante. Questão às vezes mal conduzida por alguns.

Nessa retomada de conceitos saussurianos, Cavaliere joga luz sobre a questão da motivação vocabular e a transporta para a expressão literária. Nesse plano, chama as teses fonoestilísticas de Monteiro (1991) acerca da expressividade dos fonemas.

Com Grammont, o autor discute a impressividade dos sons e diz: o valor impressivo dos sons lingüísticos é, assim, uma ponte sensorial entre o mundo exterior em que estão os objetos de designação e o mundo interior da linguagem, em que residem as palavras designativas. São então discutidos efeitos sensoriais de fonemas sobre os falantes. Nessa rubrica focalizam-se as onomatopéias, passa-se às figuras fonoestilísticas e chega-se à rima.

A preocupação didática do autor é enfatizada com a inclusão de uma sexta parte com exercícios de aplicação dos conceitos e de identificação dos fatos discutidos ao longo do livro. Os exercícios vêm acompanhados de matriz de respostas.

A bibliografia é ainda mais um ponto a ressaltar na obra em questão.

Aos interessados no plano fônico da língua portuguesa, Ricardo Cavaliere oferece *Pontos essenciais em fonética e fonologia*, cuja leitura **EU RECOMENDO**.

## INVESTIGAÇÕES FILOLÓGICAS DE MANUEL SAID ALI

José Pereira da Silva (UERJ)

**ALI, Manuel Said. *Investigações filológicas*. Com estudo e organização de Evanildo Bechara. 3ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 320 p.**

[info@lucerna.com.br](mailto:info@lucerna.com.br) e (21) 3393-3334

Dedicado discípulo de Said Ali, o Professor Evanildo Bechara encarece o prestígio de seu mestre, reapresentando as *Investigações Filológicas* que foram editadas pela primeira vez também sob a sua tutela, em 1975, pela Grifo Edições, apresentando-nos uma excelente biografia acadêmica do grande filólogo, escrevendo “A contribuição de M. Said Ali à lingüística portuguesa” (p. 13-31).

No “Prefácio da 3ª edição” (p. 9), escreve que

No tempo em que vem sendo avassaladoramente orientada a pesquisa lingüística com a preocupação única para o estudo da dimensão textual ou supraoracional em injustificável detrimento de outra área, também importante, de análise das unidades que funcionam e se articulam no espaço da dimensão oracional – a gramática propriamente dita –, esta nova edição das *Investigações Filológicas* vem patentear o quanto falta estudar da língua portuguesa temas análogos aos aprofundados pelo pesquisador admirável que foi M. Said Ali.

Logo abaixo, Bechara lembra que, nessas três décadas que separam a primeira edição desta terceira, esse grito de alerta deve ter resultados mais positivos, dados os avanços dos estudos lingüísticos no Brasil e no mundo.

Nesta terceira edição, o volume se apresenta, continua:

...enriquecido com o complemento do primeiro artigo, com referência bibliográfica das fontes citadas [que não estavam na primeira edição], com um índice de palavras e assuntos tratados, além de beneficiar-se de revisão mais atenta... (*Idem, Ibidem*).

O livro foi organizado em sete partes ou capítulos, cada uma dividida em número variável de subcapítulos, conforme relaciono a seguir, para lhe dar uma síntese do que estuda o autor nestas investigações:

Na parte I – GRAMÁTICA – Said Ali escreve sobre “Questões de português” (33-59), “Emprego do gerúndio” (60-66), “Curiosidades do nosso idioma” (79-104), “De *eu* e *tu* a *majestade* (tratamento de familiaridade e reverência) (105-120), “As formas *quer* e *perguntar* e emendas” (121-126), “Histórico das formas *quer*, *vale* e *perguntar*” (127-136), “*Aguar* e outros verbos terminados em *-uar*” (137-141), “Verbos de significação e sintaxe variáveis” (142-152), “Três preposições” (153-157) e “Pessoas indeterminadas” (158-164);

Na parte II – FONÉTICA – escreve sobre “Entre árabe e português” (165-175) e “Alterações fonéticas de *senhor*, *senhora*” (176-178);

Na parte III – MEIOS DE EXPRESSÃO E ALTERAÇÕES SEMÂNTICAS – escreve sobre “O verbo *assistir*” (179-188), “Coronel” (189-195), “Refeições” (196-203), “Vocábulos esquecidos” (204-206), “De *falir* a *faltar*” (207-212), “Nomes de cores” (213-228), “Nomes de animais marinhos” (229-238), “Três *sapeças*” (239-240) e “*Amo*, *criado* e *criança*” (241-246);

Na parte IV – ETIMOLOGIA – escreve sobre “Perspectivas etimológicas” (247-255), “*Bicho*, *Bicha*” (256-259), “Nomes de partes do corpo” (260-264) e “*Há dias que*” (265-274);

Na parte V – COMENTÁRIOS A TEXTOS LITERÁRIOS – Said Ali escreve sobre “A linda Inês” (275-283) e “Ilhas e mares nos Lusíadas” (284-293);

Na parte VI – ESTILO – escreve sobre “Prosa e verso” (294-300);

Por fim, na parte VII – APÊNDICE: ENSINO DO IDIOMA – escreve sobre “Juízo crítico à *Sintaxe da língua portuguesa* de Leopoldo da Silva Pereira” (301-302)

Temos certeza de que este terceiro volume da série DISPERSOS, da Editora Lucerna, traz uma importante contribuição para a valorização dos estudos lingüísticos e filológicos no Brasil, neste momento em que a Filologia começa a ressurgir com dificuldade, depois de longo período de ostracismo.

Usando mais uma vez as palavras de Evanildo Bechara, transcrevo a quarta capa do volume:

Nestas **Investigações Filológicas** fica-nos difícil dizer o que mais nos surpreende: se a extensão dos conhecimentos, se o rigor do método científico, se as lições, novas ainda, a serem incorporadas ao repertório do professor de Língua Portuguesa.

O olhar crítico do nosso mais perspicaz sintaticista nos convida a descobrir particularidades outras do idioma, ao mesmo tempo que nos instiga a curiosidade para investigar outros aspectos da língua, quer no âmbito literário, quer na modalidade espontânea e rica do falar coloquial.

Estamos, sem dúvida, diante de um clássico na bibliografia especializada sobre o nosso idioma, e na sua leitura temos muito que recordar e aprender.

Concluindo esta breve resenha, cabe-nos apenas agradecer ao prezado mestre pelo zelo que vem demonstrando na divulgação e apoio dado aos estudos filológicos no Brasil, não somente na Academia Brasileira de Filologia e nas salas de aulas de nossas universidades, mas também na Academia Brasileira de Letras, onde vem desenvolvendo importantes atividades de incentivo aos estudos e às pesquisas filológicas.