

# Revista Linguística

volume 11 número 2 dezembro 2015

## Organizadores da edição:

Cecília Mollica

Diogo Pinheiro

Este número da Revista Linguística se volta para a intrincada relação entre estrutura da informação, tecnologia e conhecimento. Em perspectiva transdisciplinar, especialistas voltados para o processamento da linguagem on-line e off-line oferecem contribuição no campo da arquitetura do nível entonacional da língua, da apropriação de tecnologias de escrita e de linguagem documentária.

ISSN: 2238-975X

UFRJ

---

## Comissão Editorial

### Editor Responsável

Aniela Improta França, UFRJ/CNPq, Brasil

### Comitê Editorial

Aniela Improta França, Pós-Ling, UFRJ | Aleria Lage, Pós-Ling, UFRJ |  
Alessandro Boechat de Medeiros, Pós-Ling, UFRJ | Cecília Mollica, Pós-  
Ling, UFRJ | Christina Abreu, Pós-Ling, UFRJ | Lilian Ferrari, Pós Ling, UFRJ |  
Marcus Antonio Rezende Maia, Pós-Ling, UFRJ

### Conselho Editorial

Andrew Nevins | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Cilene Rodrigues | Pontifícia Universidade Católica Rio, Brasil  
Fernanda Ferreira | Michigan State University, EUA  
Gabriel de Ávila Othero | Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
Gabriela Matos | Universidade de Lisboa, Portugal  
Kees Hengeveld | Universidade de Amsterdam  
Letícia Sicuro Corrêa | Pontifícia Universidade Católica Rio, Brasil  
Marcus Maia | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Lilian Ferrari | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Luiz Amaral | University of Massachusetts, EUA  
Maria Armanda Costa | Universidade de Lisboa, Portugal  
Maria Luiza Braga | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Miriam Lemle | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Roberto Almeida | Concordia University, Canada  
Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes | Universidade Estadual de Campinas, Brasil  
W. Leo Wetzels | Universidade Livre de Amsterdam, Holanda

### Organizadores da Edição

Cecilia Mollica | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Diogo Pinheiro | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

### Assistente de organização

Ludmila dos Santos Guimarães | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Unirio

### Redação e Assinaturas

Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras/UFRJ  
Endereço Postal: Av. Jequitibá, 2151, Ilha do Fundão - Cidade Universitária  
CEP: 21941-590 - Rio de Janeiro (RJ) e-mail: posling@letras.ufrj.br

### Layout da Capa

Camila Rodrigues | LabLab Design  
Endereço eletrônico: <http://www.lablab.com.br>

### Design e Diagramação

Helena Gomes Freire  
Rafael Laplace | IGEAD  
Endereço eletrônico: <http://www.igead.com.br>

### Edição

Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFRJ

# Revista **Linguística**

Volume 11 Número 2 Dezembro 2015

**UFRJ**

Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Faculdade de Letras UFRJ

---

## Sumário

- I** **Apresentação**  
*Por Cecilia Mollica*
- 8** **Entrevista - Tony McEnery (Lancaster University)**  
*Por Hadinei Ribeiro Batista (UFRJ/Lancaster University)*
- 14** **Entrevista - Hirunewa Poutu**  
*Por Marcus Maia (UFRJ), Arianna Berardi-Wiltshire (Massey University/NZ)*
- 22** **Cartas e correspondência ordinária como ego-documentos na análise linguística**  
*Por Sybille Große (Universidade de Heidelberg)*
- 42** **Les ego-documents d'une famille bourguignonne pendant la Première Guerre mondiale. Compétence scripturale entre conventions scripturales et expression individuelle**  
*Por Lena Sowada (Université de Heidelberg)*
- 62** **Posicionamento e constituição de sentidos na escrita infantil à luz da teoria da avaliatividade**  
*Por Rose Maria Leite Oliveira (UFCG), Daiane Aparecida Cavalcanti (UFCG), Sâmea Damásio da Mota Silva (UGCG)*
- 76** **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma experiência em uma escola pública de Redenção - PA**  
*Por Manoella Gonçalves Bazzo (FAEL), Gilmar Dias (FAEL)*
- 95** **Elementos textuais responsáveis pela produção de sentido em textos sms de operadoras de telefonia móvel**  
*Por Glaucia de Jesus Costa (IFPA)*
- 108** **As regras que governam a comunicação no gênero fórum em um curso de capacitação de tutores para o EAD**  
*Por Ediléa Félix Correa (Ifes)*
- 124** **Relevance and information processing in the design of specialized glossaries**  
*Por Celina Frade (UFRRJ)*
- 141** **Entoação e estrutura informacional no português brasileiro**  
*Por Lilian Teixeira de Souza (UFBA)*

- 159** **Englishwithliterature.hol.es: o texto literário e o ensino de língua inglesa numa proposta para os nativos digitais**  
*Por Rose Maria Belim Motter (Unioeste-PR), Jessica Tomimitsu Rodrigues (Unioeste-PR)*
- 174** **Linguagem das *selfies*: cibercultura e interação social**  
*Por Dina Maria Martins Ferreira (UECE/Paris V, Sorbonne)*
- 192** **Práticas de letramento informacional demandadas na elaboração de material didático para o ensino *on-line***  
*Por Regina Cláudia Pinheiro (UECE), Júlio Araújo (UFC)*
- 207** **Objetos digitais de aprendizagem para o ensino e a aprendizagem da leitura**  
*Por Kári Lúcia Forneck (Univates), Juliana Thiesen Fuchs (Univates), Maria Elisabete Bersch (Univates)*
- 228** **A contagem discursiva: uma análise dos enunciados de provas de matemática**  
*Por Rogério Lourenço (UFRJ)*
- 246** **Multiculturalismo e *u-learning*: novas perspectivas para uma escola aberta**  
*Por Antenor Rita Gomes (UNEB), Josiane Bispo da Cruz Lima (UNEB), Rodrigo dos Reis Nunes (UNEB)*
- 261** **Utilização de recursos tecnológicos em livros didáticos de português como ação de planejamento**  
*Por Edmilson Luiz Rafael (UFCEG), Williany Miranda da Silva (UFCEG)*
- 277** **Resenha: McEnery, *Corpus Linguistics*, de Tony McEnery e Andrew Hardy**  
*Por Guilherme Fromm (UFU), Hadinei Ribeiro Batista (UFRJ)*
- 280** **Squib: Informação: para quem e como? Processos de significação e ressignificação em ambiente educacional**  
*Por Celso Ferrarezi Jr. (Unifal)*

## APRESENTAÇÃO

Este número de dezembro de 2015 de ReviSta descortina o desafio que se impõe à linguagem natural e às ferramentas tecnológicas de estruturar a informação para propagar o conhecimento por meios diversos. Os artigos aqui reunidos tomam como foco de interesse alguns recursos imagéticos, objetos pedagógicos, mídias sociais, processos não segmentais das línguas naturais, para atingir a informação nos contextos institucionais e não institucionais.

Sabido estava, ainda que inconscientemente, que a construção do conhecimento se processa por meios e modos impensados. Os estudos presentes neste número colocam a lume cientificamente morfologias da informação, abrindo-nos o leque de gêneros, por vezes multimodais, de um mundo contemporâneo incessantemente investigativo, aberto à inovação de toda sorte para a constituição de tecnologias, que concorrem para o processamento de linguagens entre os atores sociais em cena.

Sempre com a meta de interagir, de trocar, de acumular acervo de saberes sobre si e sobre o mundo ao redor, os falantes recorrem a meios vários, seja à imagem, seja à fala, seja à escrita, seja a símbolos, para veicular a informação e dela apoderar-se. O mundo moderno não robotizado precisa de ebulição para se conhecer posicionando-se distantes ou próximos os personagens que lhe compõem.

Desde as grandes guerras, as comunicações em campo de batalha eram urgentes e já revelavam a inquietação de pessoas pouco letradas lançando mão dos ego-documentos, hoje estudados e analisados na pauta do dia da sociolinguística e da linguística histórica. Riquíssimo material de pesquisa foi constituído, de forma semelhante às ferramentas documentárias de que dispomos hodiernamente, sem falar das mídias sócias, das selfies e dos jogos pedagógicos.

A palavra de ordem continua sendo a comunicação, ainda que os homens se encontrem isolados pelos conflitos, insulados nos ambientes virtuais. Em idas e vindas, os seres humanos não desistem do contato, mesmo que o mundo contemporâneo os force ao isolamento, ao asilo que lhes é inerente no percurso de vida de cada qual.

A apropriação de conhecimentos pode emanar-se dos princípios inatos próprios à competência linguística e à competência pragmática e forçosamente opera no curso da vida, através da experiência,

de modo inconsciente e consciente. No mundo contemporâneo em que a tecnologia é um imperativo, os conteúdos aprendidos vêm sendo mediados pelas mídias virtuais e por apetrechos como smartphones, tablets e que tais.

As ferramentas vigentes e as futuras, que não acabam de chegar, são construídas de maneira tal que os programadores devem satisfazer seus objetivos de forma que a informação pretendida seja transmitida em consonância à estruturação planejada. Não é somente a estrutura das linguagens documentárias que possuem o objetivo de construir conhecimento. Recursos linguísticos sintáticos, prosódicos e de outros níveis próprios às línguas naturais definem os propósitos comunicacionais, as interpretações implícitas e explícitas no processamento linguístico.

Neste número, ReviSta conversa com o leitor sobre os recursos novos e antigos atinentes à comunicação, pertinentes à ensinagem, assim como a respeito dos mecanismos eficazes para acumular conhecimentos. ReviSta dialoga com seus interagentes sobre as práticas de letramento, sobre as limitações dos gêneros textuais e dos níveis de formalidade discursiva que, ao fim e ao cabo, demarcam os limites de parceria entre os pares interactantes.

Estão de parabéns os colaboradores deste número. Com bisturi afiado, os nossos articulistas procedem a cirurgias que cingem perguntas contemporâneas registradas necessariamente nas agendas de trabalho.

- (1) Afinal, é possível dar conta da descrição de incontáveis estruturas informacionais?
- (2) Afinal, é possível esgotar o entendimento sobre as tecnologias e suas finalidades?
- (3) Afinal, é possível atingir-se o ponto ideal de abrangência com relação ao conhecimento das estratégias existentes de aprendizagem?

Assim, ReviSta traz à baila as reflexões que pairam no mundo desterritorializado, as dúvidas sobre utilidades e inutilidades das tecnologias. Perguntas simples ou complexas, a depender da perspectiva que se adota para entendê-las, ReviSta as considera e as registra, nesta oportunidade, como relevantes.

*Cecilia Mollica*

# entreviSta

## TONY MCENERY

*por Hadinei Ribeiro Batista (PhD student / CAPES / UFRJ / Lancaster University)*



Tony McEnery is Distinguished Professor of English Language and Linguistics at Lancaster University and Director of ESCR (Centre for Corpus Approaches to Social Science), which was awarded a Queen's Anniversary Prize for its research in 2015.

**Revista Linguística: How do you see the relationship of the formal model of language with the methodology of Corpus Linguistics?**

**Tony McEnery:** For me there is a very natural marriage of the two. If you have a theory of language, it should account for what people say and do in response to people saying things to them. So, abstract theories of language which don't account for everyday speech and writing hold little interest for me. I appreciate that other features do impact upon our speech and our writing but I don't think that they impact so strongly that a theory of linguistics should not seek to account for what people say and write. For me the link between Corpus Linguistics and formal models of language is very strong because a corpus gives evidence for what people should be trying to model with their theory. So any theory that cannot account for what people view as well formed utterances is deficient in my opinion. You don't problematize language to make language fit your theory. You problematize theory to make it fit language. So Corpus Linguistics gives very good evidence for theories of language in terms of setting parameters for what they must account for.

**Revista Linguística: Which implications does Corpus Linguistics have to Sociolinguistics? What are the points you consider most critical of Traditional Sociolinguistics?**

**Tony McEnery:** Again, I think it is very helpful to look at corpus data if you have the right type of corpus. For a corpus to be relevant to sociolinguistics, you obviously have to model or mark up features within that



corpus that allow sociolinguistic investigation. So, if you have a corpus, say, within which the gender of the speakers or writers isn't known, the age of the speakers or writers isn't known, the social class of the speakers or writers isn't known, or the location geographically, or all sorts of information that is relevant to sociolinguistics is absent, it is of very little interest to sociolinguists. Yet if on the other hand you have a well composed corpus, well balanced, which is relevant to sociolinguistic study, and within it there are lots of sociolinguistic variables reliably encoded in the data, then, in principle that is very interesting to sociolinguistics. If you have a corpus representing a wide range of speakers like the spoken BNC (British National Corpus) and within that you have information that is relevant for sociolinguistic questions, then it is obviously a useful source of data for sociolinguists. Now, there are certain types of sociolinguistic studies that seem to be less well served by corpora in my view. So, people who are interested in phonetics for example. There is very little available to them from Corpus Linguistics, I think. So, it's only now, for example, 20 years later, that people are starting to get access to the recordings of the spoken BNC from 1994, which explains why I don't think I have seen it used once for sociophonetics research. Maybe some types of sociolinguistic studies are less well served than others. Sociophonetics, I think, is probably an example that. Though with that said, some sociophoneticians, like Paul Kerswill, have recorded and transcribed data under slightly limited circumstances or in laboratory conditions. They have built things that look like corpora, specifically designed for sociophonetic study. Sociophonetics is an interesting and developing area I think.

**Revista Lingüística:** **And what are the points you consider most critical to traditional sociolinguistics?**

**Tony McEnery:** Well I think I wouldn't necessarily be critical of a traditional sociolinguistics. I enjoyed studying it as an undergraduate and I enjoy talking to sociolinguists, but I think that what the corpus potentially can offer to sociolinguists is the opportunity to move from small scale qualitative studies to large scale quantitative studies. This will allow them to see how general some of the findings that they have generated on the basis of small scale studies may be. That is not necessarily a criticism. It is more of an opportunity that I think exists for sociolinguists.

**Revista Lingüística:** **Today, terms like cybercorpora have become more common. What are the advantages and disadvantages that you notice of compilation of corpora from the web?**

**Tony McEnery:** The advantages are very obvious. You can get data for a wide range of languages, lots of data from most of those languages and you can do so quite easily and at relatively low or little cost. So those are substantial advantages. The disadvantages I suppose depend upon your perspective. The web is a large collection of texts and a large collection of genres but the genres are not marked up explicitly on the web. So you are getting a large collection of material within which you know there is an important variable at work, genre, but you don't know what the genres are or even which documents are in which genre. It has been really interesting to spot those genres, the work by Douglas Biber, Mark Davies and Jessie Egbert, trying to actually organize what is on the web into genres, is fascinating. They did a fabulous project trying to do that but did not actually fully succeed in doing it. I think that project is fabulous because it shows that this is an incredibly

difficult thing to do even for humans, to actually work out what the genres on the web are and then organize texts into those genres. The web is an undifferentiated mass to some extent. Now, you can solve that problem by using humans to go to specific sites and say: 'well, this is news'. But if you are just doing it automatically, it is very difficult to organise these genres of the web for yourself. So that is an example of a real disadvantage I think, but you still need the curation of gathering and placing into categories of certain types of text when you are working with a webcorpora and doing so is principally a human activity at the moment. Actually the structure of a traditional corpus and its division into genres and relevant categories is an important distinction between a corpus like the BNC and something which is just ripped of the web. There is much more useful structure in the BNC than what you get when you just rip something off websites where you don't necessarily know what you are getting in terms of genre, for example.

**Revista Linguística: To what extent, in your opinion, the compilation and analysis of megacybercorpora (especially from virtual interactions) can contribute to studies aimed at speaker's linguistic competence? And for studies on language variation and change?**

**Tony McEnery:** Again you get the basic problem that you don't know what you're gathering from the web. Sometimes you get a lot of material and you don't know whether you are looking at expertly or professionally authored writing or something produced by someone who has a lower educational level and doesn't normally publish texts. So you get all sorts of things mixed together. In terms of looking at speaker linguistic competence, if you just look across the web, you get a wide range of speaking and linguistic competences. They will be present in your corpus but you don't necessarily know the origin of the variation. Is it education? Is it due to proficiency? Are they native speakers of English or are they actually second language speakers? Do they speak different varieties of English? You might think that one person isn't as competent as another but in fact what you see is that they speak different varieties of English and in their own country they are perfectly competent. If you judge Singaporean English as British English you might consider it deficient, but that's actually a very unfair comparison. So again, in this undifferentiated mass of data that you might gather from the web sometimes, it might allow you to address these questions but it might also mean that you fundamentally misunderstand what you are doing or misrepresent the data. In terms of language variation and change, I actually think that the web materials are potentially most helpful, because, say, they may allow you to look at lexis changing in real time. It changes relatively rapidly. So you get new words developed and brought into the language, and, if you are using corpora while you are gathering them to look at language over 20 years time spans like with the Brown family corpora or the new BNC, you are going to miss a lot of words that come into existence and then disappear in that time frame. Something like the web does allow you to monitor and observe potential neologisms arising in a language, because that can happen at a terrifically rapid rate and similarly the death or obsolescence of words can happen at a terrifically rapid rate. So I think that is one example of an area where actually web based material can be very helpful indeed.

**Revista Linguística: Corpus Linguistics dialogues with various other branches of linguistic studies. It is observed, however, a certain 'noise' to the sub-areas that take into account the context and the social profile of the speakers. How has Corpus Linguistics been overcoming these challenges, considering areas such as pragmatics and discourse analysis?**

**Tony McEnery:** Ok. How relevant is Corpus Linguistics to pragmatics and discourse analysis? In terms of discourse analysis, my general view is that Corpus Linguistics has a great deal to offer to discourse analysis. Discourse analysts analyse texts in depth. So do corpus linguists - we are actually looking at the same type of material. I look at texts, they look at texts and here by texts I mean either orthographic transcriptions of speech or a written document. Actually all we are doing as best as we can is scaling up observations or taking large scales of observations and going down to the level of discourse analysts. So I would always say that we don't want to set aside the frameworks of discourse analysis. They are very helpful. What we need to do is actually mesh the quantitative and the qualitative together, so that we can bring the best of both worlds together. In terms of pragmatics, people talk about whether or not Corpus Linguistics can be helpful to pragmatics. My own belief is, yes it can and lots of people have demonstrated that it can be, such as Karin Aijmer for example. She has done a lot on discourse and pragmatics and clearly demonstrated again that you can take small scale qualitative observations and then use corpus data to take those observations to a broader scale. I think you always have to remember that what we are doing in Corpus Linguistics is nothing that is deeply unusual. We don't in many ways study language in very different ways than non corpus linguists would. For example, if someone says 'I've done a small scale qualitative study, here it is and you can see all my annotations on this text showing how I've analysed language and what roles I think people are playing in here'. Well that to me is just a form of corpus annotation, albeith they are saying that they've done their textual analysis on one text alone. Well, for me then the only challenge is replicating that analysis enough times so that you can have a large body of text and then you can use a computer to start to process those codes and make large scale observations. What we are often doing in Corpus Linguistics is taking what people do on a small scale with texts and then putting that to a larger scale. Now that larger scale can be difficult to achieve. Some of these small scale analyses are highly labour intensive. So, if you are doing an analysis which is very lengthy on a text and there is no way of alternating elements of it, then you need a lot of money to sit a lot of people down to do enough of those analyses to build a large corpus. But that doesn't say that in principle you could not do it. It is just slightly impractical because you don't have the cash or the time or the resources. So I would probably say that there is nothing I think in pragmatics that makes it impossible to pursue with Corpus Linguistics. But the types of analysis that they want at the moment haven't necessarily been automated or even semi-automated, so there would be a lot of manual labour to go into building corpora of sufficient size.

**Revista Linguística: Which variables, in your opinion, are more important for the construction of the identities of the subjects and the exploitation of contextual information of language usage?**

**Tony McEnery:** Well, in my own work, two very important techniques which I use are keywords and collocation. Keywords are when you contrast one set of texts, maybe one speaker, with another set of texts, or perhaps another speaker, and you look for words which are usually frequent or infrequent when compared together. So lexical profiling of that sort is very important as is collocation – how words associate or not with other words in their immediate region, maybe five words on either side of them. These are two very important techniques for me. And they, in terms of representation, typically reveal quite alot about how certain ideas or people or objects are constructed in language. In all of the work we have done in discourse analysis, keywords and collocation have been two important ways in which we have approached the question of construction.

**Revista Linguística: According to the methodology of Corpus Linguistics, how to establish a link between the structure of information, knowledge and technology?**

**Tony McEnery:** The interface with technology is important. Without computers this approach to the study of language is really impossible. We need the computer to sort, count and retrieve information. We need to be able to say how many times does this word occur and the computer rapidly goes through a billion of words and says 'this many times'. We then need the computer to manipulate data and perform various mathematical procedures. So, on that level, a very basic level, there is a very strong interaction with technology. We can, with a high degree of accuracy in an annotated corpus, say which part of speech certain words are, this word here is a noun, this word here is an adjective, etc, etc. You can do that automatically. So technology helps us. Similarly with other things like semantics, you can achieve automated analysis to some extent with some languages. But at the other end of the spectrum there are other things you can't do using computers, yet. That is when you get back to the problem we were talking about before where heavy manual analysis and annotation is required before you can start to get a computer to work those things out. So, say, for example, if I wanted to just find all metaphors in a text, somebody would have to go through and do the categorization of the metaphors in that text. Although I am sure some computer scientists would say that they could do it automatically, I have my doubts. So, there are still things that a computer can't do that linguists would like really. The influence of computing on this gets much weaker when you look at such questions, but nonetheless you can't do Corpus Linguistics really without a computer. So, even when we are manually encoding texts in order to help the computer reveal patterns, it is the computer eventually that will do the counting up and the processing of this data, even if the linguistic data has to be manually annotated.

**Revista Linguística: Corpus Linguistics broke out in the 80s and 90s with the popularity of individual computers and subsidized important research in several languages. How do you evaluate the current situation of Corpus Linguistics? What were the advances, which are the biggest challenges and what are the prospects for this branch of linguistics?**

**Tony McEnery:** I'd say the current situation of Corpus Linguistics is very strong. But it is also entering a slightly new phase. Approaches to analysing large text collections and coding big data are becoming quite popular. So, in linguistics, Corpus Linguistics is principally interested in exploring language, carrying forward linguistically informed analysis of some depth to a larger scale. We would not have been able to achieve this without the computer. So, Corpus Linguistics is popular and more and more people are using corpora. Some people are using corpora in ways the corpus linguists don't typically. But we should never forget what the true advantage of the Corpus Linguistics approach is it is linguistics. We are actually interested primarily in language, in the patterns of the language, in communication, in the description of language, we are looking for an explanation of why something is in the data. We are not principally interested in just using any mathematical trick to achieve a specific effect and that is what tends to happen over in big data - there is no deep understanding of how languages work necessarily. We are interested, or I

am interested, in psychological reality and the processing of language itself. I am not necessarily interested in building computer systems that can spot people's names or computer systems that can tell you if this brand of butter is liked on twitter or not liked on twitter. Though it is very interesting to the types of people that like to do such things, I am sure, I am not interested in that personally. I am interested in issues like saying how a group is represented, who has power or what are the consequences of people having power on language, how is that evidenced in the corpus, who uses bad language, why they are licensed to use it, what is the historical context in which this type of language use arises etc etc. These deep linguistic and broadly social questions around corpus data are what I am interested in. One of the biggest challenges actually is that Corpus Linguistics gets misrepresented as big data and we lose the reflection back on linguistic theory. Overall, However, the prospects for corpus linguistics are very strong. 20 or 30 years ago not many linguists outside of the small circle of people who identified as corpus linguists used corpus data. Now it is quite common to find people in syntax or semantics, phonetics, discourse analysis, sociolinguistics, second language acquisition study using corpora - in the past that was unheard of. So, the prospects I think are very strong because more and more different types of linguists are using corpus data. Other academic subjects which study languages to some extent, sociologists, discourse analysts, have also started to use corpora: people in law use corpora now, recent court judgement in the States where they discuss the use of Corpus Linguistics as evidence in court, a whole range of people who have research questions which are principally focused on language who isn't just linguists, a whole range of research in the humanities and in social sciences who do that, are also starting to use corpora. So that is good too.

# entreviSta

## HINUREWA POUTU

*por Marcus Maia (UFRJ)<sup>1</sup> e Arianna Berardi-Wiltshire (Massey University/NZ)*



As a fluent speaker, a teacher, a researcher of Te Reo Māori and the youngest member of the New Zealand Māori Language Commission, Hinurewa Poutu is passionate about preserving the indigenous language of New Zealand and believes the future of Te Reo Māori rests with the younger generation. Hinurewa, who works as a teacher in the same Māori-medium school where she received her education, has also worked as a television presenter, a Māori language consultant and an associate producer for Māori media. She was a member of the New Zealand Constitutional Advisory Panel, and as a Massey University Studies Graduate, she recently defended her doctoral thesis — written entirely in Māori — on Māori language use among teenagers and young adults who have attended Māori-medium schools. Speaking in support for the introduction of Māori as a compulsory subject in New Zealand mainstream education, Hinurewa believes Māori language belongs to all New Zealanders, Māori and non-Māori alike and that in order for Te Reo Māori to flourish, it needs to break out of its ceremonial

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro.

mold and to be made “cool” enough for everyday use by the younger generation of speakers.

**Revista Linguística:** **To begin our interview, we would love it if you could tell us a little about yourself and your background. What has been the role of Te Reo Māori in your upbringing and education?**

*Ko Ngāti Rangī, ko Te Āti Haunui-a-Pāpārangī, ko Ngāti Maniapoto ōku iwi. I tupu ake ahau i Papaioea, ā, i poipoi ahau i te kōhanga reo, i te kura kaupapa Māori, i te wharekura. Tēnā koutou katoa.*

**Hinurewa Poutu:** I am of Māori descent and my tribal affiliations include Ngāti Rangī, Te Āti Haunui-a-Pāpārangī and Ngāti Maniapoto. I was born and raised in Palmerston North, in the Manawatu area of New Zealand. My parents are of the generation who did not grow up speaking Māori, however they learnt it as adults and chose to speak Māori to me. I was educated through kōhanga reo, kura kaupapa Māori and wharekura which are Māori language schools.

**Revista Linguística:** **We have several endangered languages in Brazil. Unfortunately there have been very few programs of preservation and revitalization that can be reported as having achieved any success. On the other hand, Te Kōhanga Reo is considered one of the most successful language revitalization tools in the world. Could you tell us how it works and why it has been so successful?**

**Hinurewa Poutu:** Kōhanga Reo, or ‘language nests’, are Māori early-childhood centers that focus on infants and preschoolers. The first Kōhanga Reo were places where babies and young children could be put together with elders and fluent speakers of Te Reo Māori so that they could grow up from a young age in a Māori-speaking environment. Then, in the mid-eighties, once the first Kōhanga Reo children reached the age to attend school and joined mainstream New Zealand schools, families found that their children were losing the language within a short period of time, by going into an English speaking environment where no Māori was spoken. That led to the development of Māori-medium language schools, which are known as Kura Kaupapa Māori. As for their success... It really depends on your definition of success (laughs). The Kōhanga Reo movement has certainly done a lot for the revitalization of Te Reo Māori, although in recent years there has been a decline in the number of Kōhanga Reo centers around New Zealand. Also the Kōhanga Reo Trust has recently lodged a claim before the Waitangi Tribunal. The Treaty of Waitangi was signed in 1840 as an agreement between the British Crown and a number of Māori leaders at the time, and Te Kōhanga Reo Trust has argued in recent years that Crown policy and government policy in New Zealand has restricted the growth and development of Kōhanga. But in saying that it has certainly made a significant contribution to the revival of Te Reo Māori, and people like myself have benefitted from it in that we have been raised through Kōhanga as fluent speakers of Māori. Earlier today you joined a Māori immersion teacher-training course, and actually a number of the students in that program are graduates of Kōhanga Reo and Kura Kaupapa Māori, Māori-medium schools.

**Revista Linguística:** **You are currently working as a high-school teacher at Mana Tamariki,**

**the same Māori-medium school where you were educated. Can you tell us about the teaching philosophy and practices of Māori-medium schools?**

**Hinurewa Poutu:** There are different types of Kura Kaupapa Māori or Māori-medium schools. Mana Tamariki, where I work, follows the principles of Te Aho Matua, a guiding philosophy for Kura Kaupapa Māori which is based on a holistic approach to pedagogy designed to integrate the physical, emotional, spiritual and environmental aspects of education with a strong Māori world view. That's the main principle that guides how we function as Kura Kaupapa Māori. Earlier this year the national curriculum document aligning with Te Aho Matua was published by Te Rūnanga Nui o ngā Kura Kaupapa Māori o Aotearoa, the National Organization for Māori-medium schools that follow Te Aho Matua. At primary level there are many teaching resources available in Te Reo Māori, including books and teaching materials in Te Reo. But in these particular schools, learning is driven by a Māori worldview integrated within a contemporary and modern education system.



Mana Tamariki – Language Nest and Maori Medium School

**Revista Linguística: What is your experience of the use of technology to support the education of children in Māori medium schools?**

**Hinurewa Poutu:** When I was in high school I studied New Zealand Social History through video conferencing. There were only two of us studying in this particular class in our school in Palmerston North and we connected with teachers and students who were based in Rotorua and Auckland. We'd dial up and meet and that's how we were able to have classes in that subject in our senior year at high school.

Currently at our school we have students who are learning senior math and their teacher is based somewhere else and through video-conferencing tools they are able to access math lessons taught in Māori. The technology allows students the freedom to pursue the subjects they choose even without the availability of locally-based teachers of that subject who can deliver lessons in Te Reo. As part of my work at Mana Tamariki I have taught Media Studies to students from across the country. That's



one useful method that we have employed to overcome the low numbers of teachers that are fluent in Te Reo Māori and also qualified in the specific subjects they need to teach to senior-level students. That kind of technology wasn't always available in schools so that's certainly a recent advantage for students in Māori-medium schools today. At Mana Tamariki we have one student doing math through video-conferencing, and four students studying practical art, so they all get together in front of the Video Conference screen with their boards and their paintings.

**Revista Linguística: Is English language taught as a subject in Māori-medium schools?**

**Hinurewa Poutu:** In our school English is introduced in year 8 as a formal subject. Māori is the only medium of instruction until students are twelve-years old. Only then they start formal English classes with an English language teacher, but all other subjects are taught in Māori, so math, science and social studies... all of those subjects are taught in Māori. However, all our students are bilingual and speak English fluently by the time it's introduced as a school subject. When it gets to senior-level high school, the teaching of some subjects can include bilingual elements, depending on the subject and the study resources that are available. That's because overall there are fewer Māori teaching and learning resources for senior-level high school classes than there are for junior-level or primary school.

**Revista Linguística: Is Māori language taught as a subject in New Zealand mainstream schools?**

**Hinurewa Poutu:** Māori is taught as a non-compulsory, optional subject in mainstream schools. The issue of whether Māori should be compulsorily taught in all New Zealand schools is one that has long been debated.

**Revista Linguística: What is your position on the issue?**

**Hinurewa Poutu:** I think there are benefits to having at least some Māori offered in mainstream schools, whether it's just basic pronunciation or even simple greetings, because after all it is one of our national languages. The current challenge that many mention against making Māori compulsory in schools is the lack of resources—especially teachers—to be able to teach it effectively. It is a challenge, but I still think it's a good goal to strive for in the future.

**Revista Linguística: You have recently been appointed as a member of the Māori Language Commission. What is the Commission and what does it do?**

**Hinurewa Poutu:** The Māori Language Commission was established in 1987 under the Māori Language Act, which officially recognized Māori as a national language of New Zealand. The Commission's role is to promote the Māori language. It advises government in decisions to do with Māori language and is responsible for promoting the Māori language at a national level. It's also responsible for certifying

interpreters and translators for Te Reo Māori. There are five board members or commissioners and the office has a number of branches. One branch focuses on Māori language research. There is also a fund pool where anybody can apply for funding for community initiatives to do with Te Reo Māori, like for example Māori language events, week-long courses for those who want to improve their competence of Te Reo Māori. We also produce resources such as dictionaries or other materials in Te Reo Māori. These are just some examples of what we do.

**Revista Linguística: The UNESCO criteria for the classification of endangered languages point out that a language becomes endangered when it loses more specialized forms, such as ritual language, chants, ritual wailings, etc. In addition to the Māori-medium schools, are there organized programs of preservation and documentation of more specialized forms of Māori?**

**Hinurewa Poutu:** As Māori, we each associate to our tribes and our marae, which are tribal homes or communal meeting areas. Most marae have a meeting house and there are certain ceremonies that take place at the marae, for example welcoming ceremonies known as powhiri. As part of these there are traditional forms of Māori speech-making or oratory, traditional chants and lullabies and songs. These are very important in terms of our daily cultural practices and are all to be found in and around the marae. The ritual languages associated with funerary rites, in particular, is very specialized. In Māori culture the acknowledging of the spirits of those who pass away is very important and oratory and music and singing are an integral part of the rites. All of these traditions have contributed to the survival of our language, especially the funerary practices because funerals in our culture last three whole days. Despite the extensive Māori migrations from the rural areas to the cities in the 1940s and 1950s, when it comes to sending off someone who has passed away it is still important to travel back to one's marae and attend the traditional burial and take part in the traditional ceremonies. That has changed somewhat in the last twenty years or so, but I think that that has been very important in the preservation of our language. There are also a number of occasions such as weddings, birthdays and tribal gatherings that take place at our marae and these involve speeches and songs in our language.

In terms of other specialist areas, Kapa Haka is the traditional Māori performing arts, and there is a national competition, known as Te Matatini, that is held biannually, as well as a series of regional competitions leading up to the final event. It represents the pinnacle of Māori performing arts and musical composition. All performances are in Te Reo Māori, so all the songs, all the haka and all the lyrics are in Māori. Whether that correlates to people using Māori off-stage is another story (laughs), but I believe events such as this are important for the revival of the language.

**Revista Linguística: One thing that seems to be important for Māori is the concept of mana, of the spiritual value of the language. Can you tell us about it?**

**Hinurewa Poutu:** There certainly is a spiritual element and connection to the language of our ancestors and that's important in the preservation of Te Reo Māori. In fact, one of the well known quotes by Hēmi Henare, who was a prominent Māori leader, is Ko te reo te mauri o te mana Māori, which

translates as “the language is the essence of Māori mana”, so yes, that’s an important element of our language.

**Revista Linguística:** You have recently defended your doctoral dissertation on the use of Māori language among teenagers and young adults who attend or have attended Māori-medium schools. What prompted you to focus on this particular topic and what were your main findings? Did your study suggest something in particular about the future of Te Reo?

**Hinurewa Poutu:** It’s been thirty years since the establishment of the first Kura Kaupapa Māori schools and this seemed like a good time to reflect about the fruits of that movement and to take a look at how Māori is used among this generation. The recent census showed a decline in Māori language speakers in New Zealand, but very little research so far had focused on young adults and youths who are fluent speakers of Māori, so that’s what drove me to research this topic. Also, I wanted to explore the idea that today’s teenagers and young adults will be the mothers and fathers of tomorrow, and I wanted to find out not only how they use Te Reo in everyday life, but also whether they would consider speaking it to their own children. For most Kura Kaupapa Māori students in New Zealand Māori is not used in the home, because in many cases the parents are not able to speak Māori. However they did send their children to Kura Kaupapa Māori in the hope that they would learn Te Reo and bring it back into the families. In summary, my research focused on the influences on Māori language use, and in particular on finding out when, where and with whom the current generation of Māori speakers use the language. The findings suggest that they use it mainly at school, primarily in the classroom and with teachers, which is in line to what happens in other countries with languages undergoing similar revitalization efforts, such as Ireland and Wales. At school, Māori is used mainly with younger children, either younger siblings or younger children who are just starting at Kōhanga or in the early years of primary school. Māori tends to be used with teachers because teachers are the ones who can speak Māori more fluently than parents or other people in the community, but that doesn’t mean that Māori isn’t being used outside the school. Māori is used alongside English with peers who are also speakers of Māori. Also, amongst the graduates who participated in the research, more than half of the Maori speakers who have left Māori-medium secondary schools are now using Māori most of the time with their own children, so there are signs of intergenerational language transmission that didn’t happen previously. Whereas among my parents’ generation it would have been rare to speak Māori at home, now it looks like at least some my generation of Māori speakers are choosing to do so with their own children, which is promising.

Another key message that came through was to do with the question of how do we get young people to use Te Reo more, especially in informal, everyday social interaction. One of the concerns that was often voiced by the participants, is that Māori language might be becoming a language of ceremony, as the use of Māori tends to be limited to formal and official ceremonies tied to specific circumstances, and when these are over, speakers quite often switch back to English. In this regard, the key message that consistently came through from the study is the need of making Te Reo Māori cool and relevant

to today's youth.

**Revista Linguística: How do you make Māori cool?**

**Hinurewa Poutu:** That's such a good question! (laughs) Most of the Māori language experiences that young people have are in school and that's a very formal environment where they are learning formal subjects and so there is an overall lack of vocabulary when it comes to informal gossip or just chatting with friends, which makes informal relationships difficult to create and maintain in Te Reo for young people. That's something that as teachers we need to be sure to include in the learning experiences we give our students, because there is nowhere else for them to learn this kind of informal language, since quite often their parents can't speak Māori. Other possible sources of informal Māori language might include the media, but while we have a Te Reo channel that is all in Māori, there isn't a single show that targets youth that's entirely in Māori.

One initiative that we've been involved with as a national organization is the running of events to bring youth together in informal settings that are not about school but about socializing. Last year we organized an event where senior high school students from some of the 34 Māori-medium secondary schools in the country came together for a Māori-language only event that included games, an Amazing Race-type activity around Auckland and a workshop run by popular television presenters, performances by Māori language singers and songwriters, all designed to be informal, casual and fun, with an emphasis on the students enjoying themselves and making friends in Te Reo Māori. The feedback we had was very positive. A lot of the teachers that attended and the students themselves noted an increase in the use of Māori with plenty of really good examples of the language being used in social contexts, so that's the kind of positive initiative that we would like to promote again in the future.

**Revista Linguística: Speaking about the need to modernize the language, a common challenge for indigenous language development is the creation of contemporary vocabulary for things such as computers and the like. Does Māori have a way to come up with words for new technologies, or do the speakers tend to borrow these terms from English?**

**Hinurewa Poutu:** That's one of the roles of the Māori Language Commission, to provide advise to translators and to create new words. One example of using traditional Māori words in a modernized context is 'computer' or rorohiko in Māori from roro 'brain', and hiko 'electric'. My research also found examples where teenagers are creating their own words and terminology in Māori – they are completely made up slang terms, such as wekeneru, which is an expression of wonder or delight. It is not a traditional Māori word and teens have created it among themselves. You could say it has now become a legitimate word because I have heard it on some programs on Māori Television and in formal speeches on a marae. It's an example of how youth are making the language 'cool' in their own way and adapting it to their modern experiences. A related

issue has to do with the use of Māori in social media. As part of my study I conducted a national survey that included 478 participants, followed by interviews with 50 participants in the lower north island region, and I found that Māori is not often used in social media such as Facebook or Twitter, and that the decision to use English instead has to do with the perceived audience: If the audience is likely to include English-only speakers, then in order to include them, English is preferred over Māori.

**Revista Linguística:** Finally, we think your expertise and enthusiasm could potentially benefit the indigenous languages of Brazil towards their own preservation efforts. Would you like to come to Brazil, visit some indigenous communities and help organize revitalization programs?

**Hinurewa Poutu:** Thank you very much for the invitation. I think all of us who are striving to revive our languages share that passion, and if it helps others then certainly, yes.

## **CARTAS E CORRESPONDÊNCIA ORDINÁRIA COMO EGO-DOCUMENTOS NA ANÁLISE LINGÜÍSTICA**

*por Sybille Große\* (Universidade de Heidelberg)*

### **RESUMO**

O artigo dá uma visão da análise linguística da escrita pessoal sob a perspectiva dos ‘ego-documentos’. Ele retraza de maneira geral a evolução do conceito de ‘ego-documents’ na pesquisa historiográfica holandesa e alemã e retoma a sua aplicação aos estudos da sociolinguística histórica. O artigo detalha também a importância da pesquisa linguística de cartas pessoais como ego-documentos e tematiza a transmissão dos conhecimentos discursivos e linguísticos nos manuais épistolográficos. Discutem-se por fim os resultados da análise linguística de cartas escritas em francês e em português brasileiro de escreventes pouco-letrados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística histórica; ego-documentos; secretários; manuais epistolográficos; cartas pessoais; escreventes pouco-letrados (semicultos)

### **ABSTRACT**

This paper offers an overview of a linguistic analysis of personal writing in the perspective of ‘ego-documents’. It explores the evolution of the concept ‘ego-document’ adopted in the study of Dutch and German history and examines its application to historical sociolinguistics. The paper likewise highlights the relevance of linguistic investigation of personal letters as ego-documents and studies the transmission of linguistic and discourse behavior in letter-writing manuals. This linguistic analysis of personal letters written by inexperienced writers in French and Brazilian Portuguese reveals unique features of individual writing that is at the same time shaped by linguistic and discursive traditions.

**KEYWORDS:** Historical sociolinguistics; ego-documents; letter-writing manuals; private correspondence; inexperienced writers

\* [sybille.grosse@rose.uni-heidelberg.de](mailto:sybille.grosse@rose.uni-heidelberg.de)

O alvo desta publicação consiste em dar uma visão da análise da escrita pessoal em cartas pessoais privadas, com base na sociolinguística histórica, sob a perspectiva dos «ego-documentos».

## 1. SOCIOLINGUÍSTICA HISTÓRICA

A sociolinguística histórica é uma disciplina relativamente recente.<sup>1</sup> Os primeiros trabalhos datam dos anos 1980 (AUER et al., 2015, p; 2) e o seu conceito foi pela primeira vez apresentado no *Handbook Sociolinguistics* editado pelos sociolinguistas alemães Ammon, Dittmar e Mattheier em 1988 (WILLEMYNS;VANDEBUSSCHE, 2006, p.146). Nos primeiros quinze anos, a maioria dos estudos sociolinguísticos históricos foram trabalhos sobre a história do uso da linguagem, do contato linguístico e da consciência linguística das línguas alemã ou inglesa (WILLEMYNS; VANDEBUSSCHE, 2006, p.147). Depois chegaram trabalhos mais focados na relação entre o uso da língua e a política linguística, entre a escrita e a sua aquisição assim como na prescrição e norma. Em quase todos se discutiam a busca e o acesso primordiais aos dados.

A sociolinguística histórica é bem implantada também no Brasil, entre outros com os trabalhos no âmbito da pesquisa sobre a história da língua portuguesa no Brasil e com os trabalhos da Márcia Cristina de Brito Romeu (RUMEU, 2010) que buscava evidências reais para a confirmação da sua hipótese de que os escreventes cultos brasileiros já deixassem entrever traços da gramática brasileira na sua produção escrita pessoal (familiar).

Nos últimos anos, os sociolinguistas históricos – sobretudo europeus e canadenses (aqui France Martineau) – se orientavam com ênfase na pesquisa com os ego-documentos como base empírica. Os sociolinguistas históricos destacam-se, internacionalmente, ao lado dos trabalhos do alemão Stephan Elspaß (2005), especialmente como os trabalhos de Rutten e van der Wal (RUTTEN; VAN DER WAL, 2014).

## 2. EGO-DOCUMENTS/EGO-DOCUMENTOS E SUA ANÁLISE

### 2.1 Os “ego-documents” ou os chamados “first-person writings”

O conceito de ‘ego-documents’ foi desenvolvido e trabalhado nos anos 1950, no âmbito da historiografia social holandesa de Jacques Presser. Presser aplicou o conceito a inúmeras cartas pessoais (cartas, correspondência entre amigos, parentes e conhecidos), em diários, memórias, mas também em pedidos de clemência, petições e currículos profissionais (DEKKER, 2002a: 7; 8). Essa abordagem de *ego-documents* foi introduzida igualmente na historiografia britânica e alemã pouco depois desses estudos de Presser. Pesquisadores e historiadores alemães utilizaram-na nos seus trabalhos, porém com um sentido mais amplo, aceitando entre outros testemunhos judiciais nos processos criminais ou no Tribunal do Santo Ofício como ego-documentos (DEKKER, 2002a, p.9; KRENN, 2013. p.22; SCHULZE, 1996, p.22).

<sup>1</sup> Uma pequena introdução historiográfica da sociolinguística histórica encontra-se em Auer et al. (2015).

A noção de ego-documentos foi retomada posteriormente, ao final dos anos 1990, pelo grupo de pesquisa do historiador holandês Rudolf Dekker (DEKKER, 1988; 2002a; BAGGERMANN; DEKKER, 2004). O projeto de Dekker se concentrava no período moderno (1500-1814) assim como nas análises de autobiografias, memórias, diários íntimos e diários de viagem, em uma abordagem histórica e interdisciplinar (SCHULZE, 1996, p.15 ; VON KRUSENSTJERN, 1997; <http://www.egodocument.net/egodocument/egodocuments-1814.html>).<sup>2</sup>

Além disso, é Rudolf Dekker que observa uma alternância do enfoque historiográfico nos últimos anos:

Scholars are no longer focussing on individual texts as sources of historical knowledge, mining them only for charming anecdotes. The texts themselves have now moved into the center of research : temporal developments, genre-conventions, differences between types of egodocuments, motives for writing, intended audiences, the differences between literary and family texts, intertextual relations between egodocuments and other texts, and between them and oral traditions (DEKKER, 2002a, p.17).

Depois dos historiadores, foram os sociolinguistas – nos primeiros estudos holandeses e alemães – que demonstraram interesse nesses tipos de produção textual, principalmente, nas cartas particulares como amostras de *corpus* para a análise de textos antigos.

## 2.2 Definição de ego-documentos

A definição mais famosa de *ego-documents* é a de Pretter que a eles se referia em holandês, como *egodocumenten*. Consoante Pretter ego-documentos são textos escritos, nos quais o “EU”, o escritor/escrevente, está continuamente presente no texto como o escritor sujeito, escrevendo e descrevendo a matéria.<sup>3</sup> Schulze ampliou a definição de Pretter, nela integrando os documentos produzidos pelo autor, livremente ou não, isto é, produzidos de modo involuntário e não intencional. Assim, encontramos também textos judiciais e administrativos como base de análise historiográfica no *corpus* de ego-documentos de Schulze. Para Schulze, o aspecto mais relevante de um ego-documento é a ideia de ‘ego-percepção’, quer dizer da percepção individual e subjetiva – que deixa marcas nos textos.<sup>4</sup> Segundo Pretter e Schulze, o autor de um documento, ou melhor, o sujeito com suas características individuais está no foco do interesse. Isso significa também que não se analisam mais os representantes muito conhecidos de uma sociedade (no sentido de líder social) e já muito bem estudados na pesquisa

<sup>2</sup> O conceito de ‘ego-documento’ e a sua utilização no domínio da historiografia europeia provocou também uma discussão entre os historiadores. Vide para esta discussão Dekker (2002a).

<sup>3</sup> “(...) writings, in which I, the writer, is continuously present in the text as the writing and describing subject” (Pretter em van der Wal/ Rutten 2014: 1).

<sup>4</sup> “Gemeinsames Kriterium aller Texte, die als Ego-Dokumente bezeichnet werden können, sollte es sein, daß Aussagen oder Aussagepartikel vorliegen, die – wenn auch in rudimentärer und verdeckter Form – über die freiwillige oder erzwungene Selbstwahrnehmung eines Menschen in seiner Familie, seiner Gemeinde, seinem Land oder seiner sozialen Schicht Auskunft geben oder sein Verhältnis zu diesen Systemen und deren Veränderungen reflektieren.” (SCHULZE, 1996, p.28; vide também RUTZ, 2002).



sociohistórica, como reis, imperadores, generais etc. Ao contrário, o estudo devia abordar a “população ordinária”, como, por exemplo, moradores de uma aldeia, padeiros, mulheres, fazendeiros e crianças (SCHULZE, 1996, p.21). Esse aspecto de valorização das camadas médias e baixas da população e assim da maioria demográfica de uma sociedade chamou a atenção dos sociolinguistas históricos que estavam à procura de ampliar ou completar a base de seus estudos.

Em todos os tipos de ego-documentos os indivíduos falam de si, dos seus sentimentos ou dão a sua visão do mundo sobre um acontecimento, e da sociedade em que vivem, trabalham, participam, lutam etc. Indubitavelmente, nem todos os indivíduos pertencem aos mesmos grupos sociais e se distinguem em variáveis sociolinguísticas: idade, gênero, classe social, nível de letramento, profissão etc. e assim também nos seus usos da língua.

### 2.3 Heterogenidade formal dos ego-documentos e focos de interesse

Toda a escrita individual insere-se entre a situação pessoal e o contexto sociocultural ou sociohistórico. Por isso, os ego-documentos podem ser vistos em perspectivas diversas: 1. individual, 2. social e 3. transcultural. Um indivíduo que escreve uma carta durante a sua participação em uma guerra, a exemplo da Guerra do Paraguai ou da Segunda Guerra Mundial, escreve como indivíduo, como brasileiro ou francês ou alemão, mas também como qualquer outro soldado do mundo.

Perguntas globais para trabalhar com os ego-documentos na área da linguística seriam as seguintes:

- Como e por que e em que gênero textual (ou tradição discursiva) o sujeito da pesquisa escreve sobre si?
- Como o sujeito se legitima ou se autoriza na sua produção escrita pessoal?
- Como esse sujeito constrói o seu ego/o seu “Eu”? Como funciona o “self-fashioning”? (ou a autoestimação)
- Como o sujeito em pauta se adapta a situações de escritura diversas, por exemplo, como um indivíduo que escreve em função social de filho, de irmão, de namorado, de marido, de pai, de soldado etc.?
- Como se pode definir a relação entre a aquisição da escritura, da escrita e da tradição discursiva de um indivíduo em um ego-documento concreto?
- E quanto aos diários e às cartas: de que fala ou não fala o sujeito em análise? Quais são os pontos de interesse sob uma perspectiva individual ou pessoal? Em uma carta escrita durante uma guerra essa perspectiva varia claramente com interdependência entre o autor e o destinatário de uma carta, etc.

São até agora, sobretudo, três gêneros textuais que chamavam o interesse dos historiadores e posteriormente dos literatos e linguistas: as cartas, os diários pessoais e os diários de viagem.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Vide, sobretudo, Schneider (2002) e van der Wal e Rutten (2013b, p.1).

## 2.4 Ego-documentos e a pesquisa Linguística

Os ego-documentos dão acesso a um tipo de análise multidimensional e multimodal que se relaciona na linguística com a sociolinguística histórica, com a pragmática histórica, com a análise do discurso histórica, com a linguística de variação diacrônica, com a história da língua e com a linguística de corpus. O conceito de ‘ego-documentos’ se posiciona claramente contra a focalização da linguística histórica aos textos literários e administrativos e em prol da inserção dos textos das classes média e baixa na análise diacrônica, isto é, a « language history from below » («a história da língua de baixo») (ELSPAß, 2005, p.13). Apesar disso, os ego-documentos têm, em muitos contextos, uma relação estreita com a língua falada, o que *não* quer dizer que essa abordagem veja a língua escrita como uma fonte objetiva da análise da língua falada. Problemas e perguntas a formular no trabalho com os ego-documentos com foco na análise linguística no sentido de idioma poderiam ser por exemplo:

- Em que pessoa o indivíduo fala de si? (1<sup>a</sup>/ 3<sup>a</sup> pessoa do singular, 1<sup>a</sup> do plural)?<sup>6</sup> E como ele fala aos e dos outros?
- Quais seriam as estruturas para exprimir a polifonia ou diafonia no documento?<sup>7</sup>
- Com que expressões e estratégias se constrói a opinião e se manifesta o sentimento do autor?
- Qual seria o impacto dos verbos de *pensar*, *creer* etc. e do pensamento no *self-fashioning*?
- De que maneira o autor desenvolve a ideia de ‘copresença fictiva’ e nivela assim a não-presença real de outros falantes?<sup>8</sup> Como se constrói assim um espaço comunicativo comum?, etc.

Análises linguísticas se tornam possíveis sob uma larga base empírica de ego-documentos com enfoques diversos, que se evidenciam nos trabalhos de Rutten e van der Wal (2013) ou Elspaß (2005) que analisaram aspectos dialetais e socioletais da escrita. Eles responderam assim às perguntas pertinentes ao desenvolvimento e ao processo de standardização do holandês e do alemão.

## 3. CARTAS NA PRODUÇÃO ESCRITA PESSOAL E CARTAS COMO EGO-DOCUMENTOS

### 3.1 Cartas particulares ou pessoais

A correspondência ordinária faz parte de documentos biográficos que um sujeito escrevente redige para comunicar com os seus familiares ou amigos, falando assim de uma coisa e/ou falando de si mesmo. Quando se trabalha na pesquisa de ego-documentos com cartas pessoais havia um familiar, uma família ou uma instituição, etc. que interagiu na seleção das cartas para guardar (vide também: GASTAUD, 2014, p.2). Os critérios da seleção dos documentos podem situar-se ao nível temático, mas também aos níveis estilístico, linguístico ou emocional. Eles são na maioria dos casos opacos, mas não sem interesse para desenvolver cada vez mais o conceito de ‘ego-documento’.

6 No que concerne às cartas, a pergunta do tratamento utilizado nas cartas (tratamento pronominal e nominal) já está consubstanciado nas pesquisas.

7 Para a diafonia vide Steuckardt (2014, p.356).

8 Vide também Steuckardt (2014, p.355).

As cartas particulares, obviamente, possuem marcas da oralidade e também estruturas nítidas da escrita (vide entre outros RUTTEN/VAN DER WAL, 2014, p.6) e, por isso, temos de atinar a não proceder à análise das cartas como se fossem documentos homogêneos, mas híbridos (vide MARTINEAU, 2013, p.141), que se inscrevem na maioria das vezes nos documentos da «imediatez», como são chamados por Koch e Oesterreicher (2011).<sup>9</sup>

Um das minhas primeiras perguntas no trabalho com cartas pessoais foi como avaliar essas cartas na análise linguística cuja heterogenidade é imensa e a variação é maior ainda com a perspectiva diacrônica. Além disso, os gêneros de cartas são muito variados. Dependendo da função comunicativa preponderante e dos autores, assim como dos destinatários da carta, os atos de pedir, de agradecer, de narrar, de elogiar e outros não deveriam ter uma forma linguística comum. Mas a realidade é outra. As cartas contêm também, a despeito da variação vinculada intimamente à finalidade comunicativa específica, à subjetividade e aos perfis sociolinguísticos diversos, estruturas comuns ou bastante similares. Isso é sobretudo significativo para a parte inicial (a introdução) e a final (a conclusão) de uma carta. Todavia, pode ser relevante também para a parte medial (o desenvolvimento em uma carta). A carta é, nesse sentido, uma prática de letramento sociocultural escrita em uma história de longa duração.

Uma *língua histórica* (no sentido da ‘língua histórica’ de Coseriu 1988)<sup>10</sup> oferece normalmente tipos de verbalizações das informações e das experiências discursivas escritas, adotadas e repetidas na sociedade, e desse modo convencionalizadas em estruturas de discurso ritualizadas (RUTTEN/VAN DER WAL, 2013, p.45). Essas estruturas linguísticas são descritas sob a perspectiva da tradição discursiva – paradigma científico aplicado também aqui no Brasil, no âmbito dos estudos históricos do português brasileiro, entre outros, por um grupo de trabalho do Projeto *Para a História do Português Brasileiro* (PHPB) (vide Große no prelo). As tradições discursivas podem atingir níveis de complexidade variados, ou seja, podem ser representadas:

1. por uma fórmula simples (como o famoso “beijinhos” em muitos emails brasileiros);
2. por um gênero textual (uma carta comercial ou uma carta de congratulações) e
3. por uma forma ainda mais complexa como um universo discursivo (o universo religioso, literário etc.) (Vide WILHELM, 2001).

9 A ideia essencial do trabalho de Koch e Oesterreicher no final dos anos 1980 foi sobre colocar dois níveis sempre mencionados em trabalhos sobre a língua escrita e a língua falada: o ‘meio’ e a ‘concepção’. Com referência às distinções de meio e concepção, eles introduziram outra distinção mais apropriada à descrição entre a «linguagem da imediatez» e a «linguagem da distância». Descrevem, para esses dois tipos, as condições de comunicação e estratégias de verbalização que existem em todas as línguas históricas.

10 “[...] a maioria dos romanistas alemães aceita como fundamental a distinção coseriana entre três níveis do falar, três aspectos da atividade lingüística cuja diferenciação é considerada requisito prévio imprescindível para qualquer questão do estudo da linguagem. Trata-se da distinção entre o nível universal do falar em geral, esse nível que é comum a todos os seres humanos e anterior à diferenciação babélica das línguas; aqui encontra-se o dispositivo geral do homem para falar, para comunicar-se por meio de signos lingüísticos que designam o mundo da experiência. O segundo nível é o histórico, das línguas como sistemas de significação historicamente dados, atualizados, no terceiro nível, em textos ou discursos concretos” (KABATEK s.d.).

Todo conhecimento da tradição discursiva deve ser transmitido de uma geração de usuários da língua a outra, de um grupo a outro.

As tradições discursivas que desempenham um papel considerável na redação de cartas são transmitidas no âmbito escolar (na aprendizagem da redação de cartas), no âmbito institucional (por exemplo no caso de formular cartas de negócios ou comerciais), e no seio familiar, pela valorização, seleção e conservação de cartas recebidas pela família, que servem, mais tarde, de modelo para a redação de cartas pessoais. Mas, apesar disso, as tradições discursivas e o uso da linguagem em contextos comunicativos concretos são também descritas em tratados normativos, como os chamados secretários ou manuais epistolográficos que circulavam como na Europa também no Brasil, particularmente no século XIX (vide BARBOSA, 2011, p.84).

Mas também a assistência ao escrevente na redação de cartas era muito comum. Nos séculos XVI e XVII sobretudo, havia os secretários escrivães, que trabalhavam quer em uma casa nobre quer na rua. Nesses séculos e até o final do século XX, havia os escrivães públicos, aos quais os que não sabiam escrever bem solicitavam-lhes uma carta bem-escrita (CHARTIER, 2002, p.92).

### **3.2 A transmissão dos conhecimentos discursivos e linguísticos e a relevância dos tratados normativos**

Na minha perspectiva, os manuais epistolográficos inscrevem-se em uma tradição – com um tempo longe da história – dos tratados normativos que são de grande diversidade e que focalizam não só o uso linguístico, como o comportamento social (a chamada literatura da civilidade). Também encontramos na variedade dos tratados normativos tratados como os *tratados de saber viver* ou tratados de estilo, de retórica etc.<sup>11</sup>

Nos tratados normativos com valor linguístico são conservadas as experiências linguísticas, textuais e/ou discursivas, com uma finalidade pragmática bem circunscrita, como é por exemplo o caso de uma conversação galante (elegante, gentil e polida). Isso implica um enriquecimento dos modelos, exemplos reproduzidos dos bons modelos conservados ou inventados pelo próprio autor do tratado (vide também GROBE, 2009, p.96). Uma propriedade característica de muitos desses tratados normativos é que não se limitam a prescrever, mas oscilam continuamente entre prescrição e descrição. Assim sendo, o discurso normativo<sup>12</sup> apresenta-se de diferentes modos.

No caso dos manuais epistolográficos, a parte normativa explícita revela-se constitutiva para todo manual epistolográfico e que contém todo tipo de regras para a práticas epistolar (vide também BARBOSA, 2011).<sup>13</sup>

11 Vejamos a tipologia dos tratados normativos em Grobe (2009: 15).

12 Descrevi esse discurso normativo detalhadamente na minha segunda tese de doutorado sobre o desenvolvimento dos manuais epistolográficos franceses nos últimos cinco séculos (GROBE, 2009).

13 As prescrições que encontramos nos manuais se estendem também aos elementos que descrevem a materialidade e o envio das

As cartas modelos selecionadas pelos autores dos manuais, geralmente, não estão até o início do século XIX vinculadas a pessoas comuns ou às situações comunicativas prototípicas da epistolaridade popular (BARBOSA, 2011, p.97).<sup>14</sup> Contudo, durante o século XIX, a maioria dos manuais epistolográficos das línguas românicas passam a ser verdadeiros manuais populares, didáticos e «úteis», com a visão de repetir fórmulas, regras e também modelos prontos a ser copiados de várias cartas sobre os mais variados assuntos para um público com pouca familiaridade na escritura epistolar (GROBE, 2009: 301; BARBOSA, 2011, p.81, 95). Os manuais epistolográficos ganharam, assim, um vasto público, sobretudo os recém-alfabetizados, ainda inseguros nas práticas escritas.

Entre os manuais epistolográficos de grande circulação no Brasil encontramos neste século, entre outros, o famoso *O Secretario portuguez*, de Francisco Jozé Freire<sup>15</sup> ou o *Novo secretário Luso-Brasileiro: Arte de escrever com elegância e perfeição toda a espécie de cartas; exemplificada com numerosos modelos* (1865).

## 4. CARTAS COMO EGO-DOCUMENTOS NA PESQUISA LINGUÍSTICA: PROJETOS E ENFOQUES

### 4.1. Os trabalhos de Rutten e van der Wal

O grupo de pesquisa situado na universidade de Leiden (Leiden University), nos Países Baixos, e dirigido por Marijke van der Wal focaliza o seu interesse de ego-documentos nas cartas particulares do século dezessete e dezoito, nas chamadas *Letters as Loot*, um *corpus* que contém 40 mil cartas confiscadas na época da guerra entre a Holanda e a Inglaterra (*warfare*) (RUTTEN/VAN DER WAL, 2014, p.1). Gijsbert Rutten e Marijke van der Wal examinam fenômenos de variação fonológica e morfossintática no holandês dialetal e suprarregional na perspectiva dos ego-documentos. Avaliam o contato de línguas e de dialetos nesse território e também no espaço urbano de Amsterdam, numa época em que havia um forte movimento migratório do interior da Holanda para Amsterdam. Apesar de os resultados deles serem muito importantes quanto à mudança da língua, eles analisam também um aspecto pouco examinado até agora na aprendizagem da escrita: o valor real dos tratados normativos, dos manuais epistolográficos, na redação de cartas, conservando uma abordagem sociolinguística nessa parte do estudo.

Nos séculos XVII e XVIII, a aprendizagem da redação das cartas não tinha alcance geral, ainda que houvesse inúmeros manuais epistolográficos (RUTTEN/VAN DER WAL, 2013: 45)

In sum, is no reason to assume that letter writing was a skill generally

---

cartas (veja também BARBOSA, 2011: 91).

14 A finalidade dos manuais epistolográficos é descrita por Gastaud (2014: 4): “O sucesso dos manuais está diretamente relacionado ao desejo de ser social e culturalmente apto, de colocar-se em um bom lugar na sociedade escriturística. Na falta de uma aptidão de berço ou de formação, o manual oferece a chance de parecer social e culturalmente adequado.

Esta habilidade, a de enviar uma carta em todos os sentidos adequada, era mais um marcador social que evidenciava a origem de classe do autor, assim como o fazem a fala com acento de origem popular, o tempo de permanência na escola, a prática de determinados esportes e o bronzeado da pele, ou, dependendo da época, a falta dele, entre tantos outros indícios de pertencimento social”.

15 Para a relevância da obra de Freire veja entre outros Simões (2007: 173-176), Miranda (2000) ou Conceição (2011).

acquired by pupils in the Netherlands. (RUTTEN/VAN DER WAL, 2013, p.46)

Em holandês, nessa época, havia dois tipos de manuais epistolográficos: um tipo mais dirigido a uma elite, outro a todos os que já sabiam escrever e que tinham de escrever cartas (RUTTEN/VAN DER WAL, 2013, p.46). O primeiro tipo era praticamente irrelevante para a redação de cartas e servia mais para a leitura divertida de bons modelos literários de cartas, porém o segundo deveria ser analisado mais atentamente.

No seu trabalho, Rutten e van der Wal pesquisaram as fórmulas constitutivas para a produção do texto (o que para mim corresponde ao nível menos complexo da tradição discursiva) (RUTTEN/VAN DER WAL, 2013, p.48). Nessas fórmulas constitutivas para a produção do texto, eles diferenciam “*Text-type formulae*” (fórmulas para saudar, despedir-se etc.) e “*Text-structural formulae*”, para realizar a transição entre dois fragmentos (RUTTEN; VAN DER WAL, 2014, p.82, 86).

Entre as *text-type*-fórmulas podemos situar as fórmulas de tratamento e as fórmulas iniciais e conclusivas de uma carta. Já Elspaß (2005, p.192) mostrou que esse gênero de fórmulas foi mais utilizado por escreventes inexperientes e/ou com problemas na escrita. Assim sendo, elas são necessárias para reduzir o esforço de redação (RUTTEN; VAN DER WAL, 2013, p.53). Mas é essencial atinar-se a outro gênero de fórmulas, as “fórmulas intersubjetivas” (interativas no âmbito da pragmática), que são, por exemplo, perguntas sobre a saúde, cumprimentos especiais e todas as estruturas com as quais o escrevente pode estabelecer e também aprofundar o contato social. Encontram-se também nos manuais fórmulas constitutivas para a produção do texto como a fórmula “*Ik laat u weten als dat/I let you know that*” que era utilizada como fórmula típica para introduzir um novo tópico na carta (RUTTEN/VAN DER WAL, 2013, p.56). Há, portanto, diversas fórmulas comunicativas, discursivas, a analisar como são expressas, a exemplo do cumprimentar o destinatário, referir-se à carta anterior e terminar a carta.

Mas o que os estudos empíricos de Rutten e van der Wal nesse âmbito buscavam revelar sob uma perspectiva sociolinguística? Sublinham que

- as mulheres usaram manifestamente mais fórmulas nas cartas analisadas do que os homens
- os escritores das camadas sociais mais baixas empregaram mais fórmulas do que os das camadas mais altas
- observou-se também uma tendência a variar as fórmulas, mas esse tipo de variação aumenta com o *status* social e o grau de letramento (as experiências na prática escrita do escritor) (RUTTEN/VAN DER WAL, 2013, p.60-61)

Tais resultados levam às seguintes conclusões que as diferenças entre as fórmulas que se encontram nos manuais epistolográficos e nas cartas “reais” parecem menos proeminentes do que muitas vezes presumidas na literatura científica epistolar. Apesar disso, o conhecimento das formas epistolares ritualizadas pode ser interpretado também como indicador da aquisição da escrita (vide o estudo de

RUTTEN;VAN DER WAL, 2013). Os escritores das camadas baixas com muito pouca experiência na redação das cartas recorrem mais às fórmulas preestabelecidas nos manuais epistolográficos do que os que não veem a redação de uma carta como um esforço particular.

## 4.2 O Corpus de ego-documentos de *français familier ancien*

O *corpus* de ego-documentos *français familier ancien* dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX constitui um grande *corpus* sociohistórico, recolhido pelo grupo de pesquisa de France Martineau no Canadá. Esse *corpus* contém ego-documentos com 5.000 cartas, centenas de diários pessoais etc. de pessoas pouco letradas.

A definição de ‘pouco-letrado’<sup>16</sup> – que é ambígua – torna possível um enfoque na análise de produções textuais com todas suas características de pessoas com pouca escolaridade, limitadas, na sua maioria, à quarta ou quinta série do ensino fundamental.

O que destaca esse *corpus*, além disso, é que não contém só textos pessoais antigos. Há também amplas informações biográficas dos autores dos textos. No que concerne às cartas, o *corpus* engloba muitas vezes grandes partes da correspondência particular de uma família, e não apenas cartas únicas ou individuais. Nos seus estudos linguísticos France Martineau pontua, essencialmente, a hibridez dos textos recolhidos. Assim, os escritores das cartas misturam uma linguagem corrente usada em situações de intimidade na língua falada com as fórmulas epistolares tipicamente escritas (MARTINEAU, 2013: 134). Essas cartas não se caracterizam só pelo uso relevante da linguagem corrente. São importantes por representarem textos de “immediatez” na língua escrita (MARTINEAU, 2013: 133). Os textos integrados nesse *corpus* escrito dão a impressão do uso da língua escrita, não só dos mais cultos, mas de muitos outros canadenses sob a condição de haverem sido alfabetizados nos últimos séculos.

## 4.3. O Corpus 14 e o projeto Egoling 14-18

O projeto de *Egoling14-18* é um projeto de pesquisa internacional sob a responsabilidade da universidade francesa Paul Valéry de Montpellier e da universidade de Heidelberg. A universidade de Montpellier, com seu laboratório de pesquisa *PRAXILING*, foi iniciador do projeto e é também responsável pela visualização do *corpus* chamado *corpus 14* no projeto que oferece a documentação de várias cartas em francês, publicadas em *fac-simile* com acesso aos documentos anotados em XML nas versões texto (TXT) original e modernizado. O projeto *Egoling 14-18* aplica a ideia de ‘ego-documentos’ e de ‘escreventes pouco letrados’ à formação de um *corpus* de base empírica de cartas particulares escritas, em francês e em alemão, durante a I Guerra Mundial, por soldados que se correspondiam com as suas famílias. Esses soldados, geralmente de um nível não culto, são caracterizados como recém-alfabetizados. A correspondência tem até agora um foco regional em duas regiões francesas o *Hérault* e a Alsácia (*Alsace*). As duas regiões são do maior interesse porque são

16 Para o conceito de ‘pouco-letrado’ veja o trabalho de Branca-Rosoff e Schneider (2004).

regiões multilíngues (francês, occitano, alemão e alsaciano) em que a alfabetização se realizava quer em francês quer em alemão.

Os primeiros resultados das análises linguísticas com a correspondência pessoal desses soldados pouco letrados, durante a I Guerra Mundial, se situam em diferentes níveis:

### **1. na apropriação da escrita**

- os escreventes de cartas revelam dificuldades na segmentação (vide também STEUCKARDT, 2014: 358)<sup>17</sup>
- o seu domínio do conhecimento das regras ortográficas e de pontuação é restrito<sup>18</sup>

### **2. na apropriação das convenções epistolares (tradição discursiva)**

- as cartas mantêm em geral uma estrutura epistolar
- o uso de fórmulas epistolares é comum, mas revela maior variação do que o esperado<sup>19</sup>

### **3. na apropriação de estrutura sintática (também da pontuação)**

- o conceito de ‘oração’ ainda não está plenamente apropriado por parte dos escreventes<sup>20</sup>

### **4. a carta como “conversação entre pessoas ausentes”**

- no uso das formas de estrutura informativa, por exemplo para focalizar ou topicalizar, se percebem estruturas cujo emprego é comumente ligado mais à língua falada e ao contexto de “imediatez” como por exemplo à dislocalização à esquerda ou *ao ‘mise en relief’* como estratégia de focalização
- como no discurso oral imediato encontramos marcadores discursivos, anacolutos, repetições e também correções em alguns documentos,<sup>21</sup> cuja frequência não é, porém, muito elevada

### **5. a pergunta: quem fala na carta?**

- encontramos estruturas evidenciais para dar opiniões fora do “Ego/EU” “*dit-on*” = eles dizem, se diz

No que se refere a outras análises no nível do discurso, para reconhecer a escrita individual e íntima em contextos variados, já analisámos a alternância de perspectiva dos soldados em numerosas cartas,

17 Steuckardt (2014, p. 358) descreve muito bem a problemática da segmentação entre percepção silábica, consciência semiótica da palavra e o conhecimento da grafia normada.

18 Vide também os resultados de análise de Mollica (2006, p. 14).

19 Vide também os resultados da análise da forma epistolar de Klippi (2013, p. 116-117).

20 Outra explicação seria também possível: os autores escrevem como se falavam – a doutrina antiga para escrever uma carta: narrar, conversar.

Klippi (2013) discute a ideia de uma relação entre a ausência de pontuação e o conceito de ‘oração’ e conclui: “*The absence of punctuation does not mean that Gaston had no conception of sentence or constituent structure*” (KLIPPI, 2013, p.120).

21 Vide também Steuckardt (2014, p.357).



quando eles falam com a mulher, os filhos, amigos e colegas. Assim, essas cartas descrevem a Guerra e o papel dos soldados, os seus sentimentos e as suas emoções, com recursos linguísticos e estratégias diferentes (vide Steuckardt no prelo a). Nos *Corpus 14* e no projeto *Ego-ling 14-18* também são integradas cartas de mulheres e de crianças. As nossas análises vão revalorizar a escrita feminina e a infantil daquela época, que até hoje é pouco conhecida.

## 5. EXEMPLOS DE CARTAS BRASILEIRAS

Sem condição de já dar exemplos das cartas brasileiras recuperadas por mim, eu trabalhei com uma correspondência de maior interesse que se encontra *online*.<sup>22</sup> Trata-se das cartas de um casal (Jayme O. Saraiva e noiva Maria Riberio da Costa) enviadas entre 1936 e 1937 e coletadas por pesquisadores da UFRJ no *Arquivo Nacional do Rio*. Nessas cartas entre Jayme O. Saraiva, que trabalhava no Rio, e a sua noiva, Maria Riberio da Costa, morando em Petrópolis, observa-se um domínio distinto da norma padrão (vide também <http://www.lettas.ufrj.br/laborhistorico/Biografias.htm>). Enquanto as cartas de Jayme correspondem na maioria dos casos a um uso mais regular de norma padrão, as cartas de Maria ao seu noivo, compreendem traços já encontrados nas cartas do *Corpus 14* e de *Egoling 14-18*. Esses traços são relacionados ao processo de apropriação distinta ou incompleta da norma escrita estandardizada como

- as dificuldades na segmentação (*au mentarã; na quele banco; eu fubuscar; ires aumedico; Eu talvez vou menbora; jabotei; a sim como; ganhaste aposta; de pois voce pode rasgar; mandar ou tra- veis pramin*)<sup>23</sup>,
- os problemas de pontuação e de ortografia (*ter auguma carta; os meus eros; este retrato esta orivel; quirido noivinho; fizemos mal de deichar; nois*)<sup>24</sup> ou
- a generalização de umas regras ortográficas (MOLLICA, 2003, p. 16) como por exemplo a regra da marcação da fricativa alveolar surda /s/ antes das vogais /a, o, u/ com/por <ç> aplicada também às vogais /e, i/ (*voçes; romançe; troçe*)<sup>25</sup>

Porém, a Maria Ribeiro da Costa dispõe de conhecimentos adequados das necessidades da redação epistolar o que se observa em cima de tudo na manutenção de uma estrutura tipicamente epistolar – data, introdução, desenvolvimento, conclusão, assinatura (introdução: *Meu Queridinho Noivinho Jayminho; Meu Queridinho noivinho Jayme; Meu quirido noivinho*; conclusão: *muitos beijinhos da quela/desta que te ama muito; beijos para voce e da tua noi-vinha trite mil beijo e abraços*). Apesar disso, encontramos também reflexos de uma variação nas “fórmulas intersubjetivas” (*eu recebi a tua carta a do dia 21 no dia 23 atarde quando fui botar a min; ha no coreio; Espero que esta te vá encontrar em perfeita saude; eu esta semana ja recebi 2 cartas tuas a do dia 21 de*

22 Das 96 cartas amorosas conservadas foram até hoje 42 cartas transcritas. Elas são acessíveis à consulta no *Corpus Compartilhado Diacrônico: cartas pessoais brasileiras*.

23 Abaurre (1991, p. 2013) destaca que o adulto letrado parece “operar com representações dos enunciados que já incorporam todas as juncturas morfológicas” o que não seria o caso para um/o adulto cuja formação é limitada aos quatro ou cinco primeiros anos de escolaridade. No trabalho de Abaurre (1991) encontramos exemplos similares como *daquela*.

24 A pontuação da Maria retoma a representação da fala, como é o caso para *quirido-querido; auguma-alguma* ou *nois-nós* (veja também MOLLICA, 2003, p.16).

25 De maneira regular, no primeiro e no terceiro exemplo, mas não no segundo.

*manha e a da noite e ja temandei 3 com está que vai do dia 21 – 22 – e 23 – que e essa; Abraços da minha irman dos meus sobrinhos e Ismenia e da Hilda; a braços da minha irman sobri-nha e Ismenia e beijo da Hilda; Desejo-te que esta te va encontrar em perfeita saude a sim como os teus; a Ismenia manda lembranças para o Dalves).*

Um fato que chamava a nossa atenção é a variabilidade e oscilação no decorrer da correspondência amorosa em muitos âmbitos. Assim a pontuação da Maria no primeiro exemplo parece estar muito mais lacunária do que no exemplo 3, isso faz presumir conhecimentos básicos de pontuação da parte da escrevente e ao mesmo tempo uma instabilidade na aplicação de regras numa situação comunicativa de imediatez e altamente emocional.<sup>26</sup> Infelizmente, o *corpus* não engloba cartas da Maria a outros destinatários de maneira que possamos ver se esse fenômeno está vinculado a uma revisão possível das cartas depois da sua redação.

Mas a escrevente possui uma grande autoreflexão da escrita normativa porque ela percebe de maneira exemplar as suas “insuficiências” na apropriação completa da escrita ou da redação epistolar concluindo todos três exemplos de cartas com as fórmulas: *não repares a minha carta por que eu sou bobinha; não repares a minha carta e os meus eros rasga* ou *não repares a minha carta nei os meu eros*. Lamentavelmente falta uma documentação biográfica detalhada sobre a escolarização ou sobre uma formação profissional da Maria Ribeiro da Costa, um tipo de documentação que seria normalmente desejável no trabalho com os ego-documentos e que poderia desvelar uma aquisição incompleta da escrita padronizada e das tradições discursivas mais comuns da parte da Maria.

#### **Exemplo 1-** Carta 01-MJ-22-09-1936<sup>27</sup>

---

*Paulo de Frontim , 22 – 9 – 1936*

---

*Meu Queridinho Noivinho Jayminho*

---

*Saudades*

---

*Espero que esta te vá encontrar em perfeita saude junto aus teus eu e os meus vamos bem graças a Deus eu recebi a tua cartinha no dia 22 as 2 horas da tarde eu quando recebi fiquei tam contente mais as saudades au mentarã muito mais eu fiquei lendo na estaç-ao na quele banco onde nois estivemos a sentados eu estava lendo e as lagrimas caião na carta lenbran-do-me do domingo a noite que eu estava junto de voçe e na quela hora estava so com a Ismenia no dia que eu fubuscar a carta fasia um dia lindo para nois dois paciarmos juntinhos como no domingo Jayme voçe dise que era melhor chamar-me de noivinha eu jabotei na carta não repares eu fiquei*

---

*[pag]*

---

*eu jáli a quele romançe que voçe troçe no domingo e muito bonito mais não proçedas como elle eu vou proçeder como ella para voçe não eu passo o dia inteiro lendo as tuas cartinhas e beijado o teu retratinho . muitos beijinhos da quela*

---

*desta que te ama muito*

---

*não repares a minha carta por que eu sou bobinha*

---

<sup>26</sup> Steuckardt (no prelo b) já sublinha que não se pode falar de uma ausência total da pontuação.

<sup>27</sup> Todos os exemplos usados do *Corpus Compartilhado Diacrônico*: cartas pessoais brasileiras sob a direção de Célia Lopes e Sílvia Cavalcante.

---

[pag]

*eu pesso-te para ires aumedico*

---

*trite de voçe brigar no escritório eu pesso-te para ficares mais calmo , manda-me dizer por que voçe brigou co-m Snr Mario . Eu talvez vou menbora no dia 4 de Outubro si não for vou só no dia 17 por causa do aniversário da minha irman si eu ficar a te o dia 17 eu queria que voçe vieçe ou traveis a qui por que eu não suporto tanto tempo de saudades tuas podes vir no dia 4 no tren das 8 horas e ires no tern das 4 horas da tarde para não ficares muito cañadinho . Eu tive um sonho com vo-çe e tua mãe mais não foi muito bom foi do dia 21 para o dia 22 . Jayme manda-me dizer se a tua mãe falou au guma cousa com voçe au meu respeito . Abraços da minha irman dos meus sobrinhos e Ismenia e da Hilda beijos para voçe e da tua noi-vinha trite mil beijo e abraços*

---

*Maria Ribeiro da Costa rasga a carta*

---

## **Exemplo 2- Carta 02-MJ-23-09-1936**

*Paulo de Frontim , 23 – 9 – 1936*

---

*Meu Queridinho noivinho Jayme*

---

*Saudades*

---

*Desejo-te muitas felicidade assim como aos teus eu e os meus vamos bem graças a Deus eu recebi a tua carta a do dia 21 no dia 23 atarde quando fui botar a minha no coreio eu esperava carta tua por que voce dice se tivesse a portunidade que me escrevia de noite eu fiquei muito contente de a receber uma carta no dia 22 e no dia 23 mais com tudo isto não e como nois tarmo juntinho . Eu esta semana tenho estado muito refriada e um pou-quinho de febre e a Hilda tam bem mais isto passa si Deus quizer , eu pra semana mando dizer-te sivou no dia 4 o no dia 17 eu acho que vou no dia 4 mais a minha irman quer que eu- va no dia 17 mais eu não suporto tanto tempo sem tiver . voce dice que ainda na segunda-feira de noite que sentia o beijo que nois demas no Domingo de noite eu não posso me esquecer*

---

[pag]

*eu esta semana ja recebi 2 cartas tuas a do dia 21 de manha e a da noite e ja temandei 3 com está que vai do dia 21 – 22 – e 23 – que e essa .*

---

[pag]

*um so momento dece beijo foi tam grando o estalo que Ismenia chegou a escutar o estalo ella estava na nosso frente mais não fais mal . as fotografias ainda não estão prontas nois fizemos mal de deichar as chapas com elle por que elle e muito m-ole . Se fores a festa da Primavera manda-me dizer se estava boa eu peso-te para ires , com Antoninho por que elle vai mais não namores muito sim . a braços da minha irman sobri-nha e Ismenia e beijo da Hilda .*

---

*E para ti muitos beijo e abraços desta que não*

---

*te cansa de ti amar*

---

*Maria Ribeiro da Costa*

---

*vai no Domingo na minha casa pode ter auguma carta para voce que eu vou escrever no sabado e boto as fotografias mais não a mostre a minha mãe a queles que nois tiramos juntos sim .*

---

---

---

*não repares a minha carta e os meus eros rasga*

---

### **Exemplo 3 - Carta 08-MJ-06-10-1936**

---

*Paulo de Frontim , 6 - 10 - 1936*

---

---

*Meu quirido noivinho*

---

---

*Muitas saudades*

---

---

*Desejo-te que esta te va encontrar em perfeita saude a sim como os teus eu e os meus vamos bem graças a Deus , eu recebi a tua carta a do dia 5 no dia 6 de manhã eu já sei que ganhaste aposta eu quando for para o Rio eu pago-te com muitos beijos .*

---

---

*Eu fiquei muito triste de voçe viajar em pé ate Cascadura eu nunca paga-rei o sacrificio que voçe fais por min eu não mereço tudo isto do meu noivinho . Tu me pediste o retrato que te amostrei-te no Domingo este retrato eu dei a minha irman ja a muito tempo eu pedi a ella para eu mandar te para voçe quando o*

---

**[pag]**

---

*receberes eu peçote para veres e de pois voçe pode rasgar ou mandar ou tra- veis pramin por que este retrato esta orivel , eu estou esperado o teu por que os que eu tenho estão desaparecendo com muitos beijos a sim voçe diçe na carta que me mandaste .*

---

---

*Meu filhinho eu tenho chorado muitos com saudades tuas eu não posso viver mais sem voçe , a minha vi-da é só ler as tuas cartas e ver os teus retratos .*

---

---

*Manda-me dizer se já enxeste a proposta da linha de tiro , manda-me dizer se voçe pode me esperar no dia 19 se não podes , eu vou no dia 20 abraços da minha irman sobrinhos Ismenia e beijos da Hilda para*

---

**[pag]**

---

*voçe e da tua triste noivinha muitos beijos e abraços au meu noivinho Jayminho*

---

---

*Maria Ribeiro da Costa*

---

---

*não se esqueça do teu retrato*

---

---

*não repares a minha carta nei os meu eros*

---

---

*a minha irman esta esperãdo voçe no dia 18 com o Antoninho e Dalves a Ismenia manda lembranças para o*

---

---

*Dalves*

---

## **6. CONCLUSÃO**

Como interpretar a variação linguística, estilística etc. em uma correspondência particular que não entra à primeira vista no painel das generalizações as mais amplamente possíveis e no das propriedades compartilhadas com diversos grupos de falantes numa situação comunicativa específica? É necessário valorizar esta especificidade como representação individual e como domínio individual de um acontecimento comunicativo e ao mesmo tempo situar esse tipo de escrita nas realizações linguísticas e discursivas de uma época no desenvolvimento de uma língua ou sociedade.

Assim sendo, a orientação dos trabalhos de ego-documentos pode dar novos impulsos à história da língua e à linguística diacrônica que visa à variação e à mudança, e não se trata de um artefato de metodologia à moda. O caráter interdisciplinar dos estudos de ego-documentos como *Ego-Ling* 14-18 que juntam historiadores e pesquisadores da comunicação a linguistas parece ser um caminho pródigo e inspirador.

## REFERÊNCIAS

Abaurre, Maria Bernadete Marques (1991). A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração das hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abralin*, 11, p. 203-217.

Auer, Anita; Peersmann, Catharina; Pickl, Simon; Rutten, Gijbert; Vosters, Rik. *Historical sociolinguistics: the field and its future*. *Journal of Historical Sociolinguistics*, 1, p. 1-12.

Baggerman, Ariane; Dekker, Rudolf. (Eds.) (2004). *Egodocumenten: nieuwe wegen en perspectieven*, Amsterdam: Aksant.

Barbosa, Socorro de Fátima Pacífico (2011). Códigos, regras e ornamentos nos secretários, manuais e métodos de escrever cartas: a tradição luso-brasileira. *Veredas* 15, p. 79-106.

Branca-Rosoff, Sonia (1990). Conventions d'écriture dans la correspondance des soldats. *Mots. Les Langages du politique*, 24, p. 21-36.

Branca-Rosoff, Sonia; Schneider, Nathalie (1994). *L'écriture des citoyens. Une analyse linguistique des peu-lettrés pendant la période révolutionnaire*. Paris: Klincksieck.

Carvalho, Maria José (1999). Sociolinguística histórica: estatuto, metodologia e problemas. *Revista Portuguesa de Filologia*, 22, p. 187-204.

Cassan, Michel; Bardet, Jean-Pierre; Ruggiu, François-Joseph (Eds.). *Les écrits du for privé. Objets matériels, objets édités*. Limoges: Presses universitaires de Limoges.

Chartier, Roger (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP.

Conceição, Adriana Angelita da (2011). *Sentir, escrever e governar; a prática epistolar e as cartas de D. Luís de Almeida, 2º marquês de Lavradio (1768-1779)*. Tese de Doutorado em História Social. Universidade de São Paulo.

Coseriu, Eugenio (1982). *Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Francke.

Dekker, Rudolf (1988). Egodocumenten. Een literatuurverzicht. Tijdschrift voor geschiedenis, 101, p. 161-189.

\_\_\_\_\_ (2002a). Introduction. In: Dekker, Rudolf (Ed.). *Egodocuments and history: autobiographical writing in its social context since the Middle Ages*. Hilversum: Verloren, p. 7-20.

\_\_\_\_\_ (2002b). Jacques Presser's Heritage: Egodocuments in the Study of History. *Memoria y Civilización (MyC)*, 5, 13-37.

Elspaß, Stephan (2005). Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert, Tübingen: Niemeyer.

\_\_\_\_\_ (2012). The use of private letters and diaries in sociolinguistic investigation. In: Hernández-Campoy, Juan Manuel; Conde-Silvestre, Juan Camilo (Eds.). *The Handbook of Historical Sociolinguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, p. 156-169.

Fairman, Tony (2000). English Pauper Letters 1830-34, and the English Language. In: Barton, David; Hall, Nigel (Eds.). *Letter Writing as a social practice*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, p. 63-82.

Gastaud, Carla (2014). *Práticas epistolares e cultura escrita*. In: Anais do VII Simpósio Nacional de História Cultural, p. 1-12, <http://gthistoriacultural.com.br/VIIsimposio/Anais/Carla%20Gastaud.pdf> [10.09.2015]

Greyerz, Karl von (2010). Ego-documents: The last-word? In: *German History*, 28 (3), p. 272- 282.

Große, Sybille (no prela). 'Rück- und Ausblicke' auf die Sprachgeschichte Brasiliens. In: Felbeck, Christine; Klump, André (Eds.). *America Romana*. Frankfurt am Main: Lang.

\_\_\_\_\_ (2009): *Les manuels épistolographiques français entre traditions et normes: étude historique XVIe - XXIe siècle*. Tese de habilitação. Potsdam.

Kabatek, Johannes (s.d). *Tradições discursivas e mudança lingüística*, [www.romling.uni-tuebingen.de/discorso/itaparica.pdf](http://www.romling.uni-tuebingen.de/discorso/itaparica.pdf).

Klippi, Carita (2013). Letters from Gaston B. In: van der Wal, Marijke J.; Rutten, Gijsbert (Eds.). *Touching the Past*. Studies in the historical sociolinguistics of ego-documents. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, p. 107-128.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (2012 [1990]). *Gesprochene Sprache in der Romania*. Berlin: de

Gruyter.

\_\_\_\_\_ (2013). Linguagem da imediatez – Linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. *Linha d'Água*, 26 (1), p. 153-174.

Krenn, Martin (2013). 'Ego-Dokumente' – Zur Problematik eines Begriffs. In: Zeugen des Untergangs. Ego-Dokumente zur Geschichte des Ersten Weltkriegs im Österreichischen Staatsarchiv. Viena: Österreichisches Staatsarchiv, p. 20-27.

Lyons, Martyn (2013). *The writing culture of ordinary people in Europe, c. 1860-1920*. Cambridge: University Press.

Mollica, Maria Cecília (2006). *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro.

Martineau, France (2007). Pratiques d'écriture des peu-lettrés en québécois ancien: morphologie verbale. In: Larrivée, Pierre (Ed.) *Variation et stabilité du français: Des notions aux opérations*. Mélanges de linguistique offerts au professeur Jean-Marcel Léard par ses collègues et amis. Louvain / Paris: Peeters, p. 179-195.

Martineau, France (2013): Written documents: What they tell us about linguistic usage. In: van der Wal, Marijke J.; Rutten, Gijsbert (Eds.) *Touching the past: studies in the historical sociolinguistics of ego-documents*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, p. 129-147.

Mattos e Silva, Rosa Virgínia (2002). Para a história do português culto e popular brasileiro: sugestões para uma pauta de pesquisa. In: Alkmim, Tânia Maria (Ed.) (2002). *Para a história do português brasileiro III: novos estudos*. São Paulo: Humanitas, p. 443-464.

\_\_\_\_\_ (2004). *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.

Miranda, Tiago C. P. dos Reis (2000). A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa no século XVIII. In: Galvão, Walnice Nogueir; Gotlib, Nádia Battella (Ed.) (2000). *Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 41-54.

Rumeu, Márcia Christina de Brito (2010). Para uma história no Brasil e do Brasil: Edição de cartas setecentistas, oitocentistas e novecentistas. In: *Caligrama*, 15 (2), p. 133-160.

\_\_\_\_\_ (2006). *Para uma história do português no Brasil: edição de cartas setecentistas e oitocentistas*. In: Lobo, Tânia; Ribeiro, Ilza; Carneiro, Zenaide; Almeida, Norma (Eds.) *Para a história do português brasileiro*. Volume VI: novos dados, novas análises. Salvador: EDUFBA, p. 819-844.

Rutten, Gijsbert; van der Wal, Marijke J. (2013): Epistolary formulae and writing experience in Dutch letters from the seventeenth and eighteenth centuries. In: van der Wal, Marijke J.; Rutten, Gijsbert (Eds.). *Touching the past: studies in the historical sociolinguistics of ego-documents*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, p. 45-66.

Rutten, Gijsbert; van der Wal, Marijke J. (2014). *Letters as loot: a sociolinguistic approach to seventeenth and eighteenth century Dutch*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Rutz, Andreas (2002). Ego-Dokument oder Ich-Konstruktion? Selbstzeugnisse als Quellen zur Erforschung des frühneuzeitlichen Menschen. In: *zeitenblicke* 1 (2002 / 2) [20.12.2002], [www.zeitenblicke.historicum.net/2002/02/rutz/index.html](http://www.zeitenblicke.historicum.net/2002/02/rutz/index.html). [20.7.2015]

Schulze, Winfried (1996). Ego-Dokumente - Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung 'Ego-Dokumente'. In: Schulze, Winfried (Ed.). *Ego-Dokumente. Annäherungen an den Menschen in der Geschichte*. Berlin: Akademie (Selbstzeugnisse der Neuzeit. Quellen und Darstellungen zur Sozial- und Erfahrungsgeschichte 2), p. 11-30.

Steuckardt, Agnès (2014). De l'écrit vers la parole. Enquête sur les correspondances peu lettrées de la Grande Guerre. In: 4e Congrès mondial de linguistique française, Berlin. [http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01159.pdf](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01159.pdf) [20.07.2015]

Steuckardt, Agnès (Ed.) (no prelo a). *Entre village et tranchées. L'écriture de Poilus ordinaires*. Uzès: Inclinaison.

Steuckardt, Agnès (no prelo b): Sans point ni virgule. In: Steuckardt, Agnès (Ed.). *Entre village et tranchées. L'écriture de Poilus ordinaires*, Uzès: Inclinaison.

Taurisson-Mouret, Dominique (2006): L'analyse formelle des egodocuments dans un système informatique de production de ressources électroniques. In: *Corpus en lettres et sciences sociales: des documents numériques à l'interprétation*, Colloque international et école d'été, Albi, 10- 14 juillet 2006, organisé dans le cadre des Colloques d'Albi Langages et signification (CALS), Albi, 43-50 (<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00096435/document>, [12.03.2015].

Vandenbussche, Wim (2004). Triglossia and pragmatic variety choice in 19th century Bruges: a case study in historical sociolinguistics". *Journal of Historical Pragmatics*, 5 (1), p. 27-47.

Van der Wal, Marijke J.; Rutten, Gijsbert (Eds.) (2013a). *Touching the past: studies in the historical sociolinguistics of ego-documents*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Van der Wal, Marijke J.; Rutten, Gijsbert (2013b). Ego-documents in a historical-sociolinguistic



perspective. In: van der Wal, Marijke J.; Rutten, Gijsbert (Eds.). *Touching the past: studies in the historical sociolinguistics of ego-documents*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, p. 1-17.

Von Krusenstjern, Benigna (1994). Was sind Selbstzeugnisse? Begriffskritische und quellenkundliche Überlegungen anhand von Beispielen aus dem 17. Jahrhundert. *Historische Anthropologie II*, 3, p. 462-471.

Wilhelm, Raymund (2001). Diskurstraditionen. In: Haspelmath, Martin; König, Ekkehard; Oesterreicher, Wulf; Raible, Wolfgang (Eds.) (2001). *Language Typology and Language Universals – Sprachtypologie und sprachliche Universalien – La Typologie des langues et les universaux linguistiques*. An international handbook – Ein internationales Handbuch - Manuel international. Berlin / New York: de Gruyter, p. 467-477.

Willemyns, Roland; Vandebussche, Wim (2006). Historical sociolinguistics: coming of age?. *Sociolinguistica. International Yearbook of European Sociolinguistics*, 20, p. 146–165.

## MANUAIS EPISTOLOGRÁFICOS BRASILEIROS E PORTUGUESES

Novo secretário Luso-Brasileiro: Arte de escrever com elegância e perfeição toda a espécie de cartas; exemplificada com numerosos modelos (1865), Rio de Janeiro: Laemmert.

Freire, Francisco Jozé (1801): o Secretario portuguez ou methodo de escrever cartas. Lisboa: Typografia Rolandiana.

## CORPORA

Corpus do francês familier ancien - <http://polyphonies.uottawa.ca/fr/corpus/i-corpus-de-francais-familier-ancien/>

Corpus Compartilhado Diacrônico: cartas pessoais brasileiras - <http://www.letras.ufrj.br/laborhistorico/>

Corpus 14 [En ligne]. Montpellier, Laboratoire PRAXILING (UMR 5267, Université Paul-Valéry Montpellier-CNRS), <http://www.univ-montp3.fr/corp>

Recebido em: 31/08/2015

Aceito em: 05/09/2015

## **LES EGO-DOCUMENTS D'UNE FAMILLE BOURGUIGNONNE PENDANT LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE. COMPÉTENCE SCRIPTURALE ENTRE CONVENTIONS SCRIPTURALES ET EXPRESSION INDIVIDUELLE.**

*por Lena Sowada\* (Université de Heidelberg)*

### **RÉSUMÉ**

Cet article se propose d'analyser l'interrelation entre la compétence scripturale de scripteurs moins expérimentés et l'usage linguistique des formules épistolaires. Les  pistoliers du corpus d'analyse disposent d'une compétence approximative à l'écrit, car leur quotidien n'exige pas la pratique régulière de l'écrit. Les textes non homogènes reflètent différents degrés d'alphabétisation et l'acquisition hétérogène de la compétence scripturale. Dans l'analyse, le focus sera porté essentiellement sur les séquences d'ouverture et de clôture des lettres et cartes postales échangées pendant la Guerre 14-18 étant donné que ces parties se distinguent par un emploi stéréotypé élevé des formules préfabriquées. Les ego-documents traités ici sont soumis à deux tensions, d'une part à la tension d'une maîtrise relative de la langue française écrite hautement norm eet,d'autre part, à la tension des traditions discursives. Ces traditions discursives mènent à l'emploi de certaines structures inhérentes au genre épistolaire, souvent en contraste avec l'expression écrite en dehors du formulaire.

**MOTS CLÉS:** Ego-documents; sociolinguistique historique; compétence scripturale; formules épistolaires; scripteurs peu-lettrés

### **ABSTRACT**

This article explores the relation between the writing skill of literate people with limited experience as text producers and the linguistic usage of epistolary formulae. While literate people ostensibly know how to write, those whose everyday life rarely requires written communication may not observe common writing conventions. This study analyzes the opening and closing paragraphs in letters and postcards exchanged during World War I because these paragraphs are characterized by a high recurrence of prefabricated, stereotypical formulae. These texts reflect different degrees of

\* [lena.sowada@rose.uni-heidelberg.de](mailto:lena.sowada@rose.uni-heidelberg.de)

alphabetization and varying degrees of acquisition of writing skills. The ego-documents considered in the article exhibit two types of tensions: on the one hand, they are shaped by the author's relative command of written French that was already highly standardized at the time and, on the other hand, they are shaped by discursive traditions. These discursive traditions result in the usage of certain structures inherent in the epistolary genre which often differ markedly from the written expressions that go beyond the formulaic.

**KEYWORDS:** Ego-documents; historical sociolinguistics; writing skills; epistolary formulae; inexperienced writers

## 1. CHANGEMENT DE PARADIGME

L'intérêt actuel de la recherche linguistique pour les ego-documents remonte à une innovation dans l'investigation en histoire au XX<sup>ème</sup> siècle. Cette innovation marquera une nouvelle approche en histoire et aura un impact considérable pour la linguistique. Le courant de l'histoire des mentalités introduit un changement de perspective ainsi qu'une modification de l'objet d'étude dans la recherche : l'histoire des mentalités met en évidence les attitudes, les conceptions et les comportements de l'homme qui s'articulent plutôt de façon inconsciente (Schulze 1996, p. 12).

La perspective visant initialement le collectif est développée pour ensuite préciser son focus plus sur le particulier. Cet affinement est accompagné par une transition de méthodologie vers des approches qualitatives, en se démarquant des approches quantitatives. La recherche focalisera l'individu avec ses représentations et conceptions typiques comme individuelles et sa vision du monde. Cela s'avère particulièrement fructueux concernant, selon le terme de l'historien Schulze, 'la masse silencieuse' (SCHULZE, 1996, p.13), c'est-à-dire les couches sociales qui n'avaient pas l'habitude de s'articuler et qui, traditionnellement, ne faisaient pas l'objet d'études scientifiques. C'est un véritable changement de paradigme : désormais, les documents des élites ne constituent plus les centres d'intérêt scientifique, mais les documents des gens ordinaires qui suggèrent une perspective 'd'en bas' (HOCHEDLINGER, 2013, p. 13).

Des écrits des individus issus de ces couches sociales permettent non seulement une approche enrichissante en histoire, ces ego-documents constituent également des sources complémentaires pour la recherche en linguistique : ils permettent d'enrichir l'historiographie traditionnelle de la langue dont le focus était porté principalement sur des textes littéraires et formels relevant de registres plus élevés. Les ego-documents, non seulement de l'élite sociale mais surtout de la majorité de la population, nous permettent de comprendre les attitudes linguistiques, les normes en vigueur et l'usage langagier d'une communauté linguistique donnée.

Il est symptomatique que beaucoup de collections d'ego-documents explorées en sociolinguistique historique n'existent que grâce à des contraintes externes auxquelles les scripteurs se voyaient soumis et qui les incitaient à fixer leur parole en forme de mémoire, journal intime, carnet de voyage, lettre ou

carte postale : absence de ceux qu'ils aiment, pétitions, demande de renseignements, documentation d'expériences exceptionnelles etc. La guerre comme moment déclencheur pour écrire relève d'un ensemble d'événements historiques importants ayant la force de marquer toute une époque, comme les révolutions, les émigrations ou les épidémies de peste.

Pendant la Première Guerre mondiale la production de l'écrit connaît une évolution massive due à la multiplication d'occasions d'écriture non seulement dans le domaine politique mais aussi dans le domaine privé. Mobilisés, les soldats se voient obligés de se mettre à écrire pour maintenir le contact avec leurs proches qui restent et qui, eux aussi, répondent par le biais de l'écrit aux courriers reçus du front. Cette évolution se manifeste dans toutes les couches sociales de la société française. Néanmoins, elle est particulièrement intéressante concernant les gens dont on ne trouve que peu de traces écrites. Il s'agit de gens ordinaires, ayant une formation scolaire élémentaire mais n'ayant pas l'habitude d'écrire et qui, dans leur vie quotidienne, ne se servent pas de l'écriture.

Écrire, c'est toujours créer quelque chose de nouveau et en même temps s'inscrire dans des traditions, des traditions culturelles, textuelles, discursives et des courants d'idées. Cette oscillation de toute sorte de textes entre conventions et innovations vaut particulièrement pour un genre hautement marqué par des traditions scripturales. Le genre épistolaire est depuis toujours associé à ces traditions scripturales, il suffit d'observer la structure, qui prouve une stabilité diachronique considérable, comparable même dans différentes langues.

Among the most striking text type features of our Early Modern Dutch private letters are epistolary formulae. In this respect, these letters do not differ from, for example, English, German, Scottish or Finnish correspondence of the Early and Late Modern period (RUTTEN; VAN DER WAL, 2013, p. 51).

Cette idée ne s'avère pas seulement pertinente quant aux langues mentionnées ci-dessus sinon également pour la langue française et pour une période historique ultérieure : celle de la Guerre 14-18. Comment des épistoliers moins habitués à écrire et issus de couches sociales non favorisées se battent-ils face à des traditions scripturales de ce genre textuel très particulier ? Comment les épistoliers disposant d'une compétence scripturale relative manient d'une part les formules caractéristiques d'une lettre et s'expriment d'autre part de façon libre et créative ? Les « ego-documents or first-person writings » (VAN DER WAL; RUTTEN, 2013, p. 1) de l'époque de la Grande Guerre fournissent une base d'analyse prometteuse pour ces questions tout en mettant en œuvre l'approche forgée en histoire qui focalise les perceptions et expériences de l'individu pour la linguistique.

## 2. LES EGO-DOCUMENTS: ÉVOLUTION D'UN CONCEPT

Dans les années 50, l'historien néerlandais Jacob Presser introduit le terme *ego-document* (PRESSER 1958) pour pouvoir désigner les textes auxquels il s'intéressait : les lettres privées, les journaux intimes, les mémoires et autobiographies. Sous cette catégorie, il subsumait tous les documents historiques qui confrontent le lecteur avec un 'je', continûment présent dans le texte en tant que sujet

qui écrit et qui décrit. Quelques années plus tard, Presser rajoute une précision à cette définition : dans les ego-documents un *ego* se révèle ou se cache, avec ou sans intention (PRESSER, 1969, p. 286).

La notion d'ego-document a été reprise par Rudolf Dekker pour les recherches en histoire (DEKKER, 1988). Le groupe de recherche sous sa direction applique le terme à des documents néerlandais personnels datant de la période de 1500 à 1814. En même temps, le concept d'ego-document connaît une extension par rapport à son contenu : à partir de là, seront compris sous la catégorie 'ego-document' des autobiographies, des mémoires, des journaux intimes et des journaux de voyage (les lettres étant exclues pour des raisons pratiques dans ce projet) (VON GREYERZ, 2010, p 278). Les travaux du groupe de recherche dirigé par Dekker marquent le début d'une attention croissante portée vers les ego-documents en Europe.<sup>1</sup> Une étape importante dans l'institutionnalisation du concept était la conférence « EGO-DOKUMENTE » sous la direction de Wilfried Schulze en 1996 et la publication qui en résultait. Dans ce cadre, Schulze présente une approche plus extensive en incluant des documents officiels comme des procès-verbaux judiciaires ou des testaments. La rédaction de ces textes est toujours conditionnée par des contraintes externes et, dans le cas des textes officiels, les témoignages sont transmis par une autre personne que l'*ego*. Cette ampliation serait tout de même avantageuse, vu qu'elle facilite l'accès aux documents d'individus de toutes les couches sociales (SCHULZE, 1996, p. 21).

Cette prise en considération de l'ensemble de la société est également défendue par Rutz (2002, p.1) : Les ego-documents focalisent l'homme dans des conditions de vie quotidiennes, en particulier les petits gens, un champ d'investigation plutôt négligé jusqu'à présent.

Le dénominateur commun de tous les ego-documents réside dans la mise à disposition d'informations quant à l'auto-perception d'un scripteur donné, par rapport à sa famille, sa région, son pays ou son statut social. Les informations traduites par les ego-documents peuvent également refléter le rapport que l'individu développe avec les systèmes politiques et leurs changements. Bien évidemment, on peut constater une grande variation en ce qui concerne la quantité, la valeur et le contenu de ces informations. Les ego-documents justifient le comportement de l'homme, révèlent ses inquiétudes, manifestent les connaissances communes, exposent des valeurs et reflètent les expériences et attentes des scripteurs (SCHULZE, 1996, p. 28).

Une approche aux ego-documents ne devrait pas seulement les saisir en tant que sources de faits historiques, mais aussi les comprendre comme sources en-soi et de prendre en compte leur fonction dans le contexte social. Cela implique une analyse linguistique des ego-documents pour ainsi nuancer leurs caractéristiques et en expliciter les traits distinctifs.

« The 'linguistic turn' [...] taught historians to treat such sources differently. The textual aspect is only now getting the attention it deserves, egodocuments are no longer simply regarded as 'sources', but as part of historical research itself, as texts that raise new questions rather than answer old ones » (DEKKER 2002, p. 37).

<sup>1</sup> La réception critique du terme 'ego-document' dans les pays germanophones et la discussion qui l'accompagne ne seront pas approfondies ici (cf. VON GREYERZ, 2010 ; KRENN, 2013).

Ici, le terme ‘ego-document’ sera perçu dans un sens étroit, c’est-à-dire, on y comprendra les ego-documents librement créés par les auteurs eux-mêmes. Dans l’analyse présentée par la suite, le regard sera porté sur des lettres et des cartes postales pour limiter la diversité des types d’ego-documents.

### 3. LE CORPUS

La présente analyse linguistique se limitera aux formes stéréotypées de la langue qui sont l’expression des routines épistolaires convenues tout en visant à révéler une interdépendance entre l’usage de ces formules épistolaires et la compétence scripturale de l’épistolier. Les formules épistolaires préfabriquées seront étudiées ici dans une perspective comparative, en tenant compte, d’une part, de la position et de la fonction des structures dans le texte et, d’autre part, de l’expression écrite individuelle. Avant de rentrer dans les détails de ces différents aspects, il sera utile de présenter le corpus et de caractériser brièvement les trois épistoliers.

Le corpus est constitué par des documents qui ont été relevés dans les archives de l’Association pour l’autobiographie (APA) à Ambérieu-en-Bugey<sup>2</sup>. Il s’agit de 14 lettres de 3 à 4 pages en moyenne et de 20 cartes postales échangés pendant les années 1917 à 1919, adressées toujours à la même destinataire : Laurence Saunier. A cause d’une santé fragile, Laurence passe quelque temps pendant la guerre 14-18 chez sa tante à Châtillon-sur-Seine, vu que sa mère juge l’approvisionnement et les soins médicaux en ville meilleurs. Elle y reçoit des lettres de sa mère Maria et de son frère André ainsi que de son futur mari Claude Philibert qui est envoyé au front début 1917. Bien que Laurence ne soit pas une épistolière passionnée (ce dont sa mère et son frère se plaignent fréquemment), elle garde soigneusement le courrier qui lui est adressé.

Les épistoliers sont tous originaires de Montceau-les-Mines, une commune située en Bourgogne, dans le département de Saône-et-Loire. Dans la correspondance, il y a des sujets récurrents chez tous les épistoliers. Le courrier (reçu ou non), la santé de la famille et des voisins à Montceau comme la santé de Laurence et d’André sont les motifs principaux d’écriture. La correspondance fonctionne comme un lieu commun reliant les personnes dispersées à cause de la guerre, c’est le lieu de leur vie sociale qui, avant, se déroulait pour tous à Montceau-les-Mines.

A l’origine de tous ces échanges, la guerre est le moment qui motive la rédaction d’une lettre ou d’une carte postale pour maintenir le contact avec l’arrière, dans le cas de Claude, ou avec ceux qui étaient obligés de se séparer pour d’autres raisons, comme dans le cas des Saunier. Néanmoins, au niveau du contenu des correspondances, la guerre ne joue qu’un rôle secondaire. Généralement, Claude n’évoque les horreurs de la guerre qu’en passant, il rappelle plutôt des scènes de leur vie à Montceau, *Vous ferez une partie de balançoire dimanche à ma santé* (Claude CP\_9), ou raconte des anecdotes de sa vie de soldat, *Arrivé en état d’ivresse à Pons un peu fatigué d’avoir fait la fête* (Claude CP\_3). S’il mentionne la guerre, c’est pour communiquer qu’il n’a pas peur : *je ne me fais toujours pas de bile* (Claude CP\_14). Le récit suivant, singulier dans le courrier de Claude, attire donc d’autant plus l’attention du lecteur :

<sup>2</sup> référence APA : *Lettres et courrier du front, 1917-1919* (GM 12009.00) (APA 3251.00).

*malheureusement je n'avais guère  
le loisir d'écrire car les boches nous  
donnait assez de travail. En ce moment  
ils sont un peu tranquilles c'est bien  
toujours temps. Je suis en train de  
changer de peau car elle était  
brûler par les gaz. Je suis comme ces  
vieux coqs qui perdent leurs plumes.  
Enfin je vais avoir une peau  
neuve pour aller en permission.  
Alors quels béguins je vais faire  
je vais les tomber sur les trottoirs de  
la rue Carnot. Cette carte à été prise  
dans la poche d'un prisonnier bêche  
Je vous remercie infiniment de  
votre gentil colis.  
Recevez toutes les amitiés d'un ami  
Claude (Claude CP\_14)*

Même dans cette situation dramatique, Claude essaie de rassurer ses interlocuteurs afin d'éviter qu'ils se soucient de lui en transformant un récit sur les brûlures de gaz en narration humoristique. Par le biais de l'humour, il réussit à atténuer la réalité horrible de la guerre. La gravité de la situation se présente également diminuée dans l'exemple suivant : *Nous sommes dans un bois et notre plus grand travail c'est de manger et dormir alors vous voyez que nous ne sommes pas à plaindre Les boches ne sont pas trop méchants et nous nous les laissons bien tranquille* (Claude\_2). Pour rassurer les interlocuteurs, et peut-être aussi lui-même, Claude décrit une vie de soldat tranquille et insoucieuse. L'expression innocente *Les boches ne sont pas trop méchants et nous nous les laissons bien tranquille* semble d'avantage relever d'un désir et par extension d'une peur du contraire. Des énonciations qui montrent son inquiétude restent rares, ici la peur est transportée par une expression de l'argot des poilus et, encore une fois, atténuée : *Depuis que je suis rentré j'ai un cafard terrible Mais avec quelques litres de pinard j'espère que cela se passera* (Claude CP\_15).

Pour ceux restés à Montceau-les-Mines, la guerre se concrétise dans les problèmes d'approvisionnement et dans l'état d'urgence : le manque de sucre est, pour Maria, une source de préoccupation et un sujet récurrent dans sa correspondance. La guerre est aussi présente à travers les prisonniers allemands et à travers les récits des hommes de la commune qui partent pour le front, qui en reviennent en permission, qui sont blessés et internés dans des hôpitaux.

Tenant compte des textes écrits par ces trois scripteurs, les différences en maîtrise de la langue française écrite sont évidentes. Maria est l'épistolière qui rencontre le plus de difficultés lors de la mise à l'écrit. Toutefois, cette inégalité selon le genre, qu'elle soit volontaire ou imposée, n'est qu'une différence graduelle et non pas essentielle (ULBRICH, 1996, p. 208).

Dans les écrits de Maria, les consonnes finales muettes sont très souvent omises (*mai, etai, toujours*)

et elle ne distingue guère les infinitifs et les participes passés (*jai eter; on me la amener; il s'est bien rapelai*). Elle reproduit souvent les chaînes de mots suivant l'oral (*aujuihuis, jorge, le medecin lui en a encore donner pour 2 moi san se levée*) et ne respecte pas la segmentation des unités lexicales et morphologiques (*je ne sai seque jai, la grande lettre dans la quelles ell tavai envoyer des photo, reformè les quelque un qui y a son ajourné*).

La manuscrite d'André est plus habile, plus soignée que celle de sa mère. En 1917 à 16 ans, sa scolarité est encore relativement récente. Concernant l'orthographe et la segmentation des mots, il respecte les normes du standard et montre moins de difficultés en identifiant les limites des mots. Néanmoins, ses écrits sont fortement marqués par le flux de ses pensées qu'il reproduit avec une ponctuation irrégulière tout en laissant apercevoir des traces dialectales et colloquiales.

*Maman aurait voulu  
aller à Châtillon pendant que l'oncle  
était en permission mais elle était malade  
et cela ne vas ~~tinan~~ peu mieux, puis pour  
le moment le papa rentre trop tard  
il rentre il est 6 heures 7 heures (André\_1)*

Lors de sa mobilisation, Claude va vers ses 21 ans. Il travaille comme mécanicien, un métier qui n'exige pas forcément une pratique de l'écrit régulière au quotidien. Claude semble pourtant être le plus habile et expérimenté des trois scripteurs maîtrisant différents degrés de compétence selon ses besoins. L'orthographe de ses écrits est dans la plupart des cas correcte ainsi que la segmentation des mots. Il est le seul à envoyer des cartes postales, souvent courtes avec des phrases réduites à une formule stéréotypée, bien que le corpus contienne également des cartes avec un contenu plus large, plus élaboré.

Une caractéristique que tous les scripteurs ont en commun est un usage rare très particulier des signes de ponctuation comme les traces de l'oralité, bien évidemment dans différents degrés. Le manque de ponctuation, les écarts orthographiques et une syntaxe orale confirment que le scripteur est guidé par la bouche au lieu de l'œil, suivant une logique du flux du parler à voix haute que la logique muette de la pensée (Sokoll 1996 : 265).

#### **4. LES OUVERTURES ET LES CLÔTURES DANS LES LETTRES DU CORPUS**

Selon Lüger (1992, p. 145s.) le type de texte 'lettre' dispose d'un cadre rituel composé par l'ouverture ou la prise de contact et la clôture. L'ouverture est divisée en adresse du récepteur avec laquelle l'épistolier marque la relation envers le destinataire et en phase pré-thématique englobant généralement les éléments typiques de remerciements pour le courrier reçu, d'explicitations de l'occasion d'écriture ou d'excuse pour une réponse tardive. La clôture peut inclure des salutations, des souhaits pour le destinataire, des répétitions des remerciements et une formule de prise de congé ainsi que la signature.

Les scripteurs sont conscients de l'acte de l'écriture, maintiennent donc ou, selon les compétences



respectives, essaient de maintenir un protocole convenu suivant un modèle mental. Etant donné que certains objectifs communicatifs se répètent dans une communauté linguistique donnée, quelques types de textes et expressions s'avèrent particulièrement appropriés dans le cours de l'histoire d'une langue, même indispensables, pour atteindre certains objectifs communicatifs dans certaines situations de communication concrètes. Pour initier une lettre ou une carte postale, aucun scripteur ne recourt à des phrases créées par lui-même à partir des unités lexicales selon les règles d'une grammaire mentale. C'est par le biais du choix et de l'emploi de types de textes convenables à la fonction et des expressions adaptées au contexte qu'il prétend atteindre les buts communicatifs fixés auparavant (ELSPAß, 2005, p 153).

Les formules épistolaires et les séquences préfabriquées représentent un outil légitime pour la verbalisation d'informations et d'expériences. Surtout les scripteurs moins expérimentés ou moins lettrés se montrent plus enclins à s'en servir quand ils sont confrontés dans le code de l'écrit à des obstacles communicatifs (RUTTEN; VAN DER WAL, 2013, p. 45). Moins un scripteur est expérimenté, plus il recourt à une diction écrite extérieure qu'il acquiert soit par le biais des manuels soit par la lecture de calendriers, journaux, feuilles volantes ou dans la littérature triviale. Un scripteur moins instruit tend à assumer également la diction extérieure de l'oralité dans les contacts avec des professeurs, des curés ou des autorités dont les moyens d'expressions relevaient d'un monde d'idées et d'éducation différent (PETERS, 1996, p. 175).

Les formules préfabriquées ne se prêtent pas qu'aux parties de l'ouverture et de la clôture. Si l'on prend en considération la réduction de l'effort de la mise en écriture, ce n'est pas surprenant qu'un scripteur moins habitué mette en œuvre un inventaire de formules préfabriquées aussi pour verbaliser le corps de la lettre. En accord avec Rutten et van der Wal, on distingue deux sous-formes de formules constituant un texte : « text-type formulae » et « text-structural formulae » (RUTTEN; VAN DER WAL, 2014, p. 82). Les formules qui constituent le type de texte 'lettre' permettent au lecteur de reconnaître rapidement le texte en question comme lettre. Ce type de formules comprend l'adresse, la date, la salutation, l'ouverture, la clôture ainsi que la signature. Les formules structurant un texte font référence à la structure textuelle en marquant la transition d'une partie du discours à une autre. Ces formules ne sont pas exclusives au genre épistolaire et moins fréquentes dans la correspondance du corpus. Un exemple est l'expression autour du verbe illocutif *dire* souvent utilisée par André pour marquer un nouveau topic : *Je te dirai aussi que Monsieur Robert travaille à la Mairie* (André\_2). Il emploie cette expression aussi bien tout au début d'une lettre qu'au début d'un nouveau paragraphe pas toujours marqué graphiquement :

*Je te dirai qu'il est mort un boche  
mardi à l'hôpital qui est venu jeudi  
de la semaine dernière travailler à la mine  
on l'a enterré jeudi mercredi.  
Je te dirai que dimanche qu'il a été s'est  
tué un homme par suite d'un éboulement  
au puits des allouettes* (André\_4)

Les formules se retrouvent non seulement dans beaucoup de lettres différentes mais occupent également souvent une position fixe dans le cours de la lettre ce qui mène Rutten et van der Wal à établir un double caractère formulaire: « [...] we may say that letters are both formulaic on the level of the individual expressions and formulaic text types on the level of the discourse structure » (RUTTEN; VAN DER WAL, 2013, p. 53).

#### 4.1 Les ouvertures

Les ouvertures d'André sont très soignées, il indique consciencieusement la date et le lieu comme tête de la lettre. La référence du lieu est soumise à une légère variation quant à la graphie : *Montceau-les-Mines, Montceau les Mines, Montceau-les Mines, Montceau-le 4 Janvier 1917*. Il s'adresse à sa sœur en utilisant toujours les mêmes variables avec une nette préférence pour la première formule : *Ma noble soeur, Chère soeur, Ma chère soeur, Ma chère sœur*. Comme les indications du lieu, les formules d'adresse présentent de petites irrégularités au niveau des accents. La mise en page des lettres d'André est très claire et la disposition de l'ouverture très régulière. Le scripteur garde toujours les mêmes espacements entre les différents paragraphes qui font partie de l'ouverture (date, adresse, premier paragraphe). Lorsqu'il rédige sa lettre, André semble suivre un plan d'une lettre exemplaire disponible comme structure mentale. En comparaison avec sa mère et Claude, André se montre soucieux d'une ouverture correspondant au genre épistolaire, il veille donc à l'exactitude de ses indications et à la mise en page de ses lettres.

Maria est plus négligente lors de la composition de ses lettres : la disposition des paragraphes est nettement moins claire, l'écriture est moins soignée, la structure plus 'bricolée'. L'ouverture ne suit pas toujours le même modèle, variant entre l'indication du lieu et du jour de la semaine. Les formules, bien que fonctionnelles dans le texte, révèlent des déviations de la norme. L'indication du jour de la semaine *lindie* ('lundi') laisse entrevoir dans la réalisation graphique des traces de la prononciation. Certes, la forme pourrait être une faute de frappe, mais une autre réalisation à l'intérieur d'une lettre contredit cette hypothèse : *nous avons nos carte de sucre depuis lindie* (Maria\_4). Ces graphies confirmeront plutôt que la compétence scripturale de Maria n'est pas encore si développée pour se rendre compte de cet écart.

L'expression *c'est avec plaisir que j'ai reçu ta lettre* est une formule fréquemment utilisée par Maria, et aussi par Claude, pour ouvrir une lettre. Cette formule stéréotypée sert à initier le texte en faisant référence à un courrier reçu et en intégrant la lettre dans la suite de l'échange épistolaire tout en donnant une tonalité favorable de politesse à la lettre. Dans le cas de Maria, cette unité discursive a été assimilée dans son ensemble, mais ne semble pas être perçue dans sa complexité grammaticale. La forme hypercorrigée (*reçue*) dans l'exemple ci-dessous est probablement due à une confusion de référence du participe passé, qui semble être accordé selon *ta lettre*.

*dimanche 17 decembre 1916*  
*Ma chere Laurence*  
*c'est avec plaisir que jai reçue ta lettre*  
*ou tu me dis que tu vas mieux laisse toi*  
*toujour bien guerrir. [...]* (Maria\_2)

Cette ouverture de Maria représente un autre phénomène répandu parmi les scripteurs moins expérimentés, car elle relie deux phrases qui, à la base ne peuvent pas être coordonnées ainsi. En transformant la deuxième phrase en subordonnée relative, la connexion de cette construction est assurée par le relatif *ou* ('où') qui se réfère à *ta lettre*. Cette construction parfaitement compréhensible à l'oral, semble moins adéquate à l'écrit. Mais si l'on considère la classification des lettres et journaux intimes comme textes 'imaginés' de Schneider (2002 : 70-81), la présence d'éléments oraux paraît logique vu que l'auteur « records potential, conceived utterances by himself which, for lack of the presence of the addressee, need to be written down rather than said ; but he remains in a near-speech mode » (SCHNEIDER, 2002, p. 72).

Claude se sert également de cette structure pour entamer une lettre : *Dimanche 30 Juin 1918. Chers amis C'est avec plaisir que j'ai reçu votre charmant colis hier qui m'a fait bien plaisir* (Claude\_1). Ici, l'expression est doublée par une structure presque identique. Par le double emploi de l'unité autour du noyau 'plaisir', Claude veut peut-être souligner une attitude polie envers les destinataires. Néanmoins, ceci pourrait indiquer qu'une des deux formules, ou les deux même, est déjà en voie d'une certaine pragmatization. Supposant que ce passage n'obéit pas à un souci de politesse<sup>3</sup>, ce qui ne le priverait pas de redondance, un des deux segments *C'est avec plaisir que j'ai reçu* et *charmant colis qui m'a fait bien plaisir* aurait perdu au moins une partie de sa valeur sémantique car le scripteur ne ressentait pas le besoin de recourir à cette double tournure. Ceci paraît d'autant plus probable que cette structure se retrouve dans plusieurs courriers de Claude dans les passages d'ouverture et de clôture. L'exemple suivant de Claude montre une autre structure fréquente :

*C'est avec plaisir que je viens  
de recevoir vos aimables petits  
cadeaux qui je vous assure  
m'ont fait grand plaisir.  
Je vous en remercie donc infiniment* (Claude\_3).

Très fréquente dans le courrier de Claude, l'expression 'je vous remercie infiniment' ne se trouve pas dans les lettres des autres épistoliers. Etant donné la manière stéréotypée dont Claude s'en sert, cette structure semble faire partie de l'inventaire individuel des formules préfabriquées de Claude.

Les cartes postales de Claude sont moins conséquentes concernant l'ouverture classique, l'épistolier ne s'attarde pas toujours à l'élaboration d'une ouverture contenant date, lieu et formule d'adresse, il entre souvent *in medias res*, sans introduction précédente. *Arrivé en état d'ivresse à Pons un peu fatigué d'avoir fait la fête* (Claude CP\_3). Quelquefois il indique le lieu *Scheidt* (Claude CP\_7), parfois le lieu et une date *Thionville 6 Septembre* (Claude CP\_9) ou seulement la date *Le 17 septembre* (Claude CP\_10). Etant donné que Claude montre une bonne compétence de l'écrit, la distribution non systématique des ouvertures semble plutôt résulter de négligence que d'une absence de maîtrise. La brièveté de ses textes et l'amorçage sans détour pourrait être conditionnés également par le

<sup>3</sup> Surtout parce que Claude ne montre pas toujours des soucis de politesse, vu cette ouverture au moins un peu maladroite : *Le 20 Novembre 1918. Bien cher amis. Comme je n'ai pas grand chose à faire je viens faire réponse à votre lettre qui m'a fait grand plaisir* (Claude\_2).

type de texte même. La carte postale se prête particulièrement bien aux besoins du soldat vu son format pratique pour des messages concis accompagné d'un élément visuel. « C'est à son format que la carte postale doit son succès. Organisant le contenu autour de remplacement de l'adresse et de l'affranchissement, l'espace d'écriture est optimisé pour des messages concis » (Mercier en imp.). Quelques cartes postales ne contiennent qu'une formule stéréotypée pour passer le message essentiel, l'épistolier est en vie : *Amitiés sincères et bon souvenir d'un ami. Claude* (Claude CP\_6). La situation dans laquelle un soldat communique n'est pas forcément toujours favorable à élaborer de longs écrits.

Si Claude suit l'ouverture classique, comme dans l'exemple suivant, il se tient aussi à des formules préfabriquées : *Le 4 Decembre Bien chers amis. Deux mots pour vous dire que demain jepars en permission* (Claude CP\_11). L'expression 'deux mots pour vous dire que...' est un moyen récurrent dans toute la correspondance de Claude pour ouvrir une lettre explicitant le procès d'écrire. Cette unité discursive préfabriquée peut être élargie par le sujet récurrent de 'santé' de sorte qu'elle constitue une phrase entière : *Deux mots pour vous dire que je suis en bonne sante et j'espère que ma lettre vous trouvera de même* (Claude CP\_17).

## 4.2 Les clôtures

En comparaison, les clôtures de Maria sont moins structurées que celles d'André, on y trouve beaucoup d'imbrications qui rappellent le flux de la parole. La partie de la clôture est souvent interrompue par des insertions, en caractères gras est marquée la séquence de clôture au sens restreint, interrompue par différentes insertions :

*sans cela en te fichera une  
distribution **tous les voisin**  
**t'envoie bien le bonjour**  
ton oncle estil venue dimanche  
**bonjour a tout le monde**  
joubliai de te dire que Madame  
frenir est venu la fin de la  
semaine elle a beaucoup pleuré  
elle voudrai trouvé un logement pour  
revenir dans le cartier il parait  
que leur logement n'est pas très bien  
le temp leur dure a tous les trois  
jai toujours mal a mon pouce  
je ne peur pas ecrire  
**je vous embrasse bien toutem Maria**  
Madame Philibert vous envoie  
bien le bonjour (Maria\_1).*

Les idées ne sont pas pré-structurées de façon que la lettre soit composée d'une manière linéaire, cohérente et conséquente. Maria suit ses pensées dans la rédaction de ses lettres, les changements de sujet spontanés se reflètent dans le cours de sa lettre et laissent entrevoir ses pensées. L'exemple montre

trois insertions ou rajouts dans le paragraphe de clôture : une question sans marque de ponctuation, un récit sur la situation de la voisine, un supplément qui complète les salutations au début de la clôture. Les différentes insertions peuvent être marquées en tant que telles et par conséquent comprises comme interruption du discours mais elles peuvent également enchaîner sans indication. La première insertion intercalée entre deux salutations n'est pas signalée ni même marquée graphiquement comme question. La deuxième insertion est introduite par la formulation *joubliai de te dire que* ce qui explicite la raison pour l'ajout et le justifie en quelque sorte. A la fin de cette insertion se trouve la formulation *j'ai toujours mal a mon pouce je ne peur pas ecrire* qui entame de nouveau la clôture de la lettre et qui en donne des justifications supplémentaires. La clôture définitive sera reprise par *je vous embrasse bien toutem*. Le dernier ajout accomplit les salutations des voisins au début du paragraphe et souligne les rapports étroits avec Mme Philibert, mère du futur époux de Laurence.

Maria semble suivre un modèle mental, elle a une représentation plus ou moins précise d'une lettre, qui est donc composée par l'ouverture, le corps et la clôture. Néanmoins, son écriture montre des déviations de ce modèle, surtout dans la partie de la clôture dans laquelle elle insère des ajouts, des idées supplémentaires, quelques fois à plusieurs reprises, ce qui brise la structure préformée mentale. Les formules préfabriquées semblent servir de charpente à laquelle l'épistolière insère des éléments selon le flux de ses pensées. A ce flux, elle attribue, au moins temporairement, une haute priorité dans la rédaction.

Il n'est pas toujours clair si les déviations du standard dans les textes de Maria sont dues à la hâte avec laquelle elle écrit, elle mentionne de ne pas avoir beaucoup de temps, ou si elles sont dues à une compétence scripturale relative perméable aux traits oraux : *notre sante est parfaite et désiron que vous soyez tous enbonne santé. nous<sup>vous</sup> embrasson bien toutent les trois* (Maria\_3). L'omission du sujet 'nous' pourrait être vu comme sous-entendu car elle parle de 'notre santé', peut-être il s'agit d'un simple oubli, comme le montre la ligne suivante où elle avait oublié le pronom objet direct.

L'écriture de Maria est, en générale, marquée par l'absence de signes de ponctuation. Le début du paragraphe de clôture n'est donc pas toujours délimité graphiquement du corps de la lettre, ce qui, à première lecture, rend la distinction des deux parties difficile : *sans cela en te fichera une distribution tous les voisin t'envoie bien le bonjour* (Maria\_1) ou

*André est repartie dimanche soir dans  
son boi du leu notre sante est parfaite  
et désiron que vous soyez tous enbonne  
santé. nous<sup>vous</sup> embrasson bien toutent les  
trois  
Nous vous souhaiton a tous une  
bonne Annee et une bonne santé  
Maria  
bonjour a ton oncle de notre part* (Maria\_3)

Ce trait n'est ni exclusif à la correspondance de ce corpus ni spécifique à la langue française étant donné que Elspaß (2005, p. 161) constate le même phénomène pour la correspondance privée des émigrants allemands au XIX<sup>ème</sup> siècle.

Les clôtures d'André montrent aussi des ajouts en forme de post-scriptum sans que cela soit explicitement marqué en tant que tel :

*Nous t'embrassons tous de tous de tout cœur  
Embrasse bien la tante, la petite Camille  
et notre trésor pour nous. André  
Est ce que le blessé de la rue Saint Joseph  
est toujours à Châtillon (André\_4)*

Dans une autre lettre, il rajoute même deux post-scriptums :

*Nous t'embrassons tous de tout cœur  
Embrasse la tante, la petite Camille  
et notre trésor pour moi.  
André  
Fais réponse de suite à cette lettre  
car c'est très urgent. André Tourne le papier  
Je te dirai. que l'Oncle Degrange  
il a attrapé une congestion, ces  
jours-ci, il ne pouvait pas causer  
Il commence rien de parler et ne  
peut pas dire tous les mots. Maman  
l'a été samedi en allant payer à la  
coopérative, elle a dit que c'était  
bien rare qui ne meurt pas, il ne  
veut toujours pas vivre bien longtemps  
à présent  
André (André\_3)*

Bien que les clôtures dans les lettres d'André soient bien organisées et structurées, elles obéissent fréquemment à une logique linéaire empruntée de l'oral. La suite des pensées de l'épistolier guide l'agrégation des éléments verbaux, parfois au détriment de la structure épistolaire. André rajoute ce qui lui semble important, même, suivant la structure du cadre rituel mentionné ci-dessus, après avoir terminé la lettre. Le deuxième exemple mentionné ci-dessus montre pourtant une conscience prononcée de la structure épistolaire vu que le scripteur organise le deuxième post-scriptum selon le modèle introduction 'je te dirai que', corps de la lettre et clôture très courte ne comprenant que la signature. Cette oscillation entre langue écrite standard et influences de la langue orale marque le caractère hybride des ego-documents présents.

Hybridity tends to be more apparent in poorly written material, which reflects not only the written standards to which the less-educated writer

loosely adheres, but also the oral elements that infiltrate the text (MARTINEAU, 2013, p. 134).

Dans les cartes postales, Claude brise souvent la structure de la clôture en y insérant des commentaires qui renvoient à des expériences partagées avec les destinataires, des traditions de la ville de Montceau-les-Mines, des réalités qui font partie du monde qu'il a dû quitter lors de la mobilisation : *Amitiés à tous Vous ferez une partie de balançoire dimanche à ma santé Bon souvenir Claude*. Ceci semble, pour lui, un moyen de maintenir et même de renforcer le lien avec Laurence et le groupe d'amis. En rappelant ces souvenirs à ses lecteurs, il montre qu'il fait encore partie de l'univers quitté : *mais j'ai envie de manger encore des gateaux au chocolat à ma prochaine permission* (Claude CP\_7), *Mille baisers à mes parents, et à notre chat* (Claude CP\_4).

Un double emploi de la clôture se retrouve également dans les lettres de Claude, comme en témoigne l'exemple ci-dessous :

*Merci encore mille fois de  
votre petit souvenir.  
Recevez les meilleures amitiés  
de votre petit ami  
Claude  
Amitiés à tous et encore une  
dernière fois merci.  
Claude (Claude\_3)*

Les expressions très similaires semblent indiquer que Claude ne jugeait pas suffisante une seule clôture. C'est d'abord au niveau du contenu qu'il rajoute des salutations à d'autres connaissances en dehors des destinataires. Ensuite, il en profite pour remercier encore une fois ses lecteurs du courrier reçu et signe même encore une fois. Le modèle épistolaire est peut-être tellement internalisé qu'il ne se rend pas compte de la quasi-reproduction d'une même clôture, ce qui, appliquant les normes de la langue écrite, rend la lettre trop redondante. Ou bien, les routines épistolaires comme *Recevez les meilleures amitiés* lui paraissent dénuées de force d'expression, donc il cherche à les renforcer.

#### **4.3 La santé, le courrier et les salutations: les sujets de préférence**

Par rapport au contenu des formules d'ouverture et de clôture, il y a trois sujets importants dans les lettres qui mettent en avant l'aspect interactionnel de la situation de communication : la santé, le courrier et les salutations. Ceci est en conformité avec d'autres courriers envoyés pendant la guerre vu qu'il s'agit de sujets existentiels motivant la communication (Rutten/van der Wal 2014 : 83). La santé n'est pas de valeur sûre, surtout en temps de guerre, elle est donc un sujet dont on s'inquiète et dont on parle. Le courrier n'est pas simplement le seul moyen de communication pour les gens séparés, il est également sujet de la communication. Les épistoliers apprécient le courrier qu'ils ont reçu et en remercient leurs interlocuteurs : *Bien chers amis. Je viens de recevoir de votre petite carte et je vous remercie infiniment* (Claude\_5). Le courrier reçu sert également de point de départ thématique pour

établir la réponse en remerciant ou en s'excusant :

*c'est avec plaisir que j'ai reçue ta lettre  
ou tu me dis que tu vas mieux laisse toi  
toujours bien guerrir (Maria\_2).*

*Le 9 Aout 1918*

*Bien chers amis.*

*Excusez moi si j'ai tardé à*

*vous envoyez deux mots pour vous*

*remerciez de votre bon colis mais [...] (Claude CP\_14)*

En cas d'absence de réponse, les épistoliers en réclament une, comme dans l'ouverture suivante de Maria reprochant à sa fille de ne pas écrire : *Ma chere Laurence tu est une paresseuse. pour nous écrire tu attend d'avoir une lettre pour repondre (Maria\_1).*

Dans les passages de clôture, à côté de 'santé' et 'courrier', les salutations complètent les sujets récurrents, bouclant la lettre en faisant référence aux adresses de l'ouverture. Ces parties d'adresse sont très importantes pour l'épistolier car elles représentent son réseau social. Claude, par exemple, tisse tout un réseau social qui reflète ses relations de Montceau. Ses salutations incluent des amis en commun, les voisins et sa mère, voire les relations qu'il prétend maintenir stables et vives de la distance.

Les clôtures d'André sont très schématiques et suivent presque toujours le même modèle : L'expression *Nous t'embrassons tous de tout coeur* figure dans chaque clôture avec une légère variation orthographique quant à *tout coeur* mais en général assez conforme à la norme. Il s'ensuit une énumération de personnes qu'il inclut dans ses salutations : la tante, l'oncle, la petite Camille et 'notre trésor'. Les différents destinataires sont organisés selon une «hiérarchie affective» (Mercier en imp.). Une partie importante dans le passage des salutations dans toutes les lettres est réservée aux voisins, ce qui reflète la structure de la vie quotidienne dans laquelle la communauté entre les voisins joue un rôle important. Il passe ainsi presque toujours le bonjour de la part des voisins et de différents membres de la famille à sa sœur. Parmi les voisins, Madame Philibert, la mère de Claude, occupe une position prépondérante due à la proximité et à l'amitié des deux familles.

Dans les lettres de Claude, quelques passages de clôture se montrent aussi imprégnés d'affectivité. Il s'attribue un statut par rapport aux destinataires ou à la destinataire, le statut d'« ami » avec un adjectif qualificatif *petit* ou un adjectif possessif *votre*. Il y ajoute parfois une relative explicative: *Votre petit ami qui pense à vous* ou *Bon souvenir et meilleurs amitiés d'un ami qui compte encore 899 gamelles à manger. Amitiés accompagné par différents adjectifs qualificatifs (*sincères, meilleurs, bonnes, les amitiés les plus sincères, toutes les amitiés*) et *souvenir* en combinaison avec le qualificatif *bon* comptent parmi les éléments récurrents dont Claude se sert pour les passages de clôtures. On constate quelques incongruences au niveau des accents (*sincères, amities*) et au niveau de l'accord (*Bons souvenir, meilleurs amitiés, meilleure amitiés*).*



L'humour de l'épistolier Claude que nous avons relevé lors de l'atténuation des faits de guerre, se manifeste aussi dans les passages de clôture : *Je ne vois plus grand nouveau à vous dire Recevez toute les amitiés de votre petit ami Claude Bien le bonjour aux poules et aux lapins* (Claude\_2) : L'introduction à la clôture est une formule répandue pour conclure un courrier expliquant les raisons de la clôture et rendant ainsi la fin explicite. L'ajout humoristique évoque la vie quotidienne à Montceau tout en faisant rire les interlocuteurs. Pour Claude, l'humour paraît offrir une forme d'échapper à la réalité de la guerre, il atténue les horreurs que la guerre doit lui causer et, en même temps, il atténue le contenu de sa carte, par souci des sentiments des destinataires.

#### 4.4 Hybridité: Ruptures de style dans les ouvertures et clôtures

Etant donné la réduction de l'effort mental, l'utilisation de segments discursifs préfabriqués offre des avantages non négligeables pour l'épistolier. « This is a psycholinguistic notion referring to the relative ease of retrieving formulaic chunks whole from memory rather than composing them word by word » (RUTTEN; VAN DER WAL, 2013, p. 53). Cette fonction paraît d'autant plus pertinente quant aux scripteurs qui disposaient d'une compétence épistolaire approximative et qui par conséquent devaient recourir à des segments discursifs préfabriqués comme appui pour y insérer leur message.

Une compétence scripturale approximative se développe en fonction d'une norme linguistique hautement standardisée dont l'opposé est, selon d'Ernst, une non-norme (ERNST, 2003, p. 83). Un scripteur qui dispose d'une compétence imparfaite à l'écrit s'approche consciemment en partie de la norme linguistique du standard mais s'éloigne en partie inconsciemment de celle-ci à des degrés divers. Le texte produit par ce scripteur sera marqué par ces deux tendances : l'application de la norme linguistique et l'infraction (inconsciente) de celle-ci.

Les formules stéréotypées se distinguent souvent du reste du texte par un style différent, voire plus formel. L'exemple suivant tiré d'une lettre de Maria se caractérise par un bon style qui est contrasté par les autres phrases : *tout les voisin t'envoie bien le bonjour et Madame Philibert aussi nous nous porton bien et desiron que notre lettre vous trouve tous en bonne santé embrasse bien ta tante et René pour nous nous tembrasse tous bien ta mère Maria* (Maria\_2). La fin semble être écrite à la hâte, c'est peut-être pour cela que la terminaison correcte de la 1<sup>ère</sup> personne au pluriel manque. Il est également possible que Maria ait identifié la forme verbale avec le sujet *on* et que *nous* remplisse une fonction d'accentuation. Un mélange de style soutenu et informel imprègne les parties d'ouverture, comme le montre l'exemple suivant de Maria : *Ma chere enfant ton frère n'ayant pas pu te repondre dimanche il est venue trop tard et retourné* (Maria\_4). Des épistoliers moins expérimentés sont conscients d'un modèle à suivre mais ils ne se rendent pas compte de toutes les règles. Ils essaient de rapprocher leurs textes à la langue standard écrite en mettant en œuvre des expressions d'ouverture et de clôture apprises (MARTINEAU, 2013, p. 134).

Des ruptures concernant le style épistolaire se montrent aussi dans les écrits de Claude qui, en général, est plus habile à l'écrit. Les formules suivantes se caractérisent par une tonalité formelle plus élevée en

comparaison avec le restant de l'écrit qui comporte souvent des traits humoristiques et informels : *Recevez les meilleures amitiés de [votre] ami Claude* (Claude CP\_5) ou *En attendant le plaisir d'être avec vous recevez mes meilleure amitiés Claude* (Claude CP\_11).

A côté des formules préfabriquées d'un style plus formel, Claude emploie également des éléments lexicaux qui relèvent du langage familier, comme *biser* selon le Grand Robert une 'forme dialectale de baiser, donner une bise à (qqn)'<sup>4</sup> dans *Vous biserez bien la maman Philibert pour moi* (Claude CP\_2).

## 5. CONCLUSION

Le caractère hybride des ego-documents traités ici se construit dans le champ de deux tensions : la tension des traditions discursives et la tension d'une maîtrise relative de la langue française écrite hautement normée. Les traditions discursives mènent à l'emploi de certaines structures qui sont inhérentes au genre épistolaire et qui permettent, aussi bien de la part du scripteur que du récepteur, l'identification d'un écrit avec un genre de texte. Une maîtrise approximative de la langue écrite munie d'un système complexe de règles rigides implique des écarts linguistiques par rapport à la norme. Les structures conventionnalisées du genre épistolaire acquises par le scripteur peuvent lui servir d'appui pour la mise en mots de ses propos communicatifs. L'utilisation des structures préfabriquées est à son tour conditionnée par la maîtrise du code écrit, étant donné que le degré de la maîtrise permet à la fois de passer par-dessus la rigidité de ces structures pour un emploi créatif et d'adapter ces structures selon les besoins communicatifs.

Les différences de style en un seul écrit créent des textes non homogènes qui sont le reflet de différents degrés d'alphabétisation et d'une acquisition hétérogène de la compétence scripturale. Cette compétence scripturale est cependant très fonctionnelle pour les besoins de ces épistoliers et ne les empêche pas du tout à atteindre leurs objectifs communicatifs. L'hybridité de textes montre que les ego-documents des gens ayant une compétence scripturale relative ne sont pas simplement une transcription de la langue orale car les scripteurs se rendent compte, au moins intuitivement, du glissement conceptuel de la proximité à la distance communicative que la mise à l'écrit implique.

Les différences de maîtrise du code écrit entre Maria, André et Claude ne sont pas absolues et ne représentent surtout pas d'obstacles à la réussite des objectifs communicatifs. Néanmoins, elles témoignent de différents degrés de compétences scripturales. Maria semble l'épistolière dont l'écriture est la moins soignée et la moins conforme à la norme de la langue écrite. Ceci correspond aux résultats de Rutten et van der Wal (2013, p. 62) qui constatent une interrelation entre l'expérience en écriture et l'utilisation d'un langage plein de segments discursifs préfabriqués à la base d'une répartition des formules selon le genre, le statut social et le temps. Il est difficile de déduire une répartition aussi claire de l'usage des segments discursifs préfabriqués des écrits de ce corpus car les trois scripteurs s'en servent continûment. Il paraît pourtant légitime de souligner la créativité linguistique de Claude qui supère celle de Maria ou d'André.

4 Rey, Alain (dir.) (2001): *Le Grand Robert de la Langue Française*, s.v. *biser*

Les formules préfabriquées sont souvent utilisées de façon stéréotype à l'intérieur des écrits d'un seul scripteur autant que dans l'ensemble d'une communauté linguistique donnée, ce qui met en évidence leur fonction comme cadre conventionnel et rituel du genre textuel 'lettre'. Même si le modèle mental d'une lettre n'est qu'une représentation vague chez les scripteurs, les épistoliers moins expérimentés sont soucieux de respecter ce cadre rituel qui identifie leurs écrits comme appartenant au genre épistolier.

La diversité et la richesse linguistique que présente déjà un corpus si restreint que le présent, laissent entrevoir les possibilités que fournissent les analyses des ego-documents historiques pour la recherche en linguistique. Ils sont des témoignages précieux des cultures scripturales et des pratiques langagières d'une communauté linguistique d'une époque passée et nous découvrent les enjeux d'une mise à l'écrit.

## RÉFÉRENCES

Dekker, Rudolf (1988). Egodocumenten. Een literatuurverzicht. *Tijdschrift voor geschiedenis*, 101, p. 161-189.

Dekker, Rudolf (2002). Jacques Presser's heritage: Egodocuments in the study of History. *Memoria y Civilización (MyC)*, 5, p. 13-37.

Elspaß, Stephan (2005). *Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 263).

Ernst, Gerhard (2003). Les 'peu-lettrés' devant les normes de la textualité. In: Osthus, Dietmar; Polzin-Haumann, Claudia; Schmitt, Christian (Éds.). *La norme linguistique. Théorie – pratique – médias – enseignement*. Actes du colloque tenu à Bonn le 6 et le 7 décembre 2002. Bonn: Romanistischer Verlag, p. 83-98.

Hochedlinger, Michael (2013). Zur Geschichte der Nachlasssammlungen des Österreichischen Staatsarchivs. *Zeugen des Untergangs. Ego-Dokumente zur Geschichte des Ersten Weltkriegs im Österreichischen Staatsarchiv*. Vienne: Österreichisches Staatsarchiv, p. 9-19.

Krenn, Martin (2013). 'Ego-Dokumente' – Zur Problematik eines Begriff. *Zeugen des Untergangs. Ego-Dokumente zur Geschichte des Ersten Weltkriegs im Österreichischen Staatsarchiv*. Vienne: Österreichisches Staatsarchiv, p. 20-27.

Lüger, Heinz-Helmut (1992). *Sprachliche Routinen und Rituale*. Frankfurt a.M. [et al.]: Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 36).

Martineau, France (2013). Written documents: what they tell us about linguistic usage. In: van der Wal, Marijke J.; Rutten, Gijsbert (Eds.). *Touching the past: studies in the historical sociolinguistics of*

ego-documents. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, p. 129-147.

Mercier, Simon (no prelo). Dans la Grande Histoire. In: Steuckardt, Agnès (Éd.). *Pour me lever de languir. L'écriture des Poilus*.

Peters, Jan (1996). Zur Auskunftsfähigkeit von Selbstsichtzeugnissen schreibender Bauern. In: Schulze, Winfried (Éd.). *Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte*. Berlin: Akad. Verlag (Selbstzeugnisse der Neuzeit 2), p. 175-190.

Presser, Jacques (1958). Memoires als geschiedbron. In: *Winkler Prins Encyclopedie VIII*. Amsterdam: Elsevier. Réimpr.

Presser, Jacques (1969) : Clio kijkt door het sleutelgat. In: Presser, J. *Uit het werk van J. Presser*. Amsterdam: Athenaeum-Polak, p. 283-295.

Rutten, Gijsbert; van der Wal, Marijke J. (2013). Epistolary formulae and writing experience in Dutch letters from the seventeenth and eighteenth centuries. In: van der Wal, Marijke J.; Rutten, Gijsbert (Eds.). *Touching the past: Studies in the historical sociolinguistics of ego-documents*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, p. 45-66.

Rutten, Gijsbert; van der Wal, Marijke J. (2014). *Letters as Loot. A sociolinguistic approach to seventeenth- and eighteenth-century Dutch*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins (Advances in Historical Sociolinguistics 2).

Rutz, Andreas (2002). Ego-Dokument oder Ich-Konstruktion? Selbstzeugnisse als Quellen zur Erforschung des frühneuzeitlichen Menschen. *Zeitenblicke* 1, 2 [20.12.2002] ([http:// www.zeitenblicke.historicum.net/2002/02/rutz/index.html](http://www.zeitenblicke.historicum.net/2002/02/rutz/index.html), dernier accès: 10.09.2015).

Schneider, Edgar W. (2002). Investigating variation and change in written documents. In: Chambers, J. K.; Trudgill, Peter; Schilling-Estes, Natalie (Eds.) : *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell (Blackwell Handbooks in Linguistics), p. 67-96.

Schulze, Winfried (1996). Ego-Dokumente: Annäherung an den Menschen in der Geschichte? Vorüberlegungen für die Tagung Ego-Dokumente. In: Schulze, Winfried. *Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte*. Berlin: Akad. Verlag (Selbstzeugnisse der Neuzeit 2), p. 11-30.

Sokoll, Thomas (1996). Selbstverständliche Armut. Armenbriefe in England 1750-1834. In: Schulze, Winfried (Ed.). *Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte*. Berlin: Akad. Verlag (Selbstzeugnisse der Neuzeit 2), p. 227-271.

Ulbrich, Claudia (1996). Zeuginnen und Bittstellerinnen. Überlegungen zur Bedeutung von Ego-Dokumenten für die Erforschung weiblicher Selbstwahrnehmung in der ländlichen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts. In: Schulze, Winfried (Ed.). *Ego-Dokumente. Annäherung an den Menschen in der Geschichte*. Berlin: Akad. Verlag (Selbstzeugnisse der Neuzeit 2), p. 207-226.

Van der Wal, Marijke / Rutten, Gijsbert (2013). Ego-documents in a historical sociolinguistic perspective. In: van der Wal, Marijke J.; Rutten, Gijsbert (Eds.). *Touching the Past: studies in the historical sociolinguistics of ego-documents*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, p. 1-17.

Von Greyerz, Kaspar (2010). Ego-documents: The last word? *German History*, 28/3, p. 272-282.

Recebido em: 31/08/2015

Aceito em: 05/09/2015

## POSICIONAMENTO E CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NA ESCRITA INFANTIL À LUZ DA TEORIA DA AVALIATIVIDADE

por Rose Maria Leite Oliveira\* (UFCG)\*\*, Daiane Aparecida Cavalcante (UFCG)\*\*\* e Sâmea Damásio da Mota Silva (UFCG)\*\*\*\*

### RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada em uma escola pública cujo interesse foi investigar o estatuto dos saberes linguísticos envolvidos no processo de posicionamento e constituição de sentidos na escrita infantil. Considerando-se que escrever envolve processos de engajamento interpessoal, fundamentamo-nos em Martin & White (2005), Koch (2008), Halliday (1994), Cabral (2007), Vian Jr (2009), à luz da Teoria da Avaliatividade, e buscamos evidências para o fato de que, quando escrevem, os aprendizes posicionam-se, fazem julgamentos e são capazes de avaliar a partir da atribuição de valores a coisas, pessoas ou relações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Posicionamento; teoria da avaliatividade; leitura e escrita infantis.

### ABSTRACT

This work is the result of a survey conducted in a public school which interest was to investigate the status of linguistic knowledge involved in the placement process and constitution of meaning in children's writing. Considering that writing involves interpersonal engagement processes, we based ourselves in Martin & White (2005), Koch (1998), Halliday (1994), Cabral (2007), Vian (2009), based on the theory of appraisal, and we sought evidences for the fact that, when writing, learners are positioned, make judgments and are able to assess from assigning values to things, people or relationships.

**KEYWORDS:** Placement; appraisal theory; children's reading and writing.

\* [roseleite@ufcg.edu.br](mailto:roseleite@ufcg.edu.br)

\*\* Universidade Federal de Campina Grande.

\*\*\* Universidade Federal de Campina Grande.

\*\*\*\* Universidade Federal de Campina Grande

## 1. INTRODUÇÃO

Através da linguagem, conforme o tempo, o contexto e as relações interpessoais, o homem é capaz de estabelecer uma grande parcela de significados. A depender de seus propósitos comunicativos, ele a utiliza para emocionar, convencer, questionar, posicionar-se, dentro outros, corroborando-a enquanto meio para expressar sentimentos, atitudes e juízos de valor. Tais relações dão prova do caráter interpessoal da linguagem (HALLIDAY, 1994), ou *metafunção interpessoal* da linguagem que hoje tem contribuído para investigações no campo da Gramática Sistêmico Funcional (GSF).

Tendo em vista que as relações interpessoais da linguagem ultrapassam os limites da oração, para a GSF, no texto, por excelência, estão materializados elementos que comprovam sentimentos e valores postos por sujeitos ou comunidades, com o intuito de demonstrar emoções, gostos e avaliações de seres ou fatos sociais. Tal caráter da linguagem colocou em cena, nas últimas décadas, trabalhos interessados em discutir os mecanismos de *avaliação* ou *valoração*<sup>1</sup> da linguagem e, em especial, no Brasil, sua aplicação para os estudos em língua portuguesa.

A teoria da avaliatividade (ou da valoração) cumpre importante papel teórico-metodológico na análise das práticas de produção textual, oral ou escrito, já que ela consegue dar conta das relações existentes entre usuários da língua em situações de evento comunicativo de opinião ou negociação, ao propor sistemas e subsistemas de análise linguística. Aliada às discussões da Semântica do Discurso, sem dúvida, tal paradigma tem feito importantes diálogos com os campos de estudo da linguagem de base sociointeracionista, em especial, o da aquisição e processamento da linguagem.

Assim, nesse trabalho, ao entendermos *língua* como um sistema sintático-semântico autônomo que se situa no quadro de uma língua natural particular em que se efetivam as ações de linguagem (cf. BRONCKART, 1999), em que há um trabalho cognitivo e uma atividade social que pressupõe negociação por parte do sujeito (cf. KOCH; MARCUSCHI, 1998), lançamos mão da teoria da avaliatividade para analisar e descrever as formas de posicionamento e de constituição de sentidos de aprendizes da linguagem, partindo do pressuposto de que tais sujeitos, ao lidar com as mínimas manifestações linguísticas, dão prova de inserção em subsistemas de avaliação como o *Atitude*, *Engajamento* e *Gradação* (MARTIN; WHITE, 2005), na medida em que expressam direta ou indiretamente opiniões sobre fatos, objetos do mundo ou estado de coisas.

## 2. A TEORIA DA AVALIATIVIDADE NO CAMPO DOS ESTUDOS SISTÊMICO-FUNCIONAIS E A CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA INFANTIL

Considerando a natureza funcional e sócio-comunicativa da linguagem que, por sua vez, é um sistema de produção de sentidos através de enunciados, entender os usos linguísticos para valorar/avaliar, implica entendermos a língua enquanto um sistema de caráter substancialmente semântico e um ato

<sup>1</sup> Cabe lembrar aqui que não há consenso acerca do uso dos termos *valoração*, *avaliação* ou *avaliatividade* nesse campo de estudos da linguagem, tendo em vista as questões de tradução que encerra a expressão *Appraisal*, cunhada por Martin e White (2005), precursores nos estudos da avaliação. Nessa investigação, seguimos a sugestão de Vian Jr (2009) que opta em traduzir o termo *appraisal*, daqueles autores, pelo termo *avaliatividade*.

simbólico interpessoal.

A interpessoalidade da língua diz respeito às relações que mantemos com os outros, aos aspectos dialógicos que estabelecemos no limiar de nossas interações, a maneira peculiar de como regulamos o nosso comportamento e o das pessoas com as quais interagimos. Quando pretendemos examinar as manifestações de juízos, opiniões e posicionamentos do locutor, no campo da linguagem verbal, é necessário que direcionemos nossa atenção primeiramente para a interpessoalidade, já que é a através dela que organizamos a interação entre o falante, ou escritor, e sua audiência (cf. HALLIDAY, 1994).

Ao elaborar práticas discursivas, o falante ou o produtor de textos, através dos usos da língua, dá forma ao sistema, destarte, este acionar de forma cognitiva comandos, selecionar, mobilizar, escolher recursos e optar por estratégias comunicativas para facilitar a interação com os seus interlocutores em contextos variados, tendo em vista, os papéis dos mesmos serem determinados por condições particulares e significativas de uso. Nesse bojo, o fator interpessoal tem relevância preponderante para a gramática sistêmico funcional de Halliday, que preconiza que todas as línguas são organizadas em torno de dois significados primaciais: o “ideacional”, ou reflexivo, e o “interpessoal”, ou ativo. A teoria hallidayana chamará esses componentes de metafunções, que são manifestações do sistema linguístico que fundamentam todos os usos da linguagem, para entender o ambiente (ideacional) e influir sobre os outros (interpessoal). A linguagem, em qualquer evento comunicativo, exerce essas metafunções e essas demarcam uma postura atitudinal/lexical por parte dos usuários da língua em funcionamento.

A visão funcionalista (HALLIDAY, 1973, p. 104), parte do pressuposto da ideia de “função”, não se referindo apenas aos papéis sintáticos e lexicais que desempenham as classes de palavras ou as estruturas sintagmáticas, mas, sobretudo, remete-se ao papel multifuncional que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, atendendo a certos tipos universais de demanda, que são muitos e variados, o que requer, pelo falante, estratégias de ações concretas, para suprir as necessidades dos propósitos comunicativos como, por exemplo, exprimir emoções, lançar refutações, expor julgamentos apreciativos ou depreciativos, ludibriar, expressar contentamento ou descontentamento, intensificar sentimentos ou simplesmente mitigá-los.

Todas essas realizações de comunicação são pragmaticamente efetivadas através do poder dos marcadores linguísticos que veiculam posicionamentos, que se dão justamente através da função interpessoal da linguagem, indo além das funções retóricas, servindo, num contexto mais amplo, ao estabelecimento e à manutenção dos papéis sociais. É, pois, na perspectiva metafuncional e pragmático-cognitiva da língua que o sujeito irá produzir as suas enunciações, dotadas de intenções e ideologias comunicativas, o que demarca a plasticidade da linguagem como práxis social. Nesse ínterim, o sujeito discursivo ativa e elabora em seus frames conversacionais e, nas produções textuais, novos itens e novas formas lexicais para demarcar uma tomada de posição enunciativa e expressiva, materializadas em contextos diversos. O posicionamento subjetivo desse sujeito discursivo, defronte à constituição de sentidos, isto é, das suas semantizações do mundo, é o que norteará a seara teórica dos estudos sistêmico-funcionais. Dessa forma, Halliday (1967) salienta que o:



Sistema é usado no sentido firthiano de paradigma funcional, mas é desenvolvido no construto formal de uma rede sistêmica, o que configura uma teoria da linguística enquanto escolha. À interpretação funcionalista da linguística se acopla há uma descrição sistêmica, na qual a gramática toma a forma de uma série de estruturas sistêmicas, cada estrutura representando as escolhas associadas com um dado tipo de constituinte (HALLIDAY, 1967, p. 37).

É perceptível que essas escolhas e recursos linguísticos, essa valoração paradigmática mediante a construção de sentidos, estão inseridas simbioticamente no cerne da linguagem, visto que a escolha é uma peculiaridade constitutiva da mesma, é uma necessidade estrutural, de apropriação do sistema semiótico da língua, para disponibilizar aos falantes recursos de expressão para a exposição de suas manifestações comunicativas no processo de produção e de instauração de sentidos.

Com base em tal escopo, Martin e White (2005) desenvolveram um trabalho no interior da gramática sistêmico-funcional de Halliday, inserido na metafunção interpessoal. Esse trabalho propõe um sistema, localizado na Semântica do Discurso, que consiste em encontrar, em um texto, “elementos que comprovem sentimentos e valores ‘postos’ de uma comunidade, de modo a demonstrar emoções, gostos e avaliações normativas”, a Teoria da *Appraisal System* (cf. CABRAL, 2007).

Partindo do ponto de vista de que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano, surge, então, a *Teoria da Avaliatividade*, utilizada para analisar a avaliação e a perspectiva em textos (WHITE, 2004).

Assim, os elementos lexicais encontrados no texto demarcarão essa valoração; ora expressarão juízo de valor, opinião, afetividade, adesão, ora expansão dialógica ou contração dialógica. Tal gama de recursos utilizados será desencadeada no decorrer das necessidades e objetivos das manifestações discursivas. Neste sentido,

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos, isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 2008, p. 23)

É mister que o falante ou o produtor de textos, no cerne da cadência da tessitura textual, controle, regule, manipule as estratégias cognitivas e suas intenções discursivas, para a produção de sentidos. Para tal efeito, é de suma relevância que os sujeitos do discurso conheçam a estrutura do sistema formal e funcional da língua, eclodindo a partir dessa seara o posicionamento de atitudes subjetivas e afetivas em face dos enunciados, o que se traduz numa avaliação ou valoração dos fatos, estados psicológicos, indicação de modalidades e perspectivas.

A Avaliatividade complementa a negociação entre os participantes, ao focar aspectos interativos do discurso, funções de fala e estrutura de troca (MARTIN; WHITE, 2005, p. 33). A negociação diz respeito a proposições ou a propostas (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Nesse processo são incluídas as formas de tratamento, o envolvimento lexical, o comprometimento e a solidariedade dos sujeitos do discurso, visto que o homem se faz sujeito concreto, histórico, ideológico, porta-voz de um amplo discurso social.

Nesse contexto, a teoria da avaliatividade envolve a hierarquia da instanciação de sentidos através de três importantes subsistemas: a *Atitude*, o *Engajamento* e a *Gradação*. Tais subsistemas estão relacionados a como a língua é usada para avaliar, adotar posturas, valores e posicionamentos.

A *atitude* diz respeito aos sentimentos, às reações emocionais e está subdividida em três regiões de significado: o *afeto*, o *juízo* e a *apreciação*. O *afeto* está relacionado aos pensamentos positivos e negativos que demonstramos o que reside na subjetividade individual do falante, que propõe através pelas revelações emocionais uma reação de adesão ou de rejeição por parte do seu interlocutário. Lexicogramaticalmente é demarcado através de atributos como “feliz”, “triste”; processos e de ações mentais, tais como “entristecer”, “chorar”; e de itens lexicais que denotam aspectos circunstancializadores como “agradavelmente”, “felizmente”, etc. A *atitude* diz respeito a sentimentos e a julgamentos que o autor faz em relação ao mundo que o cerca (MARTIN; WHITE, 2005) e pode ser realizada através de uma gama de categorias gramaticais, das quais se destacam: os adjetivos, verbos e advérbios, o que envolve os marcadores de quantidade, ou seja, os quantificadores, como “pouco”, “muito”, “bastante”, dentre outros. As manifestações do *juízo* dizem respeito à avaliação da atitude em que, de forma positiva ou negativa, o comportamento humano, individual ou grupal, relacionado com um qualquer conjunto de normas sociais, é expresso. Trata-se, portanto, de um posicionamento ideológico e atitudinal, refere-se a posições adotadas em relação ao comportamento das pessoas, apresentando exponencialmente uma aceitação, ou rejeição e depreciação defronte o discurso de outrem. Já a *apreciação* tem haver com as avaliações concernentes aos objetos, artefatos, processos, estados e coisas, sob a ótica estética, da composição ou do valor semiótico das coisas.

Quanto ao subsistema *engajamento*, é baseado no dialogismo bakhtiniano e na heteroglossia, ou seja, no poder que o contexto exerce sobre o texto, que é definida como “a condição básica que governa a operação de sentido em qualquer uso da linguagem. É o que concede a primazia do contexto sobre o texto” (BAKHTIN, 1981, p. 428). Assim, toda comunicação verbal é dialógica, pois, em se tratando do nosso discurso, sempre queremos causar impacto e influenciar o discurso do outro. O *engajamento*

pode se realizar através de duas maneiras: pela *expansão dialógica* ou pela *contração dialógica*. Na expansão dialógica o sujeito demonstra concordância em relação à ideia projetada pelo autor, apresenta uma abertura, aderindo e endossando a outra voz ou outras vozes presentes no arquétipo textual e, em contrapartida, na contração ele rompe o espaço dialógico para externar e lançar outras posições ou contraposições, podendo ajustar os estatutos do enunciado, apresentando discordâncias e disparidades em relação ao mesmo.

O subsistema *gradação* tem a ver com a possibilidade de moldar o grau de uma ou mais avaliações contidas num enunciado, conferindo-lhe maior ou menor vigor, ou seja, “a faculdade de mudar o grau de intensidade da *atitude*, aumentando-lhe o volume” (MARTIN; WHITE, 2005, p.148) É, pois, a mudança, a alteração do tom discursivo do sujeito enunciativo, a forma de intensificação ou de mitigação dos significados empíricos, apresentados nos dois primeiros sistemas. Ou seja, é a valoração ou avaliação através de escalas, de graus. Assim, a *gradação* é composta de dois eixos: a) a *força*: que se realiza através do léxico da intensificação, com estruturas morfológicas comparadas, com a exposição de quantificadores, do uso do grau superlativo, com elementos graduáveis, como *bastante, pouco, muito, mais, menos, vários*, etc. e b) o *foco*: que diz respeito às categorias não passíveis de gradação, referindo-se à prototipicidade dos seres ou comportamentos, pelo reforço ou abrandamento. No quadro resumitivo abaixo são apresentados, pois, os subsistemas da Teoria da Avaliatividade aqui arrolados:

<b>Atitude</b>	<b>Afeto</b> (sentimentos positivos e negativos) <b>Julgamento</b> (posições sobre o comportamento da pessoas) <b>Apreciação</b> (ponto de vista da estética quanto a objetos, produtos, instrumentos e elementos naturais)
<b>Engajamento</b>	Adesão ou não ao dizer do outro (expansão dialógica ou contração dialógica)
<b>Gradação</b>	Intensificação ou mitigação dos significados manifestos nos outros dois subsistemas.

**Tabela 1:** Subsistemas da valoração (MARTIN; WHITE, 2005)

Tais construtos, sem dúvida, vêm norteando importantes investigações no campo da gramática funcional, sendo, no campo da aquisição, processamento e desenvolvimento da linguagem da criança, decisivos no tocante à análise e descrição dos eventos de negociação e posicionamento infantis durante a leitura e produção de textos.

Nesse contexto, há de considerar que, desde cedo, a criança tem consciência do texto enquanto unidade formal-conceptual, espaço funcional e social de comunicação (KATO, 1998). A escrita é uma arena de eventos dialógicos, materializados através das palavras que a permite ampliar e elaborar seu mundo de significações, sendo que escrever demanda, além do suporte dos sistemas cognitivos e linguísticos, a compreensão da linguagem como forma de interação social e como um produto de um trabalho coletivo e histórico (BAKHTIN,1997).

É desse processo de interação com a língua e com o mundo que a criança exprime as valorações

linguístico-discursivas, resultantes de suas escolhas tanto através das realizações dos eixos paradigmáticos (que são as relações associativas), como pelos eixos sintagmáticos (que são as combinações que se produzem em grupos de signos) que a língua oferece. Nesse rumo, para a efetivação da compreensão, as práticas escolares devem ultrapassar os usos linguísticos e buscar enfatizar operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística (MARCUSCHI, 2008). A Análise do Discurso enfatiza o fato de o indivíduo que fala ser um porta-voz de discursos anteriores, que o definem basicamente enquanto sujeito não uno. Assim, no que se refere às principais correntes pragmáticas, o papel do sujeito no discurso, seja ele o falante, o locutor ou enunciador, é crucial, porque o que está em jogo são as intenções discursivas, que precisam ser descobertas e partilhadas.

No que tange à metafunção interpessoal, que orienta os estudos da valoração, o sujeito mobiliza recursos para interagir com seu grupo num determinado tempo e espaço e esse fato produz, entre outros efeitos, a construção de conhecimentos, sentidos e crenças. Partindo de tais aferições, sabe-se que a proposta de sentido textual só pode ser considerada completa a partir da participação do seu leitor/ouvinte. Ou seja, o texto articula-se através de aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, sendo a língua responsável por traduzir elementos do contexto social.

Ainda no que diz respeito aos processos de compreensão e de construção textual infantil, temos que os recursos lexicais utilizados pelas crianças em fase de processamento da língua variam de acordo com o modo como avaliam o discurso. Nesse caso, a avaliação também está ligada ao gênero através do qual o discurso é apresentado às crianças (no que diz respeito à compreensão) e ao gênero que for cobrado para a produção. Ou seja, sendo os usos dos recursos lexicais flexíveis, esses se combinam com o foco no qual repousam as escolhas infantis para valorar ou se posicionar socialmente, algo bastante singular nas práticas escolares infantis.

Nesse sentido, julgamos ser possível encontrar, nos textos das crianças, elementos que comprovem sentimentos e valores postos de uma comunidade, de modo a demonstrar emoções, gostos e avaliações normativas. Não é à toa que corroboramos com a ideia de que as crianças, em fase inicial de aprendizado, pensam e constituem os sentidos dos textos levando em conta contratos valorativos da língua que a permitem entender que o texto cumpre um papel social, histórico e dialógico em suas ações linguísticas. Para tanto, buscamos verificar a negociação e valoração das crianças, enquanto produtoras de texto, ao enfocar aspectos interativos do discurso à luz da teoria em tela.

### 3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Com base no arcabouço teórico eleito para tal investigação, conduzimos a análise dos textos de vinte crianças<sup>2</sup> do Ensino Fundamental que responderam a dez questões de leitura e de escrita (instrumentos

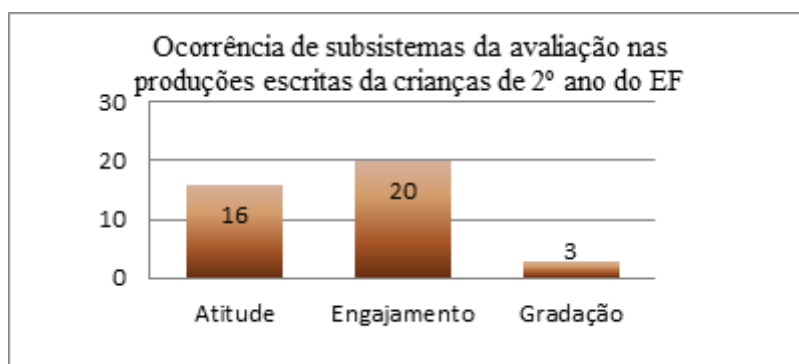
2 Essa pesquisa, de natureza indutiva, de cunho descritivo e qualitativo, é um recorte do Projeto de Pesquisa PIVIC/UFCG 2011-2012 intitulado *Atividades metalinguísticas e construção de sentidos: como os aprendizes da língua lidam com essas duas ações nas práticas de leitura e de escrita?* que contou com a participação de crianças do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado da Paraíba. Optamos por investigar as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental em face de tarefas de reconhecimento e produção textual, sobretudo por consideramos que, nesse nível de ensino já podemos detectar certo domínio e maturidade textual por

de aferição) que contemplaram diferentes aspectos do trabalho com a língua materna, desde a escrita e leitura de letras até a leitura e escrita de gêneros discursivos que demandam opiniões e formas de posicionamento. Tais instrumentos foram produzidos pautando-se nas Matrizes atualmente utilizadas pela Provinha Brasil que avaliam periodicamente as habilidades linguísticas de crianças do Ensino Fundamental.

Assim, as questões escolhidas para analisarmos os subsistemas de *avaliação* foram: **questão 7**, em que foi solicitado ao sujeito a escritura de um convite chamando seu melhor amigo para participar de sua festa de aniversário; **questão 8**, em que, a partir de um texto motivador intitulado *Cuidado com os dentes*, foi solicitada a escritura do porquê devemos escovar os dentes; e a **questão 10** em que, levando em conta uma imagem, o sujeito deveria narrar o que se passava nela<sup>3</sup>. Cabe lembrar que, para a coleta dos dados da escrita, entregamos a cada sujeito uma ficha na qual deveria responder a cada questão depois do comando da pesquisadora. Depois de coletados, foi iniciada uma tarefa minuciosa de contraste, análise e transcrição do corpus para se proceder com a análise quantitativa e qualitativa dos dados da pesquisa à luz da teoria da avaliatividade. Quanto aos subsistemas da avaliação que serviram de suporte para analisar os dados dos sujeitos, utilizamo-nos, pois, dos de *Atitude, Engajamento e Gradação*.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após analisar as respostas dadas pelas crianças aos instrumentos da pesquisa, corroboramos que avaliar é hábito linguístico muito comum nas práticas linguísticas dos aprendizes da língua, sinalizando diferentes relações que vão se tornando mais complexas conforme o avanço na escolaridade. Quantitativamente, dos subsistemas sugeridos por Martin e White (2005), constatamos que o de maior ocorrência foi o de *engajamento* seguido dos subsistemas de *atitude* e *gradação*, conforme vemos no gráfico abaixo:



**Gráfico 1:** Panorama das ocorrências dos subsistemas de avaliação

crianças em fase de alfabetização.

<sup>3</sup> A imagem em questão tratou-se de uma das ilustrações do conto *O patinho feio*, na qual o patinho feio se distancia da mãe e de seus irmãos.

Quanto ao subsistema de *atitude*, cabe lembrar que a valoração se dá através de importantes eixos, como o do *afeto*, do *julgamento* e o da *apreciação* que comprovam o quanto as crianças conseguem julgar os propósitos comunicativos das práticas com a língua materna. Ao passo em que engajamento (20 casos) e atitude (16 casos) parecem ser os primeiros subsistemas de que se apropriam as crianças nesta fase, a gradação (03 casos) aos poucos emerge em suas ações linguísticas. Conforme veremos, tal fato se deve, muitas vezes, à natureza dos gêneros discursivos com os quais elas convivem, aos propósitos comunicativos postos, à presença ou ausência de interlocutores reais, à escolaridade, dentre outros.

Analisando, pois, os achados acima, constatamos o quanto as crianças em situação escolar dão prova de níveis de reflexividade sobre a língua. Ora, a língua, no universo da criança, é um ambiente propício para estabelecer contratos, sentidos, demandas, julgamentos. Assim sendo, avaliar serve para que ela se coloque enquanto sujeito social que é. Daí suas escolhas lexicais, atravessadas em seus textos, sinalizarem para posicionamentos carregados de significação. Os exemplos abaixo demonstram sujeitos engajados social e historicamente, sobretudo, porque usam da *atitude*, para mensurar suas escolhas linguísticas a ponto de se colocar enquanto interlocutor interativo e compromissado com os sentidos veiculados por cada escolha linguística previamente valorada.

ATTITUDE/AFETO	
C112LJS <sup>1</sup>	[1] Venha para minha festin ha vai ser <u>uma delícia</u> meu 7° aniverssario
C012ALB	[2] meu amigo Clebe uma <u> festa legal</u>
C022CAI	[3] O pato foi reclamado e saiu de perto <u>triste da vida</u> .
ATTITUDE/JULGAMENTO	
C192SVS	[4] que a mãe <u>abadono o filho</u>
C092JOV	[5] <u>tá com medo</u> daquele outro pato.
ATTITUDE/APRECIÇÃO	
C042DCS	[6] o...esta nadano <u>pero lado errado</u>
C084JJC	[7] no lagou tem uma pata com seus filhote passeado pero lago e <u>outro pato souvinho</u> .

**Tabela 2:** Exemplos dos subsistemas de Atitude

Nos campos semânticos em que ocorre cada escolha lexical acima (*uma delicia, legal, triste da vida, abandonou, medo, lado errado, sozinho*) temos, pois, a confirmação de que sentimentos valorados negativamente ou positivamente são determinantes para a efetivação dos sentidos, o que dá conta dos momentos em que as crianças refletem afetivamente sobre as formas de dizer. Temos nestes exemplos, ainda, marcas do posicionamento infantil face ao comportamento do(s) outro(s), no caso, o

patinho, a mãe pata e os irmãozinhos, em que se valora acerca de suas atitudes; e, também, situações em cuja valoração tem a ver com o ponto de vista estético da criança em relação aos objetos, produtos ou instrumentos naturais (*pero lado errado*), fato que aponta a importância dos discursos tomados “emprestados” de fora da sala de aula para a efetivação dos sentidos de que a língua precisa.

O outro subsistema em análise nessa investigação foi o *engajamento* para o qual registramos vinte casos de ocorrências, apontando para o fato de que as crianças, no liame de suas práticas discursivas, já apresentam certa “maturidade” linguística para lançar inferências, demonstrar valoração e apresentar posicionamentos críticos, optando reflexivamente pela escolha e seleção de marcadores linguísticos para a constituição de sentidos na produção de suas enunciações discursivas e produção de textos.

É presumível que a exposição de tais valorações/avaliações floresçam do conhecimento de mundo que elas possuem, da influência do meio histórico-social em que estão inseridas, fatores preponderantes que implicam na tomada de posicionamentos valorativos/avaliativos, pois os textos trazem marcas de outras vozes, de outros textos em suas produções textuais. Nesse caminho, a questão 8, eleita enquanto foco de análise nessa investigação, ao solicitar que o sujeito aprendiz leia o texto abaixo e posteriormente responda à pergunta *porque é importante escovar os dentes?* sinaliza o quão a valoração pautada no mundo extralinguístico é singular na hora de responder às demandas escolares.

CUIDADO COM OS DENTES	
Os dentes são muito sensíveis, por isso devemos ser cuidadosos com eles. Os dentistas recomendam que os dentes devem ser escovados, no mínimo, três vezes por dia: ao acordar, após as refeições e antes de dormir. Não podemos esquecer o fio dental, que deve ser usado pelo menos uma vez ao dia, de preferência à noite.	

Assim, a partir da leitura do texto, os sujeitos aprendizes elaboraram as seguintes valorações/avaliações da ordem do *engajamento*:

ENGAJAMENTO	
C012ALB	[8] <u>porque um Bixo preto morde os dentes</u>
C062GAM	[9] <u>não estragar</u>
C072JP	[10] <u>lipo</u>
C082JJC	[11] <u>pra eles fica braco e saudavio e não apodrecer</u>
C112LJS	[12] <u>porque os dentes fica amarelos</u>
C132LHG	[13] <u>poq o dte cai iagite fica bamgelo</u>
C162MKS	[14] <u>porque si não eles calhen i fica com care</u>
C172NMC	[15] <u>porque eles são muito valiosos</u>

Tabela 3: Exemplos dos subsistemas de Engajamento

Percebemos, nos exemplos acima, que os posicionamentos valorativos lançados pelos aprendizes, como também as inferências atribuídas no liame de suas produções, demarcam a influência do discurso materno na vida das crianças. Quando o aprendiz salienta que devemos escovar os dentes porque senão o bicho preto virá e morderá nossos dentes, com certeza foi um ensinamento da mãe. Qual é a criança que não tem medo do bicho papão? A mãe, de forma pedagógica e lúdica, utilizou a metáfora do bicho, que é tido como vilão, como um inimigo, que ameaça para conscientizar o filho a escovar os dentes todos os dias, porque, se não o fizer, o bicho preto, que metaforicamente é a cárie, virá e destruirá os dentes. O discurso do sujeito aprendiz traz marcas de outros discursos que circulam no cotidiano dos mesmos. A escolha da marcação sintagmática do substantivo bicho demarca um fator negativo na cadência da construção textual, sendo a cárie comparada com um bicho preto que irá morder os dentes.

Já as escolhas lexicais *para eles ficarem brancos, saudáveis e não apodrecerem, para ficarem limpo; porque os dentes ficam amarelos; e porque eles são muito valiosos*, denotam a noção que o aprendiz tem das categorias gramaticais: adjetivo e verbo. Quando o sujeito aprendiz justifica que se deve escovar os dentes e seleciona gramaticalmente e pragmaticamente os adjetivos branco e amarelo, ele demonstra “compreender” o valor morfológico, sintático e semântico entre esses dois vocábulos, apresentando distinções entre eles. Quando seleciona o adjetivo branco, associa-o a algo limpo, dentes brancos, implicando em dentes limpos, portanto, saudáveis. Já quando escolhe o vocábulo amarelo, associa a dentes sujos, mal cuidados, sem escovação. As marcações linguísticas dos verbos *apodrecer* e *estragar* sinalizam um valor semântico e sintático negativo, pois as próprias valências verbais apontam um comportamento sintático de negatividade, a criança tem a noção de podre, como algo estragado como, por exemplo, a noção de uma fruta podre; quando assim está, ela entra em estado de decomposição e é jogada fora; de maneira similar acontecerá com os dentes, senão forem bem tratados e cuidados. A seleção do adjetivo *valioso* demarca a ideia de preciosidade, pois, para o sujeito, os dentes valem ouro. Assim, o adjetivo *valioso* reforça a ideia dos cuidados que devemos ter com os nossos dentes.

As marcações lexicais *porque senão eles caem e a gente fica banguelo; e porque senão eles caem e ficam com cárie*, corroboram a noção que o sujeito discursivo tem da categoria gramatical verbo, visto que, se formos analisar a diátese do verbo *cair*, este apresenta uma valência pejorativa, negativa, que sinaliza queda, dor, descuido. A criança, quando organiza a construção sintática e salienta que se não escovarmos os dentes eles caem, configura tal assertiva com escopo no seu conhecimento de mundo. Sua mãe, de maneira categórica, diz que se não escovar os dentes todos os dias, eles irão cair, a criança ficará banguela, literalmente com janelinhas na boca.

A partir dos pressupostos das análises dos dados acima expostos, é notório que as crianças apresentam valorações/avaliações positivas e negativas semanticamente bem colocadas e posicionadas, apresentaram engajamento através da expansão dialógica.

Na questão 10, em que se solicitou a escritura de uma narrativa com base na imagem abaixo, retirada do conto *O patinho feio*, as crianças apresentaram exemplos singulares de valoração/avaliação de



engajamento por meio da contração dialógica, como vemos no exemplo transcrito a seguir:



**Figura1:** Figura que serviu de suporte à produção textual. FONTE: Saeb, 2001.

C112LJS	[16] Era uma vez um patinho <u>que estava nos ovos da sua e sua mãe sentos nos ovos que começarão a tremer e os patinhos começarão a nacer e só naceu um patinho feio e os patinhos e mãe foi pro lago e todos os patinho ficou rino do patinho feio [...]</u>
---------	--

**Tabela 4:** Exemplo de engajamento por contração dialógica

O sujeito aprendiz valora/avalia por meio da contração dialógica porque extrapola os limites da imagem, inferindo informações novas, que não são autorizadas pela imagem. Ele diz que o patinho estava nos ovos da mãe e que os ovos começaram a tremer, quando o patinho nasceu, todos ficaram rindo do patinho feio. A criança mescla as informações entre o dado e o novo, fruto de seu conhecimento enciclopédico, marca discursiva de outros textos já lidos pela mesma. Ela não adere ao que é explicitado na imagem, transcendendo às informações do texto.

E por fim, tivemos também na análise a presença do subsistema *gradação*, porém percebemos que tal ação valorativa ocorreu apenas a partir da apreciação de gêneros discursivos específicos, a saber, textos que demandam uma análise valorativa a partir, principalmente, da *exigência* de uma reflexão discursiva maior, conforme vemos nos exemplos abaixo:

GRADAÇÃO	
C062GAM	[1] O pato esta <u>muito trite</u> porque ele esta <u>muito</u> .
C162MKS	[2] ...e o patilhomasis velho si perdeu e ele ficou <u>muito trite</u> porque ele tilha si perdido...
C172NMC	[3] porque eles são <u>muito valiosos</u>
C202TSV	[4] o patinho feio ele se acha <u>muito feio</u>

**Tabela 5:** Exemplos dos subsistemas de Gradação

Do ponto de vista da valoração, o subsistema *gradação* abrange aqueles itens lexicais que representam uma intensificação ou minimização dos subsistemas de *atitude* e *engajamento*. Para tanto, o locutor utiliza escalas de avaliação sobre dois pontos de vista: o foco e a força. No caso da nossa análise, percebemos que as crianças utilizam apenas o eixo de gradação *força* a partir do

item lexical *muito* que se repete em todos os casos. Percebemos, ainda, que a gradação só ocorreu nas **questões 08 e 10** que exigiam das crianças um posicionamento particular a respeito do cuidado com os dentes e da gravura do patinho, respectivamente. Assim, nesses casos, notamos que a criança une-se ao texto num processo dialógico em busca de significações e que suas escolhas lexicogramaticais firmaram importantes contratos discursivos. Apesar de na **questão 07** não termos encontrado casos desses subsistemas, entendemos que, devido à prototipicidade que encerra o gênero *convite*, será possível ao usuário da língua lançar mão da gradação para convencer o outro discursivamente na medida em que valorar o seguinte: o aniversário vai ser *muito* bom, vai ser *muito* divertido, vai ter *muito* doce, dentre outros.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano (VIAN JR, 2009), confirmamos, através da análise dos dados, que as crianças, desde cedo, avaliam fatos, acontecimentos, atitudes, ações, decisões, enfim, tudo que está ao seu redor. Grande influência disso está nos princípios fortemente enraizados na sociedade, já que nos induzem a avaliar positiva ou negativamente.

Percebemos que, a depender do texto e do gênero discursivo que o sustenta, o grau de avaliabilidade irá variar quanto à natureza ou propósito comunicativo. Assim, dos gêneros postos em prova, o que demandou da criança maior engajamento discursivo, por exemplo, escrever porque devemos escovar os dentes, texto de natureza argumentativa, a avaliabilidade foi recorrente, pois nele elas puderam expressar suas opiniões pessoais.

Partindo desses pressupostos é notório que as crianças ao escolherem ou selecionarem itens lexicais já demonstram, mesmo de maneira rudimentar, certa “maturidade” linguística de caráter reflexivo defronte ao funcionamento interno e externo da língua materna, visto que, quando em suas construções sintagmáticas e paradigmáticas combinam e associam suas semantizações para constituir sentidos, procuram atender às intenções discursivas com as quais convive.

Nesse sentido, cabe salientar que, à luz da teoria da valoração, as escolhas léxico-gramaticais adotadas pelos aprendizes denotam a apropriabilidade ou a adaptabilidade dos componentes sintáticos e semânticos da língua à sua ambiência, ou seja, há um planejamento discursivo e linguístico, posto que tais itens lexicais não foram selecionados aleatoriamente, mas pela opção de uma estrutura argumental preferida, que diz respeito à verificação da preferência por um ou outro tipo oracional, considerando-se não apenas a dimensão gramatical como também a pragmática. Embora essa preferência se refira a uma estrutura sintática, tem também em sua substancialidade determinação discursiva.

## REFERÊNCIAS

Bronckart, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1981). *The dialogic imagination: four essays* Austin: University of Texas Press, 1981.
- Cabral, S. R. S. (2007). *A mídia e o presidente: um julgamento com base na Teoria da Valoração*. 249 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.
- Halliday, M. A. K; Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. 3ed. London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. 2.ed. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- \_\_\_\_\_. (1967). *Intonation and Grammar in British English*. The Hague: Mouton, 1967.
- Kato, M. A. (Org.) (1998). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes.
- Koch, I. V; MARCUSCHI, L. A. (1998). Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA*, 14, p.169-190.
- Koch, I. V. (2008). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Martin, J. R.; White, P. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola.
- Neves, M. H. M. (1997). *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vian Jr., O. (2009). O sistema de avaliabilidade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *DELTA*, 25, p. 99-129.
- White, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. *Linguagem e(m) Discurso*, 4, n. Especial, 2004.

Recebido em: 30/07/2015

Aceito em: 13//2015

## **O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE REDENÇÃO – PA**

*por Manoella Gonçalves Bazzo\* (FAEL)\*\* e Gilmar Dias (FAEL)\*\*\**

### **RESUMO**

Esse artigo voltou-se para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, trazendo como plano de fundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), atual programa do Governo Federal na área da educação, implantado em 2012, com vista a garantir a aquisição da leitura e da escrita de milhões de crianças até os 08 anos de idade. O objetivo foi analisar as mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa (linguagens) do ciclo de alfabetização, que participaram do primeiro ano de ações do programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; alfabetização; práticas pedagógicas.

### **ABSTRACT**

This article is directed to the pedagogical practice of literacy teachers based on the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a current program by the Federal Government of Brazil within the area of education, established in 2012, with the purpose of ensuring the acquisition of reading and writing for millions of children up to 8 years of age. The objective was to analyze the changes within the pedagogical practice of Portuguese language teachers who participated in the first year of the program.

**KEYWORDS:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; literacy; pedagogical practices.

\* [manubazzo@yahoo.com.br](mailto:manubazzo@yahoo.com.br)

\*\* Faculdade Educacional da Lapa

\*\*\* Faculdade Educacional da Lapa

## 1. INTRODUÇÃO

A educação envolve uma rede de pensamentos, teorias, ações, práticas, métodos e recursos (humanos, físicos e estruturais) com vista a garantir um direito fundamental de todo cidadão.

Dentre as várias áreas desse processo, a alfabetização é espaço fundamental na vida escolar de qualquer aluno. Dessa depende grande parte do sucesso e avanço do educando em todo o ciclo escolar.

Portanto, centrar forças e recursos nessa fase é fundamental para diminuir o grande déficit estudantil que o Brasil carrega na alfabetização de milhões de brasileiros e brasileiras.

Diante disso, essa pesquisa voltou-se para uma área fundamental da educação, a prática pedagógica dos professores, trazendo como plano de fundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Dessa forma, a curiosidade, que move essa pesquisa, é de conhecer as mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa (linguagens) do ciclo de alfabetização, que participaram do primeiro ano de ações do PNAIC.

Para tanto foi escolhido um espaço escolar, dentre os vários existentes no município de Redenção, estado do Pará, que serviu de campo de pesquisa para esse estudo. A escola escolhida foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Ribeiro, situada no setor Serrinha, numa comunidade periférica da cidade, e que oferta os primeiros anos do Ensino Fundamental durante o período diurno, acolhendo centenas de alunos no ciclo de alfabetização.

A partir disso, o roteiro de trabalho foi elaborado, tendo como foco um estudo de caso, a partir do objetivo exposto. Foram elaborados alguns roteiros de coleta de dados, como questionário e entrevista, além da observação *in loco* da realidade proposta.

Após a coleta, os dados foram analisados, à luz de bases teóricas na área de educação, ensino de língua portuguesa e alfabetização, além dos subsídios disponíveis do PNAIC.

Considerando todo o material colhido, foi possível constatar algumas dificuldades na prática pedagógica das professoras entrevistadas; para as quais foram sugeridas algumas soluções no final desse artigo.

## 2. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O tema da alfabetização, com seus avanços e desafios, é algo que mobiliza todos os profissionais da educação, e também teóricos e pesquisadores de diferentes áreas científicas e sociais.

Kramer (2010) destaca que o fracasso na alfabetização é o grande *iceberg* presente na escola,

construído, entre outras situações, pela descrença do professor diante do sistema educacional desigual e excludente que foi se instaurando no país ao longo do tempo.

É a partir dessa conjuntura que o poder público assume papel decisivo para as mudanças necessárias. Segundo Antunes (2009), o problema na alfabetização vem ganhando atenção dos entes governamentais a fim de se diminuïrem as taxas de analfabetismo, melhorando a qualidade do ensino para uma formação cidadã, para uma escola eficiente.

Um bom exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como referência para o ensino em todo o país, implantados em 1997; a ampliação do Ensino Fundamental de 08 anos para 09 anos, em 2006; e, recentemente, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual é entendido como:

[...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 11).

Esse compromisso foi implantado em todas as escolas da rede pública de ensino, urbanas e rurais, e está apoiado no ciclo de alfabetização de 03 anos, ou seja, 600 dias letivos. Conforme o livreto do PNAIC: “[...] o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita” (BRASIL, 2014, p. 17).

O programa está fundamentado em quatro eixos de atuação, que são:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, mobilização e controle social. (BRASIL, 2012).

No primeiro eixo, “Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo”, observa-se a preocupação com a qualificação dos profissionais que irão atuar no ciclo de alfabetização.

A formação tem a proposta de encontros presenciais, como destaca o livreto do PNAIC: “curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano” (BRASIL, 2014, p. 12). Nesse período, os professores alfabetizadores entrarão em contato com o material didático disponibilizado pelo programa, refletirão ações e debates acerca de temas

relacionados à alfabetização.

Conforme Gomes: “[...] a formação continuada é uma estratégia para que o professor se atualize, adquira novos conhecimentos ou reflita sobre as práticas e os desafios que a atualidade impõe” (2013, p. 06). Dessa forma, o professor atuante pode se atualizar enquanto profissional e fortalecer práticas inovadoras de alfabetização.

O segundo eixo “materiais didáticos obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais” leva em consideração o suporte pedagógico ao professor, com a disposição de recursos variados – jogos pedagógicos, livros paradidáticos e outros, para a própria formação e para a atuação na sala de aula.

Essa proposta vem favorecer uma didática mais lúdica e atrativa. E, quanto ao uso de materiais ou recursos didáticos e apoio, enfocando o ensino de língua portuguesa, ressaltam-se as orientações do PCN de Língua Portuguesa, “o mais importante [...] é realizar uma boa seleção dos materiais que se incorporarão à aula, tendo como critério a qualidade tanto do ponto de vista linguístico quanto gráfico” (1997, p. 93). Essa seleção depende do conhecimento que o professor terá de seu aluno e das propostas de ensino para cada ano escolar.

O terceiro eixo “avaliações sistemáticas” possui espaço privilegiado e está dividido em três partes. Conforme resume Gomes:

- avaliações processuais, a serem debatidas durante o curso de formação de professores alfabetizadores;
- a Provinha Brasil, a ser utilizada como avaliação diagnóstica, distribuída pelo MEC e aplicada pelas redes de ensino junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;
- a avaliação externa, coordenada pelo INEP, a que serão submetidos os alunos ao final do 3º ano, a fim de verificar o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo (2013, p. 08).

Ainda, Gomes (2013) destaca que o controle da avaliação permitirá o levantamento de dados estatísticos, criando uma visualização da realidade presente, além da formação de banco de dados.

A avaliação processual do ensino também visa melhorar as ações do professor quanto à forma de avaliar os alunos e assim, como destaca Gomes: “[...] desenvolvendo melhores competências internas para monitorar e avaliar a aprendizagem dos alunos, a escola será mais capaz de construir diagnósticos e organizar o planejamento pedagógico” (2013, p. 09).

Sobre o último eixo “gestão, mobilização e controle social”, este visa garantir a boa gestão do programa em todas as esferas governamentais. Como destaca Gomes:

Haverá um arranjo institucional específico para a gestão das ações do

Pacto. Será formado um Comitê Gestor Nacional, com papel de coordenação, e um Comitê em cada Estado, com representação dos atores educacionais mais envolvidos no processo. Esse último será responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos daquela localidade. Também serão criadas coordenações estaduais e municipais, no âmbito das respectivas Secretarias de Educação, com funções de gestão, supervisão e monitoramento das ações do Pacto (2013, p. 07).

Dessa forma existirá um conselho gestor a nível nacional, estadual e municipal, além de coordenações estaduais e distrital, que permitirão o engajamento de todos no controle e no monitoramento das ações. O mesmo se dará por meio do SisPacto, o qual, conforme explica o livreto do PNAIC está: “[...] destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto” (BRASIL, 2014, p. 14).

Além disso, o programa ainda prevê o pagamento de bolsas para os professores participantes e a premiação de docentes e escolas que conseguirem avançar positivamente na alfabetização das crianças.

O PNAIC é, portanto, uma ação política que reflete a preocupação sobre a realidade de milhões de brasileiros, que apesar de passar por vários anos nos bancos escolares, não conseguem estar plenamente alfabetizados, ou seja, não possuem a consciência real do uso da língua portuguesa em sua realidade, seja na forma da fala, da escrita ou da leitura dessa língua.

As propostas de ensino e novas políticas para o sistema de alfabetização tornam-se fundamental para as mudanças que se pretendem alcançar a fim de que essa realidade se modifique na vida de milhões de crianças.

### **3. O PROFESSOR E SEU PAPEL NA ALFABETIZAÇÃO**

Conforme Kramer: “[...] a alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola” (2010, p. 98), ou seja, o aluno que chega à sala de aula já traz consigo uma bagagem de conhecimentos que influencia a sua experiência com as letras e os números.

Diante disso, cabe ao professor o desafio de conhecer a realidade de seus alunos e utilizar esse conhecimento unido às práticas que valorizem a autonomia do educando enquanto sujeito de sua aprendizagem.

Freire (2002) destaca a importância da valorização dos saberes dos educandos como atitude ética do professor na sua prática educativa. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 25). Fazendo isso, o educador é capaz de respeitar a autonomia do ser do educando e desenvolver uma prática



coerente entre o ensinar e o aprender.

Todavia, em um mundo com facilidade e rapidez de acesso a diferentes saberes o educador deve saber direcionar o ensino. Como destaca Possenti: “[...] o que já é sabido não precisa ser ensinado [...]” (2006, p. 37), ou seja, o professor deve ter consciência do seu papel na construção de novos saberes em suas práticas educativas, valorizar o conhecimento de mundo do aluno e, unindo tudo isso, desenvolver atividades com vista a realizar uma alfabetização eficaz.

Fora isso, alguns requisitos muito importantes são exigidos do professor alfabetizador. É necessário que esse profissional tenha acesso ao conhecimento de alguns saberes linguísticos, como o conceito de língua, de erro, de aquisição da fala e da escrita. Saberes que permitem a reflexão de ensino de língua que se está ministrando e que tipo de discente se está formando.

E ainda, conforme Possenti: “[...] no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e do ensino de língua na escola [...]” (2006, p. 32). O professor precisa tomar consciência do que está ensinando, precisa se assumir como aprendiz, e como pesquisador.

Dessa forma, não valem somente os estímulos externos, como ações governamentais, para que as aulas de língua portuguesa sejam capazes de alfabetizar e letrar os discentes, que todos os anos passam pelos bancos escolares. É preciso contar com o compromisso e as reflexões do professor acerca de suas práticas, de sua concepção de língua e dos resultados de suas ações.

Freire (2002) aponta que é preciso o compromisso do educador com a reflexão crítica de sua prática, reconhecendo que “ensinar não é transferir conhecimento” (2002, p. 21), mas muito além, é proporcionar a construção do mesmo. E, particularmente, na área da linguagem, gerar consciência linguística dos usos e desusos dessa em diferentes espaços de interação.

Além de preocupar-se com essa questão, o professor alfabetizador deve estar em constante processo de formação e reformulação de sua prática pedagógica, promovendo o seu desenvolvimento pessoal, de um saber ingênuo para o saber metódico. Essa perspectiva orienta a ação dos professores que deve promover uma alfabetização voltada para a vida.

#### **4. METODOLOGIA DA PESQUISA REALIZADA**

A presente pesquisa foi fundamentada num estudo de caso, utilizando alguns instrumentos de coleta de dados e uma revisão bibliográfica aprofundada na temática da área em questão.

Conforme Gil, pode-se entender o estudo de caso como o: “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (2002, p. 54). Dessa forma, essa pesquisa entrou no cotidiano do espaço escolar a fim de alcançar os objetivos

propostos, colhendo informações pertinentes ao assunto por meio de entrevistas com as professoras que participaram da formação em linguagens do PNAIC.

Para a coleta de dados, foram utilizados alguns instrumentos, como entrevista, questionários e a observação. Sobre a entrevista, Gil (2002) destaca que é uma das mais flexíveis formas de coleta de dados, contudo deve-se preocupar com alguns fatos como perguntas diretas ou indiretas, conhecimento do entrevistado sobre o tema, orientação das respostas, entre outros.

Com relação ao questionário, Gil aponta que para sua elaboração deve-se considerar “[...] os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (2002, p. 116). Assim como na entrevista, alguns fatores devem ser considerados como inclusão de perguntas relacionadas ao problema proposto; formulação de perguntas claras, concretas e precisas; número limitado de perguntas, entre outros.

A respeito da observação, essa é destacada como um dos principais recursos para coleta de dados. Gil define a observação como “[...] o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (2008, p. 100). A partir desta é possível recolher dados fundamentais, que possibilitem a melhor condução da pesquisa.

Dessa forma, foram organizados três questionários. Os dois primeiros foram de entrevista direta com as professoras, onde o primeiro questionário foi organizado com respostas diretas do tipo, sim ou não; e, o segundo com respostas livres, a depender da opinião do entrevistado, ambos propondo analisar a participação das professoras no PNAIC e as mudanças advindas dessa participação.

O último questionário foi elaborado de forma a orientar a observação *in loco*, ou seja, do cotidiano escolar das professoras entrevistadas, tendo como base o contraste entre as respostas das docentes e a realidade na sala de aula.

As visitas para a coleta de dados ocorreram nos meses de setembro a novembro de 2014, nos períodos matutino e vespertino, visto que havia professoras que trabalhavam apenas um turno na escola.

Os questionários de entrevista foram aplicados simultaneamente, aproveitando os intervalos que as docentes tinham durante a aula. Esse momento durou em torno de 30 minutos com cada professora. E a observação da realidade escolar levou um período de aula com cada professora, totalizando 40 horas de observação.

## **5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

Essa pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Ribeiro, que funciona no setor Serrinha, Avenida Otávio Batista Arantes, no município de Redenção, estado do Pará.

Essa escola oferta o Ensino Fundamental I em dois turnos, matutino e vespertino, numa comunidade periférica da cidade, atingindo 415 alunos no ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino

Fundamental).

Ao todo, a escola possui 12 professoras que atuam no ciclo. Contudo, para a pesquisa somente 10 foram entrevistadas, visto que 02 não participaram da primeira etapa de formação do PNAIC, que contemplou a área de linguagens.

O primeiro contato com a escola aconteceu no mês de agosto do ano vigente, com uma conversa com a direção da escola, explicando o motivo da pesquisa. A diretora da escola foi muito receptiva e acolheu com satisfação o trabalho, liberando os caminhos para o contato com as professoras.

Nesse segundo momento, iniciou-se a conversa com cada professora, determinando horários e datas para as entrevistas e visita à sala de aula. Algumas professoras se sentiram incomodadas, alegaram terem pouco tempo para responder tantas perguntas, mas ao final, tudo correu bem.

Com tudo encaminhado, seguiram-se diversas visitas à escola, entre os meses de setembro a novembro, de forma a realizar a coleta de dados. Nessa pesquisa, essa coleta aconteceu por meio de entrevistas, o uso de questionários e a observação *in loco*.

As entrevistas aconteceram no ambiente escolar, seguindo o questionário de perguntas previamente elaborado, aproveitando ao máximo o tempo disponibilizado pelas professoras. Os questionários tinham o objetivo de organizar as ideias e coletar com maior propriedade as informações pertinentes ao objetivo dessa pesquisa, ou seja, de verificar as mudanças que aconteceram na prática do ensino de língua portuguesa (linguagens) pelos professores do ciclo de alfabetização após sua participação no PNAIC.

Analisando as respostas das professoras, conforme o Questionário de perguntas diretas, questão nº 01, nota-se a aceitação positiva das docentes ao PNAIC, visto que, foram unânimes em demonstrar que gostam de participar desse programa.

Quando questionadas sobre o motivo, na Entrevista, questão nº 01, o termo mais apontado pelas docentes foi o “novo”, presente em falas como “novidade”, “novas formas de alfabetizar”, “experiência nova”, “novas experiências”.

Dessa forma, nota-se que as professoras não apresentam medo de novidades nas práticas de ensino, mas pelo contrário, o novo é bem vindo, desde que seja possível de ser vivido na realidade escolar.

Freire (2002) destaca que uma das atitudes necessárias à prática do ensinar é a aceitação do novo.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do

novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (2002, p. 17).

Ou seja, o professor deve estar aberto a novas aprendizagens, sem, contudo abandonar o que ele já aprendeu por meio de outras formações e através da prática cotidiana. Mas, é partindo dessa realidade que se criam novas (re) leituras e experiências.

Conforme as respostas, essa aceitação ao novo está em consonância com a troca de experiências com as outras colegas de profissão e de modelos de atividades que possam ser colocadas em prática na sala de aula. Uma formação muito teórica, sem o embasamento com a realidade ou a prática cotidiana não é bem aceito, e acaba por não construir eco no dia a dia escolar.

Adiante, observando a questão nº 02 da Entrevista, a maior parte das professoras se considera uma professora alfabetizadora melhor após o PNAIC, com exceção de uma, que destacou que sempre se considerou uma boa professora alfabetizadora.

As professoras, em geral, apontam que aprenderam novas teorias e conhecimentos, que foram inseridos ao cotidiano escolar e estão presentes nas atividades e nos seus planejamentos. Há uma maior disposição em pensar a prática pedagógica e também motivação para sempre trazer coisas novas para a sala de aula.

É esse confronto com a realidade, que valoriza a reflexão entre teoria e prática, que as professoras estão encontrando por meio das formações do PNAIC. E isso é essencial na vida profissional do educador.

Freire (2002) destaca que o ato de ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática. Somente assim pode-se ocorrer a progressão do saber ingênuo, que nasce da prática, para o da curiosidade epistemológica, mais metódica e planejada.

“O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2002, p. 18). É nesse sentido que a formação de professores em atividade ecoa na vida da escola.

Kramer (2010, p. 78-79) destaca o desafio da formação de professores em atividade, onde as diferentes formas de formação de professores acontecem enfocando dois caminhos “os treinamentos via efeito multiplicador e encontros de vivências”.

Relacionando a análise de Kramer à realidade da formação do PNAIC, nota-se a presença da metodologia

dos treinamentos com efeito multiplicador, onde existe a disseminação do conhecimento via instância maior para a divisão em diversos grupos de formação, constituídos por professores formadores.

Conforme Kramer, esse tipo de formação apresenta pontos negativos como “compreensão distorcida da proposta” fazendo com que o professor “nem continua alfabetizando [...] como sabia, nem incorpora as novas estratégias ou linha sugeridas” (2010, p. 79). E ainda, decorrente desse repasse de saberes, por meio do efeito multiplicador, os saberes adquiridos passam a não ter efeito nas práticas educativas dos professores.

Apesar de a metodologia do PNAIC se assemelhar ao método de treinamentos apresentado, esse efeito negativo não alcançou essa proposta de formação. Isso porque, a partir da fala das professoras e também da observação *in loco* realizada, as docentes sentem-se estimuladas na sua prática pedagógica.

No ambiente escolar é possível observar que em cada sala existe um cantinho da leitura, um varal de exposição de trabalhos e a preocupação das educadoras em organizar atividades de aquisição da escrita e leitura utilizando diferentes metodologias e recursos.

Ainda, a formação permitiu que as docentes lapidassem seu olhar para conhecer melhor o aluno, seu desenvolvimento e os níveis de aprendizagem. Esse enfoque no aluno, apontado na fala das professoras, permite compreender como os encontros de formação mexeram com a forma de pensar a prática pedagógica, visando não apenas o cumprimento do plano anual, mas, principalmente, organizar o ensino a partir do aluno.

O Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCN) aponta que o aluno é o elemento principal na tríade para o ensino e aprendizagem do português, sendo os outros a língua e o ensino. “O aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 29).

Segundo Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, assim, cabe ao professor ser o mediador do conhecimento a ser adquirido ou ampliado. “O professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, como o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (BRASIL, 1997, p. 29). Por meio do PNAIC as professoras ganham formalidade teórica para planejar a prática sabendo quem são os sujeitos de sua ação pedagógica. Para Freire:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (2002, p. 21).

Sendo assim, os alunos ganham destaque na fala das professoras. Em face disso, se constrói o saber de que o conhecimento não é transferido, mas construído no dia a dia, a partir de diferentes experiências e oportunidades, que, no contexto escolar, passam pela mediação do docente.

Percebe-se que a proposta pedagógica apresentada pelo PNAIC, nas formações, são teorias que alguns professores já tiveram acesso, mas não conseguiram relacioná-las à sua prática. Com o PNAIC isso se modificou. O “novo” que as professoras apontam é na verdade, a descoberta da relação da teoria na prática e vice-versa. Como aponta uma professora “É uma forma de relembrar as metodologias e técnicas que vi na faculdade”.

Assim, Kramer (2010) observa que essa formação cumpre com seu papel à medida que tem colaborado de forma significativa na vida das professoras. Ainda segundo Kramer: “possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática” (2010, p. 81).

E como Freire aponta: “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá blá blá e a prática, ativismo” (2002, p. 12). Esse processo de formação tem proporcionado esse diálogo entre o teórico e o prático na vida profissional das professoras, tornando-as sujeitos conscientes do seu “estar no mundo”.

Essa relação da formação com a prática na sala de aula foi ainda mais explorada na próxima questão da Entrevista. Todas concordam sobre a colaboração da formação do PNAIC para a mudança no ensino da língua portuguesa com crianças na fase da alfabetização. Dessa forma, as docentes percebem o valor positivo dessa formação em sua vida profissional, refletindo na sua prática educacional.

A maior parte aponta que se sentem mais preparadas para o ensino da língua portuguesa, muito com o uso de novas metodologias e a presença de jogos nas atividades escolares.

Outro ponto positivo destacado na fala de algumas professoras é perceber no aluno a diferença que ela, enquanto professora, adotou na sua prática educacional. A participação dos alunos é vista como o termômetro das professoras, e o que se percebe é que essa participação e aprendizagem melhoraram, como se verifica na fala da professora “Os alunos acham a aula mais interessante, os alunos gostam das atividades propostas”.

Freire (2002) destaca a importância de releitura da prática de ensinar, na qual o docente também se torna discente no cotidiano de sua ação escolar. Ainda, Freire afirma que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2002, p. 12). Dessa forma, as professoras também renovam sua prática ao perceber o aluno como sujeito do processo de aprendizagem; esses, que além de estarem aprendendo novos conceitos da língua, também ensinam às professoras ao permitirem que essas reflitam a sua prática, buscando diferentes métodos e recursos para que sua prática seja significativa.

A isso se somam os esforços destinados das professoras em considerarem a realidade do educando. De acordo com Souza: “[...] nem toda proposta ou intenção em sala de aula promovem a aprendizagem. As atividades propostas precisam ter objetivos claros, intenções bem delineadas, não só para o professor, como também para o aluno” (2012, p. 07). Ou seja, com os docentes conscientes de seu papel na aprendizagem e tendo o aluno como objetivo central, as atividades propostas são organizadas de forma a pensar em todas essas ações. As intenções bem delineadas ficam bem definidas por meio da construção das rotinas semanais.

Constrói-se, portanto, a rigorosidade metódica defendida por Freire (2002), processo pelo qual o professor deve proporcionar ao educando o contato com o objeto do conhecimento. Para Freire o educador deve assim: “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (2002, p. 13), que, ainda segundo Freire, permitindo que o aluno seja autor no processo de aprendizagem, propiciando o saber ensinado, que seja: “[...] o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos” (2002, p. 13).

Todas as professoras constroem a rotina semanal tendo-a como norteadora das atividades. A construção dessa envolve encontros, trocas de experiências e ideias entre uma ou mais professoras, favorecendo a partilha e o fortalecimento de vínculos entre elas.

Em alguns momentos seguem-se a proposta das sequências didáticas permitindo o contato com outras áreas do conhecimento e atividades de letramento e alfabetização. Como aponta Souza (2012), a interdisciplinaridade permite ampliar a visão da proposta pedagógica para além da divisão em áreas de conhecimento, os quais muitas vezes se tornam rígidos e fixos. Ainda, segundo Souza: “Os conhecimentos relativos ao conteúdo proposto devem ir sendo introduzidos ou contemplados de modo significativo e articulados num todo coerente” (2012, p. 09).

Conforme Silva (2010) é importante a presença de contextos significativos de aprendizagem com o uso de diferentes materiais didáticos a fim de propiciar uma alfabetização significativa. Silva ainda afirma que: “Para que isso ocorra, o planejamento da alfabetização deve oferecer aos alunos oportunidades de acesso a todo tipo de material escrito” (2010, p. 54).

Durante o período de observação, houve a proposta da sequência didática sobre o livro “Os Dez Sacinhos” de Tatiana Belinky, onde as professoras exploraram por diferentes métodos e utilizando diversos recursos. Houve a exploração da leitura do texto, bem como a dramatização e a relação do tema ao folclore popular do personagem Saci.

Ainda, as professoras perceberam também que o uso de jogos e a ludicidade são ferramentas importantes para o ensino das crianças na fase de alfabetização. De acordo com Kramer: “[...] as diversas correntes das pedagogias modernas propõem o jogo como alternativa nova de desencadear as atividades” (2010, p. 103). Isso parte do pressuposto de que o jogo e as brincadeiras são atividades inatas das crianças. Dessa forma, os professores devem proporcionar essas atividades no cotidiano

escolar a fim de estimular o prazer e o lazer no ambiente escolar, mas também minimizar o clima de trabalho e esforço dispendido pelos educandos durante as atividades de aprendizagem.

Esse tema é tão importante que, dentre as temáticas exploradas nos fascículos de formação, existem as voltadas especialmente para essa área, como, por exemplo, a Unidade 04 do Ano 01 que traz o tema “Ludicidade na sala de aula”, onde o tema é abordado por meio da reflexão sobre os direitos das crianças, a interação entre brincar e aprender e os jogos na sala de aula.

Outro ponto muito apontado pelas professoras foi a questão do material de apoio e dos fascículos recebidos por cada docente. Esse material é de ótima qualidade e conforme a depoimento coletado, tem servido de base para muitas atividades dentro e fora da sala de aula.

Observando os fascículos recebidos pelas docentes, destaca-se que cada uma recebeu o seu bloco dependendo no ano escolar (1º, 2º ou 3º ano). Os mesmos trazem textos reflexivos que embasavam os encontros de formação, e ainda sugestões de atividades para os encontros e para os professores realizarem na sala de aula.

Esse ponto pode ser confirmado conforme a questão nº 04 do Questionário, onde houve totalidade por parte das professoras quanto à colaboração do material disponibilizado pelo programa na prática educativa. E ainda, conforme o depoimento das docentes o material é muito bom, sendo base para diversas atividades que são desenvolvidas na sala de aula e estimulando a criação de novas.

Destaca-se ainda, a fala de uma das entrevistadas, que ao se referir ao PNAIC diz: “Tem sido o melhor programa de formação dentro dos meus 20 anos de carreira, visto que há o suporte básico por meio de subsídios”. Dessa forma, um diferencial dos encontros de formação do PNAIC são os fascículos, ou subsídios como a professora apontou, que permitem a relação teoria e prática.

Contudo, apesar da boa aceitação do programa entre as professoras, existem alguns pontos que atrapalham essa nova experiência, sendo, portanto desafios a serem enfrentados. Conforme a questão nº 03 do Questionário, 80% das professoras encontram dificuldades para a aplicação das propostas do PNAIC no seu dia a dia escolar.

Em consonância a isso, a questão nº 04 da Entrevista, aponta que a principal dificuldade enfrentada pelas professoras é a falta de material. Elas explicam que, a partir do PNAIC é exigido das professoras umas série de atividades, como confecção de murais, alfabetos, jogos, o cantinho da leitura entre outros, contudo a escola colabora muito pouco na oferta dos materiais necessários para a confecção desses (EVA, TNT, cola, tesoura, etc.).

Assim, as professoras precisam organizar diferentes estratégias para solucionar esse problema, como tirar do próprio orçamento, unir com outra professora e montar um mesmo material para que as duas possam utilizar – principalmente, quando a professora é de um turno e a outra é de outro, dividindo a mesma sala de aula, essa estratégia fica mais razoável – ou no último caso, elas deixam de fazer e buscam outra atividade.



Outro empecilho é a falta de tempo. As professoras destacam que para o planejamento das aulas e dos materiais necessários, é preciso tempo; contudo, elas não estão tendo esse tempo extra. A maioria trabalha dois turnos, e falta tempo para organizar tudo. A demanda de atividades aumentou, mas, não houve uma preocupação com o quesito tempo para isso.

Com a falta de tempo, surgem várias reclamações e a indisposição para as atividades em algumas das professoras. Para resolver esse problema, há que se contar com a paciência e saber valorizar cada momento, como os momentos de reuniões pedagógicas, sábados letivos e, em muitos casos, levar o serviço para terminar em casa, nos momentos oportunos.

Outra questão destacada por algumas das entrevistadas foi a falta de apoio da família na educação dos filhos. Essa problemática pode ser sentida na qualidade da aprendizagem dos alunos, onde quando existe o suporte da família, o aluno progride mais na sua educação, valorizando os saberes.

## **6. SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES: DESAFIOS EDUCACIONAIS**

A partir da observação da realidade escolar e do contato com as professoras, algumas dificuldades tornaram-se conhecidas, como anteriormente mencionadas: a falta de recursos e materiais, a falta de tempo e a falta de apoio da família na educação dos filhos.

Essa problemática verificada a partir da fala das entrevistas e no dia a dia da observação, é compreendida como desafios que precisam ser superados, apesar de sua constância.

Abordando a primeira problemática, que destaca a falta de recursos e materiais para a confecção de cartazes, murais, jogos entre outros, exigidos, principalmente após a formação do PNAIC, na fala de algumas professoras algumas soluções já foram apontadas. Uma delas é a união e a parceria entre as docentes para a confecção de um material que poderá ser usado em comum.

Dessa forma, existe a economia do material e, além disso, cria-se um vínculo de companheirismo que contribui para que o ambiente de trabalho, muitas vezes estressante, seja apaziguado por sentimentos de amizade e companheirismo.

Outra proposta é saber utilizar o que a escola já possui. No ambiente escolar em questão existem diversos espaços e materiais que estão disponíveis, mas são pouco explorados pelas professoras.

A biblioteca, por exemplo, é um espaço de uma riqueza incontestável, mas, que em nenhum momento da observação foi explorado pelas professoras. Acredita-se que por já existir o Cantinho da Leitura na sala de aula, o espaço da biblioteca já não se faz necessário, o que acaba por tornar-se um grande equívoco por parte das docentes.

Conforme Silva (2010), voltando-se para o ensino e aprendizagem da língua, o contato do educando com os mais diferentes contextos de interação e o acesso a diferentes meios por onde circunda a escrita é fundamental para o aprendizado. Cabe, contudo, ao professor saber organizar esse trabalho dentro do ambiente escolar.

Uma última proposta que surge é aproveitar as reuniões com a direção e expor o fato a quem é competente. Sabe-se que toda escola recebe verbas e recursos via Governo Federal, para que sejam aplicados no ambiente escolar.

Como exemplo, aponta-se o recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que fornece uma assistência financeira às escolas. “O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica” (BRASIL, 2013).

Em conversa com a direção da escola, parte desse recurso pode ser aproveitado para custear os materiais necessários pelas professoras, minimizando o a dificuldade enfrentada.

Além desse programa a escola ainda conta com recursos do programa Mais Educação e Atleta na Escola, com mais verbas para serem investidas em aquisição de materiais, que podem ser aproveitados pelas docentes no planejamento de suas atividades.

Quanto à falta de tempo, essa é uma reclamação geral na atuação docente. Com os salários e remunerações desvalorizados, os professores acabam tendo que se sobrecarregar em turnos de aulas para no final do mês alcançar um valor razoável para seu sustento e de sua família.

Sobre essa problemática entre outras que fazem parte do cotidiano dos professores, Lelis (2012) faz uma abordagem interessante, fundamentada em autores internacionais e nacionais, constatando que existe uma sobrecarga de trabalho sobre o educador advinda de diferente fature, entre os quais, se destacam a preparação das aulas, correção de atividades e estudos que são realizados fora do horário de trabalho.

E, quanto a ultima problemática apontada, a falta de participação da família na educação, essa é uma questão que caracteriza as escolas brasileiras. Lelis chama a atenção para essa questão, quando destaca que: “[...] entre os principais conflitos enfrentados pelos docentes na gestão da classe, estão a indisciplina, a dispersão, a dificuldade de envolvimento das famílias com a escolarização dos seus filhos” (2012, p. 171 [grifo meu]).

A participação da família na educação dos filhos é um conceito que vem mudando com o percurso do tempo. De acordo com Santos e Toniosso (2014), a família era a principal instituição responsável pela educação dos indivíduos. Contudo, na transição entre os séculos XVIII e XIX, com a industrialização e a entrada das mulheres no mercado do trabalho, fortaleceram-se as instituições escolares, como formadoras e importantes no processo educativo das crianças.

As escolas ganham destaque durante esse percurso de tempo, principalmente na formação para a cidadania e profissional dos indivíduos, todavia, como destacam Santos e Toniosso: “[...] cabe aos pais direcionar a criança para uma formação sistemática, enfatizando a educação como esfera significativa para seu desenvolvimento integral” (2014, p. 130).

No relato das professoras, algumas crianças são criadas apenas pela avó, outro só tem a mãe ou o pai, e outros reúnem vários membros na mesma casa. Essa diversidade evidencia as mudanças ocorridas dentro da instituição chamada “família”, o que pode acarretar a confusão na hora de encontrar os devidos responsáveis pela criança.

Apesar disso, a escola mantém essa preocupação e, o seu corpo administrativo tem consciência dessa dificuldade. Tanto que, no percurso do ano escolar propõe diferentes atividades e projetos que incentivem a participação da família na escola.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estão contemplados diferentes projetos que busquem ampliar a relação família-escola. Um exemplo é o projeto “Mamãe: presente maravilhoso que Deus nos deu”, organizado em 2013, e que acontece no mês de maio em comemoração ao dia das mães.

Conforme a justificativa do projeto observa-se:

Nesse sentido, a Escola Carlos Ribeiro tem contribuído para uma sociedade melhor, por meio do desenvolvimento de uma educação de qualidade e compromisso social.

Ampliando essa contribuição, queremos aproximar cada vez mais a família da escola, para que juntos possamos vencer os desafios da educação. (EMEF, 2013, p. 26).

Sendo assim, nota-se que a escola vem trabalhando para que essa parceria dê certo. Contudo, ainda não está sendo suficiente.

Dessa forma, os professores precisam propor reuniões e projetos, junto com a equipe administrativa da escola, que tratem desse tema de forma mais específica, enfocando a dificuldade presente, aproveitando esses momentos para conscientizar a importância da relação família-escola.

De acordo com Dessen e Polonia, as escolas devem apropriar-se dos conhecimentos e contextos familiares e inseri-los dentro de seus PPPs: “As escolas devem procurar inserir no seu projeto pedagógico um espaço para valorizar, reconhecer e trabalhar as práticas educativas familiares e utilizá-las como recurso importante nos processos de aprendizagem dos alunos.” (2007, p. 28).

Essa inclusão deve buscar a participação dos pais de forma ativa, e não apenas passiva, como estímulo para se perceber a importância de cada um em todo o processo de aprendizagem.

Ainda, Dessen e Polonia continuam:

as escolas deveriam investir no fortalecimento das associações de pais e mestres, no conselho escolar, dentre outros espaços de participação, de modo a propiciar a articulação da família com a comunidade, estabelecendo relações mais próximas (2007, p. 28-29).

Essas e outras propostas devem surgir a partir do contexto de interação entre equipe administrativa e professores. Esses, juntos, podem verificar a melhor forma de estimular a parceria família-escola, sem que nenhuma se sinta prejudicada ou invadida, em suas responsabilidades educacionais, mas conscientes do seu papel na educação de qualidade que se almeja a todos.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PNAIC é uma proposta na área educacional que demonstra a preocupação dos entes governamentais para um dos principais direitos de todo cidadão: a educação.

A área da alfabetização, e todo o processo envolvendo essa temática, é um período fundamental de novas aprendizagens na vida do discente, que subsidiará positiva ou negativamente todo o seu desenvolvimento educacional.

Por isso, garantir uma educação de qualidade, e principalmente uma alfabetização eficaz, é garantir que cada indivíduo seja capaz de avançar na sua autonomia como estudante.

A partir dessa proposta, observa-se que investir na formação continuada de professores em atividade tem seus pontos positivos, principalmente, quando se consegue unir a teoria com a prática, formando profissionais mais conscientes do seu papel na educação.

O PNAIC permitiu essa relação, e o que se observa são professoras mais reflexivas sobre a sua prática, e conscientes da necessidade de saber valorizar e respeitar o aluno, nas suas necessidades e dificuldades.

Apesar do pouco tempo de introdução, muitas mudanças foram sentidas na escola, como o entrosamento das professoras no planejamento de atividades e na construção de materiais para o ensino.

As salas de aula são espaços de aprendizagem com o Cantinho da Leitura, os varais de atividades e a Chamadinha, mas, vão além, pois o que se está em jogo é a alfabetização das crianças que por ela passam.

As professoras se sentem mais conscientes da importância do seu papel na educação de cada um dos alunos. Esse estímulo emocional impulsiona o docente a buscar e querer mais, saindo do ativismo e da rotina, contagiando todo o ambiente para a ruptura com práticas ultrapassadas de ensino.

Propostas como o PNAIC também atingem o emocional de cada profissional à medida que cada professor se percebe inserido num grande pacto, onde estão inclusos milhões de outros docentes, juntos na mesma causa: garantir a alfabetização de cada aluno até os 08 anos de idade.

Com essa pesquisa, podemos concluir que, apesar de existirem algumas dificuldades, a serem superadas, as professoras aprovaram positivamente a sua participação no PNAIC, se sentindo mais estimuladas a desempenhar o seu papel dentro do ambiente escolar, buscando novas estratégias para a prática educacional.

## REFERÊNCIAS

Antunes, Irlandé. (2009). *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

BRASIL. MEC - *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 114 p.

\_\_\_\_\_. MEC - *PNAIC*. [2014]. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acessado em: 13/8/2014.

\_\_\_\_\_. MEC - *PNAIC: entendendo o Pacto*. (2012). Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acessado em: 24/8/2014.

\_\_\_\_\_. LDB, *Lei 9.396*, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acessado em: 25/8/2014.

\_\_\_\_\_. MEC. (2013). *Programa dinheiro direto na escola (PDDE)*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12320&Itemid=259](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12320&Itemid=259). Acessado em: 05/01/2015.

Dessen, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia*, 36, 2, p. 21-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acessado em: 15/02/2015.

EMEF Carlos Ribeiro. (2013). *Projeto político-pedagógico*. Redenção – PA.

Freire, Paulo. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 54 p.

Gil, Antonio Carlos. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

\_\_\_\_\_. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Gomes, Ana Valeska Amaral. (2013). *Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/cp13004.pdf>. Acessado em: 25/8/2014.

Kramer, Sonia. (2010). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.

Lelis, Isabel. (2012). *O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas*. *Sociologias*, 29, p. 152-174, jan./abr. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/26371>. Acessado em: 05/02/2015.

Possenti, Sírio. *Sobre o ensino de português na escola*. (2006). In: Geraldi, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, p. 33 -38.

Santos, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: ensino e sociedade*, 1 (1), Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>. Acessado em: 05/02/2015

Silva, Ceris Salete Ribas da. (2010). O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. MEC. *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC/ SEEB, v. 19.

Souza, Ivane Pedrosa de. Relações entre apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. (2012). In: BRASIL. MEC. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequencias didáticas: ano 01, unidade 06*. Brasília: MEC.SEB, 48 p.

Recebido em: 27/07/2015

Aceito em: 20/10/2015

## **ELEMENTOS TEXTUAIS RESPONSÁVEIS PELA PRODUÇÃO DE SENTIDO EM TEXTOS SMS DE OPERADORAS DE TELEFONIA MÓVEL**

*por Gláucia de Jesus Costa\* (IFPA)\*\**

### **RESUMO**

O avanço tecnológico tem favorecido o surgimento de uma variedade de formas de comunicação, entre elas, as mensagens de celulares referidas como torpedos SMS. Essa nova forma de comunicar e interagir representa um desafio para o pesquisador que deseja desenvolver a pesquisa desse *e-gênero*. A exemplo dos gêneros digitais, os torpedos apresentam uma especificidade no modo de produção de escrita e de leitura decorrentes da limitação de tempo-espaço do suporte por onde circulam as mensagens. O propósito deste artigo é elencar as características textuais que se inscrevem como produtoras de sentido nos torpedos enviados por operadoras de celulares. Utilizou-se como *corpus* 15 mensagens de três operadoras, a saber: Vivo Tim e Oi. Foram eleitos os pressupostos da Linguística Textual para fundamentar a discussão e a análise do corpus.

**PALAVRAS-CHAVE:** Torpedos; texto; elementos textuais

### **ABSTRACT**

Technological advances has favored the emergence of a variety of forms of communication, including, cellular messages such as SMS text messages. This new way of communicating and interacting is a challenge for the researcher who wants to develop the research of this e-genre. Like the digital genres, the torpedoes have specificity in the writing and production of reading arising from the limitation of time and space support mode where messages circulate. The purpose of this article is to list the textual features that are inscribed as producers of meaning in text messages sent by mobile operators. For this claim, 15 posts of three operators were selected, namely: Vivo and Tim Oi. They were elected the assumptions of Textual Linguistics to support the discussion and the corpus analysis.

**KEYWORDS:** Torpedos; text; textual elements

\* [marquesa\\_linguista@yahoo.com.br](mailto:marquesa_linguista@yahoo.com.br)

\*\*\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

## 1. INTRODUÇÃO

Quando o engenheiro de teste canadense Neil Papworth enviou pela primeira vez uma mensagem de texto de um computador pessoal para um aparelho celular em 3 de dezembro de 1992, com o intuito de testar esta nova tecnologia, certamente não previa a proporção que a demanda deste serviço alcançaria ao redor do mundo.

Hoje, as mensagens SMS fazem parte da vida de quase todos os usuários de telefonia móvel e representam um percentual significativo na receita das empresas de telefonia móvel por ser o recurso mais usado nos celulares. Em 2010, a União Internacional de Telecomunicações (UIT), divulgou que cerca de 200 mil SMS's eram enviados a cada segundo no mundo todo.

Os torpedos SMS são mensagens comunicativas baseadas em texto que ocorre por meio da utilização de, pelo menos, dois telefones móveis. (BROWNE, 2002; BARON, 2005; GEORGAKOPOULOU, 2006). Diferentemente das interações realizadas pela modalidade oral da língua em que os falantes dispõem de recursos cinestésicos e paralinguísticos que contribuem para o estabelecimento da comunicação, os usuários do SMS utilizam diferentes semioses e recursos não verbais, tais como, imagens, sons, *emoticons*, formas onomatopaicas e pontuação expressiva, a fim de produzirem sentido ao texto. Em geral, esses recursos são usados para representar objetos e ações da realidade mundana e substituir os elementos extralinguísticos no processo comunicativo e/ou marcar prosodicamente um enunciado expressando emoções, sentimentos, estado da alma dando, portanto, ao texto um alto grau de informalidade.

Essas estratégias são comumente usadas nas Comunicações Mediadas por Computador como estratégias compensatórias para substituir os sinais sociais normalmente transmitidos por outros canais de interação face-a-face. (HERRING, 2001). Essas formas de expressar-se são representações vivas das transformações sociais e das exigências da vida moderna. Elas trazem consigo modificações sociais significativas que envolvem desde o nosso modo de pensar, até a forma como nos relacionamos com o outro, com as práticas de linguagem. A apropriação dos gêneros que circulam na sociedade, sobretudo nos meios digitais, decorre do trânsito do indivíduo por um conjunto significativo de situações concretas na esfera de uso da língua, pois a utilização bem-sucedida dos gêneros que circulam nas variadas esferas sociais depende não só da habilidade no uso das regras da língua, mas também da familiaridade do indivíduo com essas formas sociocomunicativas, pois, cada uma delas tem sua funcionalidade, estilo e estrutura composicional peculiares.

Impulsionadas pelo baixo custo do serviço e pela praticidade que ele oferece às pessoas, algumas empresas utilizam o SMS como um de seus canais de atendimento interativo, de propaganda e de relacionamento com seus clientes. Sem a pretensão de substituir os meios tradicionais de comunicação, como o telefone e a URA (Unidade de Resposta Audível), os torpedos representam, em algumas demandas, até 5% dos chamados atendidos e finalizados.

Usar o SMS, para muitas empresas, é uma solução que possibilita a comunicação uni e bidirecional



com o cliente de modo cômodo, prático e com baixo custo e é utilizado não só em campanhas de marketing, mas também em atendimentos fim a fim. O diferencial é a possibilidade de o cliente iniciar o contato, diferentemente da maioria dos softwares disponíveis no mercado, que permite apenas o envio e o recebimento de mensagens, sem interação.

Muitas empresas que utilizam esse tipo de serviço revelam que a interação via torpedos com os consumidores geram diminuição de chamadas recorrentes no atendimento via telefone, o que diminui os custos operacionais. Nos casos de cobrança e de vendas verifica-se o incremento da taxa de retorno das ações de SMS em relação a outras mídias como mala direta, por exemplo.

O objetivo deste trabalho é analisar os torpedos que são enviados por três operadoras: Vivo, Tim e Oi diretamente aos seus clientes. Nesses torpedos, serão analisados os elementos textuais que são, por essas operadoras, utilizados para a construção dos textos de modo que possam produzir um efeito de sentido desejado em seus clientes. Como os torpedos são constituídos de texto, procurou-se aludir algumas definições de texto na perspectiva da Linguística Textual, bem como elencar alguns elementos que são responsáveis pela construção de um texto. Destarte, foram selecionados para compor a fundamentação teórica apenas aqueles que se apresentam recorrentes entre o corpus selecionado.

## **2. TORPEDOS SMS: UMA EVOLUÇÃO NOS MODOS DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Quando as operadoras de telefonia móvel lançaram no mercado o serviço de mensagem, a priori, a ideia era bonificar os usuários desse sistema de telefonia com uma outra forma de interação de custo mais baixo criando, então, os serviços de mensagens. O que talvez não estivesse previsto era que o uso deliberado desse serviço tomasse proporções tão grandes, uma vez que os usuários do sistema de mensagem tinham que contar com a tecnologia que estava latente ao aparelho celular e que iria interferir diretamente na produção dos textos por ele veiculados. Os torpedeiros, assim denominados, eram obrigados a primar pela objetividade de suas mensagens e por isso renunciavam e transgrediam intencionalmente as convenções ortográficas da língua em prol de uma gramática de uso com uma escrita livre, inovadora, criativa, aceita e entendida pela comunidade usuária como estratégia de economia de espaço e tempo de escrita.

Ao buscar-se as origens do torpedo, é possível relacioná-lo ao bilhete, elegendo como parâmetros de comparação, entre outros, a objetividade e simplicidade das mensagens, a quantidade de texto, o tamanho dos períodos, as escolhas lexicais.

Os torpedos há muito fazem parte de nossas vidas no universo das interações presenciais, e são referidos também como: correio do amor, mensagens do coração, recadinhos. Quem não recorda das cestas que corriam nas quermesses colhendo recadinhos para serem anunciados no decorrer das festividades? E dos bilhetes que eram entregues aos garçons nos bares, com o intuito de paquerar. A diferença do torpedo virtual para o presencial está não somente na diversidade dos propósitos das mensagens, mas, sobretudo, na natureza do suporte em que as mensagens são veiculadas. Pois, se nos torpedos de outrora o objetivo

era, em geral, a paquera, nos torpedos de hoje os objetivos variam bastante: vão desde uma paquera até um aviso de recebimento ou débito das contas telefônicas. Se antes usava-se o papel e a caneta, hoje usa-se o celular, o *smartphone*, o *tablete*, o *iped*. Diante de tantos propósitos comunicativos veiculados por esses aparatos tecnológicos é difícil caracterizarmos os torpedos como um gênero específico, porque o serviço SMS proporciona a veiculação de vários gêneros.

O suporte exerce certa pressão na maneira como os usuários operam com as mensagens SMS, isso incide diretamente na produção do texto escrito, estabelecendo uma espécie de acordo tácito entre os pares que fazem uso do sistema de mensagens. Nesse sentido, os usuários se valem de uma linguagem que, de certa forma, tenta suprir as limitações de espaço (160 caracteres) impostas pelo suporte e pela operadora, e isso incorre no aparecimento de homofonias, encurtamentos, formas abreviadas e na escassez de pontuação.

A exemplo dos gêneros virtuais, os discursos que circulam nos torpedos SMS se valem de diferentes semioses, em especial de recursos não verbais que dizem dos humores e estados d'alma dos interactantes. A propósito, Marcuschi (2004, p.15) afirma que com as novas tecnologias digitais, vem-se dando uma espécie de “radicalização do uso da escrita”.

Ao compararmos a linguagem dos torpedos àquela utilizada nas interações virtuais, como propõe Santos (2005), observa-se as seguintes semelhanças entre elas:

1. Escrita espontânea.
2. Uso de emoticons – em geral, esses recursos são usados para substituir os elementos extra-lingüísticos no processo comunicativo, expressando emoções, sentimentos, estado da alma e dão ao texto um alto grau de informalidade, além de aproximar a escrita da fala.
3. Expressões onomatopaicas – a exemplo dos emoticons, as expressões onomatopaicas expressam um estado de espírito, marcam prosodicamente um enunciado, transmitem uma sensação física ou emocional; são utilizadas para representar não um som qualquer, mas sons de seres, objetos e ações da realidade mundana.
4. Redução da extensão das palavras - os usuários transcrevem o estrato sonoro de algumas palavras para atenderem ao espaço de que dispõem e diminuírem o tempo de digitação ( vc= você, blz = beleza, pq=porque, q= que c=se, qto= quanto, mto=muito etc).
  - i. Sons de letras associados a símbolos matemáticos
  - ii. Uso de consoantes que têm em sua pronúncia o som de uma vogal.
    - a) Expressões reduzidas a apenas uma palavra.
    - b) Modificação da representação convencional de sons nasais (naum = não)

Nos torpedos, é comum o uso de marcadores conversacionais verbais, típicos da modalidade oral, o que confere ao texto uma escrita híbrida com traços tanto da fala quanto da escrita. Essa mescla decorre do fato de a produção escrita se realizar sob as determinações do modo de produção discursiva da oralidade. É possível que isso ocorra devido ao próprio suporte de transmissão que, por permitir a troca de mensagens com uma certa rapidez, cria um efeito de interação muitas vezes síncrono, semelhante a uma interação oral, realizada pelo aparelho telefônico.

Tomando como base os traços definidores propostos por Marcuschi (2004) para caracterizar os gêneros no meio virtual, identificamos, no torpedo, os seguintes aspectos, em se considerando as especificidades da interação:

- **Número de participantes:** as interações via SMS são, na maioria dos casos, bilaterais, ou seja, acontecem entre dois interactantes; entretanto, há casos em que as mensagens são enviadas de um para vários interactantes.
- **Tempo de espera e envio de mensagens/sinais:** a interação, nesse gênero, é assíncrona, já que há uma certa defasagem temporal entre produção e recepção da mensagem. Porém, dependendo do processamento da mensagem pela operadora e da disponibilidade dos interlocutores em fornecer e obter respostas imediatas, é possível que haja instâncias de sincronia; isso se dá graças à relativa rapidez com que as informações são transmitidas.
- **Quantidade de texto permitido:** a quantidade de caracteres que podemos inserir na mensagem é muito limitada; em geral, são 160 caracteres por mensagem, e isso é imposto pela operadora de telefonia móvel<sup>1</sup>. Talvez a operadora tenha o interesse em restringir a extensão das mensagens, uma vez que, em relação à interação oral por telefone, esse serviço é menos lucrativo.
- **Estilo e composicionalidade:** a quantidade limitada de texto permitido reflete diretamente na maneira como os interactantes usam a língua, pois, devido à quantidade de espaço disponível, os conteúdos veiculados são breves e focalizados. Temos, assim, uma pontuação mínima, abundância de siglas, abreviação de itens lexicais, supressão ou abreviação de itens gramaticais, inserção de símbolos e animações (dependendo do aparelho), estruturas frasais pouco formais. Como na maioria das interações via SMS os interactantes apresentam um certo grau de relacionamento, eles calculam o sentido dos enunciados a partir de inferências possibilitadas pelo conhecimento que partilham.
- **Método de gerenciamento do texto:** outra variável que também interfere na maneira como os usuários compõem seus textos diz respeito aos recursos que o aparelho móvel apresenta. Para a produção do texto, temos um teclado multifuncional que combina numa única tecla três letras do alfabeto, algarismos numéricos, sinais de pontuação e símbolos. Isso demanda mais tempo para a escritura do texto, o que leva o produtor aos encurtamentos, às supressões de letras, ao uso de símbolos matemáticos, à redução de expressões, criando, assim, uma notação ortográfica diferenciada.

<sup>1</sup> Embora essa quantidade de caracteres seja determinada pelas operadoras, existem aparelhos celulares que limitam ainda mais o texto, não comportando os 160 caracteres e, desmembram, assim, a mensagem.

- **Ações de linguagem:** as mensagens geralmente ocorrem na forma de avisos, lembretes, pedidos de informação, paqueras e propagandas.

As limitações do suporte (espaço para digitação) conferem aos torpedos muitas de suas peculiaridades linguísticas, e a compreensão dos textos se realiza porque os interactantes contam com a capacidade cognitiva uns dos outros para preencher as lacunas semânticas deixadas na linearidade da superfície textual.

### 3. A CONCEPÇÃO DE TEXTO

É mister destacar que qualquer que seja a interação realizada por meio de torpedos é constituída por texto, mesmo aquelas que apresentam apenas imagem ou números e, todo e qualquer texto emerge de um contexto. Mas afinal, o que é um texto? Sobretudo quando se trata de torpedos, cujo suporte, por onde circulam as mensagens, delimita o espaço para a construção textual.

No campo da Linguística Textual, muitas discussões foram feitas acerca do conceito de texto, dos elementos responsáveis por fazerem um texto ser um texto e não apenas uma sequencia de frases. Essas discussões culminaram na conclusão de que o processo de construção de um texto vai muito além da organização dos sinais gráficos ou da estruturação sintática de uma sentença. Construir um texto é relacionar semanticamente enunciados.

Assim sendo, o processo de construção textual diz respeito à constituição do discurso, como as unidades discursivas se inter-relacionam, ao modo como produtor e receptor manipulam o texto adequando-o às circunstancias e condições de uso da língua e interagem por meio dele.

Para Isenberg (apud FÁVERO; KOCH, 2002) a geração de um texto deve ser construída sob oito aspectos: legitimidade social, funcionalidade comunicativa, semanticidade, referência à situação, intencionalidade, boa formação, boa composição e gramaticalidade. Na perspectiva de Isenberg, a relação que existe entre os elementos do texto deve-se à intenção que o produtor tem de produzi-lo, fornecendo ao ouvinte/leitor pistas para que este, através de sua capacidade cognitiva, possa reconstruir a intencionalidade dentro do texto e, assim, compreendê-lo em sua totalidade.

Consoante a esta definição de texto proposta por Isenberg, trazemos para a nossa discussão a definição de texto nas palavras de Koch:

“texto é uma manifestação verbal que se constitui de elementos linguísticos que são selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo que os pares, na interação, possam não apenas depreender conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitivas, mas também realizar a interação de acordo com práticas socioculturais”. (KOCH, 2005, p.27)

Deste modo, não se pode pensar num texto como um amontoado de palavras, interligadas apenas por conectores, pois o sentido dos textos não depende só dos elementos que nele encontramos, mas também de fatores de ordem sociocultural, cognitiva e interacional, enfim, do contexto de onde ele emerge e que o faz significar. Portanto, os pressupostos contextuais são de grande importância para a constituição e para a compreensão do texto, pois é no universo contextual da enunciação que os referentes vão se construindo. Isso implica dizer que todo texto faz referência a uma situação concreta chamada contexto, seja ele situacional, histórico, social, político ou cultural, cuja identificação é fundamental para a compreensão do texto, ou seja, para que um determinado enunciado possa produzir um efeito de sentido, é necessária a ativação do contexto em que este enunciado foi gerado. A propósito, Guimarães (1999, p. 13) afirma que “contexto e situação ou referentes textuais e referentes situacionais articulados compõem a unidade linguística, semântica e pragmática indispensáveis para conferir ao texto significado pleno”. Dijk (1999), por seu turno, observa que, mesmo não sendo suficiente para uma compreensão pragmática do enunciado, a análise do contexto em que certo ato de fala é realizado é condição primária para que essa compreensão se realize.

Chiavegatto (2002) define contexto como um *construto* (espaço mental) de natureza semiótica, de sentido fundamentalmente dinâmico, em que esse dinamismo é garantido pela relação entre objeto, signo e interpretantes; é um espaço em que novos sentidos são construídos. A autora afirma que, numa abordagem sociocognitiva, “o contexto é o lugar em que os signos das situações comunicativas e dos arquivos de memória acessados são gerados” (CHIAVEGATTO 2002, p. 128), ou seja, através dos domínios cognitivos geramos enunciados e produzimos sentidos, não como propriedades das palavras, mas, do contexto sociocomunicativo. Isso implica dizer que o ouvinte/leitor tem um papel fundamental na construção do texto, pois ele tem a responsabilidade de fazer uma reescrita dos textos no ato de sua recepção, conforme seu modelo mental de mundo, de modo que esse ato de reescrita se caracterize pela geração do(s) sentido(s) do texto. É claro que as interpretações feitas pelo leitor não são totalmente livres. Elas são sinalizadas pelas estratégias de organização textual, que constituem as pistas que levam o ouvinte/leitor à (re)construção do(s) sentido(s) do texto. Nesse processo, o ouvinte/leitor mobiliza o contexto, considerando-o com base em seu conhecimento prévio, e calcula, a partir dos elementos verbais e não-verbais, as intenções do texto. Sob essa perspectiva, consideramos produtor do texto e ouvinte/leitor interlocutores de uma situação comunicativa que operam a construção dos sentidos, tendo em vista os conhecimentos de que dispõem (enciclopédico, linguístico, partilhados).

#### **4. OS ELEMENTOS TEXTUAIS QUE DÃO CONTA DA TESSITURA DE UM TEXTO**

O ato de tecer um texto, como sugere a própria etimologia da palavra, é realizado por meio de vários procedimentos que, além de desenvolverem um tema e relacionarem enunciados, colocam em interação sujeitos em uma dada situação de enunciação, em que os enunciados formam um todo significativo. Todos esses aspectos concorrem para a construção do sentido do texto, para o estabelecimento de sua coerência.

Charolles (1978) pontua quatro metarregras que, segundo ele, são necessárias para a coerência textual.

São elas: as metarregras de repetição, de progressão, de não-contradição e de relação.

- **A metarregra de repetição:** procedimento de retomada de elementos presentes na superfície textual ou num campo extralinguístico, possibilitando a recuperação do que foi dito anteriormente. Essa retomada pode ser realizada tanto pelo mesmo elemento textual quanto por pronomes, numerais, expressões sinônimas, nomes genéricos, hiperônimos, entre outros.
- **A metarregra de progressão:** procedimento que consiste no acréscimo de novas informações para que haja progressão temática. A repetição e a progressão se complementam, pois uma garante a continuidade do tema através da retomada de elementos passados e a outra faz o texto progredir.
- **A metarregra de não contradição:** procedimento que prima para que informações não se contradigam.
- **A metarregra de relação:** procedimento que assegura o estabelecimento da coerência através da relação de pertinência (relevância) entre os enunciados dando ao texto uma totalidade de sentido.

Segundo Charolles (apud MUSSALIN; BENTES, 2004), portanto, prover um texto de coerência consiste em dar a ele sentido global.

Koch; Travaglia (2007), por sua vez, evidenciam que a coerência se estabelece numa dada situação comunicativa entre dois usuários que levam em conta o Princípio da Cooperação. Nesse sentido, emissor e receptor se responsabilizam, respectivamente, pela intencionalidade e aceitabilidade do texto. Em outros termos, o emissor se utiliza de todos os recursos de que dispõe para construir um texto coesivo e coerente – salvo nos casos em que pretende intencionalmente produzir efeitos específicos – ao passo que o receptor, tendo em vista o princípio de cooperação, toma a manifestação do outro como intencionalmente significativa e, dessa forma, atribui sentido a ela.

Dijk (1999), ao apontar a coerência como principal fator de textualidade, propõe o conceito de macro e microestrutura textual. Para ele, a coerência ocorre nas duas dimensões: global e local.

A coerência global ou macroestrutura trata do significado global do texto que depende do objeto do texto e dos esquemas cognitivos acionados por ocasião da produção e compreensão do texto.

Na coerência local ou microestrutura textual, a relação de coerência ocorre entre as sequências linguísticas; aqui, os recursos morfológicos e sintáticos têm a responsabilidade de organizar e encadear os segmentos textuais, promovendo, assim, a tessitura do texto.

De acordo com Dijk (1981), “a coerência não é apenas uma propriedade do texto, ela se manifesta na situação comunicativa em que os usuários compartilham de modelos cognitivos que são adquiridos culturalmente”.

Outro recurso não menos importante na construção de um texto é a coesão textual. Os recursos

coesivos, embora não representem elementos imprescindíveis para assegurar ao texto sua inteligibilidade, funcionam como elementos bastante produtivos na construção da textualidade, pois as cadeias coesivas formadas no texto ocorrem por meio da referência em que se reativam referentes. Essa função de reativação de referentes é desempenhada pela coesão referencial. Ela opera sobre a memória discursiva do destinatário do texto, permitindo-lhe reativar elementos presentes no co-texto ou na situação enunciativa.

Os estudos acerca da coesão apontam, sobretudo, para o importante papel do enunciador na dinamicidade do discurso, pois os objetos discursivos por ele selecionados podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, a fim de realizar seu projeto de dizer (KOCH, 2005).

## 5. UM OLHAR SOB O CORPUS

Conforme podemos observar tanto a operadora Oi quanto a TIM quase sempre utilizam o próprio nome (Oi!), (Tim) na abertura de sua mensagem, conforme os exemplos abaixo. É evidente que essa estratégia mobiliza certas funções, a saber: destacar o nome da operadora, aproximar-se do cliente, garantir autenticidade da empresa e conferir uma certa informalidade à situação de comunicação.

### Exemplo 1:

- a) **Oi.** Ganhe créditos em dobro! Programe a recarga automática de R\$30 no seu Oi, receba R\$60 em créditos e pulsos no telefone fixo. Ligue \*144 e saiba mais!
- b) **MEGATIM! TIM** Torpedos ou **TIM** Fotomensagens p/ apenas R\$0,50 cada. Envie MEGA para 4141 e contrate 200 mensagens por R\$10. Aproveite! Regulamento: [www.tim.com.br](http://www.tim.com.br)

Essas estratégias de referência anafóricas utilizadas acima atestam a natureza argumentativa do texto, sendo o nome da operadora constantemente reiterado, o que permite sua retenção na memória do usuário. Nos exemplos, percebemos que há sempre a retomada do núcleo do Sintagma Nominal, que, em geral, é o nome da operadora, uma repetição que serve à estratégia da “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”, conforme afirma Koch (2000).

Nos exemplos a seguir, (2a, 2b e 2c) observamos que, ao mesmo tempo em que as operadoras oferecem a seus clientes uma promoção, elas impõem condições à adesão das mesmas, uma vez que os clientes só poderão garantir a sua participação caso paguem o valor determinado pela operadora para aderir à promoção. Por essa razão, as mensagens de operadoras apresentam um alto nível de modulação, em que há grande incidência de sentenças injuntivas com verbos no imperativo que propõem (vendem) bens e serviços das operadoras.

### Exemplo 2:

- a) Vivo TUDO: ULTIMO DIA (*sic*) para usar os benefícios. Caso não tenha R\$6,90, recarregue e aproveite por mais 7 dias. Saiba mais em \*9003
- b) PROMO TIM+60: ate 31/05 por apenas R\$9,90 ganhe +60mim locais/mês por ate (*sic*) 6 meses p/ qualquer TIM! Participe respondendo essa mensagem com TIM MAIS.
- c) Oi, esta sem credito (*sic*)? Mande um SMS com a palavra OI pra 333 e receba R\$4,00 de recarga emergencial. Na próxima recarga vc paga so (*sic*) R\$ 4,80 (empréstimo (*sic*) + R\$ 0,80)

O exemplo abaixo nos mostra claramente como a coerência de um texto pode ficar comprometida quando as expressões ou as escolhas lexicais são mal selecionadas, pois observamos que se a operadora tinha neste torpedão a intenção de criar em seu cliente a expectativa sobre a possibilidade de ganhar um GALAXY S4, ela pegou a “contra-mão” dos princípios de textualidade comprometendo a coerência do texto por meio da contradição e da falta de articulação entre os componentes textuais. Ora, se a proposta é bonificar o cliente que nunca ganhou qualquer prêmio das promoções oferecidas pela operadora, como esta pode sentir-se orgulhosa pelo fato do cliente nunca ter ganhado nada? Neste caso, as articulações das partes que compõem este texto já começaram desarmônicas.

### Exemplo 3:

- a) Estamos orgulhosos de voce! A tim viu que o numero 9181301538 nunca ganhou um premio, então, decidi fazer algo: concorra hj grátis a 1 GALAXY S4 da TIM! Responda “TIM” s/ custo!

Ainda neste exemplo, observamos o uso de elementos de coesão referencial catafórico notado na seguinte expressão: “(...) então decidi fazer algo: concorra hj grátis a 1 GALAXY S4 da TIM! Responda “TIM” s/ custo!”. Apesar de toda a expressão fazer parte da coesão referencial catafórica, são as palavras “grátis e sem custo” que sinalizam o que a operadora está fazendo pelo cliente para que ele possa desfrutar deste “benefício” de concorrer a um Galaxy S4.

No exemplo 4 abaixo a operadora Tim lançou mão da estratégia de intertextualidade para compor seu texto, e assim torná-lo mais dinâmico uma vez que a mensagem foi construída a partir da relação de um texto com outro já existente, neste caso com aquela que talvez seja a mais famosa marchinha dos carnavais brasileiros: “*Mamãe Eu Quero!*”, abstraindo dele alguns aspectos para dar-lhes nova feição ao texto. Propositamente a mensagem foi amplamente divulgada pela operadora TIM no contexto adequado: o período de carnaval no Brasil. Essa adequação do texto a uma situação comunicativa, ao contexto, mostra como a operadora foi feliz em utilizar a situacionalidade como elemento de orientação do sentido do discurso, tanto na sua produção como na sua interpretação.



#### Exemplo 4:

a) Mamãe eu quero, mamãe eu quero falar! O carnaval está chegando, recarregue seu TIM a partir de R\$18 e não fique sem falar! Ligue mais e caia na folia!

#### Exemplo 5:

a) Oi, esta sem credito? Mande um SMS com a palavra OI pra 333 e receba R\$4,00 de recarga emergencial. Na próxima recarga vc paga so R\$ 4,80 emprestimo +R\$ 0,80)

b) OFERTA RELAMPAGO (*sic*): Lembre-se. Recarregue R\$15 ou mais ate (*sic*) 30/05 e GANHE 100 minutos para Vivo em ligações locais validos(*sic*) por 15 dias.

c) Quer falar c/ qualquer TIM c/ 41 sem pagar nada? Recarregue hoje R\$18 e GANHE o dia de amanha p/ falar GRATIS c/ qualquer TIM do Brasil c/ 41! Aproveite!

Nos exemplo acima (5a, 5b e 5c), observamos que as três operadoras lançam mão de marcadores de relações espaço-temporais por meio das seguintes expressões: “Na próxima recarga”, “ate 30/05”, “validos por 15 dias”. Recarregue hoje, GANHE o dia de amanha. Nessas mesmas mensagens, vimos também que a presença do verbo “ganhar” se inscreve como um mecanismo de persuasão das operadoras aos seus clientes, uma vez que o cliente ao ter algo para ganhar é aquele que tem a capacidade de usufruir das vantagens que a operadora propõe.

No exemplo 5a, o uso do operador argumentativo “só”, no trecho que segue: “(...) vc paga **so** R\$ 4,80 emprestimo +R\$ 0,80), tem a intenção de mostrar ao cliente que o valor que será pago por ele para obter os benefícios que a operadora lhe dispõe é muito pouco, diante de um ganho inquestionável. Este mesmo exemplo também apresenta um comprometimento na estruturação da organização do texto, deixando o cliente na dúvida sobre o valor que será pago pelo empréstimo, se R\$4,80 ou se RS4,80 + R\$0,80.

## 6. APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Analisando as mensagens enviadas pelas operadoras observamos que, de modo geral, há uma preocupação com a clareza e com a objetividade das informações a serem dadas, já que não é propósito da operadora deixar para o cliente o ônus das inferências sobre suas pretensões. É propósito delas construir mensagens concisas, com conteúdos claros e objetivos explicitamente referidos na superfície do texto.

Em geral, os torpedos enviados por operadoras implicam em relações comerciais para divulgação e ampliação de serviços. Para isso, as operadoras tentam estabelecer relações mais próximas com seus clientes, diminuindo a distância entre empresa e cliente.

Observa-se que, conforme o propósito comunicativo, as operadoras de celulares utilizam-se de vários mecanismos como estratégia de construção de sentidos dos textos, mostrando suas habilidades no gerenciamento dos recursos linguísticos-discursivos de que dispõem para realizar seu projeto de dizer. Assim, para as operadoras, o importante é assegurar a compreensão e, de certa forma, (re)afirmar os laços sociais com seus clientes, com o intuito de divulgar bens e serviços.

Os torpedos enviados pelas operadoras tendem a ser elaborados com mais objetividade e clareza, com pouca ou nenhuma informação implícita. As informações fornecidas apresentam um grau elevado de modalização, com verbos no imperativo, em que o enunciador (a operadora) se inscreve no enunciado e, dessa forma, instaura o usuário como enunciatário-cliente e dele espera a adesão a suas promoções.

Considerando que as mensagens de operadoras de celulares são mensagens publicitárias, pode-se também considerar que, como qualquer anúncio publicitário, elas têm por natureza a enunciação ameaçada (cf. MAINGUENEAU, 2005) por essa razão, as mensagens SMS, tais quais os textos publicitários, cuidam da preservação das faces e, para garantir essa preservação imaginária é que as empresas procuram criar anúncios que possam seduzir os seus clientes ou futuros clientes. Portanto, a criação de mundos textuais na propaganda não é uma tarefa fácil para quem se propõe a fazê-la, pois as escolhas lexicais e as relações contextuais imbricadas nos textos são fundamentais para estabelecer um processo de comunicação entre o produtor do texto e a sua clientela.

## REFERÊNCIAS

Baron, N. S. (2005). *See you online: Gender issues in college student use of instant messaging*. New York: Routledge.

Brown, A. (2002). *The language and communication of SMS: An exploratory study of young adults text messaging*. Unpublished B.A. Dissertation. Wales: Cardiff University.

Charolles, M. (1978). *Coherence as a principle of the interpretability of discourse*. MS.

Chiavegatto, V. C. (2002). Signos entrelaçados: contexto e construção dos sentidos na linguagem. In: Henriques, C. C.; Pereira, M. T. G. *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto.

Van Dijk, T. A. (Org.). (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. Paris: Mouton Publishers.

\_\_\_\_\_. (1999). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.

Fávero, L. L.; Koch, I. G. V. (2002). *Linguística textual: Introdução*. São Paulo: Cortez.

Georgakopoulou, A. (2006). Postscript in computer-mediated communication. *Journal of Sociolinguistics*, 10 (4), p. 548-557.

Guimarães, E. (1999). *A articulação do texto*. São Paulo: Ática.

Herring, S. C. Computer-mediated discourse. In: Schiffrin, D.; Tannen, D.; Hamilton, H. (Eds.). *The handbook of language and gender*. Oxford: Blackwell, 2001, p. 202- 228.

Koch, I. G. V. (2005). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. (2006). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

Koch, I. G. V; Travaglia, L. C. (2007). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.

Mainueneau, D. (2005). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.

Marcuschi, L. A. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: Marcuschi, L. A; Xavier, A.C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Mussalim, F.; Bentes, A. C. (Orgs.) (2004). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. São Paulo: Cortez.

Santos, E. M. (2005). Chat: e a agora@? Novas regras – nova escrita. In: Coscarelli, C. V.; Ribeiro, A. E. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Coleção Linguagem e educação. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.

Recebido em: 30/07/2015

Aceito em: 22/09/2015

## AS REGRAS QUE GOVERNAM A COMUNICAÇÃO NO GÊNERO FÓRUM EM UM CURSO DE CAPACITAÇÃO DE TUTORES PARA O EAD

por Ediléa Félix Corrêa\* (IFES)\*\*

### RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a organização do gênero fórum de discussão, com abordagem na lingüística textual. Fundamentado na teoria da atividade, com foco nas regras de organização. Neste trabalho, discuto as regras que governam a atividade comunicativa, sublinhando as noções de gêneros de BAZERMAN (2006b) em um fórum de discussão sobre a tutoria em EaD. Conforme a proposta de BAZERMAN (2006a), que apresenta uma visão de gêneros como fatos sociais, numa perspectiva essencialmente sócio-histórica, dinâmica e sempre em mudança, analiso participações em um fórum, levando em consideração a maneira como é organizado.

**Palavras-chave:** Regras; fórum de discussão; gêneros digitais

### ABSTRACT

The objective of this article is to present a reflexion about the discussion forum genre's organization, in a textual linguistic approach. In this paper, I discuss the rules that govern the communicative activity, focusing the notions of genres (BAZERMAN, 2006b) in a forum about tutoring students. According to Bazerman's proposal (2006b), who presents a notion of digital genres as social facts, in a perspective essentially socio-historical, which is dynamic and always in changing, I analyze participations in a forum, taking account the way it is organized.

**KEYWORDS:** Rules; forum; digital genres

\* edileafc@yahoo.com.br

\*\* Instituto Federal do Espírito Santo

## 1. INTRODUÇÃO

A ampla gama de estudos sobre gêneros textuais se estende, nesta era digital, a vários estudos dentro da esfera dos cursos a distância, em um contexto digital que envolve ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo BAKTIN (2000), os gêneros textuais são as recorrências relativamente estáveis que circulam numa esfera social, para cumprir uma determinada função.

Nesse sentido, as ações discursivas que envolvem o meio digital, como os fóruns pedagógicos e educacionais, são amplamente focadas na tentativa de compreender melhor como, relativamente a redes e padrões comunicativos, os tipos de comunicação ocorrem nesses ambientes. No caso deste estudo, destacaremos essa ferramenta de comunicação como uma atividade apenas no plano comunicativo, e não como uma entidade linguística.

A base deste estudo inclui conceitos fundamentais não só de gêneros digitais (MARCUSCHI; XAVIER, 2004) e textuais (BAZERMAN, 2006a), mas também de regras, comunidade e divisão de trabalho segundo a teoria da atividade (ENGSTRÖM; MIETTINEN; PUNAMÄKI, 1999). Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla sobre o desenvolvimento de letramento digital de professores que iniciam sua formação profissional na qualidade de tutores a distância e tem por objetivo colaborar para uma literatura pontuada em contextos digitais com foco nas pesquisas que envolvem tecnologia e educação.

Vale ressaltar que alguns conceitos de gêneros já existentes não podem ser excluídos deste trabalho, pois é o ponto de partida para entendermos o seu desdobramento para o contexto digital. Para MOTTA-ROTH (2006, p. 496), os gêneros “emergem a partir da recorrência de usos da linguagem, em diversos graus de ritualização, por pessoas que compartilham uma organização social”. No caso do fórum em análise, o uso da linguagem nesse espaço, mais especificamente no ambiente Moodle de aprendizagem virtual, emergiu da organização do curso de capacitação de tutores, em que professores são preparados para ingressar nessa função na modalidade a distância.

Ao mencionar esse tipo de aprendizagem, BAZERMAN (2006a, p. 115) diz que “cada pessoa, ao entrar nos complexos discursivos de um campo científico, precisa aprender a lidar com aqueles meios e processos comunicativos que medeiam a participação com outros”. Além disso, KRESS (2003, p. 86) afirma que não podemos mais ignorar que hoje vivemos uma “era de novos meios” de comunicação. A evolução das formas de nos comunicarmos se expande a cada dia, que se faz a necessidade de percebermos os novos gêneros que surgem.

No caso deste estudo, que se vale de um fórum como atividade de um curso de preparação para tutores a distância, o que implica uma atividade escrita, BAZERMAN (2006b, p. 39) ainda ressalta que “respostas inteligentes começam com uma compreensão acurada de comentários prévios, não apenas dos fatos e ideias enunciados, mas do que o outro escritor estava tentando realizar”

O autor deixa clara a ideia de que a compreensão da dinâmica, bem como o conteúdo de uma conversação, é essencial para um bom desenvolvimento da atividade. A perspectiva deste estudo é a de olharmos como os professores lidam com o gênero fórum, como se dá a organização desse espaço e quais regras governam esse ambiente.

Considerando que, para BAZERMAN (2006a), os gêneros são formas de vida, modos de ser e o lugar onde moldamos nossos pensamentos, nesse ambiente as pessoas têm a oportunidade de formar hábitos e uma postura ante o que querem realizar. No caso dos tutores-alunos deste fórum, eles discutem e adquirem conhecimentos relevantes para exercerem sua nova função.

O papel do fórum neste estudo revela-se importante porque é um espaço em que os tutores-alunos efetivam as noções de tutoria, as concepções da função que eles exercerão e ainda aprimoram, organizam e formam as próprias concepções.

Quando MARCUSHI (2006, p. 56) fala em gêneros digitais, especificamente os fóruns de discussão, ele enfatiza algumas características como assuntos a serem tratados e a forma como são tratados. Ele argumenta:

Não existem temas fixos, mas existe algo assim como um enquadre geral de temas que podem ser falados pelos participantes dessas listas. Elas não são definidas pelos números de participantes e sim pela natureza da participação e pela identidade do participante. Este é identificado ou pelo seu nome ou pelo endereço eletrônico.

Por se tratar de uma ferramenta assíncrona de comunicação, o fórum permite preparação, reflexão e organização do pensamento antes de postar as respostas ou os argumentos de discussão (ALMEIDA, 2003). O presente fórum, de cunho pedagógico, envolve assunto e pessoas que têm o EaD como interesse comum, em especial a função de tutor a distância. A identidade de cada um é moldada na direção do específico assunto tratado.

Bazerman (2006a, p. 31) afirma que os “gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual e que são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”. Ele é convicto de que, por meio de textos, organizamos e criamos significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que constitui as ações discursivas. Os gêneros moldam as nossas intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção o afeto e o quadro interpretativo. Por isso, BAZERMAN (2006a, p. 102) afirma que:

Quando começar a escrever naqueles gêneros, você começará a pensar de maneira ativa, produzindo enunciados pertencentes àquela forma de vida, e também adotará todos os sentimentos, esperanças, incertezas e ansiedades relacionadas ao ato de tornar-se uma presença visível na-

quele mundo, participante das atividades disponíveis. Além disso, você passa a desenvolver e a se comprometer com a identidade que você está construindo dentro daquele domínio.

No cotidiano, as regras estão presentes em toda atividade, e o gênero fórum não é diferente. Esta ferramenta, tão presente nos atuais cursos a distância, possui regras próprias de participação e de comunicação. Segundo Engeström, Miettinen e Punamäki (1999), entre os elementos que constituem uma atividade, as regras são as que regem e governam as ações dos participantes. Essas regras, amplamente entendidas não apenas como formais e explícitas em alguma página ou início da atividade, podem ser também não verbais e implícitas no desenvolvimento da atividade. Consideram-se regras as normas, as rotinas, os hábitos e os valores imbricados na atividade. Na maioria das vezes, as regras que os participantes de uma atividade respeitam são aquelas que a própria comunidade determina. Isso leva a adotar uma postura de comportamento apropriada para cada contexto.

Para a participação efetiva neste fórum, os tutores-alunos passaram por um processo de seleção, para então iniciarem o curso de capacitação de tutores, que consistiu no curso de moodle para tutores, reconhecimento do ambiente de aprendizagem em que o curso da docência online se desenvolveria mais tarde.

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Este estudo fundamenta-se no conceito de regras, componente importante da teoria da atividade desenvolvida por Engeström (1987), e nos conceitos de gêneros como fato social na concepção de Bazerman (2006a).

A Teoria da Atividade, num sentido amplo, pode ser definida como uma estrutura filosófica e interdisciplinar para estudar diferentes formas de práticas humanas de processos de desenvolvimento, tanto no nível individual como no social. Uma das bases fundamentais dessa teoria é a psicologia Soviética, fundada por Vygostky, Leonti'ev e Luria na década de 1920. Esses teóricos desenvolveram conceitos que buscam analisar o desenvolvimento da consciência em atividades nas práticas sociais como um sistema, e a base principal desses conceitos é a mediação. Além disso, a mente humana está em primeiro plano em suas análises.

Para Engeström (1987), as regras de uma comunidade são essenciais para a organização da atividade, embora elas não ajam independentemente, mas interligadas ao objeto (experiência, conhecimento ou produto), mediadas por artefatos ou instrumentos e também pela comunidade que se organiza por meio das regras. O sujeito, por sua vez, age sob uma divisão de trabalho para alcançar um objetivo ou meta.

Nesse sentido, é importante mencionar, de acordo com o autor, os outros componentes da teoria, da atividade, e que formam um conjunto harmonioso. Assim, em linhas gerais, descrevo-os para que as concepções de Engeström fiquem mais claras.

Além desses três componentes, fazem parte de uma atividade: os *instrumentos*, também conhecidos como artefatos mediadores, que fazem a mediação nas relações entre o sujeito da atividade e o objeto; o *sujeito*, que é o agente, atua motivado por um propósito, o objeto da atividade; a *comunidade*, que é vista por Engeström como um conjunto formado por sujeitos que influenciam a transformação do objeto da atividade; a *divisão de trabalho*, que se refere aos papéis e responsabilidades que os sujeitos assumem dentro da comunidade, durante a sua realização.

Após o exposto, conduzo a discussão para as questões de gêneros que tratam, na visão de Bazerman (2006a, p. 59), de ‘fatos sociais’ que se desenvolvem por meio das atividades. Na concepção desse autor,

O gênero tem sido particularmente útil para compreender as práticas discursivas acadêmicas e profissionais, em que enunciados altamente individuais e estratégicos são produzidos em formas bastante distintas e reconhecíveis.

Um fórum pedagógico, contexto deste estudo, é uma atividade que tem seu contexto facilmente reconhecido pela linguagem e pelo desenvolvimento da interação. É um tipo de gênero que promove uma interação que possibilita a produção de conhecimentos. Por meio dessa interação, ocorre a reflexão sobre o tema sugerido e discutem-se problemas e soluções de uma forma organizada, esclarecendo pontos e aspectos inerentes ao tema. Para isso, a linguagem desse gênero tem a característica dialógica, e os enunciados têm um propósito e contexto específicos. A noção de propósito e contexto tem influência no conceito de gênero como *Fato Social* ao qual (BAZERMAN, 2004:319) demonstra quais ações sociais que as pessoas fazem e a forma pela qual os gêneros dão ferramentas para essas ações. A linguagem usada em um fórum, portanto, passa a ser instâncias cujo objetivo é atingir determinado propósito em certa situação social, em vez de prestar atenção exclusiva nos artefatos linguísticos do texto. O que se diz em um fórum – o significado do que se fala sobre o assunto tratado – é o que importa para o ato da comunicação, pois o enunciado de um falante/escritor precede e sucede o do outro, representando o ambiente social em que a atividade se desenrola, no caso do fórum deste estudo, o ambiente, ou o fato social que envolve a interação, é a forma adequada de lidar com o aluno em cursos a distância.

Ainda segundo Bazerman (2006a), os gêneros ajudam a dar forma à ação emergente dentro de situações específicas, o que mostra que o fórum sobre a tutoria é uma forma de conscientizar, dar forma às ações dos tutores quando estes estiverem na docência online.

Os papéis sociais que os leitores/escritores desempenham em uma atividade de fórum também são igualmente importantes na materialização desse gênero. Esses papéis referem-se ao evento social na sua complexidade como um todo: Onde ocorre? Quando? Por quê? Qual a finalidade? Essas questões poderão ser observadas na próxima seção.



### **3. CONTEXTO DO ESTUDO, PARTICIPANTES E DESCRIÇÃO DO CORPUS**

O fórum deste estudo ocorreu na disciplina “Fundamentos Didáticos e Pedagógicos da EaD” do curso de capacitação de tutores do Ifes, Instituto Federal do Espírito Santo, antigo Cefetes, no mês de junho de 2008. O fórum permaneceu no ar por duas semanas, contou com a participação de um subgrupo de 15 alunos, e resultou em 25 mensagens postadas no período. Essas mensagens foram geradas de uma solicitação da formadora, para comentar uma determinada citação que ela propõe. Comentarei, com mais detalhes, no tópico da discussão.

É importante ressaltar que, antes de participarem de um fórum, os alunos passam pelo processo de seleção, o qual oferece um curso sobre o ambiente Moodle, em que eles tomam conhecimento, por meio de várias lições, do funcionamento de um fórum e de seus objetivos, tipos e formas de uso. Não descrevo as lições neste espaço, pois não haveria tanto para isso; portanto, relato o aspecto metodológico do estudo.

### **4. O CURSO DE CAPACITAÇÃO DE TUTORES (CCT)**

O curso de capacitação de tutores desenvolvido pelo Ifes foi elaborado com base em dois módulos: presencial e a distância. O módulo presencial do CCT ocorreu nos dias 8, 9,10 e 24 de novembro de 2007, com uma carga horária de 36 horas, e o módulo a distância com 144 horas, totalizando 180 horas. Durante o módulo presencial, os candidatos a tutores a distância tiveram uma seção do curso voltada para o ambiente de aprendizagem moodle, mais precisamente 8 horas, visando ao reconhecimento das ferramentas e recursos que seriam mais usados. Nesse momento do curso, os candidatos puderam sanar apenas algumas dúvidas a respeito do ambiente, pois os questionamentos, em sua maioria, seriam esclarecidos na disciplina que fariam no módulo a distância, que uniria a parte teórica do curso à prática.

O módulo a distância, a maior parte do curso, foi desenvolvido com base em duas disciplinas: Fundamentos Didáticos e Pedagógicos da EaD e Moodle para Tutores. O fórum sobre a tutoria, foco deste estudo, foi uma das atividades desse módulo, mais especificamente da disciplina “Fundamentos Didáticos e Pedagógicos da EaD”.

Para uma efetiva participação no fórum, foi apresentada aos participantes do curso de capacitação de tutores uma disciplina apenas sobre o ambiente virtual de aprendizagem: “Moodle para Tutores”. As principais regras explícitas foram expressas nesse curso especificamente.

### **5. O FÓRUM**

Todas as características de um fórum nesse ambiente foram apresentadas aos tutores-alunos na disciplina citada. Além disso, os tipos que podem ocorrer variam entre geral, simples, com tópicos limitados, com tópicos de perguntas e respostas e fórum com uma única discussão simples. Não cabe

aqui relatar as características de cada um devido ao limite de espaço e ao fato de não ser o foco central do estudo. Na figura abaixo, visualiza-se a página do CEAD no espaço das lições, em que os tutores-alunos podem acessar os tipos de fórum, em que aprendem as características de cada um, incluindo o tipo ‘uma única discussão simples’, o qual os tornaria cientes do funcionamento do fórum de que participam:

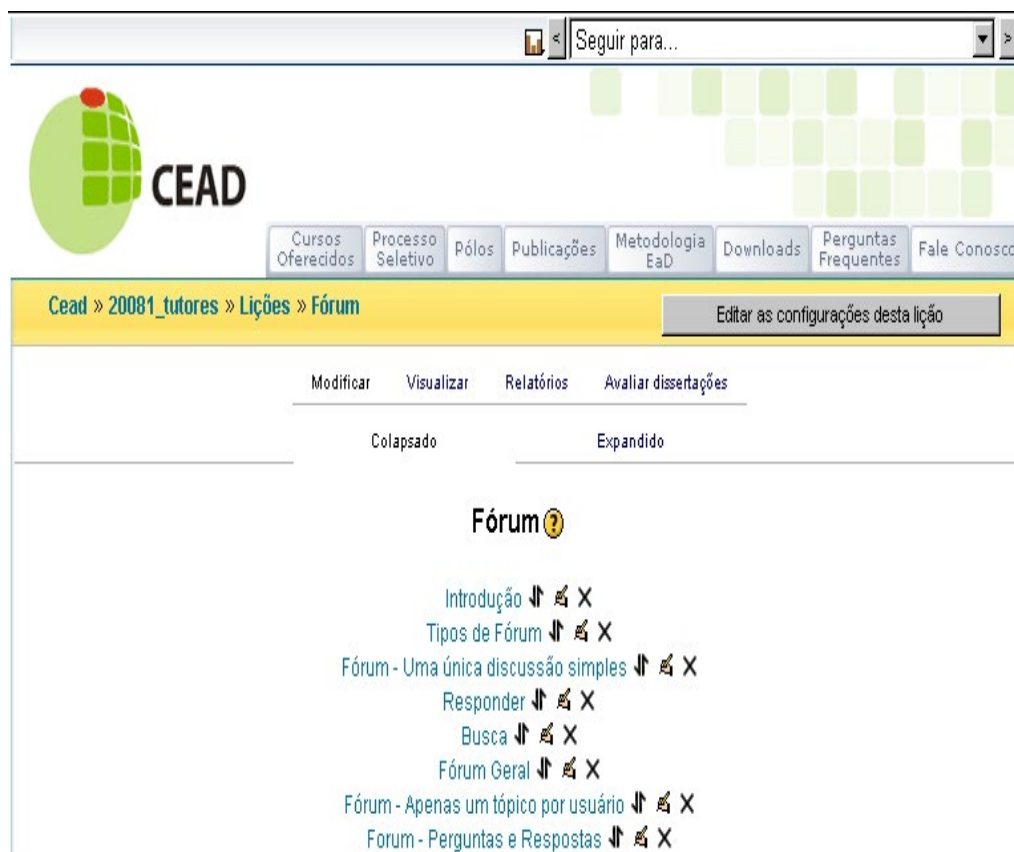


Figura 1: Página da lição ‘Fórum’ do CEAD.

O fórum descrito neste trabalho é do tipo ‘discussão simples’, ou seja, após acessá-lo, o participante se depara com uma pergunta inicial proposta pelo formador. No canto inferior direito da janela do fórum, há a opção de monitoração: mostrar principal/editar/apagar/responder. Dessa forma, ao clicar em um desses links, o participante pode ativar ou desativar essa opção. Como o fórum é um ambiente virtual de aprendizagem e serve de apoio ao professor para discutir temas de estudo do curso e promover a construção de conhecimento, nesse curso o objetivo foi discutir como o tutor atua em um curso a distância e como será sua postura perante o aluno.

Os participantes do curso aprendem como responder à questão proposta na caixa de pergunta, mostrando como o sistema vai apresentar a resposta depois de enviada para o fórum. É bom lembrar que o participante tem um período de tempo estabelecido pelo criador das configurações para alterar ou excluir a mensagem, ficando as opções de *editar* e *apagar* disponíveis e, após esse tempo, indisponíveis.

A proposta sugerida pela formadora ao início do fórum em questão foi a seguinte:

*Comente sobre a citação, abaixo, à luz dos conhecimentos adquiridos durante a disciplina de Fundamentos Didáticos e Pedagógicos da tutoria.*

*[...] um dos objetivos fundamentais da educação a distância deve ser o de obter dos alunos não a capacidade de reproduzir idéias ou informações, mas sim, a capacidade de produzir conhecimentos, analisar e posicionar-se criticamente frente às situações concretas que se lhes apresentam. ( M.L.C.N)*

Fonte: Página inicial do fórum do CCT

A proposta da formadora foi discutir com os futuros tutores o objetivo da EaD, como uma perspectiva a ser alcançada com os alunos. Ela tenta fazer que os tutores se conscientizem de sua função: a de levar os alunos a essa atitude e a de produzir conhecimentos.

O quadro teórico filosófico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural, cujo princípio básico é a mediação, explica que qualquer atividade humana é mediada por instrumentos, nesse caso, o fórum. Assim, a atividade possui um objeto pensado para suprir a necessidade coletiva de argumentar sobre um assunto. A atividade se organiza por meio de ações que podem ser individuais ou grupais direcionadas às metas pré-estabelecidas, como visto no exemplo mencionado.

Com base nos três elementos que compõem um sistema de atividade propostos por ENGESTRÖM, MIETTINEN e PUNAMÄKI, (1999) – as regras, a comunidade e a divisão de trabalho –, analisamos as regras explícitas que foram apresentadas aos tutores nessa disciplina, mais especificamente neste fórum.

## 6. AS REGRAS

As regras, formas de mediação entre o sujeito e a comunidade, podem ser explícitas ou não, com normas estabelecidas por convenções e relações sociais dentro da comunidade, como mencionado por Corrêa (2011:80). Segundo ENGESTRÖM, MIETTINEN, e PUNAMÄKI, (1999), são normas e sanções que governam e regulam o processo do desenvolvimento das atividades. Segundo explica Corrêa (2011:80), “elas representam procedimentos corretos, previstos e esperados nas interações entre os participantes de uma comunidade, fazendo a ponte, a intermediação entre aquela e os sujeitos”.

A interação na abordagem sócio-histórica é um dos construtos da teoria vygotskiana e indica que o sujeito se desenvolve por meio de relações com outros e mediadas por instrumentos. Essas interações são geradas por meio da linguagem e da troca, o que leva à construção de conhecimentos. Na verdade, os componentes da teoria da atividade incluem, além de instrumentos, sujeito e regras, também o objeto, a comunidade, a divisão de trabalho e o resultado. Nesse artigo, focamos apenas as regras determinadas pelos sujeitos da atividade, mas não deixamos de lado os outros componentes, apenas não os focamos como objeto de estudo.

No sistema do CCT, algumas das regras explícitas foram estabelecidas pela equipe multidisciplinar no momento da elaboração dos editais de convocação para a seleção de tutores, do manual do candidato ao cargo de tutor presencial ou a distância e na configuração do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Esse último, relacionado à ferramenta de comunicação do gênero fórum de discussão, o qual é o foco deste estudo, tem papel crucial no desenvolvimento do CCT. É pré-requisito para continuar na seleção, ou seja, o candidato que não participar efetivamente até o final do curso é eliminado do processo por falta.

No item 7 – DA SELEÇÃO –, no manual do candidato, inclui-se um dos aspectos mais importantes da seleção: a participação obrigatória no curso de preparação para o domínio do ambiente de aprendizagem Moodle:

*DO CURSO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM*

*O Curso de Ambiente Virtual de Aprendizagem, com carga horária de 40 horas, faz parte da Capacitação de Tutores para Educação a Distância.*

*O candidato que não atingir 60% da média prevista conforme projeto pedagógico do curso estará eliminado.*

Fonte: Edital da seleção de candidatos a tutores a distância (CEAD/2007)<sup>1</sup>

O curso para aprender a navegar no Moodle, ambiente em que ocorrem os cursos a distância do Ifes, é pré-requisito para a seleção de tutores a distância. Essa é a primeira regra explícita imposta pela instituição. Caso o candidato não atinja a média desejada nesse curso, é eliminado. Portanto, aprender a transitar no ambiente e a usar as ferramentas que fazem parte da configuração escolhida pela equipe da coordenação é essencial, e a primeira exigência de todo o processo da seleção. Portanto, aquele que não estiver disposto a aprender a navegar no ambiente não será aproveitado e, nesse caso, perderá a oportunidade de ser um tutor a distância.

No curso ‘Moodle para Tutores’, o candidato deve apropriar-se das orientações precedidas, recebidas no módulo presencial, e seguir as regras estabelecidas pelo ambiente. As características e tipos de fórum são explicitados nesse momento para que o candidato saiba como deverá agir no curso em que ele for liderar.

Abaixo, vê-se o modelo da página do curso em que os participantes recebem todas as orientações sobre o mecanismo da ferramenta, como e em que tipo o fórum pode ocorrer:

---

<sup>1</sup> Centro de Educação a Distância do Ifes, campus Serra, contexto e local em que coletei os dados da tese de doutorado em andamento, orientada por Heloisa Collins no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas – LAEL – PUC-SP. Minha atuação nesse centro é limitada à função de pesquisadora, uma vez que me encontro afastada, em fase de desenvolvimento da pesquisa, com o apoio do programa de bolsa da Capes-PIQDTec.

The screenshot shows a Moodle course page for 'Moodle para tutores'. At the top, there is a navigation bar with the logo of 'CEAD' (Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Docente) and the text 'Educação Ministério da Educação'. Below this, a user is logged in as 'Edileia Felix Correa (Sai)'. The course title is 'Cead » 20081\_tutores'. The page is divided into several sections: 'Programação' (Program) with 'Orientações Iniciais' (Initial Orientations) and 'Notícias e Atividades Permanentes' (News and Permanent Activities); 'Calendário' (Calendar) for April 2009; 'Participantes' (Participants); and 'Administração' (Administration) with various settings like 'Ativar edição', 'Configurações', 'Modificar perfil', etc. The main content area shows a 'Semana' (Week) view with a 'Visão do aluno' (Student View) for the 1st week, listing activities like 'Agenda da 1ª Semana', 'Conhecendo o Ambiente', 'Ferramentas de Comunicação', 'Recursos para Leituras e Atividades', and 'Tarefas'.

Figura II: Página do curso “Moodle para tutores”

Toda atividade possui suas regras, e o gênero fórum, neste estudo, inicia seu processo sócio-histórico de formação com regras determinadas e prescritas pela configuração escolhida pela equipe multidisciplinar da instituição<sup>2</sup>. Elas se manifestam como leis ou normas que regulam e regem a participação dos membros de uma comunidade. O que se percebe nessas regras, sob o aspecto da teoria da atividade, é que os tutores estão sendo orientados a seguir os princípios da instituição apresentados no curso. Além disso, essas regras, as prescritas no ambiente, devem ser seguidas sem chance alguma de negociação ou discussão. Não são flexíveis e não podem ser alteradas. Um exemplo de regras prescritas no ambiente e na ferramenta de comunicação fórum de discussão é apresentado na seguinte página do curso ‘Moodle para Tutores’:

<sup>2</sup> A equipe multidisciplinar inclui uma pedagoga, uma designer instrucional, um coordenador de curso, técnicos em informática e tutores a distância e de laboratório, bem como tutores presenciais.

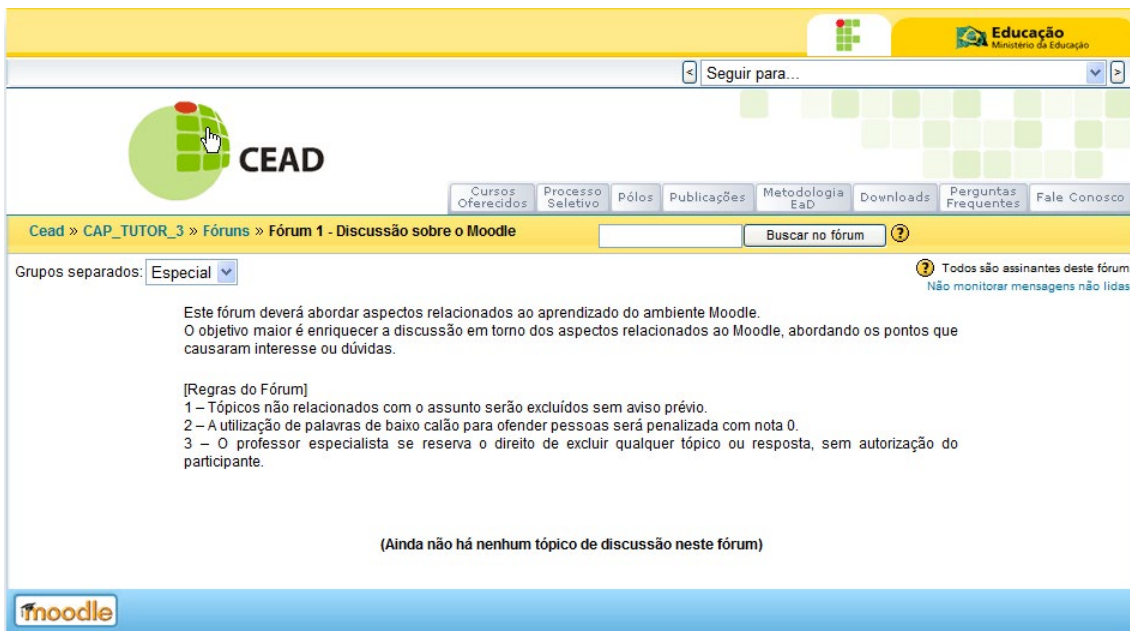


Figura III: Página com as regras explícitas do fórum

O respeito a essas regras do ambiente pelo tutor é o primeiro passo para que seus alunos também as respeitem. O conhecimento das potencialidades do fórum *on-line* como um instrumento virtual de aprendizagem, adequado para promover a interação e a construção do conhecimento de forma colaborativa, é essencial para que as coisas funcionem como devem. Em primeiro lugar, o tema do fórum deve ser tratado sem que haja interferências de outros assuntos. Nesse fórum, eles devem versar apenas sobre aspectos da aprendizagem do moodle. A administração do fórum, ou seja, o especialista que o está comandando, tem a autoridade de excluir tópicos que não estejam adequados, mesmo sem avisar. Outra regra de vital importância é o uso da linguagem, a qual não poderá ser de baixo calão, pois pode penalizar o participante.

Essas são as regras prescritas pela configuração própria do moodle. Todavia, as regras implícitas, as que não foram determinadas por ação verbal, são detectadas apenas no desenrolar da atividade.

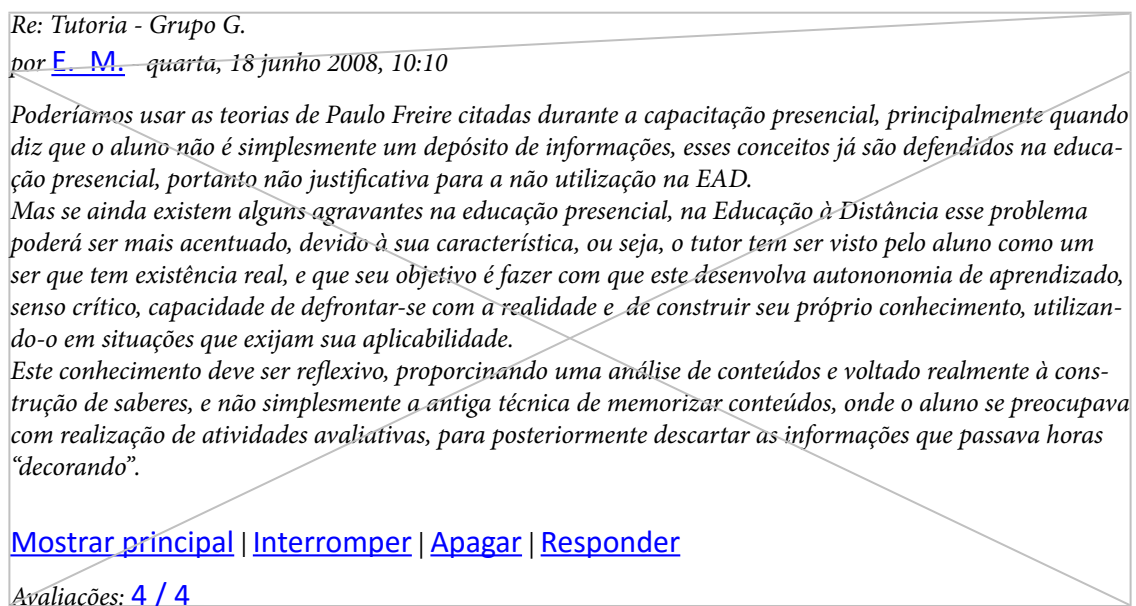
Veja como essas regras também podem ser apresentadas de maneira implícita nas ações dos formadores e alunos nas mensagens do fórum após a pergunta inicial, em que faço algumas considerações de como podem ser interpretadas.

## 7. DISCUSSÃO E ANÁLISE DAS REGRAS

Início agora uma discussão das regras que governam o fórum no CCT, com base no conceito de regras de Engeström, Miettinen e Punamäki (1999). Lembro que os nomes dos participantes nas mensagens foram omitidos para preservação de suas identidades.

Como já descrito no item sobre o fórum, a formadora inicia a questão da discussão com o termo ‘comente’, o que significa que o tutor-aluno deve postar comentários sobre a citação da respectiva autora, o que pode ser considerado uma regra explícita. No entanto, quando ela usa a expressão ‘à luz dos conhecimentos adquiridos...’, significa que há uma regra implícita a ser observada e percebida pelo tutor-aluno: ele deve fazer seus comentários com base em todo o conteúdo que foi apresentado na disciplina e não apenas com relação à citação. O que ela realmente espera com a expressão acima são comentários que mostrem a compreensão do tutor-aluno de que o seu aluno a distância é o foco central de uma atividade online e não a atividade em si. Além disso, o tutor deve centrar toda sua atenção no sujeito como pessoa, o que demonstra uma abordagem humanística. Uma regra que também deve ser observada é o valor quantitativo da resposta. A avaliação é abaixo do total quando o tutor-aluno não atende à solicitação da formadora na totalidade, ou seja, quando sua escrita demonstra falta de conhecimento sobre o que se fala, por não ter lido todo o conteúdo proposto; ou ele não correlaciona sua escrita com o proposto pela formadora. Em suma, caso as regras explícitas ou implícitas não sejam respeitadas, o tutor-aluno corre o risco de ter uma avaliação abaixo da esperada. Abaixo da pergunta, à direita, há um espaço em que o formador coloca a pontuação alcançada pelo tutor-aluno.

Apresento, a título de discussão e análise, exemplos evidentes em nível satisfatório e também não satisfatório. No entanto, todos mostram a importância e o enriquecimento da interação. Vejamos o primeiro exemplo de resposta dada por um dos tutores-aluno, respeitando as regras explícitas e se adaptando às regras implícitas comentadas neste estudo. Ele comenta Paulo Freire, teórico que defende a abordagem humanística, e ainda faz um recorte de outra citação para ser mais claro em seus argumentos, entre os quais incluem outros conhecimentos além dos adquiridos no percurso da disciplina. Podemos constatar que a pontuação que ele recebe: 4/4 mostra que sua resposta atendeu às expectativas do formador.



Re: Tutoria - Grupo G.  
por [E. M.](#) - quarta, 18 junho 2008, 10:10

*Poderíamos usar as teorias de Paulo Freire citadas durante a capacitação presencial, principalmente quando diz que o aluno não é simplesmente um depósito de informações, esses conceitos já são defendidos na educação presencial, portanto não justificativa para a não utilização na EAD.  
Mas se ainda existem alguns agravantes na educação presencial, na Educação à Distância esse problema poderá ser mais acentuado, devido à sua característica, ou seja, o tutor tem ser visto pelo aluno como um ser que tem existência real, e que seu objetivo é fazer com que este desenvolva autonomia de aprendizado, senso crítico, capacidade de defrontar-se com a realidade e de construir seu próprio conhecimento, utilizando-o em situações que exijam sua aplicabilidade.  
Este conhecimento deve ser reflexivo, proporcionando uma análise de conteúdos e voltado realmente à construção de saberes, e não simplesmente a antiga técnica de memorizar conteúdos, onde o aluno se preocupava com realização de atividades avaliativas, para posteriormente descartar as informações que passava horas “decorando”.*

[Mostrar principal](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Avaliações: [4 / 4](#)

Figura IV: Resposta de tutor-aluno no Fórum

Quando o tutor-aluno diz: *Poderíamos usar as teorias de Paulo Freire citadas durante a capacitação presencial*, ele está valendo-se do conhecimento de outro autor em outro momento do curso, o módulo presencial, e fazendo uma conexão com o que sugere a formadora. Logo depois, ele se posiciona e expressa sua opinião sobre a citação sugerida, demonstrando seu conhecimento do assunto e, assim, atendendo à expectativa da formadora. Ele aceita a proposta que é apresentada pela citação e faz uma reflexão do pensamento do autor criticamente, colocando-se na posição de um aluno a distância, o que revela o alcance do objetivo da atividade.

-Re: Tutoria - Grupo G.

por [A.B. M.](#)- sábado, 21 junho 2008, 13:02

Prezados Colegas,

*Acrédito que a grande tarefa a ser realizada é a questão da quebra de paradigma, onde o aluno deixa de ter um professor tio ou tia, e passa ser responsável pelos seus próprios atos todos nos que lecionamos sabemos que qual sempre que um aluno é reprovado o mesmo transfere a sua falha para o professor, na educação a distância essa transfência tem outros rumos, ou seja, é ele mesmo que não estuda o bastante para assimilar o conhecimento. Não estou deixando de lado a responsabilidade das instituições e tutores, mais mostrando que o grande responsável é o proprio aluno.*

Abraços  
A.

[Mostrar principal](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Avaliações: [3 / 4](#)

**Figura V:** Modelo de resposta de tutor-aluno no Fórum

Acima, a resposta do tutor-aluno não foi totalmente satisfatória.

Nessa resposta, o tutor-aluno não atinge a expectativa da formadora, por isso não recebe a totalidade dos pontos. Primeiro, ele inicia seus comentários com a expressão ‘*acredito*’ quando a sugestão foi comentar e não dizer o que ele acredita; segundo, ele não faz nenhum comentário sobre a citação sugerida, o que pode implicar a falta de leitura do texto em que se encontra a referida citação; terceiro, ele faz menção ao papel do professor e do aluno no EaD, o que não foi um aspecto tratado na sugestão a ser discutida. Em suma, a formadora tentou mostrar a ele que sua resposta não foi suficientemente aceitável e que poderia ser melhor. Comprovando a importância da interação entre os participantes de um fórum, e ainda, a contribuição que cada um faz para o desenvolvimento e produção de conhecimento, ao trazer os aspectos importantes da discussão para o ambiente, trago um exemplo em que um participante faz menção ao que o colega disse e acrescenta seu ponto de vista, confirmando as



concepções da teoria de gêneros, expostas anteriormente.

Re: Tutoria - Grupo G.  
por [E. C. M.](#) - domingo, 22 junho 2008, 18:59  
olá C.,  
gostei da paralelo que você cria, entre conteúdos e situações cotidianas, vejo como um desafio muito grande, e quando você enfatiza o fator humano, acho que justifica a nossa tarefa de ensinar, ou seja não passamos apenas conteúdos para algumas pessoas, mas tentamos formar profissionais.  
E.  
[Mostrar principal](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)  
Avaliações: [4 / 4](#)

Figura VI: Exemplo de tutor-aluno ao comentar fala do colega

No próximo exemplo, a aluna S.B.C.O expõe sua opinião sobre o papel do tutor a distância e a importância que tem na formação dos alunos, sublinhando o fato de que não se pode “entregar soluções prontas para nossos alunos”. Sua opinião é comentada e complementada pelo colega J.F, como se vê a seguir:

Re: Tutoria - Grupo G.  
por [S. B. C. O.](#) - quarta, 18 junho 2008, 13:11  
As correntes modernas da educação já não reconhecem mais como educação apenas o processo de reproduzir idéias ou informações. Nós professores temos que ter a consciência de que estamos contribuindo para a formação de um profissional que será inserido em um mercado que exige um profissional criativo e crítico. Tais características são fundamentais para o aluno de EaD, não apenas para ser inserido no mercado de trabalho, mas também para assumir com responsabilidade e iniciativa própria os desafios naturais da EaD. Precisamos romper com a idéia retrógrada e nociva de entregarmos ‘soluções prontas’ para nossos alunos’ repetirem.  
[Mostrar principal](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)  
Avaliações: [4 / 4](#)

Figura VII: Exemplo de comentário de tutor-aluno

Re: Tutoria - Grupo G.  
por [J. F.](#) - quarta, 18 junho 2008, 20:00  
Oi S., concordo com suas palavras em “soluções prontas para nossos alunos”. O Tutor deverá em sua comunicação criar ou inovar soluções que atendam as dúvidas.  
Considerando que somos diferentes uns dos outros e no ambiente EaD a mesma solução para um Aluno poderá ser diferente para outro. Então conforme Freire (2005), Ensinar exige bom senso e exige também respeito à autonomia do ser do educando.  
[Mostrar principal](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Figura VIII: Exemplo de comentário de tutor-aluno

Uma característica importante desse tipo de interação é a observação de Bazerman (2006a) sobre o conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZPD), um conceito que Vygotski desenvolveu para explicar a maneira como os aprendizes crescem com a ajuda dos colegas. Nesse caso, uns lembram a fala dos outros dialogicamente para se ajudarem, de forma cooperativa, para a compreensão e produção de novos conhecimentos. Na verdade, esse autor faz uso das concepções de Vygotski e da teoria da atividade para entendermos o funcionamento e as consequências da escrita em sociedade, na perspectiva da interação e linguagem. Explicitamos apenas um pouco dessa perspectiva neste curto artigo, lembrando que essa temática está sempre em discussão, uma vez que a organização social discursiva pela qual produzimos conhecimento será sempre motivo de investigação.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero fórum, dependendo da configuração do ambiente, carrega uma série de regras próprias explícitas que os participantes devem respeitar. No entanto, outras, de maneira implícita, aparecem sem que os participantes percebam, mas que são respeitadas de acordo com a maneira como o formador as coloca. Pode ocorrer que um e outro participante não se adaptem a algumas dessas regras, porém cabe ao formador intervir ou não, caso seja necessário.

Percebemos, no desenrolar do fórum, que os participantes, além de comentarem a citação sugerida pelo formador, complementavam seus comentários com ideias de outros autores e de seus colegas, possibilitando uma expansão de ideias e opiniões que enriqueceram os conhecimentos já adquiridos. Essa postura dos alunos atingiu a perspectiva do fórum, pois consistiu em enriquecimento de ideias a respeito de como eles deveriam agir com seus alunos na tutoria.

O uso dessa ferramenta de comunicação, como observado, é um espaço de produção de texto na construção do conhecimento e, quando bem utilizado, pode trazer ótimos resultados aos participantes. O ideal é que cada curso estabeleça, de forma bem clara, as regras a serem seguidas e respeitadas. A participação interativa dos sujeitos que participam de um fórum depende muito da forma como essas regras são estabelecidas e do momento em que ocorrem. Qualquer tipo de fórum usado precisa ter a devida descrição das suas características para que nada seja mal interpretado ou mal entendido e também para que o objetivo da interação seja alcançado.

Na verdade, a existência de regras nesse espaço de comunicação é extremamente necessária, uma vez que se trata de discussão pedagógica com o objetivo de organizar a sequência de ideias na interação. Por ser uma prática diferente de uma conversa informal, em que há total liberdade, um tipo de fórum como o deste estudo, a meu ver, inevitavelmente será conduzido com base em regras tanto explícitas como implícitas.

Assim, a orientação adequada de como será organizado o fórum, e de como as regras serão devidamente estabelecidas pelos participantes são elementos cruciais para que sejam alcançados os objetivos determinados pela instituição organizadora. Além disso, o propósito comunicativo desse gênero, como prática discursiva é um dos meios mais eficazes de compartilhamento de ideias para a produção e construção de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

Almeida, M. E. B. (2003). Educação a distância na *Internet*: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Revista Educação e pesquisa*, 29 (2), p. 327-340.

Bazerman, C. (2004). Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: Dionísio, A. P.; J. C. Hoffnagel (Orgs). *Gêneros textuais, tipificação e*

*interação*: Charles Bazerman. São Paulo: Cortez.

Bazerman, C. (2006a). Gêneros Textuais, tipificação e interação. Tradução e adaptação de Dionísio, A. P e Hoffnagel, J. C. São Paulo: Cortez.

Bazerman, C. (2006b). Gênero, agência e escrita. Tradução e adaptação de Dionísio, A. P e Hoffnagel, J. São Paulo: Cortez.

Bakhtin, M. (2000). Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. *A estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 279-326.

Corrêa, E. F. (2011). Atividade de formação de tutores a distância: um estudo das regras e do letramento digital. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo.

Daniels, H. (2003). *Vtgotski e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola.

Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. University of Helsinki. Disponível em: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/activitysystem>. Acessado em: 07/11/2007.

Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kress, G. (1999). *Genre as social process*. In: Cope, B.; Kalantzis, M. (Eds). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Londres / Washington, D. C.: The Falmer Press, p. 23-37.

Marcuschi, L. A.; Xavier, A. C. S. (Orgs) (2004). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Motta-Roth; D., Bonini, A.; Meurer, J. L. (2005). Gêneros, teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola.

Souza, A. G. (2008). Software e gênero digital: o caso do e-mail acoplado em uma plataforma WWW. In: Anais da XXII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos - Maceió – Alagoas.

Recebido em: 07/07/2015

Aceito em: 10/11/2015

## RELEVANCE AND INFORMATION PROCESSING IN THE DESIGN OF SPECIALIZED GLOSSARIES

*por Celina Frade\* (UFRRJ)\*\**

### ABSTRACT

In the current globalized setting, electronic media have proved a useful tool to provide access to institutional discourses and specialized knowledge. For example, Brazil's Supreme Federal Court's official website displays an English legal glossary with the translated definition of courtroom and legislative terminology/concepts. The aim of this article is to discuss the definitions provided in the glossary in the light of relevance and information processing. We claim that relevant information available can be undermined due to inconsistency and lack of standardization in the definitions and that a multidisciplinary cooperative approach could surely improve the quality of specialized online glossaries.

**KEY-WORDS:** Legal discourse; relevance; information processing; translation; glossary.

### RESUMO

Atualmente, a mídia eletrônica é uma ferramenta útil para acessar discursos institucionais e conhecimento especializado. Por exemplo, o sítio oficial do Supremo Tribunal Federal no Brasil apresenta um glossário jurídico em inglês com a definição traduzida de terminologia/conceitos extraídos da legislação e decisões judiciais. O objetivo deste trabalho é discutir as definições deste glossário a luz da relevância e processamento de informação. Sustentamos que a relevância da informação disponível pode ser minimizada pela inconsistência e falta de padronização sistemática nas definições e que uma abordagem multidisciplinar iria certamente contribuir para o aprimoramento da qualidade de glossários eletrônicos especializados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso jurídico; relevância; processamento de informação; tradução; glossário.

\* [celinafrade@uol.com.br](mailto:celinafrade@uol.com.br)

\*\* Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## 1. INTRODUCTION

The awareness that law and language are strictly connected is shared by several areas of knowledge, including information technology. According to Francesconi *et al.* (2010b, p. 96), they are “characterized by the coexistence of two autonomous but structurally similar systems: both are endowed with rules that underlie the construction of the system itself, that guide its evolution and guarantee its consistency.” In the current globalized setting, electronic media with the aid of information processing and new trends in legal translation have proved quite useful to provide access to institutional discourses and specialized knowledge to a wide range of users across countries, languages and legal systems.

The Brazilian Supreme Federal Court’s (hereinafter STF) official website displays information about its history and operation in English (and Spanish) in an attempt to interact more effectively with foreign users under legal globalization.<sup>1</sup> It also includes an online legal glossary with the definition of some key terminology/concepts of Brazil’s civil law system mostly translated in English extracted from legislation and court cases. Although specifically aimed at the “international reader,” the glossary intends to be a reference tool for law students, legal linguists, translators and laypeople as well.

The initiative seems to be in line with the current context of legal globalization clearly influenced by the North American legal approaches and legal English as *lingua franca* in which asymmetries across legal systems and languages have been gradually overcome due to the intense interactions of actors acting globally.<sup>2</sup> As to Zeno-Zencovich (2009, p. 40), the making of this type of glossary does not seem to be “an exclusive problem of lawyers” anymore because, in the current information society, it has to involve at least experts on terminology processing, computer technologies, linguistics and legal translation as well.

In this study, we discuss the design of the STF’s online bilingual glossary in the light of Sperber and Wilson’s (1986) principle of relevance. We also intend to show how information (and terminology) processing can improve the quality of online specialized legal glossaries as a whole. The material comprises the compilation of terminology/concepts extracted from a representative body of legislative and court texts in Portuguese which was further translated into English without any reference to authorship. Therefore, we assume that the selection, compilation and translation of terms/concepts were designed by Brazilian legal experts and both controlled and supported by information technology to ensure free and effective access to the glossary. For our purposes here, we focus on the definition of the single class concept ‘appeal’ and its subordinate concepts as provided in the glossary.<sup>3</sup>

The article is organized as follows. In Section 1, we present an overview of the theoretical framework of the study, the principle of relevance, and also the role of information processing in the definition

1 <[http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/verPrincipal.php?idioma=en\\_us](http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/verPrincipal.php?idioma=en_us)> retrieved on 23/02/2014

2 It is worth pointing out that other countries have also been adapting their legal principles and practices to the common law principles and practices and legal English under the current globalized context. See mainly and Šarčević (2009) and Bhatia *et al.* (2003).

3 The original glossary is available at <[http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/verGlossario.php?sigla=portalStfGlossario\\_en\\_us](http://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/verGlossario.php?sigla=portalStfGlossario_en_us)> retrieved on 23/2/2014.

and translation of legal terminology/concepts. In Section 2, we analyse the organization of the STF's glossary and how the concept 'appeal' and its subordinate concepts are defined and translated. In Section 3, we discuss the findings in terms of relevance and consistency showing how new trends in information/terminology processing can improve the quality of online specialized glossaries. We conclude pointing to further studies towards standardization in the design of the glossary.

## 2. THE THEORETICAL FRAMEWORK OF THE STUDY

### 2.1. Relevance

There are many ways of defining relevance apart from the default meanings of 'relevance' as appropriateness, suitability and pertinence.<sup>4</sup> For example, Clark (2013, p. 106-107), discusses relevance in terms of positive cognitive effects and processing effort insofar as "the more effects a stimulus have the more relevant it is [and] the more processing efforts deriving from this effects, the less relevant it is." On the other hand, Bruce (2008:414) claims that "in Google's world, relevance is a function of popularity." And Smith and Wilson (1979:177) refine the concept within a pragmatic viewpoint:<sup>5</sup>

A remark P is relevant to another remark Q if P and Q, together with background knowledge, yield new information not derivable from either O or Q, together with background, alone.

Under a cognitive perspective, Sperber and Wilson (1986, p. 48) approach relevance in terms of the dichotomy old-new information, effort and contextual effects. Old information means information which is "already present in the individual's representation of the world" (Sperber and Wilson 1986:48). It may be the case that some old information is easier to access and therefore "is not worth processing at all"; on the other hand, if some new information is "unconnected with anything in the individual's representation of the world" and implies in too much processing cost "for too little benefit" it is still not worth processing either according to (Sperber and Wilson 1986:48). Moreover, if the addition of new information does not modify old information but merely duplicates it, then it will not improve the contexts and will be rendered irrelevant.

Information processing involves efforts to draw someone's attention so as it seems "relevant enough to him to be worth his attention" (SPERBER; WILSON, 1986, p. 49). The degree of relevance is often associated with the processing effort insofar as "other things being equal, the greater the processing effort, the lower the relevance" (SPERBER; WILSON, 1986, p. 124). One of the necessary conditions for relevance is that new information is contextualized in old information, modifying or improving it, and giving rise to "contextual effects" (SPERBER; WILSON, 1986, p.108). Therefore,

these interconnected new and old items of information are used together as premises in an inference process, further new information can

<sup>4</sup> See the Random House Webster's Unabridged Dictionary (2001: 1628).

<sup>5</sup> The authors' interpretation of relevance is based on Grice's (1975) Cooperative Principle, the Maxim of Relation 'Be relevant.'

be derived: information which could not have been inferred without this combinations of old and new premises. When the processing of new information gives rise to such a multiplication effect, we call it relevant. The greater the multiplication effect, the greater the relevance. (Sperber and Wilson 1986:48)

As to Sperber and Wilson (1986, p. 119-125), “intuitions of relevance” complement the necessary conditions as people can “consistently distinguish relevant from irrelevant information or, in some cases, more relevant from less relevant information” and then refine the definition by adopting “an extent-conditions format”:

#### Relevance

*Extent condition 1:* an assumption is relevant in a context to the extent that its contextual effects in this context are large.

*Extent condition 2:* an assumption is relevant in a context to the extent the effort required to process it in this context is small.

This cognitive framework of relevance may be directly applied to the design of specialized glossaries with the aid of processes of “compilation, storage and retrieval assisted by or directly carried out by a computer” (SAGER, 1990, p. 129).<sup>6</sup> Our claim is that: a) the glossary will contain relevant information if and only if the definitions are partly assumed by earlier acts of comprehension; b) information provided in the definitions will be relevant if it is able to produce contextual effects and c) information provided requires the least effort on the part of the reader in order to be worth processing, otherwise it will not fulfill the necessary and sufficient conditions for relevance in this specific institutional context.

Let us consider a compilation of legal terms/concepts wherein the terminologist or translator makes use of the storage of legal texts on computers for terminological analysis. These texts can be analysed and compared with a machine-readable legal text to produce a list of common items contained in them in order to: a) eliminate the “spurious items” which are of no interest to the user; b) add a significant number of new terms to the list, and c) identify terms which lack equivalents in English (SAGER, 1990, p. 131).

Apart from more traditional methods of compiling terminology/concepts from print dictionaries, running text or discourse, new trends in compilation include other computer techniques to extract legal unstructured knowledge in the web and to identify specific features from legal texts.<sup>7</sup> For example, the making of online mono-, bi- or multilingual legal dictionaries and glossaries can be facilitated by the: a) reutilization and compilation of terminology and concepts extracted from various sources, such as printed lexical material available in dictionaries, legislation and case law; b) storage in terminological data bank or term bank and c) retrieval, allowing the input and output modes to be

<sup>6</sup> See also Pala, Rychlý and Šmerk (2010) and Quaresma and Gonçalves (2010).

<sup>7</sup> See also Francesconi, *et al.* (2010b) and Peruginelli and Ragona (2009).

managed by various suppliers to “supply data for a number of users of terminological information” (SAGER, 1990, p. 189).

In turn, not only can semantic information be provided in the definitions to show the relationships the legal concepts establish among themselves, but also hyperlinked remissions may enhance new information in each entry to prevent redundancy and duplicity of information (CORREIA; GUERREIRO, 1995, p. 49). Such information processing applications would enable terminologists and translators to select and “declare relevant” (SAGER, 1990, p. 29) legal concepts and their relationships for the purpose of organizing and ordering an online legal dictionary.

## 2.2. Definition and translation of legal concepts

Legal concepts are legal system-bound and context-free as they have the same intension or reference on the assumption that “the same types of meanings and their use is on the whole controlled by the clearly defined areas of usages (levels)” (SAGER, 1990, p. 41). The purpose of defining legal concepts in reference works gives rise to a type of definition to fix “the ‘intensional’ definition [...] used by the subject specialists for determining the precise reference of the term” (SAGER, 1990, p. 48). A definition must give the essential, or relevant, characteristics of a concept and also the “features which distinguish or differentiate a concept from its immediate hyperonym and co-hyponyms,” also according to Sager (1990, p. 44). On the linguistic and conceptual levels, the terminologist may need to create new words, introduce new meanings or use borrowing to define concepts. Various methods of defining concepts may be applied assuming the specialists’ minimum familiarity with the subject field and the terms used in the definition (old information), and the sources of difficulties to be expected in the comprehension of the concepts in this given context (new information).

On the other hand, legal concepts have achieved the status of semi-technical words and their meanings have been “interactionally established over time, in the history of practices” (LINELL, 1998, p. 121). They may be readily understood though not readily applied and are open to accommodation in new contexts in the future. As to terminology, civil law operators also “continue to reach for familiar words or phrases out of habit” (TIERSMA, 1999, p. 59), including terms of art, non-colloquial or archaic Portuguese and Latin terms and phrases. As in common law, the civil law terminology has its share of “system-bound words” (CAO, 2007, p. 60-67): words associated with the legal profession (*advogado, juiz, ministro, procurador geral* etc.); words associated with courts (*apelação, jurisprudência, súmula vinculante, acórdão* etc.) and words associated with areas of Law and institutions (*Lei da Consolidação de Trabalho, Lei Orgânica dos Municípios, medida provisória, ordem de service, Ministério Público* etc.).<sup>8</sup> Owing to the “fixed background of the civil code” (ORBAN III, 2001, p. 55), terms and phrases in civil law are more concise and need no comprehensive definitions since their meanings are to be found in the codes.

As far as legal translation, it has been considered a highly sensitive area mainly due to “profound differences in categories and concepts between legal systems” (GARZONE 2000, p. 4). Although traditional translation theory still aims at “preserving the letter of the original as much as possible”,

<sup>8</sup> See Frade 2004 for more on Brazilian legal terminology.



more recent approaches have assumed more communicative and pragmatic factors placing it “as a communicative and intercultural action” (GARZONE, 2000, p. 1-5). The translation of domestic legal terms and concepts aimed at multilegal and multilingual jurisdictions has become quite common in the current global context, with possible situations which also include the translation between related and unrelated languages (CAO, 2007; KOCBEK, 2009).<sup>9</sup> There are two types of translating domestic legal terms and concepts: one is used for normative purposes in multilingual jurisdictions where two or more languages are the official languages, as in the European Union, Canada and Switzerland; and the other, generally in English, used for informative purposes only in monolingual jurisdictions, as in Brazil.

Due to lack of tradition in the lexicographic, terminological and translation specialized-domain fields, the publication of print bilingual dictionaries and, in particular, bi- or multilingual legal dictionaries, is rather limited in Brazil. The few print legal dictionaries available take into account “the caprices of legal terminology” and do not analyse terms “corresponding to the system of concepts that form the focus of interest” (MATTILA; GODDARD, 2013, p. 21).<sup>10</sup> For example, the lack of consistence and uniformity displayed in both macro- and microstructure of three print Portuguese-English legal dictionaries is approached in Carvalho (2006). The author claims that the basic tools of corpus linguistics could improve our dictionaries and be used by translators not to understand legal terms but rather “to search elements that allow them [translators] to *produce* a text” (CARVALHO, 2006, p. 309). As far as electronic glossaries are concerned, if one tries the customized search “*glossário jurídico português-inglês*” on Google, it will provide several types of bilingual legal glossaries, including the STF’s, from different sources. Nevertheless, almost all of them lack consistency and relevance concerning reference sources, authorship and methodology used for terminology processing.

### 3. THE BRAZILIAN STF’S LEGAL GLOSSARY

#### 3.1. The organization

In the introduction, the STF’s legal glossary is presented as “a project designed for the international reader”:

the entries do not only come from legislation, but also from the STF caselaw. From simplified definitions, the vocabulary is connected by hyperlinks that intend to make the understanding of the searched term easier, through a common semantic field.

On the macrostructure level, the 108 entries of the glossary are comprised of simple, compound or complex terms presented in alphabetical order under the ‘top-down’ approach, whereby knowledge is divided “at the smallest number of items which can be grouped under a common descriptive label” (SAGER, 1990, p. 37).

The selection of the entries is questionable and does not seem to have a strict scientific support as there are concepts related to other subject fields (domains). For example, there seems to be no

<sup>9</sup> See also Part II in Francesconi *et al.* (2010b)

<sup>10</sup> See Mello (2008), Goyos Jr. (1998) and Castro (1994).

reasonable explanation why terms like “joint capital company”, “amnesty” and “stem cells” have been classified as belonging to the domain “legislative and court” (BRATANIĆ; ILIJEVSKI; ANIĆ, 2009, p. 252). Moreover, several entries of Latin terms and expressions presented in the glossary are overlapping as they stand for identical references in other legal systems meaning that “the coincidence of their co-usage is clearly due to the lack of a systematic approach to the structure of the term base” (BRATANIĆ; ILIJEVSKI; ANIĆ, 2009, p. 252).

The translated equivalents in English are simply converted into entries which, in many cases, do not refer to “an authentic concept in the [legal] culture of the target language” (SAGER, 1990, p. 139). The entries are immediately followed by the original term in Portuguese between inverted commas, in brackets and highlighted in bold.

Most of the entries display mixed definitions, ranging from single descriptions to the listing of characteristics and description of “legal consequences,” in line with Sager (1990, p. 46) who claims that “with definitions constructed for term banks [...], [it is] difficult to satisfy both layman and the specialist with a single definition.” In some entries (but not all), the source references, denoted as ‘legal basis,’ are presented at the end of the definition and include abbreviations, legislation and internal rules of the court which, according to Sager (1990, p.152), “can be of great value because the origin of a term may be its best indication of quality and usage.”

Although not displayed consistently, the basic data categories of the STJ’s glossary entries are comprised of:

- the equivalent entry term(s) in English
- the original term(s) in Portuguese
- mixed definitions
- an indication of the usage, i.e., the context (procedure, legal consequences)
- indication of the source references (legal basis).

Different from words which can be defined by synonyms, concepts are defined “by all concepts surrounding it in the special field of reference in which it occurs” (SAGER, 1990, p. 41). This is the case of the class concept ‘appeal’ and its subordinate concepts in the STF’s legal glossary. The generic relationship between the class concept and the subordinates (X) is to be understood by the formula ‘X is a type of appeal’ are schematically depicted in Figure 1 entailing both a horizontal and vertical relationship.

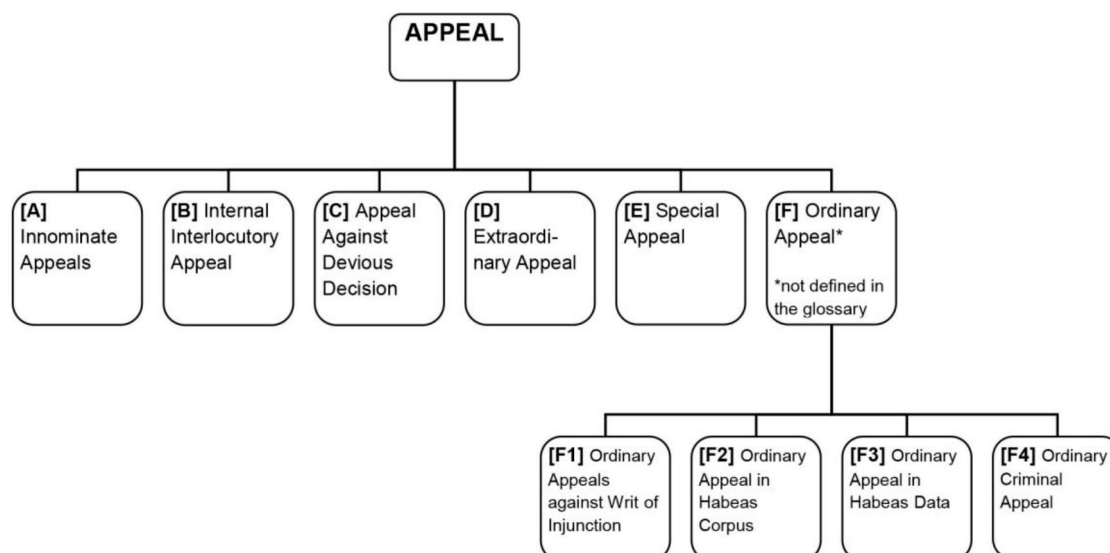


Figure 1: The class concept ‘appeal’ and its subordinate concepts

For ease of reference, the entries are classified in capital letters, except the definition of the class concept, as follows: the concepts [A] to [E] correspond to different subordinate concepts from the class concept ‘appeal’ and the concepts [F1] to [F2] correspond to variations of the same subordinate concept ‘ordinary appeal’ [F] not defined in the glossary.

### 3.2. The definition and translation of the concept ‘appeal’

The entry of main class concept ‘appeal,’ the basis for the other subordinate definitions, is defined by description and extension. The descriptive part of the definition is quite plain though it is not explicit if ‘person’ may also refer to a legal entity. To avoid this potential ambiguity, the Black’s Law Dictionary (1996) defines the concept in the passive voice omitting the subject of the action as

a proceeding undertaken to have a decision reconsidered by a higher authority; esp. the submission of a lower court’s or agency’s decision to a higher court for review and possible reversal.

Two courtroom terms ‘first instance’ and ‘superior instance’ are axiomatic in civil law while, in common law, the equivalent terms are ‘higher courts’ or ‘lower courts.’ In this case, as there is not lack of equivalence between the legal concepts, the terms in English could have been appropriately applied. However, the reader may be able to infer their meaning from the more general context of courtroom structure and appealing as a whole. On the other hand, the extensional definition is not complete as it exemplifies the case in which ‘the superior instance decides to judge the merit of the appeal’ and its consequences but does not mention what would happen otherwise.

The reference to two new concepts in the form of a binomial expression ‘devolutive or suspensive effect’ may not be unfamiliar to the reader and thus it cannot be inferred in the immediate context as only one of them, ‘suspensive effect’, is defined somewhere else in the glossary. As pointed out in Frade (2004, p. 59-62), while binomial and multinomial structures are “typical integrative devices to make legislative writing technically accurate and all-inclusive” in common law, they are rather sparse in civil law and do share the same rhetorical and historical values. The search of the meaning of the undefined concept in the binomial above would require additional effort on the part of the reader out of the immediate context without its precise (and consequently not reliable) source reference or a hyperlink.

The entry of Concept A ‘Innominate Appeal’ is defined by negatives and does not provide the intension of the concept, which differentiates it from its co-hyponyms. In general, while positive statements are easier to process, negative are difficult “to fasten upon meaning with precision or clarity” (MELLINKOFF, 1982, p. 28). Its context of application is not provided in the immediate context and should be found somewhere else by the reader requiring more effort to process the information.

The definition of the entry of Concept B ‘Internal Interlocutory Appeal’ describes the cases it applies to and, by extension, provides the source reference of the concept in court. It also provides a synonym ‘internal motion’ which may differ from the entry term by usage and context and represents a cross-reference in the entry structure (SAGER, 1990, p. 151). Again, in the description there is some ‘negative’ information creating a context in which the concept does not apply to ‘the elaboration of a [sic] instrument is unnecessary, since the process [...]’. Such a “less accessible context” (SPERBER; WILSON, 1986, p.142) would require the reader’s greater effort to process the information in the right context, minimizing its relevance. The extended definition provides further information about the meaning of “internal” as a characteristic of the concept. If not already taken for granted by the reader, “its strength is unaffected by the newly presented information” (SPERBER; WILSON, 1986, p. 121) and it will be rendered irrelevant. The synonym ‘internal motion’ is neither defined in the glossary nor included in a usage note despite the reference in ‘See also: motion and instrument motion.’

The main entry of Concept C ‘Appeal against devious decision’ is the typical case of the definition cited instead of the term ‘Divergence Motions.’ However, at the end of the paragraph, the reader is provided with new information that ‘Divergence Motions’ is synonymous with ‘appeal against devious decision,’ possibly as another source reference to the main concept. Inconsistency here results from two different terms referring to a single meaning in the same domain. The definition is extended by describing the cases the concept applies to and one exception to the case. However, whenever the terms express different concepts in other domains, “they require separate entries in order to be consulted and retrieved individually” (BRATANIĆ; ILIJEVSKI; ANIĆ, 2009, p. 246). The former is presented in double negative ‘are not suitable’ and ‘except in the cases’ which requires the reader’s greater processing effort. The piece of information seems to be unconnected to the context as it does not define the meaning of ‘return effect’ rendering it irrelevant. Two references are inconsistently displayed in the definition: a) the statement ‘the feature exists in the Labour Court, CLT’ is not as specific as the one described in “Legal Basis: Law No. 8.950/94, CPC, Art. 546” and b) abbreviations

such as ‘CLT’ and ‘CPC’ which, without the full expression of their forms (new information), may not be immediately recognized and processed by the reader.

The entry of Concept D ‘Extraordinary Appeal’ starts with a descriptive definition of the concept and is followed by an extended definition listing the cases ‘a ruling may be appealed extraordinarily’. The negative attribution ‘Parties to Appeal: Anyone’ seems to lack the specification required in definitions. Surprisingly, the rest of the extended definition refers to ‘Special Appeal’ and not to the concept in question which renders it irrelevant as it is unrelated to the immediate context. The definition ends with the source reference to both ‘Legal Consequences’ and ‘Legal Basis’ and the original term of the concept in Portuguese redundantly repeated.

Likewise, the entry of concept E ‘Special Appeal’ is defined by description followed by the three cases where “a ruling may be appealed especially”, displayed in list structure which is “appropriate for giving examples” (CHILD, 1992, p. 352). Again, the negative attribution ‘Anyone’ in ‘Parties to the Appeal: Anyone’ lacks relevance as it does not add any new information to the context. The extension includes the processing of the concept, the characteristics of the special appeal in list structure though displayed in inconsistent paralleled items. The source reference ‘Legal Basis’ includes precise and reliable references.

The entries of Concept F1 ‘Ordinary Appeal against Writ of Injunction’ and Concept F3 ‘Ordinary Appeal in Habeas Data’ are definitions and not terms. In both cases, the definition-entries are circularly defined in their explicative contexts. In fact, the tautology renders both definitions irrelevant “in words others than those of the immediate context, without imparting additional force or clearness” (Random House Webster’s Unabridged Dictionary 2001, p. 1947).

The entry of Concept F2 ‘Ordinary Appeal in Habeas Corpus’ begins with a descriptive definition with an exception ‘the appeal will only be hear’ followed by the negative sentence ‘[it] may not be interposed against [...]’ and another negative describing the consequences of such negative event. However, it seems to be the case that inference can be derived from the context with which ‘might combine to yield contextual implications’ (SPERBER; WILSON, 1986, p. 120) in the understanding of the general definition of the concept. The definition is extended with two indications of usage ‘Processing of the Appeal,’ ‘Legal Consequences’<sup>11</sup> and one reference source ‘Legal Basis.’

Lastly, the entry of Concept F4 ‘Ordinary Criminal Appeal’ is defined by description and extended to include its procedure and new information, improving the definition as a whole. The legal terms or concepts ‘records of the proceedings,’ ‘prosecutor’ etc. used in the definition are generally axiomatic in law and should be part of the specialist user’s previous knowledge.

---

11 For unknown reasons, the sentence is suddenly interrupted rendering the whole new information incomplete and thus irrelevant as it does not result in any change in the context.

#### 4. DISCUSSION

The findings of the analysis point to evidence of some key problems involving the design of bilingual specialized glossaries in Brazil, in particular legal glossaries. According to Aodha (2009, p. 263), “Law dictionaries share many of the failings of specialist dictionaries in general.” The apparent lack of a systematic work engaging an interdisciplinary team of actors and experts fails to take advantage of the most recent and useful tools available for the task in the subject areas of linguistics, law and information science.

To start with, it is safe to say that terms/concepts extracted from the corpus are not representative due to the small number of entries provided (108) considering the wide scope of the subject area. It is, for instance, beyond comparison with the online version of the Black’s Law Legal Dictionary’s “over 15 [of] law definitions and legal terms [for] your legal business and research use.”<sup>12</sup> There is an overemphasis on nouns at the expense of other linguistic information commonly associated to the genre, such as verbs and adjectives, register, binomials, collocations and legal vagueness (Aodha 2009). Moreover, there is no indication that the glossary has been going through “an ongoing revision and up-dating process” (SAGER, 1990, p. 154), which may raise questions about the validity and relevance of the data. Nowadays, we can count on efficient legal information retrieval approaches to structure and organize documentation “from external electronic archives using the tools of formal, linguistic and conceptual analysis” as, for example, the design of the *Sistema Intelligente Integrato per l’Acquisizione e la Manutenzione dell’informazione giuridica in linea* (SIAM) reported in Cammelli and Fameli (2009, p. 361).<sup>13</sup>

Inconsistent translation of the terminology/concepts and the structure of the definitions in dictionaries and glossaries can often results in irrelevant implications and unwanted interpretations even by the expert user. The STF’s glossary includes both existing concepts with equivalents in common law, such as ‘motion for clarification,’ (civil law) and ‘motion for more definite statement’ (common law), ‘provisional remedy,’ ‘legal opinion’ etc., and non-equivalent ones, such as ‘administrative process,’ ‘full-bench jurisdiction,’ ‘prevention detention for extradition’ etc. However, there is a noticeable preference for “localisms over internationalisms” which may result in terminological inconsistency (BAJČIĆ, 2009, p. 227). On the other hand, the lack of consistency in the methods of defining the terms/concepts can be explained by the fact that the glossary was produced by different people without previous agreement on the criteria to be used (Correia and Guerreiro 1995:56). In the STF’s glossary, it is quite easy to identify sets of similar definitions (entry of Concepts C, D, E; Concepts F1, F3 and Concepts B, F4) in contrast to others and even sets with similar technical mistakes (entry of Concepts D, F2). In general, not only are the essential attributes of many terms/concepts poorly presented in the definitions, but it is not clear how they differentiate from the other concepts either. Definition by contrast is not applied to link one concept to other concepts in the system, and definitions with negative statements and tautology are quite common so new information is not connected with old information or the immediate context.

12 See <thelawdictionary.org.>, retrieved on 18 July 2014.

13 See also Sager (1990), Francesconi *et al.* (2009a) and Peruginelli and Ragona (2009).

On the linguistic level, the definitions of the terminology/concepts display inconsistent and irregular syntactic constructions which may be the outcome of the lack of “collaboration of all interested parties [and] general consensus” (SAGER, 1990, p. 119). According to Child (1992, p. 367), “it is a sign of trouble when a new sentence begins in the midst of a definition” which it is the case in most definitions in the glossary under analysis.

As to Sperber and Wilson (1986, p. 125), “readers should try to resist the natural tendency to supply much richer and more appropriate contexts” and therefore consistent terminology and watertight definitions should be pursued when translating domestic legislation and court cases. This can be achieved if the terminologist/translator has legal and technical input from experts in the linguistic, information processing and legal areas to a minimum, as well pointed out in Bajčić (2009, p. 227). Also, standardization can provide the principles and methods to avoid inconsistency in the interest of precision, economy (and thus relevance) and appropriateness.<sup>14</sup> Considering Portuguese the source language (SL) and English as the target language (TL), a standard output format for the STJ’s glossary online retrieval, which seems “to satisfy the needs of most translators” (SAGER, 1990, p. 200-201) when consulting monolingual information could be:

SL term/concept + TL equivalent (or synonym, if available) + TL definition + SL source reference

Nowadays, the terminologist/translator is able to focus on achieving high standards of compilation due to automatic processing and computer-assisted terminology/concept compilation.<sup>15</sup> Different from the compilation of terminology in conceptual systems, “conceptual structures can be built according to perceived necessity and inter-relations can be declared on the basis of fuller information after a substantial amount of data has been collected” (SAGER, 1990, p. 137). On the whole, these tools would also check for the selection of inadequate and spurious entries from other subjects of knowledge, duplication and omission of data, changes and updates of meaning etc.

The principle of relevance is always at stake due to lack of consistence in terms of information processing and the amateur approach used in the making of the glossary. Although presented in a reader-friendly system, it does not “attract users with different levels of subject specialisation” (SAGER, 1990, p. 196). If stored in a formal, structured and more consistent manner, it should be able to meet the needs of more distinct specialist users rather than only legal experts, such as translators, students, lexicographers and language planners. Unfortunately, it is not the case here.

The STF’s online legal dictionary requires a deep and careful review regarding concept database, methods of definition and information retrieval in order to provide more accurate and relevant information to the expert reader. As to Bajčić (2009, p. 228-229), “creating terminology databases is essential for ensuring uniformity and consistency” as well as the translator’s sharing information with professional linguists and other subject experts.

<sup>14</sup> See Sager (1990) for a comprehensive description of standardization under a communicative dimension.

<sup>15</sup> See, for example, Dozier *et al* (2010:27-43).

Brazil's judicial power, together with the executive and the legislative, are granted authority to formulate policies to disseminate their respective specialized language by means of compilation of terminology/concepts. The ideal to achieve a type of standardization and harmonization of legal terminology and concepts in English for international use can start by compiling, storing and retrieving open term banks, such as Euroterm.<sup>16</sup> Examples of more recent advances include tools, such as the semantic tool SIAM (CAMMELLI; FAMELI, 2008), the web-oriented online dictionary IS-LeGi, developed by the *Istituto di Teoria e Tecnique dell'Informazione Giuridica* (ITTIG), as reported in (Cammelli and Mariani (2008, p. 408) and methods for “name entity recognition” in the semantic processing of legal texts (DOZIER *et al.* 2009, p. 27), just to name a few.

## 5. CONCLUDING REMARKS

The growing need for free access to specialized knowledge has motivated a considerable amount of interdisciplinary research in the subject areas of linguistics and information processing. In particular, the design of online bi- or multilingual legal dictionaries and glossaries has gathered groups of different actors in the current global context, including from translators, linguistics, legal and computer experts. The result is a wide range of “new information and communication technologies available at relatively low cost as well as in the increasing demand of open and reliable access services to law material” (PERUGINELLI; RAGONA, 2008, p. 9).

This article discussed how concepts were defined in the Brazilian Supreme Federal Court's online legal glossary in the light of the principle of relevance (SPERBER; WILSON, 1986). We also approached the criterion of compilation of the entries, the quality of the translated version of the definitions and discussed how they can be improved using some tools in information processing. The result of the analysis evidenced that much has to be done in designing specialized glossaries for international use in Brazil not to mention the urge to build databases to provide for appropriate, reliable and high standard data.

Our claim is that this is not an impossible task if conducted in cooperation with interdisciplinary scholars, translators, legal experts, computer scientists, terminologists and paralegals from Brazil and foreign countries. The purpose could be two-fold: for human use, to support legal and linguistic professionals and for use in “expert- systems and knowledge-based systems” (SAGER, 1990, p. 228), as part of a broader language policy initiative. As legal terminology and meanings can always be changed or expanded due to the emergence of new uses, practices and jurisprudence, so can term banks be always improved by their users.

Further investigation may include investigate some linguistic and discursive features of the definitions provided in the glossary and make an attempt to set the parameters for the standardization of key Brazilian legal terminology/concepts. The dissemination of our legal knowledge surely relies on the latest trends in information technology combined with linguistics and translation theories to provide free access to the public by means of simple, reader-friendly and accurate information processing techniques.

16 See <<http://www.eurotermbank.com/>>, retrieved on 20 July 2014.



## REFERENCES

Agar, M. (1985). Institutional Discourse. *Text*, 5 (3), p. 147-168.

Aodha, M. M. (2009). The bilingual legal dictionary and the translator. In: Šarčević, S. (Ed.). *Legal language in action: Translation, terminology, drafting and procedural issues*. Zagreb: Nakladni zavod Globus, p. 261-273.

Bajčić, M. (2009). The search for Croatian equivalents for EU terms in competition law In: Šarčević, S. (Ed.). *Legal language in action: Translation, terminology, drafting and procedural issues*. Zagreb: Nakladni zavod Globus, p. 215-232.

Bhatia, V. K.; Candlin, C. N.; Engberg, J.; Trosborg, A. (2003). *Multilingual and multicultural contexts of legislation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Black's Law Dictionary (1996). Third Pocket Edition, St. Paul, Minn.: Thomson West.

Bratanić, M.; Ilijevski, V.; Anić, A. O. (2009). Croatian Euroterm – The case for national and EU harmonization in the field of law. In: Šarčević, S. (Ed.). *Legal language in action: Translation, terminology, drafting and procedural issues*. Zagreb: Nakladni zavod Globus, p. 233-259.

Bruce, T. R. (2008). Foundlings on the cathedral steps. In: Peruginelli, G.; Ragona, M. (Eds). *Law via the Internet: Free access. quality of information. effectiveness of rights*. Florence: European Press Academic Publishing, p. 412-422.

Cammelli, A.; Mariani, P. (2009). IS-LeGI. A new on-line dictionary for a better access to the historical ITTIG archives documenting Italian legal In: Peruginelli, G.; Ragona, M. (Eds). *Law via the Internet: Free access. quality of information. effectiveness of rights*. Florence: European Press Academic Publishing, p. 399-408.

Cammelli, A.; Fameli, E. (2009). A semantic tool for improving the legal information access and knowledge. In: Peruginelli, G.; Ragona, M. (Eds). *Law via the Internet: Free access. quality of information. effectiveness of rights*. Florence: European Press Academic Publishing, p. 359-369.

Campbell, L. (1996). Drafting styles: fuzzy or fussy? *E Law – Murdoch University Electronic Journal of Law*, 3/2.

Castro, F. de (1994). *Compacto dicionário jurídico: inglês-português*. Rio de Janeiro: Editora Aide.

Cao, D. (2007). *Translating Law*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Carvalho, L. (2006). Os dicionários jurídicos bilíngues e o tradutor. Dois em direito contratual. *TradTerm*, 12, p. 309-347.

Child, B. (1992). *Drafting legal documents: principles and practices*. St. Paul, Minn.: West Group.

Clark, B. (2013). *The relevance theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Correia, M; Guerreiro, P. (1995). Base de dados lexicais. In: Mateus, M. H.; Branco, A. H. (Orgs.) *Engenharia da linguagem*. Lisboa: Editora Colibri, p. 43-70.

Dozier, C.; Kondadadi, R.; Light, M.; Vachher, A.; Veeramachaneni, S.; Wudali, R. (2010). Named entity recognition and resolution in legal text. In: Francesconi, E.; Montemagni, S.; Peters, W.; Tiscornia, D. (Eds). *Semantic processing of legal texts: where the language of Law meets the law of language*. Berlin: Springer, p. 27-43.

Frade, C. (2004). Generic variation across legislative writing: a contrastive analysis of the UNCITRAL Model Law and Brazil's Arbitration Law. *Hermes, Journal of Linguistics*, 32, p. 45-75.

Francesconi, E.; Montemagni, S.; Peters, W.; Tiscornia, D. (Eds) (2010a). *Semantic processing of legal texts: where the language of Law meets the law of language*. Berlin: Springer

Francesconi, E.; Montemagni, S.; Peters, W.; Tiscornia, D. (2010b). Integrating a bottom-up and top-down methodology for building semantic resources for the multilingual legal domain. In: Francesconi, E.; Montemagni, S.; Peters, W.; Tiscornia, D. (Eds). *Semantic processing of legal texts: where the language of Law meets the law of language*. Berlin: Springer, p. 95-121.

Garzone, G. (2000). Legal translation and functionalist approaches: A contradiction in terms? *Tradulex.org* at <http://www.tradulex.org/Actes2000/Garzone.pdf>. Retrieved on 8 October, 2011.

Goyos Jr., D. de N. (1998). *Dicionário jurídico: inglês-português/português-inglês*. 3.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Observador Legal.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In: Cole, P; Morgan, J. L. (Eds) *Syntax and semantics: speech acts*. Vol. 3. New York: Academic Press, p. 41-58.

Kocbek, A. (2009). A targeted approach to legal translation. In: Šarčević, S. (Ed). *Legal language in action: translation, terminology, drafting and procedural issues*. Zagreb: Nakladni zavod Globus, p. 43-62.

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*.

Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Maley, Y. (1994). The language of the law. In: Gibbons, J. (Ed.). *Language and the law*. London: Longman, p. 11-49.

\_\_\_\_\_. (1987). The language of legislation. *Language in Society*, 16, p. 25-48.

Mattila, E. S. H.; Goddard, C. (2013). *Comparative legal linguistics: language of Law, Latin and modern lingua francas*. London: Ashgate.

Mellinkoff, D. (1982). *Legal writings: sense and nonsense*. St. Paul, Minn.: West Publishing Co.

Mello, M. C. de (2008). *Dicionário Jurídico. Law Dictionary*. Lisboa: Dinalivro.

Orban III, F. A. (2001). Legal globalization: The challenges for in-house counsel. *ACCA Docket*, 19 (2), p. 48-62.

Pala, K.; Rychlý, P.; Šmerk, P. (2010). Automatic identification of legal terms in Czech Law texts. In: Francesconi, E.; Montemagni, S.; Peters, W.; Tiscornia, D. (Eds). *Semantic processing of legal texts: where the language of Law meets the law of language*. Berlin: Springer, p. 83-94.

Peruginelli, G.; Ragona, M. (Eds.) (2009). *Law via the Internet: free access. quality of information. affectiveness of rights*. Florence: European Press Academic Publishing.

Quaresma, P.; Gonçalves, T. (2010). Using linguistic information and machine learning techniques to identify entities from juridical documents In: Francesconi, E.; Montemagni, S.; Peters, W.; Tiscornia, D. (Eds). *Semantic processing of legal texts: where the language of Law meets the law of language*. Berlin: Springer, p. 44-59.

*Random House Webster's Unabridged Dictionary* (2001). 2<sup>nd</sup> Edition. New York: Random House.

Sager, J. C. (1990). *A practical course in terminology processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Šarčević, S. (2009). *Legal language in action: translation, terminology, drafting and procedural issues*. Zabreb: Nakladni zavod Globus.

Smith, N.; Wilson, D. (1979). *Modern linguistics: the results of Chomsky's revolution*. Harmondsworth: Penguin.

Sperber, D.; Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition* Oxford: Basil Blackwell.

Tiersma, P.M. (1999). *Legal language*. Chicago: Chicago University Press.

Zeno-Zencovich, V. (2009). Legal information as an essential aspect of citizenship. In: Peruginelli, G.; Ragona, M. (Eds.). *Law via the Internet: free access, quality of information, effectiveness of rights*. Florence: European Press Academic Publishing, p. 33-40.

Recebido em: 12/08/2015

Aceito em: 15/08/2015

## **ENTOAÇÃO E ESTRUTURA INFORMACIONAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO**

*por Lilian Teixeira de Souza\* (UFBA)\*\**

### **RESUMO**

Nesse estudo, buscamos analisar a função da entoação no “empacotamento” da informação e na atribuição de estrutura a enunciados através de relações de proeminência e alinhamento com os acentos lexicais. O objetivo era verificar se há em Português Brasileiro (PB) distinção entre contornos em termos de grau de informatividade e contraste versus ênfase. Os dados, analisados através do programa de análise de fala *Praat* (2010), indicaram ser pouco relevante o grau de informatividade, além de mostrarem que a distinção realmente importante para o PB é entre contraste, preferencialmente marcado através de tons descendentes, e ênfase, marcada com contornos ascendentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Entoação; estrutura informacional; português brasileiro

### **ABSTRACT**

In this study, I aimed to analyze the function of intonation on the information “packaging” and on the structural attribution to utterances through the prominence relations and alignment to the lexical stresses. The main goal was to verify if there is in Brazilian Portuguese (BP) the distinction between contours in terms of degrees of Givenness and contrast versus emphasis. The data analysis was performed using the software *Praat* (2010) and the results indicated that the degree of Givenness was hardly relevant. In addition, they showed that the relevant distinction for the BP is between the contrast, preferably marked through descendant tones, and the emphasis, marked through ascendant contours.

**KEYWORDS:** Intonation; information structure; Brazilian Portuguese

\* [liliantsousa@gmail.com](mailto:liliantsousa@gmail.com)

\*\* Universidade Federal da Bahia

## 1. INTRODUÇÃO

À entoação podem ser atribuídas diferentes funções; algumas delas pragmáticas como a atribuição de estrutura a enunciados. Assim, uma sentença como “ela mentiu” pode resultar em diferentes enunciados a partir da realização de funções entoacionais distintas. Pode significar, entre outras possibilidades, 1) surpreende-me que ela tenha mentido ou 2) como esperado, ela mentiu. Esse efeito pode ser provocado pela atribuição de proeminência em diferentes pontos da sentença, pela indicação de diferentes constituintes delimitados por fronteiras prosódicas, pela realização de funções discursivas diversas, como melodias terminativas e continuativas, e, ainda, por diferenças de registro.

A influência da estrutura informacional sobre a entoação, entendida aqui como a variação de altura (no eixo grave/agudo) ou acento de *pitch*, correspondente em inglês, no correr de um enunciado, tem sido analisada experimentalmente em diferentes línguas, chegando-se muitas vezes a padrões entoacionais comuns. Para alguns autores (cf infra), elementos novos no discurso são marcados com tons altos (H), enquanto elementos já mencionados recebem sempre tons baixos (L). Há ainda autores como Kohler (2004) e Baumann (2008), para os quais a distinção Dado/ Novo não é suficiente, havendo ainda a necessidade de acrescentar graus de informação dada, o que é evidenciado pela atribuição de diferentes tipos de acento de *pitch*.

Nesse artigo, investigamos que diferentes tipos de contorno melódico são usados para a marcação de graus variados de informação dada no Português Brasileiro (PB), confirmando ou não a necessidade de estabelecer essa distinção para a língua. O foco do estudo é a função da entoação no “empacotamento” da informação e na atribuição de estrutura a enunciados em termos de segmentação e relações de proeminência, sendo essa estrutura realizada através da combinação de propriedades fonéticas e determinada fonologicamente a partir de valores tonais abstratos nas fronteiras de constituintes e na indicação de proeminência.

Para tanto, voltamos maior atenção à aplicação de proeminências e ao alinhamento com os acentos lexicais, conhecido como alinhamento tonal, isso porque esse alinhamento desempenha um papel na estruturação de enunciados, distinguindo informação nova de conteúdo assertivo. Considerando-se que a separação do material semântico em informação nova e dada (informação partilhada ou pressuposta) é frequentemente tratada em termos de Foco e Fundo, constitui ainda parte dos nossos objetivos analisar as relações Foco/ Fundo - Novo/ Dado em termos conceituais e entoacionais.

Para o estudo, realizamos experimento envolvendo análise acústica da fala de quatro informantes do PB do sexo masculino, com faixa etária de 20 a 30 anos. As sentenças produzidas pelos falantes foram selecionadas considerando contexto discursivo e analisadas através do programa de análise da fala *Praat* (BOERSMA; WEENINK, 2010).

O texto está organizado como se segue. Na seção 2, descrevemos alguns aspectos teóricos relacionados à prosódia e à estrutura informacional, dando especial atenção à noção de Foco

e Dado. Na seção 3, apresentaremos a metodologia aplicada na coleta e na análise dos dados. Na seção 4, iremos apresentar e discutir os resultados alcançados. E, por fim, na seção 5, são apresentadas as considerações finais.

## 2. PROSÓDIA E ESTRUTURA INFORMACIONAL

A prosódia consiste no objeto de estudo das correntes teóricas que tratam da Fala e se interessam pelos seus aspectos rítmicos e entoacionais. A prosódia pode ser definida, segundo a definição de Ladd (1996), como se referindo ao uso de características fonéticas suprasegmentais tais como entoação, ritmo e modulações de volume para expressar significados pragmáticos no nível da sentença de forma linguisticamente estruturada.

Segundo Barbosa (1999, p. 22), “ao se falar de prosódia é preciso distinguir seu aspecto de produção (identificação pelos três parâmetros clássicos: a duração, a frequência fundamental e a intensidade) de seu aspecto de percepção (identificado pela duração percebida, altura e volume)”. O fator percepção (interpretação pelo cérebro de um fenômeno físico) é fundamental aos estudos prosódicos, estando implicada, por exemplo, no conceito de ritmo “variação ao longo do tempo da duração percebida” (BARBOSA, 2002, p. 23).

Os parâmetros prosódicos mensuráveis ( $f_0$ , intensidade e duração) agem, assim, em cada uma das três sensações. O acento de *pitch* é uma sensação acarretada primariamente por  $f_0$ , o volume pela intensidade e a duração percebida, que ocorre quando dois eventos acústicos singulares ocorrem no tempo e são associados em nossa memória de curto prazo, pela duração. Para autores como Fry (1958),  $f_0$  é o correlato mais importante na percepção da proeminência acentual. Sendo, portanto, o acento de *pitch* o principal parâmetro observado nos estudos prosódicos sobre proeminência acentual. Esse será, também, nosso foco de análise.

Para Ladd (1996), acentos de *pitch* são elementos do contorno entoacional e servem como um indicador de proeminência silábica, uma vez que eles precisam ser associados a sílabas fortes ou proeminentes, apesar de não constituírem por si só proeminência silábica. No quadro da Fonologia Métrica, a decomposição dos contornos entoacionais se dá através de sequências de eventos tonais, que consistem em alvos altos (H) ou baixos (L) associados a elementos proeminentes (sílabas tônicas) ou fronteiras de sintagmas (Sistema ToBI). Esse tom ou acento de *pitch* é marcado com um asterisco se há coincidência entre tom e sílaba tônica, no caso de um tom alto, esse receberá, por exemplo, o rótulo H\*. Já se o acento de *pitch* consiste de mais de um tom, usa-se o sinal ‘+’ e aquele tom que estiver associado à sílaba lexicalmente acentuada é marcado com o asterisco (H\*+L, H+L\*, por exemplo). Tons de fronteira são assinalados através do símbolo de percentual ‘%’ (L%). No ToBI, é ainda possível a ocorrência de *downstep*, abaixamento da *topline* (faixa superior correspondendo ao limite superior da curva melódica) do falante em relação a um tom alto anterior H; esse é marcado com um ‘!’ antes do tom afetado.

Nos estudos de prosódia é comum se afirmar que certos eventos do discurso podem encontrar correlato acústico, seja através do estabelecimento de pausas para segmentar enunciados, seja através de produção de ênfase sobre algum constituinte para ressaltá-lo, etc. Um dos fenômenos do discurso que apresenta correlatos acústicos é o Foco, que, em linguística, é a ênfase dada em algum ponto de uma sentença motivada pelo discurso/ pragmática e aspectos extralinguísticos como emoções (Xu, 2005). Assim, por exemplo, o foco de uma sentença imperativa é, comumente, o verbo, enquanto que numa frase declarativa o foco é variável.

Foco, é importante ressaltar, pode ser conceituado no campo de estudos discursivos, e está relacionado à forma como a informação é transmitida num contexto interacional, realizado estruturalmente através de clivagem ou construções “é que” como, por exemplo, *foi o João que comeu o bolo todo* (= e não eu) e mudança de ordem, como em *Bolo, o João comeu* (= outra coisa, eu não sei), ou, como já mencionado, entoacionalmente através de proeminências e segmentação. Segundo a literatura (Baumann 2008, Kiss 1998, Zubizarreta 1998, entre outros), há, pelo menos, dois diferentes tipos de foco: (i) informativo, corresponde à informação nova ou o valor atribuído a uma variável; e (ii) contrastivo, se a informação nova é uma correção, como no exemplo de clivagem acima.

O conceito de Foco, enquanto parte não pressuposta da sentença, está estritamente relacionado a outras duas noções, a saber, Dado (*Givness*) e Novo. Dicotomia essa que é a base da noção de *Estrutura Informacional*.

Para Lambrecht (1994), a noção de Dado é essencialmente relacional, uma vez que o falante geralmente diz algo novo em relação a algo anteriormente dito. Esse caráter relacional pode ser entendido da seguinte maneira: o falante assume que seu interlocutor tem certa imagem do mundo e quer mudá-la de alguma forma. Assim, o Dado (ou pressuposto) é tomado como o ponto de partida da fala e a mudança ou adição feita a essa ‘visão de mundo’ é o Novo. O dado é, então, aquilo que é pressuposto enquanto os elementos novos são a proposição e a única parte informativa da sentença. Veja o exemplo de outro contexto de pergunta e resposta:

(1) A: Por que você fez isso?

B: Eu fiz isso porque você é meu amigo.

(LAMBRECHT, 1994)

As proposições ‘eu fiz isso’ e ‘você é meu amigo’ em B podem ser consideradas como partilhadas entre falante e ouvinte, i.e. pressupostas. Pressuposições<sup>1</sup> são feitas a partir de proposições e não de elementos isolados. Nesse exemplo, a asserção que torna o enunciado novo ou informativo aos interlocutores consiste no estabelecimento de relação causal entre as duas proposições. Sendo Novo definido dessa forma, toda a sentença é, nesse caso, informação nova.

<sup>1</sup> Lambrecht (1994) usa os termos pressuposição/asserção ao invés de fundo/ foco para se referir à dicotomia não-informativo/informativo. A diferença é, no entanto, apenas terminológica.



Baumann (2008), ao discutir os diferentes aspectos de Estrutura Informacional presentes na literatura, destaca três dimensões básicas: 1) Divisão de um enunciado em uma parte que se refere ao que trata o enunciado e outra que corresponde ao comentário sobre essa parte – *Tema-Rema*; 2) Divisão do enunciado em não-informativo e informativo (ou noticiável) – *Foco-Fundo*; e 3) Representação cognitiva de referentes ou proposições na mente dos interlocutores – *Dado-Novo*. Enquanto as duas primeiras dimensões são relacionais por natureza e se aplicam ao nível da sentença ou enunciado, a terceira dimensão é não-relacional e se aplica no nível do discurso. O exemplo abaixo, adaptado de Baumann (2008), ilustra as três dimensões:

(2) A: Diga-me algo sobre o João.

B1: {Minha mãe e eu} {vamos visitá-lo}

Tema                      Rema

B2: {Minha mãe e eu vamos visitá} {-lo}.

Foco                      Fundo

B3: {Minha mãe} e {eu} {vamos visitá} {-lo}.

Novo              Dado      Novo              Dado

Como pode ser observado no exemplo acima, Baumann mantém a dimensão Dado à parte das outras duas. Em particular, a dimensão foco-fundo, que interessa mais ao nosso estudo. Para o autor, exemplos como (1) também tornam evidente que a informação não pode ser dividida em nova ou dada, porque isso só se dá de forma relacional. Informação dada ou nova deve, então, ser diferenciada de referente dado ou novo. Se essa distinção é feita, a relação Foco-Informação Nova é relativamente dissociada (Cf (2)).

Na concepção de Baumann, referentes podem se manter ativos por longos períodos, servindo de âncora para informações novas. Esses elementos atribuem o *status* de Dado a certas expressões e podem ser diferenciados em duas categorias cognitivas: *identificabilidade* e *ativação*; a primeira tem a ver com conhecimento e a outra com consciência. Um referente não-identificável é aquele não presente de nenhuma maneira no discurso, ou seja, é a informação nova. Já um referente é identificável ou dado se o ouvinte tem uma representação mental dele, se é conhecimento partilhado entre falante e ouvinte ou se o referente é saliente<sup>2</sup> no discurso. A *identificabilidade* seria o pré-requisito para a ativação do referente na mente do falante; elementos conhecidos são ativos, ou seja, dados; já elementos semi-ativos são acessíveis ao interlocutor, embora não diretamente mencionados.

No que diz respeito à entoação, sabe-se que expressões referenciais podem ser acentuadas apesar de informação dada. Segundo Yule (1980), isso teria a ver com níveis de dado numa relação foco/ fundo com o intuito de dar ênfase em um aspecto particular de um tópico ou restabelecer um tópico depois de uma digressão. Assim, no caso de um elemento dado ser parte do foco e expressar contraste, esse elemento pode ser acentuado.

2 São referentes salientes no discurso as anáforas e as expressões referenciais.

Seguindo o esquema proposto por Baumann, informação nova sempre ocorre na parte do foco, já a informação dada ou acessível pode ocorrer tanto na parte do foco quanto do fundo, podendo ser acentuada ou não a depender do grau de dado. Para o autor, a atribuição de acento de *pitch*, no entanto, não depende somente do grau de ativação (BAUMANN, 2008, p. 99): “se um falante deseja apresentar um constituinte como particularmente noticiável, ele pode realçar esse constituinte desrespeitando seu status de ativação”, o que é comum em enunciados contrastivos, nos quais itens claramente dados são focados, usando-se não somente um acento de *pitch*, mas com uma particular saliência a partir da aplicação do acento de *pitch* com valor máximo superior à *topline* do falante.

Um dos primeiros trabalhos experimentais sobre a relação significado pragmático/ entoação foi realizado por Pierrehumbert & Hirschberg (1990), as quais, a partir de um quadro teórico da fonologia métrica, propõem um modelo de “significado” entoacional, no qual o significado de um contorno completo pode ser derivado de significados compostos por acentos de *pitch* e, então, estabelecem para o inglês a seguinte relação entre elementos pragmáticos e entoação:

<b>H*</b>	Novo
<b>L+H*</b>	Adição de um novo valor
<b>!H*</b>	Acessível
<b>H+!H*</b>	
<b>L*+H</b>	Modificação do Dado
<b>L*</b>	Dado
<b>Ausência de acento</b>	

Quadro 1: Relação acento/ característica pragmática

Já Kohler (2004) defende que o significado pragmático surge da mudança categorial de pico inicial para pico medial e da mudança mais gradual de pico medial para pico final. Essa distinção é feita a partir do alinhamento do pico do acento de *pitch* com o material lingüístico. Um pico será inicial se este antecede a sílaba lexicalmente acentuada, medial se coincide com essa ou final se a segue. Veja abaixo o esquema de contornos da sentença *Sie hat ja gelogen/ela-tem-sim-mentido* (Ela realmente mentiu) adaptados de Kohler (1995, p. 123):

(3) a. Pico inicial:

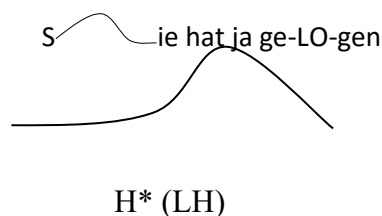
Sie hat ja ge-LO-gen



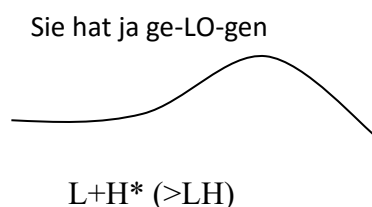
H+L\* (HL<sup>3</sup>)

3 A marcação entre parênteses refere-se ao contorno correspondente no sistema de notação DaTo.

b. Pico medial:



c. Pico final:



Segundo Kohler, a partir de dados do alemão, picos iniciais denotam fatos estáveis ou fim de um argumento, já o pico medial é um constituinte que, geralmente, indica um fato introduzido novamente ou o começo de um novo argumento, enquanto o pico final adiciona, frequentemente, um valor paralinguístico à informação transmitida, expressando, por exemplo, ênfase sobre um fato novo ou uma diferença de opinião do falante. O resultado de suas análises é sumarizado no quadro abaixo:

$L+H^*/L^*+H$ (pico final)	Ênfase (na informação nova)
$H^*$ (pico medial)	Novo
$H+L^*/H+!H^*$ (pico inicial)	Acessível ou dado

Quadro 2: Relação acento/ significado segundo Kohler (2004)

Baumann (2008), ao tratar de diferentes graus de dado, se concentra na distinção categorial entre pico inicial e medial, uma vez que essa está correlacionada com a troca semântica categorial que segue a dimensão ‘estável/ novo’ ou ‘fechado/ aberto a argumentação’. Para ele, o contorno ‘pico inicial’ marca informação dada ou acessível, enquanto o pico medial sobre a sílaba acentuada indica fato novo.

No que diz respeito ao PB, a relação entre pragmática e entoação é estudada mais especificamente a partir de focalização. Sobre foco e entoação no PB, há os trabalhos de Fernandes (2007) sobre a realização de foco no sujeito em comparação com o Português Europeu e Lucente (2012), que desenvolveu um sistema próprio de notação para a língua, o DaTo (Dinamical Tones of Brazilian Portuguese), para descrever o foco em PB.

O trabalho de Fernandes concentra-se na comparação entre os tipos de acento de *pitch* que recaem sobre o sujeito em PB e PE, valendo-se de foco informacional (contexto pergunta-resposta) e sentenças clivadas. A autora afirma que o sujeito em contexto neutro no PB apresenta acento de *pitch*

L\*+H, já em contexto de focalização ocorreram com mais frequência os contornos H\*+L e H+L\*. Já o contorno final de sentença mais recorrente foi H+L\*; esse contorno também aparece, segundo a autora, nos sujeitos em sentenças clivadas.

Já o estudo de Lucente, que será detalhado mais a frente, está centrado na descrição do foco na entoação não através de tons isolados, mas segundo a noção de contornos/ tons dinâmicos. O objetivo era criar um sistema que combinasse aspectos formais e funcionais em sua descrição.

### 3. MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Os quatro informantes que compõem o *corpus* são do sexo masculino com faixa etária entre 20 e 30 anos no período das gravações e ensino superior completo. Todos falantes nativos do PB, sendo dois deles de Minas Gerais, um de Goiás e um de Santa Catarina.

É ainda importante dizer que nenhum falante apresenta alterações fonoarticulatórias.

As gravações foram realizadas em novembro de 2010 no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com duplas de falantes em duas sessões distintas. Os equipamentos utilizados para tal tarefa foram dois microfones unidirecionais da Lyric modelo 8900 e um software de gravação, o programa CSL, modelo 4300B, da *Kay Elemetrics*. As gravações não foram realizadas em cabine acústica, mas certos cuidados como local com menor ruído e sem correntes de ar foram observados. Os falantes permaneceram sentados durante a gravação com os microfones fixados próximos a boca. Os dados foram gravados diretamente no computador através do programa CSL e analisados com o software *Praat*.

A primeira questão levantada ao se iniciar o estudo foi como proceder à coleta de dados. Dados controlados são muitas vezes a melhor opção para o pesquisador, uma vez que são necessárias menos horas de gravação para compor um número suficiente e coerente de dados. No entanto, como se trata de um estudo sobre as relações entoação e discurso, em que o contexto desempenha um papel importante, optou-se pela formação de um *corpus* de fala semi-espontânea<sup>4</sup>. Para tanto, buscou-se criar um contexto interativo em que a produção de estruturas com inferências<sup>5</sup> ocorresse mais facilmente. Assim, desenvolvemos uma espécie de jogo de detetive em que a dupla de informantes tinha a tarefa de investigar um crime.

O jogo era composto de duas partes. A primeira parte consistia das descrições do crime e a segunda continha os depoimentos de todos os possíveis suspeitos, com informações como onde e com quem a pessoa estava durante o crime, de quem a pessoa em questão suspeita, qual a relação da pessoa com a vítima. Os depoimentos foram divididos em dois conjuntos, cada informante tinha seu próprio conjunto de depoimentos e um não tinha acesso ao conjunto do outro. A tarefa dos informantes era apontar suspeitos a partir do seu conjunto de depoimentos.

4 Para mais detalhes sobre a classificação entre fala espontânea e não espontânea, ver Lucente (2012).

5 Entende-se por inferência correções, ênfase, bem como qualquer outra forma de acrescentar informação.

Com o jogo, conseguimos que os falantes produzissem sentenças espontaneamente a partir de referentes controlados – cômodos e personagens. A forma como o referente era apresentado ou retomado foi importante na medida em que permitiu a distinção entre níveis de dado e entre contraste e ênfase.

Para que o jogo tivesse início, um dos participantes deveria apontar, a partir do seu conjunto de depoimentos, um suspeito e explicar o motivo da suspeita. Ao interlocutor cabia dizer, também a partir de seu conjunto de depoimentos, se a suspeita era plausível ou não.

Os depoimentos apresentavam, muitas vezes, informações conflitantes; como, por exemplo, Marina que dizia estar com Rodrigo no jardim quando encontraram o corpo da vítima e Rodrigo afirmando ter estado sozinho na biblioteca. Com isso, conseguimos, a partir dos comentários dos falantes, sentenças com diferentes conteúdos proposicionais, principalmente correções, que constituem o *corpus* do qual os enunciados para análise foram selecionados.

A análise da relevância pragmática das sentenças foi realizada, considerando-se expressões anafóricas ou outros elementos contextuais – relações de continência, propriedade, atribuição, etc. Observamos, por exemplo, se era a primeira vez que um elemento (sintagma) aparecia no discurso ou se era retomado; sendo retomado, especificamos como, se por um elemento anafórico, a menina (= Marina), ou repetição da expressão lexical. Além de explicitar se havia ênfase ou contraste.

Os dados foram divididos em duas categorias maiores, a saber, contraste e ênfase versus nível de dado. No que diz respeito ao nível de dado, consideramos graus de ativação. Se informação nova (não-usada) ou acessível (equivalente a inferível) e dada (entidade evocada) e sua relação com a aplicação de acentos de *pitch*.

Na análise melódica, procurou-se observar o local de atribuição de proeminência, considerando a curva melódica expressa pela curva de frequência fundamental.

Como o objetivo do estudo é analisar entoacionalmente níveis de Dado, selecionamos para a análise apenas sentenças declarativas, que poderiam ser consideradas informação nova (não previamente mencionadas no discurso), acessível ou dada. A distinção entre níveis de dado foi realizada a partir da verificação de como uma informação era retomada pelo falante, se explicitamente (informação dada) ou se de forma indireta (acessível). Com isso, chegamos a um total de 29 sentenças.

Em todas as gravações, as sentenças foram fragmentadas respeitando a segmentação V-V, do início de uma vogal até o início de outra. Segundo Barbosa (2006), todos os eventos articulatórios e acústicos candidatos a pontos de âncoramento se situam na vizinhança do *onset* acústico da vogal, sendo esse duracionalmente mais homogêneo, o que pressupõe que os segmentos que compõem a unidade V-V sejam sujeitos aos efeitos acentuais também de forma homogênea.

Como o número de elementos que consideramos informação dada foi bastante inferior ao que consideramos informação nova e acessível, concluímos que não seria possível a realização de um estudo quantitativo. No entanto, os dados foram suficientes para que pudéssemos chegar a alguns resultados interessantes sobre os muitos tipos de contorno utilizados em PB para a produção de enunciados.

Para a análise envolvendo contorno entoacional foi utilizado o sistema de notação DaTo (Dinamical Tones of Brazilian Portuguese). Esse sistema de notação proposto por Lucente (2012) descreve o Foco na entoação segundo a noção de contornos dinâmicos, apresentando como primitivos melódicos os contornos entoacionais, a gama de variação tonal e o alinhamento específico entre curva e material linguístico.

Os contornos entoacionais são especificados por um alvo estático, o acento de *pitch* é associado à sílaba lexicalmente acentuada de uma palavra acentuada. Já a gama de variação tonal delimita o intervalo de *pitch* no qual um alvo é implementado, considerando o valor do alvo e o intervalo da variação. O alinhamento específico, central nessa abordagem, se estabelece, considerando a existência de uma sincronia entre movimentos que produzem  $f_0$  e movimentos articulatórios que geram os padrões espectrais.

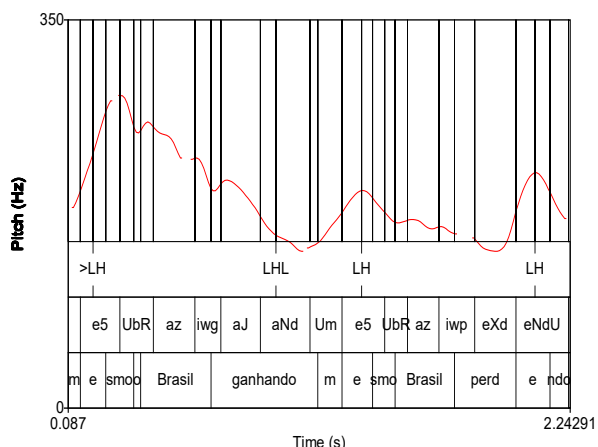
A Tabela 1 mostra a notação DaTo em relação à proposta da fonologia entoacional:

ToBI	DaTo
<i>Acento Pitch</i>	<i>Contornos de nível</i>
L*	L
H*	H
	<i>Contornos Dinâmicos</i>
L+H*	LH
L*+H	>LH
	vLH
H+!H*	LHL
	HLH
H+L*	HL
H*+L	>HL
	vHL
<i>Acentos Frasais</i>	
L-	
H-	
<i>Tons Fronteira</i>	<i>Tons Fronteira</i>
L%	L
H%	H

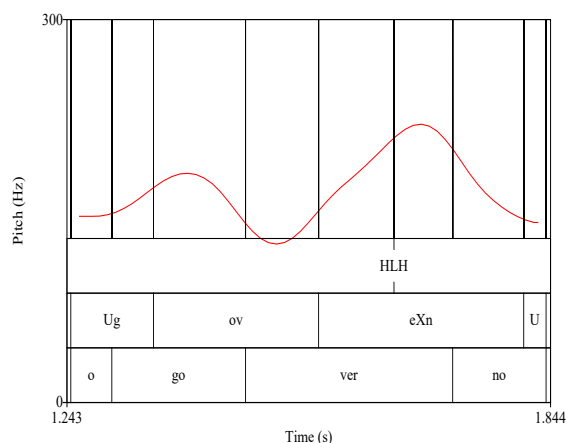
Fonte: Lucente (2012)

Lucente (2012) divide os tipos de contorno que assinalam foco em tons ascendentes (LH, >LH, HLH), descendentes (HL, >HL, LHL) e tons fronteira (H, L). A autora, com respeito aos tons ascendentes, diz que a descida de  $f_0$  durante sílabas que antecedem a sílaba do acento lexical (obrigatória para a realização do movimento posterior de subida) era interpretada pelos ouvintes como uma alteração no grau de foco, tornando-se este menos enfático após a elevação e mais enfático à medida que aumentava a amplitude da queda. Também a desacentuação das sílabas em posição pós-focal mostra que a percepção do foco está associada também à oposição ocorrida com as sílabas não acentuadas posteriores ao foco. E, então, apresenta LH como tom *default*, mais frequente na realização de foco estreito; >LH corresponde à mesma função de LH, porém

mais enfático; e HLH, que pode ser associado a foco de contraste. Seguem abaixo os contornos ascendentes e descendentes, retirados de Lucente (2008):



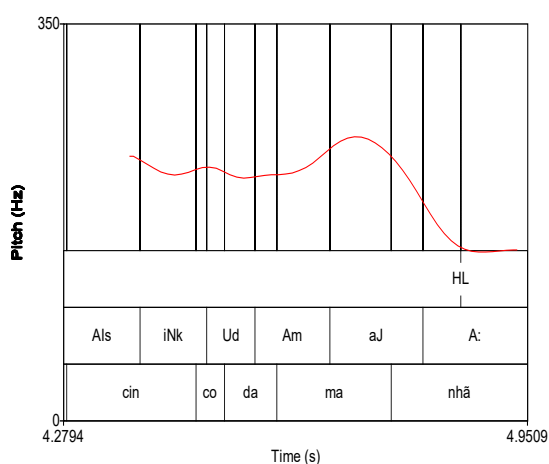
**Figura 1:** Na sentença, há a presença dos contornos ascendentes >LH e LH sobre as palavras “mesmo”, em dois momentos, e “perdendo”; além do contorno descendente LHL sobre “ganhando”



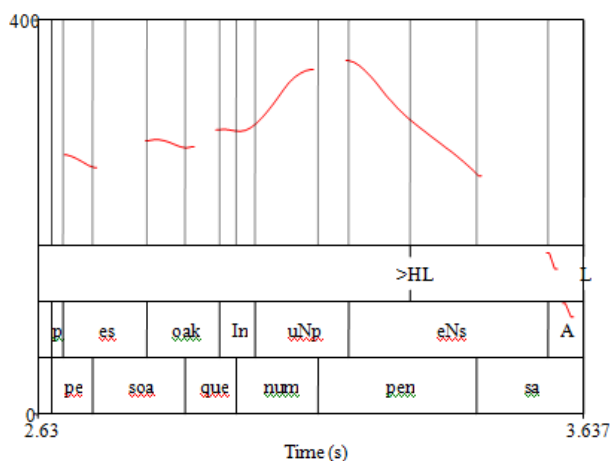
**Figura 2:** Contorno ascendente HLH sobre “governo”

Ainda dentre os contornos ascendentes, Lucente (2012) acrescenta vLH. Esse contorno, chamado *compressed rising*, marca foco estreito entre dois picos de  $f_0$  onde não há espaço, ou possibilidade fisiológica, de realização de um tom mais alto.

Com relação aos contornos descendentes, é dito que, apesar de compartilharem um movimento *default* (subida suave de  $f_0$ ), o alinhamento nesses contornos não ocorre de forma unificada, HL e >HL apresentam as mesmas características, sendo >HL atrasado em relação à descida de  $f_0$ ; já o contorno LHL possui um padrão de declinação mais suave, desencadeado por fatores diversos, inclusive número grande de sílabas.



**Figura 3:** Contorno descendente HL sobre “manhã”



**Figura 4:** Contorno descendente >HL sobre “pensa”

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS.

Considerando a abordagem dos Sistemas Dinâmicos, segundo Xu (2005), a gama de variação tonal é de grande importância para a segmentação discursiva. Outros autores afirmam que a distinção entre Dado/ Novo é definida, pelo falante, a partir de agrupamento entoacional e proeminência. Halliday (1970) diz que falantes nativos do inglês tendem a colocar acento de *pitch* sobre informação nova, enquanto desacentuam informação dada. Brown (1983) acrescenta que elementos dados são reintroduzidos no discurso, depois de digressões, a partir da aplicação de acento de *pitch*. Dessa forma, optamos por realizar uma análise mais voltada para a observação do acento de *pitch*.

Na análise envolvendo *f0*, observamos o tipo de contorno e a função pragmática do elemento alinhado. Lembrando que, ao considerar grau de dado, estabelecemos três níveis: informação nova, acessível e dada. Com isso, tentamos verificar se esses três níveis de dado desempenhariam um papel importante no tipo de contorno empregado. Observamos também a relação ênfase/ contraste e entoação. Os resultados encontrados são apresentados abaixo.

Na Tabela 2, apresentamos a frequência e percentual dos acentos de *pitch* no *corpus* considerando o estatuto informacional:

	Informação Nova		Informação acessível		Informação dada	
	No.	%	No.	%	No.	%
LH	6	17	2	5	6	66
>LH	4	11	14	32	-	-
HLH	4	11	-	-	-	-
HL	8	26	18	42	1	1
>HL	1	3	5	12	3	33
H	11	32	2	4	-	-
LHL	-	-	3	5	-	-
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

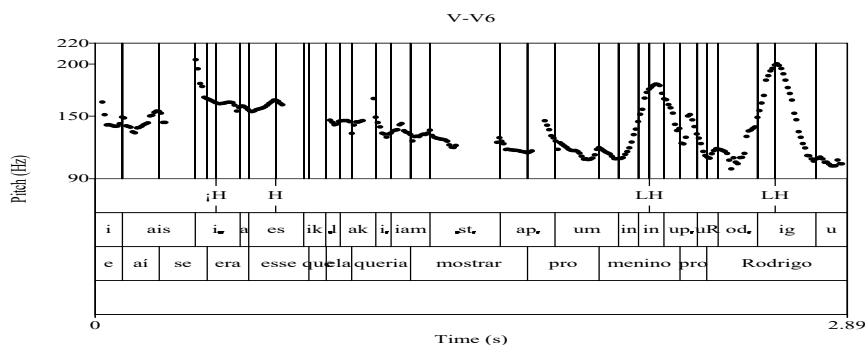
**Tabela 2:** Frequência e percentual dos acentos de *pitch* no *corpus* considerando o *status* informacional

Se considerarmos os dados percentuais, poderíamos dizer que LH é o contorno preferencial para informação dada, HL para informação acessível e H para informação nova. No entanto, a baixa frequência de dados considerados informação nova no *corpus* (10 apenas) faz com que uma análise vertical dos dados seja pouco eficiente. Considerando-se, no entanto, os contornos separadamente, pode-se dizer que os contornos descendentes (HL, >HL, LHL) estão, de certa forma, atrelados à estrutura informacional, sendo preferencialmente associados à informação acessível; já os contornos HL e H aparecem também frequentemente associados a informação nova, o que confirma trabalhos anteriores (Kohler 2004, Yule 1980, Pierrehumbert & Hirschberg 1990) que afirmam que tons altos são preferencialmente usados para marcar informação nova.

Já no que diz respeito à dicotomia contraste versus ênfase, há uma distinção clara entre contornos



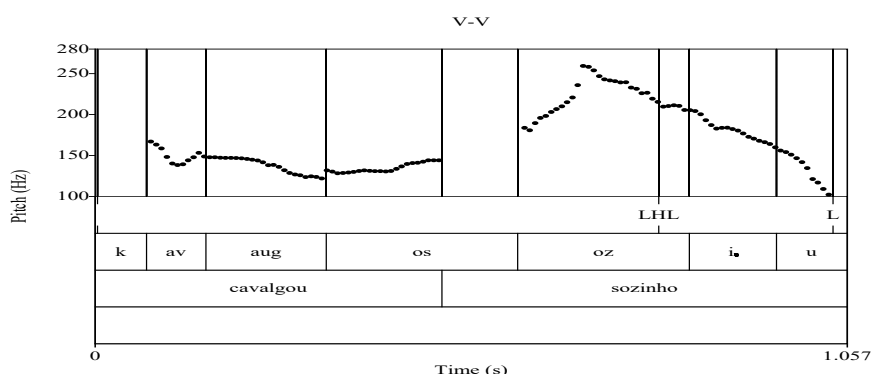
descendentes (HL, >HL, LHL) e ascendentes (LH, >LH, HLH). Alguns dados são apresentados abaixo.



**Figura 5:** Contornos ;H, H e LH

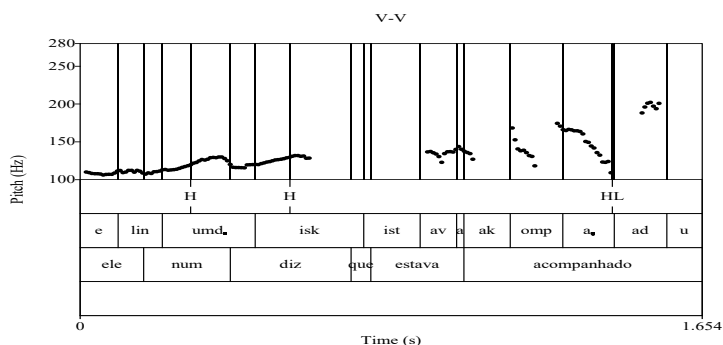
Contexto – A: Digamos que a Vilma pegou esse código para abrir o cofre e colocar os documentos.  
E aí, se era esse [documento] que ela [a Vilma] queria mostrar pro menino, pro Rodrigo.

Na Figura 5 acima, “menino” e “Rodrigo” podem ser considerados, respectivamente, informação acessível e dada. E há ênfase pela ocorrência de contorno LH sobre esses elementos que são a retomada de um referente já mencionado no discurso, o Rodrigo. Nesses casos, os contornos mais freqüentes foram LH e >LH, principalmente no início das sentenças, mas também no fim, como ocorre no exemplo. Aqui, há também a aplicação, pouco comum no *corpus*, de tom H sobre elemento acessível, “esse”.



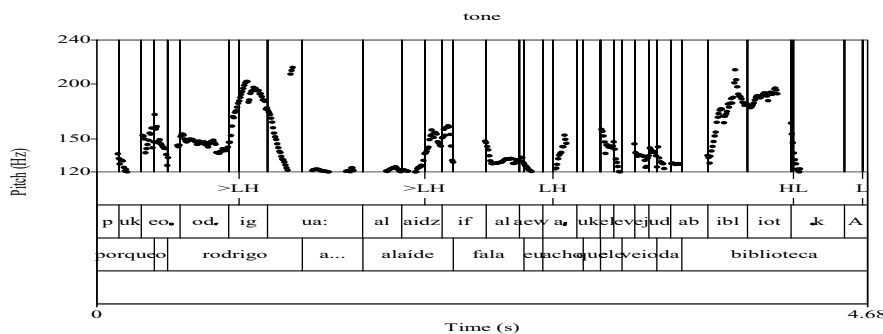
**Figura 6:** Contorno LHL

A: Mas onde estava a senhorita Marina?! Eles voltaram. Quer dizer ele [o Rodrigo] voltou e ela ficou?  
B: Pelo depoimento do Rodrigo, ele durante a tarde foi cavalgar, estava cansado, mas cavalgou sozinho, ele não diz que estava acompanhado.



**Figura 7:** Contornos H, ;H e HL

Note na Figura 6 que há um contorno LHL sobre “sozinho” que ao mesmo tempo é informação nova e expressa contraste, já que contraria a expectativa do interlocutor de que o personagem estivesse acompanhado. Na figura subsequente, há a ocorrência de tom alto (H) sobre os itens “num” e “diz”, que não foram anteriormente mencionados e, por isso, considerados informação nova; e um contorno HL sobre “acompanhado” que se relaciona semanticamente ao termo “sozinho” da sentença anterior. Como no caso anterior, aqui o enunciado serve também à função de corrigir ou contradizer a expectativa do ouvinte de que “o Rodrigo estivesse acompanhado pela Marina quando cavalgava”, porém já não se trata de informação nova, mas acessível. Ao que parece, os contornos descendentes são usados para expressar contraste enquanto que os ascendentes expressam ênfase. Vejamos mais alguns dados.



**Figura 8:** Contornos >LH, LH e HL

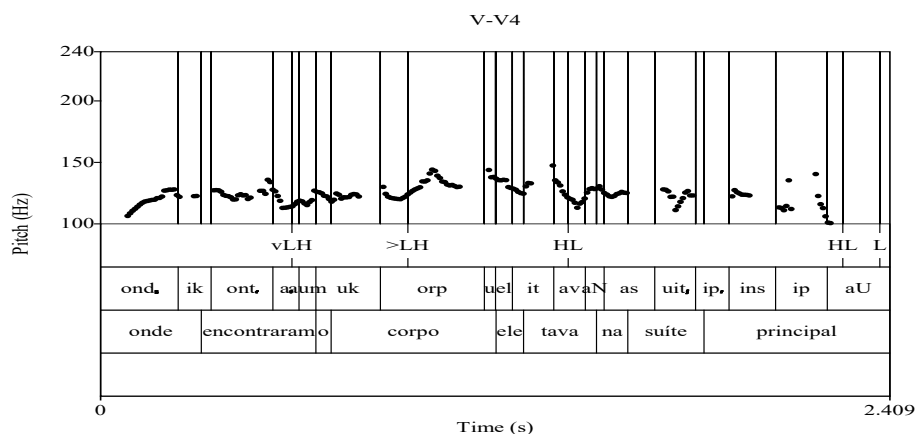
A: E se ele [o Rodrigo] já estivesse lá [no escritório] vasculhando pra achar os documentos

B: Só se foi depois da discussão com a Marina no salão de jogos, porque, o Rodrigo, a Alaíde fala, eu acho, que ele veio da biblioteca.

Nesse dado, o termo “biblioteca” é claramente um foco contrastivo e o contorno HL é usado para corrigir a visão de mundo do ouvinte, ‘ele não poderia estar no escritório, porque ele veio da biblioteca’. Lembrando que uma vez que se considera o papel da referencialidade na distinção dado/novo, aqui “a biblioteca” pode ser considerada um elemento dado, uma vez sua existência é partilhada pelos interlocutores, enquanto toda a sentença é informação nova e, portanto, foco largo.

Ainda com respeito à Figura 8, é interessante observar o uso dos contornos >LH e LH. “Rodrigo” e “Alaíde” são referentes já mencionados no discurso que são aqui retomados e o contorno >LH tem a função de restabelecer o tópico após algumas digressões. Já o contorno LH recai novamente sobre um verbo ‘acho’, que, nesse caso, sinaliza também informação nova.

O dado abaixo exemplifica novamente o uso de HL como contraste e >LH como ênfase sobre o elemento retomado no discurso:

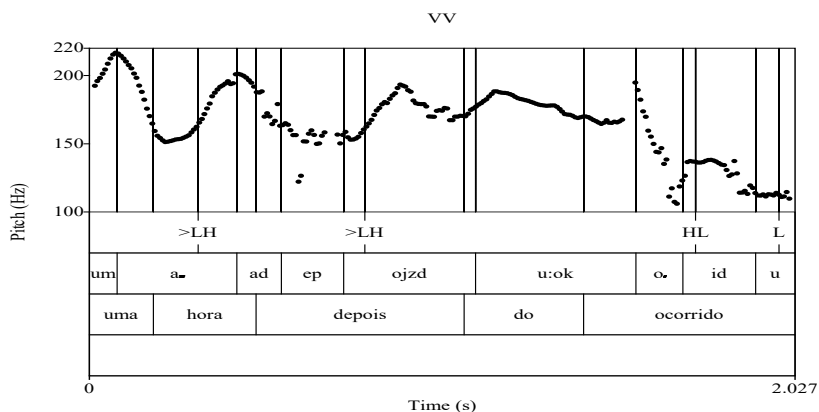


**Figura 9:** Contornos vLH, >LH e HL

A: Ele [Dr. Carlos] estava no escritório!

B: Ele estava na suíte principal! Onde encontraram o corpo, ele tava na suíte principal.

Nesse caso, o tópico do discurso era o momento em que encontraram o corpo da vítima, os interlocutores tentavam estabelecer um conjunto de possíveis suspeitos considerando o local onde estavam quando o corpo foi encontrado. Veja-se que aqui há novamente um tom >LH sobre um elemento dado que é retomado, ao mesmo tempo em que um tom HL ocorre sobre o elemento de contraste “suíte principal” que corrige a colocação do interlocutor de que o personagem estava no escritório.

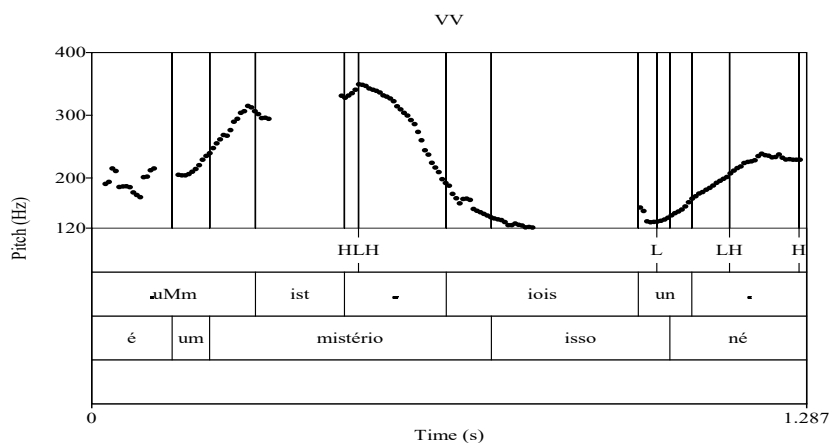


**Figura 10:** Contornos >LH e HL

A: A Alaíde encontrou o corpo era umas 7 horas já.

B: Ah, então, foi... uma hora depois do ocorrido... não, porque os caras perguntam onde o pessoal tava entre 5 e 6. Mas a menina só encontrou o corpo uma hora depois.

Na Figura 10 acima, há contorno >LH sobre “uma hora depois”, que pode ser considerada acessível uma vez que se refere a “7 horas” da sentença produzida imediatamente antes. Há ainda um contorno HL sobre “o ocorrido”, o que pode ser considerado informação acessível já que o termo se refere à morte da vítima, o que é o tema de todo o diálogo, e ao mesmo tempo expressa contraste uma vez que o próprio falante se corrige ao perceber que o horário mencionado não diz respeito à hora em que o corpo foi encontrado, mas sim ao suposto momento da morte da vítima (o ocorrido).



**Figura 11:** Contorno HLH

O dado apresentado na Figura 11 exemplifica um trecho do diálogo em que o falante muda o foco do seu discurso. Aqui se pode considerar “um mistério” informação nova já que não há qualquer referência, sendo a própria sentença uma fuga do tema discutido então no momento. Os contornos mais frequentes para esses casos foram H (32%) e HLH (11%), o que confirma a afirmação da grande maioria dos trabalhos de que informação nova recebe sempre tons altos.

A análise qualitativa dos dados, ilustrada nas figuras acima, nos permite algumas conclusões acerca da relação contorno entoacional e pragmática. Pudemos observar, por exemplo, que LH é o contorno preferencialmente usado para informação dada e HL para informação acessível. Tons altos (H) são os mais usados quando informação nova. No que se refere à distinção ênfase versus contraste, observamos que os contornos LH e >LH foram os que mais ocorreram sobre elementos que expressavam ênfase, ou seja, naqueles casos em que uma informação era realçada sem expressar contraste; já o contorno HL foi o mais ocorreu em casos de contraste e/ou correções. A frequência e o percentual de ocorrência dos contornos considerando a distinção ênfase versus contraste são resumidos na Tabela 3 abaixo.

	Ênfase		Contraste		Dados Ambíguos1	
	No.	%	No.	%	No.	%
LH	14	26	-	-	-	-
>LH	15	28	2	6	1	25
HLH	4	8	-	-	-	-
HL	5	9	20	65	2	50
>HL	3	6	5	16	1	25
H	12	23	1	3	-	-
LHL	-	-	3	10	-	-
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

**Tabela 3:** Frequência e percentual dos acentos de *pitch* no *corpus* considerando contraste versus ênfase

Como é possível observar nos dados acima, a distinção realmente importante é entre contraste versus ênfase: os contornos descendentes – HL, >HL e LHL–, são os mais usados em caso de contraste, podendo-se diferenciar os contornos apenas com relação ao status da informação - >HL é mais freqüente sobre informação nova que HL, e LHL só ocorreu sobre informação acessível; há uma frequência maior dos contornos LH e >LH no caso de ênfase. Os contornos ascendentes se relacionam sempre a ênfase e o status da informação não parece ter um papel importante.

Esses dados corroboram os achados da tese de Fernandes (2007), que encontrou uma maior freqüência dos contornos H\*+L e H+L\* em clivagem, contexto típico de foco contrastivo, e L\*+H em contexto

neutro, ou de foco informacional.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procuramos observar as relações entre estrutura informacional e entoação com o objetivo de verificar se é possível estabelecer um padrão entoacional que equivalesse a grau de informatividade, por um lado, e contraste versus ênfase, por outro. Os resultados alcançados indicam que há uma relação entre contornos descendentes e contraste e entre contornos ascendentes e ênfase. Já no que diz respeito a grau de informatividade, os resultados confirmam os trabalhos de outros autores que afirmam que tons altos são os mais usados em caso de informação nova. Pode-se também dizer que LH é o contorno preferencialmente usado para informação dada e HL para informação acessível.

Esperamos que o presente estudo sirva de contribuição para a compreensão da relação entoação e pragmática e aponte direções para pesquisadores que pretendem trabalhar nesse campo de estudos.

## REFERÊNCIAS

Barbosa, P. A. (2006). *Incursões em torno do ritmo da fala*. Campinas / São Paulo: Pontes / Fapesp.

\_\_\_\_\_. (1999). Revelar a estrutura rítmica de uma língua construindo máquinas falantes: pela integração de ciência e tecnologia de fala. In: Scarpa, E. (Org.) *Estudos de Prosódia*. Campinas: Editora da Unicamp.

Baumann, S. (2008.) *The intonation of givenness: evidence from German*. Tese de doutorado. Universität des Saalandes.

Boersma, P.; Weenink, D. (2010). Praat: *doing phonetics by computer* (Version 5.2.11). Disponível em: <http://www.fon.hum.uva.nl/paul/praat.html>

Brown, G. (1983). Prosodic structure and given/new distinction. n: Cutler, A.; Ladd, D. R. (Eds.) *Prosody: models and measurements*. Berlin: Springer, p. 67-77.

Fernandes, F. (2007). *Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

Kiss, K. E. (1998). Identificational focus versus informational focus. *Language*, 74, p. 245-273.

Kohler, K. (2004). Prosody revised: function, time and the listener in Intonational Phonology. *Proceedings Speech prosody*, p. 171-174.

Ladd, D. R. (1996). *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lambrecht, K. (1994). *Informational structure and sentence form: topic, focus and the mental representation of referents*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lucente, L. (2012). *Aspectos dinâmicos da fala e da entoação do português brasileiro*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_ (2008). *DaTo: um sistema de notação entoacional do Português Brasileiro baseado em princípios dinâmicos. Ênfase no foco e na fala espontânea*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas

Pierrehumbert, J.; Hirschberg, J. (1990). The meaning of intonational contours in the interpretation of discourse. In: Cohen, P. R.; Morgan, J; Pollack, M. E. (Eds.). *Intentions in Communication*. Cambridge: MIT Press, p. 271-311.

Xu, Y. (2005). Speech melody as articulatorily implemented communicative functions. *Speech Communication*, 46, p. 220-251.

Zubizarreta, M. L. (1998). *Prosody, focus and word order*. Cambridge, MA / Londres: MIT Press.

Yule, G. Intonation and givenness in spoken discourse. *Studies in Language*, 4, p. 271-286, 1980.

Recebido em: 25/08/2015

Aceito em: 18/10/2015

## **ENGLISHWITHLITERATURE.HOL.ES: O TEXTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NUMA PROPOSTA PARA OS NATIVOS DIGITAIS**

*por Rose Maria Belim Motter\* (UFSC)\*\* e Jessica Tomimitsu Rodrigues (Unioeste)\*\*\**

### **RESUMO**

O presente trabalho se propõe a apresentar uma proposta de ensino-aprendizagem no contexto digital, desenvolvida a partir de teorias pautadas na Linguística Cognitiva, nos estudos de Aquisição de Segunda Língua e na Linguística Aplicada. O aporte teórico fundamentou a criação de um ambiente digital que visa, principalmente, ao incentivo do uso da literatura ao ensino da Língua Inglesa. O mote da construção da proposta foi a obra *The old man and the sea*, de Ernest Hemingway, com o objetivo de promover o uso real da língua, possibilitando um espaço interativo e dinâmico, tanto para aprendizes autônomos quanto para aqueles que têm a mediação de um professor na sala de aula regular. Partindo do contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino público brasileiro, a sugestão de atividades online aspira, acima de tudo, um direcionamento pedagógico de ensino de segunda língua coerente com o perfil do aluno na sociedade tecnológica digital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Proposta de atividades online; tecnologias digitais; literatura.

### **ABSTRACT**

The paper aims at presenting a teaching and learning proposal for the digital context. Its development was based on Cognitive Linguistics theory, Second Language Acquisition studies and on the Applied Linguistics field. The theoretical basis supported the creation of a digital environment which preconizes, mainly, the motivation to use literature for English language teaching. The motto for the proposal development was the book *The old man and the sea*, by Ernest Hemingway, which aims at promoting the language in its real usage, also willingly creating an interactive and dynamic environment for

\* [rosebelim@hotmail.com](mailto:rosebelim@hotmail.com)

\*\* Universidade Federal de Santa Catarina

\*\*\* Universidade Federal do Oeste do Paraná

either independent learners or for those who counts on a teacher guidance in a regular classroom. Motivated by the teaching and learning context of English language in the public Brazilians schools, the suggestion of online activities has the intention of, above everything else, present a coherent pedagogical proposal for the student's profile in the technological digital society.

**KEYWORDS:** Online activities proposal; digital technologies; literature

## 1. INTRODUÇÃO

A reconfiguração de toda a sociedade, a partir da revolução tecnológica, afetou profundamente aspectos linguísticos, cognitivos e relacionamentais do ser humano. Da sociedade do conhecimento e da informação emergem avanços que primam pela difusão de informação e pela facilidade no acesso aos conteúdos de todas as áreas.

Dessa perspectiva, duas concepções corroboram para a proposta desse trabalho: língua e língua franca. A língua é, então, particular e singular, viva e volátil, suscetível à mudança, pois “ideas about language are constantly shifting, both in the light of new theories and findings, and under the impact of non-linguistic factors such as demographic and political change. Findings are inherently provisional, flexible, and open to constant challenge<sup>1</sup>” (COOK, 2003, p. 19). Pesquisas que se circunscrevem na língua, seu ensino e aquisição, não se apresentam, portanto, como resultados finais e acabados.

A língua franca é compreendida como o inglês desterritorializado, o idioma eleito como língua internacional, haja vista o contexto mundial do “second half of the twentieth century [...] this has been the time of the ‘Global Village’ and the ‘World Wide Web’, when communication between the people has expanded way beyond their local speech communities<sup>2</sup>” (ELLIS, 1997, p. 3). Da Vila Global, configurada a partir da revolução tecnológica, emerge um idioma que prima pela comunicação antes de sua conformidade com os padrões existentes.

Apresentar-se-á, à luz de tais concepções, uma proposta criada a partir da necessidade dos nativos digitais (PRESNKI, 2001), hospedada online (<http://englishwithliterature.hol.es>), que une a literatura de língua inglesa, representada pela obra de excelência nobel *The old man and the sea* de Ernest Hemingway, e as tecnologias digitais, figurada pela internet e sua abrangência no contexto mundial.

## 2. LITERATURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Na sociedade tecnológica, a vasta difusão de informações, renovadas numa rapidez assustadora,

<sup>1</sup> As ideias sobre língua estão constantemente em mudança, tanto sobre a luz de novas descobertas e teorias, quanto sob o impacto de fatores extralinguísticos como mudanças demográficas e políticas. As descobertas são intrinsecamente temporárias, flexíveis, e abertas para constante desafios (COOK, 2003, p. 19). [Tradução Nossa]

<sup>2</sup> Pertencentes à segunda metade do século XX [...] este foi o tempo da “Vila Global” e do “World Wide Web”, quando a comunicação entre as pessoas tem se expandido muito além de suas comunidades locais de fala” (ELLIS, 1997, p. 3). [Tradução Nossa]



refletiu profundamente na cognição humana. O termo nativos-digitais, empregado por Prenski (2001), é usado para designar os indivíduos que nasceram no universo digital e portanto já familiarizados com o contato com a internet, no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, o desafio desse contexto atual é:

[...] encontrar caminhos para enfrentar a avalanche de informações buscando selecionar o que é relevante e estabelecer associações significativas. O volume de dados cresce assustadoramente a cada minuto. Os acontecimentos ocorrem mais rapidamente do que somos capazes de acompanhá-los. O fluxo de produção de conhecimentos é maior do que pode dar conta uma formação educacional e profissional regular (OKADA, 2008, p. 37).

Sob essa perspectiva, fez-se necessário a composição de uma nova proposta para o ensino de idiomas, já que a formação regular não consegue abranger de modo eficiente a vasta produção de conhecimentos na sociedade digital, pois ainda se insere numa visão positivista em que o conhecimento é encarado como absoluto e imutável, centrado no professor como figura central do ensino.

A literatura, como uma proposta de ensino, possui sua relevância ao fomentar a emancipação crítica do indivíduo com a construção da sua identidade individual e, também, social. A memória, indubitavelmente necessária para o desenvolvimento da humanidade e elemento essencial na aprendizagem, é, também, intrinsecamente ligada à literatura, como afirma Kleiman (1996):

[...] ignora-se muitas vezes na prática o fato de a leitura ser a atividade cognitiva por excelência; o complexo ato de compreender começa apenas se aceitarmos o caráter multi-facetado, multi-dimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução (KLEIMAN, 1996, p. 7).

Ao se ressaltar a leitura literária como atividade cognitiva de excelência, no que tange ao ensino do inglês como segunda língua, não se deve desconsiderar o papel da literatura pois “it embodies or criticizes the values of the society from which it comes; it has an essential role to play in education. And because it is constituted entirely of language, then analysis of that language must be relevant to our understanding of how it achieves such power<sup>3</sup>” (COOK, 2003, p. 61). A análise linguística contextualizada promove o ensino de língua em seu uso real, não mais virtualizado como na maioria dos livros didáticos.

Em concomitância ao valoroso uso da literatura como proposta pedagógica, parte-se do postulado

---

3 “ela incorpora ou critica os valores da sociedade que é escrita; ela tem um papel essencial na educação. E, tendo em vista que é constituída inteiramente de linguagem, então a análise da língua deve ser relevante para o nosso entendimento de como ele atinge tal poder” (COOK, 2003, p. 61). [Tradução Nossa]

teórico de que é necessário ao aluno experienciar a sua existência na língua, haja vista “que a experiência humana atue como ponto essencial para a autoconsciência na cultura do ensino de línguas estrangeiras, com foco central na “enactação” – sujeitos atuantes em seu meio e protagonistas do próprio aprendizado” (MOTTER, 2013, p. 92). O aluno deve, então, ser considerado como primordial em qualquer planejamento pedagógico, primando pela sua voz na segunda língua.

A promoção de um ambiente online significa, nessa perspectiva, uma proposta que prioriza tanto a autonomia do aluno quanto um ambiente participativo e interativo (MURRAY, 2003) para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Nesse sentido, no século XXI tem-se que “the study of visual communication and Computer-Mediated Communication (CMC) are growing areas in applied linguistics, and likely to be increasingly important in the future<sup>4</sup>” (COOK, 2003, p. 51). De fato, as pesquisas que envolvem o uso das tecnologias digitais na sala de aula são compreendidas, cada vez mais, como práticas pedagógicas coerentes com a sociedade digital e com os nativos digitais.

Sabe-se, contudo, que assim como a palavra escrita causou impacto e rejeição à época de Aristóteles, do mesmo modo as tecnologias digitais ainda são negligenciadas na grande parte das propostas pedagógicas. No entanto, deve-se entender que “o computador não é inimigo do livro. Ele é filho da cultura impressa, o resultado de cinco séculos de investigações e invenções organizadas e coletivas que o texto impresso tornou possíveis” (MURRAY, 2003, p. 23). Ainda que rejeitado nas propostas de ensino, o computador traz vastas possibilidades para a formação de um aluno autônomo.

À luz dessas teorias, apresentar-se-á uma proposta que une a literatura e as tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa, usando de mote, para tanto, a obra de excelência nobel *The old man and the sea*, de Ernest Hemingway.

### **3. ENGLISH WITH LITERATURE: TEORIAS QUE SUSTENTAM O AMBIENTE VIRTUAL**

Para as atividades de língua inglesa, primou-se pelo uso da internet ao se hospedar a proposta por sua abrangência, tendo em vista também que “on the internet, students of English have an authentic context in which to share their lives through expressive narrative and eye-catching imagery on social media organizers<sup>5</sup>” (CHINNERY, 2014, p. 2). A internet, portanto, é um ambiente que promove um meio autêntico de interação da língua em seu uso real. Trata-se, também, da superação da visão do computador como um triturador de números (MURRAY, 2003) pelos nativos digitais que, antes, já são familiarizados com o ambiente digital.

Para a construção do site, então, optou-se pelo “*hostinger*<sup>6</sup>”, um hospedador brasileiro online gratuito que possibilita a criação e a administração de vários domínios online. Após criado o domínio do *englishwithliterature.hol.es*, optou-se, então, pelo uso de um criador de website americano denominado

4 “O estudo da comunicação visual e da Comunicação Mediada pelo Computador (CMC) são áreas de crescimento na linguística aplicada, e provavelmente estará crescendo em importância no futuro” (COOK, 2003, p. 51). [Tradução Nossa]

5 “Na internet, alunos de inglês possuem um context autêntico para compartilhar suas vidas por meio de narrativas expressivas e imagens que prendem sua atenção na organização de mídia social” (CHINNERY, 2014, p. 2). [Tradução Nossa]

6 Disponível em: < <http://www.hostinger.com.br> >. Acesso em: 11 junho de 2014.

“zyro<sup>7</sup>”, pela praticidade e facilidade de construção.

A gráfica do website, em sua página de apresentação (*Home* – figura 1), antecipa a temática do livro, por inferências dos alunos, a partir da escolha do *Template* (plano de fundo). A *headline* (título) propõe um convite “*Take a trip into the fabulous story... The old man and the sea*”<sup>8</sup>. Com intuito introdutório, há links para todo o restante do site com propostas de “*Meet Ernest Hemingway*”<sup>9</sup>, “*Meet The old man and the sea*”<sup>10</sup> e “*Meet us!*”<sup>11</sup>.



Figura 1: *Homepage*. Fonte: Própria<sup>12</sup>

As imagens figuradas pelo site, desde sua primeira página, suscitam no aluno, além do interesse, a manipulação dos conteúdos expostos, em língua inglesa, em seu sentido contextualizado e real. São visualizações de expressões multiformes da língua inglesa, desenvolvendo possibilidades de compreensão da língua para além da tradução, pois criam na mente dos alunos “a possibilidade para ampliar as redes de conexões, criando suas próprias ligações, seus próprios hipertextos, seus mapas e frames com base em seu mundo pessoal” (MOTTER, 2013, p. 119). A possibilidade de imergir e interagir no ambiente digital criado abre possibilidades que rompem com as barreiras de ver e ouvir.

A natureza digital, então, amplia as linguagens, mesmo dentro de um ambiente artificial. Ambientes imersivos de aprendizagem (MURRAY, 2003) coincidem com o interesse de professores de língua estrangeiras ao se entender que é “mais fácil e prazeroso expressar-se no idioma estrangeiro na frente de um computador do que na frente de um professor” (MOTTER, 2013, p. 139) resultando na asserção de que “estudantes escreviam melhores textos e aprendiam a falar línguas estrangeiras com maior fluência quando realmente tinham algo a dizer para outras pessoas (MURRAY, 2003, p.

7 Disponível em Português: < <http://uk.zyro.com/pt-BR/>>. Acesso em: 11 junho de 2014.

8 “Faça uma viagem para a fabulosa estória do... Velho e o mar” [Tradução Nossa]

9 “Conheça Ernest Hemingway” [Tradução Nossa]

10 “Conheça O velho e o mar” [Tradução Nossa]

11 “Conheça-nos!” [Tradução Nossa]

12 Hospedada em: <<http://englishwithliterature.hol.es/>> Acesso em: 12 junho de 2014.

20). A sonoridade, o visual e o verbo-oral do *englishwithliterature* visa, então, desde sua página de apresentação, convidar o aluno a participar e interagir nesse ambiente digital, em língua inglesa.

Sob a perspectiva de interação e participação, entende-se que a linguagem é certamente uma necessidade central na vida do ser humano. A identidade individual e social é construída à medida que se adquire, também, a habilidade de comunicação: “It provides for present needs and future plans, and at the same time carries with it the impression of things past<sup>13</sup>” (WIDDOWSON, 1996, p. 3). Trata-se, então, de uma experiência viva, intrinsecamente ligada ao sentimento de valor e de identidade de diferentes culturas.

Nesse sentido, as atividades apresentadas no website, de elaboração própria, primaram pelo conteúdo de reconhecimento e prática de verbos no passado, também por sua consciência fonológica, e compreensão de texto escrito.

As sessões do website apresentam na segunda sessão fatos sobre o autor, “*Ernest Hemingway*”, em seguida a obra trabalhada “*The old man and the sea*”, culminando, então, em atividades de língua inglesa sobre o livro na sessão “*English Activities*”. Ressalta-se um caminho a ser percorrido pelo aluno, haja vista que a obra literária é melhor compreendida a partir do conhecimento das características intrínsecas do autor. As atividades, por fim apresentadas, requerem as informações presentes nas outras duas sessões do website.

Na sessão denominada “*Ernest Hemingway*” (Figura 2), há um hiperlink que direciona o aluno para outra página, *Ernest Hemingway Fakebook* (Figura 3). Tendo em vista o grande envolvimento dos brasileiros com a rede social americana *Facebook*, a atividade objetiva, primeiramente, o conhecimento de dados pessoais do autor, como se ele fosse participante da rede social falsa, e, então, convida o aluno a interagir, com o seu próprio perfil social, na página criada no original *facebook*, que leva o nome e o logotipo (Figura 4) do site “*English with Literature*” para facilitar a identificação e conexão com o site.

---

13 “Ela nos provê em necessidades do presente e nos planos futuros, e ao mesmo tempo carrega consigo as impressões sobre as coisas passadas. (WIDDOWSON, 1996, p. 3). [Tradução Nossa]



Figura 2: Ernest Hemingway. Fonte: Própria<sup>14</sup>

A página falsa do autor (Figura 3) foi desenvolvida a partir do website *ClassTools*<sup>15</sup>, que apresenta vários construtores de ferramentas úteis na sala de aula, como jogos, roleta para escolha de nomes, mapas, diagramas, etc. No *fakebook* de Ernest Hemingway é possível identificar suas informações pessoais mais relevantes como data de nascimento, local de nascimento, bem como os prêmios literários que o autor já recebeu e seus vários casamentos. As imagens foram selecionadas de modo a mostrar o envolvimento do autor com atividades perigosas, como a caça na África. Em seus “amigos” há, de fato, imagens de pessoas que faziam parte de seu círculo como Martha Gelhorn, ex-mulher que conheceu na cobertura da guerra espanhola, e os escritores Scott Fitzgerald, T.S Eliot e James Joyce, conhecidos, juntamente com Hemingway, como *lost generation*<sup>16</sup>.

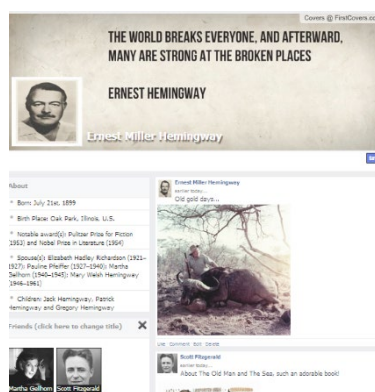


Figura 3: Ernest Hemingway's Fakebook. Fonte: Própria<sup>17</sup>

14 Hospedada em: < <http://englishwithliterature.hol.es/Ernest-Hemingway/>> Acesso em: 12 junho de 2014.

15 Disponível em: < <http://www.classtools.net/>>. Acesso em: 12 junho de 2014.

16 Começado antes da primeira guerra mundial, o movimento americano pela justiça social centralizou-se de início no combate aos *trusts*. Passou depois a uma variável solidariedade com a revolução proletária iniciada na Rússia. Os intelectuais da chamada *lost generation* voltaram-se numerosos contra a velha ordem. Dois pelo menos, dessa geração desenraizada do passado e sem luzes para o futuro, - Ernest Hemingway (1890 - 1961) e John dos Passos (1896 - ...) participaram na terra de Espanha - um como soldado, outro como jornalista - da luta entre os dois ideais e arrastaram muitos leitores para o lado do socialismo (NABUCO, 1967, p. 132).

17 Hospedado em: <<http://www.classtools.net/FB/1772-YSZN8X>> Acesso em: 12 junho de 2014.

O logotipo do website é exposto em todas as suas páginas, também de criação personalizada, demonstra como a literatura, para além de sua experiência puramente estética, a experiência literária visa alterar a consciência humana, pois “uma das funções da Literatura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem um caráter universal” (BLOOM, 2001, p. 17). Concomitantemente, considera-se, a partir do logotipo *English with Literature*, a cultura registrada pela literatura, que muito antes da revolução tecnológica já nos conecta com o mundo.

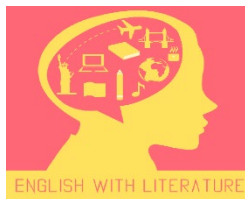


Figura 4: *English with Literature* logo. Fonte: Própria

O cunho social da língua é, portanto, tido como primordial, tendo em vista que aprender uma língua é um ato social:

As a means of interaction with people, language is a social phenomenon. It enables us to give public expression to private experience and so to communicate and commune with others, to arrive at agreed meanings and to regulate relationships. For this purpose to be served, different languages have to be relatively stable codes which people contract into as a condition of membership of the communities that use them, and there have to be generally agreed ways of using the language in different kinds of social context. In this sense, to learn a language is an act of social conformity (WIDDOWSON, 1996, p. 20).

O aspecto social e teórica da língua é considerado num processo metodológico complexo que considera a experiência e as necessidades da sociedade envolvida na problematização levantada. Sob essa perspectiva, o website foi desenvolvido a partir do mote de interatividade, como exemplifica a sessão denominada “*The old man and the sea*” (Figura 5) que apresenta um vídeo, criado no website americano *powtoon*<sup>18</sup>, que sumariza a estória da obra.

O convite feito no título que antecede ao vídeo “*Get to know Santiago’s story and share your opinion about it!*”<sup>19</sup> culmina no aplicativo desenvolvido a partir do website *Disqus*<sup>20</sup> que personaliza ferramentas (*Gadgets*) de comentários para sites e blogs. Optou-se, então, pelo desenvolvimento de uma ferramenta que possibilitaria a identificação do aluno nos comentários, sendo necessário criar um perfil para comentar.

18 Disponível em: < <http://www.powtoon.com/>>. Acesso em: 12 junho de 2014.

19 “Conheça a estória de Santiago e compartilhe a sua opinião sobre ela” [Tradução Nossa]

20 Disponível em: < <http://disqus.com/>>. Acesso em: 12 junho de 2014.



Figura 5: *The old man and the sea*. Fonte: Própria<sup>21</sup>

Ressalta-se, também, a presença de um dicionário (Figura 6) em todas as páginas do website, disponibilizando ao aluno a qualquer momento o fácil acesso para uma palavra desconhecida. A ferramenta apresenta duas opções para tradução, inglês-português e português-inglês, de modo que sua utilidade tanto para ler o conteúdo exposto no website quanto para interagir em língua inglesa é eficiente. O website *Englishwithliterature.hol.es* foi desenvolvido por meio da linguagem de programação HTML5 que possibilitou o uso de ferramentas como o tradutor, contagem de pessoas online e data (apenas na página de apresentação – *homepage*) já pré-confeccionados e disponíveis em diversos sites para blogs e websites.

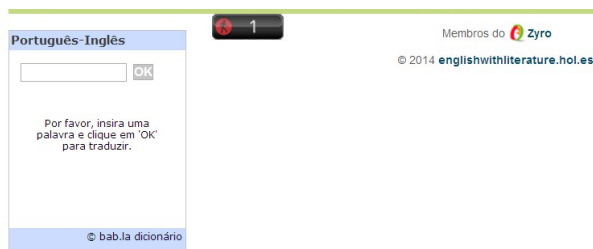


Figura 5: Bab.la dicionário. Fonte: Própria<sup>22</sup>

A partir da interação individual, subjetiva, com o website, proposta das duas sessões “*Ernest Hemingway*” com a página de interação desenvolvida no *facebook* e “*The old man and the sea*” com os comentários pessoais, a construção de conceitos e aquisição linguística adquire um tom mais experiencialista e real do que os propostos por livros didáticos, haja vista a relevância do conhecimento de mundo e a experiência humana na categorização do sentido e do significado da linguagem, ou seja, “as experiências pessoais e coletivas como a base para os sistemas conceituais (MOTTER, 2013, p. 27). Como propulsor no ensino, o website priorizou a voz do aluno e sua existência real e significativa na língua inglesa.

A penúltima sessão do website “*English Activities*” foi desenvolvida para unir o lúdico e o aprendizado mais focalizado de alguns aspectos de língua inglesa: o reconhecimento dos verbos no passado e sua

21 Hospedado em: <<http://englishwithliterature.hol.es/The-old-man-and-the-sea/>> Acesso em: 12 junho de 2014.

22 Hospedado em: <<http://englishwithliterature.hol.es/Home/>> Acesso em: 12 junho de 2014.

consciência fonológica de pronúncia. São três atividades criadas a partir do mote da obra explorada ao longo de todo o website, *The old man and the sea*, resgatando, para tanto, aspectos linguísticos já expostos aos alunos nas outras sessões.

A primeira atividade (Figura 6) parte de duas plataformas: o desenvolvedor de apresentações online *prezi*<sup>23</sup> e, mais uma vez, o website que disponibiliza ferramentas voltadas para o ensino *Class Tools*<sup>24</sup>.

O encaminhamento da atividade, “*Read the excerpt from The old man and the sea and play the game*<sup>25</sup>”, esclarece o caminho a ser percorrido pelo aluno: primeiramente ler o trecho adaptado da obra *The old man and the sea*, e, então, jogar. O jogo propõe a classificação dos mesmos verbos que aparecem no trecho da obra lida, de modo a contextualizar a gramática estudada ao possibilitar a análise e inferência dos verbos no contexto textual.



Figura 6: Atividade 1. Fonte: Própria<sup>26</sup>

A segunda atividade (Figura 7) e a terceira atividade (Figura 8) foram elaboradas a partir de desenvolvedores de jogos voltados ao ensino proposto pelo website americano *Languages Online*<sup>27</sup>. Há várias outras ferramentas disponíveis no site, bem como alguns jogos já elaborados para o ensino de diversas línguas, não apenas o inglês.

Optou-se, então, pelo desenvolvimento do famoso e clássico jogo de tetrix (Figura 7), que une compreensão de texto e revisão de vocabulário. Para que o aluno consiga prosseguir com seu jogo faz-se necessária a interação para responder questionamentos como: “*How many days has Santiago gone without catching a fish?*<sup>28</sup>”, “*Who was the only friend Santiago had?*<sup>29</sup>”. Há também frases a serem completadas como: “*Santiago fishes in the \_\_\_\_\_ (PLACE)*<sup>30</sup>”, “*Santiago’s eyes were \_\_\_\_\_ (COLOR)*<sup>31</sup>” e “*In the end of his journey, the old man was \_\_\_\_\_ (Adjective)*<sup>32</sup>”. A dinamicidade do jogo também possibilitou questionamentos que unem imagens que requerem seus respectivos significados em língua inglesa. Trata-se de vocábulos-chave para a compreensão da obra, como:

23 Disponível em: < <http://prezi.com> > Acesso em: 12 junho de 2014.

24 Disponível em: < <http://www.classtools.net> > Acesso em: 12 junho de 2014.

25 “Leia o trecho do “O velho e o mar” e jogue” [Tradução Nossa]

26 Disponível em: <<http://www.education.vic.gov.au/LanguagesOnline/default.htm>> Acesso em 12 de Junho 2014.

27 Hospedado em: <<http://englishwithliterature.hol.es/English-Activities/>> Acesso em 12 de Junho de 2014.

28 “Quantos dias Santiago ficou sem pescar?” [Tradução Nossa]

29 “Quem era o único amigo de Santiago?” [Tradução Nossa]

30 “Santiago pescava no \_\_\_\_\_ (LUGAR)” [Tradução Nossa]

31 “Os olhos de Santiago eram \_\_\_\_\_ (COR)” [Tradução Nossa]

32 “Ao fim de sua jornada, o velho homem estava \_\_\_\_\_ (ADJETIVO)” [Tradução Nossa]



“harpoon” (arpo), “land” (terra), “sea” (mar), “marlin” (marlim) e “fish bones” (ossos de peixes). Ressalta-se que todas as questões elaboradas para o jogo estão presentes nas diversas apresentações do site, a título de exemplificação, os questionamentos de compreensão textual estão, primordialmente, expostas no vídeo da sessão “The old man and the sea”.



Figura 7: Atividade 2. Fonte: Própria<sup>33</sup>

A terceira atividade (Figura 8) foi criada de modo a revisar a pronúncia dos verbos em inglês em concomitância com a identificação com o seu correspondente no tempo presente. Para tanto, priorizou-se os verbos irregulares por conta da dificuldade que os alunos, geralmente, apresentam para seu uso.

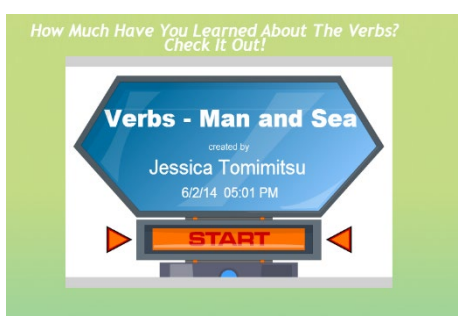


Figura 8: Atividade 3. Fonte: Própria<sup>34</sup>

Trata-se de um jogo da memória, ambientalizado no mar, em que o aluno escuta o verbo no passado e encontra seu par correspondente no presente. Os verbos revisados, presentes ao longo de toda a exposição do site são: “Take/Took”, “Come/Came” “Sleep/Slept” “Go/Went”, “Have/Had” e “Say/Said” (os verbos: pegar, vir, dormir, ir, ter e dizer, respectivamente, com suas conjugações no passado). Ressalta-se que a gravação dos áudios foi de confecção própria, partindo-se do pressuposto de que seria mais acessível aos alunos o entendimento dos verbos por meio de um falante de língua inglesa não nativo, tomando-se os devidos cuidados com a pronúncia das palavras.

A atividade 3 apresenta, então, outro aspecto relevante na aquisição de uma língua estrangeira, fundamental para nível de aprendizado do aluno, ao visar a construção da consciência fonológica na língua alvo.

A consciência fonológica pode ser definida como “a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. É estar consciente de que a palavra é constituída de partes que podem ser

33 Idem 26.

34 Idem 26.

segmentadas e manipuladas” (RIGATTI-SCHERER, 2009, p. 25). Deve-se, então visar à forma da língua, apresentado uma capacidade de julgar, também, as características da interlíngua, ou seja, perceber a diferença entre o que é produzido e o que é correspondente na língua-alvo.

Nesse sentido, o aluno deve adquirir duas habilidades que o auxiliarão no desenvolvimento de todas as outras competências linguísticas (leitura, escrita, compreensão auditiva e fala) a posteriori: reflexão e manipulação da língua estrangeira. Tais habilidades da consciência fonológica significam que o aluno será capaz de prever o que é possível na língua e quais combinações não são aceitas.

As propostas das atividades, e, de modo geral, o delinear de todo o website, priorizaram, primordialmente, o ensino contextualizado e real da língua em uso, pois:

Entender o significado de uma sentença (ou entender o funcionamento da linguagem em geral) exigiria observar essa língua em funcionamento, observar como os falantes constroem sentido com ela, como se engaja em atividades usando a língua como uma forma de mediação. Além disso, seria necessário considerar o contexto mais imediato de uso da língua e as relações desses usos linguísticos com as condições mais gerais de produção, tais como a visão de mundo e as práticas culturais e sociais dos falantes (KOCH; CUNHA-LIMA, 2005, p. 287).

Uma proposta de ensino contextualizado, com o uso da literatura como mote, por exemplo, amplia a consciência crítica do aluno em concomitância com o desenvolvimento de uma percepção das possíveis realizações na língua estrangeira que parte, principalmente, da reflexão que a língua contextualizada oferece.

A última sessão do website, denominada “*About us*” (Figura 9), apresenta as desenvolvedoras e administradoras dessa proposta que une literatura e tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa. A proposta é resultante de uma pesquisa científica e, posteriori, monografia, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Há uma breve descrição de ambas, e os logotipos mais uma vez são apresentados com a intenção de promover não apenas a obra “*The old man and the sea*”, mas fomentar a criação de outros domínios online que visem ambos o ensino de língua estrangeira e o incentivo à sua respectiva literatura.



Figura 8 : Meet us. Fonte: Própria<sup>35</sup>

A pesquisa e, posterior, criação do website [Englishwithliterature.hol.es](http://englishwithliterature.hol.es) está intrinsecamente ligada ao estudo fomentado pela Linguística Aplicada, tendo em vista que: “On the basis of this definition, then, we can say that applied linguistics sets out to investigate problems in the world in which language is implicated – both educational and social problems<sup>36</sup>” (COOK, 2003, p. 6). Partindo desse pressuposto, a proposta subsidiada pelo aporte teórico estudado fomentou, num primeiro momento, o desenvolvimento do website, e, culminará na coleta de informações da aplicação dessa proposta em sala de aula.

A análise de toda a interação proporcionada pelo website demonstrará a efetividade da proposta bem como o nível de aquisição linguística, analisada por meio da ocorrência de palavras expressas ou estudadas pelas atividades do website. Nisso, defende-se que “there is no doubt that corpus analysis can reveal facts of usage, the data of actual linguistic performance [...]. Even a limited corpus analysis can show patterns of occurrence of which language users, the very producers of the data, are unaware<sup>37</sup>” (WIDDOWSON, 1996, p. 73). Pretende-se, portanto, após a aplicação da proposta, analisar o nível linguístico dos alunos que interagem no website, determinando a eficiência e eficácia da proposta. À luz dessas teorias, apresentar-se-á uma proposta que une a literatura e as tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa, usando de mote, para tanto, a obra de excelência nobel *The old man and the sea*, de Ernest Hemingway.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade pós-revolução tecnológica, num mundo cada vez mais interconectado como reflexo da globalização, “English is now taught as the main foreign language in virtually every country, and used for business, education, and access to information by a substantial proportion of the

35 Hospedado em: <<http://englishwithliterature.hol.es/About-us/>> Acesso em: 12 de Junho de 2014.

36 Na base de sua definição, então, podemos dizer que a Linguística Aplicada se propõe a investigar problemas do mundo em que a língua é requerida – tanto em problemas da educação quanto do social” (COOK, 2003, p. 6). [Tradução Nossa]

37 “Não há dúvida de que a análise de *corpus* pode revelar fatos de uso, de dados da performance real da língua [...]. Mesmo uma análise de *corpus* limitada pode mostrar padrões de ocorrência da língua por seus usuários, os mesmos produtores dos dados gerados, que não estão conscientes disso” (WIDDOWSON, 1996, p. 73). [Tradução Nossa]

world's population<sup>38</sup>” (COOK, 2003, p. 25). Trata-se do idioma eleito como língua franca, o meio de comunicação convencionado entre as diferentes culturas do mundo.

Nessa nova configuração social, entender a grande influência da língua inglesa no mundo globalizado significa reconfigurar questões que tangem seu ensino e aprendizagem, uma vez que sua fluência significa “a means of obtaining education or securing employment<sup>39</sup>” (ELLIS, 1997, p. 3). O inglês abrange todas as esferas da sociedade brasileira, seu domínio não se inscreve mais no lazer, antes é um meio de educação, portanto, de direito universal, e que significa um emprego seguro.

Nesse sentido, a apresentação de uma proposta pedagógica eficiente nesse contexto está intrinsecamente ligada à consideração dos chamados nativos digitais e do reflexo que a revolução tecnológica trouxe nos métodos de aprendizado (cognitivo), nas relações sociais (interatividade) e na própria língua (comunicação). É, portanto, na literatura, com a memória e a consciência crítica que ela fomenta, e as tecnologias digitais, com suas vastas possibilidades e aspecto imersivo, que depreende-se uma proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa para os nativos digitais.

À luz dessas considerações, subsidiado por teorias inscritas na Linguística Aplicada e na Linguística Cognitiva, desenvolveu-se o website hospedado em [Englishwithliterature.hol.es](http://Englishwithliterature.hol.es), a partir da obra de excelência nobel *The old man and the sea* de Ernest Hemingway, disponível online para acesso e uso de alunos e professores, para abordagens pedagógicas mediadas ou autônomas. Ressalta-se que a confecção do website primou por desenvolver um ambiente imersivo e interativo, de experientialização por parte do aprendiz dos diversos aspectos linguísticos apresentados por meio de vídeos, sons e jogos. Concomitantemente, é por meio do experimento do aluno que sua voz é requisitada, primordialmente, em comentários.

Sustenta-se a proposta de *English with Literature* também pelo aspecto lúdico e do aprendizado contextualizado da língua em seu uso real. Todas as atividades expostas requerem que o aluno leia ou assista um trecho da obra *The old man and the sea*, e então, a partir de inferências e reflexão da língua em seu contexto real, tome decisões quando joga ou faça previsões de estruturas possíveis na língua quando interage escrevendo comentários.

A literatura foi usada como mote para a apresentação das atividades online de modo que o incentivo foi primado ao se disponibilizar o texto na íntegra para que a posteriori, esses mesmos alunos possam lê-lo. Para além do prazer estético, a experiência literária parte do pressuposto de que “nos dias de hoje, a informação é facilmente encontrada, mas onde está a sabedoria? Se tivermos sorte, encontraremos um professor que nos oriente [...]. Ler bem é um dos grandes prazeres da solidão [...]. Literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão” (BLOOM, 2001, p. 15). Nesse sentido, uma proposta de ensino-aprendizado parte do desafio de estender a possibilidade de fluência em língua inglesa, diante de seu status mundial, em concomitância com o desenvolvimento de uma consciência crítica no indivíduo que existe, não-desaculturado, na língua inglesa.

38 “O inglês é agora ensinado como a principal língua estrangeira em virtualmente todos os países, usado nos negócios, educação, e no acesso às informações por sua proporção substancial de toda a população do mundo” (COOK, 2003, p. 25). [Tradução Nossa]

39 “um meio de obter educação e de se assegurar-se de seu emprego” (ELLIS, 1997, p. 3). [Tradução Nossa]

## REFERÊNCIAS

Bloom, H. (2001). *Como e por que ler?* Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva.

Chinnery, G. M. (2014). Call me... Maybe: A framework for integrating the Internet into ELT. In: Koller, M. *English Teaching Forum*, 52 (1), p. 2-13.

Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Ellis, R. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press: 1997.

Kleiman, A. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2ª edição. Campinas – SP.: Pontes Editores, 1996.

Motter, R.M.B. *My Way: um método para o ensino aprendizagem de língua inglesa*. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, 2013.

Murray, J.H. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp, 2003.

Nabuco, C. *Retrato dos Estados Unidos à luz da sua Literatura*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1967.

Okada, A.; O que é cartografia cognitiva e por que mapear redes de conhecimento. In: OKADA, A. (Org.). *Cartografia Cognitiva: Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente*, Cuiabá: KCM, 2008. p. 37-65.

Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 14 abril de 2014.

WIDDOWSON, H.G. *Linguistics*. Oxford University Press: 1996.

Recebido em: 30/07/2015

Aceito em: 13/10/2015

## LINGUAGEM DAS *SELFIES*: CIBERCULTURA E INTERAÇÃO SOCIAL

por Dina Maria Martins Ferreira\* (UECE/Paris V, Sorbonne)\*\*

A informática não tem mais nada a ver  
com computadores. Tem a ver com pessoas  
(NEGROPONTE, 1995)

Não é possível mais ignorar o impacto [das] tecnologias à vida humana,  
muito menos à vida em sociedade  
(SIMÕES, 2009)

### RESUMO

Neste artigo visamos demonstrar que o computador não é apenas um instrumento tecnológico, mas um território cultural, a cibercultura, em que a interação social se processa. O computador não seria considerado uma prótese para o desenvolvimento das habilidades humanas, conforme afirma Mey (2006), prótese esta que exigiria um processo de adaptabilidade entre o ‘real’ e o ‘virtual’, até porque nesta adaptabilidade o instrumento mudaria de tarefa em um espiral infinito (SALOMON, 1993). Não negamos que as redes sociais não estão consubstanciando um indivíduo, mas representando uma *persona*, aquele que escolhe se posicionar nessa ou naquele rede social, para demonstrar o que deseja ser aos olhos dos outros. E, em nosso objeto de estudo, a *selfie* representaria a *mis en scène* de si mesmo, em cujo território (o computador/espço da cibercultura) estaria a partilha do sensível (RANCIÈRE, 2002), passível de dar conta da interação social. E nesse sentido, a tecnologia não seria apenas um meio-instrumento, mas uma mensagem de reencantamento de uma geração pós-moderna que emerge, cujas mensagens que se estruturam pelo conhecimento de um espaço cultural – cibercultura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia; interação social; conhecimento; *selfie*

\* [dinaferreira@terra.com.br](mailto:dinaferreira@terra.com.br)

\*\* Universidade Estadual do Ceará.

## ABSTRACT

In this article we aim to demonstrate that the computer is not just a technological tool, but a cultural territory, cyberculture, where social interaction takes place. The computer would not be considered a prosthesis for the development of human skills, as stated Mey (2006). In the case to accept the notion of prosthesis, it would require a process of adaptability between 'real' and 'virtual', but in this adaptability the instrument would change task in an endless spiral (Salomon, 1993). We do not deny that social networks are not consolidating an individual but representing a *persona*, one who chooses his/her position in social network to show what he/she wants to be in front of the eyes of others. Our object of study, the selfie represents the *mis en scène* of him/herself, in whose territory (the computer / cyberspace) we share the sensible (RANCIÈRE, 2002) in social interaction. In that sense, the technology would not only be a way-instrument, but a *re-enchantment* message of a postmodern generation, that emerges messages structured by knowledge of a cultural space – cyberculture.

**KEYWORDS:** Technology; social interaction; knowledge; selfie

## 1. INTRODUÇÃO

Pelo senso comum, pensar sobre o mundo virtual e o mundo 'real' parece-me que depende do olhar do eu-indivíduo. Se o indivíduo é nascido já nos tempos da internet, início século XXI, frente a um outro, na metade do século passado, século XX, obviamente a *doxa* sobre a noção de virtual e realidade é consubstancialmente diferente. Para os primeiros o mundo conhecido como virtual faz parte de seu cotidiano desde tenra idade – e como diz o senso comum ele já nasce com o dedo no teclado –, enquanto o indivíduo maduro, provavelmente, continua a apreender, e até alguns ainda sofrem ao se colocar frente ao teclado e à tela da computador, olhando a máquina tecnológica como seu 'inimigo'. Mas, mesmo diante de tão diferentes usuários da tecnologia, para sobreviver no mundo da pós-modernidade e ser considerado um *insider*, não se pode abrir mão do mundo tecnológico, seja qual for a habilidade dos usuários. E por tais diferenças de usuários, concordamos com muitos que afirmam que nas redes sociais não estamos consubstanciando um indivíduo, mas representando uma *persona*, que escolhe se posicionar nessa ou naquele rede social, que não mostra quem é nas redes sociais, mas o que deseja ser aos olhos do Outro. Ou melhor, de um lado, o sujeito que experimenta o corpo tangível no mundo 'real' em contrapartida ao corpo intangível do mundo 'virtual', mesmo que processe o reconhecimento do 'corpo 'virtual' como um conhecido, amigo, uma celebridade midiática, e assim por diante. Por este ponto de vista, o reconhecimento de um corpo imagético, um retrato, uma fotografia, uma<sup>1</sup> *selfie*, pressuporia tanto um face a face entre interlocutores, no momento do ato-*selfie*, quanto um distanciamento corpóreo entre o sujeito diante da tela e o de dentro da tela, entre sujeitos fora da tela (conversa via *skype*, por exemplo) –, mas não se pode negar que em todas as situações há interação comunicativa. Simplória esta primeira discussão, pois a questão sobre tais dicotomias torna-se complexa se levarmos em conta a questão da cultura, mais especificadamente da cibercultura (Lévy, 1993), o que não nos impede de questionar sobre as adaptabilidades comunicativas (Mey, 2006) entre as dimensões do 'real' e do 'virtual' e a dimensão do 'virtual' como uma forma de 'real'.

<sup>1</sup> O uso de determinantes femininos para o termo *selfie*, com o sentido de autorretrato, deve-se à própria pesquisa na internet que em sua maioria indica o termo como do gênero feminino.

E antes de discutir tais adaptabilidades, não podemos esquecer a postura de uma ciência moderna e de uma pós-moderna (SANTOS, 2006). Uma ciência moderna que, à primeira vista, determinaria a dicotomia entre mundo virtual e real em que a imagem computacional seria considerada apenas um corpo imagético, um ícone (representação) do real (PEIRCE, 2000)<sup>2</sup>, e a pós-moderna, questionando as ‘realidades’ comunicativas, em suas múltiplas dimensões de adaptabilidade no que tange ao tempo, espaço, indivíduo e coisas na/da “comunicabilidade”, os elementos “comunicáveis” e “comunicados” (BENJAMIN, 2001), em que a iconofilia (MAFFESOLI, 2012) é o veio cultural influente da interação.

## 2. IMAGEM: *PERSONA*, *SELFIE* E NARCISO

Em um primeiro momento, podemos considerar os sujeitos habitantes do mundo virtual como *persona*<sup>3</sup>, ou seja, os predicados que sustentam a re-apresentação de um indivíduo, no caso, na tela virtual, e que o tornaria uma *persona*, explicar-se-ia pelo próprio sentido etimológico do termo:

A palavra ‘pessoa’ é de origem latina. Em lugar dela os gregos tinham *prósopon*, que significa *rosto*, tal como em latim *persona* significa o *disfarce* ou a *aparência exterior* de um homem, imitada no palco. E por vezes mais particularmente aquela parte que *disfarça o rosto, como máscara ou viseira*. (...) De modo que uma pessoa é o mesmo que um ator, tanto no palco como na *conversação corrente*. E *personificar* é *representar, seja a si mesmo ou a outro*; e daquele que representa outro [e a si próprio] diz-se que é portador de sua *pessoa, ou que age em seu nome* (HOBBS, 1983, p. 96) (itálicos acrescidos).

O que o filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679) nos provê, na devida correspondência temporal, é que o indivíduo se disfarça, passando a desempenhar o papel de um ator de si próprio. O autor em sua sentença germinal também auxilia nossa argumentação ao proferir que “ Só existe o que meus sentidos percebem”<sup>3</sup> (HOBBS, 1983, p. 9), ou seja, só podemos conhecer algo do mundo exterior a partir das impressões sensoriais que temos dele.

No que tange a nomenclatura moderna *selfie*, seu sentido viaja por vários contextos de uso. Na viagem por seus sentidos, teríamos inicialmente o sentido de que *selfie* é uma “palavra em inglês, um neologismo com origem no termo *self-portrait*, que significa autorretrato, e é uma foto tirada e compartilhada na internet”<sup>4</sup>. Não é à toa que os editores do *Oxford English Dictionary* (OED) (2014) elegeram *selfie* como a palavra do ano em 2013 – “uma fotografia que se tirou de si mesmo,

---

2 Peirce faz a diferença entre ícone, símbolo e signo. E ícone seria a imagem *ipsis litteris* do real, daí a possibilidade de reconhecimento de que o real, mesmo que distante, existe.

3 A utilização de alguns dizeres de Hobbes não visa à configuração de sua filosofia, que propõe, por exemplo, adesão ao poder central para se ter paz, e muito menos à separação que faz entre homem e objeto, este exterior ao sujeito □ “No que se refere aos pensamentos do homem, considerá-los-ei primeiro *isoladamente*, e depois em *cadeia*, ou dependentes uns dos outros. *Isoladamente* cada um deles é uma *representação* ou *aparência* de alguma qualidade, ou outro acidente de um corpo exterior a nós, o que comumente se chama um *objeto*” (HOBBS, 1983, p. 9) –, mas sim a uma conduta metafórica por parte da autora que utiliza uma pluridiversidade interpretativa de um aforismo que já extrapola ao conhecimento específico de um autor (ver Derrida, 1999, citacionalidade). Esta argumentação visa a atender, mais adiante, a argumentação sobre o auto-retrato e a *selfie*.

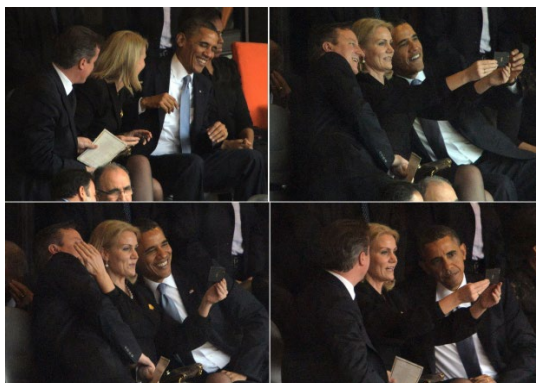
4 Disponível no site: < <http://www.significados.com.br>>; acesso em: 18 de setembro de 2014.



tipicamente uma tomada fotográfica via um *smartphone* ou *webcam* e colocando em circulação em um *site* de mídia social”<sup>5</sup> –, não esquecendo que este termo já está solto no mundo desde o ano de 2002, presumidamente usado pela primeira vez em um fórum australiano.

Se seu uso começou como uma febre de adolescentes, fotografando a si mesmos, hoje é de uso geral, tanto para ser compartilhado em uma rede social (*Instagram, Facebook, Orkut, Myspace*), quanto para uso próprio. Mesmo que não haja intenção de compartilhar em rede social, pode também ser um partilhar entre os *self*-fotografados, pois, mesmo assim, continua a ser *self-portrait*, tirado por um dos *selfs*, via o aparelho tecnológico *smartphone*.

Um bom exemplo da diversidade de percurso de uma *selfie* está no evento em que pela primeira-ministra da Dinamarca, Helle Thorning Schmidt, tira uma *selfie* ao lado do presidente dos Estados Unidos, Barack Obama e do primeiro-ministro inglês David Cameron, no funeral de Nelson Mandela, em 13 de dezembro de 2014, em que, como diz a reportagem do Jornal Estadão, “a ‘*selfie*’ mostra um sinal dos tempos sobre comportamento na era das redes sociais”<sup>6</sup>. De uma *selfie* passa a uma fotojornalismo, que se torna uma *foto-selfie* divulgada pela *internet*.



**Figura 1:** Sequência de fotos mostra primeiros-ministros e Obama posando para selfie  
Imagem: Estadão de Mariana Congo

Mas é importante indicar que a maioria das *selfies* tem como fundamento a valoração: ou importância de pessoas que estão posando com a/o autorretratista, ou a/o autorretratista posando com pessoas importantes, ou a importância do momento que se quer registrar para compartilhar, ou a valoração de personalidades como recurso de *marketing*, ou a autovaloração de pessoas comuns ao lado personalidades registrando a importância vivenciada:

1) celebridades com pessoas comuns

<sup>5</sup> Tradução livre. Texto original: “a photograph that one has taken of oneself, typically one taken with a smartphone or webcam and uplod to a social media website”

<sup>6</sup> Disponível no site: <http://economia.estadao.com.br>; acesso em: 15 de janeiro de 2015.



**Figura 2:** Brangelina povão  
Brad Pitt e Angelina Jolie fazem *selfies* com fãs em Sidney, na Austrália.  
Imagem: [folha.com/no.1549296](http://folha.com/no.1549296)<sup>7</sup>

## 2) entre celebridades



**Figura 3:** Golpe de Mestre  
A '*selfie*' com celebridades capitaneadas pela apresentadora Ellen DeGeneres [de branco, ao centro] no Oscar era uma ação de *marketing* de uma marca de celular, mesmo assim, foi a mais comentada da história: 500 milhões de tuítes<sup>8</sup>

## 3) pessoa de poder político com pessoa comum



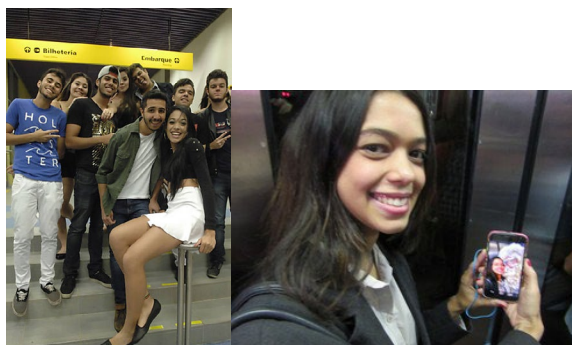
**Figura 4:** Dilma Rousseff:  
Meu filho, se tem uma coisa que eu tenho é experiência em *selfie*!  
A presidente do Brasil, no Palácio da Alvorada, após a sabatina da Folha no último dia 28<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Jornal *Folha de São Paulo*, C7, 18 de novembro de 2014, p.2 . E também disponível em: <http://www.smh.com.au>; acesso em 15 de janeiro de 2015, sob o título "Jolie at the 'Unbroken' premiere. Angelina Jolie and the cast of 'Unbroken' step out on the red carpet for the world premiere in Sydney"

<sup>8</sup> Jornal *Folha de São Paulo*, Caderno Especial, 29 de dezembro de 2014, p. 8.

<sup>9</sup> Jornal *Folha de São Paulo*, C12, 3 de agosto de 2014.

#### 4) entre pessoas comuns em evento



**Figura 5:** Em dia com “recorde de *selfies*” [inauguração de linha de metrô na cidade de São Paulo] na estreia, metrô da Fradique Coutinho vira ponto de passeio<sup>10</sup>  
Passageiros fazem *selfie* na nova estação

Se Hobbes, do século XVI-XVII, nos mostra a apresentação, no nosso caso de imagem-retrato, como uma atuação de si, a *selfie* contemporânea continua a privilegiar a agência do próprio na autoimagem, o que nos leva ao mito de Narciso (BRANDÃO, 1991; GRIMAL, 1979), que morreu mirando a si mesmo. Nasceu tão belo que Tirésias, o mais célebre dos adivinhos da Grécia, disse em profecia, que Narciso “poderia viver muito, senão se visse” (OVÍDIO, 3, 339sqq.):

Era verão e o jovem Narciso, após uma caçada, se aproximou sedento de uma límpida fonte mitigar a sede. Debruçou-se sobre o espelho imaculado das águas e viu-se. Viu a própria *imago* (imagem), a própria *umbra* (sombra) e não mais pôde sair dali. Apaixonara-se pelo próprio reflexo (...) o mais belo dos efebos morreu, vendo-se (BRANDÃO, 1991, p. 156) (itálicos no original).

Diante de três posições argumentativas diferenciadas pelo tempo – Narciso, século, século I<sup>11</sup>, *Persona*, séculos XVI e XVII, *Selfie*, século XXI – teriam elas algum ponto de união e razão para terem sido colocadas neste segmento? Parece-me que a figura representativa de uma *selfie*, a seguir indicada (Figura 6) pode nos dar algumas reflexões, para depois alcançarmos o sentido da proposta de Maffesoli (2012), de que “o tempo [de alguma forma] retorna”, pelo menos sob uma perspectiva fenomenológica, sem negar a performatividade do e no percurso temporal:



**Figura 6:** Brad Pitt posa com fãs. Angelina Jolie na premiere Unbroken em Sydney como Brad Pitt vai em uma farra *selfie*<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Jornal *Folha de São Paulo*, A14, 16 de novembro de 2014.

<sup>11</sup> A indicação do século I está para o período de vida de Ovídio, de 43 a.C a 17 d.C, mas é sabido pelos historiadores que sua obra *Metamorfoses* veio a público no ano 8, ou seja, Século IX.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.smh.com.au>>; acesso em 15 de janeiro de 2015. Título original: “Brad Pitt poses with fans, Angelina

Esta ilustração problematiza os vários níveis de imagem que aí se presentificam: um sujeito segura um *smartphone* diante de uma imagem *selfie*; não sabemos quem clicou a *selfie*; ou se foi um sujeito que recebeu de um conhecido a imagem em seu *smartphone*, ou se a teleimagem no *smartphone* foi tirada por quem esteve no momento da *selfie*. Logo não se trata só de um único processo imagético, mas de vários momentos registrados em imagem em lugar e tempo diferentes. Além disso, as figuras da tela, Brad Pitt e fãs, não estão para uma posição de Narciso, pois nos parece que o ator Brad Pitt concede sua imagem para os fãs e os fãs não estão embevecidos consigo mesmo a ponto de morrerem apaixonados por si e sim pelo ator hollywoodiano que lhes concedeu aquele momento de valoração. Se quem segura o *smartphone* for uma das figuras da tela, poderia ser um autorretrato que perde seu valor de Narciso por estar partilhando e valorando também várias outras figuras. Mas, como se trata de uma propaganda do *Iphone*, a representação do ato-*selfie* perde sua razão de ser dando lugar à valoração do que a máquina (tecnologia) pode propiciar no mundo da propaganda. E brincando com as palavras, poderíamos dizer que trata de um processo de superposição, ou seja, a imagem da imagem da imagem.

## 2.1 Corpo

Ao se abordar a noção de corpo, o corpo a que vamos nos referir é um corpo identitário – a que denominamos de corpo-*selfie* –, aquele que se quer transmitir para um Outro. Este corpo-*selfie* se manifesta por três perspectivas: corporalidade, corporeidade e corporificação (MARTINS FERREIRA, 2011; SOUZA, 2006). Conforme Martins Ferreira (2011), corporalidade estaria ligada ao corpo propriamente dito, a carne que deixa se tocar pela emoção; é “o corpo que, na energia de seu movimento vital, produz sua textualidade” (SOUZA, s/d). Corporeidade estaria para uma relação icônica entre o corpo sensível, carnal e a imagem que dele se projeta; é “o corpo como imagem, referência ou inspiração, denotado em processos descritivos ou modalidades plásticas que recuperam a imagem do corpo humano quer figurativamente, quer de modo a diluir, em maior ou menor grau, as referências corporais” (SOUZA, s/d); enfim uma imagem de corpo que projeta ideias socioculturais do cotidiano em que habita. Junto à corporeidade – valores expressivos do corpo em sua exterioridade – está a corporificação que se evidencia como “construção de uma partitura corporal” (SOUZA, s/d) dentro de uma cena político-social, cujo corpo se move conotativamente, performatizando, construindo e reivindicando significados ideológico-político-sociais.

E, neste tripé conceitual, a *selfie* dilata os sentidos de corpo representado na tela:

(1) pela corporalidade, a fisicalidade corpórea está ali no espaço ‘virtual’, e mesmo que não o seja tangível, de alguma forma a emoção está ali retratada (alegria, tristeza etc.) por sua “quase presença” (LÉVY, 1996);

(2) pela corporeidade, as modalidades plásticas retratam as linhas de uma tessitura existencial, um autorretrato escolhido a ser transmitido e compartilhado nas redes sociais que representa um momento temporal; e

---

Jolie premiere's *Unbroken* in Sydney as Brad Pitt goes on a selfie spree”

(3) pela corporificação, as contínuas trocas e remodelagens do autorretrato demonstram terem sido construídas em contexto social e temporal específicos.

E é na dilatação dos sentidos da *selfie*-corpo que está sua superexposição, que se configura como uma forma de poder, na medida que espelha “a posição que ocupa dentro de uma dimensão social” (SOBRINHO, 2014), pois ao postar uma imagem, a *selfie* tem o papel de ser vista e reconhecida pelo Outro – ter visibilidade e oferecer seu corpo publicamente é conferir importância à própria existência. Para Maffesoli (2000, p. 15), “enquanto a lógica individualista se apoia numa identidade separada e fechada sobre si mesma, *persona* só existe na relação com o outro”. E como diz Lévy (1996, p. 33),

O corpo contemporâneo assemelha-se a uma chama. Frequentemente é minúsculo, isolado, separado, quase imóvel. Mais tarde, corre para fora de si mesmo (...) funciona como um satélite, lança algum braço virtual bem alto em direção ao céu, ao longo de redes de interesses ou de comunicação. Prende-se então ao corpo público e arde com o mesmo calor, brilha com a mesma luz que outros corpos chamas. Retorna em seguida, transformado, à sua esfera quase privada, e assim sucessivamente, ora aqui, ora em toda a parte, ora em si, ora misturado<sup>13</sup>.

E não podemos esquecer que “a virtualização dos corpos que experimentamos hoje é uma nova etapa na aventura de autocriação que sustenta nossa espécie” (LÉVY, 1996, p.27). Logo trata-se de uma virtualização real, na medida em que a projeção da imagem não é apenas uma telepresença, mas uma “quase presença” (LÉVY, 1996, p. 29).

### 3. CIBERCULTURA

Após uma viagem pelas construções de *selfies*, faz-se necessário inscrever o ato-*selfie* em seu contexto cultural – cibercultura –, em que tempo e espaço apresentam suas especificidades comunicativas – rede social.

Com o objetivo de argumentar que cibercultura é uma forma de cultura, ou seja, uma prática vivida situada em determinado tempo e espaço histórico, no caso a contemporaneidade, vamos levantar alguns conceitos para uma empreitada comparativo-processual entre senso comum midiático, antropólogos, pensadores dos Estudos Culturais, historiadores, teóricos políticos:

(1) pelo senso comum midiático, podemos aventar o conceito de cultura como todo aquele complexo que inclui o **conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões** adquiridos pelo homem não somente em família, como também por fazer

---

13 Esta citação é da tradução da edição brasileira.

parte de uma sociedade como membro dela que é<sup>14</sup>;

(2) pela voz do antropólogo cultural Lévi-Strauss, cultura seria “um conjunto que inclui conhecimento, crença, arte, lei costumes e vários outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (LÉVI-STRAUSS, apud MELLO 1986, p. 397). E pela de Luiz Gonzaga de Mello (1986, p. 398), cultura é um processo complexo, que poderia se resumir em “algo que as pessoas criam de forma concreta em sua vida cotidiana e social”;

(3) dentre vários pensadores dos Estudos Culturais, William e Thompson (cf. ESCOSTEGUY, 2010), cultura é uma rede vivida de práticas e relações que constituem a vida cotidiana, dentro da qual o papel do indivíduo está em primeiro plano<sup>15</sup>;

(4) Já o teórico político Frederic Jamenson (1994, p. 30) chama a atenção de que a “cultura deve ser sempre vista como um veículo ou um meio através do qual se dá o relacionamento entre grupos”<sup>16</sup>.

Se observarmos todos os postulados anteriores nenhum elimina o outro, pelo contrário, criam um campo semântico expandido. Retomando alguns itens pela ordem inversa, teríamos: “relacionamento entre grupos”(4), “rede vivida por práticas e relações” (3), “pessoas criam de forma concreta em sua vida cotidiana e social”, “aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (2), “**hábitos e aptidões** adquiridos pelo homem” (1).

E perguntamo-nos, estaria a cibercultura fora dessas noções de cultura? Ou poderíamos considerar a cibercultura mais um alargamento do sentido de cultura? Parece-nos que está mais para uma expansão de hábitos no cotidiano – uso da tecnologia para se comunicar. O espaço de agrupamento e de relações se faz no que se chama de ciberespaço: um “espaço de comunicação aberta pela *interconexão* mundial de computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1996, p. 94) (itálico acrescido), ou seja, o “que era interno e privado, torna-se *externo e público* (LÉVY, 1996, p. 73) (itálicos acrescidos). E como a ideia de conexão, de ligação e de agrupamento se faz no ciberespaço, esta cultura ganha o atributo de “cultura do ciberespaço” ou “cibercultura”. Afinal Lévy (1999, p.17) não nega que a cibercultura é uma outra forma de cultura, ou melhor, uma cultura que se organiza por “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais). De práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. E é justamente pelo contínuo alargamento desse espaço que se chega à ideia de rede social – externa e pública –, que “congrega diversas pessoas, grupos que mantêm relações entre si” (SOBRINHO, 2014, p.2). Nesta cultura – *cibercultura* – a interação social se viabiliza, na medida em que o “*ciberespaço* (ou *rede*) (...) é um novo meio de comunicação oriundo da *interligação mundial* dos computadores” (SOBRINHO, 2014, p. 2) (itálicos acrescidos).

14 Disponível em: [www.significados.com.br/cultura](http://www.significados.com.br/cultura); acesso em: 29 de março de 2015.

15 Vale a ressalva de que Tompson resistia ao entendimento de cultural enquanto uma forma de vida global.

16 Não faz parte de nosso interesse argumentativo a colocação de Jamenson que propõe que “o relacionamento entre grupos deve sempre se de luta ou violência” (1994, p. 30). Citação de Jamenson é tradução da edição brasileira.

A categorização cibercultura vem apenas especificar um momento histórico de grande desenvolvimento tecnológico, que ‘pediu’ uma nova designação para cultura, na medida em que novos ingredientes comunicativos foram a ela agregados: rede social, globalização e desterritorialização com um “conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (MARTELETO, 2001, p. 72).

Além disso, podemos pensar na necessidade de uma nova categorização por conta do estranhamento ao movimento do espaço e do tempo no ciberespaço e no espaço físico, que ora oscila para uma ‘expansão’ infinita ora para uma ‘compressão’. Na expansão dos limites, acessamos à dimensão global – com um simples *click* estou no espaço e tempo China, por exemplo –, e na compressão, dá-se o corte à dimensão global, retornando ao tempo e espaço cronológico onde os interlocutores de frente à tela de computador perdem contato com o global –, por exemplo, acaba a luz elétrica, o computador quebra, a rede cai. Ou melhor,

Um sujeito que quer entrar no ciberespaço está obrigatoriamente em localidade, ou seja, à frente da máquina do computador, em sua casa, por exemplo: a localidade – lugar da máquina – é que permite a ação global, cujo funcionamento pode fracassar, tal como um fio sobrecarregado, programa mal instalado e assim por diante (MARTINS FERREIRA, 2006, p.89).

Outra perspectiva aplicada à noção de compressão e dilatação, no caso o tempo cronológico e o *on line*, procede por uma argumentação no que se refere ao acesso à informação e não apenas ao processo de entrada/saída do ciberespaço, conforme explanado anteriormente:

a informação dita “on line” (isto é, [quando]<sup>17</sup> diretamente acessível) encontra-se geralmente dividida em pequenos módulos padronizados. O acesso a eles é feito de forma totalmente *seletiva e não contínua*, como em uma leitura, já em princípios *toma-se conhecimento apenas daquilo que é procurado*. O conteúdo do banco de dados é usado, mas não é ‘lido’ no sentido próprio da palavra. (...) A noção de real, inventada pelos informatas, resume bem a característica principal, o espírito da informática: *a condensação no presente*, na operação em andamento *O conhecimento de tipo operacional fornecido pela informática está em tempo real*. Ele estaria oposto, quanto a isso, aos estilos hermenêuticos e teóricos. (...) Por analogia com o tempo circular da oralidade primária e o *tempo linear* das sociedades históricas, poderíamos falar de uma

17 A inclusão do termo “quando” na citação deve-se à argumentação de entrada/saída do ciberespaço, na medida em que não é sempre possível. As condições locais vão determinar tal possibilidade, independente do poder global da informática. Vale o exemplo de uma colega que estava prestes a fazer uma conferência sobre a cibercultura, arrumava seu computador para apresentar uma programação do *Youtube* sobre o ciberespaço. O espaço local vence o ciberespaço, porquanto a falha de um fio conector não a possibilitou terminar seu trabalho a contento, nem com ajuda do *power point* nem pela negação ao acesso *on line*.

espécie de *implosão cronológica*, de um *tempo pontual* instaurado pelas redes de informática (LÉVY, 1993, p.144-115) (itálicos acrescidos)<sup>18</sup>.

O postulado de Lévy (1993), anterior nos fornece algumas ampliações argumentativas:

(1) óbvia se faz a diferença entre o tempo linear, a que situo no espaço local, e o tempo não-contínuo, a que situo no ciberespaço, evidentemente sem que um exclua o outro. O tempo linear se faz presente quando estamos em um local teclando a máquina, ou seja, no processo operacional que a máquina e a informática nos fornecem, e no tempo não-contínuo quando selecionamos informação on line – por exemplo, chegamos pontualmente ao Museu do Louvre em Paris, na sala onde está exposta a tela Mona Lisa, por uma implosão cronológica, que permite pontualmente chegar tão longe em um instante;

(2) na condensação do presente, não podemos negar o presente local e o presente global, no entanto a noção do tempo presente pode se categorizado por duas medidas: o instante e o agora: “O instante é um ponto do agora; um momento do toque, do quase-toque de tão rápido, nunca de permanência tangível. O agora é um processo temporal, linear contável, tangível que habita o presente” (MARTINS FERREIRA, 2006, p. 96). Mesmo que se queira reduzir a complexidade de uma rede temporal, em que os tempos global e local são desiguais – simultâneos ou não, atuando um sobre o outro ou não –, as relações são de subordinação: “o seu poder é desigual, cultiva simultaneidades ou amplia dessimultaneidades” (BAITELLO, 1999, p. 117). Como afirma Bauman (1999, p. 20) é “o tempo da comunicação implodindo e encolhendo para insignificância do instante, o espaço e os delimitadores de espaço deixam de ser importantes, pelo menos para aqueles cujas ações podem se mover na velocidade da mensagem eletrônica”<sup>19</sup> (itálicos acrescidos);

(3) na questão do espaço, Bauman (1999) relaciona localidade a comunidade e globalização a associação. As redes sociais se explicam como associação, porquanto “configura uma agregação de companheiros que se fazem sócios na *criação* de um agrupamento por interesse comum” (MARTINS FERREIRA, 2006, p. 88) (itálico acrescido). E comunidade também indica agrupamento, mas não resultado de uma “criação”, mas uma aglomeração de sujeitos que naturalmente compõem uma nação, um povo” (MARTINS FERREIRA, 2006, p. 88);

(4) mesmo que alguns pensadores, como Paul Virilio (1999), propo-nham que na virtualização há a saída da “presença”, nem o tempo nem o espaço se aniquilam, porquanto a virtualização “inventa, no gasto e no risco, velocidades qualitativamente novas, espaços-tempos mutantes” (LÉVY, 1996, p.24).

18 Tradução feita a partir da edição brasileira.

19 Tradução feita a partir da edição brasileira



Mas, mesmo nesse processo de possibilidades de diferenças no real/virtual, instante/agora, tempo/espaço, podemos chamar a cibercultura de uma ‘virtualização real’, na medida em que ela faz parte de nosso cotidiano, de nossas práticas culturais rotineiras, até porque em todas as prerrogativas a interação social se realiza.

## 4. INTERAÇÃO SOCIAL

### 4.1 Comunicabilidade

Até então, pudemos agregar, sem cair em paradoxo, de que “a sociedade não pode ser entendida ou representada em suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 1999, p.43), porquanto tais ferramentas estão presentes em praticamente todas as atividades humanas, proporcionando outras formas de sociabilidade.

E se estamos no campo da cultura e da comunicabilidade, pensamos que Walter Benjamin (apud MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 72), no que tange às práticas cotidianas como cultura, nos premia ao formular que “pensar a experiência é um modo de alcançar o que irrompe na história com as massas e a técnica”. No entanto, há pensadores que se colocam de forma mais pessimista em relação ao desenvolvimento tecnológico, ou seja, deixam entrever a dominação da tecnologia sobre o sujeito que a utiliza: “os níveis alcançados em cada país [América Latina] pela expansão tecnológica no campo da comunicação são muito diferentes, mas a fascinação e o deslumbramento são muito semelhantes (...) sente a necessidade *compulsiva* de microcomputadores, câmeras de vídeo, vídeo games e videotextos” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 253) (itálico acrescido). Já outros, como o próprio Walter Benjamin (2001, p. 180-181), entendem a comunicação do ser humano como um percurso existencial, onde mundo e sujeitos não se separam na prática interativa:

“A quem se comunica o homem? (...) A quem se comunica o candeeiro? E a montanha? E a raposa? A resposta é a seguinte: ao homem. Não se trata de antropomorfismo. A verdade desta resposta manifesta-se no *conhecimento*” (itálico acrescido).

É pela prática desse conhecimento, no caso, tecnológico, que a comunicabilidade se manifesta. Comunicação e comunicabilidade são pares que se completam, pois, na comunicação, a máquina-computador tem o seu papel comunicável e, na comunicabilidade, entra em ação o conhecimento tecnológico e sua aplicação pelos usuários-sujeito, em prol da interação que se estabelece entre sujeitos, entre máquina e sujeitos e entre máquinas.

### 4.2 Interação

O sentido de interação já foi muito trabalhado por várias linhas de pensamento (interacionismo, dialogismo, psicologia social etc). Mas o que nos interessa nesta questão é chamar por significados que deem conta de que no ciberespaço a interação se processa em prol das relações sociais, na

medida em que “interação é o campo onde as relações sociais se atualizam e se reproduzem, e que constitui também um espaço de jogo onde se podem introduzir a invenção e a troca e onde a cada instante, se funda uma nova [relação] social”<sup>20</sup>. E, no ato-*selfie*, interação seria uma maneira de testar continuamente a concepção que cada sujeito tem do papel do outro. Não seria então a *selfie* uma forma de interação social, em que o Outro se faz tão importante para que o *Self*-corpo seja atestado?

No exemplo a seguir, uma *selfie* com povão brasileiro e a presidente do Brasil, os corpos que abraçam a presidente tanto são atestados pela presidente, quanto pelos Outros que recebem a *selfie*, seja esta para demonstrar o grau de interação que é possível se manifestar, seja o grau, até incômodo e insano, em que o ciberespaço pode proporcionar deste testemunho:



**Figura 7**

Imagem: <http://www.insanos.com.br>

Esta *selfie*, que se tornou uma fotojornalismo, é uma ilustração de que a *selfie* nem sempre valoriza todos os corpos e faces que aparecem na teleimagem, porquanto focaliza a “diferença entre a face positiva e negativa para acomodar as variações transculturais”<sup>21</sup> (HAUGH, 2010, p. 2). Como diz Brown and Levinson (1987, p. 61), “a auto-imagem pública que cada membro reivindica para si mesmo, ora quer ser impedida (face negativa da Presidente do Brasil) e ora ser apreciada e aprovada<sup>22</sup> (face positiva do povão brasileiro). Seja qual for a eficácia interativa entre os sujeitos na *selfie*, não há como negar a interação social, seja positiva, seja negativa. O valor desta *selfie* está justamente em demonstrar que nem toda interação é feita com o consentimento de todos os corpos presentes.

## 5. ADAPTABILIDADES COMUNICATIVAS: PRÓTESE E FUNCIONALIDADE

Se Musso (apud PARENTE, 2004, p. 31) define “rede como uma estrutura de interconexão instável composta de elementos em interação e cuja *variabilidade* obedece a alguma regra de funcionamento” (itálico acrescido), adaptabilidades comunicativas são chamadas para que sua funcionalidade tenha sucesso. Não se nega a questão de adaptabilidades comunicativas no ciberespaço – sociedade em rede –, devido não só à “possibilidade de transposição das barreiras do espaço físico, (...), como também [devido à] possibilidade de estabelecer relação de comunicação que determinam o processo como um todo” (CAPOBIANCO, 2010, p. 182) .

<sup>20</sup> Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/interacao-social>; acesso em 7 de março de 2015.

<sup>21</sup> Tradução livre. Texto original: “distinction between positive and negative face to accommodate cross-cultural variation”

<sup>22</sup> Tradução livre. Texto original: “the public self-image that every member wants to claim for himself, encompassing the want to be unimpeded and the want to be appreciated and approved of”.

Apesar de se perceber a necessidade de adaptabilidades comunicativas, não se pode esquecer que a cultura digital – cibercultura – “é uma evolução natural da cultura produzida pelas sociedades diferenciada pelo fato de os dados estarem armazenados em um mesmo lugar desterritorializado, acessível à maioria das pessoas e que oferece possibilidade de socialização e comunicação por meio de recursos técnicos” (Capobianco, 2010, p. 187). Assim sendo, vincular o computador à ideia de prótese para desenvolvimento das habilidades humanas (MEY, 2006), como se fosse uma “uma extensão do corpo humano (...) ou mesmo uma próteses”<sup>23</sup> (MEY, 2006, p. 8), nos parece um pouco perigoso.

A designação metafórica prótese para a máquina-computador como instrumento de desenvolvimento das habilidades do sujeito se perde na própria etimologia da palavra. *Prósthesis*, em grego, significa adição, aplicação, acessório, é um componente artificial que tem por finalidade suprir necessidades e funções de indivíduos sequelados. Uma prótese substitui um membro ou parte do organismo, enquanto um implante acrescenta volume ou função a algo que já existe. Acreditamos que a máquina-computador é uma inovação de desenvolvimento cultural. E como inovação desencadeia uma série de mudanças na rotina dos indivíduos, e uma delas é justamente a convergência comunicativa para as redes sociais, aglutinando pessoas com objetivos específicos, ou apenas pelo prazer de trazer à tona ou desenvolver uma rede de relacionamentos (cf. TOMAÉL et.al., 2005, p. 95). E a *selfie*, com seu objetivo específico de valorização, não aglutinaria pessoas e dois espaços? No espaço físico, o momento da tiragem da foto, e no ciberespaço, quando de sua circulação em redes sociais.

Concordo com Jacob Mey (2006), quando este autor formula que “o problema com os seres humanos (...) é que o comportamento ‘natural’ é uma ficção; enquanto nós temos determinadas funções ‘inatas’ (a faculdade da fala, a capacidade de caminhar ereto essas funções não podem ser colocadas para trabalhar ‘naturalmente’ a menos que nós as iniciamos’ [e as elaboremos]”<sup>24</sup> (MEY, 2006, p. 9). E é justamente por pleitear que o que é considerado inato só se inicializa pela força humana, ou seja, pelo desenvolvimento do conhecimento, a tecnologia, mesmo que usada exaustivamente, não seria nem uma prótese, nem um implante, mas um instrumento cultural da pós-modernidade que trouxe para nosso cotidiano novas formas comunicativas. “A constituição de um corpo coletivo e a participação dos indivíduos nessa comunidade física serviu-se por muito tempo de medições puramente simbólicas ou religiosas: ‘Isto é meu corpo, isto é meu sangue’. Hoje ela recorre a meios técnicos” (LÉVY, 1996, p. 31), o que não faz dos meios técnicos uma prótese ou implante, mas um instrumento de funcionalidade para a interação social.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do estudo das *selfies* teve como objetivo desconstruir o determinismo (cf. CASTELLS, 1999) que envolve muitas vezes a tecnologia: aniquilação da comunicação entre sujeitos face a face; ser uma prótese, que significaria mais uma disfunção que precisa ser substituída; e o ato-*selfie* como uma prática narcísica. Obviamente todo encantamento não é para sempre, como nos contos de fadas, e, por tal, a tecnologia poderia ser considerada como um *phármakon*, de um lado o veneno e de

23 Tradução livre. Texto original: “extension of the human body” (...) or even as a prosthesis”.

24 Tradução livre. Texto original: “the trouble with humans (...) is that ‘natural’ behavior is a fiction; while we do have certain ‘innate’ functions (the faculty of speech, the ability to walk upright, and so on), these functions cannot be put to work ‘naturally’ unless we ‘initialize’ them”.

outro o remédio (cf. LÉVY, 1999). Como veneno, ela serviria para atestar a escravidão do homem à inteligência coletiva em detrimento às inteligências individuais de cada sujeito. No entanto, a *selfie* é também remédio que agrega em redes sociais indivíduos que querem partilhar interesses comuns, em que o Outro atesta sua existência. Enfim, pode a tecnologia ser considerada um veneno “para aqueles que dela não participam e remédio para aqueles que mergulham seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes” (LÉVY, 1999, p. 30) .

As *selfies* não são o veneno narcísico, que mata, mas uma proposta de iconofilia própria de uma cultura pós-moderna. Amamos as imagens, a queremos como testemunho de nossa existência e de nossa prática cotidiana. A *mis en scène* de si mesmo não é o aprisionamento de si mesmo. Como Maffesoli (2012), prefiro acreditar que o caminho das *selfies* compõem a forma contemporânea da iconofilia. Ou seja, trata-se de um narcisismo tribal, mas não individual, pois a comunicação tribal [rede social] está em partilhar gostos, ser acolhido pelo Outro. E na medida em que as *selfies* estão ‘dentro’ da máquina tecnológica, o computador seria o território – ciberespaço –, cujas redes sociais alimentam a comunicabilidade e a interação social.

É preciso entender que “o avanço tecnológico não nos direciona ao antissocial, tende, ao contrário, a consolidar uma *mise en relation*” (MAFFESOLI, 2014).

## REFERÊNCIAS

Baitello, Norval (1999). *O animal que parou os relógios*. Ensaio sobre comunicação, cultura e mídia. São Paulo: Annablume.

Baumann, Sygmunt (1999). *Globalização – as consequências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar.

Benjamin, Walter. (2001). Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: Benjamin, W. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Tradução de Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Prefácio de Theodor W. Adorno. Lisboa: Relógio d’Água.

Brandão, Junito de Souza. (1991). *Dicionário mítico-etimológico*. V.II, Rio de Janeiro: Vozes.

Brown, Penelope; Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capobianco, Lázaro Eduardo A. (2010). *Comunicação e literacia digital na internet – estudo etnográfico e análise exploratória de dados do programa de inclusão digital acessasp – PONLINE*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação. Universidade de São Paulo.

Castells, Manuel. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

DERRIDA, Jacques (1973). *Gramatologia*. Tradução Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva.

Escosteguy, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latinoamericana*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

Grimal, Pierre (1979). *Dictionnaire de la Mythologie Grecque et Romaine*. Paris: Presses Universitaires de France.

Haugh, Michael. Face and interaction (2010). In: Haugh, M.; Bargiela-Chiappini, F. (Eds.). *Face, communication and social interaction*. UK/USA: Equinox Publishing Ltd.

Hobbes, Thomas (1983). *Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. In: *Pensadores*. Tradução Lívio Xavier. São Paulo: Abril Cultural.

Jamenson, Frederic (1994). Sobre os estudos culturais. Tradução do inglês John Manoel Monteiro e Otacílio Nunes. *Novos Estudos Cebrap*, 39, p.11-44.

Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34.

\_\_\_\_\_ (1996). *O que é virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo. Ed. 34.

\_\_\_\_\_ (1993). *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34.

Maffesoli, Michel (2012). *O tempo retorna: formas elementares da pós-modernidade*. Tradução de Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: GEN e Forense Universitária.

\_\_\_\_\_ (2000). *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro. Forense Universitária.

Marteletto, Regina Maria (2001). Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, 30 (1), p. 71-81.

Martin-Barbero, Jesús (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

Martins Ferreira, Dina Maria (2011). Meta-representação: representando a representação social e cultural. In: Carmo, C. M. *Textos e práticas de representação*. Curitiba: Ed. Honoris Causa, p. 163-192.

\_\_\_\_\_ (2006). *Não pense, veja* – o espetáculo da linguagem no palco do Fome Zero. São Paulo: FAPESP/Annablume.

Mello, Luiz Gonzaga de (1986). *Antropologia cultural*. Petrópolis: Vozes.

Mey, Jacob L. (2006). Adaptability in Human-Computer Interaction In: Mey, J. L. *Concise encyclopedia of pragmatics*. Amsterdam: Elsevier Ltda, p.7-13.

Musso, Pierre (2004). A filosofia em rede. Tradução do Núcleo de Tecnologia da Imagem da Escola de Comunicação da UFRI, coordenação André Parente. In: Parente, A. *Tramas de rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas de comunicação*. Porto Alegre: Sulina, p. 13-38.

Negroponte, Nicholas (1995). *A vida digital*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras.

Ovídio (2010). *Metamorfoses*. 3, 339sq. Tradução de Raimundo Nonato Barbosa de Carvalho. Relatório de Pos-doutoramento. São Paulo: USP. Disponível em: [www.usp.br/verve/coordenadoes/raimundocarvalho](http://www.usp.br/verve/coordenadoes/raimundocarvalho). Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

Oxford English Dictionary (OED). (2014). Oxford: Oxford University Press.

Parente, André (2004). *Tramas de rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas de comunicação*. Porto Alegre: Sulina.

Peirce, Charles S. (2000). *Semiótica*. 3a.ed. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva.

Rancière, Jacques (2002). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica.

Salomon, Graviel (1993). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge / New York: Cambridge University Press.

Santos, Boaventura de Souza (2006). *Discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Simões, Isabella de A. G. (2009). A sociedade em rede e a cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. *Temática*, 5. Disponível em: [www.insite.pro.br](http://www.insite.pro.br). Acesso em: 6 de fevereiro de 2015.

Sobrinho, Patricia J. (2014). Meu selfie: a representação do corpo na rede social facebook. *Artefactum*,

1. Disponível em: [www.artefactum.rafrom.com.br/artefactum](http://www.artefactum.rafrom.com.br/artefactum) ou [www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos](http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos). Acesso em: 24 de março de 2015.

Souza, Aguinaldo. (s/d). *Texto e cena: operações tradutórias da corporalidade*. Disponível em: [www.conexaodanca.art.br](http://www.conexaodanca.art.br). Acesso em: 13 de dezembro de 2006.

Tomaél, Maria Inês *et al.* (2005). Das redes sociais à inovação. *Revista Ciência da Informação*, 34 (2), p.93-104. Disponível em: [revista.ibict.br/index.php/ciinf](http://revista.ibict.br/index.php/ciinf). Acesso em: 10 de março de 2015.

Virilio, Paul. (1999). *A bomba informática*. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo. Estação Liberdade.

Recebido em: 31/08/2015

Aceito em: 05/10/2015

## **PRÁTICAS DE LETRAMENTO INFORMACIONAL DEMANDADAS NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO *ON-LINE***

*por Regina Pinheiro\* (UECE)\*\* e Júlio Araújo (UFC)\*\*\**

### **RESUMO**

Este artigo objetiva identificar e analisar práticas de letramento informacional exercidas por professores na elaboração de conteúdo para o ensino *on-line*. O tipo de pesquisa utilizado foi um estudo de caso da produção de material didático para cursos de graduação semipresenciais. Os participantes foram professores conteudistas e equipe de transição didática. Os instrumentos e técnicas utilizados foram: (i) entrevista semiestruturada, (ii) acompanhamento da elaboração do material didático e (iii) acompanhamento do trabalho da equipe de transição didática. Os resultados demonstraram que o letramento informacional praticado pelos participantes se relaciona com as três concepções desse tipo de letramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos; letramento informacional; ensino *on-line*

### **ABSTRACT**

This article aims to identify and analyze practices of informational literacy used by professors in the development of materials for on-line environments. The methodology selected was a case study of the production of didactic material for semipresential undergraduate courses. The participants of this survey were professors and the team responsible for the didactic transposition. The tools and techniques were: (i) semi-structured interviews, (ii) follow-up to the process of elaboration of teaching materials, (iii) monitoring the work of the transposition team. The results showed the informational literacy used by participants is related to the three conceptions of this type of literacy.

**KEYWORDS:** Literacies; informational literacy; on-line teaching

\* [rclaudiap@yahoo.com.br](mailto:rclaudiap@yahoo.com.br)

\*\* Universidade Estadual do Ceará

\*\*\* Universidade Federal do Ceará



## 1. LETRAMENTO(S) E LETRAMENTO INFORMACIONAL: CONCEPÇÕES

As pesquisas relacionadas aos letramentos surgiram muito antes da revolução tecnológica, no entanto, após essa era, esses estudos se expandiram enormemente devido à ampliação das práticas sociais através das tecnologias digitais. Sendo assim, nas sociedades modernas, tem sido exigida dos cidadãos uma série de eventos que demandam os usos de materiais e de estratégias sociocognitivas que os façam pensar e processar informações das mais variadas formas. Portanto, é necessária, nesse contexto, a habilidade de lidar com esses materiais para interagir nessas sociedades e resolver seus problemas pessoais e/ou sociais. Sendo assim, as pesquisas relacionadas aos letramentos (STREET, 2003; CAVALCANTE Jr, 2003; LEMKE, 2010, dentre outros) ganharam um novo impulso com a chegada dessas tecnologias devido às novas maneiras de transmitir informação e interagir que elas proporcionam.

Com relação aos estudos sobre letramento(s), alguns pesquisadores afirmam que as práticas de letramento podem enquadrar-se nos modelos autônomo ou ideológico. No modelo autônomo, segundo Kleiman (1995, p. 21-22), a escrita, por ser autônoma e concebida como uma aquisição individual, não depende das práticas discursivas nas quais está inserida; ela é “produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Neste modelo, a escola é a principal agência de letramento e a ênfase é atribuída somente à escrita, proporcionando poderes aos povos que a possuem. Nesta perspectiva, as suposições culturais e ideológicas são apresentadas como universais e os efeitos do letramento são considerados benignos. Por isso, “as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados (...) são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar” (KLEIMAN, 1995, p. 47).

Outras pesquisas, no entanto, consideram o letramento um fenômeno plural e contextualizado, condenando a visão acima segundo a qual o letramento é “dado” de forma neutra e, portanto, seus efeitos sociais são experimentados mais tarde (STREET, 2003). Conforme Kleiman (1995, p. 38-39), essa maneira de enquadrar o fenômeno, seguindo um modelo ideológico de letramento, confirma que “[...] as práticas de letramento mudam segundo o contexto (...) e são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Deste modo, estas práticas, carregadas de pressuposições ideológicas e políticas, refletem, muitas vezes, os modos de vida das classes sociais, reproduzindo e sendo determinadas social e culturalmente pelas estruturas de poder existentes em cada contexto.

Nesta perspectiva, as pesquisas que consideram este modelo possibilitaram, segundo Street (2003), *Novos Estudos sobre Letramento (NLS)*<sup>1</sup>, que consideram o texto como marca de poder, aspecto importante no modelo ideológico, e as práticas de identidade como elementos imprescindíveis nas pesquisas, o que representa uma nova tradição nessa área, pois sai do foco da aquisição de habilidades para o letramento como prática social. Para o referido autor, isso “implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestando as relações de poder” (STREET, 2003, p. 77)<sup>2</sup>. Assim, as práticas de letramento produzem efeitos diversos em condições diferentes e estão enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e existência.

<sup>1</sup> A sigla NLS provém do termo em inglês *New Literacy Studies*.

<sup>2</sup> Tradução livre de “entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power”.

Sendo assim, nas sociedades tecnológicas em que o computador, os *smartphones* e os *tablets* têm se inserido como suporte de escrita e de outras linguagens, é importante ressaltarmos que o conceito de letramento acima referido também comporta as diversas formas de fazer sentido no mundo tecnológico, pois as sociedades modificam sua maneira de interagir, demandando novas atitudes e novas competências dos atores sociais, tais como as habilidades de manuseio das ferramentas citadas, a apreensão dos gêneros emergentes da cultura digital, dentre outras. Sendo assim, as práticas e usos com a leitura e a escrita e com outras formas de linguagem se diversificam no tempo e no espaço, gerando, dessa forma, diversos tipos de letramento. Essa diversificação gerou a necessidade de pluralização e de caracterização do termo, a fim de especificar melhor as restrições dessas práticas e usos. Nessa perspectiva, Soares (2002, p. 155-156) afirma que:

[...] essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo.

Barton (2001) também defende a pluralidade do termo, argumentando que as práticas sociais em torno do letramento variam e, também, os significados dos termos letramento, leitura e escrita diferenciam-se através das culturas e nos diversos contextos de uma mesma cultura. Concordando com os autores, defendemos também a pluralização do termo, pois acreditamos que, se tivermos somente um conceito que abranja todas as práticas ou usos, em outro momento histórico ou outra cultura, ele poderá não dar conta de algumas situações. Além do mais, essa pluralização do termo se faz necessária com o surgimento de práticas diversificadas, especialmente, nas sociedades tecnologicizadas, o que se pode comprovar através do aparecimento de bate-papos *on-line* (ARAÚJO, 2006), *e-mails* (PAIVA, 2004), *posts* em redes sociais (LIMA-NETO, 2009; COSTA, 2012), elaboração e postagem de vídeos no *YouTube* (COSTA, 2009) etc. Essas pesquisas mostram que o sujeito é letrado na medida em que atua em diversas esferas de atividade humana<sup>3</sup> e nelas põe em cena seus projetos de dizer por meio de inúmeros gêneros discursivos<sup>4</sup> compatíveis com essas esferas.

Nesse sentido, os autores que corroboram essa pluralização sentiram a necessidade de caracterizar as diversas práticas letradas para fazer sentido, surgindo assim, termos como letramento escolar (ROJO, 2000), letramento crítico (STREET, 2003), letramento acadêmico (BAZERMANN, 2007; DIEB, 2015), letramento hipertextual (PINHEIRO; ARAÚJO, 2012) dentre outros. Além dos tipos de letramentos citados, o letramento informacional tem sido uma exigência no contexto atual, devido à enorme quantidade de informações que circula nas mais diversas esferas de comunicação.

3 Esfera de comunicação é uma categoria bakhtiniana que sinaliza para “uma instância discursiva que propicia o desenvolvimento de práticas sociais, as quais se materializam nos gêneros que lhes são peculiares, de maneira que estes sempre trazem em sua configuração marcas daquela” (ARAÚJO, 2012, p. 204).

4 Ainda inscritos em uma perspectiva bakhtiniana podemos dizer com Araújo (2012, p. 205) que “[...] os gêneros são ferramentas semiotizadas pelas necessidades humanas que surgem dentro de seus territórios sociopragmáticos”.

O letramento informacional é um termo criado por estudos e pesquisas voltados, inicialmente, para bibliotecários que sentiram a necessidade de mudar seus paradigmas, devido ao fato de as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) terem transformado as bibliotecas e também por considerar que essas tecnologias agregaram muitas informações que só estavam disponíveis gratuitamente nesses ambientes. Por essas mudanças, segundo Dudziak (2003, p. 33), “[...] as bibliotecas enfrentam o desafio de se transformarem, de repositório de informação e prestadoras de serviços, em organizações provocadoras de mudanças nas instituições em que atuam”. No entanto, esse termo ganhou importância em diversas áreas, tais como Ciências da Informação, Educação, Engenharia de Produção, Linguística.

Ao apresentar as diversas concepções de letramento informacional, Dudziak (2003) informa que elas se diferenciam com base na ênfase que se dá ao objeto. Assim, três concepções são possíveis de serem encontradas na literatura, haja vista o foco ser divergente. Na primeira concepção, o foco é atribuído ao acesso à informação com ênfase nos mecanismos de busca e uso de informações em ambientes eletrônicos. Nesse caso, o letramento informacional “[...] é definido como a pesquisa, estudo e aplicação de técnicas e procedimentos ligados ao processo e distribuição de informação com base no desenvolvimento de habilidades no uso de ferramentas e suportes tecnológicos” (DUDZIAK, 2003, p. 30). Nesse sentido, uma pessoa com letramento informacional deve demonstrar que identifica a disponibilidade de fontes e reconhece que “[...] a informação está disponível em diversos formatos e diferentes locais geográficos e virtuais”<sup>5</sup> (CILIP, s/d, s/p.)<sup>6</sup>, tais como livros, fascículo, internet e trabalhos científicos.

No entanto, segundo Campello (2003, p. 33), “[...] há também a preocupação constante em mostrar que a fluência em tecnologia é apenas um dos componentes da competência informacional”. Sendo assim, além do foco nas habilidades com o uso das tecnologias para busca e acesso à informação, a segunda concepção do letramento informacional considera que a aprendizagem não acontece somente com o acesso à informação, mas deve considerar, além do foco nas habilidades dos sujeitos, os conhecimentos adquiridos através desse acesso. É possível também perceber que as habilidades requeridas para desenvolver esse letramento proporcionam um poder social para seus usuários, pois saber lidar com o mar de informações e transformá-las em conhecimento é exigência das empresas atualmente. Desse modo, esse letramento é reconhecido por Rockman (2004, p. 9) como habilidade de uma nova economia, pois

[...] a transição para uma economia baseada no conhecimento revelou que muitos trabalhadores estão mal preparados para efetivamente utilizar e gerir informações diariamente, faltando-lhes a capacidade de localizar informações relevantes, analisá-las criticamente e avaliar o seu valor e autoridade e apresentá-las dentro de parâmetros éticos e legais<sup>7</sup>.

5 Tradução livre de “[...] information is available in a wide range of formats in various geographical and virtual locations”.

6 A sigla CILIP significa Chartered Institute of Library and Information Professional.

7 Tradução livre de “The move to a knowledge-based economy has revealed that many workers are poorly equipped to effectively use and manage information on a daily basis, lacking the ability to locate relevant information, critically analyze and assess its value and authority, and present it within legal and ethical parameters”.

Por fim, a terceira concepção relaciona “a competência em informação com o aprendizado”, e procura englobar o foco das concepções anteriores – habilidades/acesso e conhecimento –, acrescentando-lhe “valores ligados à dimensão social e situacional” (DUDZIAK, 2003, p. 30). Essa concepção de letramento informacional passa também pela visão de um ser social que interage com outras pessoas através de leituras e trocas de experiências, pois, conforme Gasque e Tescarolo (2010, p. 53-54), “[...] o letramento informacional, como dispositivo formativo importante no reconhecimento de redes, conexões, relações e padrões locais e globais de interdependência cultural, constitui condição essencial na capacitação das pessoas”.

O letramento informacional é, portanto, um importante produto do mercado atual em qualquer área de estudo ou trabalho. Nessa perspectiva, as escolas, as universidades e os ambientes de trabalho devem destinar uma atenção especial para esse campo, pois, segundo Rockman (2004, p. 16), “[...] sem um esforço instrucional conjunto que dá aos alunos múltiplas oportunidades para praticar suas competências de letramento informacional, tais habilidades não serão efetivamente desenvolvidas”<sup>8</sup>.

À luz dessa perspectiva teórica, passaremos a mostrar as decisões que assumimos para dar viabilidade metodológica ao nosso estudo.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste subitem, apresentaremos o tipo de pesquisa realizado neste trabalho, os sujeitos que participaram do estudo e as técnicas e instrumentos utilizados para a geração dos dados que serão analisados.

### 2.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se constitui como um estudo de caso da elaboração do material didático para o ensino *on-line* que se destina a cursos de graduação a distância da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e foi realizado no período de junho a dezembro de 2011. Essa escolha deveu-se ao fato de a escola/academia ser uma importante agência de letramentos e, com a disseminação da educação a distância, os diversos letramentos se entrelaçam nas plataformas que oferecem cursos através das tecnologias de informação e comunicação. No caso da referida instituição, os cursos são semipresenciais e disponibilizados em um Ambiente Virtual de Aprendizagem – doravante AVA – da própria universidade, denominado SOLAR, através do qual acontecem as aulas *on-line*.

Os cursos com os quais trabalhamos foram as Licenciaturas em Letras-Português e Letras-Espanhol, sendo selecionadas três disciplinas desses cursos que estavam sendo planejadas para serem disponibilizadas no AVA. As disciplinas mencionadas foram de áreas distintas, sendo uma da Linguística, outra da Literatura e a terceira do Espanhol. A escolha desses cursos foi determinada por serem integrantes da área de Linguagens e Códigos e, portanto, poderem possibilitar uma rica fonte de dados, já que estamos considerando letramentos, conforme Cavalcante Jr. (2003), como práticas

<sup>8</sup> Tradução livre de “Without a concerted instructional effort that gives students multiple opportunities to practice their information literacy skills, such skills will not be effectively developed”.

sociais para a construção de sentidos através de múltiplas linguagens. A decisão de trabalhar com o processo de elaboração do material para o AVA deveu-se ao fato de ter conhecimento de que, na área de Linguística, os estudos relativos aos letramentos mediados por hipertextos digitais<sup>9</sup> são, em sua grande maioria, voltados para duas perspectivas: a recepção, na qual os pesquisadores verificam as práticas dos sujeitos ao ler hipertextos digitais (FOLTZ, 1996; PINHEIRO, 2005; RIBEIRO, 2008, dentre outros); a análise de *sites*, em que o pesquisador os seleciona para compor seu *corpus* (LOBO-SOUSA, 2009; SILVA; PINHEIRO, 2011, dentre outros). Sendo assim, consideramos que há uma lacuna com relação a pesquisas voltadas para a produção do hipertexto digital e que este estudo auxilia no preenchimento dessa lacuna.

## 2.2. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram professores conteudistas (PROF), que elaboram o material do curso, e a equipe de transição didática (TD), que é responsável pela transformação desse material em formato *web*. O primeiro grupo, geralmente, pertence ao quadro de docentes efetivos da Universidade Federal do Ceará e são convidados para elaborar o conteúdo das disciplinas de sua competência. Como parte de seu trabalho, precisam elaborar material didático, planejar e acompanhar a execução da disciplina, que é ministrada por sua equipe de tutores. O referido material é transposto para um formato *web*, através de sugestões dadas pela equipe de transição didática, e disponibilizado na plataforma virtual SOLAR, onde os alunos poderão acessá-lo e discuti-lo através de questões referentes às disciplinas, com o referido professor, com o tutor e com os demais alunos. Para a seleção dos professores conteudistas, consideramos aquelas disciplinas que seriam elaboradas após o parecer favorável da pesquisa pelo Comitê de Ética<sup>10</sup>. Sendo assim, após esse parecer, obtivemos a informação de que os professores de Estágio em Literaturas de Língua Portuguesa, Estágio em Análise Linguística e Fonologia do Espanhol II estariam iniciando o trabalho, os quais se disponibilizaram em colaborar com este estudo.

O segundo grupo com o qual trabalhamos foi constituído de dois profissionais da equipe de transição didática, que são responsáveis por transformar o material didático elaborado pelo professor conteudista em formato *web*, o qual será disponibilizado na plataforma SOLAR. A seleção deste grupo deu-se porque, nesta esfera de atividades, ele pode ser considerado o de profissionais do hipertexto digital. Sua tarefa consiste em ler todo o material elaborado pelo professor e sugerir recursos para tornar o conteúdo mais apropriado para a *web*, através de expedientes, tais como imagens, tabelas dinâmicas, vídeos etc.

## 2.3 Os instrumentos/técnicas para geração de dados

Para a realização de um estudo de caso, uma pesquisa deve gerar dados através de diversos instrumentos e/ou técnicas, a fim de captar as diferentes perspectivas do caso escolhido. Sendo assim, este estudo elencou a entrevista semiestruturada, como instrumento de captação de dados, e as técnicas de

9 Araújo e Lima-Neto (2012, p. 64) defendem “[...] a compreensão de que não existe um novo modo de enunciar, inaugurado pelo hipertexto digital. [Eles não entendem] o hipertexto como uma força que explode um dique que estava represando velhas enunciações, como se, ao romper, inundasse a cognição humana de novidades nunca dantes existentes. O digital não rompe com o impresso, mas a ele se conecta e, tal como uma relação simbiótica, o impresso se conecta ao digital, por vezes, imitando-o. O inverso também é genuíno e, por isso, compõe a paisagem empírica dessas questões”.

10 O Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFC deu parecer favorável para nossa pesquisa em 23 de maio de 2011.

acompanhamento e de observação, com a finalidade de geração dos dados da pesquisa.

### 2.3.1 Entrevista semiestruturada

O primeiro instrumento utilizado para captar os letramentos praticados pelos sujeitos na elaboração do material para o ensino *on-line* foi uma entrevista semiestruturada, realizada com todos os participantes dos dois grupos. O referido instrumento teve como objetivo captar as diferentes perspectivas dos participantes sobre os letramentos demandados na interação com hipertextos digitais, a fim de considerar os diferentes pontos de vista. A gravação desse momento foi registrada através do programa *Audacity*<sup>11</sup>, um *software* gratuito que grava e reproduz sons e possui fácil usabilidade, e de um microfone acoplado a um computador e, subsequentemente, foi transcrita para posterior análise, sendo identificada pela sigla ENTRE, de entrevista.

### 2.3.2 Acompanhamento da elaboração das disciplinas por parte dos professores conteudistas

Compreendendo que o processo é mais importante que o produto final, optamos por acompanhar as ações dos professores conteudistas ao elaborar o material em um editor de texto, sem necessitar estar presente no momento da elaboração, haja vista a elaboração do material didático por parte dos professores se dá em horários e locais, algumas vezes, inadequados para o acompanhamento. Assim, obtivemos a permissão para instalar um programa em seus computadores que rastresse seus passos no momento da elaboração e também possuísse recursos para gravação de voz. O referido programa, denominado *Cantasia Studio*<sup>12</sup>, permitiu filmar a tela do computador no momento da elaboração do material didático e gravar a voz do docente que narrava seus passos. Tendo consciência de que o conhecimento se dá no processo, numa construção em que o fazer e o refazer são partes do todo, consideramos este momento importante para nos dar respostas e/ou suscitar indagações essenciais para a pesquisa, possibilitando, através dele, confrontar as práticas de letramentos que puderam ser flagradas nas narrações dos referidos participantes. Compreendemos que a utilização deste programa otimiza pesquisas as quais eram difíceis de serem acompanhadas devido à dificuldade de acompanhar o processo de uma produção. Na análise subsequente, as transcrições desse momento serão registradas pela sigla ELADISC, de elaboração de disciplina.

### 2.3.3 Observação da transição didática

A fim de capturar os diversos letramentos utilizados pela equipe de transição didática do Instituto UFC Virtual<sup>13</sup>, acompanhamos todo o trabalho de transição das disciplinas no qual pudemos captar as manifestações do momento em que os referidos profissionais sugerem os recursos da *web* para que o material seja enviado para outras equipes que publicam as disciplinas no ambiente virtual Solar. Ao fazer o acompanhamento, percebemos que a equipe de transição didática conhece os recursos e tem

11 O programa Audacity pode ser baixado a partir do seguinte link: <http://www.baixaki.com.br/download/audacity.htm>. Acessado em: junho de 2013.

12 Uma versão gratuita para teste do programa *Cantasia Studio* pode ser encontrada no seguinte link: <http://www.baixaki.com.br/download/cantasia-studio.htm>

13 É uma unidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará que gerencia as graduações em modalidade EaD.

ideia de como fica cada um na *web* para selecionar aquele que melhor se encaixa em cada caso. Essa ação é importante porque ela é considerada por nós como o momento de elaboração para produção do hipertexto digital, no qual há uma intensa interação homem-máquina e homem-máquina-homem.

O momento da observação aconteceu logo que os professores conteudistas enviaram, por e-mail, o material didático para a equipe. Assim, acompanhamos toda a transição do referido material no Centro de Produção, local de trabalho dos referidos profissionais. Na ocasião, registramos todas as ações desse grupo de participantes consideradas pertinentes ao nosso estudo, que será registrada, na posterior análise, pela sigla REOTD, de registro de observação da transição didática. O instrumento utilizado nesse momento foi um *notebook* no qual criamos uma pasta com três arquivos do *word* para anotar todas as ações da equipe responsável pela transição didática. Os membros dessa equipe estudavam esse material e enviam-no para os professores das três disciplinas, fazendo sugestões de mudanças a partir da indicação de uso de recursos da *web* no material didático em elaboração.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

Dentre as diversas concepções de letramento informacional encontradas na literatura, percebemos que os sujeitos desta pesquisa as praticam dependendo de suas finalidades de usos. Com relação à concepção em que o foco é atribuído ao acesso à informação com ênfase nos mecanismos de busca e uso de informações em ambientes eletrônicos, percebemos que é visível esse letramento na elaboração de material didático para o ensino *on-line* da UFC Virtual, conforme excertos abaixo, retirados das entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa e da transcrição dos relatos dos professores no momento da elaboração do material didático:

(01) As indicações de leituras externas através de *links*... *Eles estão sempre fazendo uma ponte com a internet, indicando sites...* (ENTRE - TD 2)

(02) Então *fui procurar uma foto* pra colocar nesse espaço. *Como foi que eu fiz essa busca? Coloquei professor e lousa...* (ELADISC – PROF 2)

(03) Eu fiz uma leitura prévia de vários textos (...). Então, eu *fiz um levantamento assim de obras referenciais*, ... algumas, ...poucas, pra eu consultar (...) *Que livros foram esses? Tô com quatro ... cinco livros que falam sobre ensino de gramática, quatro deles de uma autoridade, de uma professora reconhecidamente renomada nessa área. (...). Eu tenho também aqui um fascículo* que eu escrevi, há um tempo atrás. (...). Além dessa pesquisa que eu fiz nesses livros (...), *eu consultei também a internet. (...). E nessa minha pesquisa, eu encontrei um material* que vai me servir bastante de embasamento (...), *é uma dissertação de mestrado (...).* (ELADISC - PROF 3)

Nos exemplos acima, relacionados à primeira concepção de letramento informacional, é perceptível

a visão de que é necessário possuir habilidades para manusear/acessar as tecnologias para busca de informação. Nesse sentido, o letramento informacional aqui tem foco nas habilidades que os sujeitos possuem para acessar a informação. Todos os trechos anteriormente grifados revelam que os elaboradores de material didático para o ensino *on-line* consideram importante que os agentes da educação possuam habilidades com os recursos tecnológicos para busca e acesso à informação, pois, para essa concepção, “[...] os recursos informacionais deveriam ser aplicados às situações de trabalho, na resolução de problemas, por meio do aprendizado de técnicas e habilidades no uso de ferramentas de acesso à informação” (DUDZIAK, 2003, p. 24). O fato de o PROF 3 relatar que as obras são referenciais na área e procurar basear-se em autores renomados também é indicativo de letramento informacional que requer a habilidade de avaliar a autenticidade, precisão, aceitação, valor e parcialidade da informação, ou seja, essa habilidade está relacionada à necessidade de saber se a informação é digna de confiança (CILIP, s/d, s/p.). Os professores demonstram ainda um alto grau de letramento informacional porque, ao se disponibilizarem a entrar no mar de informações da internet e ainda tentarem buscar a confiabilidade das publicações, encontrando textos de revistas científicas indexadas, buscam a fonte apropriada e identificam o que é relevante para seus alunos. Afigura-se relevante destacar, ainda, que a atividade de navegar em *sites* de busca revela que os sujeitos de nossa pesquisa dominam um amplo leque de gêneros que organizam suas práticas discursivas na esfera de atividade acadêmica. Logo, neste caso, os letramentos informacionais coadunam-se com os gêneros do discurso não apenas da esfera acadêmica, mas de outras que poderiam ser úteis aos docentes em seu processo de elaboração do material didático.

A segunda concepção de letramento informacional, que centra o foco nos processos cognitivos, agrega as habilidades da primeira concepção e busca compreender quais processos de compreensão os indivíduos utilizam na busca da informação e que usos fazem dela em situações particulares. Nessa concepção, segundo Campello (2003, p. 30), “[...] os pesquisadores (...) procuram entender como as pessoas buscam sentido para seus questionamentos e pesquisas, a partir de suas *habilidades e conhecimentos*”. Percebemos que os participantes desta pesquisa também fazem uso do letramento informacional embutido nessa concepção, conforme se vê nas seguintes falas:

(04) Com o intuito de melhorar nosso trabalho, *temos que procurar conhecer um pouco de cada área*, além de línguas estrangeiras como o inglês e o espanhol. Atualmente recorremos muito ao tradutor para preparar aulas (ENTRE - TD 1).

(05) o que o tutor vai fazer é acompanhar o material que já expõe sobre assunto e *vai indicar as fontes de consulta para que o aluno tenha o seu, digamos assim, a sua possibilidade de aprofundamento* e assim por diante (ENTRE - PROF 1).

Como se pode perceber, é visível que os participantes, ao elaborar o material didático, além de acessar a informação, a utilizam na sua vida profissional. Assim, no trecho (04), o participante é enfático quando afirma sua necessidade de conhecer cada área para realizar seu trabalho de transição didática. É necessário reafirmar que essa equipe recebe material didático de todas as áreas e lê todo material a fim de sugerir os recursos cabíveis para que as disciplinas se transformem em formato *web*. Por isso, o participante



demonstra possuir um bom nível de letramento digital quando, para driblar as dificuldades, recorre ao *Google Translate*, a fim de conseguir trabalhar no material da disciplina que está em língua estrangeira. O trecho (05) revela que houve previamente um processo de busca de informação e aprofundamento por parte do professor para facilitar a aprendizagem dos alunos quando ele sugere material extra para consulta, pois, segundo Campello (2003, p. 32), duas das normas para competência informacional são “[...] a busca da informação relacionada com seus interesses pessoais [e] o esforço para obter excelência na busca de informação e de geração de conhecimento”. Nessa esteira, as falas dos participantes são importantes porque revelam habilidade de uma pessoa com letramento informacional, pois eles têm consciência de que precisam da informação e entendem porque é requerida.

A terceira concepção, que mescla as dimensões anteriores, acrescentando-lhes valores sociais, atribui ao aprendizado mudanças individuais e sociais, pois o sujeito é considerado ator social, cidadão. As práticas de letramento informacional embutidas nessa concepção foram também evidentes nesta pesquisa, pois pudemos perceber diversos excertos nas falas dos participantes que evidenciam essa preocupação com o conhecimento associado a valores sociais. Os exemplos seguintes mostram esse tipo de letramento:

(06) Então eu faço uma previsão de tudo que é possível, pelo menos dentro das nossas possibilidades, de aconselhamento para que o aluno pesquise através de ligações ... de *links* com bibliotecas, com material externo, ou então, às vezes, *quando é, evidentemente, legalmente permitido eu trago para o ambiente* para que ele possa utilizar na forma por exemplo de pdf. (ENTRE - PROF 1).

(07) Ele [o aluno] precisa assistir vídeos; *a gente recorre muito ao youtube... links... Como estou fazendo esse [curso de] “formação de professores”, estou recorrendo também a redes sociais... Ensinando o professor a criar materiais... comunidades...* para que ele possa usar esse canal, tanto no ensino virtual, como no presencial. Se comunicar com os alunos no *facebook...* (ENTRE - PROF 2).

Verificamos que os participantes da pesquisa têm consciência de que o acesso à informação que gera conhecimento pode transformar os cidadãos em atores sociais interagindo em uma sociedade mutável. No exemplo (06), o professor, antes de disponibilizar o material para os alunos, faz uma pesquisa sobre seu objeto de ensino para indicar aos discentes os melhores materiais disponíveis, revelando a presença do letramento informacional com foco no acesso à informação. Para esse profissional, a disponibilização do material pode acarretar em conhecimento para aqueles discentes interessados nos conteúdos apresentados, mostrando que os processos cognitivos são o foco do letramento informacional, pois conforme Campello (2003, p. 33), “[...] a sociedade da informação traz grandes promessas para a aprendizagem no contexto das bibliotecas digitais”. Por fim, o fato de o professor disponibilizar somente materiais com direitos autorais revela uma preocupação social cujo foco se encontra no aprendizado ao longo da vida. Assim, de acordo com a autora supracitada, buscando educar para o letramento informacional, as práticas pedagógicas enfatizam uma formação do cidadão como um todo, considerando habilidades, conhecimentos e valores. No exemplo (07), o professor

2 também compreende que, para formar cidadãos para esse letramento, deve-se desenvolver nos alunos “[...] a necessidade de informação, de socialização do acesso físico e intelectual à informação (...), interiorizando comportamentos que levem à proficiência investigativa, ao pensamento crítico, ao aprendizado independente e ao aprendizado ao longo da vida” (DUDZIAK, 2003, p. 31-32). Nesse sentido, os fragmentos (06) e (07) revelam que os professores têm consciência da necessidade de um aprendizado significativo que seja adquirido ao longo da vida.

É importante ressaltar que os exemplos mostrados neste trabalho revelam, algumas vezes, alto grau de letramento informacional por parte dos sujeitos desta pesquisa. Essa constatação se justifica pelo fato de estarmos trabalhando em um contexto de elaboração de material didático para cursos de graduação, o que requer dos participantes conhecimentos na área em que atuam. Compreendemos, no entanto, que com outros participantes ou em outro contexto, o letramento informacional poderia se diferenciar completamente, dependendo do objetivo dos indivíduos. Nessa perspectiva, se o objetivo for encontrar o melhor tratamento capilar para ficar mais bonita ou o resumo da novela do dia anterior, por exemplo, as fontes poderiam ser bem diferentes e, se os resultados encontrados atingirem os objetivos, poderemos considerar esse cidadão com alto grau de letramento informacional para esse contexto. Essas observações corroboram a afirmação de que o letramento informacional poderá ter significados diferentes em comunidades diversas, podendo requerer graus e habilidades de algumas comunidades e não requerer de outras (CILIP, s/d). Os exemplos mostrados neste trabalho demonstram ainda que os professores necessitam de letramento informacional na elaboração do material didático para o ensino *on-line* e que esse letramento reflete um modelo ideológico, pois “[...] essas práticas oferecem possibilidades excitantes em termos de acesso ao conhecimento, criatividade e poder pessoal” (BARTON, 2009, p. 39).

As declarações anteriores se justificam porque, ao buscar e usar informações, os elaboradores demonstram que as utilizam de modo efetivo para uma transformação social. Nesse sentido, os discentes matriculados no curso podem adquirir conhecimentos através de textos pesquisados com responsabilidade ética e social. No entanto, ao proceder dessa maneira, na qual os docentes têm todo o trabalho para pesquisar e avaliar a informação, oferecendo aos alunos, material de fonte fidedigna, estes profissionais tiram a oportunidade dos discentes (futuros professores) desenvolverem suas práticas de letramento informacional, pois “[...] os professores precisam estar engajados em um processo de formação continuada para estarem aptos a auxiliar os educandos a lidarem com a quantidade de informações novas” (GASQUE; TESCAROLO, 2010, p. 48). Essa prática foi percebida tanto com relação aos professores quanto por parte da equipe de transição didática, conforme anotação realizada durante a observação da transição didática de uma das disciplinas:

(08) A participante da pesquisa baixou um livro disponibilizado no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para retirar um artigo que a professora solicitou para os alunos lerem. A mesma me explicou que *essa ação era necessária porque os alunos poderiam achar que era para ler todo o livro.* (REOTD – TD 1)

Como podemos perceber, os elaboradores de material didático, com a preocupação de tentar suprir a ausência do professor, imaginam quais seriam os possíveis problemas que os alunos poderiam ter e buscam dirimir possíveis dúvidas. No entanto, esse tipo de ensino, em que o professor disponibiliza todo o material para o aluno, limita o desenvolvimento do letramento informacional do discente, pois este não terá a oportunidade de perder-se no emaranhado de informações que o mundo oferece atualmente para decidir de qual informação ele precisa, como acessá-la e usá-la para resolver seus problemas e, principalmente, como utilizá-la ética e responsabilmente. Sobre essa questão, Rockman (2004, p. 1) afirma que:

[...] em uma época de mais de 17 milhões de sites da internet, três bilhões de páginas da web e mais de um milhão de itens em uma típica biblioteca acadêmica de tamanho médio, a capacidade de agir confiavelmente (e não ser paralisado por sobrecarga de informação) é fundamental para o sucesso acadêmico e para própria aprendizagem pessoal.<sup>14</sup>

Portanto, compreender onde a informação está disponível e como acessá-la, identificar o mérito de cada fonte e saber quando usar a informação apropriadamente é indicativo de uma pessoa com letramento informacional (CILIP, s/d). Esse tipo de letramento é um campo de estudo que não está relacionado somente ao uso das TIC, pois os cidadãos podem buscar, acessar, usar e avaliar informações oriundas de diversas fontes. No entanto, com o advento das TIC, o letramento informacional ganhou importância devido à facilidade de publicação, à consequente globalização das informações e às diversas habilidades exigidas nesse novo contexto.

É importante ainda ressaltar que a transmutação da esfera de atividade acadêmica para o ambiente plural da *web* trouxe desafios pedagógicos para as ações de ensinar e de estudar, na medida em que a interação entre os atores da cena pedagógica se dá por meio da reelaboração de gêneros que se adequam aos ambientes virtuais de aprendizagem. Nesta modalidade de educação, os sujeitos envolvidos no processo de elaboração do material didático são instigados a desenvolver muitos letramentos, entre eles, o letramento informacional, cujo raio de ação exige que todos saibam navegar nos *sites* de busca e manusear diversas ferramentas como *YouTube*, *Google Translate* etc., driblando, assim, o emaranhado de informações disponíveis para o trabalho de preparação do material didático.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a cena pedagógica foi absorvida para o ambiente virtual da internet, os cenários de ensino e aprendizagem passaram a congregiar elementos próprios dessa ambiência, como a necessidade de lidar com textos cada vez mais plurissemióticos. Mas quem deve elaborar esses textos e de que maneira essa elaboração se processa?

<sup>14</sup> Tradução livre de “In a time of more than 17 million Internet sites, three billion Web pages, and more than a million items in a typical medium-sized academic library, the ability to act confidently (and not be paralyzed by information overload) is critical to academic success and personal self-directed learning”.

No contexto de nossa pesquisa, vimos que os atores envolvidos nesse processo são docentes da universidade, portanto, pessoas com formação acadêmica na área em que atuam. Além dos docentes, integram a equipe, os técnicos que dominam os recursos digitais próprios da linguagem *web*. Sendo esse o contexto do nosso estudo, os resultados apontam para alguns aspectos que precisamos pontuar a partir de agora.

A análise nos permite afirmar que a prática de elaboração de material didático para estudantes de graduação cuja formação se dá pela EaD é um processo complexo que deve reunir pessoal capacitado de várias áreas, com amplos domínios de letramento informacional.

Os dados mostraram que o letramento informacional não se circunscreve apenas à habilidade de busca e acesso à informação, pois é necessário que o material elaborado desperte a necessidade de ir além dessa habilidade, uma vez que, no contexto da internet, é imprescindível saber avaliar a autenticidade, a precisão, a aceitação, o valor e a parcialidade da informação encontrada.

A preocupação dos que compõem a equipe de transição didática, por exemplo, extrapola a dimensão técnica de seu fazer, uma vez que os dados evidenciam o esforço do participante de buscar conhecer cada área para realizar seu trabalho de transformação do material em linguagem *web* de maneira a respeitar as especificidades da disciplina. Vemos aí o “[...] esforço para obter excelência na busca de informação e de geração de conhecimento” (CAMPELLO, 2003, p. 32).

Os participantes de nossa pesquisa mostraram não apenas domínio do letramento informacional no trabalho que desempenham no contexto da EaD, como também registraram, no material didático que elaboram para os seus estudantes, a necessidade de todos os envolvidos nesse processo despertarem para a consciência de que eles não apenas precisam da informação, mas também devem compreender porque ela é requerida.

## REFERÊNCIAS

Araújo, J. (2012). Um percurso teórico-metodológico para o estudo de constelações de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso* (Impresso), 12, p. 187-212.

\_\_\_\_\_. (2006). *Os chats: uma constelação de gêneros na internet*. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Ceará.

\_\_\_\_\_; Lima-Neto, V. Ruptura não, linkagem sim: o hipertexto e as enunciações na web. *Veredas* (UFJF. Online), v. 16, p. 56-67, 2012.

Barton, D. (2001). Directions for literacy research: analysing language and social practices in a

textually mediated world. *Language and education*, 15 (2, 3), p. 92-104.

\_\_\_\_\_. (2009). Understanding textual practices in a changing world. In: Baynham, M; Prinsloo, M. *The future of literacy studies*. Palgrave Macmillan: Great Britain, p. 38-53.

Bazerman, C. (2007). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez.

Campello, B. (2003). O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n.3, p. 28-37.

Cavalcante Jr, F. S. (2003). *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professional). *Information literacy: definition*. Disponível em: <http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/information-literacy/pages/default.aspx>. Acesso em: 16 de fev. de 2012.

Costa, R. R. (2009). *A TV na web: percursos da reelaboração de gêneros audiovisuais na era da transmídia*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Ceará.

Costa, S. M. (2012). *Tweet: reelaboração de gêneros em 140 caracteres*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Ceará.

Dieb, M. (2015). *O letramento acadêmico e a relação de estudantes do PET com a atividade de escrita na UFC*. Relatório de Pós-Doutorado. São Cristóvão: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe.

Dudziak, E. A. (2003). Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, 32 (1), p. 23-35.

Foltz, P. W. (1996). Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. In: Rouet, J. F. et al. *Hypertext and cognition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 109-136.

Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

Lemke, J. L. (2010). Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 49, p. 311-524.

Lima-Neto, V. (2009). *Mesclas de gêneros no Orkut: o caso do scrap*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Lobo-Sousa, A. C. (2012). *Hipertextualidade: uma abordagem enunciativa de hipertextos*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Ceará.

Gasque, K. C. G. D.; Tescarolo, R. (2010). Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. *Educação em Revista*, 26 (1), p. 41-56.

Paiva, V. L. (2004). E-mail: um novo gênero textual. In: Xavier, A. C.; Marcuschi, L. A. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 68-90.

Pinheiro, R. C. (2005). *Leitura de hipertexto: estratégias usadas por leitores proficientes*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Ceará.

Ribeiro, A. E. (2008). *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornal*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais.

Rockman, I. F. (2004). Introduction: the importance of information literacy. In: Rockman, I. F. and associates. *Integrating information literacy in the higher education curriculum: practical models for transformation*. Jossey Bass: New York, U. S, p. 1-28. Disponível em: [http://media.wiley.com/product\\_data/excerpt/78/07879652/0787965278.pdf](http://media.wiley.com/product_data/excerpt/78/07879652/0787965278.pdf). Acesso em: 29 de maio de 2012.

Rojo, R. (2000). Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*. Campinas/SP. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1890.doc>.

Silva, M. E. M.; Pinheiro, R. C. (2011). Letramento digital e ensino de português para estrangeiros: uma breve análise de sites educativos. In: *Anais do II Colóquio Nacional Sobre Hipertexto*. Fortaleza, p. 148-155.

Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Educação e sociedade* 23 (81), p. 143-160, Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 set. 2008.

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. 5 (2), p. 77-91. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf>. Acesso em: 14 set. 2008.

Recebido em: 20/08/2015

Aceito em: 09/10/2015

## OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

por Kári Lúcia Forneck\* (Univates)\*\*, Juliana Thiesen Fuchs (Univates)\*\*\* e Maria Elisabete Bersch (Univates)\*\*\*\*

### RESUMO

Neste texto, apresentam-se os resultados de uma das ações do projeto de extensão O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos virtuais de aprendizagem desenvolvido em parceria com o grupo de pesquisa Metodologias Ativas de Ensino e com o Laboratório de Aprendizagem (UNIAPREN), da Univates/RS. Pretendeu-se criar atividades interativas em meio digital que propiciassem o aprendizado de estratégias de compreensão textual. Além de apresentar e discutir os conceitos relativos às tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) e ao processamento da leitura, mostram-se o percurso de elaboração e alguns exemplos das atividades criadas, analisando-se de que forma elas estimulam a aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Objetos digitais de aprendizagem; inferência; ensino da leitura

### ABSTRACT

In this paper, we present the results of one of the activities of the extension project *The teaching of reading strategies: proposals of intervention through virtual learning objects*, developed in partnership with the research group *Active teaching-learning methodologies* and the *Learning Laboratory* (UNIAPREN), at Univates/RS. The project aimed to create interactive activities in digital media that were conducive to the learning of strategies of reading comprehension. In addition to presenting and discussing the fundamental concepts related to information and communication technologies (ICT) and what is meant by reading, we show the path of the development of the digital objects and some examples of the activities created, analyzing how they stimulate learning.

**KEYWORDS:** Digital learning objects; inference; reading instruction

\* kari@univates.com.br

\*\* Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior

\*\*\* Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior

\*\*\*\* Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior

## 1. INTRODUÇÃO

Entender a relação entre tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) e o ensino da leitura requer que reflitamos acerca de seu amplo uso pela sociedade e das mudanças socioculturais decorrentes desse uso. Para Coll e Monereo (2010), as TDICs têm desempenhado papel fundamental na formação cultural da sociedade e no desenvolvimento de cada indivíduo em particular. Para os autores, as TDICs são “instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos” (COLL; MORENEO, 2010, p. 17).

Entretanto, como argumentam os autores, a abundância de informação e a facilidade de acesso a ela não garantem que os indivíduos estejam mais e melhor informados. Segundo Lalueza, Crespo e Camps (2010), a apropriação de múltiplas formas de representação da informação implica o desenvolvimento de outras formas de organizar o pensamento. Por essa razão, segundo os autores, é necessário que se repense o trabalho desenvolvido nas escolas, tendo em vista as necessidades de aprendizagem e de comunicação que permeiam as relações entre os indivíduos e o conhecimento. No entendimento dos autores, processar um grande volume de informação em tempo reduzido, manter atenção em paralelo, deslocar funções do texto para a imagem, romper a linearidade no acesso à informação, além de buscar retroalimentação imediata para corrigir ou modificar a ação, supõem mudanças no tipo de habilidades desenvolvidas e valorizadas pela escola.

Pode-se acrescentar outras habilidades além dessas, que dizem respeito ao foco das reflexões aqui sugeridas: para que o indivíduo consiga transitar de forma competente por esse universo de informações, de modo a produzir inferências a partir de pontos de vista diferentes, selecionar materiais relevantes, descartar informações desnecessárias e estabelecer correlações entre informações, é preciso que se seja um leitor proficiente.

Nesse contexto, o estímulo a uma cultura letrada pode ser impulsionado pelo desenvolvimento de novas formas de pensar a linguagem. Essa nova perspectiva pode se concretizar a partir do reconhecimento *a priori* do papel protagonista da escola que deve assumir o desenvolvimento de habilidades que garantam a qualidade no acesso à informação e na produção do conhecimento e que estimule o desenvolvimento de novos processos de interação com a linguagem, especialmente valendo-se das TDICs.

Tendo em vista toda essa realidade, foram desenvolvidas as ações do projeto de extensão *O ensino de estratégias de leitura: propostas de intervenção por meio de objetos virtuais de aprendizagem*, promovido pelo Curso de Letras em parceria com o Laboratório de Aprendizagem da Univates (UNIAPREN) e com o grupo de pesquisa *Metodologias Ativas*, vinculado ao projeto de pesquisa *Mestrados para a formação de docentes: um locus de (re)construção e de aprendizagem*, também da Univates. Pretendeu-se oportunizar situações de aprendizagem em múltiplos contextos que qualificassem o ensino e a aprendizagem da leitura, em especial a habilidade de inferir, a partir do desenvolvimento de objetos digitais de aprendizagem que garantam novas possibilidades de interação com a língua e da oferta de



oficinas de instrumentalização para que professores pudessem criar seus próprios objetos digitais.

Quanto aos objetos produzidos, todos foram disponibilizados tanto em forma de coletânea, como em forma individual, no Repositório de Objetos de Aprendizagem da Univates<sup>1</sup> (ROAU), acessados, especialmente, por monitores do UNIAPREN para compor propostas de ensino da leitura a acadêmicos da Univates que necessitam de auxílio para o aprimoramento de suas habilidades de inferenciação. Além disso, incrementados com um aporte teórico, foram disponibilizados também em versão *e-book*, sob o título “Um click na leitura: objetos virtuais de compreensão textual” (FORNECK et al., 2015), para serem utilizados por professores da Educação Básica, que podem valer-se deles como ferramentas didáticas para o incremento do ensino da leitura.

Neste texto pretendemos apresentar o percurso dessa produção. Para tanto, nas próximas seções, serão apresentados os fundamentos teóricos que embasaram a produção dos objetos, tanto no que se referem à interface digital, quanto à interface linguística. Em seguida, descreveremos de que modo foram concebidos e produzidos os objetos digitais de ensino e de aprendizagem da leitura, além de ilustrarmos a maneira como os conceitos teóricos foram contemplados na produção dos objetos.

## 2. OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DA LEITURA

Um dos potenciais usos das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) junto aos processos de ensino e de aprendizagem, de acordo com Coll, Mauri e Onrubia (2010), consiste em mediar as relações entre alunos, professores e conteúdos. Essa mediação pode ocorrer, por exemplo, pela seleção e disponibilização de materiais de aprendizagem, pela elaboração de roteiros de estudo e pela proposição e criação de novos materiais digitais. Nesse contexto, os objetos digitais de aprendizagem são potenciais exemplos de concretização desses objetivos.

Uma das definições de objetos de aprendizagem comumente aceita é a proposta por Wiley (2000), para quem os objetos de aprendizagem são componentes digitais projetados para uso e reúso em atividades de ensino e de aprendizagem. Uma das características principais dos objetos de aprendizagem é a possibilidade de “[...] organizar o conteúdo educacional em pequenos segmentos combinados entre si para formar resultados gradativamente mais complexos” (TAROUCO, 2012, p. 85), o que favorece o reúso do mesmo material na configuração de diferentes roteiros de estudo, em múltiplas situações de aprendizagem. Por isso, segundo a autora, é possível, inclusive, compor sequências instrucionais a partir das particularidades de cada estudante ou de um grupo de estudantes.

Some-se a essas características o fato de que os objetos digitais de aprendizagem podem favorecer a aprendizagem autônoma e individualizada, pois:

[...] tanto as possibilidades que oferecem as TIC para o ensino e o apren-

<sup>1</sup> <http://www.univates.br/roau>

dizado quanto as normas, sugestões e propostas de uso pedagógico e didático são sempre e irremediavelmente reinterpretadas e reconstruídas pelos usuários, professores e alunos, de acordo com os marcos culturais em que eles se desenvolvem e a dinâmica das atividades que realizam conjuntamente nas escolas e nas salas de aula (COLL; MONEREO, 2010, p. 33).

Para que favoreçam a construção de novos conhecimentos, os objetos de aprendizagem devem ser dinâmicos, flexíveis, interativos, customizados e fáceis de atualizar, de modo que envolvam o aluno efetivamente em sua aprendizagem, para que possa produzir seu conhecimento, através da manipulação dos objetos de forma física e cognitiva e reconhecer os efeitos de sua própria interação (TAROUCO, 2012).

Considerando os objetivos estabelecidos para a produção dos objetos digitais tal como os apresentaremos mais adiante, procuramos aliar a dinamicidade das TDICs à possibilidade de qualificação das práticas pedagógicas do ensino e da aprendizagem da leitura.

### **3. LEITURA, COMPREENSÃO E INFERÊNCIA**

Os resultados de avaliações internacionais, como a prova PISA, por exemplo, evidenciam uma realidade preocupante: muitos estudantes encerram sua trajetória na Educação Básica sem terem desenvolvido eficientes habilidades de leitura que lhes garantam o acesso, com competência, aos espaços acadêmicos e profissionais. Esse *deficit* de aprendizagem da compreensão leitora precisa ser superado a partir do desenvolvimento de práticas de ensino mais eficientes e ancoradas em suportes didáticos adequados.

Em termos teóricos, a compreensão textual é entendida como a capacidade do leitor de interagir com o texto e compreendê-lo, apropriando-se de diferentes estratégias de leitura (SOLE, 1998; PEREIRA, 2009) para dar sentido ao texto. Por isso, há que se reconhecer que o desenvolvimento de um leitor proficiente requer, entre outras habilidades, o aprimoramento constante de sua capacidade de ler. Neste viés, a escola desempenha papel fundamental na formação de um leitor competente a partir do estímulo à autonomia e ao desenvolvimento consciente de estratégias de leitura que melhor se apliquem às situações de leitura de diversos gêneros textuais com os quais esse leitor terá de lidar ao longo de sua vida (BEDDINGTON et al., 2008).

Aprofundando mais a questão, entende-se que o processo de leitura

[...] implica o envolvimento de capacidades cognitivas gerais, como a atenção, a ativação de conhecimentos prévios, a memória de trabalho ativada, a inferenciação, e de capacidades linguísticas, como acessar a significação básica, processar metáforas e outras figuras, construir o

sentido, recuperar anáforas (MORAIS, 2013, p. XX).

Em outras palavras, a compreensão leitora, como a concebemos ao longo da produção dos objetos digitais aqui apresentados, é fruto do processamento cognitivo realizado pelo leitor, a partir da escolha automonitorada das estratégias de leitura que irão auxiliá-lo na compreensão do texto.

Segundo Kato (2007), pode-se classificar as estratégias de leitura em cognitivas e metacognitivas. Segundo a autora, essa diferenciação reside, basicamente, no nível de consciência que é acessado durante a leitura. Enquanto as primeiras garantem ao leitor procedimentos eficazes de processamento automatizado e inconsciente, as segundas o orientam para o uso das primeiras em diferentes situações de maneira consciente e desautomatizada. Buscar informações em um gráfico para auxiliar a produção de sentido de um texto científico, por exemplo, configura-se uma estratégia cognitiva de leitura, pois essa é uma percepção automatizada da leitura desse gênero textual. Em contrapartida, perceber que é preciso reler um parágrafo em razão do não entendimento de alguma passagem é um exemplo de uma estratégia metacognitiva, o automonitoramento, sendo utilizada de forma consciente, metacognitivamente. Em geral, as estratégias cognitivas se desenvolvem naturalmente, em função do *input* ou da motivação. Entretanto, as estratégias metacognitivas dependem de intervenção pedagógica, ou seja, a escola deve oferecer atividades de leitura orientadas para a aplicação dessas estratégias.

Ao longo da produção dos objetos aqui apresentados, enfocamos a aprendizagem de estratégias metacognitivas, pois são estas as que tornam o leitor consciente e autônomo em relação aos caminhos cognitivos que têm de percorrer para produzir a compreensão.

Do ponto de vista das especificidades das estratégias de leitura, além de desenvolver habilidades de leitura no nível da predição (SMITH, 1991; GOODMAN, 1991), os objetos digitais exploram, por uma escolha metodológica, a capacidade de inferência. Partimos do pressuposto de que quem lê bem o faz em razão de saber produzir inferências com competência. Assumimos que a inferência é uma complexa capacidade cognitiva que permite que o leitor associe os dados linguísticos do texto, a situação comunicativa e os conhecimentos prévios entre si, de modo a construir o sentido do texto (DEHAENE, 2009; FERSTL, 2012). As inferências podem ser produzidas em diferentes níveis do texto, como fonológico, morfológico, sintático, semântico ou pragmático, por exemplo, além de ocorrerem em diferentes momentos da leitura. E, ainda, delas decorrem novas deduções, generalizações e outras predições, entre outras operações cognitivas necessárias à produção do sentido do texto (COSCARELLI, 2002, p. 1).

Kintch e Rawson (2013) propõem um modelo de compreensão em três níveis: a estrutura superficial, que trata do texto em si, do objeto linguístico; a base textual, que abrange a macro e a microestrutura do texto, em correlação; e o modelo situacional que corresponde ao texto produzido pelo leitor durante o processo de compreensão, ou seja, é decorrente da capacidade do leitor de interagir com a base textual a partir dos seus conhecimentos prévios. Esse modelo envolve, portanto, aquilo que é expresso pelo texto e os sentidos que são inferidos a partir do que é expresso no texto, ou seja, o modelo situacional somente pode ser construído quando há integração da informação fornecida pelo

texto com o conhecimento e as metas de compreensão do leitor. Esse processo se dá, segundo os autores, a partir da inferenciação, um processo cognitivo necessário para o preenchimento das lacunas do texto, que podem ser locais, em alguma passagem específica do texto, por exemplo, ou globais, em nível macroestrutural (KINTSCH; RAWSON, 2013). É evidente, porém, que não se pode pressupor que as inferências ocorram isoladamente, sem que haja integração entre os diferentes níveis. Na verdade, ocorre justamente o oposto: leitores proficientes transitam de maneira competente entre os níveis de processamento de sentido.

Os objetos digitais de aprendizagem propostos partem do pressuposto de que se pode ensinar e aprender a inferir de forma consciente, em todos os níveis linguísticos. Assim, o leitor aplicará conscientemente diferentes estratégias cognitivas de leitura, de modo que aprenda a dirigir a atenção ao que é relevante à produção de sentido, controlando a própria compreensão.

#### 4. PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS OBJETOS

A elaboração dos objetos digitais iniciou pela definição do foco da coletânea, a compreensão leitora a partir de processos de inferenciação (DEHAENE, 2009; FERSTL, 2012), e da base tecnológica para o desenvolvimento dos objetos facilitadores desse processo (LALUEZA, CRESPO e CAMPS, 2010). Optamos pelo desenvolvimento dos objetos no formato html, utilizando o software *HotPotatoes* para o desenvolvimento dos materiais. Utilizar um gerador de conteúdos, ao mesmo tempo em que restringe a variedade de interações e tipos de atividades, diminui a necessidade de investir tempo com as questões técnicas, possibilitando maior investimento no conteúdo a ser trabalhado, na roteirização dos objetos e na elaboração dos *feedbacks*. Em algumas atividades, contudo, tornou-se necessário modificar aspectos do layout e implementá-las diretamente com o código-fonte. A utilização do *HotPotatoes* teve, ainda, como objetivo possibilitar a realização de oficinas direcionadas a professores de Língua Portuguesa, como mencionado anteriormente, apresentando não apenas os objetos, mas todo o processo de sua criação. Dessa forma, além de incentivar os docentes a explorar o material proposto, buscou-se promover a autonomia para que pudessem criar seus próprios objetos digitais.


Num segundo momento, definiu-se que os objetos não explorariam conteúdos, conceitos ou nomenclaturas específicas sobre leitura, mas que efetivamente tratariam de expor o estudante a situações em que a leitura efetivamente ocorresse e que pudesse ser desenvolvida a habilidade de inferenciação tanto em nível cognitivo, quanto em nível metacognitivo (KATO, 2007). Por isso, as primeiras definições foram a delimitação dos objetivos e das estratégias de produções de inferências a serem explorados em cada objeto, delimitando-se também em que nível cada inferência ocorreria: morfológico, semântico, pragmático, por exemplo. A diversificação de gêneros textuais, outro dos princípios adotados ao longo da coletânea, visou à possibilidade de explorar uma mesma estratégia de produção de inferências em diferentes contextos, perpassando múltiplos gêneros, formatos e tipos de textos, bem como de abordar uma pluralidade de estratégias que possibilitam ao leitor compreender um texto.

Tendo como desafio a mobilização dos conhecimentos prévios e sua relação com a compreensão textual (KINTSCH; RAWSON, 2013), a equipe optou por iniciar cada objeto por atividades de

compreensão textual, estruturando os *feedbacks* como elementos que trazem pistas que auxiliam nesta compreensão e na percepção do processo de produção de inferências proporcionado pelo objeto. Dessa forma, eram aperfeiçoadas as estruturas de desautomatização de estratégias de leitura acessadas em cada situação de aprendizagem.

Após a definição destes princípios norteadores, foi realizada a análise e seleção de textos de diferentes gêneros, entre os quais, textos publicitários, piadas, poemas, tiras, fábulas e textos de divulgação científica, que possibilitassem a exploração das diferentes estratégias de produção de inferências elencadas pela equipe.

Na sequência, foram elaborados os roteiros de cada objeto, nos quais foram especificadas cada tela do objeto (textos explorados), as atividades a serem realizadas (questões, alternativas, funcionamento e dinâmica da atividade), e as interações, inclusive prevendo os *feedbacks*, como se pode ver na Figura 1. Como já dissemos, não havia preocupação com a apresentação de informações teóricas e conceituais acerca das estratégias cognitivas que são acessadas no processo de inferenciação, tendo em vista o propósito de desafiar o sujeito a buscar elementos linguísticos para compreender o texto e não teorizar sobre esse processo.

Nº da tela	Descrição (O que vai na tela)	Feedbacks
1	<p>Análise a imagem e complete as lacunas:</p>  <p>Fonte: <a href="http://www.greenpeace.org.br">www.greenpeace.org.br</a></p> <p>A imagem que aparece na campanha publicitária faz referência ao conto infantil:</p> <p>Resposta da lacuna: Chapeuzinho Vermelho</p> <p>O que, na imagem da campanha publicitária, nos faz perceber que a história retratada não é a mesma do conto infantil original?</p> <p>Resposta: árvores cortadas</p> <p>Respostas possíveis para a segunda questão: bosque desmatado/floresta desmatada, não há árvores, árvores cortadas, desmatamento</p>	<p>Se ambas as respostas estiverem corretas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Muito Bom! Observe que conhecer a história da Chapeuzinho Vermelho foi importante para compreender a campanha.</li> </ul> <p>Se houver erro na lacuna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observe que, para compreender melhor esta campanha, é necessário ter presente na memória um conto infantil. Que conto é este? Em que cenário ele ocorre? Tente novamente!</li> </ul>

2 Observe o enunciado presente no topo da campanha.



A que se refere o termo “esta história” no enunciado da campanha publicitária? Qual é a história que não queremos contar para nossos filhos?

Respostas:

a) A história de uma menina que, por ter desobedecido à mãe e se descuidado no caminho para a casa da avó, acabou vítima do Lobo Mau.

b) A história de crianças que não podem mais conviver com a natureza por causa do desmatamento.

Se selecionada alternativa a:

- Observe que o cenário não é o mesmo do conto Chapeuzinho Vermelho, indicando que a ideia que se quer apresentar é outra. Tente novamente.

Se selecionada a alternativa b:

- Muito bem! Ao comparar as diferenças entre a imagem proposta e o conto ao qual se remete a campanha, você conseguiu compreender o propósito da campanha.

3 Agora veja o anúncio publicitário na íntegra, o que auxiliará a compreender melhor a campanha.



Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace hoje.

Acesse o nosso site [www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br) ou ligue 0300 7892510

Na história do conto infantil, o vilão é o Lobo Mau. Na versão evocada pela expressão “esta história” no enunciado da campanha publicitária, quem é o vilão?

Resposta: ser humano

Outras respostas possíveis: (lenhador, homem, empresas multinacionais etc.)

Se incorreto:

- Lembre-se de que o que está sendo analisado não é o conto, mas a campanha. Na resposta anterior vimos que o problema apontado é o desmatamento. Quem provoca o desmatamento?

Se correto:

- Muito bem! Você apresentou um dos possíveis “vilões” para esta história. Repare no fato de que conhecer a história da Chapeuzinho foi importante para a compreensão.



4

Agora observe o enunciado da parte inferior da campanha.



Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace hoje.

Acesse o nosso site [www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br) ou ligue 0300 7892510

No texto, a quem se refere o termo “a gente”?

Resposta: Greenpeace

Outra resposta possível: ativistas do Greenpeace

Se correto:

- Muito bem! Para conhecer mais sobre este grupo, acesse o link <http://www.greenpeace.org/brasil/pt/quemsomos/Missao-e-Valores/>

Se incorreto:

- Leia novamente todos os enunciados presentes na campanha e estabeleça conexões entre eles.

5



Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace hoje.

Acesse o nosso site [www.greenpeace.org.br](http://www.greenpeace.org.br) ou ligue 0300 7892510

Qual é a intenção da campanha?

Respostas:

- a) Conscientizar o leitor a respeito do desmatamento na Amazônia e convidá-lo a engajar-se nas atividades do Greenpeace.
- b) Recontar a história infantil da Chapeuzinho Vermelho.
- c) Obter fundos através de doações.

Se selecionada alternativa a:

- Você percebeu a intencionalidade do anúncio publicitário, por compreender os sentidos das expressões “Ajude a gente”, “Fique sócio do Greenpeace hoje” e “Acesse o nosso site”. Muito bem!

Se selecionada a alternativa b:

- Relembre das respostas dadas às questões anteriores. O propósito da campanha não é tão somente o de recontar a história original. Tente novamente!

Se selecionada a alternativa c:

- Apesar de esta ser uma interpretação possível, em especial, pela passagem “Fique sócio do Greenpeace”, não há nenhuma passagem explícita no texto evidenciando a intenção de arrecadar fundos por meio de doações. Possivelmente, essa será a mensagem a ser encontrada no site da Ong. Entretanto, como não há nenhum elemento linguístico que garanta essa interpretação, releia o texto para assinalar a resposta certa!

<p>6</p>	<p>Em qual dos textos a seguir o vocábulo “filho” evoca o mesmo sentido expresso por “filhos” no enunciado da campanha publicitária?</p> <p>Texto 1:</p> <p style="text-align: center;"><b>Herdeiro da Pampa Pobre</b></p> <p>Mas que pampa é essa que eu recebo agora  Com a missão de cultivar raízes  Se dessa pampa que me fala a estória  Não me deixaram nem sequer matizes?  Passam as mãos da minha geração  Heranças feitas de fortunas rotas  Campos desertos que não geram pão  Onde a ganância anda de rédeas soltas  Se for preciso, eu volto a ser caudilho  Por essa pampa que ficou pra trás  Porque eu não quero deixar pro meu <b>filho</b>  A pampa pobre que herdei de meu pai  [...]  Engenheiros do Hawaii  Compositor: Gaúcho Da Fronteira/vai-nê Darde</p> <p>Texto 2:</p> <p style="text-align: center;"><b>O Filho Que Eu Quero Ter</b></p> <p>É comum a gente sonhar, eu sei,  quando vem o entardecer  Pois eu também dei de sonhar um  sonho lindo de morrer  Vejo um berço e nele eu me debruçar  com o pranto a me correr  E assim chorando acalantar o <b>filho</b> que  eu quero ter  Dorme, meu pequenininho, dorme que  a noite já vem  Teu pai está muito sozinho de tanto  amor que ele tem  Compositor: Toquinho</p>	<p>Se selecionado texto 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Muito bem! O termo filho, neste contexto, evoca o sentido de geração, o mesmo sentido proposto pela campanha publicitária.</li> </ul> <p>Se selecionado texto 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observe que o termo filho, neste contexto, remete à relação entre pai e filho. Não é este o sentido proposto na campanha publicitária. Tente novamente!</li> </ul>
----------	--	--

**Figura 1:** Exemplo de roteiro de elaboração dos objetos

Como se pode ver na terceira coluna, o diferencial dos objetos digitais é o *feedback*, cujo objetivo é auxiliar a tornar conscientes os processos mentais utilizados e a possível estratégia de inferência adotada durante a realização da atividade. Em outras palavras, o propósito dos *feedbacks* é de


justamente transformar uma estratégia cognitiva em uma estratégia metacognitiva (KATO, 2007). Por essa razão, a elaboração dos *feedbacks* demandou maior tempo e cuidado. O *feedback* do erro, por exemplo, deveria apresentar uma pista linguística, no intuito de trazer para o plano da consciência uma possível estratégia a ser empregada para a produção de inferências. Da mesma forma, os *feedbacks* dos acertos contêm uma breve explicação do possível caminho cognitivo adotado pelo leitor atento às pistas linguísticas que garantiu o acerto, igualmente no intuito de desautomatizar o processo de produção de inferências.


Por fim, as duas últimas etapas do processo foram a implementação técnica do objeto e sua revisão. Como já se afirmou anteriormente, não é necessário conhecimento técnico em informática para o manuseio desse gerador de conteúdos, o que facilita o acesso dos professores e viabiliza a produção autônoma de seus próprios objetos de aprendizagem de acordo com as demandas pedagógicas (TAROUCO, 2012), inserindo de maneira facilitada as TDICs no cotidiano de seu fazer pedagógico.

## 5. ANÁLISE DOS OBJETOS

Nesta seção, mostraremos exemplos de alguns objetos digitais desenvolvidos, ilustrando de que forma contemplam os conceitos mencionados na segunda e na terceira seções deste artigo. Conforme expresso anteriormente, os objetos foram pensados de modo a explorar diversas estratégias de compreensão textual, bem como diferentes formas de interação e uma variedade de gêneros textuais/discursivos. Além disso, os *feedbacks* elaborados para as alternativas de cada atividade foram pensados para conduzir o leitor metacognitivamente em seu processo de compreensão, habilitando-o a utilizar as estratégias aprendidas em outras experiências de leitura que tiver. É o que podemos observar no objeto ilustrado a seguir (Figura 2).

**Agora compare as propagandas e responda.**





Clique nas imagens para ampliar.

Que relação podemos estabelecer entre as pessoas que aparecem nas propagandas?

- A.  As duas pessoas precisam de doação de córneas.
- B.  As duas pessoas são doadoras de córneas.
- C.  As duas pessoas sonham em conhecer lugares diferentes.

**Figura 2:** Tela do objeto Horizontes. Fonte: As autoras

O objeto mostra duas peças de uma campanha publicitária. A questão solicita que o estudante escolha a alternativa que indica o ponto em comum entre as pessoas mostradas nas imagens. Para escolher a mais adequada, é preciso compreender o texto proposto. Podemos observar que se trata de um texto que conjuga imagem e linguagem verbal para compor seu sentido. A interação entre texto verbal e não verbal precisa ser levada em consideração pelo leitor em seu processo de compreensão e de investigação da hipótese mais provável.

As palavras “horizontes” e “montanhas” são pistas que indicam a probabilidade da alternativa que diz que as duas pessoas sonham em conhecer lugares diferentes. Isso também é corroborado por pistas presentes nas imagens: as paisagens que aparecem abaixo das palavras “horizontes” e “montanhas” são coloridas e estão no nível dos olhos; as pessoas aparecem em preto e branco e com uma tarja branca nos olhos; a relação pessoas em preto e branco e as paisagens coloridas poderia indicar que essas pessoas desejam estar naqueles lugares, o que tornaria suas vidas coloridas.

Esta alternativa, porém, tem como *feedback*: “Não é este o sentido que se estabelece entre os textos. Leia novamente e preste atenção no verbo ‘doar’.”. O *feedback* indica que o leitor deve prestar atenção especial no verbo “doar”, tornando esse verbo uma pista essencial para o sentido do texto. O termo “doação” está presente nas outras duas alternativas, apontando para a ideia de “doação de córneas”. Essa ideia pode ser confirmada pelo que se vê nas imagens: o fato de as paisagens estarem no nível dos olhos das pessoas e de ocuparem exatamente o tamanho da tarja branca que cobre esses olhos indica que as pessoas, ao doarem ou receberem córneas, poderão ver essas (e outras) imagens. Resta apenas verificar se o sentido do texto implica que as pessoas mostradas são doadoras ou são as pessoas que receberão córneas.

Ambas as leituras são possíveis, pois as pessoas mostradas nas imagens aparecem com uma tarja branca no lugar dos olhos, o que pode indicar: a) ou que elas não estão mais vivas (outra possível função da imagem em preto e branco) e estão doando, a quem precisar, a capacidade de ver; b) ou que elas não têm a capacidade de ver e, portanto, precisam de doação de córneas. Porém, uma das duas é a hipótese mais provável, o que pode ser mostrado a partir de uma pista específica.

Essa pista é mostrada se o estudante clica na alternativa “As duas pessoas são doadoras de córneas”. O *feedback*, ao explicar porque essa alternativa não é a mais adequada, pede que o estudante observe outra peça publicitária e informa: “Atente para o uso dos verbos no imperativo: **manifeste, doe e salve**. É usual em propagandas o uso do imperativo para persuadir o leitor a aderir à ideia expressa pelos verbos. Tente novamente!” (Figura 3). O leitor é, portanto, induzido a prestar atenção no fato de o verbo “doar” estar no imperativo. Essa pista indica a probabilidade da alternativa “As duas pessoas precisam de doação de córneas”, o que se confirma no *feedback*: “Esta é uma leitura possível. Ao se colocar no papel de doador, o leitor pode vir a se tornar aquele que irá devolver os horizontes e as montanhas a quem precisa. Muito bem!”.

Agora compare as propagandas e responda.

Que relação podemos estabelecer entre as p

A.  As duas pessoas são doadora

B.  As duas pessoas precisam

C.  As duas pessoas sonham e

Leia também a peça publicitária a seguir.

**ESPERAR PRA QUÊ?**  
Manifeste sua vontade. Doe órgãos. Salve vidas.

Disque Transplante: ligue 155

Atente para o uso dos verbos no imperativo: **manifeste, doe e salve**. É usual em propagandas o uso do imperativo para persuadir o leitor a aderir à ideia expressa pelos verbos. Tente novamente!

OK

Voltar Índice Créditos Fontes Seguinte

Figura 3: Tela de *feedback* do objeto Horizontes. Fonte: As autoras

Podemos observar, portanto, que o *feedback* das alternativas vai guiando o leitor em seu processo de construção do sentido do texto, levando-o a observar as pistas relevantes, neste caso em nível semântico-sintático, já que, além de dar-se conta do sentido do verbo “doar” neste contexto, o tempo e o modo verbal em que esse verbo está conjugado são essenciais para a produção do sentido. Também é possível observar que, embora o texto englobe linguagem verbal e não verbal, as pistas indicadas nos *feedbacks* mostram o caminho por meio da linguagem verbal, fazendo o leitor perceber o papel fundamental das partículas linguísticas na compreensão do sentido. Esse reconhecimento consciente, como já afirmamos neste texto, é a essência dos *feedbacks* dos objetos, já que se pretendia desenvolver e aperfeiçoar estratégias metacognitivas de leitura. Entretanto, essas estratégias, conforme Kato (2007) postula, têm a função de contribuir para a detecção de falhas no processo de compreensão e, evidentemente, exigem maior esforço por parte do leitor para processar o sentido do texto. Apesar desse alto custo, o leitor passa a ter controle sobre seu próprio processo de leitura e passa a empregar procedimentos conscientes de atenção às pistas linguísticas que contribuem para a inferenciação. Como foi evidenciado, para acertar a questão proposta neste objeto, é preciso que o leitor reconheça a função do verbo “doar”, o que poderá ocorrer, talvez, somente pelo diálogo com outro texto, que é o que o *feedback* propõe. Ou seja, apesar do alto custo de processamento, os benefícios da compreensão e do acerto compensam o trajeto cognitivo empreendido para a resolução da questão.

O objeto ilustrado na Figura 4 explora uma maior variedade de estratégias de compreensão, bem como de interação nas atividades. Trata-se de um gênero textual diverso do explorado no outro objeto, com particularidades que propiciam a mobilização de outras estratégias de leitura. Uma dessas particularidades é o fato de o sentido das palavras depender do contexto e poder influenciar o sentido de todo o texto, o que é explorado na primeira questão do objeto.

Leia o poema abaixo

Houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho.  
Tropeçava-se. Levantava-se. E seguia-se.  
Hoje, tem uma bala no meio do caminho.  
No meio do caminho tem uma bala.  
Tem uma bala no meio do ca...

(Marcelo Spalding – Livro Minicontos e Muito Menos)

1) Das opções abaixo, qual é a que apresenta o sentido mais próximo da expressão "pedras" na primeira frase?

- A.  ? Obstáculos  
B.  ? Rochas  
C.  ? Medo

[Voltar](#) [Índice](#) [Créditos](#) [Fontes](#) [Seguinte](#)

**Figura 4:** Tela do objeto No Meio do Caminho. Fonte: As autoras

Inicialmente o estudante escolhe, entre três opções, aquela que apresenta o sentido mais próximo da expressão “pedras” que aparece na primeira frase. As opções são: obstáculos; rochas; medo. Sem a necessidade de reler o poema, é possível optar pela alternativa “rochas”, que se aproxima do significado literal de “pedras”. Se essa opção é marcada, aparece o seguinte *feedback*: “A palavra ‘pedras’ é sinônimo de ‘rochas’, porém, em textos poéticos como este, algumas palavras, às vezes, podem produzir sentidos diferentes dos que usualmente têm. É o que chamamos de sentido metafórico. Tente novamente!”. É possível observar que o *feedback*, além de fazer o leitor atentar para a necessidade de investigar um outro sentido para a expressão “pedras”, ainda conceitua esse fenômeno como “sentido metafórico”, aumentando o conhecimento do leitor e, por consequência, sua habilidade de reconhecê-lo em outros textos. O leitor, dessa forma, é conduzido a reler o poema, procurando pistas que indiquem outro possível sentido para a expressão “pedras” no texto, considerando o sentido metafórico. Trata-se da exploração da habilidade de inferência no nível semântico.

A segunda questão (Figura 5) apresenta uma dinâmica diferente, solicitando que sejam indicadas no próprio texto palavras que remetem ao passado e ao presente. Além disso, modifica o nível de inferência explorado, focando no nível morfológico, pois, conforme indicado no *feedback* da atividade, essas palavras são, em sua maioria, formas verbais.

## Leia novamente o texto

O autor contrasta dois momentos: um no passado e um no presente. Identifique em vermelho as palavras que remetem ao passado e em azul as que remetem ao presente:



Para alterar a cor das palavras clique na opção da cor e, em seguida, na palavra.

Houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho.

Tropeçava-se. Levantava-se. E seguia-se.

Hoje, tem uma bala no meio do caminho.

No meio do caminho tem uma bala.

Tem uma bala no meio do ca.....

*(Marcelo Spalding – Livro Minicontos e Muito Menos)*

Verificar

Voltar

Índice

Créditos

Fontes

Seguinte

**Figura 5:** Tela do objeto No Meio do Caminho. Fonte: As autoras

A última questão do objeto (Figura 6) explora um recurso de compreensão que depende do reconhecimento da intertextualidade, ao comparar o poema analisado com outro poema. Nessa questão, é solicitado que o leitor indique aquele que julga ter sido escrito primeiro. No momento em que o estudante faz o que é pedido, independentemente do poema selecionado, aparece uma nova orientação: “Você deve ter observado, em um dos dois textos, alguma pista que o tenha conduzido a essa resposta. Marque a passagem que corresponde a essa pista.”.

Assim, o leitor é convidado a observar atentamente os dois poemas e identificar que pista linguística é capaz de levar à identificação do poema que foi escrito primeiro.



Compare o poema de Marcelo Spalding com o poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade.

Você deve ter observado, em um dos dois textos, alguma pista que o tenha conduzido a essa resposta. Marque a passagem que corresponde a essa pista.

<p>No meio do caminho tinha uma pedra Tinha uma pedra no meio do caminho Tinha uma pedra No meio do caminho tinha uma pedra.</p> <p>Nunca me esquecerei desse acontecimento Na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho Tinha uma pedra Tinha uma pedra no meio do caminho No meio do caminho tinha uma pedra.</p> <p>(Carlos Drummond de Andrade)</p>	<p>Houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho. Tropeçava-se. Levantava-se. E seguia-se. Hoje, tem uma bala no meio do caminho. No meio do caminho tem uma bala. Tem uma bala no meio do ca....</p> <p>(Marcelo Spalding – Livro Minicontos Mais ou Menos)</p>
--	--

[Reiniciar](#)

[Voltar](#) | [Índice](#) | [Créditos](#) | [Fontes](#)

Figura 6: Tela do objeto No Meio do Caminho, Fonte: As autoras

Se o estudante, mesmo tendo selecionado corretamente o poema, clica em um trecho que não é a pista, aparece o seguinte *feedback*: “Realmente o texto de Carlos Drummond de Andrade foi escrito primeiro, mas o trecho do texto que nos conduz a esta resposta não é este. Dica: para responder a esta questão você pode se valer de ambos os textos”. A pista a ser observada é o trecho “Houve um tempo em que havia pedras no caminho”, do poema de Marcelo Spalding, que remete ao poema de Carlos Drummond de Andrade. Se o leitor clica nessa pista, mas havia selecionado o poema de Marcelo Spalding como tendo sido escrito primeiro, aparece o seguinte *feedback*: “A expressão ‘houve um tempo em que havia pedras no meio do caminho’, no texto de Marcelo Spalding, é uma das pistas que conduzem à resposta correta. Analise os dois textos tendo esta pista presente. Qual deles foi escrito primeiro?”. Dessa forma, o leitor tem a opção de reiniciar a atividade e selecionar novamente o poema que ele acha que foi escrito primeiro. Se ele clica no poema de Carlos Drummond de Andrade e seleciona aquela mesma pista, o *feedback*, além de reafirmar que a pista está correta, diz: “Você percebeu o diálogo entre os dois textos (o que chamamos de intertextualidade)”. Mais que informar que o estudante acertou, o *feedback* apresenta o conceito de intertextualidade, permitindo que o leitor aprenda sobre esse recurso e o utilize em possíveis processos futuros de leitura e compreensão.

Como ilustramos nos exemplos acima, a função dos objetos digitais de aprendizagem propostos foi alçar ao nível da consciência o caminho percorrido durante o processo de inferenciação. Assumimos, portanto, as estratégias metacognitivas como nosso propósito de aprendizagem. Assumimos, também, que a interface entre propostas de ensino da leitura e o uso das TDICs pode aprimorar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Acreditamos, por fim, que os objetos digitais elaborados durante a vigência do projeto são flexíveis e adaptáveis às dinâmicas e às especificidades das aulas, das turmas e dos estágios de aprendizagem em que se encontram os estudantes, por explorarem diferentes habilidades e diferentes estratégias de compreensão textual.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto pretendemos apresentar como a disponibilização de novos meios de acesso à aprendizagem pode contribuir para complexificar e potencializar, inclusive, situações de ensino, neste caso da capacidade de inferir o sentido de diferentes gêneros textuais. Afirmamos que é necessário que se repense o trabalho desenvolvido nas escolas, levando-se em consideração as necessidades de aprendizagem e de comunicação que permeiam as relações entre os indivíduos e o conhecimento.

O percurso que aqui apresentamos foi aquele que trilhamos por meio das ações do projeto de extensão em parceria com o Laboratório de Aprendizagem e o grupo de pesquisa de nossa instituição. Descrevemos de que modo foram concebidos os objetos digitais de aprendizagem da leitura desenvolvidos, tendo como referência conceitos teóricos acerca das TDICs e acerca da leitura em uma perspectiva cognitiva. Apresentamos uma breve explicação de que modo ambos os fundamentos se mostravam evidentes nos objetos desenvolvidos, à medida que as atividades propostas exploravam, via interação com a tecnologia, a capacidade de inferir, por meio do desenvolvimento de estratégias metacognitivas da leitura. Mostramos que os objetos digitais de aprendizagem, justamente por essa essência interativa, têm papel essencial nesse processo, à medida que contribuem para a desautomatização do percurso cognitivo percorrido pelo leitor quando constrói o sentido do texto, já que pelo manuseio do objeto se pode ensinar o leitor a atentar às pistas linguísticas que conduzem à sofisticação do processo de inferenciação.

Há muito o que fazer em termos de ensino e de aprendizagem da leitura. Acreditamos que a interação entre TDICs e processos de aprendizagem de estratégias metacognitivas da leitura pode ser potencializadora da melhoria da qualidade do ensino dessa habilidade tão cara em uma sociedade letrada e com múltiplo acesso à informação.

## REFERÊNCIAS

Beddigton, J. et al. (2008). The mental wealth of nations. *Nature*, 455, p. 1057-1060.

Coll, César; Mauri, Teresa; Onrubia, Javier (2010). A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: Coll, C.; Monereo, C. *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p. 66-93.

Coll, César; Monereo, Carles. (2010). Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: Coll, C.; Monereo, C. *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p. 15-46.

Coscarelli, Carla Viana (2002). Reflexões sobre as inferências. In: CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, VI, Minas Gerais. *Anais...* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom.

Dehaene, Stanislas. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Ferstl, Evelyn C. (2012). The functional neuroanatomy of text comprehension: what's the story so far? IN: Schmalhofer, F.; Perfetti, C. A. (Eds.). *Higher level language in the brain: inference and comprehension processes*. Psychology Press, p. 53-102.

Forneck, Kári et al. (2015). *Um click na leitura: objetos virtuais de compreensão textual*. Lajeado: Ed. da Univates, e-book.

Goodman, Kenneth S. (1991). Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, 86, p. 9-43.

Kato, Mary A. (2007). *O aprendizado da leitura*. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

Kintsch, Walter; Rawson, Katherine (2013). Compreensão. In: Snowling, M.; Hulme, C. (Orgs.). *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, p. 227-244.

Lalueza, José L.; Crespo, Isabel; Camps, Silvia (2010). As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: Coll, C.; Monereo, C. *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p. 47-67.

Morais, José. (2013). *Criar leitores para professores e educadores*. Barueri: Manole.

Pereira, Vera W. (2009). Predição e inferência leitora. In: Campos, J. (Org). *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: Edipucrs, p. 10-22.

Smith, Frank (1991). *Compreendendo a leitura*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Solé, Isabel (1998). *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: ARTMED.

Tarouco, Liane M. R. (2012). Objetos de aprendizagem e a EAD. In: Litto, F. M.; Formiga, M. (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. 2ª ed. São Paulo: Person Education do Brasil, p. 83-92.

Wiley, David A. (2000). *Learning object design and sequencing theory*. 2000. Tese de doutorado. Brigham Young University Provo. Disponível em: <http://davidwiley.com/papers/dissertation/dissertation.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

Recebido em: 30/08/2015

Aceito em: 13/10/2015

## **A CONTAGEM DISCURSIVA: UMA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DE PROVAS DE MATEMÁTICA**

*por Rogério Lourenço\* (UFRJ)\*\**

### **RESUMO**

O trabalho de pesquisa e coleta de enunciados da Olimpíada brasileira de Matemática das Escolas Públicas é discutido como forma de propor um diálogo entre a Linguística e a Matemática. São analisadas seis respostas de uma questão composta pelo entrelaçamento de número, imagem e palavra como gestos discursivos. Está situado no conjunto de objetivos e atividades de pesquisa do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som, LABEDIS.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua; discurso; matemática; imagem; informação

### **ABSTRACT**

The research for data collection from the Brazilian Public Schools Mathematics Olympiad is discussed as a way to foster the Mathematics and Linguistics dialog. A question and six different answers are analyzed looking for the intertwine of number, word and image as discursive gestures of meaning. The work is part of the research activities from LABEDIS (Discourse, Image and Sound Studies Laboratory).

**KEYWORDS:** Language; discourse; mathematics; image; information

### **1. INTRODUÇÃO**

Há razões para argumentar que existe uma dimensão discursiva<sup>1</sup> em toda operação numérica, assim como há regimes de ordenação e valor em todo discurso. Isto pode ser observado quando esses dois tipos de conhecimento, o linguístico e o matemático são pensados como práticas históricas do modo como as palavras são *contadas*, ora como estórias, ora como números. O verbo contar<sup>2</sup>, portanto,

\* [metaimagem@gmail.com](mailto:metaimagem@gmail.com)

\*\* Universidade Federal do Rio de Janeiro

1 O termo discurso é usado na acepção da escola francesa de Análise do Discurso (AD), (cf. PÊCHEUX, 1997).

2 Com uma datação de 1292, o verbo contar tem no Houaiss 16 acepções (HOUAISS, 2009)

expressa possibilidades de construção e compreensão dos limites entre língua e matemática.

Este artigo<sup>3</sup> aborda o processo de análise discursiva dos enunciados das provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, a OBMEP<sup>4</sup>. Observa o contexto das perguntas e respostas neste evento discutindo os aspectos discursivos da língua que possibilitam usos dos numerais como combinações gramaticais para manipular valores, medidas, quantidades e proporções.

A forma pensada para analisar usos discursivos dos numerais foi selecionar questões com imagens. No início da pesquisa, o modo como eram descritas as imagens nos enunciados, sempre denominadas por “figuras”, chamou à atenção para o fato de que os aspectos visuais tinham, assim como os números, uma relação paralela e simultânea com as palavras.

Tal procedimento fez convergir os processos, tanto de descrição linguística quanto de operação numérica. Como será visto mais à frente, as imagens, assim como os números, são elementos de dificuldade conhecida na interpretação dos problemas de matemática. Por isso, a escolha de problemas onde o conteúdo linguístico (objetos) e numérico (valores, medidas...) tivessem o mesmo referencial estabeleceu a ligação entre o número e a imagem.

O texto está dividido três partes. A primeira é um breve cenário das pesquisas sobre língua e número para situar a potencial contribuição da Linguística para o ensino da Matemática. A segunda constrói um quadro teórico para observar a discursivização das informações numéricas e visuais. A terceira analisa seis estratégias de resposta para uma das questões selecionadas na pesquisa.

## 2. A OBMEP

A OBMEP iniciou em 2005, com cerca de 10 milhões de participantes, e atualmente tem algo em torno do dobro desse número. Realizada em 99% dos municípios do país, nesses dez anos, as provas têm-se caracterizado por enfatizar a justificativa do argumento da resposta, não apenas com o cálculo, mas obrigatoriamente com o texto. Nesse contexto, o que se busca nos enunciados é o modo como cada participante ordena tais elementos.

Sendo uma variação das Olimpíadas de Matemática, evento da Sociedade Brasileira de Matemática<sup>5</sup> que existe desde 1979, a OBMEP reúne estudantes do ensino fundamental. Este evento, assim como outras olimpíadas<sup>6</sup>, reúne participantes que devem concorrer ao prêmio, à medalha, como vitória de seu esforço e talento. De interesse para esta tese, tal competição é, de fato, uma forma privilegiada de

3 Este estudo expande assuntos tratados durante o doutorado (LOURENÇO, 2015) sob o título: Metaimagem: uma análise do discurso de enunciados nas provas da olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas (OBMEP). Está situado no conjunto de objetivos e atividades de pesquisa do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som, LABEDIS, sendo desenvolvido com apoio do CNPQ (Edital Universal) e FAPERJ (APQ4).

4 Agradeço à Secretaria e Coordenação da OBMEP pela disposição, colaboração e orientação no processo de seleção das questões. Tal apoio e trabalho conjunto foi fundamental no sentido de guiar matematicamente os pontos linguísticos escolhidos para análise de discurso.

5 [http://www.obm.org.br/opencms/quem\\_somos/breve\\_historico/#](http://www.obm.org.br/opencms/quem_somos/breve_historico/#)

6 <http://www.cnpq.br/web/guest/olimpiadas-cientificas>

observar problemas matemáticos, isto é, enunciados que reúnem elementos semióticos.

A título de ilustração, e para fins de dimensionar o impacto atual da OBMEP, a 1ª fase das provas ocorrida em 2014 teve 46.711 escolas, 18.192.526 alunos e abrangendo 99.41% municípios<sup>7</sup>. Tal quantidade de participantes e especificidade em valorizar o raciocínio tanto quanto o resultado, fazem com que esse ponto de interesse de uso da língua na OBMEP seja observado num contexto fora das provas: o conteúdo textual de seu material didático (BIONDI et al., 2007:10).

Como essa variedade de participantes interage com as questões é algo que pode ser buscado nas respostas. Pode-se perguntar como se dá a organização textual dos constituintes lexicais e em conjunto com os algoritmos. Isso não impede, contudo, que o nível de exigência da prova não seja igualmente observado. De modo que o interesse nas respostas não incide apenas sobre erros ou acertos, mas sobre a observação da produção do entrelaçamento do cálculo com a experiência linguística.

De um ponto de vista discursivo, os usos que cada aluno dá à ótica sobre a resposta de um determinado problema, expandem a solução para além do preparo escolar institucional. Tal fenômeno que extrapola a formalização curricular pode ser considerado, dependendo do modelo didático adotado, como inadequado, pois foge ao pensamento algorítmico ensinado.

Tais perguntas e respostas são um conjunto de práticas que emergem do uso da língua como efeitos de sentido na hora da resposta aos problemas propostos pela OBMEP. Assim como as escolhas discursivas das respostas, as perguntas dos problemas de matemática baseiam-se também em aspectos ideológicos que promovem ou dificultam a compreensão das operações numéricas codificadas nos componentes linguísticos.

### 3. LÍNGUA E MATEMÁTICA

Uma questão fundamental a ser melhor compreendida pelo acúmulo de pesquisas não apenas linguísticas é saber qual é o grau de interdependência entre palavras e números. Existe um debate interdisciplinar sobre se os números são ou não parte da língua.

Há duas posições básicas sobre se a língua tem ou não relação com os números. Uma que afirma a independência entre número e língua (BRANNON, 2005; ZHANG et al., 2012; MACIZO; HERRERA, 2013) e a outra, que conciona à língua a própria existência e compreensão dos números (WIESE, 2003; BALDO; DRONKERS, 2007). A título de ilustração, há estudos que mostram, por exemplo, interessantes discussões em fonologia<sup>8</sup>, sobre se a leitura de problemas de matemática como não alterados pela entonação. Há ainda discussões sobre a recursividade da sintaxe (WATANABE, 2010) e a formas matemáticas que permitem a sequência numérica são abordagens.

<sup>7</sup> Informações de 2014 na página. Disponíveis em: [http://www.obmep.org.br/obmep\\_em\\_numeros.html](http://www.obmep.org.br/obmep_em_numeros.html)

<sup>8</sup> Trabalhos sobre a recursividade (LADD, 2008), sobre a leitura de expressões algébricas (O'MALLEY; KLOKER, 1970)

Paralela às discussões linguísticas existe uma enorme quantidade de trabalhos<sup>9</sup> sobre aspectos comunicacionais, os quais, entre eles, a língua, e os problemas de matemática. Como foi observado em outro momento (LOURENÇO, 2012) a história das relações entre a educação matemática e a preocupação com a língua, iniciada nos congressos da UNESCO<sup>10</sup> durante os anos setenta tem até aqui no Brasil, reflexos com a existência da OBMEP.

Embora haja alguns esforços (PIMM, 1979; KIERAN et al., 2003; QUALIS et al., 2009; SHARON; RAZFAR, 2012) no sentido de tornar a leitura dos problemas de matemática um ato discursivo, não há no Brasil um conjunto maior de iniciativas de modo a produzir uma contrapartida de diferentes abordagens teóricas para uma comparação.

Não se trata de saber qual fenômeno cognitivo teve início, já que para fins práticos de menor alcance tal preocupação possa ser considerada imemorial (CHRISOMALIS, 2010, p. 23). De modo específico e localizado na língua portuguesa, há a observação feita Cagliari (2000, p. 21) sobre a necessidade de pesquisas linguísticas sobre a ótica de elaboração de problemas de matemática. Estudos posteriores (MOLLICA; LEAL, 2008) que tiveram, além do número, questões relativas à imagem, como será visto mais à frente, fazem parte desses esforços que abordam a observação feita por Cagliari.

É necessário conhecer mais sobre a intersecção e os limites dessas informações materialmente distintas na elaboração e na resolução de problemas de matemática. É esse espaço entre o uso da gramática e a liberdade matemática dos numerais e das imagens que interessa à presente análise dos aspectos discursivos.

A atribuição tradicional das gramáticas que classificam os numerais nas categorias de ordinal, cardinal e nominal proporciona diferentes usos para o funcionamento produtivo entre os termos lexicais e os números. Tal atribuição parte do pressuposto de que os numerais são uma classe gramatical distinta de modificadores<sup>11</sup>, que têm sua especificidade de cálculo, valoração e medidas matemáticas, funcionando na língua de modo simultâneo à gramática.

O caminho argumentativo até aqui propõe que uma compreensão discursiva dos problemas de matemática requer pensar a relação entre a língua e o número como elementos que geram e interagem com as imagens. Uma explicação do porquê os numerais são passíveis dessa plasticidade foi buscada nos funcionamentos gramaticais que o número comporta.

A partir da distinção entre designação, conceituação e estatuto epistemológico de existência dos numerais proposta por Wiese (2003), há uma diferenciação entre estas atribuições reconhecíveis nos números cardinais, ordinais e nominais, colocando-as na perspectiva de aspectos funcionais, não formais, que para efeito de uso, aqui foram tomados em conjunto com os operadores discursivos a serem discutidos à frente.

9 Para fins de referência, ver (CAMPBELL, 1992; MARTIN, 2007)

10 Evento realizado em 1974, com o Simpósio *Interactions between Linguistics and Mathematical Education* em Nairóbi, no Quênia

11 Não será tratada nesta tese a extensa discussão teórica que analisa a parte não numeral do léxico dedicada aos quantificadores. Dada a natureza da pesquisa, entende-se que nos enunciados matemáticos, mesmo com um uso relevante de modificadores, o resultado é sempre expresso via numerais, criação linguística padrão.

Seguindo a classificação as designações são: cardinais (a direta que indica a quantidades, como em “três canetas”, e a indireta, onde se indica valor ordinal, como em “a terceira rua à esquerda”); e ordinais, em que há uma sequência classificatória, quando o primeiro tem o valor hierárquico maior, como em o “primeiro corredor”, ou não, como nos casos de listas de produtos, que não possuem uma ordem intrínseca.

A designação nominal, por conseguinte, cobre os usos de identificação como datas comemorativas, ou sistemas de transporte público. Nesses contextos, o ônibus nº 206 não necessariamente é antecedido pelo nº 205, sendo resultado de outros mapeamentos da cidade e do sistema de gestão de veículos. O 1º de maio não tem, como antecedente simbólico, relação alguma com o 30 de abril. Além desse uso categorial, onde se etiqueta um nome, outra função, a de índice, pode ser agrupada ao uso nominal dos numerais. Assim, o 4º dia do mês tem um caráter de índice, quando destacado no conjunto de dias.

Diferente das abordagens tradicionais, contudo, esta a possibilidade de combinações entre essas classificações, diferentes das atribuições que lidam somente com as partes numéricas, conforme a definição gramatical. Essas considerações trazem para a abordagem discursiva dos numerais nos enunciados matemáticos a perspectiva funcional de observar essa categoria em uso, distribuída nos casos em que o número é designado sempre segundo um contexto especificável.

Ainda assim, a parte numérica que não interage com a língua, interage, não obstante, com as imagens. De modo que é possível, a partir de uma determinada figura, derivar valores sem necessariamente ter qualquer uso de numerais.

#### 4. LÍNGUA E IMAGEM

Há uma antinomia pretendida entre as descrições verbais dos enunciados matemáticos, com sua lógica numérica, e as descrições verbais não numéricas, como as imagens, as quais são regidas por modos de significação e mensuração. Tal compreensão social de ensino da língua e da matemática (e sua subjacente concepção de número e linguagem) pode ser observada atualmente em materiais pedagógicos de suportes diversos, tais como livros escolares, vídeos didáticos ou páginas da internet. Nestes materiais, o principal canal de comunicação, mesmo no caso da imagem (SOUZA, 1998) parte dos usos linguísticos de enunciados verbais e escritos para conduzir o processo de ensino matemático.

Essa multidimensionalidade implica dizer que a língua comporta elementos significativos para além do linguístico, ou aquilo que é objeto de estudo da linguística. São expressos como constituintes gramaticalmente observáveis, tal como os numerais, ou têm a função de referência externa aos elementos da frase, como as anáforas, ou como no caso das imagens e sua localização no tempo e espaço contextuais.

A redução da língua ao linguístico é um fenômeno que tem sido apontado pela AD (ORLANDI, 1995; SOUZA, 1998) como forma de evidenciar que a língua, a despeito de sua materialidade própria, tem relação constitutiva e não natural, isto é, desprovida de história e trabalho humano como formas



significantes. Reduz-se a reflexão sobre a língua, ao domínio da linguística e com isso as interfaces que a própria língua tem ficam como resíduos que não se encaixam nos modelos que tomam o linguístico como modelo absoluto da língua.

Estudar modos de significação que não derivem da condição linguística produzida pela fala, e pelos alfabetos latinos, tem sido um ponto de ampla discussão dos linguistas, como pode ser visto em diversos autores (WOODS, 1984; HALLIDAY, 1985; SCHMANDT-BESSERAT, 1996; CAMPBELL, 1997; NAVEH, 1997; VAJDA; ASSOCIATION, 2000; HOUSTON et al., 2001; BORBA, 2003; COULMAS, 2003; LINELL, 2005; ROGERS, 2005; TANG, 2006; BAINES et al., 2008; KEMMERER, 2010).

A isometria que o aluno tem, portanto, para interpretar a questão baseia-se na relação que a palavra e o número têm com os referentes, elementos de visibilidade na questão, implicados na leitura dos enunciados. A primeira observa a superposição, a complementaridade e alternância do uso discursivo dos numerais do problema como um todo (perguntas e respostas tomadas como enunciados que dialogam). Faz isso olhando os usos discursivos dados aos aspectos morfossintáticos desses constituintes linguísticos de natureza matemática. A segunda etapa observou as diferentes (de) signações para os elementos visuais como encadeamentos discursivos de natureza pictórica.

Existe já alguma evidência sistematizada no sentido de entender o porquê da grande dificuldade por parte dos alunos em identificar corretamente os aspectos visuais dos problemas matemáticos (STEEN, 2001; CARRUTHERS; WORTHINGTON, 2011; MOLLICA; LEAL, 2011). Acredita-se que a análise dos enunciados dos problemas de matemática que têm o entrelaçamento de elementos de natureza significativa distinta equivale à necessidade de pesquisar como se dá o discurso sobre o número que emerge nas perguntas e respostas.

Há esforços para pesquisar como se pode unir o trabalho conjunto entre o ensino de língua portuguesa e de matemática<sup>12</sup>. Este problema das imagens existe igualmente nas diferenças no ensino de procedimentos algorítmicos (BOCK et al., 2007; GEBUIS; GEVERS, 2011). Pretende-se observar, como foi dito acima, o entrelaçamento desses três elementos significantes: a palavra, o número e a imagem, como resultado vetorial da construção discursiva dos enunciados, em relação às respostas. Os estudos de Mollica e Leal, pautados em análises de classes para adolescentes e experiências com EJA mostram que nessas situações a conexão entre número e imagem não ocorre como esperado. Há um subaproveitamento da relação em detrimento da compreensão.

Em relação apenas aos aspectos visuais, independentes de valores de mensuração, as imagens são tidas na literatura sobre o ensino de matemática (KIERAN et al., 2003; O'HALLORAN, 2005; GIAQUINTO, 2007) como um problema à parte junto aos números. Tais posições corroboram o que se descreve acima. Há, assim, uma limitação da interpretação textual em relação à imagem e ao número.

No caso da língua portuguesa, é possível se referir a pesquisas que tratam dessa interação entre

<sup>12</sup> Embora haja iniciativas conjuntas no campo da linguística e da matemática (CAXIAS et al., 2009), ou de educação de adultos (REIS et al., 2009), como será visto adiante, estas têm fundamentos em premissas outras que as aqui abordadas.

número e imagem, mediados pela língua. Ocorre que em ambos os casos está em jogo uma habilidade espacial que toma no percurso, a área, a área ou padrão, elementos visuais que podem ser observados ora como pontos, formado a imagem, ora como retas, formado a escala numérica. Quando se diz “-1” faz-se referência à reta, metáfora que melhor se adequa ao propósito.

Cabe perguntar em que medida se baseia, então, tal antinomia, tendo em vista que conforme visto acima a imagem é de fato um catalisador de palavras, pela referência, e de números, pela presença física ou imaginária das formas. Tal setorização dos sentidos ocorre pelo hábito ideológico e político de tradicionalmente separar as disciplinas.

## 5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica que constitui a AD teve sua composição inicial em três campos distintos. Por motivos históricos, a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise foram disciplinas agrupadas por um coletivo de trabalhos iniciados na França no final dos anos 60 que criticou nestes campos as respectivas noções de sentido, de negação da ideologia e de idealização do sujeito.

A partir da composição acima as pesquisas que têm sido desenvolvidas sob esta ótica de reflexão crítica da linguística têm sugerido que o sentido das palavras não é desprovido de marcas históricas e ideológicas das quais o assujeitamento<sup>13</sup> à língua é uma manifestação. Isto significa argumentar que todo falante pensa em uma língua natural e seu raciocínio nessa língua não pode ser separado da construção social de seu vocabulário.

Os aspectos materiais da língua estão, portanto, em todos os usos simbólicos que a língua permite. No caso dos problemas de matemática, atestam igualmente que para além do simbólico, o político determina a ideologia de manifestação do sentido na língua. A produção desses sentidos então é entendida não como deriva de uma esfera cultural autônoma mas como produto do trabalho dos grupos humanos. A constituição dos falantes em sujeitos de um discurso ocorre assim mediante um processo histórico de apropriação da língua.

De modo que há marcas em todo enunciado que fazem emergir traços da história no interdiscurso: o lugar onde se entrelaçam o ideológico, o histórico e o social e o material do qual a memória se constitui. São produtos das formações discursivas, sempre determinadas entre a paráfrase e a polissemia daquilo que é dito. O procedimento de estabelecer o lugar de fala que situa o que é dito produz também o sujeito que diz.

Esses instrumentais apresentam a característica da necessidade de pensar a análise sempre com um batimento entre a descrição e a interpretação, como diz Orlandi, tomando as condições de produção do instrumental proposto por Pêcheux (ORLANDI, 1996, p. 32):

<sup>13</sup> O assujeitamento à língua diz respeito ao fato, referido por Pêcheux, de que as línguas naturais exercem em seus falantes efeitos de ordem simbólica, tendo em vista que serem construções coletivas com marcas históricas.

O analista parte da análise das formulações e sua escrita deve tomar visível a forma da análise no batimento contínuo do seu próprio gesto de analista entre descrição e interpretação (M. Pêcheux, 1981). O que deve levar o estudioso da linguagem a compreender os gestos que configuram as formulações no texto. O analista tem, pois, como objeto de observação o texto e como objetivo da análise a sua compreensão enquanto discurso. Ele vai então, com sua escrita, tornar possível essa compreensão.

Resulta desse movimento que a tensão entre a paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente) causa uma dispersão de sentidos. A heterogeneidade discursiva é um conceito utilizado para situar esse conjunto de pré-condições, sendo o meio pelo qual se interpreta os diversos movimentos onde o discurso preenche o que pretende expressar. Orlandi (2008) utiliza essa noção de dispersão, junto a de incompletude, para mostrar que na constituição do sentido o processo não é linear, tal como modelado pela linguística com a segmentação. Antes, essa heterogeneidade é um índice trabalhado como matéria constitutiva do discurso, e não uma aleatoriedade.

A posição da AD para com a noção de língua está entre os polos do sociologismo que considera aspectos empíricos, e o formalismo que atribui à língua a realidade psicológica do falante. Em ambos, a crítica recai sobre a modelagem formalista e a idealização do sujeito, bem como a negação do inconsciente como campo do político. Negam, igualmente, que a historicidade da língua é reflexo da ideologia que cria o efeito imaginário do sujeito se supor o centro do sentido. É antes de tudo a ideológica a transparência da língua (o sentido que uma palavra tem) e permite, pelo acordo implícito aquilo que “chamaremos caráter material do sentido das palavras e do enunciado.” (Pêcheux, 1981) Não existe sujeito sem ideologia e, com isso, o sujeito perde sua centralidade e passa a integrar o funcionamento do discurso.

A AD considera que o efeito ideológico fundante é a noção de um deslocamento importante para que se analisem os discursos: a indagação “o que isso quer dizer? dá lugar a “como isso significa?” Isso, porque sujeito e sentido não se separam. Para fazer sentido, é preciso que o sujeito se inscreva em uma determinada Formação Discursiva (FD). Dizer é filiar-se a uma FD que, por sua vez, está inscrita em uma determinada formação ideológica. Logo, o sujeito é constituído em uma FD (ou mais) na qual se inscreve. É, assim, uma posição discursiva assujeitada, criando o sujeito da enunciação.

A possibilidade de fazer sentido não advém do fato de as palavras já terem sentido (transparência), mas sim do fato destas serem processo e produto de articulações histórico-ideológicas. Em outras palavras, significar decorre de condições de produção que apontam a exterioridade da/à linguagem: Quem? Quando? Onde? Para quem?

O conjunto de elementos analisados tem por definição o conceito de Formação Discursiva (FD), formulado por Foucault (1966), e reelaborado por Pêcheux (1997) como aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, numa determinada conjuntura definida pelos posicionamentos à luta de classe

e pelas instituições fundantes (o estado, a igreja, etc.), determina o que pode e deve ser dito; lugar de constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece. Por isso, significar é filiar-se a uma FD, a uma memória dada.

É essa inscrição em uma ou mais FDs que faz com o sujeito articule o já-dito, o pré-construído que o evidencia como não existindo como a origem do sentido enunciado. Trata-se de um já-dito, marcado por condições históricas e posições ideológicas. Expõe uma memória entendida como formada ideologicamente – formações que reportam às relações de classe, como escreve Courtine (1981, p.34): “cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas que se relacionam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras.” São as formações ideológicas que engendram as FDs.

O mecanismo de identificação do sujeito por uma FD, na qual se insere, está, no caso, inscrito em uma formação ideológica, permite inferir que o indivíduo é interpelado como sujeito sem que, no entanto, tenha conhecimento ou domínio desse processo. Na base desse princípio de assujeitamento está a articulação da noção de esquecimentos, trazida por Lacan.

“É nesse reconhecimento que o sujeito se “esquece “das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa. Sendo “sempre já” sujeito, ele “sempre-já” se esqueceu das determinações que o constituem com tal.” (Pêcheux, *idem*). Tem-se aí um processo/produto de esquecimentos necessários e constitutivos.

Esquecimento Nº 1 (total): o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da FD que o domina. O que remete à ilusão de ser o sujeito a fonte do seu dizer para a suposta autonomia do sujeito.

Esquecimento Nº 2 (parcial): todo sujeito-falante seleciona no interior da FD que o domina, isto é, no sistema de enunciação, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase. O que remete à ilusão da realidade como pensamento, com a ilusão de transparência dos sentidos, com a ilusão de que o sentido só pode ser aquele.

Diz Orlandi (2009)

“em ambos os esquecimentos a noção de FD é fundamental. Em ambos, opera também a noção de ideologia, recuperada e ressignificada como a naturalização e evidenciação do sentido, e não ocultação. Os esquecimentos, por esta situação, engendram apagamentos de ordem ideológica. Um sentido apaga outro sentido; uma FD apaga outra FD”.

No intervalo entre esses apagamentos produzem-se os efeitos metafóricos (ou deslizamentos de sentido). Os efeitos metafóricos se produzem a partir da relação do sujeito com o já-dito. Uma relação de tensão entre paráfrase – manutenção do mesmo ponto de vista – e polissemia – lugar da ruptura, do conflito, do dissenso.

Ambos os esquecimentos de-subjetivam o sujeito. Sujeito é, assim, não mais entendido como fonte autônoma de sentido que se comunica através da língua. Toda fala é fundamentalmente heterogênea. Trata-se de uma heterogeneidade constitutiva, que constitui o sujeito pela ordem do inconsciente e da ideologia.

Com a contribuição do conceito de heterogeneidade, as FDs passam a ser pensadas como constituídas em relação umas às outras e não mais como tendo *a priori* uma ou outra (como estaria pressuposto em Foucault e nas primeiras discussões em torno deste conceito). Agora é no espaço de interdiscurso que se configuram as FDs. Disso resulta a FD como heterogênea na sua constituição, atravessada por outras formações discursivas em função de um universo interdiscursivo.

O interdiscurso é imediatamente conceituado como a memória do dizer marcada pelas forças em consonância ou dissonância das FDs na relação com as forças sociais das formações ideológicas, um já-discursivo que possibilita a significância, a errância dos sentidos. Para Pêcheux, o interdiscurso emerge “como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro.” O interdiscurso é, pois, uma noção que incorpora a exterioridade da linguagem como sendo também linguagem. Com isso a alteridade também passa a ser tratada como discursiva. Sujeito e alteridade são, portanto, matéria do discurso.

A noção de discurso é, pois, um conjunto das demais, efeito de sentidos entre locutores cuja materialidade é linguística: a língua é o lugar material em que esses efeitos se realizam (PÊCHEUX, 1997). Discurso não é apenas o texto, ou a frase. Não se trata de tomar o discurso como realidade empírica, mas como objeto sócio histórico: social porque processo-produto da sociedade; histórico, porque pelo trabalho dos sentidos (considerados na dimensão do ideológico) nele inscrito. Trata-se, também, de um objeto entendido na sua heterogeneidade e incompletude.

Heterogêneo porque por um lado o discurso não se restringe às fronteiras de um texto (como é o caso das imagens e dos números), nem mesmo a um enunciado e, por outro, porque ambos, texto e enunciado, podem ser constitutivos de um discurso. Incompletude pelo fato de o discurso não ser tomado como fechado em si mesmo, mas tendo relação com outro(s) e com a exterioridade que lhe é constitutiva. O sentido sempre pode ser outro, por sua relação com a história ou pelos esquecimentos (equivoco).

Tendo em vista os aspectos discutidos até aqui, cabe observar que a AD não adota a noção de metalíngua universal ou inata, assim também a concepção de um sujeito intencional e original em relação aquilo que ele diz. É uma teoria sobre o discurso em que a questão da repetição, do enunciado repetível, é o central na elaboração da teoria. Trata-se de uma teoria não subjetiva sobre a subjetividade.

Dadas acima, estas são as linhas gerais da abordagem epistemológica que permitiu tomar os enunciados matemáticos como discurso, o mesmo se aplica ao entrelaçamento de palavras. O uso de imagens e números de modo mais específico adequam-se à fundamentação teórica sob a proposta de três níveis de escansão: de gramaticalidade, de textualidade e de discursividade. Souza (2012) propõe

que se trabalhem os textos não verbais que se constituem mutuamente no entrelaçamento do tecido discursivo.

No primeiro nível, o gramatical, exploram-se os recursos linguísticos pertinentes à organização do texto como um todo. É neste âmbito que o texto é tecido como um todo semântico. Logo, a escolha destes recursos não é aleatória, nem estrutural. Em termos gramaticais, observam-se nos enunciados duas das principais funções da linguagem: a referencial e a conativa, depreendidas a partir dos usos dos constituintes lexicais.

No segundo nível, o da textualidade, busca-se explorar as inter-relações desses elementos gramaticais nos aspectos de coesão e coerência. Busca-se explorar as relações de sentido decorrentes da concatenação dos recursos gramaticais, trabalhando-se, principalmente, o texto em sua prospecção e sua concepção como uma estrutura imaginária) com início, meio e fim.

No nível da discursividade, exploram-se os efeitos de sentido no âmbito do político-ideológico. Assinala-se que, conforme visto acima, a materialidade do discurso sugere como mecanismo principal a tessitura das sequências, baseadas nos deslizamentos de sentido que dão lugar aos efeitos metafóricos. São muitas as cadeias de interpretação e, no instante em que exploramos discursivamente estas cadeias, chega-se à materialidade discursiva de questões e repostas.

## 6. ANÁLISE DAS QUESTÕES

O resultado das análises permitiu ver evidências de uma compreensão discursiva dos números. É possível afirmar que além da solução algorítmica, os raciocínios matemáticos também são pautados pelo uso da gramática, mas não presos a ela e sim à dimensão discursiva.

Um primeiro fato observado nessas análises é que os numerais funcionam, como foi visto, de forma autônoma simultaneamente à gramática e à lógica matemática. Isso fez com que fossem tratados por quem formula e por quem responde como procedimentos gramaticais, isto é, sua pressuposição matemática estava implícita na construção gramatical. Organizar matematicamente outros elementos contextuais do problema, como imagens geométricas ou descritivas de processos ou objetos, implica, por sua vez, o mesmo recurso gramatical, isto é, os funcionamentos contextuais de cada resposta.

Como será visto logo abaixo, há o notável trabalho cognitivo que alguns candidatos imputaram aos avaliadores (esquecimento nº 2), omitindo das respostas partes maiores ou menores que um número ou operação. Fica como o implícito que permite, pela normalização, ou seja, pela extensão mental que o avaliador faz do raciocínio do candidato, a possibilidade de repetição da resposta, ou o já dito. Deriva histórica que as paráfrases discursivas criam com seus efeitos de sentido.

A seguir são retomadas as análises feitas durante a pesquisa de doutorado com seis respostas corretas à questão (N1Q3\_2011) de 2011. Como pode ser notado em cada resposta, embora o valor esteja sempre correto, o procedimento de justificação (obrigatório) que as provas têm faz com que diferentes

possibilidades de solução sejam expressas.

### Sara recortou três tiras retangulares diferentes de papel (N1Q3\_2011)

Sara recortou três tiras retangulares diferentes de papel.



C) As medidas da terceira tira eram 4, 5 cm e 2 cm. Sara recortou essa tira em três pedaços e com eles formou um quadrado, como na figura. Qual é a área do triângulo indicado com \*?



#### Análise do enunciado

O problema apresentado pode ser feito tanto de modo algébrico, retirando as partes indicadas e realocando-as (soma e subtração), como de modo visual, por meio de uma projeção espacial (mental) das formas sob a figura com o asterisco.

#### RESPOSTA 1

*“A área do quadrado é nove (9) cm<sup>2</sup>. O triângulo mede 0,75 cm”*

A formulação da primeira resposta é linear, repetindo os termos do enunciado, sendo deste um complemento. Tendo em vista que a pergunta não pede uma explicação e sim um resultado, cabe avaliar apenas o uso cardinal na resposta.

#### RESPOSTA 2

*“A área do triângulo marcado é de 0,75 cm. Mas porquê? Veja bem, ao deslocar o triângulo \*, ao lado do quadrado fica 3, então  $3-2=1$ , logicamente o triângulo \* Possui 1 cm de lado. Como é isso? Como vimos anteriormente, ao fazer a raiz de número, sabemos o lado da figura, en-*

*tão a raiz de 9 é 1. Como a largura do triângulo \* é 4,5? Porque ao deslocar \*, a largura da figura passa de 4,5 cm a 1 cm, então  $4,5/3=1,5$ . Multiplicando 1,5 por 1 e dividindo por 2, achamos a sua área.”*

A segunda resposta tem a heterogeneidade discursiva como fio condutor da solução. Pois, do lugar que o candidato fala, falam também os professores, os instrutores que, como responsáveis pelo ensino, não apenas apresentam o raciocínio da resposta, mas dialogam com os estudantes no sentido de fazê-los (re)percorrer um certo caminho do enunciado. Essa formação discursiva tem a característica de ser pensada, assim, como um lugar ideologicamente posto que assume a instituição como expressão do raciocínio matemático.

A segmentação da resposta em menção ao item anterior, um dos traços enunciativos das provas da OBMEP, teve também uso no mesmo formato dialógico *”como vimos anteriormente”*, indicando que o candidato tem a percepção da estrutura da prova.

### RESPOSTA 3

*“Considerando a figura dois, sem aquele pedaço (em branco) percebe que ela tem o mesmo tamanho que a figura (um) de 2,0 cm, então de 3 cm tira 2 cm sobra 1 cm, na fig. 1 tem 4,5 cm sabendo que na fig. há 3 cm, então 4,5 menos 3 é 1,5 cm.”*

A menção à imagem e ao mesmo tempo à operação aritmética faz da resposta 3 um exemplo de entrelaçamento entre palavra, número e imagem. A solução dada pelo candidato não prescindiu da imagem e ao fazê-lo, consegue a referência pela ausência e não pela relação da figura mencionada: *“sem aquele pedaço branco”*, significa que a língua pode, por meio desse conjunto híbrido, permitir a compreensão de formas pela apreensão do movimento, e não pela delimitação.

### RESPOSTA 4

*“Eu sei que o lado (X) o triângulo tem 1 cm pois a área do papel é a mesma, então a área não muda, como a figura é um quadrado, todos os lados são iguais (3 cm), na figura 2 o triângulo maior está na outra ponta mas a medida de cima da figura é a mesma o que me permite saber que o lado (Y) de cima do triângulo é  $1,5 - 3 = 3,5$ .”*

A resposta quatro tem a posição autoral (esquecimento nº 1) como traço e a formulação linear das operações descritas. O uso da imagem igualmente tem o papel fundamental de possibilitar marcar os valores da resposta, segundo as coordenadas citadas. Utilizando adjetivos como *“maior”* para o triângulo, mas, *“a medida de cima”* para delimitar a área da figura a ser resolvida.

### RESPOSTA 5



*“Área total do \* = 0,75 cm”*

A resposta cinco tem a formulação da resposta como auxiliar a apresentação do número, não desenvolvendo narrativamente o procedimento. Tal enunciado, no entanto, tem como discursividade o fato de que se pressupõe aí uma execução do cálculo em detrimento do raciocínio. Saber que a resposta é 0,75 cm, confere ao número especificidade suficiente para não poder ter sido aleatoriamente dito. O candidato resume a resposta enunciando “a área total” para garantir que o ponto seja afirmado com frase, e não apenas como “a resposta certa”.

#### RESPOSTA 6

*“Área do retângulo = 9 cm<sup>2</sup> = área do quadrado 9 cm<sup>2</sup>:”*

A sexta resposta tem igualmente o apoio da execução do algoritmo como justificativa, e novamente apenas se repetem os termos da pergunta, encaixando-se o resultado obtido.

### 7. CONSIDERAÇÕES

O curto exercício de análise das respostas mostra que, uma vez que todos os enunciados selecionados estavam corretos, a diversidade de respostas tem relevância de observação. Não se pode afirmar que a despeito de algumas respostas serem lineares, que tal enunciado não seja igualmente discursivo. Há neles o fato de que suas construções lexicais empregam diferentes táticas para uma mesma resposta matemática. Outro fator interessante é a premissa matemática de que uma resposta mais elaborada lexicalmente não é uma resposta matematicamente inferior. Obtém-se aí a constatação de que se trata de estilos de solução, marcas de discurso que manifestam suas formações ideológicas na medida em que usam a língua.

Como foi mencionado, dentre as diversas acepções do verbo contar cabe mencionar que há duas adequadas para os fins da presente argumentação: a inclusiva e a discretiva. Se podemos *contar* com alguém ou com algo, incluímos em nossas expectativas. Do mesmo modo, se podemos *contar* alguém ou algo, estamos distinguindo, discriminando entidades a partir de um conjunto.

O mérito da OBMEP é justamente poder tornar analisável, com critérios matemáticos que validam todas as repostas analisadas, as relações entre as propriedades matemáticas dos números e das imagens e os usos discursivos das palavras. Ao abranger aspectos que não têm grande inserção nos debates matemáticos, como a língua, a OBMEP contribui para uma melhor compreensão de como podem ser pensadas formas críticas de aprender a contar histórias e números.

### REFERÊNCIAS

Baines, J.; Bennet, J.; Houston, S. (Eds.). (2008). *The disappearance of writing systems*. London: Equinox Publishing.

Baldo, J. V.; Dronkers, N. F. (2007). Neural correlates of arithmetic and language comprehension: a common substrate? *Neuropsychologia*, 45 (2), p. 229–235. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16997333>>. Acesso em: 31/7/2012.

Bernard Conein, J.-J. C.; Françoise Gadet, J.-M. M.; Pêcheux, M. (Eds.). (1980). *Materialités Discursives. Materialités Discursives Colloque des 24, 25, 26 avril 1980 Université Paris X - Nanterre. Anais...* Paris: Presses Universitaires de Lile.

Biondi, R. L.; Vasconcellos, L.; Menezes-Filho, N. A. de. (2007). Avaliando o impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) no desempenho de matemática nas avaliações educacionais. *Centro de Gestão e Estudos Estratégicos*, p. 1–22.

Bock, D.; Dooren, W. Van; Janssens, D.; Verschaffel, L. (2007). *The illusion of linearity*. New York: Springer.

Borba, M. C. (2003). Humans-with-media and mathematical thinking: orality, writing and technologies of information and communication. *Education*, 1, p. 1–23.

Brannon, E. M. (2005) The independence of language and mathematical reasoning. *PNAS*, 102 (9), p. 3177–3178.

Campbell, G. L. (1997). *Handbook of scripts and alphabets..* London: Routledge.

Campbell, J. I. D. (1992). *The nature and origins of mathematical skills*. Amsterdam: North Holland Publishing Company.

Carruthers, E.; Worthington, M. (2011). *Understanding children's mathematical* Berkshire: Open University Press.

Courtine, J.-J. (1981). *Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours communiste adressé aux chrétiens*. *Langages*, 15 année, n. 62. Analyse du discours politique, p. 9-128.

Molon, J. (2009). Matemática: o “ X da Questão” é leitura e interpretação. Anais do IX Seminário Escola e Pesquisa: um encontro possível. Universidade de Caxias do Sul.

Coulmas, F. (2003). *Writing systems*. Cambridge: Cambridge University Press.

Foucault, M. (1966). *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda,

Gebuis, T.; Gevers, W. (2011). Numerosities and space: indeed a cognitive illusion! A reply to de

Hevia and Spelke (2009). *Cognition*, 121 (2), p. 245–248. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21570067>>. Acesso em: 3/3/2013.

Giaquinto, M. (2007) *Visual thinking in mathematics*. Oxford: Oxford University Press.

Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Houston, S.; Mazariegos, O. C.; Stuart, D. (Eds.) (2001). *The decipherment of ancient maya writing*. Oklahoma: University of Oklahoma Press.

International Phonetic Association (2000). *Handbook of the International Phonetic Association: a guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge, University Press.

Kemmerer, D. (2010). How words capture visual experience: the perspective from cognitive neuroscience. In: Malt, B. C.; Wolff, P. (Eds.). *Words and the mind*. Oxford: Oxford University Press, p. 287.

Kieran, C.; Forman, E.; Sfard, A. (Eds.). (2003). *Learning discourse: discursive approaches to research in mathematics education*. New York: Kluwer Academic Publishers.

Linell, P. (2005). *The written language bias in linguistics*. Abingdon, UK: Taylor & Francis.

Lourenço, R. S. (2012). Discurso e imagem nos enunciados matemáticos. In: Mollica, M. C.; Silva, C. P. G. da; Barbosa, M. de F. S. O. *Olhares Transversais em pesquisa, tecnologia e inovação*, p.73–104. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

\_\_\_\_\_. (2015). *Metaimagem: uma análise do discurso de enunciados nas provas da olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas (OBMEP)*. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. New York: Oxford University Press.

Macizo, P.; Herrera, A. (2013). Numbers and prior knowledge in sentence comprehension. *Anales de Psicología*, 29 (1), p. 280–284.

Martin, H. (2007). Mathematical literacy. *Principal leadership*. 7 (5), p. 28–31.

Mollica, M. C. de M.; Leal, M. B. B. (2012). Lendo matemática. In: Bortoni-Ricardo, S. M.; Machado, V. R.; Rodrigues, C.; Silva, C. H. S.; Lopes, I. A.; Cobucci, P. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábol..

- Naveh, J. (1997). *Early history of the alphabet*. Jerusalem: The Magnes Press.
- O'halloran, K. L. (2005). *Mathematical discourse: language, symbolism and visual images*. London: Continuum.
- O'malley, D.; Kloker, B. (1970). Recovering parentheses from spoken algebraic expressions. *IEEE Transactions on audio and electroacoustics*, 21 (3), p. 217–220. New York: IEEE.
- Orlandi, E. P. (1995). Efeitos do verbal sobre o não verbal. In: Orlandi, E. P. (Ed.). *Revista Rua*. Campinas: Editora da Unicamp, p.35 – 48.
- \_\_\_\_\_. (1996). A escrita da análise de discurso. *Discurso e texto*. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Discurso & leitura*. São Paulo: Editora Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2009). *O que é linguística?* São Paulo: Brasiliense.
- Pêcheux, M. (1997). *Semântica e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Pimm, D. (1979). Discourse analysis and mathematics education: An anniversary of sorts. *Educational Studies in Mathematics*, p. 1–11.
- Ramos, R. de C. de S. S.; Salvi, R. F. (2009). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso em Educação Matemática. IV Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Anais, p. 1-20. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiecem/arquivos/9GT94689598053.pdf>
- Reis, P. Q. G. de S.; Mollica, M. C. de M.; Leal, M. B. B.; Silva, M. de F. B. Da matemática para o português. *Caderno seminal digital*, 12, p. 43-66.
- Rogers, H. (2005). *Writing systems: A linguistic approach*. Malden: Blackwell Pub.
- Schmandt-Besserat, D. (1996). *How writing came about*. Austin: University of Texas Press.
- Sharon, V.; Razfar, A. (2012). Discoursing mathematically: using discourse analysis to develop a sociocritical perspective of mathematics education. *The mathematics educator*, 22 (1), p. 39–62.
- Souza, T. C. C. de. (1998). Discurso e imagem: perspectivas de análise do não-verbal. *Ciberlegenda*, 1.

Souza, T. C. C. de. (2012). Gramaticalidade, textualidade e discursividade (Palestra). In: O texto e a imagem na sala de aula (curso de extensão). Rio de Janeiro: UFRJ.

Steen, L. A. Data, shapes, symbols: achieving balance in school mathematics. In: Madison, B. L. *Quantitative literacy: why numeracy matters for school and colleges*. New Jersey: Woodrow Wilson National Foundation, 2013, p. 53-74.

Tang, D. (2013). China discovers primitive, 5.000 years-old writing. Disponível em: <http://phys.org/news/2013-07-china-primitive-year-old.html>

Wiese, H. (2003). *Numbers, language and the human mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, C. (1984). *Visible language: inventions of writing in the ancient Middle East and beyond*. Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago.

Zhang, H.; Chen, C.; Zhou, X. Neural correlates of numbers and mathematical terms. *NeuroImage*, 60 (1), p. 230–240, 2012. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22202882>. Acesso em: 13/3/2013.

Recebido em: 31/08/2015

Aceito em: 26/09/2015

## MULTICULTURALISMO E U-LEARNING: NOVAS PERSPECTIVAS PARA UMA ESCOLA ABERTA

por Antenor Rita Gomes\* (UNEB)\*\*, Josiane Bispo da Cruz Lima (UNEB)\*\*\* e Rodrigo dos Reis Nunes (UNEB)\*\*\*\*

### RESUMO

Este artigo propõe refletir como o multiculturalismo e a *u-learning* podem contribuir para a configuração de uma escola aberta, em que algumas questões como identidades e tecnologia digital móvel na era pós-colonial serão abordadas para instigar a necessidade de pensar em uma escola cada vez propícia para discutir e vivenciar a diversidade e desmistificar padrões educacionais hegemônicos e eurocêntricos. Para isso, utilizaremos a pesquisa bibliográfica que apresente teóricos que fundamentem a problemática em discussão, tais como Bruce (2009), Hall (2006), Lévy (1996), Santaella (2007), Woodward (2014), Moran (2013), dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multiculturalismo; u-learning; identidades; escola.

### ABSTRACT

This work proposes to reflect how multiculturalism and u-learning can contribute to the configuration of an “open school”, where some issues such as identities and mobile digital technology in the post-colonial era will be approached to instigate the need to think of a school time propitious to discuss and experience the diversity, and to demystify hegemonic Eurocentric educational standards. For this, we’ll use the literature to present theorists to justify the issue under discussion, such as Bruce (2009), Hall (2006), Levy (1996), Santaella (2007), Woodward (2014), Moran (2013), among others.

**KEYWORDS:** Multiculturalism; u-learning; identities; school

\* [argomes@uneb.br](mailto:argomes@uneb.br)

\*\* Universidade do Estado da Bahia

\*\*\* Universidade do Estado da Bahia

\*\*\*\* Universidade do Estado da Bahia

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo inicia-se delineando a noção de diferença e diferença cultural enquanto construção a partir da perspectiva e do discurso do colonizador, que torna a identidade fixa, imposta pelo olhar do outro.

Com a fragmentação do sujeito pós-moderno e a subversão da ordem dos discursos, há o desenraizamento cultural que culmina com o descentramento das identidades que se tornam fluídas, cambiantes, num constante devir. Emerge assim um sujeito plural, contingente, apto a refazer e reedificar as identidades históricas herdadas, um sujeito multicultural que reconhece a diferença no interior da diferença que, para existir, precisa coexistir.

O multiculturalismo crítico pós-colonial considera o sujeito um ser híbrido que se faz e refaz por meio dos choques e entrechoques culturais. Nesse deslizamento reside a riqueza cultural, que se revisa e subverte o discurso colonial em oposição a naturalização das normas e diferenças que anulam o outro.

Com a globalização e a emergência da sociedade em rede, a cultura se amplifica em vários nós e conexões, proporciona a fluidificação da linguagem, esta transcende o escrito e torna-se leve, perambulante, imersa na cibercultura. Instaura-se uma forma diferente de pensar o mundo e as relações com o conhecimento e com a cultura, assim a prática educativa precisa incluir o letramento digital crítico e se abrir a outras possibilidades de aprendizagem.

O objetivo último deste artigo é pensar uma escola aberta que se expande a outros espaços de aprendizagem, articulando o multiculturalismo, a ubiquidade (*u-learning*) e os processos flutuantes de navegações informacionais, contemplando os saberes e experiências múltiplas permeadas pela tecnologia móvel.

Para contemplar a *u-learning* e o multiculturalismo, a escola precisa reinscrever sua importância social e possibilitar outras dimensões de aprendizagem, a qualquer hora, em qualquer lugar, à mão do sujeito pós-moderno. Uma aprendizagem que não segue padrões pré-fixados, mas que está numa contingência de saberes múltiplos para (retro)alimentar o *hub* num processo descontínuo e incessante.

## 2. DIFERENÇA E DIFERENÇA CULTURAL: ALGUMAS REFLEXÕES

*“Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram”.*

*(CAMINHA, 1500, p. 128).*

A presente epígrafe foi extraída da Carta de Pero Vaz de Caminha, documento considerado

canonicamente como marco da identidade brasileira ou ainda a certidão de nascimento do Brasil. Na carta, o escrivão trata detalhadamente sobre o “descobrimento” da Terra de Vera Cruz, relatando ao Rei Dom Manuel I as novas terras que havia encontrado, além dos costumes e presença dos “selvagens” no território.

Desde os primórdios, ficam expostas nesta e em outras definições e descrições uma ideia de representação do Brasil bastante pejorativa, carregada de símbolos negativos e de juízo de valor. Assim, o nascimento do Brasil enquanto território foi carregado de significados à luz da colonização. Definiram os nativos como o “outro”, o “estranho” em suas próprias terras, o “incivilizado” porque não cobriam *suas vergonhas*. Os sinais, gestos, olhares ou quaisquer manifestações foram interpretados e traduzidos linguisticamente à revelia do colonizado e esta ainda é uma da história contada e propagada acriticamente.

Essa “gente bestial e de pouco saber” (CAMINHA, 1500, p. 135) parece manifestar a vontade de “ser toda cristã” e “o melhor fruto que nela se pode fazer me parece que será salvar essa gente” (*Idem*, p.140). Fica nítida a repulsa cultural, muito comum à concepção universalista de cultura, as várias impressões pouco positivas frente a esse embate de culturas que marcou a dominação desse território virgem, sedutor, rentável e “recém-descoberto”. O outro é visto como inferior, como alguém que precisa ser dominado, domesticado, civilizado. São bárbaros, selvagens, primitivos por não falarem a *sua* língua, não trajarem as *suas* roupas ou não possuírem os *seus* costumes. “A identidade é assim marcada pela diferença”. (WOODWARD, 2014, p. 9) Sob essa ótica a identidade é precisamente essencialista, una, fixa, autêntica, sem alterações.

Em se tratando da produção escrita, da carta, precisamos ainda considerar o enunciador, o seu discurso-poder. Para Foucault (2013) há mecanismos para controlar os discursos, determinar e impor aos indivíduos regras para funcionamento, sendo estas não acessíveis para todos, e assim completa:

Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala.” (p. 35).

O discurso-poder está assim centrado em um lócus, no colonizador. Assim as diferenças foram – ou ainda são? – fabricadas por meio de um discurso hegemônico, eurocêntrico que anula linguisticamente, mediante os seus escritos, qualquer contato cultural produtivo e ambivalente, visto que a identidade obtém sentido através da linguagem e dos sistemas simbólicos que representa.

Nesse discurso colonial reafirma-se a ideia de estereótipo, é como se a “civilidade” do português e a nudez dos índios não pudessem coexistir, a imposição cultural fixa a regra numa moldura.



Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. (WOODWARD, 2014, p.9)

O discurso como qualquer produção de poder pode ser subvertido, desenraizado, desterritorializado, as identidades podem ser descentradas, as verdades desconstruídas, assim nasce o sujeito pós-moderno (HALL, 2006), o sujeito antes unificado se fragmenta e compõe-se de várias identidades transitórias, móveis. No mundo pós-moderno, as sociedades contemporâneas caracterizam-se pela diferença que é interpelada por infinitas divisões e contrastes sociais que delineiam diferentes posições do sujeito e de sua identidade. Emerge uma ética da contingência, do devir que focaliza a diferença de forma não essencialista, admitindo-a a partir das características comuns ou partilhadas, observando as mudanças do sujeito ao longo do tempo, do vir a ser. Para Hall (*op. cit.*), os sujeitos são capazes de se (re)colocar, (re)construir e transformar as identidades históricas, herdadas de um aparente passado em comum.

Para Derrida (*apud* SILVA, 2014), cada um carrega em si o traço da diferença, do outro. Retomando o exemplo da diferença e da diferença cultural, o autor acrescenta: “a declaração da identidade “sou brasileiro” (...) carrega, contém em si mesma, o traço do outro, da diferença – “não sou italiano”, “não sou chinês” etc. A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (da diferença)” (p.79). A diferença tem caráter constitutivo e divisivo, já que ao mesmo tempo te define momentaneamente e te separa, a identidade adquire um sentido híbrido, plural e versátil que contempla uma construção múltipla, diversa.

### 3. MULTICULTURALISMO E LINGUAGENS LÍQUIDAS: UMA VIÁVEL CONEXÃO

A quebra de tradição das narrativas consagradas ocasionou a ruptura das estruturas que congelam as identidades e não reconhecem as diferenças em seu próprio interior. O dinamismo, as sínteses culturais e a fluidez identitária dão espaço à eclosão do multiculturalismo crítico pós-colonial que considera a constituição dos sujeitos como híbridos, compostos de várias camadas que são oriundas das marcas, choques e entrechoques culturais (CANEN, 2007).

“E aquilo que nesse momento se revelará aos povos. Surpreenderá a todos não por ser exótico Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto. Quando terá sido o óbvio”. (VELOSO, 1998). Estes versos, extraídos da canção *Um Índio*, de Caetano Veloso, tratam da “aparição” de um “superíndio” que virá e inscreve o índio num tempo futuro quando a extinção indígena já aconteceu. Um dos aspectos mais reveladores dos versos enunciados está justamente na surpresa da revelação não mais por ser exótico, como foi anunciado na Carta de Pero Vaz de Caminha, mas sendo o óbvio que “estava” oculto. O autor desconstrói os imaginários do descobrimento e do “bom selvagem”, descoloniza o discurso das representações construídas historicamente sobre a identidade nacional através de uma subversão das palavras, a partir da contradição sugerida entre o oculto (identidade forjada pelo colonizador) e o óbvio (identidade erigida culturalmente). Há aqui uma revisão do discurso colonial e nacionalista

que se pretendia homogêneo e nulificador da diferença.

Com estratégias de descolonização dos discursos, as identidades plurais emergem para abarcar as minorias políticas que escaparam a representação, contemplando a pluralidade de culturas, raças, gênero, religiões, linguagem/discurso e saberes a fim de superar o exotismo, a folclorização ou sujeição de outrem. Nesta perspectiva, para Bauman (2005), o pertencimento e a identidade não são sólidos, mas sim negociáveis e revogáveis, o conceito de identidade é intensamente contestado, seu lar é um campo de batalha, assim “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa absoluta a ser devorado [...]” (p.84).

Para Canen (2007), o multiculturalismo crítico pós-colonial questiona e desafia a naturalização das normas e diferenças, na tentativa de construir identidades à luz da diversidade cultural, desconstruindo preconceitos, dogmas instituídos historicamente e verticalmente. É imprescindível restabelecer o discurso da diferença cultural com uma mudança de conteúdos e símbolos culturais, Bhabha (2013, p.276) enfatiza que “isto demanda uma revisão radical da temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do “signo” no qual se possam inscrever identidades culturais”.

O desenraizamento torna a diversidade conhecida nesses espaços híbridos de formação cultural, nesses entre-lugares (BHABHA, 2013), nessa intersecção do cotidiano com as diversas relações que o (re)compõe, há o colapso das velhas certezas e dos binarismos fundados historicamente e socialmente.

Para tanto, o multiculturalismo crítico pós-colonial pode ser a porta de entrada para a discussão e compreensão ampla dos problemas que coexistem no âmbito educacional, movendo preconceitos, estereótipos, essencialismos, na busca de respostas múltiplas, complexas e mutantes, próprias do mundo globalizado.

A contemporaneidade está entremeada por uma convergência de culturas e estilos de vida. Assim urge construir possibilidades de formação dos sujeitos críticos que questionem a própria identidade, se reconheçam plurais e se expandam à diversidade cultural.

A cultura contemporânea consiste em uma técnica de colagem/montagem, de bricolagens: representa a justaposição de elementos distintos e aparentemente incongruentes, o que também é uma forte característica do mundo digital e suas redes de comunicação. (CUNHA, 2012, p. 158)

Sob esta ótica, retomamos o conceito de rarefação de Foucault ao se referir à ordem do discurso. No espaço cibernético, há uma confluência de discursos, uma profusão de centros, de nós insurgentes que se articulam rizomaticamente nesse “espaço móvel das interações entre conhecimentos e conhecedores de coletivos inteligentes desterritorializados”, (LÉVY, 2014, p.29).

A sociedade em rede induz novas formas de transformação social e cultural, a cibercultura proporciona aos sujeitos a capacidade de desprender-se do local para se ligarem ao global (CUNHA, 2012, p. 159). A cultura ganha assim um olhar ilimitado, pois passa a contemplar uma infindável gama de expressões e representações e envolve o gosto das multidões invisibilizadas pela homogeneização cultural.

Esse conjunto de nós onde o curso se entrecorta, esse espaço impreciso e movente “favorece a inscrição de outros grupos e sujeitos coletivos no mapa cultural, a partir dos descentramentos dos impérios culturais e da visibilidade de novos contornos da cultura, de culturas consideradas periféricas por diversas épocas” (CUNHA, 2012, p. 162).

“Nas cartografias líquidas e invisíveis do ciberespaço” (SANTAELLA, 2007, p. 24) a linguagem fluidifica-se numa profusão de verbo, som, vídeo, imagens, diagramas, fotos etc. “Texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se, complementam-se, confraternizam-se, unem-se, separam-se e entrecruzam-se. Tornam-se leves, perambulantes” (*Idem*). Não são mais estáveis, não tem suporte fixo, são voláteis e disformes, favorecendo a comunicação e a disseminação cultural em suas mais variadas formas, a linguagem media o sujeito.

Para Poster (*apud* SANTAELLA, 2007, p. 90), as redes planetárias de comunicação “produzem uma reconfiguração da linguagem, constituindo os sujeitos culturais fora do padrão do indivíduo racional e autônomo que deu sustento à noção de sujeito na era da cultura impressa”, na era das tecnologias digitais móveis tal noção é sobrepujada por uma acepção de sujeito múltiplo, descentrado, instável, onipresente.

O crescente uso das tecnologias nos diversos espaços sociais tem provocado a necessidade de uma ampla reflexão sobre suas potencialidades como uma tecnologia intelectual, principalmente se *linkarmos* com o multiculturalismo e estabelecermos um novo modo de pensar o mundo e de conceber as relações com o conhecimento e com elementos culturais, como sinaliza Pierre Lévy (2014).

A internet permite que qualquer pessoa, que a ela tem acesso, divulgue sua voz social publicamente, compondo uma nova malha social; os recursos oferecidos pela tecnologia de comunicação digital podem tanto mudar a sociedade, ampliando as possibilidades de acesso a grupos excluídos, como aumentar ainda mais a distância e a exclusão existente (BRAGA, 2009, p. 189). Assim é urgente a necessidade de práticas educativas abertas que favoreçam o letramento digital crítico, sendo capazes de fazer com que, nas palavras de Santos *apud* Rojo (2012), “o local contra-hegemônico aconteça globalmente”.

#### **4. ESCOLA ABERTA: UM HUB AO MULTICULTURALISMO E À UBIQUIDADE**

*“Seres humanos, pessoas daqui e de toda parte, vocês que são arrastados no grande movimento da desterritorialização, vocês que são enxer-*

*tados no hipercorpo da humanidade e cuja pulsação ecoa as gigantescas pulsações deste hipercorpo, vocês que pensam reunidos e dispersos entre o hipercórtex das nações, vocês que vivem capturados, esquadrejados, nesse imenso acontecimento do mundo que não cessa de voltar a si e de recriar-se, vocês que são jogados vivos no virtual, vocês que são pegos nesse enorme salto que nossa espécie efetua em direção à nascente do fluxo do ser; sim no núcleo mesmo desse estranho turbilhão, vocês estão em sua casa. Bem-vindos à nova morada do gênero humano. Bem-vindos aos caminhos do virtual!”*

(LÉVY, 1996 p.150).

A consolidação cíclica de abordagem das temáticas relacionadas à educação tem trazido discussões seculares e que projeta ao embate (ou até dizer, combate) teórico de qual método ou pelo menos modelo se adequaria para um aprimoramento de práticas educacionais. Todavia, essa ciclicidade nos parece fazer reconhecer que grandes problemas que envolvem este campo são recorrentes, mesmo discutidos e vivenciados em contextos seculares distintos.

Contudo, não trazemos como propósito aqui um direcionamento a ações revolucionárias e descontextualizadas sobre como deveria ser a educação e, mais especificamente, a escola, uma vez que não é o intento desta proposta de escrita, como também não seria auspicioso desconsiderar todas as importantes conquistas e projeções educacionais que, dentro das incógnitas e devaneios que se arrastam pela educação durante muito tempo, tiveram êxito. O que pretendemos neste tópico é apresentar um panorama de possibilidades outras em que ocorre a aprendizagem, e como alguns fatores, ora negligenciados pela escola, podem ser levados em consideração.

Primeiramente, apresentamos uma conceptualização de *u-learning* (*ubiquitous learning*) como fundamento para possibilidades de aprendizagem que podem ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento. Para compreendermos melhor tal conceito, Bruce (2009) nos apresenta que a *u-learning* é muito mais do que uma ideia ou um método mais recente para a educação quando afirma:

Ubiquitous learning is more than just the latest educational idea or method. At its core the term conveys a vision of learning that is connected across all the stages on which we play out our lives. Learning occurs not just in classrooms, but in the home, workplace, playground, library, museum, nature center, and in our daily interactions with others. (p.30).

Uma vez que aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer hora, como assim salienta Bruce, a sala de aula não pode ser entendida mais como o único espaço em que se aprende e onde acontece a comunicação. Bruce ainda reforça que, ao identificarmos as novas tecnologias como úteis, certamente será mais fácil promover a *u-learning*.

Dessa maneira, as tecnologias ubíquas podem propiciar ferramentas significativas para que a aprendizagem (*anywhere/anytime*) ocorra. Esses aparatos, mais conhecidos como tecnologia móvel, são os grandes propulsores da *u-learning*, pois não necessitam, obrigatoriamente, de uma “permanent connection to physical networks”, possibilitando acesso a uma gama quase que infinita de informações e se constituindo a partir das características genuínas das ferramentas digitais móveis, tais como “[...] flexibility, cost, size, ease of use and timely application. The devices used include PDAs, mobile phones, portable computers and tablet PCs”. (JO; JONES, 2004, p. 469).

Ao visualizarmos os conceitos de aprendizagem apresentados acima, se faz oportuno, a partir de então, conduzirmos nosso olhar a idealizações de educação que configuram o cenário na contemporaneidade. Segundo Moran (2013, p.12):

A educação é um processo de toda a sociedade – não só da escola – que afeta as todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis. Toda a sociedade educa quando transmite ideias, valores e conhecimento. Família, escola, meios de comunicação, amigos, igrejas, empresas, internet, todos educam e, ao mesmo tempo, são educados [...].

A partir dessa definição apresentada por Moran, a aprendizagem se alavanca em situações e contextos intrinsecamente ligados às atividades realizadas pelos indivíduos em seu dia-a-dia. Não há um organograma, pelo menos a grosso modo, que hierarquize ações, determinando se esta ou aquela proporcionará ou não aprendizagem. As multiplicidades de atos e as experiências interacionais e subjetivas que o indivíduo terá no espaço que ele atua diariamente são os subsídios fomentadores para que haja um significado e, conseqüentemente, algo assimilado a partir dessas experiências, resultando em aprendizagem.

Uma vez que a aprendizagem pode ocorrer em lugares diferenciados e a todo o momento, vemos a escola sendo definida como um dos múltiplos espaços em que é possível conceber o conhecimento. Saviani *apud* Lima Junior (2007, p. 26) define que:

A especificidade da educação escolar passa a ser o saber objetivo, que pressupõe a existência de um saber objetivo (universal), implicando a organização sequencial e gradual do saber disponível numa determinada etapa da história, visando sua transmissão e assimilação através da escolarização.

Do ponto de vista apresentado por Saviani, compreendemos a escola como um espaço onde se promove uma educação objetiva, sob um sistema sequencial, levando em conta os processos de assimilação, reproduzindo o conceito de escola na visão de Lima Junior (2007), quando ele informa que “a escola é, por conseguinte, a racionalização do trabalho educativo com vistas à transmissão/assimilação do saber sistematizado”. (p.27).

Torna-se de grande relevância, com isso, tentarmos compreender como se configura o real papel da escola na contemporaneidade, vista a importância de considerar os vários espaços em que é possível aprender, principalmente na era digital na qual vivemos. O saber objetivo mostra-se como elemento basilar do formato da escola nos dias de hoje e todos os outros caminhos e espaços de concepção de saberes diversificados parecem ser negligenciados pelos espaços educacionais formais da atualidade.

A escola se apresenta como uma instituição sistematizadora do conhecimento, relutando insistentemente contra a desestruturação dos padrões tradicionais que sustentaram os sistemas de ensino desde os séculos passados e até hoje tenta reproduzir valores bastante distantes do cenário que a sociedade atual tem vivido. Moran (2013, p. 12) reforça essa ideia quando nos apresenta que:

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. É previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas esta escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos, currículos. A maioria das instituições superiores se distancia velozmente da sociedade, das demandas atuais. Elas sobrevivem porque são os espaços obrigatórios para certificação.

O grande desafio da escola é justamente essa reaprendizagem acerca de sua importância social, pois não é mais concebível a compreensão de uma instituição de ensino formal que não leve em consideração aspectos significativos da realidade dos sujeitos que são vivenciados em espaços externos a situações de aprendizagem que são oferecidas pela escola.

Com os dispositivos móveis, com as tecnologias da informação e comunicação (TIC), vemo-nos hoje flutuantes em navegações informacionais várias que já não esperam por fatores de estabilidade, linearidade e fluxos contínuos de conteúdos. Essa configuração coloca o sujeito contemporâneo entre devires constantes que já não podemos compreender um conceito de sociedade homogêneo, levando em conta os mais variados aspectos: cultural, racial, religioso, de gênero, dentre outros.

Essa ruptura da homogeneização social solidificada força a escola a levar em consideração aspectos do múltiplo e da diversidade tão presentes, porém tão negados como pauta de rediscussão e, principalmente, aplicabilidade dos sistemas educacionais que predominantemente são marcados por ideias elitistas e padrões homogêneos de classes dominantes. Canen (2007, p. 94) reforça que:

Ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas.

O multiculturalismo se desdobra como outro elemento, além da *u-learning*, provocador da necessidade de pensarmos uma nova escola. Ao refletirmos, historicamente, sobre os modelos de currículo e do sistema escolar, podemos perceber que sempre carregaram padrões de estruturação a partir da visão de um grupo dominante, reproduzindo, para dentro da sala de aula, os preconceitos e formas estruturadoras estanques de como ensinar, sempre levando em consideração um “saber objetivo (universal)” que pouco conseguia representar as diversidades e particularidades de cada sujeito envolvido nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nos dias atuais, a escola ainda reproduz esses modelos que se distanciam, perceptivelmente, da maneira como a sociedade tem experimentado os processos e recursos comunicacionais que podem propiciar aprendizagem. Dessa forma, somos seres da era digital e vemos uma sociedade líquida que se remodela e se modifica, mas ainda percebemos a escola aquém de uma reinserção como partícula essencial nesse processo.

Se a tecnologia é a própria sociedade, como nos diz Castells (2009), não podemos nos furtar de perceber que “nas cidades contemporâneas, os tradicionais espaços de lugar (rua, praças, avenidas, monumentos) estão, pouco a pouco, transformando-se em espaços de fluxos, espaços flexíveis, comunicacionais, lugares digitais” (LEÃO, 2004, p. 21) e a escola circunscreve-se neste espaço e não deve ficar avessa à incursão das novas tecnologias para proporcionar aprendizagens significativas.

Segundo Lucia Leão (2004), precisamos incorporar o olhar tríplice e perceber que o ciberespaço engloba as redes de computadores, as pessoas interconectadas e o espaço (virtual, social, informacional, cultural e comunitário) que aflora das inter-relações homens-documentos-máquinas. Além disso, precisamos considerar que não existe multiplicidade cultural e identitária apenas no ciberespaço, estas se constroem no fazer diário, em contatos subjetivos.

A juventude nascida na era digital, os nativos digitais, vivenciam intensivamente interações ciborgues entre homem *versus* máquina, proporcionadas principalmente pela emergência nas tecnologias móveis e da internet das coisas<sup>1</sup> instaurando qualitativas formas de aprender, educar, interagir e viver.

Os jovens são híbridos tecnoculturais, que possuem uma nova forma de existir (SALES, 2014), esses usos que fazem da tecnologia móvel conectada à internet, criam novos hábitos que são guiados e estimulados por este novo espaço e geram impactos na escola.

Desta forma, o conceito de “Escola Aberta” proposto nesse tópico não se apresenta como um método ou modelo a ser seguido. Compreendemos que, ao trazermos o multiculturalismo e a *u-learning* para a composição de uma nova escola, possibilitamos a quebra dos muros que aprisionam o conceito de aprendizagem atual vivenciado pelas instituições de ensino, visto que passamos a considerar a

<sup>1</sup> IoT – Internet of Things ou Internet das coisas é definida como a conexão com objetos inteligentes, que potencializam uma nova dimensão do processo de comunicação e estão disponíveis “anytime, anywhere, anymedia, anything” (TELEFÔNICA, 2014).

importância de relacionar outros valores vividos fora da escola para dentro dela e vice-versa, ou seja, já não haveria limitações e padronizações das abordagens trabalhadas, tampouco relevâncias apenas de grupos específicos.

Para isso, Moran (2013, p.13) nos mostra claramente percursos interessantes para uma educação mais inclusiva e inovadora e uma escola mais sensível às mudanças sociais:

Uma educação inovadora se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de guia e de base: o conhecimento integrado e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do conhecimento [...]; a formação de alunos empreendedores [...] e a construção de alunos-cidadãos. São pilares que, com o apoio de tecnologias móveis, poderão tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais flexível, integrado, empreender e inovador. A escola pode abrir-se cada vez mais para o mundo, começando pelo seu entorno: abrir-se para o seu bairro, dialogando com as principais pessoas e com as organizações da região, abrir-se para os pais e para as famílias, trazendo-os para dentro, como aprendizes e colaboradores no processo de ensinar e aprender.

A educação inovadora apresentada por Moran leva em consideração aspectos vários que podem servir de base para a configuração de um espaço mais aberto de diálogo de aprendizagem. A *u-learning* possibilita a abertura de outras portas para trazer para escola e levar para fora dela os saberes múltiplos mediados pelas tecnologias móveis e de experiências das vivências dos indivíduos envolvidos. Burbules (2009, p. 22), sob o ponto de vista da *u-learning*, ressalva que as atividades escolares precisam mudar, afirmando que as fronteiras tradicionais de ensino precisam ser quebradas em ambas as direções: não enviado somente novas propostas como “atividades para casa”, mas trazendo também para a sala de aula atividades que possam envolver recursos e ferramentas de aprendizagem que geralmente não são encontradas nas escolas.

Já o multiculturalismo mostra-se como um caminho na área educacional que busca fornecer a quebra de

campos disciplinares de fronteiras rígidas, mas, ao contrário, exigem respostas elas próprias complexas, mestiças, híbridas, que atravessam tais fronteiras, construindo redes que desafiam noções essencialistas de cientificidade. [...] O objeto por excelência [do multiculturalismo] por excelência é o desafio a preconceitos, a visões essencializadas e homogeneizadas das identidades e das diferenças e a discursos que as constroem, no âmbito das relações sociais e educacionais, certamente sínteses criativas a partir de olhares plurais só têm a contribuir no caminho da construção de alternativas educacionais propiciadoras da



formação de gerações abertas à diversidade cultural, e desafiadoras de congelamentos identitários e preconceitos. (CANEN, 2007, p. 101).

A escola abre-se então para trazer para si e dela para fora um leque de possibilidades discursivas e práticas de promoção de saberes múltiplos e significativos que se configuram como um *hub*, confluindo e divergindo as interconexões de saberes e as experiências que se entrelaçam por caminhos líquidos, metamórficos e instáveis. A *u-learning* e o multiculturalismo se constituem fios de conexão para alimentação desse *hub* que recebe as informações, processa-as e ao mesmo tempo redistribui sob uma nova demanda permanente com outros elementos de saberes que o alimenta.

Numa perspectiva prática, é necessária uma reestruturação curricular, dos sistemas educacionais vigentes e de aperfeiçoamento profissional docente. Para além disso, as tecnologias móveis que são usadas naturalmente por grande parte dos jovens e adolescentes da contemporaneidade se constituem como ferramentas significativas de troca de informação. A escola precisa estar aberta para dialogar com estas linguagens e espaços, a fim de diversificar as possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, ater o interesse e o gosto do aluno em permanecer na escola e explorá-la. Santaella (2013, p. 291) reforça tal necessidade quando pontua que:

Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias contingentes. O advento dos dispositivos móveis ativou esses processos, pois, graças a eles, o acesso à informação tornou-se livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite, trazendo gratificação instantânea. [...] Os artefatos móveis evoluíram nessa direção, tornando absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento.

A discussão sobre multiculturalismo a partir de uma visão não meramente folclórica pode ajudar a trazer para o seio das práticas docentes e significações dos processos de aprendizagem na escola a diversidade e a valorização das identidades múltiplas constantes nas mais variadas representações sociais, sem exigir para tal um modelo padronizado que deva ser seguido pelos sujeitos de um determinado grupo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao expormos discussões tratadas aqui e que são de extrema relevância tanto para a esfera social e cultural quanto para a educacional, utilizamos de recortes das temáticas abordadas para fomentar a reflexão acerca de uma escola mais dinâmica e diversa que retrate e desdobre os valores de espaços múltiplos nos quais vive hoje a sociedade contemporânea.

Multiculturalismo, *u-learning*, identidades e educação formam o arcabouço de proposição para uma escola sensível às mudanças sociais proporcionadas pela pós-modernidade que passa a pensar nas diferenças dentro das diferenças e conecta o conhecimento aqui e acolá rapidamente em situações atemporais e, geograficamente, traz a informação/comunicação do tão distante para tão próximo e vice-versa.

A reflexão acerca dos padrões culturais hegemônicos e a comunicação ubíqua proporcionada pela tecnologia móvel surgem para atizar uma indagação sobre a mudança quanto a real função da escola e abre os portões das instituições de ensino para a entrada de várias realidades das comunidades, como também propicia que os muros das escolas se destroem para levar a sua significância para os espaços socioculturais, ou seja, uma troca recíproca, múltipla e aberta de mudança dos processos de aprendizagem.

O presente artigo trouxe considerações sobre a necessidade de uma escola aberta que se instaure a partir da escuta sensível das várias vozes que compõem os espaços dialógicos sociais pós-coloniais em que há comunicação, informação e aprendizagem, viabilizados pelas diferenças e tecnologias móveis.

## REFERÊNCIAS

Bauman, Zigmund (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

Bhabha, Hommi K. (2013). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Braga, Denise Bértoli (2009). Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: RODRIGUES JR, Adail S. (Org.) *Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Ed. Singular.

Burbules, Nicholas C. (2009). Meanings of “ubiquitous learning”. In: Cope, B.; Kalantzis, M. *Ubiquitous learning*. Chicago: University of Illinois Press.

Bruce, Bertram C. (2009). Ubiquitous learning, ubiquitous computing, and lived experience. In: Cope, B.; Kalantzis, M. *Ubiquitous learning*. Chicago: University of Illinois Press.

Caminha, Pero Vaz de. (1994). *Carta de Pero Vaz de Caminha (1500)*. In: Cortesão, J. A expedição de Pedro Álvares Cabral e o Descobrimento do Brasil. Lisboa: IN/CM.

Canen, Ana. *O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação*. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/materia/02ded04%20ana%20caren.pdf>. Acessado em 10 de outubro de 2014.

Castells, Manuel; Fernández-Ardévol, Mireia; Qiu, Jack Linchuan; Sey, Ara (2009). *Comunicação móvel e sociedade: uma perspectiva global*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cunha, Úrsula Nascimento de Sousa (2012). Cibercultura e as identidades líquidas: reflexão sobre a cultura na era das novas tecnologias. *Pontos de interrogação*, 2 (2), p. 157-170.

Foucault, M. (2013). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

Hall, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.

Jo, Jun H.; Jones, Vicki. *Ubiquitous learning environment: An adaptive teaching system using ubiquitous technology*. Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/pdf/jones.pdf>. Acesso: em 09 de dezembro de 2014.

Telefônica, Organização Fundação (2014). *Juventude Conectada*. São Paulo: Fundação Telefonica.

Leão, Lucia (Org.) (2014) *Derivas: cartografias do ciberespaço*. São Paulo: Annablume.

Lévy, Pierre (2014). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 9ª ed. São Paulo: Loyola.

\_\_\_\_\_ (1996). *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34.

Moran, José Manuel; Masseto, Marcos; Behrens, Marilda (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21.ed. São Paulo: Papirus Editora.

Lima Junior, Arnaud Soares de (2007). *A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual*. Salvador: Eduneb.

Rojo, Roxane (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial.

Sales, Shirlei Resende (2014). Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: Dayrell, J. et al. *Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte: UFMG, p. 229 – 249.

Santaella, Lucia (2013). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus.

\_\_\_\_\_ (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.

Silva, Tomaz Tadeu da (2014). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102.

Veloso, Caetano (1998). *Um índio*. Vinte músicas do século XX: Caetano Veloso. São Paulo: PolyGram (CD).

Woodward, Kathryn (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 7-72.

Recebido em: 31/08/2015

Aceito em: 21/09/2015

## UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO AÇÃO DE PLANEJAMENTO

por Edmilson Luiz Rafael\* (UFCEG)\*\* e Williany Miranda da Silva (UFCEG)\*\*\*

### RESUMO

O trabalho em questão toma o livro didático como produto tecnológico a serviço da construção do conhecimento em situações de ensino e aprendizagem. A questão central norteadora é: Que ações relativas ao manuseio de atividades são requeridas aos docentes para utilização de recursos profissionais e tecnológicos em situações de ensino? Para tanto, a metodologia, de natureza descritivo-interpretativa, toma como *corpus* de análise, livros didáticos de língua portuguesa, focando as orientações dirigidas ao professor e atividades. A análise está ancorada na discussão teórica, fundamentada em contribuições da Linguística Aplicada e da Educação, sobre formação e atuação de professores quanto à mobilização de conhecimentos sobre língua/linguagem e utilização de recursos tecnológicos em planejamento de ensino e execução de atividades escolares, tendo como mediador o livro didático de português. Como resultado, constatamos que as orientações funcionam em duas direções: metodológicas e teóricas. A orientação metodológica requer ações de busca extra-disciplinares, solicitando práticas letradas digitais, enquanto a orientação teórica requer ações de estudo, para um saber de referência, solicitando práticas letradas profissionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático; ensino de língua e tecnologia; formação de professor.

### ABSTRACT

The present article takes the didactic book as a technological product due to the construction of knowledge in learning and teaching situations. The guiding central question is: What actions related to the handling of activities are required from the instructors in order for them to use technological and professional resources in teaching situations? The study relies on a descriptive-interpretative method, which takes didactic books of Portuguese language as its corpus of analysis, focusing both on the activities and on the orientations directed to the teacher. The analysis is anchored on the theoretical

\* [eluzrafael@gmail.com](mailto:eluzrafael@gmail.com)

\*\* Universidade Federal de Campina Grande

\*\*\* Universidade Federal de Campina Grande

discussion, based on contributions of Applied Linguistics and Education Linguistics, about training and acting of teachers as regards to the mobilization of knowledge about language and the use of technological resources on teaching planning and the execution of school activities, basing on the Portuguese didactic books. We found that the orientations work in two directions: methodological and theoretical. The methodological orientation requires action of extra-disciplinary searching, requesting literate digital practices, whereas the theoretical orientation requires actions of studying to a reference knowledge, requesting literate professional practices.

**KEYWORDS:** Didactic book; language and digital teaching; teacher training.

## 1. INTRODUÇÃO

Apesar de variadas investigações em torno do livro didático de português (LDP) voltado para o ensino fundamental, este ainda se constitui importante campo de pesquisa que interessa e que pode contribuir sobremaneira com as ações do professor em sala de aula. Rojo e Batista (2003), em análises anteriores, focalizaram este objeto e concluíram que ainda se prioriza a norma e a abordagem estrutural, em especial em conteúdos relacionados à leitura, deixando as abordagens discursivas em segundo plano.

Nossa investigação põe em xeque as mudanças e possíveis renovações que permeiam o tratamento dado aos manuais, em especial, ao planejamento de ensino (LUCKESI, 2011) dirigido ao professor. Assim, tomamos como objeto central, em nossa investigação, as orientações presentes em um exemplar de uma coleção didática, a fim de verificar as ações nos níveis do planejamento e da execução (as orientações e as atividades, respectivamente), na relação com as inovações sugeridas nos documentos parametrizadores (PCN), o que, conseqüentemente, contribuirá para identificar e compreender as renovações trazidas pelos manuais.

De fato, constatamos a indicação de uso de uma tecnologia digital como consulta a materiais digitais ou acesso a outras fontes impressas, além do próprio objeto de trabalho (LDP). Entretanto, é preciso investigar por que a prioridade para a norma e a forma ainda determina o trabalho de reflexão sobre a língua. Constitui-se, portanto, no cerne de nossa justificativa, a análise de orientações voltadas para o estudo da análise linguística, no caso, em específico, o substantivo e o artigo, reproduzida nos exemplos em análise, que assumem o enfoque beletista, em semelhante conclusão ao estudo já realizado por Rojo e Batista (2003).

O que trazemos para a reflexão nesse artigo vai além da representação que o manual exerce para os docentes, na função de norteador de atividades pedagógicas; auxiliar e facilitador do trabalho do professor, ou ainda, de orientador do conteúdo de ensino-aprendizagem e sua seqüência (ROJO, 2013).

A análise de seqüências em enunciados de atividades de leitura e de análise linguística tem sido tratada em Araújo (2014) no tocante aos modos de ação desencadeados pelos comandos, sejam eles

*simples* (com um comando direto, expresso por um verbo no imperativo) ou *regulados por modos de ação* (com um comando direto expresso no verbo e um procedimento a partir de um parâmetro estabelecido), voltados para o interlocutor- aluno em situação de tarefas escolares. Suas reflexões estão inspiradas em Barros (2004), cuja contribuição reside no fato de categorizar esses dois tipos de comando.

Em nosso caso, o interlocutor é precisamente o professor. Nossa averiguação considera os mecanismos que são mobilizados ante as recomendações presentes nesses fragmentos, identificados como um gênero textual discursivo, em que predominam sequências injuntivas, ligadas ao objetivo geral de levar o docente a agir em determinada direção, de forma explícita com a finalidade de realizar as ações metodológicas ou teóricas sobre o trabalho com a categoria gramatical, nesse caso, *substantivo* e *artigo*.

Assim, nossa questão, “Que ações relativas ao manuseio de atividades são requeridas aos docentes para utilização de recursos profissionais e tecnológicos em situações de ensino?”, redimensiona boa parte das reflexões já realizadas pelos autores supracitados. A proposta para esse trabalho parte da consideração de que a concepção contemporânea de formação e de atuação de professores está fundada em um paradigma que tem como expectativa um professor reflexivo (FREIRE e LEFFA, 2013). Dentro dos limites desse texto, situamos a temática da formação do professor de língua materna e alguns desafios que se apresentam para a sua atuação. A organização em dois eixos, denominados de *Paradigmas, formação docente e planejamento de ensino* e *Ações didáticas em atividades de linguagem no livro didático*, enseja uma saída para a compreensão dos fenômenos que ora se apresentam nos manuais de ensino em conformidade com as políticas nacionais de educação. A reflexão teórica suscitada nestes eixos baseia-se em contribuições advindas da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2013; SIGNORINI, 2013; ROJO, 2001, dentre outros) e da Educação (ZABALA, 1998; TARDIF, 2002; LUCKESI, 2011).

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE, PLANEJAMENTO DE ENSINO E LIVRO DIDÁTICO**

A questão norteadora desse trabalho, embora tome o livro didático como objeto de pesquisa, insere-se no campo de estudos sobre a formação e atuação docentes. Trata-se, assim, de um objeto contemporâneo por entendermos ser o livro didático um importante lugar social de interação entre sujeitos sociais (ao menos, quem produz e quem recebe) inscritos em uma situacionalidade específica da instância escolar em seu sentido mais amplo. Essa compreensão está apoiada nas ideias desenvolvidas e apresentadas por Moita Lopes (2013), ao ressaltar o caráter qualitativo da Linguística Aplicada, e em especial o seu desenvolvimento no Brasil, para estudar os problemas sociais, de um ponto de vista (inter)subjetivo. Seguramente, a relação entre livro didático e formação do professor (no caso desse trabalho, o professor de português como língua nativa para falantes dessa língua) nos ajuda a pensar problemas relativos não apenas à formação em si, mas também à atuação do professor como profissional do ensino. Dentre esses problemas, mantém-se em pauta a relação teoria e prática e o papel do professor como planejador e executor de suas ações.

Outro importante componente, advindo das discussões e contribuições dos estudos apresentados em Moita Lopes (2013), da reflexão que ora propomos sobre a relação entre livro didático e formação docente, é o conceito de reinvenção epistemológica (re)apresentado por Kleiman (2013), do hegemônico para o diverso, para defender a inserção dos conhecimentos produzidos pela LA no âmbito da formação acadêmico-universitária, tendo em vista a construção de um currículo de formação pertinente e atinente a problemas específicos de nossa vida social. Com isso, acreditamos estar pensando teoricamente o objeto aqui em foco na expectativa de produção de conhecimento a ser alçado à condição de curricular não periférico.

Tal expectativa ancora-se, também, na concepção teórica sobre formação, da tradição à complexidade. Para isso, dialogamos com Freire e Leffa (2013). Para os autores, ao *paradigma tradicional* vincula-se uma seleção de conteúdos e de metodologias em busca da resolução de problemas, disposta a partir de uma perspectiva linear e temporal em que se separam as etapas de planejamento e de execução bem como a denominação inadequada de *professor iniciante* (para os que acabam de concluir a graduação) e *professor em serviço* (para os graduados em atividade). Frente às situações com que nos defrontamos, o *paradigma da complexidade* parece dar conta de forma mais efetiva das peculiaridades e idiossincrasias típicas da contemporaneidade em que vivemos.

A mudança para uma prática não-tecnicista (MILLER, 2013) está relacionada a caminhos que entendem o professor como participante de uma reflexão. Um desses caminhos é trazer para o foco de atenção as vozes dos sujeitos que utilizam o LDP, o que resultará em compreensões a partir da própria ação do sujeito professor ao refletir sobre sua prática. Isto é, cabe ao professor não apenas executar o que fora planejado e sugerido por outrem, mas também mediar ou redimensionar as potencialidades das orientações, possíveis desde que ele atue como investigador de suas ações. Para isso, acreditamos ser o conhecimento especializado da LA sobre programas de orientação e formação e os documentos que materializam tal orientação, aí incluídos os parâmetros e instrumentos avaliativos, a exemplo de Prova BRASIL e PNLD, necessários para a condução, individual ou coletiva, da prática reflexiva.

A exploração das relações entre os saberes e os elementos das condições de produção do discurso, ligados à organização do trabalho na sala de aula, já foi investigado em estudo exploratório por Batista (1997, p. 129) com variadas hipóteses. Uma delas, com a qual esse trabalho dialoga, trata da tensão entre o objeto que se pretende ensinar e o que é possível, ao afirmar “a existência de um objeto de ensino polido historicamente pelas condições escolares de transmissão”. No caso em foco, a orientação em análise e o cruzamento com as atividades, parece manter atual a tensão relatada pelo autor, apesar dos esforços de avaliação e de autores do livro didático em atender à demanda político-científica gerada pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD).

Segundo tal expectativa, a do PNLD, o livro didático é um instrumento que deve colaborar para a construção do conhecimento que resulta do que se ensina na Educação Básica. No entanto, quando



relacionamos esse instrumento com planejamento de ensino, duas questões se colocam como cruciais para sua compreensão como recurso/instrumento/ferramenta a serviço dessa construção. A primeira diz respeito à substituição do trabalho de planejar do professor, como já demonstrado e discutido em Rojo (2001, 2003, 2013) e a segunda, à sua caracterização como material didático de ordem técnica, ou seja, produto para fins específicos.

Neste trabalho, a reflexão tem como foco a segunda questão por considerarmos planejamento de ensino como uma “atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los” (LUCKESI, 2011, p. 124-127). Segundo o mesmo autor, planejamento não é um ato neutro, mas um ato ideologicamente comprometido, que se compõe de três e indissociáveis aspectos: político, por estar comprometido com uma perspectiva de construção de conhecimento que atenda aos interesses e necessidades de uma sociedade, científico, por necessitar de um conhecimento especializado da realidade, e técnico, por exigir uma definição de meios para obtenção de resultados. Desse modo, a utilização de tecnologias é compreendida, neste trabalho, como recurso/meio de natureza técnica, orientado por um modo de pensar político e cientificamente (logo, ideológico) a formação, a atuação do professor e o objeto de ensino (nesse caso, língua). Desse ponto de vista, tanto o LDP quanto qualquer outro instrumento utilizado para apoio técnico na realização das ações de ensino é material didático, enquanto produtos tecnológicos porque produzidos pelo ser humano para atender a fins específicos (KENSKI, 2012).

Assim compreendidas a formação e a atuação do professor de língua, às ações de planejamento é conferido um status de lugar social cuja visibilidade precisa ser ampliada para além das fronteiras do material didático, nesse caso, o LDP, e, assim sendo, visualizadas como o lugar de tomada de decisões, sejam políticas, teóricas ou técnicas (LUCKESI, 2011).

### **3. REFLEXÕES EM TORNO DAS ORIENTAÇÕES: ENTRE O FAZER E O FEITO E ENTRE O SABER E O FAZER**

O século XXI tem proporcionado ambientes tão diversos às práticas de leitura e de escrita com tantas inovações no estilo (imagem e som, além da reprodução gráfica das letras) e na composição (comunicação síncrona, ambientes digitais) que a função pedagógica da leitura e da escrita precisa de reflexões mais apuradas em torno do impacto dessas atividades para os sujeitos (docentes e discentes) e objetos (Livros didáticos, blogs, documentos oficiais) que se destinam a esse fim. O estudo da questão geradora do presente trabalho é parte das atividades desenvolvidas no Projeto de Pesquisa Novas Configurações de Ensino de Leitura e Escrita em Atividades de Linguagem(ens)<sup>1</sup>. Esse projeto é motivado por duas questões centrais: 1) De que forma a utilização de múltiplas linguagens do ambiente virtual (blogs) influencia na realização de atividades de leitura e de escrita com fins pedagógicos? e 2) Quais são os efeitos das novas formas de ler e de escrever na construção das práticas escolares e na formação do professor?

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, sob a coordenação dos autores deste artigo.

Os dados em análise neste trabalho foram extraídos de uma coleção de língua materna, destinada ao ensino fundamental, avaliada e aprovada pelo PNLD em circulação no país, no período da pesquisa. Dois conjuntos de dados sustentam a análise de base exploratória (PEREIRA e ROCCA, 2009) que se entrecruzam: *orientações dirigidas aos professores* e *atividades referentes aos eixos de ensino*. Com isso, focamos dois lugares diferentes e complementares da condução e da realização das práticas escolares de ensino. Dito de outro modo, consideramos, neste trabalho, as orientações dirigidas pelos autores de LDP aos professores como o lugar do planejamento e as atividades propostas para as ações concretas de ensino como o lugar da execução.

Tomemos os exemplos, a seguir, de orientações propostas para o professor a partir dos eixos de ensino, analisados à luz do tópico central e das marcas linguístico-discursivas que sugerem a condução de planejamento (as orientações) e de execução (as atividades).

O exemplo 01, a seguir, encontra-se no capítulo quatro do LDP em análise (*Substantivo: A classe de palavras que nomeiam as coisas no mundo*), na seção intitulada “Estudos de língua e linguagem”, destinada à reflexão de análise linguística. Como recurso gerador para a discussão do tópico gramatical é apresentada uma letra de canção “Não é proibido”. Ao professor, é sugerida a orientação explicitada a seguir. Vejamos:

Exemplo 01:

Sugerimos que, antes de trabalhar com o texto “Não é proibido”, coloque a música para ser ouvida pelos alunos a fim de contextualizar o texto como uma letra de canção e de propiciar um clima mais agradável e estimulante para a discussão. Caso não tenha o CD ou o DVD, sugerimos que busque a música na internet, facilmente localizável em sites de busca a partir da combinação dos termos “Marisa Monte” + “Não é proibido”.

(Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.232)

Conforme podemos constatar no exemplo em tela, a sugestão do autor do livro didático aponta para a possibilidade de um planejamento com o conteúdo “substantivo”. Por se tratar de um conhecimento especializado da formação docente, caracteriza-se como componente científico do planejamento de ensino. A orientação parte do pressuposto de que, além do impresso (o livro didático), o professor pode dispor de outros recursos de fácil acesso por meio de recursos e instrumentos outros como o CD, DVD ou sites de busca. O cerne da orientação convida o professor a enveredar pelo paradigma da complexidade (FREIRE; LEFFA, 2013), porque a ação reivindicada é de conhecimentos extra-

disciplinares, envolvendo o universo musical (letra e instrumentos) e digital (sites de busca), potencialmente mais próximo dos alunos.

No tocante às marcas linguístico-discursivas, a conduta requerida ao professor, a partir das expressões “sugerimos”, “caso não tenha” e “facilmente”, de forma polida, amigável e parceira, objetiva/pretende reconhecer o professor como um co-participante nas ações de ensino que envolvem recursos tecnológicos e conteúdos disciplinares.

Entretanto, o autor do LDP, ao resumir o recurso da estratégia de planejamento a um objetivo de “contextualizar o texto” e “propiciar um clima agradável e estimulante”, dissociado do conteúdo gramatical, específico do capítulo, no interior da orientação, permite a possibilidade de o professor realizar as atividades disponíveis, ignorando a sugestão em abordar conteúdos extra-disciplinares, mobilizando uma ação inserida no paradigma tradicional. Essa dubiedade de ações paradigmáticas destaca uma fragilidade ou indefinição no planejamento das atividades do LDP que por si só não garante uma conduta específica do docente, em nenhum dos paradigmas.

Vejamos nos fragmentos 01 e 02, que seguem, a letra da canção e as atividades referentes ao tópico gramatical em estudo. O fragmento 01 destaca para o aluno duas ações: discutir sobre o conceito de substantivo, no box intitulado “Como é que é”, e ler a letra da canção, a fim de responder as atividades a ela referentes. Nossas observações confirmam a falta de relação entre a orientação do planejamento para o professor e as ações a serem realizadas pelos discentes conduzidos pela ação docente a serem observados no fragmento 02, na sequência.

Fragmento 01:

## Substantivo: a classe de palavras que nomeiam as coisas no mundo

### Como é que é?

Sugerimos que você dedique um tempo para uma conversa coletiva sobre as questões propostas, de modo que os alunos possam compartilhar impressões ou levantar hipóteses a partir delas.

Neste capítulo você irá estudar uma das classes de palavras mais importantes da nossa língua: a classe dos **substantivos**.

Vamos discutir:

- Afinal, o que caracteriza os substantivos? Eles existem para quê?
- Como uma classe de palavra variável, que tipo de modificação eles podem sofrer?
- Qual é a sua importância na língua?

Sugerimos que, antes de trabalhar com o texto "Não é proibido", coloque a música para ser ouvida pelos alunos a fim de contextualizar o texto como uma letra de canção e de propiciar um clima mais agradável e estimulante para a discussão. Caso não tenha o CD ou o DVD, sugerimos que busque a música na internet, facilmente localizável em sites de busca a partir da combinação dos termos "Marisa Monte" + "Não é proibido".

▼ Leia a letra de canção a seguir.

### Não é proibido

Jujuba, bananada, pipoca,  
Cocada, queijadinha, sorvete,  
Chiclete, *sundae* de chocolate,

Paçoca, mariola, quindim,  
Frumelo, doce de abóbora com coco,  
Bala Juquinha, algodão-doce e manjar.

Venha pra cá, venha comigo!  
A hora é pra já, não é proibido.  
Vou te contar: tá divertido,  
Pode chegar!

Vai ser nesse fim de semana  
Manda um *e-mail* para a Joana vir

Não precisa bancar o bacana  
Fala para o Peixoto chegar aí!

Traz todo mundo, tá liberado, é só chegar.  
Traz toda a gente, tá convidado, é pra dançar,  
Toda tristeza deixa lá fora; chega pra cá!



ROSEMY APALUO

Reprodução proibida. Art. 173 do Código Penal e Art. 170 de Lei nº 6389/76

MONTE, Marisa; SEU JORGE; DADI.

Não é proibido. Intérprete: Marisa Monte.

In: MONTE, Marisa. *Infinito ao meu redor*. EMI, 2007. 1 CD. Faixa 9.

(Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.232)


Vejamos a atividade no fragmento 02:

Fragmento 02:

1. Observe o título da letra de canção, compare com o que se diz no texto e responda: o que não é proibido?
2. Nas duas primeiras estrofes da letra, em que aparece uma lista de palavras, do que se está falando?
3. Dizemos que palavras como as da lista são substantivos – isto é, pertencem a uma classe de palavras que tem como finalidade dar nome a objetos, seres, sentimentos.
  - No texto, o que os substantivos que aparecem na lista estão nomeando?
4. Há dois substantivos no texto que estão nomeando pessoas. Quais são eles?
5. Agora observe estas outras palavras retiradas da letra de canção.

hora    tristeza    e-mail    (o) bacana  
mundo    gente    fim de semana

  - Você diria que elas também estão nomeando algo? Explique.
6. Você já viu que substantivos são palavras variáveis. Que tipo de variação os substantivos que aparecem no texto poderiam sofrer?
7. Agora, preste atenção em um dos doces citados na letra de canção: *bala Juquinha*.
  - a) Qual seria a diferença de sentido se em vez de *bala Juquinha* os autores tivessem usado somente *bala*?
  - b) Que papel o substantivo *Juquinha* tem nesse contexto?
8. Há alguns versos da composição nos quais não aparecem substantivos.
  - a) Copie-os em seu caderno.
  - b) Se todos os substantivos fossem eliminados dessa letra de canção, eles fariam falta? Explique.

**Classificação dos substantivos** 

(Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.233)

Conforme se pode constatar, as ações requeridas ao professor são de natureza tecnicista. A condução para atender ao solicitado restringe-se ao limite do que está posto no LDP, de forma pontual e reduzida ao impresso, distanciando-se do paradigma da complexidade, da mobilização de variados recursos e de conhecimentos extra-disciplinares como adiantava a orientação presente no exemplo 01. O nível de complexidade para satisfazer as exigências da tarefa envolvida nas oito questões é de identificação, comparação e reprodução, sem a necessidade de recursos profissionais e tecnológicos para a sua realização. Com isso, comprovamos a falta de conexão entre a orientação (Exemplo 01) e as atividades (Fragmento 02) evidenciando a exigência de um profissional letrado em nível técnico ou operacional.

Constata-se, portanto, na orientação dirigida ao professor, uma ação que reclama um fazer metodológico vinculado ao conhecimento de práticas letradas digitais, caso o docente não tenha a música em CD. Entretanto, essa prática é dispensável, caso ele solicite de um colega ou aluno o acesso à música, de modo virtual, ou perceba que as atividades podem ser realizadas sem a execução da música. Trata-se mais de um instrumento motivacional do que metodológico.

Do ponto de vista de planejamento de ensino, percebemos um movimento de estrangulamento. O ponto de partida é a dimensão político-científica, materializada na sugestão de conduzir o professor por um caminho que pode ser caracterizado como complexo e dinâmico, supostamente, atrelado ao que esperam a orientação política (programas e documentos oficiais parametrizadores do ensino, a exemplo de PCN, OCEM, PNLD, dentre outros) e a orientação científica (a concepção de língua/linguagem vigente no pensamento acadêmico contemporâneo). O ponto de chegada, porém, parece ser ainda, predominantemente, técnico e reducionista ao que é possível ser feito com o objeto a ser ensinado.

Outro tipo predominante de orientação reclama ações que precisam mobilizar a relação entre o saber e o fazer. Nesse caso, a orientação tem como apoio um modo de ver ou pensar o objeto de ensino, sendo, assim, um lugar de materialização do componente científico do ato de planejar.

O exemplo 02, a seguir, encontra-se no capítulo cinco (*As classes de palavras que especificam os substantivos*), na seção intitulada “Estudos de língua e linguagem”, destinada à reflexão de análise linguística. A orientação em destaque aparece no canto direito, ao lado de um box que define “artigo” com suas respectivas classificações “definidos” e “indefinidos”. Vejamos:

Em discussões recentes de linguistas brasileiros, como Ataliba T. de Castilho, Maria H. de Moura Neves e Rodolfo Ilari, o que se convencionou chamar de artigos indefinidos teria, na verdade, mais afinidade gramatical com os pronomes indefinidos. Nesta coleção, entretanto, optamos por manter a classificação das gramáticas mais tradicionais, como as de Celso Cunha e Lindley Cintra e de Evanildo Bechara. Caso queira saber mais sobre o assunto e outras discussões recentes, consulte os livros dos autores referidos acima, indicados em nossa bibliografia de referência.

(Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.245)

Conforme se pode constatar, a orientação evidencia o caráter inovador com que linguistas abordam o “artigo” e sua classificação. Trata-se de um viés dinâmico para um saber de referência (TARDIF, 2002) com nuances marcadas pela concepção de língua em uso, com ênfase em autores com filiação teórica bastante diversa, a exemplo de Ataliba T. de Castilho, na área de estudos da oralidade, de Maria Helena de Moura Neves, funcionalista e de Rodolfo Ilari, semantista. Tem-se, desse modo, um enunciado que conduz o leitor (nesse caso, o professor) a compreender cientificamente o objeto de ensino, alicerçado em uma concepção contemporânea que não apenas coloca os fatos linguísticos (a serem transformados em objetos de ensino) de um ponto de vista complexo, mas também sugere um movimento de ações de planejamento de ensino para além do meramente técnico, o que parece ser, à primeira vista, adequado às expectativas das instâncias oficiais de produção de conhecimento sobre língua/linguagem e de orientação política das práticas de ensino.

Por outro lado, ao destacar autores como Celso Cunha e Lindley Cintra, a orientação delimita ações no escopo das gramáticas normativas, ao limitar o estudo do conteúdo dentro de uma abordagem tradicional ao extremo. Nesse caso, percebe-se uma contradição evidente entre o que é novo, dinâmico e complexo, ao considerar a língua em uso e a serviço dos usuários, em detrimento do que é estático e passível de críticas por não dar conta dos fenômenos de linguagem com as reflexões oriundas do paradigma da complexidade.

No mesmo exemplo, no tocante às marcas linguístico-discursivas, a conduta requerida ao professor, a partir de termos como “caso queira saber mais” e “consulte”, é de natureza informativa. Cabe ao docente ir em busca de conhecimentos como uma decisão pessoal, sem garantia de que o conhecimento especializado será, de fato, transposto para as situações de ensino.

Aliás, caso o professor resolva conduzir a reflexão do conteúdo sugerida pelas marcas “discussões recentes” terá uma dificuldade incontornável frente à exposição do conteúdo e das atividades. Nestes, a orientação deixa clara a escolha dos autores da Coleção, manifesta no comando “optamos por manter a classificação”, reiterada em ambos, conforme destacam os fragmentos 03 e 04. Vejamos:

Fragmento 03:

4. Leia a seguir uma tira envolvendo Mafalda – que mora na cidade grande e foi passar as férias na praia – e Miguelito – um menino que ela conheceu lá.

MAFALDA

Quino



- a) No segundo quadrinho, o estado de espírito da personagem Miguelito muda completamente. Como podemos perceber isso, e por que o menino se alterou dessa maneira?
- b) Por que a fala de Miguelito, no último quadrinho, contribui para construir a intenção de humor da tira?
- c) Observe as palavras em destaque no terceiro quadrinho: *o* e *um*.
- A que substantivo elas se referem?
  - Qual sentido cada uma delas dá ao substantivo que você indicou no item anterior?
  - Por que o autor dos quadrinhos destacou essas palavras?

(Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.245)

No fragmento em destaque, interessa-nos a reflexão sobre a questão “C”, que põe em foco o *reconhecimento* e a *relação de sentido para o emprego do artigo em função do substantivo*. Nesse caso, os autores decidem expor uma atividade sobre “artigo” antes de expor o conteúdo, sugerindo uma abordagem inovadora para a reflexão do fenômeno, dentro dos moldes que reclama a contemporaneidade: parte-se de um conhecimento de mundo para o conhecimento teórico. Entretanto,



a atividade em foco reclama uma ação em que o conhecimento teórico é reduzido, pois a ação do professor está vinculada ao conhecimento tradicional e não aos conhecimentos recentes como sugere a orientação; embora a tarefa chame a atenção para o sentido entre as palavras, citadas no tópico ii, da referida questão “*Qual sentido cada uma delas dá ao substantivo que você indicou no item anterior?*”.

A expectativa de que a reflexão sobre os efeitos de sentido para o emprego do artigo seria a condição, para um planejamento, que estivesse orientado por um conhecimento especializado contemporâneo, alinhado a um modo científico de ver o fenômeno (uso de artigos), é anulada pelo conteúdo exposto. Vejamos o que o fragmento 04, anuncia sobre o assunto:

#### Fragmento 04:

**Artigos** são palavras que vêm antes dos substantivos e que podem determinar, especificar, ou indeterminar, generalizar os seus sentidos. Além disso, os artigos indicam o gênero (masculino ou feminino) e o número (singular ou plural) dos substantivos.

Os **artigos definidos** (*o, a, os, as*) indicam que o substantivo se trata de um ser ou algo já conhecido, já mencionado ao leitor ou ouvinte.

Os **artigos indefinidos** (*um, uma, uns, umas*) indicam que o ser ou a coisa nomeada pelo substantivo é um simples representante de uma dada espécie, não conhecido do leitor ou ouvinte.

Como você viu na tirinha, eles também podem ser usados para produzir o efeito de exclusividade ou não do ser ou objeto que acompanha.

Em discussões recentes de linguistas brasileiros, como Ataliba T. de Castilho, Maria H. de Moura Neves e Rodolfo Ilari, o que se convencionou chamar de artigos indefinidos teria, na verdade, mais afinidade gramatical com os pronomes indefinidos. Nesta coleção, entretanto, optamos por manter a classificação das gramáticas mais tradicionais, como as de Celso Cunha e Lindley Cintra e de Evanildo Bechara. Caso queira saber mais sobre o assunto e outras discussões recentes, consulte os livros dos autores referidos acima, indicados em nossa bibliografia de referência.

Nas frases ou enunciados, os artigos definidos e indefinidos podem aparecer combinados com preposições. Veja:

PREPOSIÇÃO	ARTIGO	COMBINAÇÃO
de	+ a/as, o/os, um/uma	= da/das, do/dos, dum/duma
por ( <i>per</i> )**	+ a/as, o/os	= pela/pelas, pelo/pelos*
em	+ a/as, o/os, um/uma	= na/nas, no/nos, num/nuns, numa/numas
a	+ a/as, o/os	= à/às, ao/aos*

\* Usar esses artigos combinados com preposição é comum em situações de uso da linguagem mais informal.

\*\* Comentar com os alunos que *per* era a forma antiga, em latim, de *por*.

(Singular & Plural: *Leitura, produção e estudos de linguagem*, 6º ano, São Paulo: Moderna, 2012, p.245)

O fragmento 04, em análise, apresenta uma definição e a classificação de artigos, introduzindo, de forma apressada, a ideia de “efeitos de sentido”, embora a orientação deixe clara a opção de se manter na abordagem tradicional.

A ação de consultar, apesar de sugerida como casual, parece determinante para que o professor aprofunde explicações em torno da noção de efeito de sentido. De fato, não cabe ao manual oferecer, de pronto e didatizado, um saber de referência que é de natureza acadêmica e não tecnicista. Esse agir acadêmico reclama práticas letradas profissionais em que cabe ao professor autonomia na busca e sistematização de conhecimentos de referência, frutos de pesquisas e investigações no âmbito teórico.

Constata-se, pois, que as orientações direcionadas para um saber teórico reclamam um letramento profissional para além do manual, embora os autores assumam que não tomaram para o planejamento de ensino dos conteúdos e das atividades os conhecimentos advindos da Linguística. Entretanto, sugerem que o professor possa buscar esse conhecimento, caso acredite ser necessário. Nesse caso, conforme vimos, para resolver os problemas de adequação conceitual subjacentes às atividades, tal conhecimento é indispensável, o que requer a ação contínua de estudar como fundamental ao exercício da profissão.

Assim, seja a orientação metodológica ou teórica, as nossas constatações apontam também para a relevância em se conceber o planejamento de ensino como uma ação não aleatória ou presa a instruções pré-concebidas de forma inalterável. Trata-se de uma ação reflexivamente intencional, mobilizando instrumentos (o objeto a ser ensinado e os diversos suportes que o comportam) para atender a objetivos previamente acordados na comunidade escolar e referendados tanto do ponto de vista político (documentos parametrizadores) quanto do ponto de vista científico (orientações teórico-acadêmicas em relação ao conteúdo disciplinar) (LUCKESI, 2011).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As análises realizadas neste ensaio apontam um produtivo caminho para dar continuidade à investigação posta na questão inicial: “Que ações relativas ao manuseio de atividades são requeridas aos docentes para utilização de recursos profissionais e tecnológicos em situações de ensino?”. O entrecruzamento entre a análise das orientações (Exemplos 01 e 02) e a análise dos textos e atividades (Fragmentos 01, 02, 03 e 04) sinaliza, em princípio, para saberes voltados ora para o objeto-alvo de ensino ora para a utilização de recursos tecnológicos.

A rigor, essa é uma primeira impressão. As orientações, contudo, funcionam em duas direções, sejam metodológicas ou teóricas. Considerada a natureza exploratória deste trabalho, a orientação metodológica requer ações de busca extra-disciplinares, solicitando práticas letradas digitais; enquanto a orientação teórica requer ações de estudo, para um saber de referência, solicitando práticas letradas profissionais. Assim, é possível perceber que as ações requeridas ou sugeridas pelas orientações apontam para uma compreensão apoiada no paradigma da complexidade, em relação ao objeto de ensino (o saber) e ao planejamento (o fazer).

Os mecanismos linguístico-discursivos com que os autores direcionam tais ações parecem sugerir alternativas para as possibilidades de utilização de materiais (tecnologia) e de conhecimentos teóricos (linguísticos ou tradicionais). Essa constatação ajuda a compreender que o livro didático se

configura como um planejamento de ensino proposto dentro dos limites do suporte, mas não dispensa do professor a função de planejador e de executor. Aferir a adequação (ou não) de tais orientações depende de uma reflexão sobre a sua prática. Entretanto, as estratégias discursivas utilizadas por si não são condição necessária nem suficiente para conduzir a execução do planejamento de forma satisfatória, uma vez que o docente pode prescindir das orientações e seguir suas ações nos moldes da tradição ou de uma suposta inovação.

## REFERÊNCIAS

Araújo, D. L. de (2014). *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Livro Rápido.

Barros, S. I. G. *Seguir instruções na escola: a sequência injuntiva em questão e em ação*. Monografia de especialização. Universidade Federal de Campina Grande, 2004.

Batista, A.A.G (1997). *Aula de português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental. Versão impressa.

Figueiredo, L. de; Balthasar, M.; Goulart, S. (2012). *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Moderna.

Freire, Maximina; Leffa, Vilson. (2013). A auto-heteroecoformação tecnológica. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, p.59-78.

Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus.

Kleiman, A. (2013). Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, p.39-58.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez..

Miller, I. K. (2013). Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, p.99-121.

Pereira, R. C.; Rocca, M. P. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: contexto, 2009.

Rojo, R. H. (2001). Modelização Didática e Planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: Kleiman, A. B. (Org.) *A formação do professor: perspectivas da Linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_; Batista, A. A. (2003). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras - Educ.

\_\_\_\_\_. (2013). Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, p.163-195.

Signorini, I. (2013). Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, p.197-209.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: 10/08/2015

Aceito em: 21/09/2015

## RESENHA: *CORPUS LINGUISTICS*, DE TONY MCENERY E ANDREW HARDY

por Guilherme Fromm\* (UFU)\*\* e Hadinei Ribeiro Batista (UFRJ)\*\*\*

McEnery, T.; Hardie, A. (2012) *Corpus linguistics*. Cambridge: University Press.

Esta resenha busca inserir-se no hall de áreas do conhecimento que estabelecem relações estreitas com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), principalmente no que tange ao processamento textual e construção de bancos de dados/*corpora* a partir da exploração de ferramentas tecnológicas. A Linguística de *Corpus* (LC), área da linguagem que se dedica à coleta e ao tratamento tecnológico de um conjunto vasto de usos da língua, mostra-se como uma interlocutora em potencial para as TICs.

O livro, editado em 2012, constituído de 9 capítulos, volta-se para a LC do ponto de vista da teoria e da prática. Cada capítulo é dividido em seções e composto de um resumo final com indicações de leituras, atividades e questões para discussão. O livro possui ainda um glossário ao final e a tese principal defendida na obra, a contribuição da LC para diferentes estudos que exploram a linguagem, é sempre acompanhada de exemplos, inclusive de vários estudos desenvolvidos pelo próprio autor.

Os autores definem LC como o estudo de dados da língua em grande escala, viabilizado por ferramentas computacionais capazes de tratar e analisar extensas coleções de textos escritos/transcritos. Para se ter uma visão geral, o capítulo I destina-se a introduzir o leitor à LC, em que se busca definir os diferentes tipos de *corpora* (forma e composição), ou seja, questões relacionadas à etiquetagem e à constituição textual dos *corpora* no sentido de abranger uma ou várias línguas. O capítulo II trata das anotações dos *corpora* para a análise computacional, bem como avalia e apresenta um overview de ferramentas/concordanceadores e de procedimentos estatísticos que podem ser aplicados ao conjunto de dados. No capítulo III, são discutidas algumas questões relacionadas à ética e à legalidade na construção de *corpora*, apontando os desafios práticos da LC quanto à distribuição de dados e ao tratamento ético das pessoas envolvidas no *corpus data*. O capítulo IV destina-se a fazer um overview da tradição da linguística de *corpus* do inglês, considerando as contribuições de pesquisadores de universidades como College London, Lancaster, Birmingham, Catholique de Loivan e Nottingham; além, é claro, dos desenvolvidos nos USA e da Universidade do Norte do Arizona. O capítulo mostra o percurso,

\* [guifromm@uol.com.br](mailto:guifromm@uol.com.br)

\*\* Universidade Federal de Uberlândia

\*\*\* Universidade Federal do Rio de Janeiro

desde a década de 60, na construção de *corpora* do inglês capazes de explorar as variedades de usos da língua (falada e escrita) bem como possibilitar a construção de modelos de coleta que viabilizassem estudos comparativos tanto sincrônicos quanto diacrônicos, além de servirem de base para a confecção de gramáticas do inglês. O capítulo V centra-se no diálogo da LC com estudos sobre variação e mudança linguística. Primeiramente, tratou-se de apontar os benefícios de alguns *corpora* para abordagens sincrônicas e diacrônicas e, em seguida, foram explorados, de modo geral, os estudos da variação textual/registros, em especial os estudos de Biber.

Julgamos importante interromper aqui a visão geral da obra ora apresentada para discutir, de forma mais acurada, a argumentação desenvolvida no capítulo V. Especificamente quanto à seção 5.5, em que se discute a relação entre *corpora* e sociolinguística variacionista, uma das dificuldades apontadas pelos autores sobre a aplicação da LC a essa corrente teórica é o interesse da sociolinguística na variação da pronúncia e a falta de transcrição fonética em *corpora* de fala extensos. Outro ponto que os autores consideram primordial é o interesse dos sociolinguistas em fatores sociais relacionados aos falantes da amostra. Os *corpora*, considerando a metodologia da LC, centram-se na linguagem dos registros e não na linguagem de um grupo particular de pessoas. Como ressaltam os autores, a tendência atual é a de que vários *corpora*, como o CANCODE, BNC, NECTE e outros, sejam desenvolvidos de forma a atender melhor as necessidades da corrente teórica em tese, considerando a preocupação na transcrição de conversações e na inserção de fatores externos ou sociais. Embora os autores apontem o desencontro entre essas duas abordagens, é indiscutível o ponto de convergência entre a Sociolinguística e a LC no que tange ao interesse pela coleta e tratamento de dados da língua em uso.

Assinala-se, ainda, que a limitação quanto à transcrição fonética está sendo superada, embora os estudos sociolinguísticos variacionistas não se restrinjam a esse nível de análise. Outra preocupação que merece considerável atenção é o mapeamento de fatores sociais (ou extralinguísticos). Os *corpora* citados apresentam um controle bastante amplo de traços identitários dos falantes, tradicional nas análises sociolinguísticas, que se mostram, no entanto, pouco eficientes na explicação da variação e mudança linguística de estudos de base quantitativa. Nessa convergência, sugere-se um refinamento dos indicadores sociais, bem como um levantamento de dados a partir de comunicação virtual, seja através de sites ou de aplicativos de celulares, uma vez que esse viés da interação tornou-se a ‘febre’ do momento.

Voltando a atenção para o capítulo VI, este explora os estudos (em especial ‘Firthianos’ e ‘neoFirthianos’) sobre os ‘colocados’, ou seja, a ideia de que o significado da palavra é denotado a partir de sua combinação com outras com as quais co-ocorre. Tal discussão levou ao debate sobre considerar a LC como teoria ou como metodologia. A noção de *corpus-based* e *corpus-driven*, várias vezes discutida na obra, é retomada com essa intenção, uma vez que os dados de *corpora* podem contrariar conceitos preestabelecidos. O Capítulo VII aborda a relação da LC com outras áreas da linguística, tanto estrutural quanto cognitiva. A argumentação principal baseia-se em demonstrar que a LC, por prover uma grande quantidade de dados, mostra-se eficaz em explicar determinados fenômenos dificilmente capturados por um conjunto restrito de dados que normalmente baseiam

estudos sobre noções mais cognitivas como metáforas e de estrutura sintática. No capítulo VIII, o foco é na convergência de estudos funcionalistas, psicolinguísticos e LC. A intenção foi desenvolver uma argumentação em favor do link desses dois campos teóricos com a Linguística de *Corpus* com o objetivo de buscar melhores esclarecimentos para a natureza da linguagem humana.

Para além da discussão sobre a independência teórica da LC, vários estudos mostram que sua metodologia auxilia sobremaneira as investigações dessas áreas na medida em que fornece grande quantidade de dados que permite mapear, com maior clareza, o funcionamento de estruturas sintáticas, além de dar suporte ao processamento cognitivo da linguagem. De fato, mesmo que estudos centrados na psicolinguística partam da elaboração de enunciados fictícios para resgatar o processamento cognitivo do falante, os padrões linguísticos mais ou menos recorrentes no uso espontâneo da língua podem ser fornecidos pela LC como parâmetros eficazes para a metodologia empregada pela corrente teórica.

No capítulo IX e último, é retomada a relação da LC com outras correntes linguísticas bem como em relação a outras áreas das ciências sociais, que notadamente exploram a linguagem em seus estudos, e argumentou-se, novamente, em favor da expansão da LC no sentido de responder a novas questões, de estabelecer novas integrações metodológicas bem como de gerar novas disciplinas acadêmicas, dada sua diversidade na exploração de *corpus data*.

Por fim, o livro vem ao encontro das necessidades atuais inovadoras, dada a observação de que o abismo entre a Sociolinguística e a LC está cada vez mais estreito. Cabe assinalar, ainda, que o livro alerta para os problemas já sobejamente conhecidos dos *corpora* tradicionais. Note-se que, vencidos os impasses ora discutidos, a metodologia da LC pode se mostrar de fundamental importância na construção e tratamento de banco de dados altamente eficazes na explicação de fenômenos varáveis, assim como tem se prestado a vários outros campos solidamente reconhecidos no âmbito acadêmico, com exceção, é claro, daqueles que se baseiam em dados intrinsecamente introspectivos.

Recebido em: 30/08/2015

Aceito em: 08/09/2015

## SQUIB: INFORMAÇÃO: PARA QUEM E COMO? PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO EM AMBIENTE EDUCACIONAL

por Celso Ferrarezi Jr.\* (Unifal)\*\*

Aquela lenda que prega que todo mundo fala igual no Brasil e que, portanto, todos nos entendemos muito bem, tem influenciado negativamente a educação brasileira por décadas. É claro que existem interesses econômicos envolvidos na manutenção dessa falácia, como, por exemplo, os dos grandes cartéis editoriais que vendem livros didáticos em versão única ao Ministério da Educação para distribuição no país inteiro, independente da variação cultural ou linguística da criança que o recebe. Mas, também, há muita desinformação no que tange à variedade de culturas e falares no país e de como isso interfere nos processos próprios da educação. O fato que quero abordar aqui diz respeito diretamente à constatação de que, em muitas circunstâncias, os estudantes simplesmente não compreendem grande parte do que o estabelecimento educacional diz e que, portanto, a linguagem escolar, muitas vezes, soa para ele como “língua estrangeira”. A informação fornecida pela escola não chega, de verdade, ao aluno, pois ele não compreende os sentidos que a escola dá às palavras.

Assim, um dos aspectos mais incisivos da questão é justamente ligado à capacidade de os alunos – em todos os níveis – atribuírem sentido às palavras da escola (e da universidade). Em relação a isso, cumpre diferenciar dois conjuntos de palavras usadas em ambiente educacional:

- a. aquele das palavras que o aluno não conhece e que, portanto são dadas como “novas” para ele (como exemplos, temos “proparoxítono”, “fórmula de Bhaskara”, “membrana celular” etc.) ;
- b. aquele das palavras que o aluno já conhece e usa em seu cotidiano, mas que precisariam ser ressignificadas no ambiente educacional (como exemplos temos “objeto”, “sujeito”, “complexo”, “operação”, “conjunto” etc.)

No primeiro caso, a pesquisa dos processos de significação e ressignificação em ambiente escolar que temos desenvolvido na última década tem-nos mostrado que não é incomum que o docente dê a palavra

\* [cferrarezij@gmail.com](mailto:cferrarezij@gmail.com)

\*\* Universidade Federal de Alfenas.



“nova” como “óbvia” e, portanto, “previamente conhecida” pelo aluno. Há uma tendência de explicar-se apenas o aspecto referencial do conteúdo escolar, sem um detimento metalinguístico, ou seja, sem qualquer preocupação em relação ao quê e ao como se está dizendo. Alunos universitários pesquisados entre os anos 2008 e 2010 informaram que, frequentemente, precisavam recorrer a dicionários ou outras fontes para entender o que os professores diziam e, não raras vezes, o fizeram de forma mal-sucedida. Perguntar abertamente qual é o sentido das palavras que o professor usa é considerado demasiadamente constrangedor e a atitude de zombaria de alguns docentes ratifica esse agravante.

No segundo caso, a questão ganha muito em complexidade, pois o processo de ressignificação envolve uma desconstrução do sentido costumeiro da palavra e uma reconstrução adaptada à cultura da escola (enquanto o primeiro envolve apenas a construção cultural ligada ao léxico recém-adquirido).

Pesquisa que realizamos com cem crianças de educação básica no ano 2010 demonstraram como as crianças de educação básica operam, dentro da escola, com seus sentidos costumeiros, aqueles utilizados em seu ambiente sociocultural, ao invés de operar com os sentidos próprios da escola. Escolhemos cem crianças de escolas públicas e privadas, na proporção de 50% para cada sistema, que já tivessem estudado, pelo menos, três anos de análise sintática no nível básico. Perguntamos a elas qual era o “sujeito” na frase abaixo:

- O menino quebrou o vaso.  
As cem crianças, sem exceção, apontaram que o sujeito da frase era “o menino”.

Então, perguntamos a elas onde estava o “objeto” na mesma frase. Noventa e oito crianças afirmaram que o objeto era “o vaso”. Duas disseram que “achavam que era” “o vaso”. Ou seja: novamente, todas aparentemente “acertaram” a análise sintática.

Na sequência, fizemos as mesmas perguntas em relação à seguinte frase:

- O vaso foi quebrado pelo menino.  
Novamente, cem crianças disseram que o sujeito era “o menino” e, agora, as cem crianças apontaram “o vaso” como objeto, com certeza.

Finalmente, perguntamos a elas onde estava o sujeito na frase:

- Essa laranja é muito azeda.

Nenhuma criança foi capaz de apontar “essa laranja” como o sujeito. Algumas disseram não haver sujeito na frase e outras disseram que não sabiam onde estava o sujeito, pois não sabiam quem havia chupado a laranja.

As evidências são claras: as crianças não estão operando com conceitos sintáticos abstratos como a escola pretendia. Elas continuam operando com as ideias de que “sujeito” é uma pessoa (como o menino da frase) e que “objeto” é alguma coisa pequena e inanimada do cotidiano (como o vaso da frase). Nas provas, elas apenas decoram exemplos e os repetem, sem qualquer compreensão real de análise sintática. O problema de fundo não é “meramente” metodológico ou do conteúdo escolhido:

é linguístico, qual seja: as crianças não foram capazes, sozinhas, de ressignificar as palavras “sujeito” e “objeto”, que são de seu uso cotidiano, para seu uso em sentido escolar. A escola tampouco se preocupa com isso ou, sequer, identifica o problema.

Estudo de Ocampo (2012) apontou que, em determinadas disciplinas, os alunos têm deficiência sistemática de ressignificação, que chega à casa de 80% em relação ao conteúdo global ministrado. O estudo aponta que, quanto mais comum a palavra no cotidiano da criança, mais dificilmente ela consegue ressignificar seu uso na escola, a menos que haja um trabalho de reconstrução devidamente orientado pelo docente, o que não foi constatado haver, de forma sistemática e consciente, em nenhuma das escolas pesquisadas.

Retomando a consagrada ideia de Franchi (1992) sobre o aspecto constitutivo da linguagem, temos que esta é construída ao longo do próprio uso. É evidente que isso demanda uma elaboração concomitante de ordem cultural. Porém, a criança não tem – porque não recebe da escola - os subsídios necessários e suficientes para proceder a essa reconstrução e continua praticando, no uso escolar, os sentidos costumeiros de seu cotidiano, mantendo as mesmas bases culturais de seu ambiente social, bases, em sua maioria, incompatíveis com os pressupostos da escola. Nada de sistemático, por parte dos estabelecimentos educacionais, tem sido constatado para resolver a questão. De forma concisa e direta: a escola fala uma língua que não é a língua da criança nem do adolescente nem do adulto que a frequenta.

Pesquisas recentes que tenho desenvolvido em ambientes universitários nessa fase pós-SISU têm mostrado alarmantes coincidências, em relação à dificuldade de ressignificação, com o que ocorre na educação básica. Com a desregionalização dos processos seletivos e com a miscelânea de alunos de origens geográficas (e, portanto, socioculturais) que ocorre hoje nas salas das universidades públicas brasileiras, alguns alunos têm demonstrado graves problemas de compreensão em relação ao que os professores apresentam em certas disciplinas. Tenho constatado que parte dos problemas de aproveitamento decorrem simplesmente de incapacidade de significar ou de ressignificar a fala dos docentes e/ou o material de estudo. Mais ou menos como o menino ribeirinho amazônida que queria saber da professora o que era “metrô” e recebeu como resposta que era “um metro com acento, porque, talvez, o livro estivesse errado.”

## REFERÊNCIAS

FERRAREZI Jr., C. *Semântica para a Educação Básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERRAREZI Jr., C. *Introdução à Semântica de Contextos e Cenários*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERRAREZI Jr., C. *Metodologia de Pesquisa em Semântica de Contextos e Cenários*. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

FRANCHI, C. “Linguagem - Atividade Constitutiva”: in *Cadernos de Estudos Linguísticos*, jun-jul/1992. Campinas, Papyrus, 1992.

OCAMPO, Fabíola F. *Os sentidos da escola: o processo de resignificação e a aprendizagem em ambiente escolar*. (Dissertação de Mestrado) Porto Velho: Universidade Federal de Rondônia, 2012.

Recebido em: 31/08/2015

Aceito em: 03/09/2015