



Universidade Federal do Pará

Alex Fiúza de Mello
Reitor

Marlene Rodrigues Medeiros de Freitas
Vice-Reitora

Centro de Letras e Artes

Célia Maria Macêdo de Macêdo
Diretora

Gunter Karl Pressler
Coordenador do Curso de Mestrado em Letras

Conselho Editorial

Abdelhak Razky
Angélica Furtado da Cunha
Audemaro Goulart
Benedito José Vianna da C. Nunes
Carl Harisson
Christophe Golder
Dileta Silveira Martins
Ingedore Villaza Koch
José Carlos Cunha
José Guilherme Castro

José Niraldo de Farias
Luis Antonio Marcuschi
Maria Elias Soares
Maria Eulália Sobral Toscano
Maria Lúcia Almeida
Myriam Crestian Cunha
Patrick Dahlet
Paul Rivenc
Silvio Holanda
Vanderici de A. Aguilera

MOARA

Revista
dos Cursos
de Pós-Grad
em Letras,
UFPA

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

MOARA

Revista dos Cursos de Pós-Grad. em Letras da UFPA

Editor
Gunter Karl Pressler

Composição
Cecília Dantas

Editor Convidado
José Carlos Cunha

Normalização
Hilma Celeste Alves Melo

Revisão
Hilma Celeste Alves Melo

Correspondências Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA
Centro de Letras e Artes – Campus Universitário do Guamá
Endereço: Rua Augusto Corrêa, 1 Bairro: Guamá
CEP 66075-110 Belém-Pará-Brasil
Tel.: (091) 211-1501 – Fax: (091) 211-1499
E-mail: mletras@ufpa.br
Home page: http://www.ufpa.br/centros/cla/posgrad/mestrado_letras.htm

Catálogo

Biblioteca Setorial do CLA

MOARA. Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: Editora Universitária / UFPA.

n. 1 1993

Publicação interrompida
de out./93 a set./94

n. 2 1995

n. 3 1995

n. 4 1995

n. 5 1996

n. 6 1996

n. 7 1997

Semestral

n. 8 1997

n. 9 1998

n. 10 1998

n. 11 1999

n. 12 1999

n. 13 2000

n. 14 2000

n. 15 2001

1. Literatura-Periódicos. 2. Lingüística-Periódicos. I. Universidade Federal do Pará. Centro de Letras e Artes

CDD 805
CDU 8(05)

WEB SITE REVISTA MOARA

<http://revistamoara.vila.bol.com.br>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

V - VIII

Relations entre l'étude de l'oral et l'étude de l'écrit à l'école
primaire et au college en france

Jean-Louis Chiss 9 - 17

Concepções e prática do professor de língua materna:
Algumas questões

Eliana Pereira Machado Soares 19 - 36

A intervenção didática em língua materna e os princípios da
abordagem interacional nas diretrizes oficiais do ensino

Ana Dilma de Almeida Pereira 37 - 59

L'enseignement des langues étrangères dans une approche
interculturelle: Un moyen pour promouvoir la (re)découverte
de l'identité culturelle de l'apprenant et mieux le préparer à
la vie sociale

Rosalina Maria Sales Chianca 61 - 92

Títulos: Pequenas estruturas, grandes efeitos

Maria Cristina Lobato de Castro 93 - 110

Uma proposta de análise semiolingüística do conto *o benzedor*
de espingarda

Raquel Lopes 111 - 131

Interatividade nas escolhas de modo

Célia Maria Macêdo de Macêdo 133 - 153

The origin of plural morphemes in wayampi

Cheryl Jensen 155 - 177

Resenha: Analyse acoustique et phonologique du portugais
parlé par les communautés noires de l'amazone (brésil)

Regina Célia Fernandes Cruz 179 - 191

APRESENTAÇÃO

Temos a satisfação de apresentar à comunidade acadêmica o Nº 15 de MOARA, Revista do Curso de Mestrado em Letras da UFPA. Num país onde a maioria das revistas científicas raramente ultrapassa o Nº 5, este é um feito que merece ser destacado. Apesar de todas as dificuldades, vimos conseguindo manter regularidade na publicação e um bom nível de qualidade nos artigos selecionados. Os que estão aqui selecionados não fogem à regra.

Os quatro primeiros abordam questões que têm preocupado os especialistas no ensino-aprendizagem de línguas: as relações entre o estudo do oral e do escrito no ensino fundamental; a formação do professor de língua materna (LM); a intervenção didática no âmbito de uma abordagem interacional e as diretrizes do ensino da LM em nosso país; o ensino de línguas e a interculturalidade, etc.

Começamos com a importante contribuição do Prof. Dr. Jean-Louis Chiss da Universidade de Paris III (Sorbonne Nouvelle) – *Relations entre l'étude de l'oral et l'étude de l'écrit à l'école primaire et au collège en France* – que analisa o deslocamento, na França, do paradigma *conhecimento das regras vs expressão escrita* para o paradigma *comunicação oral e escrita* e defende a idéia de que “poder considerar uma atividade discursiva oral como o resultado de um trabalho, sem que se trate apenas [...] de oralizar o escrito, deve fazer parte de uma educação para a retórica, para a prática discursiva” desde que não se afrouxe o elo entre esta e o estudo da língua.

O segundo artigo, *Concepções e prática do professor de língua materna*, da mestrandia Eliane Soares (UFPA), procura demonstrar que as concepções e a prática do docente de LM

“não são adequadas às dificuldades apresentadas pelos alunos em decorrência do peso da tradição do ensino da língua baseado na concepção de língua escrita”. A autora defende também a idéia de que se deve (re)discutir o papel da Lingüística e da Lingüística Aplicada na formação do professor de LM.

A contribuição da Profa. Ms. Ana Dilma Pereira, do Núcleo Pioneiro Integrado da UFPA – *A intervenção didática em língua materna e os princípios da abordagem interacional nas diretrizes oficiais do ensino* – é uma reflexão oportuna “sobre os elementos de base que influenciam uma intervenção em língua materna¹” e sobre a presença nas diretrizes oficiais de ensino de “princípios norteadores condizentes com uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem [do português]”.

Ainda dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas, selecionamos o texto *L'enseignement des langues étrangères dans une approche interculturelle: un moyen pour promouvoir la (re)découverte de l'identité culturelle de l'apprenant et mieux le préparer à la vie sociale*, da Profa. Dra. Rosalina Chianca (UFPB). Trata-se de um estudo interessante sobre a importância da variável cultural em todos os aspectos e em todos os níveis das interações interpessoais, notadamente na aula de língua estrangeira, onde os alunos podem/poderiam ter uma abertura à cultura do *outro* e desenvolver “uma reflexão crítica a respeito dos elementos culturais veiculados pelos métodos de ensino (e pelo próprio professor) da língua-alvo”.

¹ Numa perspectiva interacional, os elementos são os seguintes: a concepção pragmática de língua/linguagem e a concepção interacionista de aprendizagem; as representações do contexto socioinstitucional, das diretrizes oficiais do ensino e das práticas sociais de linguagem; e as condições socioinstitucionais nas quais o professor opera” (in Resumo do artigo da autora)

Os três artigos seguintes ilustram três enfoques distintos de análises textuais baseados respectivamente na Lingüística textual, na Lingüística sistêmico-funcional e na Semiótica greimasiana.

O trabalho da Profa. Ms. Maria Cristina Castro (UFPA) – *Títulos: pequenas estruturas, grandes efeitos* – visa a demonstrar, a partir da análise de vários tipos de textos (artigos de jornal e revista, letras de músicas, redações do vestibular), que o título desempenha uma importante função argumentativa” e fornece, quando sua escolha é apropriada, “não só a síntese do texto como também pistas estratégicas para [sua] compreensão global”.

Já o artigo da Profa. Dra. Célia Macêdo (UFPA) – *Interatividade nas escolhas de modo* – analisa, com base na gramática funcional de Halliday, “cartas de reclamação e as respostas escritas pelas empresas” com o intuito de “mostrar os papéis desempenhados e atribuídos pelos participantes da interação por meio de escolhas feitas no sistema de modo da função interpessoal”.

O texto, enfim, da mestrandia Raquel Lopes (UFPA) – *Uma proposta de análise semiolinguística do conto O Benzador de Espingarda* – é “uma temerosa [mas feliz] tentativa de aplicação do modelo de análise semiolinguística de inspiração greimasiana a uma narrativa amazônica”.

O último artigo selecionado – *The origin of plural morphemes in Wayampi* – da tupinóloga de renome internacional Cheryl Jensen (SIL), é um importante trabalho de análise e descrição do funcionamento e da provável origem dos morfemas *ko* e *kupa* que marcam o plural nessa língua tupi-guarani do norte do Brasil.

Fechamos este diversificado conjunto de trabalhos com a resenha que a Profa. Dra. Regina Cruz fez de sua tese (*Analyse*

acoustique et phonologique du portugais parlé par les communautés noires de l'Amazonie) cujos objetivos são: "estudar as características prosódicas do português espontâneo, mais precisamente do ritmo, comparar os dados obtidos sobre o ritmo com os de outros estudos de mesma natureza, proceder a um estudo comparativo de três variedades do português e determinar a origem das marcas lingüísticas do português afro-brasileiro".

Este é o cardápio. Escolham os pratos e... Bom apetite.

Prof. Dr. José Carlos Cunha
Universidade Federal do Pará

RELATIONS ENTRE L'ÉTUDE DE L'ORAL ET L'ÉTUDE DE L'ÉCRIT À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET AU COLLEGE EN FRANCE

Prof. Dr. Jean-Louis Chiss
Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle)

- **RESUME:** *L'article essaie d'abord d'analyser quelques éléments du contexte savant et scolaire français concernant les relations entre écrit et oral. On note ensuite le passage d'une polarisation sur la communication à une orientation cognitive des recherches installant une forme de continuité entre oral et écrit dont la didactique du français doit tenir compte.*
- **MOTS-CLEFS :** *oral, écrit, didactique.*
- **RESUMO:** *O artigo tenta inicialmente analisar alguns elementos do contexto erudito e escolar francês no que concerne às relações entre escrito e oral. Nota-se em seguida a passagem de uma polarização na comunicação para uma orientação cognitiva das pesquisas instalando uma forma de continuidade entre oral e escrito que a didática do francês deve levar em consideração.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *oral, escrito, didática.*

1. RAPPEL DE LA SITUATION SCOLAIRE FRANÇAISE

Dans les années 1970, sous l'influence conjuguée de la linguistique et de la psychopédagogie (centration sur les besoins, les motivations, l'authenticité), on assiste à un déplacement de l'ancien paradigme connaissance des règles/expression écrite vers le paradigme de la *communication* orale et écrite. Ceci se traduit par une espèce de *priorité* accordée à l'oral pour lequel on essaie de construire une "pédagogie". A partir des années 1980, on insiste de plus en plus sur la spécificité de l'écrit dans ses dimensions cognitives : on s'appuie pour la lecture-écriture sur les typologies textuelles; on étudie l'activité rédactionnelle

des sujets scripteurs; on élargit les champ des “textes” à celui des “écrits ordinaires”. Après ce dernier mouvement, donc depuis quelques années, un intérêt très marqué pour l’oral s’est de nouveau manifesté. Parmi les symptômes de ce renouvellement, on citera les recherches de l’Unité langues vivantes de l’INRP sur l’évaluation de l’oral, la réorientation vers l’étude des genres oraux des équipes genevoises ¹, un colloque à vocation fédératrice prévu à Montpellier en juin 2002 par l’équipe Didaxis sur “Les didactiques de l’oral” qui cherchera à conjoindre la réflexion sur l’enseignement des genres discursifs formels oraux avec l’oral cognitif, constructeur de savoir, avec l’expression de la subjectivité à l’oral et avec l’étude du français oral de scolarisation. Remarquons que ce listing des “oraux” repose la question du flou conceptuel longtemps maintenu autour du terme “oral” qui pourrait embrasser une matière multiforme depuis la maîtrise des oppositions phonologiques chez l’enfant de 4 ans jusqu’à celle du discours argumentatif chez l’adolescent en fin de collège. C’est la question de l’*enseignable* qui se trouve ici posée: va-t-on par exemple en FLM, comme c’est le cas en FLE, *enseigner* la pragmatique du “langage ordinaire” (demander, promettre, etc.)?

On remarquera que, dans la quasi totalité des contributions en didactique de l’oral, revient la litanie des difficultés à travailler le domaine: descriptions savantes du français parlé réputées peu didactisables ; gestion des différences d’unité entre langue écrite et langue parlée:

¹Il serait intéressant de comparer l’ouvrage de Wirthner, Martin & Perrenoud (1991) avec celui de Dolz, Schneuwly et alii (1998). Dans le contexte suisse romand, on voit la succession et l’opposition entre une entrée psychopédagogique centrée sur l’exercice de la parole par l’élève en classe et la transformation des genres discursifs oraux en objets d’enseignement.

représentations de la norme à l’écrit face à celle de l’oral où la prégnance des variations apparaît plus forte. D’où, dans l’univers scolaire traditionnel, une analyse grammaticale qui, depuis le XIX^e siècle, s’est toujours faite sur l’écrit (contrairement, par exemple, à la grammaire de Port-Royal au XVII^e siècle, “Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l’art de parler”), et aussi une réduction des genres oraux au seul *exposé* fait par l’élève en classe.

La montée de cet intérêt pour l’oral dans ses rapports à l’écrit doit évidemment être *contextualisée*. Cette thématique scolaire écrit/oral avec ses métamorphoses n’est pas sans lien avec l’ancrage anthropologique et la dimension politique. L’école ne peut se satisfaire de l’alternative chez l’élève “bouche cousue ou langue bien pendue”, selon la formule de Philippe Perrenoud (1991). En lieu et place du silence ou du bavardage, c’est la communication orale et sa démocratisation qui a été souhaitée : l’après mai 68 voit la “libération de la parole” dont les effets devaient se faire sentir en classe ; dans les années 90, la rhétorique de l’argumentation et de la persuasion devait faire obstacle à la violence à l’école, silencieuse ou verbale. On ne peut éviter de mentionner que, depuis deux décennies au moins, l’histoire orale, les littératures orales occupent le devant de la scène et que les ethnologues et les historiens des sociétés réévaluent les mythes du “Grand Partage” entre sociétés avec et sans écriture (cf. à cet égard l’autocritique de J. Goody et mes propres travaux). Parmi d’autres données, on peut noter la redécouverte de l’oralité des textes “littéraires” : par exemple, Florence Dupont (2001) montre que la tragédie grecque n’est pas un genre littéraire mais un spectacle qui est aussi important que le texte (musique, chant, danse, larmes, cris, plaintes, présence du corps ...). Retour donc aussi de l’idéologie du chaud contre le froid, du vivant contre le mort, de l’esprit

contre la lettre. Si on ajoute à tout cela l'importance de la dimension analytique avec l'écoute du signifiant oral, on aura à peine esquissé ce contexte culturel, cette montée des préoccupations intellectuelles, des intérêts de connaissance à un moment donné, contexte dont la didactique reste de toutes façons dépendante.

2. DE LA VECTORISATION SUR L'ÉCRIT À LA RECONNAISSANCE DES SPECIFICITÉS.

Il faudrait repérer les multiples formes de cette dépendance *scolaire* de l'oral vis-à-vis de l'écrit, la "secondarité" et la vectorisation sur l'écrit. On ne parle que des représentations dominantes dans l'univers scolaire français, laissant de côté la situation sur le plan des théories linguistiques (examinée dans Anis, J., Chiss, J.-L., Puech, C., 1988) qui n'est pourtant pas sans influence sur le premier point.

D'abord pendant longtemps, règne la problématique du "passage" de l'oral à l'écrit par étapes (travaux de Laurence Lentin très prisés chez les instituteurs). C'est la question d'une "entrée dans l'écrit" inséparable de l'idée qu'il serait un multiplicateur de *l'inégalité linguistique*. D'où la volonté d'une facilitation du passage qui mobiliserait tout un savoir *sociolinguistique* sur l'opposition des situations (communication immédiate/communication différée), des codes (oral/graphique). Il s'agissait de fabriquer des activités qui fassent comprendre les raisons d'être de la communication par l'écrit, par exemple la correspondance inter-classes ou avec un élève absent, l'exposé oral accompagné de la circulation ou de l'exploitation de documents etc. La dictée à l'adulte comme mode de

transcription ou de fixation de la parole s'est inscrite dans ce mouvement.

Dans une actualité plus récente, la vectorisation sur l'écrit s'est maintenue pour l'essentiel avec la construction de séquences didactiques sur des genres comme l'interview ou des activités comme la prise de notes. Point de départ oral, l'interview ou l'enquête aboutit à l'article de journal avec étape de la transcription, travail sur le discours rapporté faisant entrer "l'oral dans l'écrit" (je reprends ici le titre du numéro de *Langue Française* essentiellement consacré à la présence des traces de l'oral dans les discours, en particulier littéraires). La prise de notes sur une émission de télévision aboutit aussi au compte rendu écrit. Ce sont des travaux qui restent orientés vers un travail sur la *mise en texte*, sans négliger pour autant l'écoute.

On ajoutera la part prise, dans les travaux explicitement orientés vers la didactique de l'écriture, par l'étayage des activités rédactionnelles grâce à la parole. L'intérêt porté aux verbalisations, aux interactions verbales dans le groupe de pairs reste guidé par la production de l'écrit. Enfin, dans une optique développementale, l'inévitable retard dans la maîtrise de certaines formes linguistiques à l'écrit (par exemple les connecteurs) implique forcément dans le travail scolaire une forme de surinvestissement qui se justifie par les caractéristiques monologique, décontextualisée et normée de la situation d'écrit.

En termes de diagnostics, même si l'on peut être alerté par le silence pesant de certains enfants, il semble que les cours de français fassent l'objet d'une communication orale quantitativement appréciable. Mais l'inquiétude porte évidemment sur la qualité des échanges (schéma questions/réponse; brièveté; rapidité; entrecoupage etc.). On connaît aussi, de ce point de vue, le rôle stabilisateur, pour ne pas dire disciplinaire du recours à l'écrit. Il me faut aussi dire,

mais je n'entrerais pas ici dans ce débat, que certaines directions en pédagogie de la lecture, ont confondu les nécessaires recherches sur la pensée d'une spécificité du code graphique avec une vision "idéographique" de la langue écrite, contribuant à marginaliser dans les premiers apprentissages la relation à l'oral, la conscience phonologique, le principe alphabétique et la combinatoire.

3. LES SPECIFICITES DE L'ECRIT ET LA CONTINUITE COGNITIVE AVEC L'ORAL

En tout cas, la reconnaissance des *spécificités*, de l'ordre oral à l'ordre scriptural, s'est déplacée du problème de la *communication* vers celui de la *cognition*. Les caractéristiques de la situation de l'écrit (différée, non présente) ont ouvert la voie à trois axes de travaux :

- Les travaux sur la décontextualisation, l'autonomie du produit écrit et donc les contraintes linguistiques et intellectuelles qui pèsent sur ce produit. Impératifs de cohérence sémantique, de cohésion syntaxique, d'organisation macro- et microstructurelle. Le tout face à de la production orale placée sur le signe de l'interactivité, de la co-construction ;

- Les travaux sur la démarche de pensée conscientisée, réfléchie, objectivante impliquée par le mode écrit et rendue possible par lui. C'est l'écrit pour l'édification des connaissances, comme technologie du travail intellectuel, comme structuration des disciplines scolaires, comme assise des capacités métalinguistiques même si elles sont d'abord travaillées à l'oral.

- Les travaux sur les écrits et non plus seulement sur les textes : écrits organisés paradigmatiquement, listes, tableaux, schémas si prégnants dans les manuels scolaires, les grammaires, les dictionnaires impliquant d'autres modes de lecture que la linéarité de la syntagmatique textuelle, opérant plutôt par prélèvement d'informations et mise en relation d'éléments disjoints (un schéma et son commentaire; une image et sa légende; etc.). Spécificité donc de cette mise en forme paradigmatique par rapport au textuel mais aussi à la *linéarité* de la parole, du flux oral.

Par rapport à cette dimension du "passage" à l'écrit comme structuration cognitive, le débat reste ouvert, dans l'univers scolaire, sur la continuité ou la rupture avec l'oral. La vectorisation vers la trace écrite est typique de l'école, de sa "mentalité scripturale" (la dictée à l'adulte, l'écriture au tableau des tableaux). L'écrit récapitulatif, conservateur - ce qui est écrit est supposé acquis dans une forme spécifique: infinitif, nominalisation, etc .

Mais on peut s'interroger d'abord sur le fait que l'écrit *prolonge* certaines formes de l'étayage oral (dans le jeu questions-réponses, dans la répétition, la reformulation pour fixer en mémoire) et que, peut-être, ce prolongement court le risque du *figement* ou de l'*appauvrissement*. On retrouve, à l'école, les données du débat anthropologique sur écrit/oral, dans la technologie du travail intellectuel et dans la majorité des activités et exercices proposés.

Il y a d'un côté des chercheurs qui prônent une didactique de l'oral fondée sur la maîtrise des *genres* et qui insistent sur les dimensions communicatives mais aussi de *transmission des connaissances* dans la lignée de Bakhtine et Vygotsky. C'est "l'oral pour apprendre" et apprendre les autres disciplines.

Il y a d'un autre côté ceux qui défendent une didactique de l'oral plutôt fondée sur la construction de discours (narratifs, argumentatifs etc.), une ouverture vers l'oralité, une attention à la question des reformulations et paraphrases. Tout cela apparaît comme un rééquilibrage du scriptocentrisme.

Il me semble que, dans certaines activités didactiques, la vectorisation peut être inversée par exemple quand il s'agit à partir de notes de construire une *interview*. J'ai expérimenté cela non pas dans le cadre de l'enseignement primaire mais sur une radio avec des étudiants. Dans ce cas, ce qui apparaissait c'était que l'oral était le *produit fini*, l'élément auquel on aboutissait. A l'écrit, à l'école, il y a les "brouillons" et la version définitive : recopier au "propre". On connaît toute la métaphorisation qui, malgré l'influence de la génétique textuelle, oppose le "sale" et le "propre". On sait aussi que ce propre peut être vu comme un corps mort par opposition aux brouillages antérieurs et à la parole vivante, celle qui a inspiré les tenants des classes "animées", où l'on parle, celle dont les détracteurs disent qu'elle a transformé les enseignants en "animateurs" réduisant l'instruction et l'éducation à la communication. Je retire pour ma part de cette expérience-recherche à la radio (quelques-uns de ces étudiants ont rédigé des mémoires de stage pour la maîtrise FLE) l'idée que nous avons eu à *construire* de l'hésitation, du chevauchement de paroles, du feed-back, de l'interactivité, de la suspension, du silence calculé. Pouvoir considérer une activité discursive orale comme l'aboutissement d'un travail, sans qu'il s'agisse seulement comme dans l'exposé trop souvent d'oraliser de l'écrit doit faire partie d'une éducation à la rhétorique, au maniement des discours. Il me semble que peu ou prou la didactique du français et les recommandations officielles, en particulier pour le collège, empruntaient cette voie-là ces dernières années. A condition de ne pas lâcher le lien

entre étude de la langue et maniement des discours, cette voie doit être poursuivie.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANIS, J. ; CHISS, J.L. ; PUECH, C. . *L'écriture : théories et descriptions*, Bruxelles : De Boeck, 1988.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. et alii. *Pour un enseignement de l'oral*, Paris : ESF, 1998.
- DUPONT, F. *L'insignifiance tragique*, Paris: Gallimard, 2001.
- WIRTHNER, M. ; MARTIN, D. ; PERRENOUD, P.. *Parole étouffée, parole libérée: Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1991.

CONCEPÇÕES E PRÁTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: ALGUMAS QUESTÕES

Eliana Pereira Machado Soares
Mestranda da UFPA

- **RESUMO:** Neste artigo, pretendemos demonstrar que as concepções e a prática do professor de língua portuguesa não estão adequadas às dificuldades apresentadas pelos alunos em decorrência do peso da tradição do ensino de língua materna (LM) baseado na língua escrita. A par disto, considerando a importância da Linguística e da Linguística Aplicada para a formação desse professor, discutimos o papel dessas disciplinas na formação do professor de LM.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada, Língua Materna, Ensino-Aprendizagem.
- **RÉSUMÉ:** Dans cet article, nous voulons montrer que les conceptions et la pratique de l'enseignant de langue portugaise ne sont pas adaptées aux difficultés rencontrées par les élèves et que cela est dû au poids de la tradition de l'enseignement de la langue maternelle (LM) basée sur l'écrit. En outre, vu l'importance de la Linguistique et de la Linguistique Appliquée dans la formation de cet enseignant, nous discutons le rôle de ces disciplines dans la formation du professeur de LM.
- **MOTS CLÉS:** Linguistique Appliquée, Langue maternelle, Enseignement-Apprentissage.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua materna nas últimas décadas tem recebido uma grande atenção por parte dos teóricos da linguagem. A discussão em torno do assunto leva em conta os diversos problemas que cercam esse ensino. Dentre eles, observa-se a falta de uma prática pedagógica de professores de língua materna que atenda às necessidades de aprendizagem do aluno, reveladas de forma clara e imediata por sua incapacidade

de dominar o dialeto padrão, na dificuldade de produção e leitura de textos e, de maneira mais básica, na falta de domínio da ortografia da língua.

Estas dificuldades parecem indicar, dentre outras coisas, dois grandes problemas: 1) o professor demonstra não ter preparo suficiente para lidar com a complexidade da língua, considerando seus diversos aspectos (fonéticos, fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, discursivos); 2) o professor não desenvolve uma prática de ensino que leve o aluno a superar dificuldades decorrentes de hipóteses e interpretações construídas ao longo de sua aquisição da linguagem, seja na sua modalidade oral ou escrita.

Neste artigo, apresentamos uma discussão sobre as dificuldades dos professores considerando, dentre as possíveis causas, a concepção de língua moldada pela tradição da língua escrita e a insuficiência da formação do professor para superar não só essa visão, como também os problemas decorrentes das hipóteses e interpretações dos alunos quanto ao funcionamento da língua escrita.

A ESCRITA E O ENSINO DA LÍNGUA

O ensino da língua materna remete a uma questão primária: por que se ensinar uma língua para falantes que já a utilizam eficazmente nas suas relações cotidianas para as quais são dispensáveis quaisquer outros conhecimentos sobre essa língua? A compreensão deste aparente conflito se torna possível a partir de dois aspectos que se acham imbricados: primeiro, a importância dada à escrita ao longo da história humana e, segundo, o desenvolvimento tecnológico nos últimos séculos para o qual a escrita foi fundamental.

O desenvolvimento da atividade de escrita deve-se ao seu valor documental. Em seus primórdios, a escrita se restringia à comunicação institucional. As demais práticas linguísticas, como a comunicação entre indivíduos e a transmissão de conhecimento coletivo, se davam por meio do oral. Havia uma certa desconfiança quanto à confiabilidade do texto escrito devido à facilidade de falsificação. Sua legitimação definitiva vai se dar a partir da Reforma que postula a Bíblia como a única fonte de verdade, desqualificando qualquer tipo de conhecimento transmitido pelo oral (cf. Kato, 1995).

Apesar disto, a produção escrita não se tornou imediatamente acessível a todos devido às condições técnicas envolvidas. Por exemplo, o espaço entre as palavras era desconhecido até o século VII, exigia-se uma apurada técnica de escrever em conformidade com o ritmo clássico da prosa, de forma que seu exercício esteve por muito tempo restrito ao seletto grupo dos que praticavam a atividade monástica. A capacidade de escrever era de tal forma restrita que podia mesmo livrar condenados à pena de morte (cf. Illich, 1995).

A invenção da imprensa e a introdução de novas facilidades técnicas popularizaram o texto escrito e contribuíram para o surgimento de novas práticas sociais e para o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento humano. Inúmeras práticas até então feitas oralmente, acompanhadas de gestos simbólicos como, por exemplo, a transmissão de herança e transferência de propriedades, passaram então a ser feitas através de documentos escritos.

A escrita passou assim a gozar de um prestígio particular, institucionalmente reconhecido e legitimado nas práticas do cotidiano. Uma mentalidade de cultura escrita acabou por se instalar e, em decorrência das novas práticas associadas ao uso da escrita, o pensamento ocidental passou

paulatinamente a associar a escrita à superioridade cultural e ao desenvolvimento econômico (cf. Pattanayk, 1991). O acesso de mais indivíduos ao universo da escrita tornou-se uma necessidade fundamental ao desenvolvimento das sociedades industrializadas, tornando-o acessível às camadas populares necessárias à sociedade capitalista em expansão. Nesse novo contexto, a escola desempenhou um papel fundamental. Nas palavras de Cagliari (1996, p.12): *“A escola como instituição social sempre selecionou sua clientela. Já foi a escola dos filósofos, dos religiosos, da burguesia etc. e mais recentemente, tornou-se também a escola dos pobres”*.

Percebemos assim uma relação indissociável entre a expansão da escola e o uso social da escrita. Como consequência, há em nossa cultura uma identificação da língua com a manifestação escrita. Esta, por sua vez, tendo em vista seu uso entre minorias privilegiadas da sociedade (filósofos, religiosos, burgueses, intelectuais) e seu valor documental, é considerada fonte da verdade, padrão de correção e objetividade. Socialmente, entende-se que o acesso à escrita é a garantia de acesso a outros saberes e ao mercado de trabalho.

Esta forma de conceber o uso da língua acha-se impregnada na mentalidade coletiva e de fato norteia o ensino de língua materna. A sociedade e todos os envolvidos no processo educacional, de forma inconsciente ou não, esperam que a escola seja competente para dar ao aluno as condições de desenvolver a escrita dentro dessa visão. Soares (1984), ao perguntar a pais e alunos para que estavam aprendendo a ler, obteve respostas que demonstram a preocupação com o mercado de trabalho e com o domínio da língua que não se identifica com língua usada no cotidiano. Noutras palavras, não se vai à escola para se falar a mesma língua usada em casa, mas a língua da

escola, ou seja, a língua escrita, porque é através dela que se garante um lugar no mundo.

Partindo dessa concepção de língua, o ensino fica comprometido e tem como consequência imediata a discriminação do dialeto falado pela criança. Em nossa opinião, essa discriminação resulta não apenas da rejeição a dialetos socialmente identificados com falantes excluídos das camadas privilegiadas da sociedade, mas, antes disto, da rejeição do oral como um todo, ao longo da expansão da escrita como meio legítimo de manifestação lingüística. A oralidade não é considerada como fonte de saberes instituídos e sistematizados pela escola, tal como o é a escrita.

Vale observar que, socialmente, o simples uso da escrita por si mesmo não dá prestígio ao indivíduo, ele só tem valor se estiver dentro dos padrões de correção e objetividade relacionados ao que se entende como escrita. Observamos na prática que, para um professor de língua materna, ou de quaisquer outras áreas, o texto produzido pelo aluno deve apresentar aquelas características relacionadas ao texto escrito. Da mesma maneira, o texto oral, ou a fala, para ser considerada legítima deve apresentar um padrão de correção semelhante ao escrito. Nesta perspectiva, o falar e o escrever de forma errada se equívalem, dentro e fora da escola, da mesma maneira que o falar e o escrever de forma correta.

Em síntese, chega-se à seguinte conclusão: a escrita como forma de manifestação é a forma privilegiada no ensino-aprendizagem de tal modo que o padrão de manifestação lingüística considerado correto acha-se a ela associado. Como consequência, há no processo de aprendizagem da língua a desqualificação do oral como forma de expressão, de maneira que as hipóteses, as interpretações e o conhecimento do aluno sobre a língua, demonstrados na forma como ele elabora e

interpreta fenômenos lingüísticos, são muitas vezes interpretados apenas como erros a serem corrigidos, sem haver da parte do professor um tratamento adequado, devido à visão de escrita que impregna a prática do professor no processo de ensino da língua.

O professor, ao conduzir um tipo de ensino em conformidade com sua concepção e sua própria relação com a escrita, revela despreparo para entender a relação do aluno com esta modalidade. Lemos (1998) chama a atenção para o fato de o professor projetar sua própria relação com a linguagem sobre a criança. Com isso, ele não consegue perceber que sua própria relação é de quem já desvendou a escrita, ficando assim impedido de perceber relação da criança com a escrita, que é a de quem ainda está desvendando. Ao contrário do professor, a manifestação da compreensão da criança não se dá através de explanações, mas pela maneira como elabora sua fala e sua escrita durante o processo de aquisição e aprendizagem, havendo quase sempre interferência entre ambas.

A interferência mútua entre as duas modalidades da língua é assim descrita por Kato (1995, p.11): *“A fala e a escrita são parcialmente isomórficas; mas na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de modo parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente”*. Podemos então dizer que a criança recorta a linguagem escrita de acordo com seu amadurecimento lingüístico. Num estágio inicial, sua percepção é sobretudo orientada pelo que a oralidade lhe oferece como referencial primário, não totalmente claro, à qual se acrescenta as percepções sobre a escrita. Por outro lado, a escrita também oferece indicações sobre o fenômeno da fala, de forma que uma atua sobre a outra no processo de aprendizagem. Portanto, a criança trabalha com essas duas referências e a partir de duas

interpretações é que elabora sua escrita. Obviamente, nem sempre há coincidência entre as modalidades, o que resulta muitas vezes em interpretações e soluções incorretas por parte da criança.

As situações de interferências vividas pela criança dificultam sua aprendizagem, se o professor não está em condições de interpelar, interpretar e refletir sobre como a criança está elaborando seu conhecimento sobre a linguagem num momento dado de sua vivência, o que o impede de mediar de forma enriquecedora esse conhecimento com o que se pretende ensinar.

A fim de exemplificar nossa argumentação, apresentamos a seguir algumas situações de sala de aula que revelam o despreparo do professor para lidar com problemas de aprendizagem demonstrados pelos alunos no processo de aprendizagem da escrita.

A CONCEPÇÃO E A PRÁTICA DO PROFESSOR A PARTIR DE ALGUMAS SITUAÇÕES DE SALA DE AULA

As situações relatadas a seguir constam de um trabalho feito sob nossa orientação por estudantes de Letras em 1999 numa cidade do interior do estado do Pará, a fim de verificar a prática docente de professores de língua materna em séries iniciais. O trabalho foi feito a partir da observação em sala de aula de professores com uma formação inicial e contínua (em cursos, oficinas etc.) na área de língua portuguesa. Apresentamos aqui uma síntese das situações observadas, as quais ilustram de maneira objetiva as considerações que esboçamos anteriormente:

- Leitura silabada: os professores ao lerem um texto para as crianças usam uma fala artificializada, silabada e diferente da pronúncia real, local.

- Primazia do escrito: os professores restringem-se a trabalhar com a escrita não fazendo relação desta com a fala, seja para explicar a diferença entre o texto escrito e o falado, seja para tentar entender a produção escrita do aluno: a escrita de letras conforme a pronúncia é simplesmente corrigida, pois é entendida como erro óbvio. Essa constatação parte da forma como problemas se apresentam nos textos das crianças, transcritos a seguir.

- 1.crianças *podres* (= crianças pobres)
- 2.crianças *com some* (=crianças com fome)
- 3.*em prego* (=emprego)
- 4.eu *cumi* no prato (=comi)
- 5.*com seguia* (=consequia)
- 6.*em contrar* (=encontrar)
- 7.*comuinta* (=com muita)
- 8.eu *fiso* uma pesquisa na biblioteca (=fiz)

- Atividades não significativas: atividades como passar letra tipo bastão para cursiva, denominada “letra de escrever”, e cópias fiéis de textos são desenvolvidas sem se explorar quaisquer recursos oferecidos pelos mesmos. Alguns exemplos: após a leitura de um texto os alunos foram solicitados a fazer interpretação através de um questionário. Faz-se uso da leitura sem fim específicos, sem planejamento, apenas para que os alunos se comportem durante a correção de cadernos. Outra prática registrada foi a do treino ortográfico: são feitas cópias de textos em sala, corrigidas em sala de aula pela própria professora sem participação do aluno e repassadas como tarefas

de casa. Outro caso foi o uso de ditado de palavras soltas para memorização de ortografia.

- Correção sem reflexão: numa atividade de classificação de sílaba quanto ao número, a professora propôs um jogo oral de perguntas e respostas: “palavra de uma sílaba é.....” a criança respondeu dissílaba, ao que professora apenas acrescentou a resposta correta; para uma palavra de quatro sílabas ao invés de polissílaba a criança respondeu “quadrissílaba”, prontamente rejeitada pela professora. Uma criança, ao classificar a palavra *mar* como dissílaba, foi instigada pela professora a repetir a palavra várias vezes ao que ela sempre dizia “*ma-ar*”, a professora irritou-se com o aluno, ameaçando mandá-lo para casa aprender com a mãe caso insistisse no erro. Noutra situação, após o trabalho com a consoante *p* acrescido de vogais, a professora solicitou aos alunos que fizessem uma atividade no livro assinalando a sílaba *pa*. Como uma das crianças nada fizera, a professora se aproximou e perguntou se a palavra *panela* era ou não com *pa*, a criança assustada respondeu que não. Sem qualquer explicação a professora mandou-a que marcasse *x* em *panela* e seguiu para observar outros alunos. A professora apresentou uma relação de palavras em forma de ditado, em seguida fez a correção escrevendo as palavras no quadro. A avaliação foi feita considerando quem acertou e errou; aos primeiros foi dado o título de “campeões do ditado”: palavras erradas tais como “*ogolo* (=óculos), *velosipe* (=velocípede), *terredon* (=terreno), *caracoloul* (=caracol), *seografia* (=geografia) foram registradas, sem haver reflexão sobre as ocorrências. Numa situação o aluno grafou “*boua*” por *boa*: a professora fez com que o aluno repetisse oralmente a palavra por 4 vezes, persistindo “*u*”, com a intenção de levá-lo a compreender que escrevera a palavra de forma incorreta.

- Trabalho individual: os alunos trabalham individualmente, sendo repreendidos ao solicitar ajuda aos colegas, o que se considera incentivo à preguiça.

- Correção depreciativa: A correção é feita no ato da fala, quando se lê. Uma situação: o aluno leu *bessourro* por *besouro*, ao que a professora mandou que relesse com a seguinte expressão: “*O que está escrito aí. Leia de novo. Você não sabe ler*”. Ocorreu uso freqüente de caneta vermelha para destacar os erros cometidos, além da correção em voz alta, no ato do erro. Também se observou o uso da figura do aluno considerado melhor da sala para rebaixar outras crianças.

- Escrita como punição: Usa-se a escrita como castigo para os erros ortográficos e para a não realização de tarefas, uma professora usou o seguinte argumento: “*aquele que não corrigiu o ditado vai escrever a palavra 10 vezes no caderno*”.

As situações aqui apresentadas revelam o despreparo do professor para lidar com as dificuldades apresentadas pelas crianças. Uma mediação adequada exigiria a compreensão do processo cognitivo da aquisição da escrita pela criança e suas implicações para o estabelecimento das relações entre os aspectos fonético-fonológicos da língua e o sistema ortográfico. Da mesma forma, a condução do aprendizado através de tarefas inócuas demonstra a falta de uma didática adequada para levar a criança a uma aprendizagem significativa.

Diante dessas evidências, a formação do professor de língua materna passa a ser um importante ponto de reflexão, pois, em que pese essa formação, a prática do professor em várias situações demonstra que essa não tem sido suficiente para levá-lo a superar convicções próprias do senso comum, principalmente a visão de língua identificada com a escrita, de modo que possa elaborar uma didática que leve o aluno à superação de dificuldades tais como apresentadas acima.

Levando em conta a importância da lingüística para a formação inicial e contínua do professor de língua portuguesa, parece-nos pertinente esboçar uma discussão sobre sua contribuição ao ensino de língua materna, tal como fazemos a seguir.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

A influência da lingüística no ensino de língua materna já se faz sentir há algum tempo. A antiga lei 5.692/71 já instaurava o ensino de língua como *instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira*. Mais recentemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) estabelecem, entre outras coisas, o ensino de língua com base na pluralidade de discursos e nas variedades lingüísticas.

De fato, a partir da década de 60, a reflexão produzida dentro da Lingüística tem se reproduzido na formação do professor de língua portuguesa. A Lingüística Aplicada (LA), a partir da década de 80, também vem dando uma importante contribuição teórica a essa formação. Geraldi (1996) observa que a par de uma nova concepção de linguagem que se estabelece a partir de 80 nos programas de pesquisa, há uma articulação entre propostas teóricas dos estudiosos com propostas alternativas de ensino de língua.

O potencial formativo da Lingüística pode ser descrito conforme alguns fenômenos usualmente refletidos na disciplina (cf. Geraldi, 1996): todas as modalidades faladas e escritas gozam de privilégios estéticos diferentes e têm importância para a vida prática; a fala não é plenamente representada na escrita; a análise da estrutura da língua deve ser feita em cada nível de

forma relativamente independente (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) nos quais as hipóteses sejam formuladas e justificadas inicialmente; a linguagem é um instrumento pelo qual os indivíduos criam e transformam situações.

No campo da Lingüística Aplicada, importantes contribuições teóricas podem ser notadas. Segundo Celani & Kleiman (1990), uma das preocupações da LA tem sido as interações assimétricas (grupos minoritários x grupos de poder), as situações de uso da língua na escola e as relações entre o aluno e a linguagem. Segundo a mesma autora, a LA valoriza uma visão interdisciplinar, mais humanística do que a Lingüística, levando em conta o problema do usuário da linguagem, o problema humano e a educação lingüística.

Dada a importância destas disciplinas na formação do professor de língua portuguesa, os estudiosos brasileiros da Lingüística e da Lingüística Aplicada podem ser considerados de alguma forma responsáveis pela formação desse professor, pois a divulgação de suas idéias, quer como pesquisadores, quer como professores, se realiza através de diferentes meios: universidades, publicações, seminários, palestras, cursinhos, oficinas e inclusive através dos currículos como está previsto nos Parâmetros de Língua Portuguesa.

Pode-se dizer que o professor de língua materna tem, em maior ou menor grau, uma formação que se fundamenta no referencial teórico dessas duas disciplinas. De fato, percebe-se essa influência no discurso do professor de língua materna. Muitas das idéias por ele expressas remetem ao referencial teórico da lingüística recente. Diríamos que tais noções abrangem, de um modo geral, a concepção de linguagem como fenômeno social, a legitimidade das variedades lingüísticas, o

ensino da gramática a partir do texto, a crítica ao ensino da gramática e à leitura e produção de textos tradicionais.

Paradoxalmente, apesar da divulgação dessas idéias e de seu reflexo nas convicções expressas pelo professor, não se constata sua articulação em uma didática ou em um saber-fazer no espaço da sala de aula que leve o aluno à superação de dificuldades comumente apontadas no aprendizado de língua materna tais como: a falta de domínio do dialeto padrão, capacidade de produção e leitura de textos e conhecimento ortográfico.

Neves (1991) realizou uma pesquisa com 170 professores de língua portuguesa de 1º e 2º graus em São Paulo e obteve dados interessantes sobre a prática dos docentes. Eis algumas delas: todos os professores ensinam gramática; o ensino da gramática associa-se ao bom desempenho lingüístico; o professor apenas transmite conteúdos do livro didático; o trabalho com o texto e a gramática se reduz à análise de palavras e sua classificação; as obras de referência são manuais tradicionais ou o livro didático.

Observou-se ainda que embora os professores participem de cursos de aperfeiçoamento e tenham opinião positiva sobre os mesmos, o efeito sobre eles é *"um certo encantamento com a sabedoria dos docentes (universitários em geral) que os ministram. Isso, infelizmente, massacra os professores de 1º e 2º graus, que acabam sentindo não apenas que não sabem nada, como ainda, que não têm condições de suprir essas deficiências"* (p.29). Em outras palavras, apesar da formação, os professores continuam com as mesmas práticas, dentro de velhos padrões de comportamento. A autora atribui a dificuldade dos professores, que ela denomina de desencanto e desânimo, às precárias condições de trabalho, à falta de interesse dos alunos e à falta de amparo institucional.

Em nossa opinião, embora as condições de trabalho sejam fatores relevantes para a compreensão do problema, não são suficientes em si mesmas para explicá-lo. Entendemos que essas dificuldades se relacionam à própria complexidade do objeto língua sob os seguintes aspectos: sua existência como fenômeno diversificado que abrange aspectos cognitivos, sociais, culturais, biológicos etc.; sua constituição interna em níveis (fonológico, morfológico, sintático etc.); sua manifestação através de duas modalidades que se diferenciam quanto à natureza, forma e função, aquisição, produção e uso; a diversidade de teorias lingüísticas que buscam explicar esses diferentes aspectos a partir de pressupostos diferentes, quase sempre em oposição.

A complexidade que envolve o fenômeno lingüístico acaba dificultando ao professor uma maior clareza quanto à finalidade do trabalho com a língua materna, da mesma maneira que dificulta a elaboração de uma didática adequada para realizar esse trabalho diante de problemas reais e imediatos que surgem no decorrer do processo de aprendizagem.

Em nossa interpretação, diante de tantas dificuldades, o professor pode se encontrar diante do seguinte dilema: ou não sabe lidar com certos problemas em sala de aula por uma deficiência de formação ou, em algumas situações, prefere acomodar-se, adotando práticas baseadas na experiência, não porque desconheça totalmente teorias lingüísticas recentes, mas por não saber como transformá-las em fazer didático, preferindo assim práticas mais conhecidas, portanto mais seguras para ele. Neste caso, significa dizer que mesmo tendo conhecimento de uma ou outra teoria, o professor não se sente em condições – intelectuais, materiais, psicológicas etc. – de transformá-la em um suporte de seu trabalho, seja por que não as compreendeu,

seja por que não sabe interpretar as situações de sala de aula à luz dessas teorias.

Por outro lado, ao que nos parece, parte-se do pressuposto de que a formação do professor de língua materna fornece as condições teóricas adequadas que podem/devem ser transformadas em um saber-fazer didático, o que se não se confirma pela constatação da inexistência de uma prática pedagógica suficiente para a busca da superação de diferentes problemas apresentados pelo aluno e, sobretudo, para a superação das representações que de fato fundamentam a prática de ensino desse professor. A partir disto, pode-se questionar se a formação inicial e contínua do professor de língua materna tem sido suficiente para ajudá-lo a transformar sua prática.

Entendemos que a formação inicial do professor habilitado para o ensino de língua materna não prevê situações mais específicas vivenciadas em sala de aula, permanecendo ainda no nível da crítica às práticas pedagógicas existentes e às teorias que fundamentam a prática de ensino da língua, mas pouco oferecendo em termos de propostas que levem em conta problemas concretos. As sugestões permanecem num nível mais geral, teórico, nem sempre abrangentes o suficiente para dar conta de aspectos pontuais específicos que surgem no processo de aprendizagem. Isso talvez em decorrência da excessiva valorização dada por essa formação à aquisição de conhecimentos ou de saberes, pouco se fazendo para a aquisição de competências.

Aparentemente, isto resulta também da preocupação dos estudiosos que lidam com a linguagem de não tornar o professor um mero executor de receituários: espera-se que a partir de sua formação ele seja capaz de efetivar uma prática em conformidade com essa formação. Entretanto, muitos

professores não demonstram ter condições de fazer essa transposição de forma satisfatória.

Segundo Chevallard (1985) a transposição didática é a transformação de um objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino. Entendemos que há uma grande dificuldade por parte do professor em lidar com a transposição didática. Predomina em muitos casos uma visão aplicacionista, no sentido de que o professor, tendo conhecimentos de certos conceitos, os aplica às situações de ensino-aprendizagem levando o aluno a memorizá-los, mas não a utilizá-los como recursos de aprendizagem.

Levando em conta toda a problemática que envolve o ensino de língua, parece-nos que seria necessário um estudo aprofundado em âmbito nacional que traçasse um paralelo entre o percurso das disciplinas de referência e o ensino de língua materna com as seguintes características: buscar respostas às indagações sobre a qualidade, a quantidade e a pertinência dessas informações na formação dos professores (currículos) de língua materna e sua relação com o ensino-aprendizagem, a fim de se identificar os conhecimentos transmitidos e sua relação com a concepção e a prática desses professores; analisar os conteúdos de língua portuguesa praticados nas escolas, as dificuldades inerentes a eles, de forma que através da reflexão conjunta professores e professores/pesquisadores possam melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem oferecido pela instituição escolar em todos os níveis.

A intensificação da cooperação mútua entre a produção do conhecimento científico e as situações de ensino-aprendizagem vivenciados no cotidiano escolar parecem-nos uma condição necessária uma vez no bojo da formação do professor de língua portuguesa acha-se claramente delineado que o

primeiro conhecimento deve se transformar em objeto de ensino do segundo.

CONCLUSÃO

Os problemas apresentados pelo ensino de língua portuguesa têm causado um enorme prejuízo à aprendizagem. Dentre as possíveis buscas de soluções, entendemos ser necessário uma discussão que tente apontar o que esse professor deve e precisa saber sobre o objeto língua, quais as habilidades e competências específicas precisam ser adquiridas considerando as necessidades do aluno e quais as teorias respondem melhor, num determinado momento, aos problemas vividos em sala de aula. Além disto, deve-se buscar os meios para tornar o professor um pesquisador em sala de aula que seja capaz de detectar problemas e buscar continuamente respostas para solucioná-los.

Entendemos que as instituições acadêmicas, através de seus pesquisadores e professores, têm um papel relevante na busca de um ensino produtivo, significativo. Neste sentido, a elaboração de projetos pedagógicos deve ser uma preocupação constante entre esses estudiosos de maneira que assessorem permanentemente as atividades dos professores, fazendo-os refletirem sobre o quê e o como fazer, dando sugestões práticas e viáveis, através de discussão e avaliação constantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCACAO E CULTURA. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.
- CELANI, M. A.; KLEIMAN, A. B. Painei. O que é linguística Aplicada. In: INPLA, 1. São Paulo: PUC, 1990.
- CHEVALLARD, Y. *La Transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage. 1985.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- ILLICH, I. Um apelo à pesquisa em cultura escrita leiga. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura, escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- KATO, M. *No mundo da escrita*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- LEMO, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, D. R., TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: Alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

A INTERVENÇÃO DIDÁTICA EM LÍNGUA MATERNA E OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM INTERACIONAL NAS DIRETRIZES OFICIAIS DO ENSINO

Ana Dilma de Almeida Pereira
Núcleo Pedagógico Integrado – UFPA

- **RESUMO:** Propõe-se neste artigo, inicialmente, mostrar que uma reflexão sobre a intervenção didática na perspectiva do campo do ensino/aprendizagem das línguas é fundamental. Entre outras coisas, isto implica refletir sobre os elementos de base que influenciam uma intervenção em língua materna, especialmente, a partir de uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem. São eles: a concepção pragmática de língua/linguagem e a concepção interacionista de aprendizagem; as representações do contexto socioinstitucional, das diretrizes oficiais do ensino e das práticas sociais de linguagem; e as condições socioinstitucionais nas quais o professor opera. Propõe-se também mostrar, a partir da análise das diretrizes oficiais do ensino, a presença de princípios norteadores condizentes com uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Abordagem Interacional; Diretrizes Oficiais do Ensino; Intervenção Didática.
- **RÉSUMÉ:** On propose tout d'abord dans cet article de montrer qu'une réflexion sur l'intervention didactique dans le cadre du champ de l'enseignement/apprentissage des langues est fondamentale. Entre autres, cela implique de réfléchir aux éléments de base qui influent sur une intervention en langue maternelle, tout particulièrement à partir d'une approche interactionnelle de l'enseignement/apprentissage. Ces éléments sont la conception pragmatique de langue/langage et la conception interactionniste d'apprentissage; les représentations du contexte socio-institutionnel, des directives officielles de l'enseignement et des pratiques sociales de langage; et les conditions socio-institutionnelles dans lesquelles le professeur travaille. On propose aussi de montrer, à partir de l'analyse des directives officielles de l'enseignement, la présence de principes conducteurs qui s'accordent bien avec une approche interactionnelle d'enseignement/apprentissage de la langue maternelle.
- **MOTS CLÉS:** Approche Interactionnelle; Directives Officielles de l'enseignement; Intervention Didactique.

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo “ensino-aprendizagem de línguas” pertence a um campo específico, o da Didática das Línguas¹ (DDL), campo de investigação autônomo capaz de produzir teorias, reflexões, modelos e pesquisas que recebe contribuições de outras áreas de conhecimento. Como uma disciplina de ação e intervenção, que possui uma preocupação praxiológica, a DDL não tem somente por objetivo produzir e aprofundar saberes, conhecimentos, como é o caso da Lingüística, mas também visa produzir competências, isto é, produzir conhecimentos procedimentais, elaborar um saber que propicie a transformação dos atos de ensino em atos de aprendizagem. Halté (1992) considera que a DDL é uma *disciplina de articulação de problemáticas*. Para ele, a construção de uma reflexão didática autônoma implica que se coloquem em relação três tipos de problemáticas: a problemática da *elaboração*, da *apropriação* e da *intervenção*. Dessa forma, a DDL articula problemáticas interligadas e analisar a intervenção implica considerar esse aspecto.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

1 A INTERVENÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA EM UMA ABORDAGEM INTERACIONAL

1.1 A problemática da intervenção na Didática das Línguas

¹ Esta denominação – adotada em países como Canadá, França e Alemanha – está em concorrência com a de Lingüística Aplicada, mais usual no Brasil, embora os teóricos desta última rejeitem a posição de subordinação à Lingüística que a denominação perpetua.

Considerar a intervenção como uma problemática significa dizer que ela não é uma simples etapa na elaboração e execução do planejamento de ensino e sim um conjunto de questões cuja complexidade precisa ser levada em conta e não reduzida. Essa problemática é indissociável das problemáticas da elaboração e da apropriação. A intervenção está inserida em um quadro complexo de situações de ensino-aprendizagem, não podendo ser tratada isoladamente das outras problemáticas. Ela focaliza o conjunto das ações do professor, as escolhas que faz e as atitudes que manifesta em função de suas concepções, representações e das condições objetivas de ensino nas quais opera.

A articulação entre as problemáticas só se concretiza de fato no âmbito da disciplina específica que é a DDL. De acordo com Cunha (2000, p.721-722), “para enfrentar a complexidade do seu objeto, a DDL precisa se voltar para os diversos campos que elaboram conhecimentos relativos aos conteúdos a serem ensinados (como as ciências da linguagem, as ciências da comunicação, a teoria literária), para os que se interessam pelas problemáticas da aquisição e da aprendizagem das línguas, tanto do ponto de vista individual quanto social (como a psicologia, a sociologia, etc.) e para aqueles que analisam os processos de ensino-aprendizagem (como as ciências da educação)”. Considerando o número de disciplinas contributivas da DDL, a mesma autora ainda afirma que “seria impossível pretender obter de cada uma contribuição definitiva quanto a uma ou outra das múltiplas dimensões do ensino e da aprendizagem da língua materna; propor uma ‘abordagem’ parece ser o procedimento mais indicado para enfrentar a irreduzível complexidade do campo e definir uma lógica global de ação” (2000, p.726).

Com base nessas constatações, verifica-se novamente a necessidade de relacionar as questões mais instrumentais do

‘como’ ensinar a questões correlatas como as do ‘o quê’, ‘para quê’ e ‘para quem’ ensinar. O tratamento integrado a essas questões pode realizar-se de modo coerente no âmbito de uma abordagem de ensino-aprendizagem da LM. Cunha (1998) observa que *abordagem* precisa ser entendida como um conjunto de princípios e pressupostos teóricos inter-relacionados, provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que justificam, no ensino-aprendizagem de línguas, determinadas opções metodológicas, sem se constituir numa metodologia, isto é, num conjunto fechado e estritamente definido de procedimentos, e propõe uma *abordagem interacional* por ela se fundamentar em princípios condizentes com os objetivos da disciplina, entre eles, possibilitar aos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa necessária às situações de interação.

1.2 A intervenção didática em língua materna em uma abordagem interacional

Uma *abordagem interacional* de ensino focaliza a *interação* como eixo central em torno do qual podem ser organizadas as *atividades de ensino* e de *aprendizagem*. Essa abordagem permitirá ao aluno “ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimentos” (Brasil, 1998a, p.51). Pensar a intervenção didática, no âmbito de uma abordagem interacional, implica refletir sobre os elementos de base que influenciam a intervenção: as concepções que o professor possui de língua/linguagem, de ensino/aprendizagem e de avaliação; suas representações do contexto socioinstitucional, das diretrizes oficiais do ensino e das práticas sociais de

linguagem; e as condições socioinstitucionais nas quais o professor opera.

Uma abordagem interacional, em princípio, fundamenta-se em uma concepção *pragmática* de linguagem – usar a língua para fazer algo, falar, ler, escrever para determinados fins. Na escola, este aspecto não pode ser negligenciado ou muito menos eliminado, como vem acontecendo, sob o pretexto de que os alunos precisam treinar muito para um dia ‘jogar’ quando estiverem fora da escola, ‘na vida real’. A escola também faz parte da vida real: a sala de aula de língua é um lugar onde se interage, como em qualquer outro, além de ser um lugar de estudo, de reflexão sobre os meios dessa interação linguageira e sobre os recursos que a língua oferece.

Em uma abordagem interacional valoriza-se a cooperação em busca da compreensão. O professor trabalha com uma concepção *interacionista* de aprendizagem. O conhecimento é construído pelos aprendizes com a mediação do professor e de outros alunos também. Criam-se diversas situações favoráveis ao aprendizado. Ensinar consiste em integrar os alunos às atividades propostas, provocar a discussão e a reflexão. Assim, em LM, “apreciar as capacidades de um aluno é identificar não um ‘estado’ de desenvolvimento, mas os processos dinâmicos nos quais ele é capaz de se engajar (cf. a noção vygotskiana de ‘zona de desenvolvimento proximal’); no caso, é identificar as ações linguageiras que ele está apto a realizar em resposta a um comando dado e em uma situação didática específica” (Dolz *et al.*, 1993, p.33).

Como mostra Delamotte-Legrand (1994), desenvolver práticas de linguagem em si, implica uma atividade reflexiva sobre essas práticas orais e escritas. Nesse sentido, produz-se “um *discurso metalinguageiro* (que incide sobre os diversos aspectos do comportamento verbal) do qual não está ausente

uma *metalingua* (quer dizer os meios verbais específicos da atividade reflexiva)” (Delamotte-Legrand, 1994, p.166). O trabalho com a linguagem implica uma reflexão metalingüística. De acordo com a mesma autora, logo que se examina o modo pelo qual se deve proceder no ensino da LM, observam-se dois momentos distintos: o que se refere à *ordem da ação* (momento em que se pratica a língua de forma oral ou escrita em situações diversas) e o que se refere à *ordem da reflexão* (momento em que se estuda a língua, examinando seu funcionamento em seus diversos níveis e dificuldades). Vê-se, portanto, que para além da manipulação da terminologia gramatical tradicional, a reflexão sobre o funcionamento dos textos e dos discursos abre um vasto campo que precisa ser explorado em sala de aula. Essa reflexão metalingüística², com certeza, concorre para o enriquecimento da compreensão e produção oral e escrita dos alunos.

Séguy (1994) fornece um quadro de classificação (cf. infra) que apresenta atividades de produção escrita que fazem sentido para o aluno. Essas atividades são classificadas em função das duas ordens mencionadas por Delamotte-Legrand (1994), a ordem da ação e a ordem da reflexão. As três entradas horizontais (escritos de interação social, escritos literários e escritos ‘ferramentas de trabalho’) e as duas colunas (finalidade social, finalidade de aprendizagem) do quadro definem seis categorias de finalidades dominantes no trabalho com o texto em sala de aula. Esses textos serão produzidos visando um objetivo social e/ou um objetivo de aprendizagem.

² Para Gombert (1990, p.27), as atividades metalingüísticas compreendem: “1- as atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização; 2- a capacidade do sujeito em controlar e planejar seus próprios procedimentos de tratamento lingüístico (em compreensão ou em produção)”.

FINALIDADES PREDOMINANTES NAS ATIVIDADES DE ESCRITURA	
1) FINALIDADE SOCIAL (escrever p/ comunicar, criar, agir...)	2) FINALIDADE DE APRENDIZAGEM (escrever p/ aprender a escrever: atividades <i>décrochées</i> ou <i>différees*</i>)

A ESCRITOS DE INTERAÇÃO SOCIAL (escritos para informar, convencer, agir, levar a agir sobre o mundo...)	A1 - receitas, instruções de uso, de fabricação, regras de jogos... (escritos prescritivos) - cartas diversas, cartazes, entrevistas... (escritos informativos e argumentativos) - artigos (imprensa), relatórios... (escritos documentários, informativos e explicativos, às vezes narrativos)	A2 - ensaios para aprender a produzir escritos de comunicação (ex.: escrever uma receita para aprender) - escritos para treinar em vista de uma aprendizagem específica (ex.: transformar uma narração em receita)
B ESCRITOS LITERÁRIOS (escritos para criar, nutrir o imaginário, brincar com as palavras, trabalhar sobre a linguagem...)	B1 - contos e narrativas (escritos narrativos de ficção) - retratos, descrições, fichas de identificação de personagens... escritos "intermediários" que podem constituir mini-projetos mais ou menos autônomos (escritos descritivos) - escritos produzidos em oficinas de escritura, jogos de escritura... - poemas (escritos poéticos)	B2 - ensaios para aprender a produzir escritos literários (ex.: escrever uma narrativa de ficção) - gêneros escolares "literários" identificados e trabalhados enquanto tais (ex.: redações...) - escritos para aprendizagem específica, realizados em sessões <i>décrochées</i> ou <i>différées</i> (ex.: terminar um conto, fazer uma introdução, modificar um ponto de vista...)
C ESCRITOS – FERRAMENTAS DE TRABALHO (escritos para organizar o trabalho, facilitar a produção, favorecer a progressão dos	C1 - cartazes, listas, cronogramas... (escritos que permitem guiar os projetos, organizar a vida da turma) - reservas de materiais para escrever (reservatórios de palavras, bancos de dados...)	C2 - ensaios e exercícios para aprender a produzir escritos-ferramentas de trabalho: - tomada de notas - confecção de fichas - construção de esquemas - construção de tabelas, quadros

saberes em todas as disciplinas)	- ferramentas específicas de um projeto (regras de escritura, fichas, esquema, planos, grades...) - fichas de síntese (ex.: os verbos nas receitas; escritos em 1ª pessoa ou em 3ª pessoa; os modos de apresentar um quadro; para compreender um enunciado de problema...) - grades de avaliação (ex.: saber escrever uma carta, um conto das origens, um enunciado de problema, saber elaborar um plano, saber resolver um problema...) - tomada de notas, resumos, "rastros escritos", relatórios de observação, enunciados de problemas... (ferramentas para escrever e aprender a escrever, ferramentas a serviço da construção dos saberes em todas as disciplinas)	- elaboração de grades - ensaios e exercícios para aprender a produzir gêneros escolares identificados e trabalhados enquanto tais: - enunciados de problemas - soluções de problemas
----------------------------------	---	--

Quadro 1 – Finalidades predominantes nas atividades de escritura (Séguy, 1994, p.16) – Tradução de Myriam C. Cunha

* Atividades *décrochées* são atividades que não se situam no mesmo plano de realização do projeto principal. São sessões de trabalho dedicadas à resolução de um problema específico, mais tópico, encontrado no decorrer da realização do projeto. As atividades *différées* não ocorrem simultaneamente, no mesmo tempo que o projeto principal, como um momento de busca de solução para um problema que foi levantado, mas podem intervir mais tarde, conforme o planejamento da sequência didática, quando se fizer uma pausa no projeto em curso.

Outro aspecto da abordagem interacional é que o professor atua como mediador, orientador e coordenador. A

aprendizagem ocorre quando o aluno participa da resolução de problemas, discutindo com o auxílio do professor e dos colegas as diversas etapas que levarão à solução do problema. As aulas são participativas e os alunos trazem situações do cotidiano para a escola. Há discussões em grupo, o desenvolvimento de projetos (que envolvam a escritura, revisão e reescritura de textos), a integração com a instituição e a sociedade. Os alunos opinam, divergem, levantam hipóteses, estabelecem comparações, avaliam-se e avaliam. Eles participam ativamente do processo de ensino-aprendizagem e a interação perpassa todo processo pedagógico. Tardif (1992) explicita, com clareza, que para o engajamento, a participação e a persistência do aluno em uma atividade é preciso que o professor proponha atividades que possuam um caráter funcional para o aluno e que, ao mesmo tempo, o aluno compreenda essa funcionalidade. Para tal, o professor estabelecerá com o aluno as etapas para a realização do trabalho, bem como os critérios para executá-lo com êxito. Dessa forma, o professor estará promovendo no aluno a auto-regulação de sua ação. A intervenção do professor será fundamental para possibilitar, pouco a pouco, o alcance, pelo aluno, de uma maior autonomia na construção dos conhecimentos. O professor será o mediador entre o conhecimento e o aluno, possibilitando o reconhecimento, pelo aluno, das melhores estratégias para a realização da atividade e a percepção de que o erro será para ele, professor, um meio para compreensão das hipóteses utilizadas pelo aluno na construção do conhecimento, ainda lacunar, e o indício de que é necessário propor-lhe novas estratégias para a resolução do problema.

Finalmente, o desenvolvimento da avaliação formativa torna-se um aspecto importante nos modos de intervenção quando se concebe uma abordagem interacional de ensino. Uma regulação eficiente implica a participação efetiva do aprendiz na

construção dos conhecimentos declarativos e procedimentais, propiciando-se, assim, o desenvolvimento de competências. A avaliação formativa não é somente desenvolver capacidades nos alunos, obtendo, no final, o produto esperado socialmente. É, também, poder verificar a existência de competências efetivas que são visadas pela instituição; formar um indivíduo que tenha capacidade de se expressar e manejar as diferentes variedades da língua. Assim, ao mesmo tempo, se favorece o processo ensino-aprendizagem e se responde a uma expectativa socioinstitucional. A concepção atual de avaliação formativa prioriza as atividades de auto-regulação da ação e, portanto, de reflexão sobre a ação e sobre as estratégias envolvidas. Neste sentido, está diretamente relacionada com a abordagem interacional.

2 PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM INTERACIONAL NAS DIRETRIZES OFICIAIS DO ENSINO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são alguns dos documentos que fundamentam a reforma da educação no Brasil e propõem que a educação básica³ seja voltada para o desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o trabalho. A publicação desses documentos, a partir de 1996, ocasionou a promoção de profundas reformas no sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, essas reformas estão influenciando os modos de agir dos professores.

A partir da análise desses documentos, pôde-se observar a presença de princípios norteadores condizentes com o que se

³ A educação básica é constituída da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

tem chamado de abordagem interacional. Estes princípios serão apresentados de forma a mostrar que as representações que os professores de LM possuem das diretrizes oficiais do ensino (LDB e PCN) influenciam diretamente sua intervenção didática.

2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A LDB, Lei n. 9.394, Brasil (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, promoveu a descentralização e a autonomia para as escolas e universidades, a valorização do magistério, além de instituir um processo regular de avaliação do ensino.

A LDB, na Seção III, art. 32, institui que o ensino fundamental “terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da **capacidade de aprender**, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo**” (destaque nosso).

Observam-se diversos aspectos neste texto que designam a finalidade principal do ensino-aprendizagem da LM:

- Esses objetivos, no que diz respeito à LM, são expressos em termos de competência. Não se espera do aluno que adquira apenas conhecimentos sobre o código que usa e sim saiba dominá-lo, usá-lo de modo apropriado às circunstâncias e aos interlocutores. A UNESCO, em 1994, no relatório da ‘Reunião Internacional sobre Educação para o século XXI’, apresentou as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. E insiste no fato de que nenhuma delas deve ser negligenciada. As considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI estão incorporadas nas determinações da LDB. Nessa perspectiva,

segundo os PCN (Brasil, 1999), incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO (1994) como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea:

- “**aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral [...] com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;

- **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;

- **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos...;

- **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais” (Brasil, 1998a, p.17).

- Esses objetivos definem atividades de linguagem na modalidade escrita da língua (a ausência da mesma recomendação relativa à modalidade oral, aliás, pode ser considerada como uma falha da legislação). Essas atividades implicam objetos complexos que são os textos (a serem produzidos e compreendidos).

- O domínio da língua é apresentado como irredutivelmente associado ao desenvolvimento da cidadania. De fato, de acordo com os PCN (Brasil, 1997, p.23), “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos

de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. Verifica-se que a finalidade principal do ensino-aprendizagem da LM é o objetivo expresso na LDB. Todas as disciplinas deveriam procurar alcançar esse objetivo. O compromisso com a busca de uma proficiência em LM é de todos os professores, é de toda a escola.

- Esse texto não define apenas objetivos para o ensino-aprendizagem da LM. Portanto, acredita-se que é importante a escola possuir uma proposta pedagógica respaldada em uma abordagem interacional, pois a partir do momento que ela toma para si os objetivos da LDB, os professores percebem que não existe mais um conjunto de habilidades exclusivas de cada disciplina. O trabalho interdisciplinar e transdisciplinar⁴ passa a ser prioridade da escola. As áreas tomadas em conjunto passam a remeter-se umas às outras, superando a fragmentação e apontando para uma construção integral do currículo. A escola, então, será uma orquestra onde cada professor trabalhará em harmonia com os colegas e com a proposta pedagógica da instituição e de acordo com as diretrizes oficiais do ensino. Assim, o planejamento de cada professor precisará estar coerente com a proposta pedagógica geral.

Pode-se concluir que os aspectos apresentados, acerca dos objetivos expressos na LDB, estão condizentes com uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da LM. E, ao

⁴ A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são princípios organizadores do currículo da educação básica. De acordo com o que propõe os PCN, a *interdisciplinaridade* é a interação entre duas ou mais disciplinas, buscando a composição de um objeto comum entre elas. Ela é necessária porque, na maioria das vezes, os fenômenos científicos e tecnológicos não podem ser explicados apenas por um campo de conhecimento. Enquanto a *transdisciplinaridade* é a integração de diferentes disciplinas, de forma tão intensa, que fica praticamente impossível separá-las. Elas acabam formando uma macrodisciplina.

mesmo tempo, estão relacionadas com uma concepção pragmática de linguagem e uma concepção interacionista da aprendizagem.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

A elaboração dos PCN constituiu o primeiro nível de concretização curricular. Os PCN para o ensino fundamental (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) e médio, editados em 1997, 1998 e 1999, respectivamente, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, têm como finalidade constituir-se em referência para as discussões curriculares das diferentes áreas e contribuir com professores e técnicos no desenvolvimento de um projeto educativo na escola, na reflexão sobre a prática pedagógica e, principalmente, na formação e atualização profissional.

Ao elaborar e iniciar a divulgação dos PCN, o Ministério da Educação propõe um norteammento educacional às escolas brasileiras. Entretanto, se os PCN podem funcionar como elemento catalisador de ações, na busca de uma melhoria da qualidade da educação, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem. Os autores demonstram ter consciência de que é preciso investir na formação inicial e continuada de professores; avaliar e desenvolver uma política salarial, como também os planos de carreira; melhorar a qualidade e a disponibilidade de diferentes recursos (livros didáticos, recursos televisivos e de multimídia, materiais didáticos). Mas esta qualificação almejada também implica que se coloquem, no centro das discussões, as atividades de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional brasileira.

Os PCN (Brasil, 1998a, p.58) “focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da

língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania". Em outras palavras, os autores dos PCN "propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos, sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua" (Brasil, 1998a, p.58-9).

E os autores acrescentam: "uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente" (Brasil, 1998a, p.59). Reencontra-se aqui o mesmo pensamento exposto em 1.2, relativo a uma abordagem interacional fundamentada em uma concepção pragmática de língua/linguagem..

Ao tomar o texto como unidade básica de trabalho, pensando-o como condição necessária que permita ao aluno ter acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, o professor precisará fazer escolhas didáticas adequadas para

alcançar este propósito. Segundo os PCN (Brasil, 1998a), para que uma aprendizagem significativa possa acontecer é preciso que uma disposição para a aprendizagem seja despertada no aluno, quer dizer, é preciso que ele sinta necessidade e vontade de aprender. Mas não se pode esperar que cada aluno já traga consigo essas atitudes favoráveis. Ao contrário, elas só podem se manifestar na medida em que forem sendo suscitadas pela prática didática. Neste sentido os PCN enfatizam o papel do contrato didático: a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos. "O contrato didático é a determinação, explícita ou implícita, do que compete a cada um, professor e aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a responsabilidade de gerenciar como cada um age diante do outro e do saber" (Brasil, 1998a, p.93). Também, neste ponto, as proposições apresentadas pelos PCN condizem com uma concepção de ensino da LM exposta em 1.2 onde se frisou a importância da explicitação dos objetivos e dos meios de realização das tarefas como forma de garantir o engajamento, a participação e a persistência do aprendiz nas atividades.

As escolhas didáticas do professor de LM precisarão ser pensadas, como já foi dito, a partir de uma abordagem interacional que considera a concepção pragmática de língua/linguagem, a concepção interacionista de aprendizagem e a representação das práticas sociais de linguagem, do contexto socioinstitucional e das diretrizes oficiais do ensino onde as intervenções se desenvolvem. A representação que se faz do contexto socioinstitucional é de suma importância para a intervenção didática. Soares (1996, p.78) considera "inadmissível deixar de vincular o ensino de língua materna às condições sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes". Essa preocupação mostra-se presente também nos PCN. Assim, uma de suas características é "mostrar a

importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos – desde o primeiro dia da sua escolaridade” (Brasil, 1998a, p.10). O desenvolvimento da cidadania é objetivo dominante nas diretrizes oficiais do ensino.

No tocante às atividades a serem propostas pelos professores, os PCN (Brasil, 1998b) afirmam que os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas atividades como um todo, do que quando estas são definidas apenas pelo professor. Também, além de oferecerem condições reais para leitura e produção de textos orais e escritos, “os projetos carregam exigências de grande valor pedagógico, pois:

- criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre os aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;
- permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para reajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
- colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para o escrito dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;

- permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas” (Brasil, 1998b, p.87-8).⁵

Reencontram-se, aqui, alguns dos aspectos valorizados em uma abordagem interacional, a saber:

- uso do texto como unidade de trabalho nas atividades de linguagem;
- importância das atividades que promovam interações reais para o desempenho das competências de linguagem dos alunos;
- valorização da realidade extra-escolar e vínculo do que é aprendido com essa realidade;
- preocupação com atividades da ordem da ação e atividades da ordem da reflexão garantindo o desenvolvimento das competências metalinguageiras dos alunos.

A intervenção didática pensada nesse contexto pressupõe uma escola adaptada às mudanças que a educação está sofrendo nos últimos anos, especialmente, desde a implementação da LDB em 1996. A revista *Nova Escola*⁶ destacou algumas dessas mudanças através de um quadro que

⁵ As problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo serão integradas à proposta pedagógica como temas transversais. “A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso acumulado pela humanidade” (Brasil, 1998a, p.65).

⁶ A *Nova Escola* é uma revista da área de educação, de circulação nacional, que influencia na formação de professores, especialmente do ensino fundamental. Devido seu baixo custo, transforma-se em um importante veículo de informação, principalmente para aqueles que não têm acesso a livros, revistas científicas e cursos de aperfeiçoamento.

reflete o que, na verdade, ainda precisa ser modificado na maioria das escolas brasileiras. Decidiu-se operar algumas alterações neste quadro a fim de adequá-lo aos propósitos desse artigo.

Compreendendo as mudanças		
Na escola,	ainda é	precisa ser
o conhecimento	fragmentado, dividido por disciplinas, de caráter enciclopédico, memorizador, cumulativo, desenvolvido como um fim em si mesmo, essencialmente do tipo declarativo	interdisciplinar, contextualizado, um meio para desenvolver competências
o currículo	fracionado, estático, organizado por disciplinas	em rede, dinâmico, organizado por áreas de conhecimento e temas geradores
a sala de aula	espaço de transmissão e recepção do saber	local de reflexão e de situações de ensino, o tempo e o espaço da aprendizagem ultrapassam a sala de aula
toda atividade	padronizada, rotineira, mais próxima da simples exercitação	centrada em projetos e resolução de problemas
o papel do professor	o transmissor do conhecimento	o facilitador da aprendizagem, o mediador do conhecimento
a avaliação	classificatória, excludente e ao final do processo, para efeito de verificação	formativa, integrada ao processo, facilitadora da aquisição de competências

Quadro 2 – Compreendendo as mudanças na escola (Adaptado de Alencar & Prado, 2000, p.15)

Esse quadro também evidencia o fato de que tanto as atividades propostas quanto o papel do professor no espaço da sala de aula não são parâmetros autônomos, mas que variam em função da compreensão que se tem dos conteúdos a serem adquiridos.

CONCLUSÃO

É preciso pensar a intervenção didática, particularmente em LM, em uma abordagem interacional, pois ela compreenderá princípios condizentes com os objetivos da disciplina, entre eles, possibilitar aos alunos o desenvolvimento de sua competência comunicativa necessária às situações de interação. Isto implica refletir sobre os elementos de base que influenciam uma intervenção didática em LM a partir de uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem. Os textos que regem o ensino-aprendizagem na escola brasileira (LDB e PCN) estão, nas suas grandes linhas, em sintonia com uma concepção pragmática de linguagem, com uma concepção interacionista de aprendizagem e com a idéia de que ensinar/aprender a LM é essencialmente desenvolver competências complexas de linguagem através de atividades linguageiras e metalinguageiras significativas.

Mais do que nunca, portanto, parece necessário repensar a intervenção do professor não apenas como a utilização de um conjunto de técnicas e recursos elencados independentemente das hipóteses lingüísticas, psicológicas, pedagógicas etc. que fundamentam as escolhas metodológicas na aula de LM⁷. Ao contrário, fica mais evidente a característica da intervenção como uma problemática específica do campo do ensino-aprendizagem das línguas, problemática essa que precisa ser tratada de modo integrado com as demais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Marcelo; PRADO, Ricardo. Nada será como antes. *Nova Escola*, São Paulo, Abril, n. 138, p.14-17, dez. 2000.

⁷ A esse respeito ver Pereira (2001)

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc>. Acesso em: 27 maio 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa (1ª a 4ª série)*. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução*. Brasília, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa*. Brasília, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio*. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/ftp/Bases%20Legais.doc>. Acesso em: 27 maio 2001.
- CUNHA, Myriam Crestian. *Une approche interactionnelle pour l'enseignement/apprentissage du portugais langue maternelle: integration de l'évaluation formative à la démarche didactique*. Toulouse, 1998, 559 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem - Université de Toulouse-Le Mirail).
- _____. Para uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do português língua materna: reflexão epistemológica e renovação metodológica. In: *Congresso*

- Nacional da ABRALIN*. Florianópolis, 2000. Anais ABRALIN, 2000, p.719-727.
- DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. Métacommuniquer pour réécrire: une activité étonnante? *Repères*. Paris, n. 9, p.163-176, 1994.
- DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*. Paris, n. 92, p.23-37, 1993.
- GOMBERT, Jean-Émile. *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF, 1990. (Coll. "Psychologie d'aujourd'hui").
- HALTÉ, Jean-François. *La didactique du Français*. Paris : PUF, 1992. (Coll. "Que sais-je?").
- PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. *A problemática da intervenção em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna*. Belém, 2001, 272f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará.
- SÉGUY, André. Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères*, Paris, n. 10, p.13-31, 1994.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo : Ática, 1996. (Série Fundamentos).
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques, 1992.
- UNESCO. *Relatório da reunião sobre educação para o século XXI*. Paris, 1994.

**L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DANS
UNE APPROCHE INTERCULTURELLE:
UN MOYEN POUR PROMOUVOIR LA (RE)DÉCOUVERTE DE
L'IDENTITÉ CULTURELLE DE L'APPRENANT ET MIEUX LE
PRÉPARER À LA VIE SOCIALE**

*Rosalina Maria Sales Chianca
Universidade Federal da Paraíba*

- **RESUME:** *La variable culturelle est présente partout et ne se limite pas à quelques aspects du comportement. Elle interfère de façon déterminante sur tous les aspects des interactions interpersonnelles (et à tous les niveaux). Ainsi, les différences dues au milieu culturel et la diversité des vécus culturels propres aux jeunes rassemblés en salle de classe nous permettent d'avancer que des cultures différentes sont mises en rapport, d'où l'interculturalité présente à l'intérieur d'une même salle de classe. Comme le note Lipianski, les représentations et les valeurs à travers lesquelles une société construit sa vision du monde et son identité résident essentiellement dans le langage qui devient ainsi l'agent fondamental de la socialisation de l'individu et de son intégration à la culture. La culture n'est pas extérieure à l'ordre du discours puisque celui qui parle élabore son discours par rapport à son appartenance sociale et à son vécu culturel. Dans ce sens, c'est dans le discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité, par différenciation avec d'autres groupes. Il revient alors à l'enseignant des langues de promouvoir la prise de la parole et l'acquisition d'une compétence de communication qui puisse s'actualiser en langue étrangère (et en langue maternelle) de façon à préparer les jeunes apprentis sociaux à la vie sociale individuelle et collective.*
- **MOTS CLÉS:** *Interculturalité, socialisation, compétence culturelle.*
- **RESUMO:** *A variável cultural encontra-se presente em toda parte, não se limitando a alguns aspectos do comportamento. Ela interfere de maneira determinante em todos os aspectos das interações inter-pessoais (e em todos os níveis). Desta maneira, as diferenças oriundas do meio e a diversidade das experiências culturais específicas aos jovens de uma sala de aula nos permitem dizer que culturas entram em contacto, originando a interculturalidade na sala de aula. Como observa Lipianski, as representações e os valores através dos quais uma sociedade constrói sua visão do mundo e sua identidade residem essencialmente na linguagem que se torna assim o agente fundamental da socialização do indivíduo e de sua integração ao meio. A cultura não é externa ao discurso, pois aquele que fala o elabora de acordo com sua origem social e cultural. Assim, é no discurso que o grupo encontra a sua unidade e a imagem de sua identidade, em*

oposição aos outros grupos. Cabe então ao professor de línguas promover o ato da fala e a aquisição de uma competência de comunicação que se atualize em língua estrangeira e em língua materna, de maneira a preparar os jovens aprendizs sociais para a vida individual e coletiva.

- **PALAVRAS-CHAVE:** Interculturalidade, socialização, competência cultural.

1. INTRODUCTION

"La perception de l'Autre - Point d'appui de l'approche interculturelle"¹

La volonté d'appréhender les civilisations n'est pas un fait nouveau dans l'enseignement, dit Abdallah-Pretceille, notamment dans le cadre du français langue étrangère. Cependant, l'évolution de la didactique des langues ces dernières années, avec l'émergence de la socio-linguistique, de l'ethnolinguistique, de la linguistique de l'énonciation et de notions comme la compétence de communication, sous-entend que se servir de la langue dans un échange avec autrui ne relève pas simplement d'une transaction fonctionnelle mais suppose une connaissance empirique de règles partagées par la communauté socio-langagière. Comme le note Abdallah-Pretceille (1983, p.43), "s'interroger sur les composantes de la compétence de communication revient donc à s'interroger de nouveau sur le rapport si souvent invoqué mais toujours trop peu éclairé entre langue et culture".

Depuis longtemps les ethnologues et les anthropologues reconnaissent l'inter-relation de la langue et de la culture, désormais considérée comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Il ne s'agit plus de juxtaposition des apprentissages mais de complémentarité.

¹ Expression empruntée à M. Abdallah-Pretceille.

L'ethno-communication, dit Benadava (1984, p.36), "implique la disparition de la civilisation comme élément autonome, le passage d'une civilisation dont on parle à une civilisation que l'on pratique". D'après lui, la communication apparaît ainsi indissociable de la civilisation pour, au moins, deux raisons :

- elle met en jeu des règles d'interaction qui changent d'une culture à l'autre;
- les représentations rattachées aux mots sont tributaires de la culture des interlocuteurs.

Il faut souligner que ces règles et ces représentations varient non seulement d'un pays à l'autre mais aussi à l'intérieur d'un même pays, d'une même région et d'une même ville, dans une perspective de micro-analyse. Les règles et les principes qui sous-tendent le fonctionnement des conversations et des échanges communicatifs qui ont lieu dans la vie quotidienne varient sensiblement d'une société à l'autre, comme le constate Kerbrat-Orecchioni, ainsi qu'à l'intérieur d'une même société, selon l'âge, le sexe, l'origine sociale ou géographique des locuteurs et aussi selon leur propre personnalité (1994). La rencontre entre individus appartenant à des cultures différentes relève des caractéristiques des rencontres inter-personnelles et pour cela, note Lipianski, la communication y est médiatisée par les représentations que les cultures se font les unes des autres. "Ces représentations sont des *représentations sociales*, c'est-à-dire qu'elles ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles mais qu'elles s'ancrent dans un imaginaire social, fruit de l'histoire entre groupes ethniques ou nationaux" (Lipianski, 1989a, p.199).

La variable culturelle est ainsi présente partout et ne se limite pas à quelques aspects du comportement. Au contraire, elle interfère de façon déterminante sur tous les aspects des interactions inter-personnelles (et à tous les niveaux). Ainsi

Kerbrat-Orecchioni (ibid.) observe que les énoncés échangés dans les conversations sont faits de mots, d'intonations, de mimes et de gestes qui sont porteurs de certaines significations conventionnelles, et que le matériel sémiotique dont disposent les sujets parlants n'est pas le même partout, que ce soit les aspects verbaux, paraverbaux, ou non verbaux.

Ainsi, **les différences dues au milieu culturel et la diversité des vécus culturels propres aux jeunes rassemblés en salle de classe nous permettent d'avancer**, puisque ces jeunes sont "porteurs de culture", **que des cultures différentes sont mises en rapport**, d'où *l'interculturalité* présente à l'intérieur d'une même salle de classe.

2. "UN CONCEPT PLUS RELATIF ET SUBJECTIF²"

Outre la multiplicité des approches méthodologiques possibles (historique, géographique, littéraire, sociologique, sémiologique...), il nous faut aujourd'hui tenir compte, pour appréhender une culture, des transformations politiques et sociales vu que tout fait culturel est, par définition, enraciné dans "l'ici et le maintenant".

Il devient ainsi impossible de présenter une culture comme un objet figé, situé hors du temps et de l'espace. Selon Abdallah-Pretceille, c'est tout d'abord l'affirmation et ensuite la reconnaissance de nouvelles nationalités ainsi que les revendications de l'identité culturelle aux niveaux régional et national qui ont atomisé et de ce fait relativisé le concept de culture (1983, p.40). Comme elle le note, cet émiettement et le pluriculturalisme de fait qui existe dans tout groupe social ont des conséquences sur le **plan pédagogique**, notamment dans l'enseignement des civilisations.

² Expression empruntée à M. Abdallah-Pretceille, soulignée par moi-même.

La prise en compte de cette pluralité culturelle a provoqué un "glissement" progressif du terme de civilisation à celui de culture qui n'est naturellement pas sans signification et dépasse ainsi le simple jeu sémantique. Elle suppose une nouvelle réflexion et un engagement de la part des pédagogues et des didacticiens de l'enseignement des langues étrangères. Abdallah-Pretceille rappelle que le vocable civilisation "renvoie essentiellement aux œuvres et aux réalisations de la culture" et celle-ci, "dans son acception anthropologique, désigne un système de valeurs dynamique formé d'éléments acquis avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux" (Cultures, 1977, p.58).

Dans les sciences humaines et dans les sciences de l'éducation, le "je" a été introduit avec force ainsi que de nouveaux rapports sociaux où les intérêts et les interrogations sont davantage focalisés sur la culture des individus que sur la civilisation d'un pays. De ce fait, les cultures désormais enracinées dans un vécu social collectif et/ou individuel, ne seraient plus abordées dans une perspective purement ethnographique, c'est-à-dire comme des objets extérieurs, puisque l'individu qui interroge un fait culturel est impliqué dans son interrogation. **L'approche interculturelle va être ainsi située par rapport à cet ensemble de mutations sociologiques, politiques et notionnelles**, c'est-à-dire, comme "mode d'investigation du fait culturel" (Abdallah-Pretceille, ibid.).

L'approche interculturelle représente pour nous une alternative méthodologique intéressante et riche en potentialités éducatives, puisqu'elle place le "sujet" au centre de ses préoccupations et de sa recherche, et qu'elle le considère comme

partie du "tout" dans lequel il est inséré, c'est-à-dire la famille, l'école et les autres sous-groupes (sous-systèmes) dans lesquels il évolue. C'est l'individu qui est "chargé" de culture et donc porteur de culture. La notion de culture doit être entendue ici dans son sens anthropologique. Elle désigne ainsi les modes de vie d'un groupe social, c'est-à-dire ses façons de sentir, d'agir ou de penser, son rapport à la nature, à l'homme, à la technique et à la création artistique. Dans ce sens, la culture recouvre aussi bien les conduites effectives que les représentations sociales et les modèles qui les orientent (systèmes de valeurs, idéologies, normes sociales...). C'est ainsi par l'individu que les cultures prennent sens et c'est lui aussi qui donne sens et signification à toute chose. C'est pourquoi il ne peut jamais être perçu comme une réalité indépendante de son vécu social et historique, individuel et/ou collectif. L'individu est aussi perçu par notre prisme déformateur - chargé de subjectivité et de nos visions du monde -, ce qui nous amène à le voir dans la place que nous lui accordons ou dans celle qu'il occupe au moment où nous entrons en contact avec lui.

L'individu, produit d'une histoire et d'un passé, enraciné dans "l'ici et le maintenant", évolue, s'adapte, acquiert de nouvelles compétences culturelles. Il est pour ainsi dire, comme l'explique Camilleri, installé perpétuellement dans un ensemble symbolique qui se forme et évolue tout au long de son existence (1985, p.12). C'est dans cet ensemble symbolique, selon cet auteur, que s'articulent significations individuelles et collectives, parmi lesquelles prennent place celles qui proviennent de la culture; car le culturel ne se confond pas avec la totalité des significations fournies par le groupe, à qui nous devons nos idéologies, nos opinions, nos ralliements à des modes et à des stéréotypes divers (p.12). Néanmoins rien ne devrait empêcher que l'objet d'une représentation partagée par une partie de la

population ne soit intégrée au patrimoine culturel. Ainsi, "sont ou deviennent culturels les consensus qui, synchroniquement, s'étendent le plus loin à travers le groupe, par-delà ou en-deça des divisions et des oppositions entre sous-groupes et, diachroniquement, le plus durablement à travers le temps" (ibid., p.12).

Soulignons que, puisqu'il n'y a pas de cultures en contact mais des hommes "porteurs de la culture", c'est l'individu qui se trouve être le "porteur" des sens particuliers. Ainsi dans chaque société ou dans chaque situation historique on va trouver un sens d'ensemble ou plusieurs sens d'ensemble auxquels renvoient ceux plus particuliers, dégagés par l'observateur-chercheur de la multitude des comportements et situations usuels. Ces "sens" plus limités sont rassemblés et composent des sous-systèmes culturels. Mais, comme le note Camilleri, ces sous-systèmes doivent s'intégrer dans un ensemble cohérent et converger suffisamment "pour pouvoir être saisis dans une unité significative plus générale et censée plus profonde : sans quoi il ne serait pas possible de repérer le modèle terminal. Autrement dit, une culture n'existe que dans la mesure où elle renvoie à une configuration "intégrée", c'est-à-dire où la cohérence l'emporte sur la contradiction, l'accord sur le conflit" (1985, p.11). Dans ce sens, toujours selon Camilleri, il faut comprendre et prendre conscience d'un fait central: "le sens, la signification, indépendamment de toute considération culturelle, constituent l'univers où nous baignons" (ibid.).

Tenant compte de ces réalités, Camilleri donne la définition suivante du terme "culture" : "ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalante sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes,

induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques" (1985, p.13). Nous voyons ainsi que, parmi les constructions de sens effectuées par l'homme, ce sont les modèles culturels qui favorisent et permettent la structuration du groupe, de la façon la plus large, la plus profonde et durable et que ces modèles réussissent à maintenir l'unité du groupe au-delà des facteurs de divisions.

L'approche interculturelle nous amène à tenir compte de toutes ces variables, à les penser et les analyser dans les contextes où elles se situent. Dans "interculturel", il y a l'élément "inter" emprunté au latin qui signifie "à l'intérieur de deux (entre), préverbe et préposition formé de "in"- "dans" (en) et de l'élément -ter- servant à opposer deux parties" (Rey, 1992, p.1039). Cette double formation non-dite unie dans le préfixe laisse sous-entendre l'existence latente de deux mouvements opposés entre l'approche et l'éloignement de groupes culturels distincts, entre deux ou plusieurs personnes engagées dans un rapport inter-culturel. INTER entre dans des mots composés exprimant "l'espacement, la répartition (sens local ou temporel), dont certains sont empruntés au latin [...]" (ibid.), mais les formations où INTER exprime "une relation ou une réciprocité" ne procèdent pas de modèles latins, représentant plutôt un doublet de ENTRE (ibid.). Les chercheurs engagés dans la perspective interculturelle ont retenu ce sens du préfixe INTER car il renvoie d'emblée à : interaction, échange, décroisement, dévoilement du regard, réciprocité,... et solidarité objective³. La prise en compte de ce préfixe nous

³ Initialement, les chercheurs engagés dans une perspective interculturelle étaient aussi engagés dans une recherche de solutions pour l'intégration des populations migrantes afin de rendre possible une entente de part et d'autre,

amène ainsi à renoncer à toute perspective unilatérale, sous peine de vider le concept de son contenu et de sombrer dans l'ethnocentrisme. On connaît la difficulté éprouvée par un groupe ou un individu pour effectuer "une décentration par rapport à son groupe culturel de référence" (Porcher, 1986, p.81). C'est pourquoi l'approche interculturelle a une fonction éducative essentielle. Pour Abdallah-Pretceille, "l'interculturel impose, en cas de dysfonctionnement dans les rapports individuels ou inter-groupaux, que les protagonistes s'interrogent autant sur eux-mêmes que sur les autres ; autant sur les comportements des dominants que sur ceux des dominés, dans une véritable réciprocité des perspectives" (1985, p.7).

Dans CULTUREL, l'on peut tout d'abord être attiré par le vocable "culture". En donnant son plein sens à ce terme, on trouve, comme nous l'avons dit plus haut, les notions de valeurs, modes de vie, représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains. Est culture aussi dans le terme toute l'expression de la diversité, "reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures" (Camilleri, 1985, p.154). Cette diversité prend en compte les cultures institutionnellement reconnues mais elle est également concernée, comme le souligne

dans le pays d'accueil. D'où la mise en relief du préfixe « entre » et de son sens imprégné d'échange et de réciprocité. Pour notre part, « inter » débouchera sur les échanges culturels qui s'établiront dans un cours de langue étrangère entre les partenaires d'une même nationalité (les apprenants et les enseignants) mis en contact et en confrontation, grâce à la mise en rapport de leur langue-culture maternelle et de la langue-culture cible. Il faut souligner que dans ce contexte, l'enseignant peut ne pas appartenir au même groupe national que celui des enseignés. Cela ne constitue cependant pas un point important pour notre travail interculturel car nous considérons tout groupe pluriculturel et nous reconnaissons les différentes interactions intervenant entre les différents registres d'une même culture et les différentes cultures mises en rapport.

Zarate, par les sous-cultures, par les micro-cultures, par tout espace social où un consensus de valeurs apparaît (1983, p.49).

La démarche interculturelle pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère impose donc que l'enseignant, l'enseigné et les autres "partenaires" du processus éducatif prennent en compte l'existence des différentes cultures "portées" par les individus en interrelation, ainsi que les échanges qui s'établissent au sein même de la salle de classe et de l'établissement scolaire. Dans cette perspective l'enseignant doit être attentif à l'individu et à la place qu'il occupe au sein de la famille et de la société. L'individu est autant produit du milieu où il vit qu'il est lui-même sujet et agent social de sa communauté d'appartenance. Dans ce sens les valeurs, les modes de vie et les représentations symboliques dont chacun est porteur doivent être pris en considération. Les interactions établies entre les divers "partenaires" mêlés au processus enseignement-apprentissage de la langue étrangère sont de véritables échanges culturels engageant différentes micro-cultures, unifiées autour d'un consensus de valeurs. **C'est ainsi que les différences culturelles existant au sein d'une salle de classe où enseignés et enseignants appartiennent à la même zone géo-linguistique et partagent donc tous la "même langue" de communication, doivent être effectivement reconnues.** Dans la perspective interculturelle, une place centrale est accordée, en cours de langue étrangère, à l'acte de langage et à la compétence de communication en langue maternelle, considérés comme indispensables au développement de la personnalité des apprenants, donc indispensables au développement de l'enfant et des jeunes, à leur préparation à la vie⁴.

⁴ Nous développons, dans l'article intitulé « Emploi et fonctions de la langue/culture maternelle en cours de langue étrangère, dans une perspective

La socialisation des jeunes et le développement de leur personnalité constituent pour nous les principes fondamentaux du processus d'enseignement-apprentissage sur lesquels doit se baser **une théorie centrée sur l'apprenant.** Dans ce sens, la langue est considérée comme l'une des expressions de la culture, ce qu'elle est, et le langage est perçu au-delà de sa "simple" fonction de moyen de communication. Il est pris dans un ordre symbolique où les représentations, les valeurs et les pratiques sociales trouvent leurs fondements. **Comme le note Lipianski, les représentations et les valeurs à travers lesquelles une société construit sa vision du monde et son identité résident essentiellement dans le langage.** Le langage devient ainsi pour lui, l'agent fondamental de la socialisation de l'individu et de son intégration à la culture (1989b, p.95). La culture, nous le savons, n'est pas extérieure à l'ordre du discours puisque celui qui parle élabore son discours par rapport à son appartenance sociale et à son vécu culturel. Le langage est le champ où les objets et les mots sont produits comme représentations sociales, dit Lipianski pour qui le langage est la condition constitutive de la possibilité d'une réalité culturelle. **Le langage et les représentations sont donc le socle sur lequel se construisent les identités collectives et c'est ainsi "dans le discours que le groupe trouve une formulation de son unité et une image de son identité, par différenciation avec d'autres groupes"** (Lipianski, 1989b, 95).

socioculturelle » in Letr@ Viv@. João Pessoa : Ed. UFPB, 1999, p.97-114, l'importance de la communication en langue maternelle dans le processus de mise à distance de la relation de l'apprenant à sa langue-culture d'origine et à la découverte de la langue-culture étrangère, vers une prise de conscience de son identité culturelle, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

Encore faut-il que les "partenaires" de cette démarche éducative s'engagent dans une communication authentique⁵ où chacun reconnaisse à l'autre la qualité pleine de sujet pour qu'un vrai dialogue inter-culturel soit établi. Dans ce but, nous allons maintenant analyser l'objectivation du rapport culture maternelle/culture étrangère, pour nous fondamentale dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère au Brésil, pour que enseignants et enseignés puissent atteindre ensemble quelques uns des objectifs de cette démarche dite interculturelle, tels que la (re)découverte de leur identité individuelle et de leur identité nationale, ainsi que la valorisation de l'individu et sa préparation pour la vie.

3 "OBJECTIVER LE RAPPORT CULTURE MATERNELLE/CULTURE ÉTRANGÈRE"⁶

Comme le note Chambard, la communication est aujourd'hui l'un des mots-clés des sociétés dites développées ainsi que des sociétés en "voie de développement" (1982, p.7). La communication est devenue un objet d'étude (objet d'enseignement et d'apprentissage) pour les sciences humaines. Il est vrai que les relations entre les différents pays et les différentes cultures ne cessent de se développer, malgré les conflits. Les voyages, les échanges commerciaux, le tourisme, les congrès scientifiques ou professionnels multiplient intensément les occasions de contact en face à face tandis que les médias, surtout la télévision, "rapprochent" davantage les peuples de différentes régions d'un même pays ou du monde,

⁵ «La condition préalable et nécessaire à une communication pleine et entière, c'est que chacun de ceux qu'elle engage reconnaisse à l'autre la qualité pleine et entière de sujet (Chambard, 1982, p.7).

⁶ Expression empruntée à G. Zarate, soulignée par moi-même.

mettant les images, les informations, les modes de vie et les productions artistiques et "culturelles" des pays les plus divers, à la portée de chacun et de "tous". Mais pouvons-nous parler pour autant d'ouverture à l'altérité culturelle, de *communication authentique* ?

Bien que les jeunes, surtout ceux qui ont accès à cette communication inter-culturelle, baignent actuellement dans une certaine culture cosmopolite (ils portent les mêmes jeans, suivent approximativement les mêmes modes, écoutent les mêmes musiques et apprécient souvent les mêmes personnalités du sport, de la musique, du cinéma,...), il ne s'ensuit pas qu'il y ait une vraie communication puisqu'elle se fait à sens unique, à l'exception de la musique qui dépasse les barrières linguistiques, en s'adressant plus spécialement à la sensibilité dans une perception globale chargée de subjectivité et de plaisir partagé... On parle d'ailleurs dans ce cas de "communion" plutôt que de communication, comme le note Chambard, "[...] dans la mesure où, le contexte aidant, lieux, lumières et la participation intense des corps, ces types de sons et de rythmes produisent une sorte d'osmose où chacun, s'immerge dans des sensations collectives qui font éclater les cadres du réel, où chacun s'abolit comme individu dans une transe unificatrice" (1982, p.6).

La **communication** est aussi l'un des maîtres-mots dans un domaine où elle est un pré-supposé obligatoire: la **relation enseignant-enseigné**. S'il y a blocage au niveau de la communication et de la relation qui conditionnent précisément l'accès au domaine linguistique, il y aura sûrement manque d'intérêt des parties concernées, ce qui engendrera par conséquent une perte importante vis-à-vis des résultats de l'apprentissage scolaire et de la préparation à la vie. On reproche souvent au système scolaire de proposer un mode de participation abstrait, s'adressant le plus exclusivement à

l'intellect, passant le plus souvent par le verbe, et mettant souvent en compétition des individualités sans tenir compte des différences existant au sein de la communauté scolaire. Dans une telle situation, l'enseignant se donne pour tâche de faire passer un contenu de manière indifférenciée, dans une modalité unilatérale basée sur la transmission. **Pour que la communication soit efficace, les participants/interlocuteurs sont appelés à devenir réciproquement émetteur et récepteur du message.** Encore faut-il que les personnes en contact s'engagent à se reconnaître mutuellement la qualité pleine et entière de sujet. Ainsi le regard des uns et des autres ne sera plus posé sur des "objets" extérieurs à leur réalité mais sur des "sujets-acteurs" participant à une même "expérience partagée" bien que les rôles et les positions ne soient pas les mêmes. Dans ce sens, il convient de souligner les difficultés d'une telle entreprise, compte tenu des conditions de la communication, qui sont le plus souvent inégalitaires. Il peut y avoir une certaine gêne et même un certain dysfonctionnement dûs aux rapports de force possibles, relevant de l'image que se font l'une de l'autre les parties engagées, aussi bien que des éléments de leur statut réciproque. On a d'une part, l'enseignant, considéré comme seul détenteur d'un savoir à transmettre, de l'autre le groupe investi d'un autre pouvoir, celui de "groupe", qui lui confère aussi un poids, une force (Porcher, 1986, p.37-43).

Cependant, dans toutes les relations, même celles qui sont considérées comme les plus habituelles et "normales" (entre gens qui s'aiment, amis, parents-enfants, couples...) il est souvent difficile d'accepter de "l'autre" des comportements qui ne sont pas la réalisation de ce que "je" projette sur lui. Les difficultés s'accroissent quand les distances sont maximales, quand les habitudes, les valeurs, la langue, l'histoire, sont différentes... , quand le simple hasard et/ou la nécessité

rassemblent des personnes qui n'ont pas les mêmes codes, ou encore qui ont une image faussée les uns des autres... Comment s'attendre à ce que chacun reconnaisse à l'autre cette qualité pleine et entière de sujet?

Il reviendrait donc à l'école, en tant que cadre institutionnel responsable de la formation et de l'éducation des enfants et des jeunes, **de favoriser l'apprentissage de la communication authentique, globale**, de façon à ce que ceux qui y participent apprennent à mieux se connaître et à se découvrir au-delà des préjugés, des stéréotypes et des clivages de leurs cultures d'origine. De tels objectifs font l'objet d'un consensus de la part des praticiens et des chercheurs penchés sur la question de l'interculturel, ainsi que des enseignants sur le terrain, tous concernés par le même processus de découverte et de confirmation de la théorie interculturelle. Reste à savoir quels sont les contenus concrets qui permettent d'atteindre ces objectifs et comment les traduire dans une pédagogie de la *communication interculturelle*.

Selon Porcher, la **communication interculturelle** se définit comme "l'attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité, c'est-à-dire de connaissance mutuelle, "connaissance" étant pris ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures considérées" (1986, p.128). Dans ce sens, il faut néanmoins tenir compte du caractère mouvant des cultures en contact puisque les cultures (et/ou les sous-cultures) constituent des processus sociaux non-homogènes, en continuelle évolution, se définissant soit par leurs relations mutuelles, soit par leurs caractéristiques propres. De ce fait, les groupes sociaux n'existent jamais de façon isolée. Les individus, parties constitutives de groupes et de sous-groupes auxquels ils appartiennent, sont amenés à établir des contacts permanents

entre eux et par conséquent entre les groupes (et sous-groupes) concernés, ce qui entraîne la prise en compte de leur spécificité, mais aussi des échanges, des emprunts et de constants changements.

Ces changements, fruits des interactions permanentes entre les individus en présence, résultat d'une acculturation subie par les uns et les autres, nous amènent à repenser l'identité culturelle en adaptation permanente à ces nouvelles réalités, à ces nouveaux changements⁷. L'**identité culturelle** est ainsi, elle aussi, mouvante, sans pour autant exclure une certaine unité et une relative homogénéité. Elle présente toujours une multiplicité culturelle et une dynamique complexe entre des forces d'assimilation et des forces de différenciation, des mouvements de fermeture et des mouvements d'ouverture, des tendances à la continuité et au changement...⁸.

Dubar résume bien la complexité de la notion d'identité, notion évolutive depuis la naissance, construite et reconstruite tout au long de la vie: "l'identité humaine n'est pas donnée une fois pour toutes à la naissance: elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul; elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. [...] L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions" (1991, p. 7). Ainsi l'**identité suppose la**

⁷ L'acculturation est définie comme « l'ensemble des phénomènes qui résultent du contact direct et continu entre des groupes d'individus de cultures différentes avec des changements subséquents de l'un ou des autres groupes » (Redfield, Linton & Herskovits, Memorandum, 1938).

⁸ Sur la définition et la problématique de l'identité culturelle, cf. S. Abou, 1981 et G. Michaud (dir.), 1978.

différence: la conscience d'appartenir à une même collectivité n'émerge que face à d'autres collectivités ressenties comme "étrangères".

Si, dans une société moderne, c'est la nation qui peut apparaître comme le modèle d'un sentiment d'identité et de solidarité, cela n'exclut pas d'innombrables niveaux de différenciation: ethniques, régionaux, socio-professionnels, religieux, idéologiques... Si l'identité culturelle apparaît comme l'héritage de l'histoire, du cadre politique, des origines ethniques, des traditions, de la langue, de la religion, elle est aussi le produit des éléments subjectifs qui s'inscrivent dans la conscience des membres d'une communauté. Elle existe d'abord sous forme de représentation sociale qui permet à une certaine communauté de se définir et de se faire reconnaître par les autres. Cette représentation est composée d'images, de symboles, de mythes originaires, de récits historiques, de stéréotypes qui offrent à la conscience collective une figuration de sa "personnalité" et de son unité (Ladmiral & Lipianski, 1989, p.8-10).

Mais puisque les groupes sociaux n'existent jamais de façon isolée, que la communication implique toujours des personnes et que ce sont ces personnes qui véhiculent et/ou médiatisent les rapports entre les cultures, **nous devons tenir compte de cette pluralité au sein même de la salle de classe où des jeunes d'origines différentes sont rassemblés, où des interactions ont lieu, où une communication doit s'établir entre les membres de la communauté scolaire.** Il faut que ceux qui s'y engagent soient placés dans un champ interactif où l'interrogation porte sur les relations qui s'instaurent entre des groupes culturellement identifiés et où l'accent est mis davantage sur les rapports que le "je" individuel et/ou collectif entretient avec autrui que sur autrui proprement dit. "Le but

d'une approche interculturelle n'est ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethno-centrée" mais de favoriser "un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens" (Abdallah-Pretceille, 1986, p.31).

Force est de constater que tout essai d'une véritable communication inter-culturelle sous-entend une démarche paradoxale puisqu'elle suppose que celui qui s'y engage reconnaisse à la fois l'étranger comme *semblable* et comme *différent*. Et reconnaître *l'autre* comme différent, c'est relativiser son propre système de valeurs, c'est aussi admettre qu'il puisse exister d'autres motivations, d'autres références, d'autres habitudes que les siennes. C'est essayer de ne pas interpréter les comportements de *l'autre* selon ses propres normes pour tenter, au contraire, de dégager et de comprendre la signification que ces comportements peuvent avoir pour lui-même. **La perception de *l'autre* est ainsi le point d'appui de l'approche interculturelle** qui nécessite un double mouvement de décentration supposant la prise de conscience de sa propre identité culturelle. Ce mouvement de décentration par rapport à la position "égo-centrique" que constitue l'ethnocentrisme sous-entend que les perceptions, les représentations, les appréciations que nous avons de *l'autre* nous amènent à ressaisir avant tout notre propre regard, puisque le discours que je tiens sur *l'autre* va refléter d'abord ma propre identité. **C'est donc en prenant conscience de ma propre subjectivité que je peux comprendre celle d'autrui.**

Comme le précise Lipianski, "reconnaître en même temps l'autre comme semblable, c'est admettre que la différence n'exclut pas la similitude ; c'est le considérer comme appartenant

fondamentalement à la même humanité que moi; c'est supposer que la différence n'est pas seulement un obstacle à la communication, mais peut-être un stimulant et un enrichissement" (1989, p.142). De cette façon, *l'autre* ne sera plus perçu comme un objet extérieur à ma réalité, un "objet" à observer, à analyser, à juger ou à préjuger, mais au contraire, il sera perçu comme un "sujet-acteur" faisant partie du "système" auquel j'appartiens.

Ainsi, lorsque les élèves découvrent une culture étrangère, l'interaction entre celle-ci et leur propre culture amène à une redéfinition de l'identité maternelle et à la reconnaissance des différences. C'est donc à travers des procédés de mise en relation de la culture source avec la culture cible qu'une réflexion sur l'identité peut s'établir en classe de langue. **La classe de langue étrangère favorise ainsi une prise de conscience des mécanismes de l'identité individuelle et, par le biais de la confrontation avec *l'autre*, une perception de soi s'élabore.**

Mais l'intérêt d'une approche interculturelle ne se limite pas à la classe de langue. Une démarche interculturelle dépasse le cadre du cours de français, s'élargit à d'autres disciplines et suppose que la visée éducative prenne en compte les différentes cultures présentes pour ainsi promouvoir l'identité individuelle de chacun.

3.1. "Le fonctionnement de la compétence culturelle"

Prenons la situation de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère au Brésil où le français est enseigné à des jeunes d'origines socio-culturelles différentes et où la langue maternelle n'appartient pas à la zone géographique francophone.

3.1.1. Des identités individuelles en présence

Bien que ces jeunes parlent tous la même langue (le portugais du Brésil), l'interculturalisme ne se pose pas uniquement en termes d'interrelation entre la langue étrangère et la langue maternelle. S'ils ont plus ou moins les mêmes niveaux de connaissances en langue étrangère, il n'est guère possible d'affirmer qu'ils forment un groupe homogène quant à leur disponibilité pour percevoir les valeurs d'une culture étrangère car aucun individu n'est vierge de toute vie sociale ni de tout capital culturel. L'individu, nous l'avons vu, les acquiert au fil du temps dans la société où il vit.

La perception de la langue/culture étrangère étant étroitement liée à la subjectivité de celui qui la découvre ou la vit, elle a aussi à voir avec les représentations symboliques que les apprenants ont de la langue/culture cible. Le capital culturel lié aux pratiques culturelles des différents apprenants ainsi que les rapports que ceux-ci entretiennent avec leur langue/culture maternelle jouent aussi un rôle important dans la perception de la langue/culture étrangère, ce qui nous amène à poser que nous trouvons dans une même salle de classe, différentes situations interculturelles.

Ceci constitue le fil conducteur de notre travail et oriente notre champ de réflexion : la pluralité culturelle de fait qui existe dans tout groupe social formé d'individus qui sont, à leur tour, appelés à interagir dans différents milieux socio-culturels où ils jouent des rôles divers et occupent par conséquent des positions variées (dominantes ou dominées) (Porcher, 1986, p.37-43) au sein des différents sous-groupes auxquels ils appartiennent.

Ces jeunes apprenants, ont eux aussi, différents rôles à jouer, soit dans leur milieu familial, soit dans le quartier où ils

vivent, soit encore au sein de l'établissement scolaire ou dans la salle de classe. Ils doivent aussi assumer "les rôles" que les uns et les autres attendent d'eux, dans la mesure où ils sont perçus par *les autres* qui se font d'eux une image fortement subjective. Par ailleurs ces mêmes individus se voient à travers *une image* qu'ils se sont forgée au fil des temps, et aussi à travers *l'image* qu'ils supposent avoir à transmettre, à des moments différents, dans les différents sous-groupes dans lesquels ils agissent, par rapport au rôle qu'ils pensent avoir à jouer et à la place qu'ils se voient occuper au sein du sous-groupe en question. **L'enseignant et les enseignés sont ainsi confrontés aux rôles qu'ils ont à jouer en salle de classe, au sein de l'établissement scolaire et vis-à-vis des autres partenaires de ce processus d'enseignement-apprentissage.**

L'enseignant de langue étrangère a en plus un autre rôle important à jouer puisqu'il est le médiateur entre la langue/culture maternelle et la langue/culture étrangère. Il est le détenteur d'un "pouvoir" : la transmission de la langue/culture étrangère. Il est alors indispensable pour lui d'avoir une connaissance objective des rapports qu'il entretient tant avec sa langue/culture maternelle qu'avec la langue/culture étrangère afin de ne pas être perçu comme un agent de domination culturelle, ou comme une force colonisatrice et reproductrice d'une soi-disant "culture supérieure". **Il importe qu'il soit perçu (et qu'il agisse de la sorte) comme celui par qui la culture étrangère prend forme, à travers les enjeux d'une démarche interculturelle, favorisant une mise en relation des cultures maternelles et étrangères pour promouvoir la conscience d'une identité individuelle de chacun et de tous.** Ainsi le rôle du professeur de Langue Etrangère Moderne prend une importance considérable, non pas en tant qu'agent de domination culturelle mais en tant que connaisseur d'autres

cultures et il devient ainsi un agent de transformation pour une société démocratique consciente.

Dans cette perspective, **les enseignés** sont appelés à avoir un rôle actif dans une pédagogie interculturelle où les protagonistes sont amenés à s'interroger autant sur eux-mêmes que sur les autres, autant sur les comportements des "dominants" que sur ceux des "dominés", dans une véritable réciprocité des perspectives. Ils ont aussi de leur côté un rôle important à jouer, dans cette expérience inter-culturelle, puisqu'ils sont tenus pour de **véritables partenaires** du processus éducatif entretenant des rapports étroits avec l'enseignant et que, "porteurs" de cultures, des échanges inter-culturels ont lieu.

De cette façon, travaillant sur des procédés de mise en relation des cultures, l'enseignant de langue étrangère pourra favoriser en salle de classe une réflexion sur l'ensemble des traits culturels qui distinguent un individu - ainsi qu'un groupe d'individus - et permettent de décrire ses pratiques culturelles (son identité culturelle). **Ainsi, dans la confrontation des cultures maternelles et étrangères**, à travers des activités didactico-pédagogiques adaptées au public cible (telles que jeux, danse, musique, chorale, poésie, théâtre, ...) **l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère amènera à une prise de conscience des mécanismes de l'identité et, dans la confrontation avec l'autre, une définition de soi sera construite.**

3.1.2. "L'évidence partagée"⁹

Dans sa "culture d'origine", un individu possède des outils conceptuels qui lui sont transmis par le groupe et/ou les sous-groupes auxquels il appartient. De ce fait, ils sont

⁹ Expression empruntée à G. Zarate, soulignée par moi-même.

considérés comme "hérités", comme "allant de soi", ce qui veut dire que l'individu n'a pas systématisé la possession de ces outils acquis non consciemment. Il les utilise pour répondre aux stimuli du groupe et/ou des sous-groupes dans lesquels il évolue. Il se sert donc de ces outils conceptuels sans remettre en cause leur efficacité puisque ceux-ci lui ont été "légus" au fur et à mesure de ses besoins et qu'ils fonctionnent, d'une façon générale, sans défaillance dans son système culturel d'origine. L'individu acquiert ainsi, dans sa culture d'origine, une compétence qui lui permet d'**agir culturellement** dans les situations les plus différentes et même, d'anticiper les comportements adéquats aux situations qui se présentent à lui.

Les procédures d'acquisition de la compétence culturelle "maternelle" ne sont jamais un choix entre plusieurs possibles, ce qui entraîne une vision du monde arbitraire. L'individu perçoit la réalité qui l'entoure et l'interprétera en fonction de ses préoccupations culturelles, ce qui l'amènera à avoir un ensemble de *représentations* partagées à travers lesquelles il concevra la réalité en question. Ces *visions du monde* forment "une série de croyances, représentations, valorisations collectives ayant une origine plus ou moins décelable" (Benadava, 1982, p.37). Pour Benadava, elles constituent la dimension axiologique de la culture.

Il est à remarquer, comme nous venons de le voir, que ce qui a été élaboré, maîtrisé, médiatisé dans le cadre de l'expérience quotidienne, est vécu comme "allant de soi", comme l'expression d'une *évidence indiscutable*. Et c'est exactement là où se situe l'évidence, que se situe aussi le fait culturel dans sa relativité. Pour Zarate, "le propre de l'apprentissage culturel est cette conversion qu'il opère d'un fait de culture en fait de nature: l'arbitraire culturel est vécu comme un rapport immédiat, unique et contraignant avec le monde"

(1983, p.35). De cette façon, la **compétence culturelle** n'est jamais vécue spontanément comme relative. Les étapes de son élaboration sont effacées au fur et à mesure qu'elles progressent, l'élaboration d'une nouvelle compétence enfonçant dans l'oubli celle qui l'a précédée sans que cette mutation soit vécue pour ce qu'elle est.

Ainsi la perception de l'Autre est réalisée dans un **"prisme déformant"** que constituerait la **compétence culturelle d'origine**. Elle n'est jamais vue à travers sa réalité objective. Elle est *une image, une représentation*. Dans un contexte où toute objectivation est absente, la rencontre avec d'autres langues/cultures, d'autres visions du monde, peut constituer des "points de frictions", des "lieux de dysfonctionnements", et occasionner un enfermement sur son groupe et sur soi. Dans la confrontation avec l'altérité, affirme Zarate, les membres d'une communauté recherchent d'abord le plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes, la permanence de leur vision du monde. De cette façon, toute perception de la différence va s'inscrire "dans un discours conservateur, dans une quête narcissique de l'identité maternelle, dans un système dont la cohérence exclut une échappée vers ce qui ne la renverrait pas à sa propre image" (p.36).

3.1.3. L'acquisition de la compétence culturelle en langue/culture étrangère vers une conscientisation de la compétence communicative en langue/culture maternelle¹⁰

¹⁰ La composante discursive de la *compétence communicative* est « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » définie par S. Moirand (1982), dans le *Dictionnaire Actuel de l'Education* (Legendre, 1993, p.225).

Combien de malentendus auraient pu être évités si on avait attaché de l'importance à la compétence culturelle... Un enseignement de langue étrangère moderne doit initier l'enseigné à la culture cible, sans pour autant nier la culture maternelle, et pour cela, l'apprenant devra acquérir une *compétence culturelle* dans la langue cible pour ainsi pouvoir s'orienter, agir, se reconnaître en connaissant les autres,... et communiquer. Et puisqu'une **compétence culturelle en langue étrangère**, "consiste à savoir s'adapter et non pas à exécuter fidèlement un plan concerté" (Zarate, 1986, p.99), le but de l'enseignement-apprentissage de la langue/culture étrangère, "n'est pas seulement que l'élève sache quelque chose sur, mais d'abord et surtout qu'il soit capable de s'orienter dans les pratiques culturelles en France, même s'il ne vient jamais dans le pays" (Porcher, 1986, p.17).

L'acquisition de cette compétence culturelle¹¹ et la mise en valeur de l'adaptation à de nouvelles données et à de nouvelles réalités permettent à l'individu de mieux se repérer dans sa culture d'origine, ainsi que de mieux analyser les faits et les situations concrètes de la société dans laquelle il vit, lui permettant d'y faire face au fur et à mesure qu'il s'adapte. Cette **adaptation**, comme l'explique Klineberg, **c'est la socialisation dans son aspect dynamique** (1959, p.544-550).

Cette **capacité d'adaptation et d'orientation vers différentes pratiques culturelles** pourra favoriser une

¹¹ Pour Legendre (1993, p.224), la *compétence culturelle* est indissociable de la *compétence communicative*. Cet auteur établit une équivalence entre les deux notions et définit la *compétence communicative* comme « la **compétence culturelle ou socioculturelle** ou le savoir relatif aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique » (souligné par moi-même). Dans ce sens alors, communiquer avec autrui c'est être capable de percevoir « culturellement » son « partenaire linguistique » dans l'échange conversationnel.

compétence communicative en langue/culture maternelle, ce qui constitue l'un des points clés de notre réflexion théorico-pratique et l'un de nos objectifs, compte tenu de **la réalité sociale au Brésil**.

Ainsi les jeunes Brésiliens, ceux qui ne côtoient que des Brésiliens et qui n'ont pas d'autres moyens, à part l'école, d'aller vers l'Autre, auraient des difficultés à sortir de leur système de valeurs, de leurs visions du monde, s'ils ne s'engageaient pas dans un travail systématique de prise de conscience de leur identité culturelle, à travers le contact avec une autre culture, et *une autre langue/culture* à travers la confrontation des cultures présentes en salle de classe de langue étrangère. De la même façon, sans cette confrontation de cultures dans le cours de langue étrangère, serait-il possible pour eux de se rendre compte de leur identité culturelle? Pourraient-ils s'apercevoir de la variété culturelle qui existe à l'intérieur même de leur pays, de leur région, de leur "Estado", de leur ville, de leur école ou encore de leur salle de classe ?

Nous l'avons déjà souligné, des jeunes d'origines différentes sont rassemblés dans les salles de classe au Brésil et/ou ailleurs. **Il faudrait donc que dans ces lieux soient mis en place des mécanismes d'analyse où d'autres modes de relation entre cultures maternelles et étrangères soient proposés et établis, permettant ainsi l'objectivation de leur rapport à leur langue/culture maternelle.** Cela permettrait, nous paraît-il, même à ceux qui n'ont jamais l'occasion de partir à l'étranger, d'aller sur d'autres continents, vers d'autres cultures.

4. CONCLUSION

"L'informateur natif n'est peut-être pas le mieux placé¹²"

Vivant dans une certaine communauté depuis sa naissance, l'individu s'approprie certaines connaissances et une expérience implicite du monde qui sont pour lui inexplicables du fait même qu'elles ne lui ont pas été présentées comme des objets à expliquer. Ces connaissances pratiques qui lui permettent d'agir et de répondre en actes aux stimuli du groupe et/ou des sous-groupes d'appartenance, constituent "la possession intellectuelle de certaines données ou "textes" propres à une collectivité déterminée" (Benadava, 1984, p.82). D'après Benadava, ce savoir visé renvoie à des références qui s'inscrivent dans des réseaux relationnels différents selon les communautés. Pour lui, plusieurs traits caractérisent ce savoir :

- Il est maîtrisé par un nombre important de membres de la collectivité concernée ;
- il est le résultat d'une exposition généralisée à certaines expériences et à certaines institutions ;
- il porte sur l'environnement immédiat, sur l'histoire traditionnelle, sur certaines productions linguistiques consacrées
- il est censé être connu par les membres du groupe ;
- il est doué d'une certaine stabilité ;
- il est souvent actualisé" (ibid.).

Néanmoins, comme le note Zarate, les membres d'un groupe ne savent pas exactement se situer jusqu'au moment où ils s'approprient leur mode de jugement à partir d'une activité objective. D'après cet auteur, ils ont une connaissance pratique qui leur permet de répondre en actes aux contraintes imposées

¹² Expression empruntée à G. Zarate et soulignée par moi-même.

par des situations..." mais ils ne sont pas capables de reconstituer l'ensemble des réponses qui constituent leurs styles de vie¹³. Ainsi, les membres d'une communauté ne peuvent pas objectiver, expliquer et systématiser ce qui codifie leur vision du monde. Le rôle de l'informateur natif est plutôt surestimé car son expérience n'est pas analysée pour ce qu'elle a à la fois de relatif et de partiel (Zarate, 1986, p.36). Dans ce sens, "la **compétence culturelle**"¹⁴ consiste plutôt dans la mise en rapport de ces savoirs antérieurs avec le vécu immédiat, dans cette capacité d'évaluer intuitivement le savoir supposé nécessaire à une situation donnée, et de solliciter dans le lot de ses références disponibles celles qui seront susceptibles d'être les plus adéquates au contexte immédiat " (p.37).

La compétence culturelle n'est donc pas une addition de savoirs, mais plutôt une familiarité avec un nombre réduit de connaissances, limitées à une expérience plus ou moins riche du monde (p.37). Pour l'autochtone, cette familiarité s'accompagne d'un savoir-faire, d'un savoir-agir, d'un savoir-anticiper, d'un savoir se comporter... et donc, d'une certaine assurance, ce qui n'est pas le cas pour l'étranger¹⁵ car sa compétence culturelle est a priori lacunaire.

Puisque la compétence culturelle de l'autochtone et celle de l'apprenant-étranger sont différentes, il serait "illusoire" de poser comme objectif pédagogique que la compétence culturelle de l'étranger rejoigne celle de l'autochtone. Ce que l'enseignant doit se fixer comme objectif pédagogique, c'est la mise à

¹³ Cette expression renvoie plus précisément à la notion de classe que P. Bourdieu (1968) définit comme un ensemble de « schèmes de perception, d'appréciation et d'action propres à un groupe social ».

¹⁴ Soulignée par moi-même.

¹⁵ Dans ce sens l'étranger serait l'apprenti d'une langue-culture étrangère se trouvant dans le pays de la langue-culture cible, par opposition à l'autochtone qui serait celui qui se trouve dans son pays d'origine.

distance de la réalité étrangère, de la culture étrangère, pour que l'apprenant puisse objectiver son rapport avec sa culture maternelle. Il s'agit de développer chez l'apprenant étranger "un savoir" spécifique qui l'amène à appréhender objectivement une réalité qui lui est extérieure.

Autrement dit, c'est le contact de la langue/culture étrangère et, naturellement, la mise en place des démarches interculturelles vers l'objectivation de la réalité étrangère qui facilitent aux apprenants brésiliens l'objectivation de la culture brésilienne et par là, la (re)découverte de leur identité culturelle.

Pour les apprenants brésiliens cet apprentissage culturel en langue/culture étrangère va consister à percevoir, comprendre et maîtriser un certain nombre de situations socio-culturelles pour comprendre comment fonctionnent les comportements étrangers, même s'ils ne vont jamais dans le pays de la langue cible. **Cet apprentissage culturel leur permettra une ouverture à la culture de l'autre. Et une fois que des mécanismes de l'apprentissage culturel seront mis en relation et seront objectivés à travers un travail systématique, les apprenants seront amenés à établir (assumer) un comportement culturel qui prenne en compte la diversité culturelle de leurs pairs et, d'une façon plus générale, de leurs compatriotes. Cet apprentissage consistera plus largement en un apprentissage et en une préparation pour la vie, puisqu'il favorisera chez l'apprenant une réflexion critique sur les éléments culturels véhiculés par les méthodes d'enseignement (et par l'enseignant lui-même) de la langue cible, en confrontation avec ses propres éléments culturels et ses expériences vécues.**

Cette perspective pédagogique nommée « interculturelle » par des didacticiens et par des pédagogues du

domaine, nous paraît répondre aux besoins du public d'apprenants brésiliens. Dans ce pays où la crise économique ne cesse d'accroître, où le budget de l'éducation est déficitaire, où il manque écoles et enseignants, on constate un renforcement permanent de l'inégalité sociale. Une telle situation exige une implication volontariste des enseignants et des éducateurs. **C'est dans cette perspective que nous nous plaçons et essayons de contribuer à l'éducation et à la préparation des jeunes à la vie.**

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABOU, S. *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris : Anthropos, 1981.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. « La perception de l'autre ». *Le Français dans le Monde*, Paris, n. 181, p.40-44, 1983.

_____. L'éducation et le développement culturel des immigrants. In: Questionner l'interculturel, Projet I du CDCC. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1985.

BENADAVA, Salvador (coord.). *Civilisation Encore. Le Français dans le Monde*, Paris, n°188, 1984.

BENADAVA, Salvador. « De la civilisation à l'ethnocommunication ». *Le Français dans le Monde*, Paris, n. 170, p.33-38, 1982.

_____. « La civilisation dans la communication ». *Le Français dans le Monde*, Paris, n. 184, p.79-86, 1984.

BOURDIEU, Pierre et al. *Le métier de sociologue*, Paris : La Haye, Mouton/Bordas, 1968.

CAMILLERI, Carmel. *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris : UNESCO, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985.

CHAMBARD, Lucette. « Comment peut-on être Persan ? » ou « La communication entre personnes de cultures différentes est-elle possible et à quelles conditions ? ». *Les Amis de Sèvres*, Paris, n. 4, p.5-15, 1982.

CULTURE ŒUVRE. Paris : UNESCO, 1977, v. 4.

DUBAR, Claude. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin, 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin, 1994, tome 3.

KLINEBERG, O. « Les stéréotypes » trad. franc., In : *Psychologie Sociale* tome 2, Paris : PUF : *Psychologie Sociale II, t.2 : personnalité et interaction sociale*, Paris : PUF, traduit de l'anglais par R. Avigdor-Coryell, 1959, p.544-550.

LADMIRAL, Jean-René; LIPIANSKY, Edmond Marc. *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, 1989.

LEGENDRE, R. (dir.). *Dictionnaire Actuel de l'Education*, 2. éd., éducation 200. Montréal : Guérin; Paris: Eska, imprimé au Canada, 1993.

LIPIANSKI, Edmond Marc. « Représentations sociales et contacts interculturels », In : *La communication interculturelle*, Jean-René LADMIRAL et Edmond Marc Lipianski, Paris : A. Colin, 1989a, p.199-210.

_____. « De la langue à la culture ». In : LADMIRAL, Jean-René; LIPIANSKI, E. Marc. *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin, 1989b, p.95-116.

PORCHER, Louis (dir.) et al. *La civilisation*. Paris: CLE International, coll. D. L. E., 1986.

REY, Armand (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris: Les dictionnaires Le Robert, 1992, tome 1.

ZARATE, Geneviève (coord.). *D'une culture à l'autre, Le Français dans le Monde* n°181, Paris, n. 181, 1983.

_____. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986. Collection F.

TÍTULOS: PEQUENAS ESTRUTURAS, GRANDES EFEITOS

Maria Cristina Lobato de Castro
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** *Componente importante em termos textuais e cognitivos, o título, além de resumir textos, controla os processos de leitura e compreensão, constituindo uma estratégia para o leitor, na medida em que o auxilia a construir o sentido do resto do texto, antes mesmo de sua leitura. Propõe-se, neste trabalho, demonstrar que o título desempenha uma importante função argumentativa, e sua escolha adequada fornece não só a síntese do texto como também pistas estratégicas para a compreensão global do texto.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Linguística; Linguística Textual; Linguística Aplicada.*
- **ABSTRACT:** *The title is an important textual and cognitive component: it resumes texts and control reading and comprehension processes, being a strategy to the reader because it aids him to construct the rest of the text sense. This work wants to demonstrate that the title has an important argumentative function and that its adequate choice shows the synthesis of the text and gives strategic clues to its global comprehension.*
- **KEY-WORDS:** *Linguistics; Textual Linguistics; Applied Linguistics.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O título é uma síntese do texto e desempenha funções importantes na leitura e na produção de textos. Basta pensarmos nas inúmeras situações de vida que exigem a leitura de títulos: escolher um livro, uma reportagem, um artigo, um filme, um programa de televisão, uma revista, etc. Ele é um fator estratégico da articulação do texto e, portanto, desempenha uma importante função argumentativa: afinal “constitui uma

estratégia a serviço das intenções do sujeito enunciador que pretende influir sobre o leitor, interessá-lo, senão convencê-lo, numa situação real de interlocução” (Coracini, 1989, p.235).

A característica de sua localização – normalmente acima do texto – faz com que ele atraia a atenção do leitor e ative seus processos de percepção e compreensão. Além disso, pelo fato de resumir as linhas fundamentais do texto ele orienta a interpretação. Segundo Guimarães (1993, p.51), “os títulos não são meros artifícios, mas chaves para a decodificação da mensagem, se convenientemente propostos”. Logo, a interpretação do título monitora também muito da compreensão do texto como um todo.

O QUE É UM TEXTO

Considerar o texto como uma unidade lingüística mais elevada é um dos postulados em comum entre diversos autores como Lang (1971,1972), Dressler (1972, 1977), Van Dijk (1973) e Petöfi (1972, 1976) que desde o surgimento da Lingüística Textual vêm refletindo sobre fenômenos lingüísticos. Essas contribuições permitiram entender o texto não como um produto acabado, mas como um processo de planejamento, verbalização e construção.

Ele compreende processos, operações e estratégias realizadas durante a atividade comunicativa, isto é, em situações concretas de interação. Trata-se, portanto, de “uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou

atuação) de acordo com práticas socioculturais” (Koch, 1997, p.22).

Para Lang, 1972 (cf. Fávero & Koch, 1983, p.63), “o significado de um texto (ou a informação que ele traz) é um todo que é mais do que a soma (ou a lista) dos significados das frases que o constituem”.

Assim, o sentido de um texto não pode ser obtido através da soma das frases que o constituem, mas advém de dois planos de organização: o macroestrutural e o microestrutural, que constituem, respectivamente, a coerência e a coesão, dois níveis distintos, porém intimamente relacionados. A microestrutura diz respeito aos elementos da superfície do texto que organizam, linearmente, os componentes gramaticais e lexicais seqüenciados que compõem o texto. A macroestrutura, por sua vez, relaciona-se ao conteúdo global, ou seja, um nível mais profundo, subjacente à superfície do texto (Sprenger-Charolles, 1980; Van Dijk, 1992).

Em Marchuschi (1983, p.13), o objeto da Lingüística Textual, o texto, deve ser tratado “como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas”.

Buscando propostas funcionais para uma sistematização geral de aspectos observáveis na produção, construção e recepção de textos, Marcuschi (1983) propõe a noção de texto como o produto da soma das funções das categorias¹ textuais,

1 O termo “categoria”, para Marcuschi (1983, p.13), é sinônimo de classes de aspectos, de maneira que as categorias propostas são de natureza funcional.

que são conceitos subordinadores que distinguem, descrevem e distribuem funções textuais por parte de fatores tanto de natureza lingüística como extra-lingüística. Marcuschi, então, propõe o seguinte esquema geral das categorias textuais:

1. Fatores de contextualização
 - a) Contextualizadores: assinatura; localização; data; elementos gráficos.
 - b) Perspectivas: título; início; autor.
2. Fatores de conexão seqüencial (coesão)
 - a) Repetidores: recorrência; paralelismo; definitivização.
 - b) Substituidores: paráfrase; pró-formas (nominais, verbais, adverbiais, pró-sintagmas); pronominalização (anáfora, catáfora, exófora); elipse.
 - c) Sequenciadores: tempo; aspecto; disjunção; conjunção; contrajunção; subordinação; tema-remática.
 - d) Moduladores: entoação; modalidades.
3. Fatores de conexão conceitual-cognitiva (coerência)
 - a) Relações lógicas: relações causais; pressuposições; implicações; argumentação; sentidos.
 - b) Modelos cognitivos globais: conceitos; "frames"; esquemas; "scripts"; planos; macro-estruturas.
4. Fatores de conexão de ações (pragmática)
 - a) Intencionalidade: ação; atos de fala; postulados conversacionais...
 - b) Informatividade: informação; ...
 - c) Situacionalidade: ...
 - d) Aceitabilidade: ...

e) Intertextualidade: ...

Portanto, segundo Marcuschi (1983, p.20), "o título é uma das categorias textuais responsáveis pela contextualização, isto é, não são categorias textuais em sentido estrito e sim em sentido amplo, mas não podem ser prescindidas em análises de textos reais". Em outras palavras, os fatores de contextualização geralmente não são considerados como pertencentes ao texto, porém são elementos que contribuem para equacionar alternativas de compreensão, isto é, não são necessários para a constituição da textualidade², mas contribuem para a contextualização: "Eu os considero como sinais éticos, no sentido de Harweg, que contribuem para avançar expectativas a respeito do texto, situando-o num universo contextual de interação" (Marchuschi, 1983, p.16-17).

O TÍTULO: FATOR DE CONTEXTUALIZAÇÃO

O título, como um dos elementos contextualizadores, além de ser uma síntese do texto ele tem o poder de avançar comunicativamente elementos cognitivos em termos de expectativas: ele nomeia o texto após sua produção, sugere o sentido do mesmo, desperta o interesse do leitor para o tema (a localização acima do texto faz com que ele atraia a atenção do leitor e ative seus processos de percepção e compreensão), estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais, e

² Textualidade é o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases. Beaugrande (1980) aponta sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso qualquer: a coerência, a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

contribui para a orientação da conclusão à que o leitor deve chegar.

O processamento da leitura inicia-se, portanto, pelo conteúdo do título. E a sua interpretação monitora também muito da compreensão do texto como um todo. É ele quem vai desencadear o processo de compreensão, fornecendo ao leitor “pistas” sobre o que será relatado, levando-o a decidir-se pela continuação ou não da leitura.

No processo de organização e no de desmontagem do texto, fica evidente a função cognitiva e a função articulatória do título, já que este expressa o topo da macroestrutura semântica, a informação de nível mais alto, ou seja, o tema principal do texto. Portanto, ele representa a base para a primeira seleção entre as possibilidades de expectativas.

Para a compreensão da natureza do título, é fundamental ter-se muito clara a noção de macroestrutura, que Van Dijk, apud Trevisan (1992, p.62) assim define: “Macroestruturas Semânticas são estruturas de sentido global, de um texto, que consistem em um conjunto de macroproposições hierarquicamente arranjadas, derivadas dos sentidos das sentenças (proposições) do texto por meio de macrorregras, as quais reduzem a informação complexa ao que é essencial.”

Desse modo, é inquestionável a importância dos tópicos ou estrutura tópica no processo de comunicação, uma vez que eles resumizam as informações mais importantes ou relevantes do texto, permitindo ao leitor organizar melhor, armazenar e reconstituir a informação na memória. “Quanto mais próximas do topo da macroestrutura semântica, mais abstratas e gerais se tornam as informações, uma vez que resumem mais e mais as informações de nível mais baixo. O título expressa o topo dessa macroestrutura semântica, a informação mais alta, ou seja, o tema principal do artigo” (Terzi, 1992, p.119).

Os títulos de um livro, filme, música ou matéria jornalística, geralmente, resumem a informação que será tratada no texto. No caso dos textos jornalísticos, as manchetes expressam o nível global da informação contida no texto, fornecendo ao leitor a possibilidade de captar não só o sentido de cada texto em relação à manchete correspondente, como também do conjunto das matérias veiculadas na edição através de suas manchetes. Observe-se o exemplo abaixo, extraído do jornal “Folha de São Paulo”:

INDÚSTRIA COMEÇA RETOMAR EXPANSÃO

A indústria brasileira começa a retomar projetos de expansão da capacidade produtiva, após quase uma década contraída. A área de infra-estrutura, uma das mais importantes da economia, lidera o processo, que não é generalizado.

Os fabricantes de equipamentos de geração, transmissão e distribuição de energia e de exploração de petróleo e de gás vão investir R\$ 1,2 bilhão neste ano para aumentar em 10% a capacidade produtiva.

Na área de papel e celulose a direção é a mesma – as fábricas investirão R\$ 5,7 bilhões entre 2001 e 2003 para elevar a capacidade de 7,5 milhões para 9 milhões de toneladas anuais. Outros setores também estudam a retomada de expansão.

Segundo empresários, os investimentos não devem gerar um aumento expressivo do número de empregos – a indústria paulista tem 1,5 milhão de funcionários, 520 mil a menos que em 1994. (Folha de São Paulo, 03/02/2002)

Nesse exemplo, observa-se que, por ser a manchete principal do jornal, o título expressa a informação mais importante dentre as outras notícias desse dia, oferecendo a

síntese da matéria jornalística que está sendo veiculada. Como resumir a informação mais importante não é uma tarefa muito fácil e não é qualquer pessoa que a domina, nos grandes jornais existem pessoas responsáveis apenas pelas construções das manchetes e das notícias principais. Isso porque, na grande maioria das vezes, são as manchetes que “vendem” os jornais, já que são elas que atraem o leitor.

Porém nem sempre o título sumariza a informação que será tratada no texto. Muitas vezes ele apenas oferece indícios que geram expectativas para a leitura do texto. A esse respeito assim Marcuschi (1983) se manifesta: “o título de um texto tem o poder de avançar comunicativamente elementos cognitivos em termos de expectativas. Sua escolha pode decidir a orientação da leitura, pois ela é um processo atual num texto atual. O título representa a base para a primeira seleção entre as possibilidades de expectativas.”

Vejamos o exemplo a seguir:

SAMBA DO AVIÃO

A TransBrasil pode virar enredo de escola de samba em 2003. As lendas e os mistérios que cercam os negócios da companhia dão o maior samba. (Revista Veja, 11/02/2002)

Nesse caso o texto foi construído com uma linguagem metafórica e para depreender seu sentido é necessário que o leitor possua algumas informações que se encontram fora do texto, como por exemplo, saber que a TransBrasil é uma empresa aérea brasileira que não está operando há alguns meses por problemas financeiros e administrativos ainda não bem esclarecidos, daí porque o uso das palavras “lendas” e “mistérios”. Como as escolas de samba normalmente utilizam em seus enredos lendas que fazem parte da cultura de nosso

país, o título foi construído fazendo a relação dos problemas da TransBrasil com o samba das escolas de samba, o que resultou neste título “Samba do avião”.

A leitura consiste num processo de construção de sentido. Nessa perspectiva, saliente-se o papel do título, cuja compreensão irá suscitar a depreensão do que vai ser veiculado no texto. Para tanto o título mobiliza diversos sistemas de conhecimento, ativando estratégias processuais que consistem em hipóteses operacionais sobre a estrutura e o significado de um fragmento de texto ou de um texto inteiro. É o que se pode observar no exemplo abaixo:

EPITÁFIO (Sérgio Brito)

Dev*****

*****m cabe alegrias e a tristeza que vier

O ocaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído
O ocaso vai me proteger

Enquanto eu andar

O título dessa música se constitui num excelente exemplo para análise de alguns aspectos do estabelecimento da coerência do texto a partir de seu título. Para situá-lo no contexto institucional tematizado pelo texto, o leitor precisa ativar estratégias cognitivas a partir de seu conhecimento de mundo, isto é, nesse caso o conhecimento do significado da palavra “Epitáfio” (inscrição tumular, elogio fúnebre). Com esse conhecimento o leitor, então, ativa um determinado “frame”³, o que facilitará no momento da compreensão, a reconstrução do sentido intencionado pelo produtor do texto. A partir de então outras formas de conhecimento serão ativadas com a leitura do texto. No caso do texto em questão o autor faz reflexões sobre algumas atitudes que tomou ou deixou de tomar em sua vida.

Porém, nem todo título é responsável, logo num primeiro momento, pela orientação da leitura. Ele pode também desorientar o leitor e criar falsas expectativas, é o que acontece, frequentemente, em bibliotecas ou livrarias que distribuem seus livros em seções inadequadas por terem sido distribuídos em função de seus títulos. Em outras ocasiões, a construção de um título aparentemente desorientador pode levar à leitura do texto, como é possível encontrar em algumas manchetes de jornais. Nesse caso, como a violação é intencional (aspecto pragmático), a força ilocutiva do texto é cumprida.

A ancoragem do texto no título processa-se, algumas vezes, por uma ligação anafórica – o título pode remeter a uma

³ “Frames” são “modelos globais que contêm o conhecimento de senso comum sobre um conceito central (por exemplo, Natal, viagem aérea); estabelecem quais as coisas que, em princípio, são componentes de um todo, mas não estabelecem entre eles uma ordem ou seqüência (lógica ou temporal)”. (Beaugrande (1980); Koch (1995, p.64).

informação conhecida do leitor, anterior ao texto e não enunciada nele, mas possível de ser recuperada pelo leitor. Essa ancoragem também pode estabelecer uma ligação catafórica – caso mais freqüente –, quando o título anuncia aquilo que se segue, induzindo a uma dada leitura do texto.

No caso de obra literária, o título nela se integra, resumindo-a, explicando-a, oferecendo pistas para a leitura. Outras vezes, o título é desvendado somente à medida que o leitor avança sua leitura, elucidando-o dentro do texto. Existem, ainda, títulos ambíguos que têm por finalidade despertar o interesse do leitor para a leitura.

Segundo Barros & Rojo (1984), a habilidade em resumir se relaciona à capacidade de compreensão do texto, ou seja, quanto maior for a compreensão, melhor será a adequação do resumo. Dessa forma, Barros e Rojo comungam com a maioria dos pesquisadores que seguem os modelos de Kintsch e de van Dijk no que se refere à relação entre capacidade de produzir resumos e capacidade de compreensão do texto, uma vez que para compreender um texto é necessário o uso adequado de regras de redução da informação semântica, que só podem ser obtidas se for apreendida a macroestrutura do texto.

Ora, o leitor só resume aquilo que compreende e só compreende aquilo que pode resumir, isto é, quanto maior for a compreensão maior será a adequação do resumo. Portanto, não saber dar títulos adequados demonstra não compreender sua articulação a todas as partes do texto, isto é, não apreender o significado global do texto.

Em qualquer área do conhecimento, um título, para ser atraente e argumentativamente determinante, deve deixar transparecer a atualidade do assunto. É assim que, na imprensa, são as informações atuais, os enfoques novos que chamam a atenção e convidam à leitura. Na Ciência, a escolha das palavras

exerce sobre os indivíduos da área uma certa magia; é o que acontece, por exemplo, em *Linguística Textual* com palavras como coesão, coerência, texto, textualidade, etc

Não se pode dizer que todo título desperta o interesse de qualquer leitor. Para tanto é importante observar que o que interessa a uns não interessa a outros; os objetivos de leitura são diferentes de pessoa para pessoa; o momento e o lugar dependem de situações diversas externas ao texto, etc.

A ação do título não se restringe à situação ou evento que será relatado no texto, isto é, no período anterior à leitura; “durante a compreensão do texto, o leitor faz uso das macroestruturas semânticas, isto é, ele constrói temas para organizar a grande quantidade de detalhes, a fim de que possa entender e armazenar na memória a informação” (Terzi, 1992, p.120). Portanto, o título apresenta o quadro semântico do texto e sua ausência pode acarretar dificuldade ou até impossibilidade no entendimento dos textos.

A importância da função cognitiva do título também é relevante na recuperação posterior das informações textuais. É sabido que, após a leitura, as informações são armazenadas na memória em forma de uma organização macroestrutural. Por isso, as informações de um texto após algum tempo de sua leitura não são lembradas em detalhe; são os temas ou tópicos de um texto que mais facilmente são recuperados e o título, por ser a proposição mais alta da macroestrutura semântica, expressará, em princípio, a informação que será melhor lembrada pelo leitor (Van Dijk & Kintsch, 1983, apud Terzi, 1992, p.120).

Constata-se, porém, que construir títulos adequados não é uma tarefa fácil, principalmente para o produtor de texto que ainda não domina bem as estratégias de compreensão/produção de textos. É o que despertou nossa atenção quando da análise dos textos dos candidatos ao processo seletivo da UFPa

(janeiro/2000). Nesse corpus, observou-se uma preocupação muito grande dos candidatos em dar títulos a seus textos, apesar do comando da prova não os solicitar. O tema pedido partia de uma coletânea de textos que associava a identificação do homem a sua preferência alimentar e pedia que o candidato desenvolvesse seu texto tendo como suporte o princípio “Dize-me o que comes e te direi quem és”, o que foi utilizado por muitos candidatos como título de seus textos.

Porém, uma grande maioria construiu títulos mal formulados e incoerentes como se não fizessem parte dos textos e com eles não estabelecessem nenhuma relação de sentido, é o caso de títulos como: “A histórica condecoração alimentícia”; “Fala-me que dominante és e te direi que proletário comes”; “Funcionário da fome”; “O englobamento da estrutura alimentar da sociedade”; “Sem interroções”; “Trabalhamos comer e sobreviver”, etc.⁴

Coracini (1989) comenta que é incontestável o papel desempenhado pelo título gerando suspense, suscitando interrogações, conflitos, dúvidas, curiosidades que serão resolvidos no texto. A autora, trabalhando com títulos de artigos retirados de revistas e jornais, observou que o título não apenas informa sobre o conteúdo da obra ou texto, mas o caracteriza sem, no entanto, formulá-lo por completo. Para tanto, destaca alguns procedimentos linguísticos mais utilizados como nominalizações, frases completas, recursos poéticos, polissemia e metáfora e referências culturais.

Nas redações analisadas, observou-se uma preferência acentuada pelos títulos nominais, isto é, títulos constituídos por um sintagma ou um grupo nominal. Nesses casos, para

⁴ Pela própria natureza do texto aqui construído (artigo para uma revista) não foi possível anexar os textos originais com os respectivos títulos aqui destacados.

caracterizar melhor o assunto foram utilizados os seguintes procedimentos:

Seguiu-se ao substantivo indicador do tema geral, uma determinação sob a forma de adjetivo: “A fronteira alimentar”; “Identidade alimentar”; “Dilema alimentar”; “Uma viagem gastronômica”.

O título traz um comentário do autor do texto: “Não basta comer é preciso comer bem”; “Nossos estômagos viciados”; “Uma sociedade hipócrita até na hora da alimentação”.

Sintagma nominal precedido de dois pontos: “Comida: o alimento da identificação”; “O costume: uma garantia de identidade”; “Comer: sinônimo de cultura, precisão física e mental”.

Para Moirand, 1975 (cf. Coracini, 1989, p.240) a nominalização pode ser lexical ou conceitual. Será lexical quando retomar literalmente uma parte do texto ou substantivar um verbo como nos títulos: “Meu Brasil brasileiro”; “Revelações do verbo comer”; “A arte de comer”; “O ato de comer”. No primeiro exemplo, a nominalização é recuperável no texto em vários momentos.

A nominalização será conceitual quando sintetizar a idéia desenvolvida no texto ou em parte dele, com termos totalmente diferentes. Nesse caso, só é possível a compreensão do título a partir da leitura de todo o texto. “Meu Brasil brasileiro” e “Liberdade x prisão, 8 ou 80” são exemplos de títulos com nominalização conceitual. Para esse tipo de construção é necessário um certo domínio de uma estratégia argumentativa a serviço de intenções subjacentes, domínio este não apresentado pela grande maioria dos candidatos, daí o número insignificante encontrado no corpus analisado.

Um outro procedimento lingüístico destacado por Coracini (1989) e encontrado nos textos dos candidatos ao vestibular é o que se refere a frases gramaticais completas com a presença do artigo definido no início da frase: “A Dieta dos Loucos”; “O bom da alimentação”; “O alimento perante a sociedade”. Também muito comuns são as formas interrogativas, altamente argumentativas, sugerindo a formulação de um problema de difícil solução (“O que comer?”); suscitando a existência de discursos prévios (“Paraíso ou gula?”); sugerindo uma espécie de polêmica em torno do assunto (“Mas, o que comer?”).

Coracini (1989, p.242) observou nos textos jornalísticos que “a forma negativa, numa frase assertiva, alude também a existência de discursos contrários e, nessa medida, introduz, através do título, expectativas de um texto polêmico”. No corpus analisado encontramos apenas um exemplo de título assim construído: “Não basta comer é preciso comer bem”.

A utilização de recursos poéticos como rimas, metáforas e expressões polissêmicas, muito comuns na imprensa, não foi encontrada nos textos analisados, talvez por exigir maior elaboração e domínio da linguagem.

E, por último, destacam-se os títulos que evocam outros discursos, culturalmente incutidos na mente do leitor, aproveitando o já dito do conhecimento prévio. Esse recurso que evoca o conceito socialmente partilhado é uma estratégia altamente persuasiva e encontrada nos seguintes títulos: “Comer, é o melhor para poder crescer” que recorre ao intertexto, no caso uma propaganda veiculada nos meios de comunicação. Ou então títulos como “Olho maior que o estômago”, “Quem vê cara não vê coração”, “Os pratos não mentem jamais” e “Fala-me que dominante és e te direi que proletário comes” que remetem a ditos populares. Há ainda os

exemplos que nos fazem lembrar de músicas como a dos Titãs no título “Fome de quê?” ou então Shakespeare com a sua célebre frase “Ser ou não ser: eis a questão”: “Comer ou não comer eis a questão”.

ENFIM ...

As considerações feitas sobre o título evidenciam a sua importante função no processo de organização e no de desmontagem do texto, quer se trate de texto jornalístico, científico, literário, didático, etc.

Ainda que não seja o único fator a interferir na compreensão e no estabelecimento do sentido do texto, é inegável que o título exerce influência fundamental nesse processo, uma vez que eles geralmente definem globalmente ou sumarizam o texto, sendo, desse modo, relevantes em termos de compreensão e de coerência textual.

Redigido depois do texto, o título exerce grande influência sobre o leitor, influenciando-o ou desestimulando-o à leitura. Assim, o título desempenha uma importante função argumentativa, podendo influir, interessar, convencer o leitor e sua escolha adequada fornece não só a síntese como também pistas estratégicas para a compreensão global do texto.

Os títulos, por sua condição macroestrutural sintética, resumidora, exigem uma seleção lexical, cuidadosa e coerente. Ao sumarizar, eles auxiliam o leitor a construir o sentido do resto do texto, antes mesmo de sua leitura, permitindo-o, muitas vezes optar por não ler o texto. Além disso, esse enunciado sucinto permite ao leitor organizar melhor, armazenar e reconstituir o tema do texto na memória.

Determinar a macroestrutura de um texto é tornar explícito o sentido global desse texto, é determinar a síntese de

seu conteúdo semântico. Portanto o título é a categoria que fornece mais condições para que a macroestrutura textual possa ser rapidamente estabelecida.

Com a análise verificou-se a importância da relação título/texto, já que aquele, além de resumir o tema do texto, revelando, antecipadamente o seu conteúdo, permite avançar expectativas, antecipando o conteúdo do texto. Porém os textos dos candidatos ao processo seletivo/2000 da UFPa demonstram que o domínio desse importante componente em termos textuais ainda é deficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, A.; ROJO, R.M.P. *Convergência e divergência em leitura: reflexões sobre uma análise de Resumos. Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n.4, p.47-61, 1984.

BEAUGRANDE, Robert de. *Text, discourse and process*. Londres: Longman, 1980.

CORACINI, M.J.R.F. *O título: uma unidade subjetiva (caracterização e aprendizagem). Trabalhos Em Lingüística Aplicada*. Campinas, n.13, p. 235-54, 1989.

DRESSLER, W. *Einführung in die Textlinguistik*. Neimeyer: Tübingen, 1972.

_____. *Textlinguistik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstad, 1977.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore. *Lingüística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1995.

LANG, E. Über Einige Schwierigkeiten beim Postulieren einer 'Textgrammatik'. In: CONTE. *La Linguistica Testuale*, Milão: Feltrinelli Economica, 1977, p.86-120.

_____. Quand une 'Grammaire de Texte' est-elle plus adéquate qu'une Grammaire de Phrase? *Langages* n.7, p.75-80, 1972.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

PETÖFI, J. Zu einer Grammatischen Theorie Sprachlicher Texte. *LiLi*, ano 2, fasc. 5, p.31-58, 1972.

_____. Some Remarks on the Grammatical Component of an Integrated Semiotic Theory of Text". In: CONTE. *La Linguistica Testuale*, Milão : Feltrinelli Economica, p.224-247, 1976.

SPRENGER-CHAROLLES, L. Le résumé de texte. *Pratiques*, n.26, p.59-90, 1980.

TERZI, S. B. *Processos de relevância no texto jornalístico: títulos enviesados e tangenciais. Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n.20, p.119-31 119-31, 1992.

TREVISAN, Eunice. *Leitura, coerência e conhecimento prévio: uma exemplificação com o frame carnaval*. Santa Maria, RS: Ed. da UFSA, 1992.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE SEMIOLINGÜÍSTICA DO CONTO O BENZEDOR DE ESPINGARDA

Raquel Lopes

Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** Este trabalho é uma tentativa de aplicação do modelo de análise semiolingüística de inspiração greimasiana a uma narrativa amazônica. A partir de instrumentos oferecidos pelo referido modelo, faz-se uma leitura do conto "O Benzedor de Espingarda", de Paulo Tarso Barros, nos três níveis de análise propostos pela teoria: o plano das estruturas elementares da significação; o plano das estruturas narrativas e o plano das estruturas da manifestação discursiva.
- **PALAVRAS-CHAVE:** narrativa, análise semiolingüística, estruturas, enunciação e enunciado.
- **RESUMÉ:** Ce travail est un essai d'application de l'analyse sémiolinguistique dans le cadre de la théorie de Greimas et J. Courtès à une narrative amazonienne. À partir des outils proposés par cette théorie, nous essayons de lire le conte O Benzedor de Espingarda, de Paulo Tarso Barros aux trois niveaux d'analyse: le niveau des structures élémentaires de la signification; le niveau des structures narratives et le niveau des structures de la manifestation discursive.
- **MOTS CLÉS:** narrative, analyse sémiolinguistique, structures, énonciation, énoncé.

Este trabalho é uma temerosa tentativa de aplicação do modelo de análise semiolingüística de inspiração greimasiana a uma narrativa amazônica. O texto escolhido para estudo (O benzedor de Espingarda) foi publicado por ocasião do I Concurso de Contos das Universidades do Norte promovido pela Universidade Federal do Pará em 1993, no qual o referido texto foi classificado em 3º lugar. Trata-se de um exemplo típico dos numerosos e engraçados casos sobre "coisas",

“porcarias”, acaso e caboclos existentes em nossa região, sobretudo nas cidades do interior, onde essas estórias são criadas, aumentadas e contadas muito sincera e espontaneamente.

Quando logo acima usamos a palavra ‘temerosa’ referindo-nos ao nosso estudo quisemos chamar atenção para o fato de que toda aplicação de modelos teóricos a objetos concretos e particulares traz à tona problemas ou dificuldades não previstos aquando da construção desses modelos, o que em vez de causar desânimo ou frustração ao analista deve levá-lo a uma reflexão a respeito do seu fazer, é o que nos sugere sabiamente J. Courtès em sua *Analyse Sémiotique du Discours* (Courtès, 1991, p. 66):

“L'autre difficulté, que soulève l'analyse sémiotique, est tout simplement celle-là même de son élaboration. Certes, il est relativement aisé de construire des modèles théoriques plus ou moins sophistiqués, qui ont leur cohérence interne, mais il advient souvent que, lorsqu'on tente de les appliquer aux objets pour lesquels, en principe, ils ont été élaborés, il se produit nombre de distorsions dues au décalage entre le système descriptif adopté et le matériau soumis à l'analyse... Il va de soi, en effet, que le dernier mot doit rester à l'objet décrit: c'est en le respectant, dans ses caractéristiques propres, que le chercheur sera amené, le cas échéant, à modifier corrélativement son type d'analyse...”

Compreendida essa sugestão e tomados os cuidados necessários, a angústia que – inevitavelmente – se apossa do jovem pesquisador que se arrisca pelos desafiadores caminhos da semiótica pode não ser tão paralisante quanto parece à primeira vista. E o primeiro cuidado diz respeito à escolha do objeto a ser analisado (a pergunta ‘o que analisar’ pode levar

dias para ser adequada e satisfatoriamente respondida, após o quê o trabalho estará apenas começando), pois mesmo sabendo que “a última palavra deve ser a do objeto descrito”, é preciso haver um mínimo de afinidades entre o modelo proposto para descrição, o material a ser descrito e o objetivo que se tem em mente ao tentar descrevê-lo.

Definido o objeto, faz-se necessário conhecê-lo bem, reconhecer-lhe as propriedades intrínsecas, respeitá-lo “em suas características próprias”, diz-nos Courtès, partir dele e para ele sempre voltar. Isso não implica recusar contribuições outras e externas, significa apenas não prescindir do próprio texto para interpretá-lo buscando fora dele as chaves para o seu entendimento, como fazem não raramente algumas abordagens psico-sociologizantes.

Parafraseando Courtès (op. cit.), podemos dizer que à semiótica não interessa a realidade ou a verdade dos fatos, apenas a sua verificação; a semiótica não se ocupa do real, mas tão somente de seus sistemas de representação, no nosso caso específico, de um simulacro do real, que é o texto narrativo. Greimas é um pouco mais enfático dizendo, a respeito de suas análises textuais, que não tem em vista “senão seres de papel”, (apud Courtès, 1991, p.55).

Aceitar como válidos tais pressupostos equivale a aceitar como hipótese de trabalho o famoso princípio de imanência saussuriano, que postula uma certa autonomia dos sistemas de representação em relação ao real, dizemos ‘certa’ porque entendemos que essa autonomia deve ser sempre relativizada, visto que a linguagem por ser uma atividade social não pode ser considerada independentemente do universo em que é produzida.

É certo que o texto que vamos analisar, embora não deixe de ser ou de se integrar em uma situação de comunicação,

não é da mesma natureza daquelas estudadas pela Pragmática ou pela Análise da Conversação, trata-se, como dissemos mais acima, apenas de um simulacro.

Feitas, embora sumariamente, essas ponderações de ordem metodológica, passemos agora ao conto *O Benzedor de Espingarda* (Barros, 1993) e, posteriormente, à sua análise, que está dividida em três planos: a) das estruturas elementares; b) das estruturas narrativas e c) das estruturas da manifestação discursiva.

O BENZEDOR DE ESPINGARDA

Um dia, por acaso, João Damasceno descobriu (e ficou pasmo) que era detentor de uma nova e possante aptidão, por sinal, metafísica: a de benzedor.

Peregrinava Damasceno pelo interior, em missão política e comercial, quando houve a tal revelação. Hospedava-se na casa de um sujeito chamado Zé Ovos, homem simples e trabalhador, dedicado aos seus cultivos. Em conversa muito séria com João Damasceno, queixou-se de um animal misterioso – provavelmente um veado – que andava invadindo e devastando suas plantações. O agricultor não compreendia o porquê do não funcionamento das armadilhas postas para aniquilar o invasor.

Seríssimo nessas horas, escutava com atenção o que lhe dizia Zé Ovos e procurava, ao mesmo tempo, resolver o problema do amigo.

- Zé, você acredita em “coisas”?

- Que “coisas”, seu João?

- Essas porcarias que mandam fazer para atrapalhar a vida, os negócios, a família?

O homem respondeu que não acreditava nem tampouco desacreditava. Mas Damasceno tentou fazê-lo compreender:

- Bem, na minha opinião isso só pode ser mau-olhado.

O caboclo, assaz sugestionável, começou a acreditar nos argumentos e suposições que lhe foram apresentados. E Damasceno, para aumentar ainda mais as convicções de Zé Ovos, prontificou-se a ajudá-lo a combater o azar que pairava sobre a armadilha. Usaria, para isso, uma oração poderosa. Solicitou ao amigo que providenciasse a espingarda e alguns galhos de vassourinhas.

Taciturno, a vítima segurou a arma enquanto a cerimônia era realizada, na presença de alguns curiosos matutos. O ritual foi breve mas deixou Zé Ovos impressionado, meio pra lá, meio pra cá. Jamais imaginara que se pudesse benzer armas.

- Seu João, eu desconhecia esse dom na sua pessoa, disse-lhe o caboclo, todo cerimonioso.

Pela boca da noite, seguindo as instruções do benzedor, a arma foi posta novamente no roçado, camuflada, benzida e num local muito provável de o animal aparecer.

Tantas da madrugada, quanto menos se esperava, ouviu-se o estrondo da espingarda. Daquela vez o bicho (um baita dum veado) não conseguira escapar da cilada. Quem não entendeu a obra foi o seu autor. Damasceno passou muito tempo matutando sobre o acontecimento e guardando, no mais íntimo do seu ser, as suas apreensões. Por aquela ele nunca esperava, pois a tal idéia de benzer a arma surgiu na hora. A patacoada teve como finalidade agradar o amigo entristecido.

Com aquele fato novo incluído no seu curriculum, subiu a dez o cartaz de João Damasceno. Daquela vez foi justamente presenteado por Zé Ovos. Ganhou, entre outras coisas, dois perus, um leitão e um paneiro de farinha.

Dois meses depois, numa bela manhã mearinzense, apareceu na porta de sua casa um senhor muito sério, trazendo consigo um jegue com as cangalhas cheias de espingardas, que era “mode seu João benzer”.

Paulo Tarso Barros

a) Das Estruturas Elementares da Significação

O primeiro plano de uma análise semiolinguística é o que sustenta o discurso, e está – por assim dizer – nas suas estruturas profundas; por estar distante da manifestação discursiva esse nível é menos perceptível do que os outros planos de superfície,¹ neste plano as articulações são pouco numerosas, mais simples porém mais abrangentes do que aquelas existentes nos outros planos. É aqui que se percebem as primeiras oposições de sentido a partir das quais se constrói todo um discurso e nas quais esse discurso está sustentado, em outras palavras, é aqui que se percebe, mesmo que apenas intuitivamente, o universo semântico do discurso analisado.

Em *O Benzedor de Espingarda* depreendemos a seguinte oposição semântica fundamental: o /acaso/ x a /posse desconhecida de uma possante aptidão/.

¹ “Esta distinção entre estruturas narrativas de superfície e estruturas profundas é evidentemente função de um postulado bem preciso: nós adotamos aqui um ponto de vista gerativo, segundo o qual as estruturas complexas se constituem a partir de estruturas mais simples. A semiótica nos propõe, com efeito, um percurso gerativo, no qual a significação toma como ponto de partida uma instância *ab quo*, definida por uma forma sintática e semântica elementar, depois, por um jogo de complexificações e enriquecimentos variados, chega ao nível superior das estruturas de superfície e, posteriormente, ao plano da manifestação, a instância *ad quem*, este procedimento é chamado de conversão...” (Courtès, 1991, p.137).

Relativamente à categoria tímica podemos dizer que situações eufóricas alternam-se com situações disfóricas no decorrer da narrativa: inicialmente, o S1 (Damasceno) descobre-se conjunto a uma “nova e possante aptidão”, mas para chegar a essa descoberta a história passa por uma situação de falta (para usar termos propianos) ou disfórica, a saber, a perda das plantações por S2 (Zé Ovos), ou, a sua disjunção deste objeto.

Há um percurso realizado por S1 e outro efetuado por S2, que podem ser representados como segue:



As transformações decorrentes desses dois percursos vão tecer os fios centrais da trama e serão explicitadas na sessão seguinte.

b) Das Estruturas Narrativas

Neste plano a narrativa é considerada como uma mudança de estados, ou melhor, como uma “transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes” (Courtès, 1991, p.72). Cabem aqui dois breves comentários: 1) é preciso remeter essa idéia de transformação à oposição elementar entre permanência e mudança, que parece estar na sua origem; 2) essa transformação é operada por sujeitos que agem sobre o mundo, no nosso conto estes sujeitos são João Damasceno (S1) e Zé Ovos (S2).

A ação dos sujeitos é a busca de valores investidos em objetos e é a relação transitiva entre esses actantes, sujeito e

objeto, que caracteriza o enunciado elementar da sintaxe narrativa. Tal relação entre actantes, doravante função (F), pode ser de dois tipos: função junção e função transformação; a primeira está ligada ao enunciado de estado (permanência, estatismo) e a segunda, ao enunciado de fazer (mudança, dinamismo).

A junção pode ser positiva (conjunção) ou negativa (disjunção); a partir dessa dupla possibilidade conjunta podemos estabelecer o enunciado de estado conjuntivo e o enunciado de estado disjuntivo, respectivamente:

$$(S \cap O),$$

$$(S \cup O).$$

A transformação, por sua vez, permite-nos estabelecer o enunciado de fazer. É este tipo de enunciado que dá conta da passagem de um estado a outro, daí dizer-se que 'todo enunciado de fazer pressupõe dois enunciados de estado'. O fato de o enunciado de fazer orientar um enunciado de estado define o sintagma elementar da sintaxe narrativa, o programa narrativo (PN), que recobre, pelo menos, duas formas possíveis, uma indicando o estado conjuntivo esperado e a outra, o estado disjuntivo realizado, representados, respectivamente, como segue:

$$(1) \text{ PN} = F \{S2 \text{ ----} \rightarrow (S2 \cap O)\},$$

$$(2) \text{ PN} = F \{S2 \text{ ----} \rightarrow (S2 \cup O)\}.$$

O *Benzedor de Espingarda* começa com duas situações opostas: de um lado temos o S1, que como vimos, descobre-se conjunto a uma 'possante' aptidão (situação de euforia),

$$F \text{ junção } (S1 \cap O);$$

de outro, temos o S2, que está disjunto de suas plantações (situação de disforia),

$$F \text{ junção } (S2 \cup O).$$

A partir desses dois enunciados de estado, acontecerá uma transformação: pelo fazer de S1, S2 ficará conjunto ao seu objeto de desejo, doravante, O1. Tem-se o primeiro PN do *récit*:

$$(1) \text{ PN} = F1 \{S1 \text{ ----} \rightarrow (S2 \cap O1)\},$$

que pode ser lido assim: o sujeito Damasceno (S1) faz o sujeito Zé Ovos (S2) ficar conjunto ao objeto plantações (O1), o sujeito do fazer é Damasceno e o sujeito de estado é Zé Ovos.

Para realizar esse primeiro PN, também chamado de programa narrativo de base, porque concerne ao objetivo final, S1 teve de recorrer a um segundo PN, ou programa narrativo de uso, porque é um meio usado para alcançar o fim previsto, esse PN pode ser simbolizado como segue ²:

$$\text{PN2} = F2 \{S1 \text{ ----} \rightarrow (S1 \cap O2)\},$$

que pode ser lido assim: o sujeito do fazer (S1), ao realizar o ato de benzer a espingarda, faz com que o sujeito de estado (S2) fique conjunto do objeto 'poder' (O2); aqui o sujeito do fazer é Damasceno e o sujeito de estado é também Damasceno, o que configura um sincretismo actancial (trata-se de um fazer reflexivo).

Há entre esses dois PNs uma relação de pressuposição unilateral, o PN1 pressupõe o PN2, mas este não implica, necessariamente aquele (um sujeito não pode realizar uma ação sem que para ela esteja devidamente qualificado, mas pode estar qualificado e não realizar nunca uma ação):

$$(\text{PN2} \text{ <----- } \text{PN1}).$$

Podemos agora formalizar o terceiro PN de nossa história (que é também um programa narrativo de uso):

$$\text{PN3} = F3 \{S1 \text{ ----} \rightarrow (S3 \cup O1)\},$$

² Reconhecemos aqui a ocorrência possível de uma série de subprogramas narrativos, passíveis de ser integrados à estrutura narrativa do texto, mas por questões de economia vamos ater-nos aos PNs principais.

que pode ser lido assim: o sujeito do fazer (S1) faz com que o sujeito veado (S3) fique disjunto do objeto plantações (O1), podemos dizer que S3 sofreu uma privação do objeto, que foi, dessa maneira, adquirido por S2. O sujeito do fazer é novamente Damasceno (S1) e o sujeito de estado é o veado (S3) (trata-se, como no PN1, de um fazer transitivo).

A ação do S1 será devidamente reconhecida pelo S2 no quarto PN:

PN4 = F4 {S2 -----> (S1 ∩ O3)},

que pode ser lido assim: o sujeito do fazer (S2) faz com que o S1 fique conjunto ao objeto 'presentes' (perus, leitão, paneiro de farinha) (O3); o sujeito do fazer é Zé Ovos e o sujeito de estado é Damasceno.

Acreditamos que esses quatro programas narrativos podem dar conta de mostrar a estrutura narrativa básica do conto que ora examinamos, mesmo que alguns aspectos importantes não tenham sido satisfatoriamente descritos, seja em função de limitações de tempo ou de dificuldades de entendimento e aplicação do modelo.

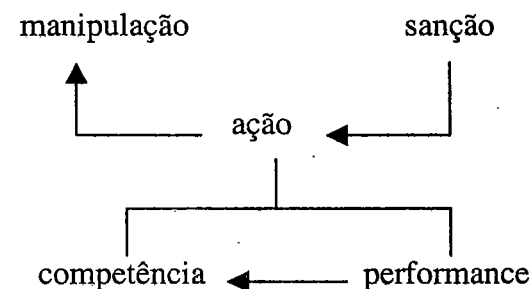
No último parágrafo do texto surge um quarto sujeito (S4), "...um senhor muito sério...", que tendo tomado conhecimento do saber-fazer do S1 vem fazer-lhe uma proposta. Aqui poder-se-ia estabelecer um novo contrato e... Seria, porém, uma outra história e nós só pretendíamos estudar esta que ora termina.

O *Benzedor de Espingarda* apresenta as três etapas do esquema narrativo canônico, que pode ser considerado como a sucessão de três provas: prova qualificante, prova decisiva e prova glorificante. A primeira prova é a que garante ao herói os meios para agir, diz respeito à sua qualificação e pode dar-se por aprendizagem, treinamento, iniciação, etc., a segunda prova é, de certa forma, um teste da primeira, trata-se da realização de

um feito importante, para o qual o herói precisa estar preparado; a terceira prova corresponde à coda do esquema narrativo canônico, é aqui que se situa a sanção, que é, ao mesmo tempo, retribuição e reconhecimento.

A sanção (prova glorificante) pressupõe outro sujeito além daquele que realiza a ação (prova decisiva), trata-se do sujeito que sanciona, o que julga a performance, o sujeito-destinador/julgador, por oposição ao sujeito destinatário. Este, por sua vez, só pode ser sancionado tendo-se em vista a relação contratual que o liga ao sujeito-destinador (trataremos dessa relação no texto examinado um pouco mais à frente).

Se a sanção é a etapa final do esquema narrativo, é preciso estabelecer sua fase inicial. Com efeito, a relação contratual entre destinador e destinatário é instaurada pela manipulação; é por esse processo que o destinador imputa o contrato ao destinatário. A presença, nessa relação, de dois actantes sujeitos pressupõe a existência de um terceiro actante, o objeto, que é definido por um sistema de valores, dito sistema axiológico, (que determina os valores em jogo, positiva ou negativamente), fora do qual não se pode conceber nem a manipulação, nem a sanção. Esse esquema pode ser simbolizado como segue:



Em *O Benzedor de Espingarda* a manipulação acontece na conversa entre os sujeitos 1 e 2 (Damasceno e Zé Ovos); observe-se que aqui o contrato não é imposto, mas apenas sugerido pelo destinador: é a queixa/a tristeza do S2 que mobiliza o querer-fazer do S1, mas para que este possa efetuar seu percurso narrativo, precisa ter uma competência. Essa noção pode ser entendida como o conjunto das condições necessárias para a realização da prova decisiva, é também equivalente à prova qualificante, que nada mais é senão a obtenção (pelo sujeito do fazer) dos valores modais exigidos pela realização da performance. Esses valores são o /querer/, o /dever/, o /poder/ e o /saber/ e vão incidir sobre o fazer.

Os primeiros valores (querer e dever) dizem respeito às modalidades virtualizantes e os dois últimos (poder e saber), às modalidades atualizantes, ambas pressupostas pelas modalidades realizantes (do ser e do fazer), o que nos leva a concluir que há entre elas uma organização hierárquica, visto que não estão todas no mesmo nível.

É o jogo estabelecido entre os valores modais da competência do sujeito manipulado (S1) que faz de *O Benzedor de Espingarda* uma narrativa engraçada e inteligente; observe-se que Damasceno não sabia do seu saber-fazer e nem do seu poder-fazer:

“Um dia, por acaso, João Damasceno descobriu (e ficou pasmo) que era detentor de uma nova e possante aptidão...”

Quando se propôs a ajudar o amigo, embora não tivesse a intenção de enganá-lo, estava apenas tentando distrai-lo e não imaginava que essa brincadeira pudesse ter o resultado que teve, daí o seu espanto³:

“Quem não entendeu a obra foi o seu autor... passou muito tempo matutando o acontecimento (...) por aquela ele não esperava, pois a tal idéia

³ Espanto que vai se transmutar em aquiescência ao aceitar os presentes oferecidos pelo amigo como recompensa.

de benzer a arma surgiu na hora. A patacoada teve como finalidade agradar o amigo entristecido.”

Como dissemos mais acima, este conto segue o esquema narrativo canônico, mesmo que não apresente explicitamente a prova qualificativa, pois, ao contrário do que acontece nos contos populares, nos quais o herói procura adquirir a competência necessária à sua performance, aqui o herói (sujeito manipulado) vê-se, de repente, dotado de uma competência que não procurou:

“Um dia, por acaso, João Damasceno descobriu (e ficou pasmo) que era detentor de uma nova e possante aptidão...”

É como se o sujeito do fazer (assim como as bruxas e as feiticeiras) fosse naturalmente qualificado para agir, o que nos remete à questão do sobrenatural, do maravilhoso, mas isso já é assunto para a próxima sessão.

c) Das Estruturas da Manifestação Discursiva

Uma análise semiótica, ainda que modesta como a nossa, que pretenda ver bem seu objeto (texto), não deve fugir a analisar sua manifestação discursiva, pois é a partir de traços deixados neste plano do discurso enunciado que podemos chegar à sua enunciação.⁴

Segundo Courtès (Courtès, 1991, p.248 e ss), “ (...) a enunciação é um ato, uma operação, e, como tal, é assimilável a um programa narrativo determinado que coloca em cena três actantes...” Esses três actantes são, a nosso ver, o sujeito enunciante (o enunciadador), o objeto que está em circulação (corresponde ao que é enunciado) e o sujeito a quem se destina o enunciado (o enunciatário).

⁴ Não entraremos aqui em detalhes teóricos sobre enunciado e enunciação narrativos; para esclarecimentos a respeito, ver Courtès, 1989, 1991.

É importante deixar claro desde já que não se trata de pessoas ou de personagens que aparecem como tais no texto, mas de papéis apenas logicamente pressupostos e às vezes sugeridos por traços lingüísticos.

Considerando, então, enunciação e enunciado como instâncias distintas e complementares que se deixam reconstruir por traços deixados na superfície do enunciado e limitando-nos a uma análise estritamente semiolingüística, podemos procurar no nosso conto as marcas deixadas pela manipulação enunciativa.

O *Benzedor de Espingarda* permite várias leituras temáticas, ater-nos-emos àquela que nos parece mais evidente: a posse desconhecida/encoberta de uma certa aptidão 'metafísica' à qual podemos opor o acaso. Essa temática pode ser ilustrada pela passagem escolhida pelo enunciador para começar o texto.

Outra estratégia do enunciador para criar um efeito de sentido de veracidade no enunciatário é a escolha dos nomes atribuídos aos personagens, trata-se de nomes próprios bem definidos, diferentemente do narrador kafkiano, cujos personagens são referidos muito freqüentemente apenas por iniciais ou por expressões genéricas do tipo 'aquele homem', 'o médico', 'o advogado', etc.

Relativamente às categorias de espaço e de tempo, podemos dizer que são bastante imprecisas as referências; a respeito da primeira, encontramos apenas duas: "(...) pelo interior..." e "(...) na porta de sua casa". Embora pouco numerosas, essas marcas são importantes porque situam o personagem Damasceno em relação ao fato narrado e à própria narração; a primeira expressão marca o fato de o referido personagem estar fora de sua casa (logo, em casa de outro), sem o quê, provavelmente, não teria descoberto sua habilidade de benzedor; a segunda ("na porta de sua casa"), mostra o fato de já

ter voltado para casa (ao que tudo indica, na cidade), daí a oposição:

interior x cidade
rural x urbano.

As expressões de tempo aparecem em número um pouco maior do que aquelas de espaço, mas são igualmente imprecisas, exceto aquela que abre o último parágrafo do texto, "Dois meses depois..."

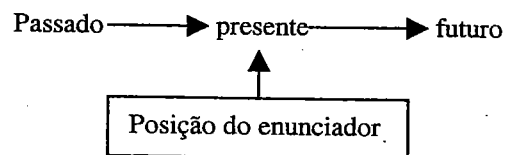
Podemos ler nessa maneira de exprimir o tempo uma tentativa do enunciador de aproximar o enunciatário do que está sendo enunciado, trazendo-o para dentro do universo em que supostamente essa história se passou, pois no interior é muito comum as pessoas se referirem ao tempo dessa forma meio vaga, meio imprecisa: "Pela boca da noite...", "Damasceno passou *muito tempo* matutando...", "Tantas da madrugada...", ou então, *quando o sol esfriar um pouco, depois do jantar, assim que a cigarra das seis cantar*, etc.

Outro recurso usado para criar a manipulação enunciativa é o que se chama em semiótica narrativa de desembreagem (em fr. *débrayage*), que consiste em negar a instância da enunciação; é essa operação de negação que permite a passagem da enunciação ao enunciado, como é pelas categorias de pessoa (eu), de espaço (aqui) e de tempo (agora) que ela se manifesta no enunciado, a desembreagem incide exatamente nessas categorias da instância enunciativa, gerando – por assim dizer – três categorias opostas: o *não eu* (ele); o *não aqui* (lá ou alhures) e o *não agora* (depois).

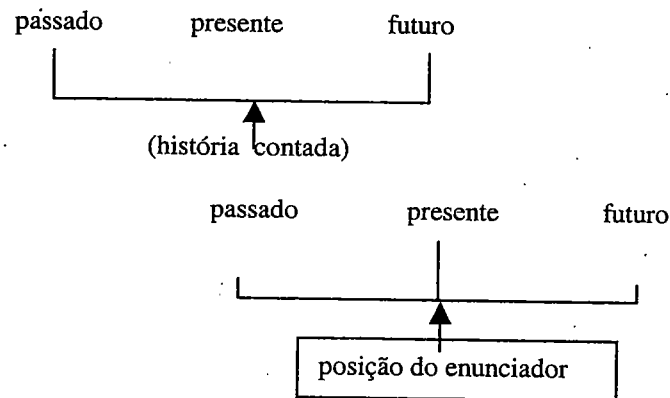
Ao lado da desembreagem, temos a embreagem (em fr. *embrayage*), que é, em termos lógicos, a negação da negação. Por esse recurso pode-se, ao menos teoricamente, voltar à instância da enunciação, recuperar-se-iam por esse processo as categorias negadas pela desembreagem. Reconhecendo que esse movimento não permite, senão parcialmente, retornar à instância

da enunciação, é preferível falar em *ilusão enunciativa*. Para ilustrar essa ilusão, Courtès cita o caso dos discursos autobiográficos, pois segundo ele, nada garante que uma certa autobiografia seja de fato verdadeira ou falsa, que o *eu* inscrito no enunciado remeta ao *eu* da enunciação.

Os procedimentos de desembreagem e embreagem, como já vimos, podem incidir na categoria de tempo, vejamos como isso se manifesta em *O Benzedor de Espingarda*. Sabemos que a desembreagem temporal enunciativa permite ao enunciador situar a narrativa seja no passado, seja no futuro e, eventualmente, no presente, nesse caso, o tempo do enunciado parece se superpor ao tempo da enunciação:



O tempo pode ser apreendido, em semiótica narrativa, como um sistema de relações entre posições temporais e essa articulação triádica também pode aplicar-se ao passado do enunciador:



Esse jogo de posições temporais é função de alguns procedimentos discursivos particulares, como o recurso ao diálogo, por exemplo, que no conto que analisamos permite passar naturalmente do discurso indireto ao direto. Independentemente da forma verbal escolhida, a temporalidade segue (em um nível mais profundo) a uma articulação lógica do tipo: concomitância x não concomitância (anterioridade x posterioridade). Aqui, trata-se de uma narrativa situada totalmente no passado, relativamente ao presente do enunciador.

Interessante notar que do ponto de vista semântico, discurso direto e discurso indireto são equivalentes, mas para criar uma efeito de referencialidade (v. *ilusão referencial*), o enunciador recorre ao diálogo, colocando os personagens em interação face a face:

- "Zé, você acredita em "coisas"?"
- Que "coisas", seu João?
- Essas porcarias que mandam fazer para atrapalhar a vida, os negócios, a família?

O homem respondeu que não acreditava nem tampouco descreditava. Mas Damasceno tentou fazê-lo compreender:

- Bem, na minha opinião isso só pode ser mau-olhado."

Observe-se que é apenas nesse diálogo que se registra o uso de formas verbais no presente. A partir daí, alternar-se-ão formas no pretérito perfeito e imperfeito, sendo que as primeiras predominam no texto, de um total de aproximadamente 43 ocorrências (excetuando-se as chamadas formas nominais), mais ou menos 50% estão neste tempo verbal. O pretérito imperfeito foi usado em 40% dos verbos, os 10% restantes estão divididos entre formas no presente ou no futuro.

A passagem do perfeito para o imperfeito é a passagem de uma transformação categorial para uma apresentação gradual, que organiza o processo segundo seus diferentes aspectos possíveis, permitindo situar os acontecimentos narrados não somente em relação à instância da enunciação, mas também uns

em relação aos outros no próprio enunciado. Não se trata aqui da temporalidade em si, mas de sua aspectualização, uma espécie de escala que pode determinar cada uma das formas temporais. É ela que explica a relação aspectual acabado/inacabado (ou perfeito x imperfeito). Assim, em

“João Damasceno *descobriu* (e *ficou* pasmo)...” e

“*Peregrinava* Damasceno pelo interior...”

As formas verbais *descobriu* e *ficou* são da ordem do acabado, do conclusivo, enquanto que *peregrinava* é da ordem do inacabado, do inconclusivo; no primeiro caso, a ação é vista a partir de sua completude; no segundo, é apresentada como acontecendo, como se se estendesse até o momento em que é enunciada (v. *pontual/durativo*).

Diferentemente dos contos de fada – cujo começo é geralmente escrito no imperfeito, apresentando estados de coisas permanentes e passando em seguida ao perfeito para introduzir o narratário na sequência dos acontecimentos – *O Benzedor de Espingarda* começa no perfeito, como se o enunciatário estivesse antecipando, em forma de resumo, a história que será contada:

“Um dia, por acaso, João Damasceno *descobriu* (e *ficou* pasmo)...”

Depois dessa entrada, a narrativa passa a ser escrita no imperfeito, e agora sim, sua estrutura lembra aquela dos contos populares:

“*Peregrinava* Damasceno pelo interior...”

Essas considerações sobre tempo e espaço não têm sentido senão por sua relação com os atores, visto que é em função deles que se estabelece o jogo de posições temporais. Courtès (1991, p.265) diz que “qualquer ação narrativa, a partir do momento em que é inscrita no tempo, apresenta-se concretamente como um processo, ou seja, como o desenvolvimento de uma ação relativamente a um sujeito observador pressuposto, o enunciatário.”

Em *O Benzedor de Espingarda*, a relação que se estabelece entre enunciatário e enunciatário não é uma inocente transmissão de informações, as escolhas lexicais efetuadas podem oferecer muitas pistas da manipulação enunciativa aí presente. Começamos pelo próprio título do conto: o termo *benzedor* é, segundo o dicionário Aurélio, correlato de ‘benzedor’, termo que não é diretamente definido, mas referido como sendo o masculino de ‘benzedora’: *mulher que pretende curar doenças e anular feitiços por meio de benzeduras; bruxa, feiticeira*. A ambigüidade da expressão fica evidente se tomarmos o verbo que lhe dá origem: ‘benzer’: *fazer o sinal da cruz; abençoar*, de acordo com o mesmo dicionário (veja-se também a expressão *água benta*). São claras aqui as referências à fé cristã/católica, daí podermos formalizar a oposição padre x bruxa, este segundo elemento pertencente ao universo do demônio.

Seguindo esse mesmo raciocínio, podem ser elencados outros termos ambíguos do texto: *peregrinava, revelação, coisas/porcarias, mau olhado, azar, oração poderosa, dom, cerimônia, ritual, etc.*

Os adjetivos usados para caracterizar a aptidão de ‘benzedor’ também podem nos dizer algo: *nova, possante e metafísica* exprimem uma apreciação positiva do enunciatário, que através destes modificadores (todos de tipo eufórico) denuncia sua presença implícita. O verbo *descobriu* e o nome *revelação* parecem querer convencer o enunciatário de que, de fato, Damasceno era detentor do dom de benzer, o acaso apenas revelou isso. Se assim não fosse, o que poderia explicar seu espanto e sua surpresa tamanhos?

“Damasceno passou muito tempo matutando sobre o acontecimento e guardando, no mais íntimo do seu ser, as suas apreensões. Por aquela ele nunca esperava ...”

Essa apresentação do estado de alma em que ficou o personagem leva o enunciatário a percebê-lo como verdadeiro, pois se tivesse sido obra do acaso, mera coincidência, e não a *revelação* de um dom, o acontecimento não teria deixado Damasceno tão apreensivo. Para criar esse efeito de sentido, transferem-se para o plano do enunciado muitas 'provas', muitas evidências de veracidade, dentre as quais, a sanção positiva efetuada pelo sujeito manipulador em direção ao sujeito manipulado. Este recebe como contrapartida de sua ação, conforme o contrato prévio que o instaurou como sujeito do fazer e que o liga ao sujeito destinador/julgador, a recompensa, figurativizada no texto pelas expressões *dois perus, um leitão e um paneiro de farinha*.

Lembremo-nos de que (este é outro fato que sustenta nossa proposta de leitura) a manipulação enunciativa e a sanção só têm existência no quadro de um sistema de valores com vistas ao qual o sujeito julgador realiza um julgamento epistêmico sobre a conformidade ou não conformidade da performance, relativamente à relação contratual que o liga ao sujeito julgado, que, por sua vez, pode ou não aceitar esse julgamento, se aceita é porque comunga desse sistema axiológico. No caso do nosso conto, Damasceno teria aceitado a sanção que sofreu se não acreditasse ser mesmo detentor da aptidão de benzedor?

Ainda a respeito da sanção sofrida por Damasceno, um breve comentário de natureza mais antropológica que propriamente lingüística: nas cidades do interior da Amazônia é muito comum as pessoas retribuírem um favor oferecendo frutas, animais, farinha, etc., talvez essa seja a forma mais sincera de o caboclo amazônico demonstrar seu agradecimento e gratidão profundos, daí porque:

"Daquela vez (Damasceno) foi justamente presenteado por Zé Ovos. Ganhou, entre outras coisas, dois perus, um leitão e um paneiro de farinha."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Paulo Tarso. O Benzedor de Espingarda. In : *13 Contistas da Amazônia*. Belém: EDUFPA, 1993. p.19-22.

COURTÈS, Joseph. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Tradução de Norma Backes TASCA. Coimbra: Almedina, 1989.

_____. *Analyse sémiotique du discours*. Paris : Hachette, 1991.

INTERATIVIDADE NAS ESCOLHAS DE MODO¹

Célia Maria Macêdo de Macêdo
Universidade Federal do Pará

- **RESUMO:** tomando por base os pressupostos teóricos da lingüística sistêmico-funcional, este trabalho analisa cartas de reclamação e as respostas escritas pelas empresas. O objetivo é mostrar os papéis de fala que os participantes da interação desempenham e os papéis de fala que atribuem ao interlocutor por meio das escolhas feitas no sistema de modo da metafunção interpessoal.
- **PALAVRAS-CHAVE:** gramática funcional; modo; reclamação
- **ABSTRACT:** drawing from the theoretical assumptions of the systemic-functional linguistics, this paper analyses letters of complaint and the responses written by organizations. the objective of the paper is to show the speech roles that the participants of the interaction enact and the speech roles that they attribute to the interlocutor by means of the grammatical choices made in the mood system of the interpersonal metafunction.
- **KEY WORDS:** functional grammar; mood; complaint

INTRODUÇÃO

Tomando por base os pressupostos teóricos da gramática funcional de Halliday (1978, 1994), este trabalho tem por objetivo mostrar como as escolhas lingüísticas, no que tange às funções de fala realizadas pelos participantes da interação aqui

¹ Este trabalho é oriundo de parte da tese *A reclamação e o pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial* (Macêdo, 1999).

analisada, indicam os papéis de fala² que cada um desempenha e atribui ao seu interlocutor ao escrever sua carta.

O *corpus* analisado consiste de cinquenta cartas de reclamação enviadas a nove empresas públicas e privadas, nos anos de 1995 e 1996, e as respectivas respostas³. O primeiro turno⁴ da interação, a carta de reclamação, é motivado pelo descontentamento do cliente diante o serviço ou produto oferecido pela empresa. Portanto, o segundo turno da interação, a carta-resposta, é considerado neste trabalho como um pedido de desculpas no sentido amplo.

A interação entre cliente e empresa caracteriza-se assim pelo conflito, por se tratar de uma situação de reclamação na qual ambos os participantes procuram expor seus motivos de maneira convincente de modo a garantir que seus propósitos sejam alcançados.

O trabalho está dividido em duas partes. Primeiramente, são apresentados os principais pontos da teoria que norteia a análise, momento em que são explicitados os diferentes tipos de

² Halliday (1978) diz que as escolhas interpessoais são regidas pelas relações de papéis na situação. Ele estabelece uma distinção entre papéis sociais de primeira e de segunda ordem. Os de primeira ordem são aqueles que não têm relação com a língua; são estabelecidos pela posição ocupada pelos participantes na sociedade. Os de segunda ordem, que interessam a este trabalho, estão diretamente relacionados ao sistema linguístico e são estabelecidos na interação; são os papéis discursivos também chamados por Halliday (1994) de papéis de fala.

³ É importante ressaltar que os exemplos apresentados no trabalho foram digitados tal como foram redigidos pelo cliente e pela empresa, na forma original. Somente foram feitas mudanças para a desidentificação da procedência das cartas.

⁴ Cada carta é considerada um 'turno estendido', isto é, incorpora vários movimentos, na cadeia da comunicação (Ghadessy, 1993, p.153)

significados⁵ que são expressos pela linguagem e a maneira como esses significados são realizados pela léxico-gramática. Nessa parte, o trabalho detém-se de maneira mais aprofundada nos significados realizados pela estrutura de modo, no âmbito da metafunção interpessoal. Em seguida, é feita uma apresentação e discussão dos dados com a análise das cartas do cliente e da empresa. Mostra-se, nesse momento, como as funções de fala – desempenhadas e atribuídas – determinam a distribuição dos papéis de fala entre os participantes da interação.

1 A GRAMÁTICA FUNCIONAL

A gramática de Halliday é funcional porque se preocupa com questões relativas à língua em uso, no desempenho de funções específicas do dia a dia do falante. É também de base semântica porque a função da linguagem é fazer significados. Em assim sendo, os sistêmicos interpretam as questões funcionais de uma maneira semântica, indagando a respeito de quantos tipos de significados são realizados por meio da linguagem e como a linguagem está organizada para realizar esses significados.

Conforme a gramática sistêmico-funcional, há três conjuntos de significados, ou funções, decorrentes do contexto social e cultural da interação, que ocorrem de maneira simultânea:

⁵ O termo 'significado', na lingüística sistêmica, iguala-se ao termo função, ou propósito geral da linguagem. Refere-se aos usos que fazemos da linguagem. Halliday (1994) diz que "a linguagem é interpretada como um sistema de significados acompanhados de formas por meio das quais os significados são realizados" (p. xiv). Em termos sistêmicos, é possível falar em 'realizar' e 'trocar significados'.

- “1. We use language to talk about our experience of the world, including the worlds in our minds, to describe events and states and the entities involved in them.
2. We also use language to interact with other people, to establish and maintain relations with them, to influence their behaviour, to express our own viewpoint on things in the world, and to elicit or change theirs.
3. Finally, in using language, we organize our messages in ways which indicate how they fit in with the other messages around them and with the wider context in which we are talking or writing.” (Thompson, 1996, p.28)

Com o primeiro grupo de significados, experiências são relatadas e eventos ou estados e pessoas ou coisas no evento envolvidas são descritos. Com o segundo grupo, as pessoas interagem, estabelecem ou mantêm relações e influenciam ou não o comportamento de outras pessoas. O terceiro grupo demonstra o modo como a mensagem é organizada, de acordo com o co-texto⁶ e o contexto.

Halliday abriga cada grupo de funções supramencionadas sob outras funções mais abrangentes, por isso por ele denominadas de metafunções: a experiencial, a interpessoal e a textual.

A respeito dos significados que são transmitidos durante a comunicação, Halliday argumenta que,

“The meanings are woven together in a very dense fabric in such a way that, to

understand them, we do not look separately at its different parts; rather, we look at the whole thing simultaneously from a number of different angles, each perspective contributing towards the total interpretation. That is the essential nature of a functional approach.” (Halliday & Hasan, 1989, p.23)

Desse modo, ao se fazer uso de uma abordagem funcional, dependendo do ângulo do qual se lança o olhar sobre um texto, diferentes significados são apreendidos, os quais, conjuntamente, nos levam à compreensão global desse texto. Apesar dessa compreensão total só ser possível a partir do conjunto de significados expressos, este trabalho restringe-se aos significados interpessoais porque busca tão somente verificar como as relações entre os participantes são criadas e mantidas.

Quanto aos três grandes grupos de significados, Thompson (1996, p.28) argumenta serem a base para a análise de como os significados são criados e entendidos porque permitem o estabelecimento de uma relação entre as funções e determinados tipos de estrutura. Em assim sendo, a expressão de cada um dos três tipos de significados é realizada por certos elementos da léxico-gramática:

a) O significado experiencial é realizado por escolhas feitas no sistema de transitividade. Os processos verbais, assim como os participantes e as circunstâncias do evento comunicativo, veiculam a experiência de mundo do falante.

b) O segundo tipo de significado, o interpessoal, é realizado por escolhas feitas nos sistemas de modo e modalidade. O primeiro sistema determina os papéis que os participantes de uma interação desempenham e atribuem ao seu interlocutor. O sistema de modalidade indica a posição do

⁶ Co-texto refere-se ao contexto lingüístico, o lugar dentro do texto.

falante a respeito de sua mensagem e de sua relação com seu interlocutor.

c) O terceiro tipo de significado, o textual, é realizado por decisões que o falante toma com relação à distribuição da informação; que componente de sua mensagem escolhe para ser tema/rema e dado/novo. São escolhas que estão relacionadas à construção da mensagem.

Para Halliday, as formas lingüísticas são tão importantes quanto as funções porque elas são o veículo utilizado pelo falante para a expressão de seus significados; são um meio para se chegar a um fim:

“A language is interpreted as a system of meanings, accompanied by forms through which the meanings can be realized. The question is rather: ‘how are these meanings expressed?’ This puts the forms of language in a different perspective: as a means to an end, rather than as an end in themselves”. (Halliday, 1994, p.14)

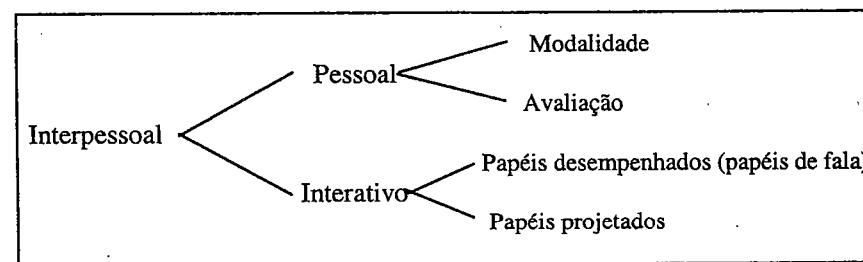
Em um paradigma funcional, existe uma preocupação com a propriedade de formas lingüísticas relativas ao objetivo comunicativo e ao contexto. A partir desse paradigma, o uso da língua não é regulado por formas estabelecidas prescritivamente; o uso da língua reflete o propósito comunicativo dos participantes de uma interação, em um determinado contexto, atendendo às necessidades que se fizerem presentes no momento da comunicação.

1.1 A metafunção interpessoal

Das três macrofunções que Halliday apresenta em sua gramática, interessa aos objetivos deste trabalho a metafunção

interpessoal, mais especificamente os elementos da estrutura de modo⁷, porque por meio dela é possível mostrar como cliente e empresa interagem, como se posicionam frente a sua mensagem e frente a seu interlocutor e como as relações são construídas e mantidas. Halliday (1994, p.77) diz que o elemento modo tem “... a clearly defined semantic function: it carries the burden of the clause as an interactive event”. Lemke (1992, p.86) também concorda que os recursos interpessoais são de natureza eminentemente interativa porque nos mostram como ocorre o estabelecimento das relações sociais entre os participantes de uma interação.

Thompson (1996) divide o componente interpessoal apresentado por Halliday em duas áreas: a pessoal, assim denominada porque o autor considera serem a modalidade e a avaliação intervenções pessoais do falante, e a interativa, porque abarca os papéis desempenhados, ou papéis de fala, e os papéis projetados. Ambos os tipos de papéis são considerados por Thompson como dirigidos à interação entre falante e ouvinte.



Quadro 1: aspectos do gerenciamento interpessoal (p. 69)

O presente trabalho restringe-se às escolhas feitas no sistema de modo, para mostrar seu caráter interativo. A análise

⁷ Halliday divide a oração em duas partes: o Modo e o Resíduo. O Modo é formado pelo Sujeito e pelo Finito; o Resíduo consiste das demais funções na oração (Predicador, Complementos e Adjuntos).

mostra as trocas que ocorrem no que concerne aos papéis que cada participante desempenha e atribui ao outro, nas cartas como um todo, e também, nos diferentes momentos interativos dos quais as cartas são constituídas⁸. Segundo Lemke,

“Mood and more delicate characterizations of speech acts tell us who is doing what to whom, and some allowance is made for the tenor of intimacy or social distance, and the negotiation of power relationships between interlocutors.” (p. 86)

1.2 O sistema de modo

O significado expresso pelo sistema de modo está relacionado a questões de interação; tem a ver com a mensagem enquanto troca feita entre os participantes. Esse significado envolve tanto o falante quanto o ouvinte na construção da mensagem porque as escolhas feitas pelo falante pressupõem uma posição por ele assumida e ao seu interlocutor atribuída. Ao pedir informação, por exemplo, o falante assume o papel de requisitador de informação e atribui ao seu interlocutor o papel de concessor de informação. Sendo assim, em sua gramática funcional, Halliday aponta dois tipos como os principais papéis de fala que podemos encontrar em uma interação - o “dar” e o “receber”, sendo que a ocorrência de um pressupõe a ocorrência do outro.

⁸ Em um outro trabalho (Macêdo, no prelo), esses diferentes momentos interativos são apresentados em uma perspectiva pragmática. Eles são *relato*, *avaliação*, *pedido* e/ou *ordem*, e *alerta* e/ou *ameaça*, na carta do cliente; e *relato*, *avaliação*, *reconhecimento*, *explicação*, *agradecimento*, *solução* e *pedido de desculpas*, na carta da empresa.

A distinção básica entre “dar” e “receber” remete-nos a uma outra que está relacionada ao que é trocado na interação. Verifica-se, assim, que a troca pode ser de informação ou de bens-e-serviços, sendo que no primeiro tipo a troca é, via de regra, estritamente verbal, enquanto, no segundo tipo, é estritamente não-verbal.

Do cruzamento dos papéis de fala e do objeto que é trocado em uma interação, originam-se as quatro funções de fala primárias de iniciação de uma interação que são a oferta, o comando, a declaração e a interrogação, conforme mostra a tabela a seguir.

<i>O que é trocado</i> <i>Papel na troca</i>	<i>Bens e serviços</i>	<i>Informação</i>
<i>Dar</i>	oferta	Declaração
<i>Pedir</i>	comando	Interrogação

Tabela 1: dar ou pedir, bens e serviços ou informação (Halliday 1994: 69)

A ocorrência dessas funções de fala pressupõem quatro respostas que são as esperadas em uma interação. As funções de fala e as respostas esperadas, como também as respostas não esperadas, estão resumidas no quadro a seguir, conforme são apresentadas em Halliday (p. 69).

	Iniciação	Resposta esperada	Resposta não esperada
Dar bens e serviços	Oferta	Aceitação	Rejeição
Pedir bens e serviços	Comando	Cumprimento	Recusa
Dar informação	Declaração	Confirmação	Contradição
Pedir informação	Interrogação	Resposta	Recusa

Quadro 2: funções de fala e respostas

Uma maneira de se determinar as funções de fala presentes em uma interação é tomar como base a resposta que é esperada do interlocutor por cada um dos participantes. A partir do conceito de *estruturas de expectativas*⁹, Tannen (1979) diz que,

“(...) based on one’s experience of the world in a given culture (or combination of cultures), one organizes knowledge about the world and uses this knowledge to predict interpretations and relationships regarding new information, events, and experiences”.
(p. 138)

Portanto, é possível levantar as expectativas dos participantes quanto à posição do outro na interação. Partindo-se desse pressuposto, as funções de fala que são realizadas na interação aqui tratada são estabelecidas a partir das respostas que são esperadas pelos participantes, de seus interlocutores.

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No contexto específico das cartas, o cliente, ao reclamar, espera ocasionar um determinado comportamento, ou uma mudança de atitude da empresa, frente ao fato por ele relatado. Ele quer que providências sejam tomadas em direção à solução de seu problema. A empresa, por sua vez, procura também uma mudança de atitude e de comportamento do cliente com relação ao serviço ou produto por ela prestado ou ofertado. Ela visa, de alguma maneira, a mudar a má avaliação feita pelo cliente e

⁹ Ross, R. N. Ellipsis and the structure of expectation. *San Jose State Occasional Papers in Linguistics*, v.1, p. 183-191, 1975.

quer também que o cliente dê continuidade na relação. Portanto, considerando-se a carta como um todo, cada participante pretende promover a troca de um bem¹⁰ ou serviço, porque visa à mudança de atitude no outro; eles agem sobre o interlocutor e esperam ação como resposta.

Para alcançar seus propósitos, os participantes fazem diferentes coisas, em diferentes momentos interativos¹¹. Esses momentos correspondem às categorias constitutivas de cada tipo de carta. Com base na resposta que é esperada em cada categoria constitutiva, determinam-se as funções de fala realizadas nas cartas e conclui-se, então, acerca dos papéis de fala que os participantes desempenham e atribuem ao outro na interação.

2.1 As funções da fala na carta de reclamação

A partir das respostas que são esperadas na interação, das quatro funções de fala básicas, o cliente realiza a função “declaração” ao fazer o relato e avaliar. Esses dois momentos interativos são considerados uma oferta de informação porque, com sua realização, o cliente espera como resposta uma aceitação de seu ponto de vista.

Ao fazer seu relato, o cliente expõe os fatos ocorridos e pretende com isso que a empresa tome conhecimento do problema e dê seu reconhecimento.

¹⁰ É necessário que seja aqui especificado o tipo de bem que, nas cartas, é trocado porque ele apresenta características um pouco diferentes do tipo de bem ao qual Halliday se refere em sua gramática. Os bens trocados por meio das cartas são bens abstratos, peculiares do tipo de interação que, nas cartas, se estabelece. Por exemplo, o agradecimento é considerado um bem que é fornecido pela empresa, e as desculpas um bem que é demandado pela empresa.

¹¹ Ver nota 8.

1. Paguei minha dívida referente a uso do cartão Tal em 31 de janeiro do ano em curso, conforme consta no recibo anexo, na mesma loja na qual adquiri a mercadoria, situada no Amazonas Shopping de Manaus. Entretanto recebi ontem, 13 de fevereiro, carta de vocês "lembrando" meu débito e ainda telefonema da loja de Manaus "solicitando" que eu passasse por lá para fazer o pagamento (...)

2. Em abril/96 fui tentar comprar no crediário, mas os funcionários daquele setor, não conseguiam encontrar minha ficha. Acabei fazendo no cartão de crédito (nome do cartão). Hoje, recebi 3 (três) cartões (...)

Com a avaliação, o cliente apresenta à empresa seus julgamentos e opiniões em relação ao serviço ou produto, esperando novamente um reconhecimento.

3. É difícil entender que, na era da informática, um grupo comercial desse porte, depois de 12 dias não tenha computado na sua contabilidade, um pagamento já efetuado. (...) Minha preocupação é que, o fato mostra que está faltando organização ao Grupo o que arranha e muito, a confiabilidade do consumidor, inclusive por não ser a primeira vez que acontece o mesmo incidente, levando a avaliar a vantagem de dispor do Cartão Tal.

4. Já fiz compras nas filiais de São Paulo e Campinas e nunca fui tratado com tanta displicência, desconsideração e desrespeito. Acrescenta-se a esse revés o fato de que até referências pessoais, bancárias e de lojas onde

havia comprado foram solicitadas. Ora, um cliente que há oito anos faz compras nas lojas da empresa tem de se sujeitar a esse tipo de constrangimento?

O cliente realiza também a função de fala "comando" quando pede e/ou ordena¹² que a empresa tome alguma atitude diante os acontecimentos e também quando faz um alerta e/ou ameaça¹³ à empresa. Ao pedir e/ou ordenar (5-7) ou ao fazer um alerta e/ou ameaça (8-10), o cliente pretende provocar uma mudança de comportamento na empresa, esperando como resposta que seu pedido e/ou ordem seja atendido.

5. Gostaria de ter um pronunciamento a respeito.

6. Desta forma, remeto cópia, em anexo, do documento denominado "Extrato Cartão de Crédito Especial" onde, no verso, consta as autenticações da registradora, referentes a todas as prestações que, conforme poderão constatar, foram quitadas na data estabelecida. ... Respeitem os direitos do consumidor!

¹² Essas duas categorias são discutidas conjuntamente porque são consideradas pólos de um mesmo contínuo. Sabe-se que pedir ou ordenar depende da relação de poder entre os participantes; no entanto, esta relação é difícil de ser estabelecida nas cartas. Há momentos, como nas reclamações sobre serviços, em que o cliente sente que tem o direito de reclamar por se tratarem, na maioria das vezes, de serviços essenciais; por esse motivo, ele não 'solicita' providências, 'ordena'. Já nas cartas relativas a produtos, por ser a utilização do produto uma opção do cliente, ele é menos contundente em sua reclamação e a faz de maneira mais velada.

¹³ Essas categorias também são consideradas dois pólos de um mesmo contínuo.

7. "O que estamos pedindo é que pelo menos uma passagem volte a funcionar no horário normal", pois por esse lado vem pessoas de toda a 23 de maio, 9 de julho, que saem do metrô e utilizam os ônibus na Praça das Bandeiras.

8. (...) pois o que estão fazendo com os clientes é motivo para publicação em jornais (o que não é meu objetivo).

9. Em vista das circunstâncias, sugiro que o metrô cumpra com os dispositivos da lei municipal, atendendo os usuários apontados na lei preferencialmente (...)

10. (...) me senti na obrigação de alertá-los sobre este, para que não ocorra novamente um episódio desta natureza, podendo gerar problemas a outros consumidores.

2.2 As funções da fala na carta da empresa

A empresa realiza a função "declaração" no momento em que reconhece a razão do cliente (11-12), relata os acontecimentos (13) e quando faz uma avaliação (14-16). Nos três momentos, considera-se estar a empresa oferecendo informação porque a resposta esperada é uma confirmação, por parte do cliente.

11. Realmente, V. Sa. tinha motivos para tal.

12. Concluindo, nossa filial falhou em não ter oferecido a V. Sa. outras formas de

pagamentos, quais sejam, débito em seu cartão de crédito bancário, pagamento a vista em dinheiro, em cheque, ou até a confecção de um cadastro para venda a crédito no crediário, que poderia ser quitado em parcelas fixas de acordo com os planos existentes.

13. Recebemos sua correspondência através da qual tomamos conhecimento da divergência ocorrida com os pagamentos das suas prestações, que culminou com remessas indevidas de avisos de cobrança.

14. Foi com muita satisfação que recebemos a carta que o senhor nos encaminhou relatando ser consumidor e apreciador da tradicional pomada tal.

15. (...) contudo, queremos informá-lo que procuramos estar sempre na vanguarda dos acontecimentos, e assim sendo, nosso sistema de crediário é todo informatizado com transmissão direta da movimentação das contas dos clientes via linha telefônica, visando com isto, proporcionar aos nossos clientes maior conforto e confiabilidade quanto aos nossos serviços.

16. (...) pois a participação dos usuários é de grande valia para o aprimoramento dos serviços que oferecemos à população de São Paulo. ... e podemos afiançar que a postura do empregado não se coaduna com os princípios da solicitude e cortesia que esta Companhia exige (...)

A função “oferta” ocorre no momento em que a empresa explica a causa do problema (17-18), apresenta uma solução (19) e, em outros momentos, quando agradece ao cliente pelas informações prestadas (20-21). Há ocasiões em que a apresentação de uma solução representa uma oferta de serviço (22).

17. Infelizmente por problemas oriundos na Teleamazon no período entre 30.01.95 à 02.02.95, toda nossa movimentação de vendas e recebimentos perderam-se nas transmissões, por conseguinte tivemos que recompor toda esta movimentação manualmente, causando atrasos nos processamentos e envio de correspondência indevidas a alguns clientes, dentre os quais V.Sa.

18. Na tentativa de esclarecer o que nos fora exposto por V.Sa., gostaríamos de explanar os procedimentos para pronto atendimento para clientes da Loja Tal possuidores de nosso cartão de crédito.

Como V. Sa. há de concordar, o cliente portador de cartão de crédito é um cliente especial; assim sendo, para diferenciá-lo fornecemos nosso cartão de crédito personalizado, que o identifica como cliente especial e terá crédito e atendimento imediato em qualquer uma de nossas filiais espalhadas em todo o território nacional.

Mediante a apresentação do referido cartão de crédito, que contém a assinatura do seu portador, nosso caixas providenciam a emissão do cupom fiscal e comprovante de débito

referente a compra efetuada, conferindo no ato a assinatura do comprador.

Assim como para clientes portadores de cartões de crédito bancários, qualquer operação, seja de retirada de numerário, movimentação de conta, solicitação de talões de cheques, débitos em conta, e mesmo em compras pagas através de cartões de crédito no comércio em geral, etc., é imprescindível a apresentação do mesmo, dado que, mesmo estando a pessoa documentada, somente o código gravado no cartão de crédito identificará o seu portador junto a administradora do cartão, que mantém o cadastro do cliente em arquivo para os procedimentos subsequentes.

Desta forma também, somente nossa filial de Londrina é que possui o cadastro de V. Sa., razão pela qual, sem o cartão de crédito em mãos a compra que estava sendo efetuada não poderia ser debitada em sua conta, inclusive por questões de segurança.

19. (...) motivo pela qual reforçamos orientação junto ao quadro de operários, no sentido do cumprimento da lei, quanto ao atendimento preferencial aos idosos, pessoas portadoras de deficiência, gestantes e pessoas com crianças no colo.

20. Queremos nesta oportunidade apresentar a V. Sa. nossos agradecimentos pela preferência com que nos tem distinguido (...)

21. Desta forma, agradecemos imensamente suas informações que possibilitaram constatar este problema (...)

22. (...) contudo, em anexo estamos remetendo uma proposta de abertura de crédito no qual V. Sa. poderá preencher os dados solicitados e entregá-lo em nossa filial, sendo que após análise e devidas confirmações, nosso gerente transmitirá o seu resultado.

Esses casos são considerados ofertas de bem e/ou de serviço devido ser uma aceitação a resposta que a empresa espera por parte do cliente. A empresa está em dívida com o cliente e tem que lhe oferecer algo em pagamento, ou compensação, pelos transtornos. Esse pagamento consiste em fornecimento de explicação quanto aos fatos que ocorreram, em apresentação de solução concreta e em expressão de gratidão pelas informações prestadas.

A função de fala “comando” ocorre quando a empresa pede desculpas de modo direto. Nessa ocasião, a resposta esperada pela empresa é o cumprimento que, nesse caso específico, trata-se da continuação da relação com a empresa, uma vez que a desculpa seja outorgada.

23. Queremos nesta oportunidade apresentar a V. Sa. nossas sinceras desculpas pelo ocorrido (...)

24. Lamentamos muito o ocorrido com o detergente em pó tal. ... Queira desculpar-nos pelos inconvenientes que tenhamos causado.

25. Em atenção a vossa solicitação, vimos através da presente desculparmo-nos pelo fato desagradável e indesejável ocorrido com V. Sa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As funções de fala básicas e as sub-funções, que correspondem às categorias das quais as cartas do cliente e da empresa são constituídas, estão resumidas no quadro 3.

FUNÇÃO DE FALA	SUB-FUNÇÕES/CLIENTE	SUB-FUNÇÕES/EMPRESA
Declaração	Relato Avaliação	Relato Avaliação Reconhecimento
Oferta		Explicação Agradecimento Solução
Comando	Pedido e/ou ordem Alerta e/ou ameaça	Pedido de desculpas

Quadro 3: funções de fala e sub-funções

Nesse quadro, a partir das funções de fala realizadas, depreende-se como se estabelece a interação quanto à distribuição dos diferentes papéis de fala: quem pede bem e serviço e quem oferece informação e/ou bem e serviço.

Na carta de reclamação, o cliente desempenha o papel de fornecedor de informação e de receptor de um bem ou serviço: o cliente informa e quer ação como resposta.

Em sua carta, a empresa desempenha o papel de fornecedora de informação e fornecedora de bem e serviço: a empresa também informa e realiza uma ação, satisfazendo o desejo do cliente.

Verifica-se, assim, haver nas cartas uma relação nítida entre as escolhas feitas no sistema de modo e os papéis sociais de primeira ordem¹⁴ dos participantes dessa interação. Essa relação ratifica o que foi dito anteriormente: cada participante, em sua carta como um todo, visa à troca de um bem e serviço.

Observa-se, no entanto, que a empresa desempenha um outro papel de fala que é específico de uma situação de reclamação: ela também é a receptora de um bem quando realiza a função de fala “comando” ao pedir desculpas pelo fato ocorrido. Esse outro papel de fala, acrescido aos papéis normalmente desempenhados e atribuídos em um encontro transacional, é o que caracteriza essa situação específica e o que confere à carta da empresa o significado amplo de pedido de desculpas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GHADESSY, M. On the nature of written business communication. In: _____. (ed.) *Register analysis: theory and practice*. London : Pinter Publishers, 1993. p. 149-164.

¹⁴ Ver nota 2.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotics – the social interpretation of language and meaning*. London : Edward Arnold, 1978.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford : Oxford University Press, 1989.

LEMKE, J. L. Interpersonal meaning in discourse: value orientations. In: MARTIN, D.; RAVELLI, L. (eds.). *Advances in systemic linguistics: recent theory and practice*. London : Pinter Publishers, 1992.

MACÊDO, C. *A reclamação e o pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. *Carta de reclamação e carta de pedido de desculpas: uma análise de gênero em uma perspectiva pragmática*. (no prelo)

TANNEN, D. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In: FREEDLE, R. O. (ed.). *New directions in discourse processing*. Norwood : Ablex, v.2: p. 137-181, 1979.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. London : Arnold, 1996.

THE ORIGIN OF PLURAL MORPHEMES IN WAYAMPI

Cheryl Jensen¹

Sociedade Internacional de Lingüística, Belém, Brasil

- **RESUMO:** No Proto-Tupi-Guarani (América do Sul) não há um morfema que seja basicamente um pluralizador. Contudo, em Wayampi, uma das línguas descendentes do PTG, há dois morfemas de plural: *kō*, que pluraliza nomes; e *kupa*, o qual indica que o sujeito de terceira pessoa é plural. Neste artigo eu vou discutir as estratégias através das quais número poderia ser comunicado em Proto-Tupi-Guarani, a despeito da falta de um morfema plural, e mostro quais destas sobreviveram em Wayampi. Tentarei explorar o desenvolvimento de *kō* e *kupa* como pluralizadores em Wayampi.
Wayampi é uma das três línguas da família Tupi-Guarani localizadas ao norte do Rio Amazonas no continente Sul-americano, em uma área que era tradicionalmente habitada por vários grupos de línguas da família Carib, entre elas o Wayana. As línguas Carib da região possuem um morfema plural, um alomorfe que é cognato de *kō*. Esta é a provável origem do morfema Wayampi. As duas outras línguas Tupi-Guarani que são faladas no lado norte do Amazonas, Emerillon e Zo'e, também possuem cognatos deste morfema.
O segundo morfema, *kupa*, teria se desenvolvido da raiz verbal Proto-Tupi-Guarani **kúβ*, 'estar juntos', que, por causa do seu conteúdo semântico, só ocorreria junto a sujeitos no plural. Na terceira pessoa, a forma serial dependente (ou gerúndio) deste verbo seria **o-kúβ-a* '3-estar juntos,' que teria se tornado **okúpa* depois da aplicação de regras morfofonêmicas. Esta forma teria sido gramaticalizada em Wayampi como *kupa*, e sua posição na oração reflete a forma verbal da qual teria se originado.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Plural; Tupi-Guarani; Línguas em contacto; Carib
- **ABSTRACT:** In Proto-Tupi-Guarani (lowland South America) there is no morpheme which is basically a pluralizer. However, one of PTG's descendent languages, Wayampi, has two plural morphemes: *kō*, which pluralizes nouns; and *kupa*, which indicates that the third person subject is plural. In this paper I will discuss the strategies by which number could be communicated in Proto-Tupi-Guarani, in spite of the lack of a plural morpheme, and show which of

¹ This paper was presented at the XIV International Conference on Historical Linguistics, held in Vancouver, B. C. , Canada, August 9-13, 1999.

these have survived in Wayampi. I will then explain the development of *kō* and *kupa* as pluralizers in Wayampi.

Wayampi is one of three Tupi-Guarani languages located on the north side of the Amazon River in lowland South America, in an area which was traditionally inhabited primarily by various language groups of the Carib family, among them the Wayana. The Carib languages of the region have a plural morpheme which has as one of its allomorphs a cognate of *kō*. This is the probable source of the morpheme in Wayampi. The two other Tupi-Guarani languages spoken on the north side of the Amazon, Emerillon and Zo'e, also have cognates of this morpheme.

The second morpheme, *kupa*, developed from the Proto-Tupi-Guarani verb stem **kúβ* 'to be (many)', which due to its semantic content collocated only with a plural subject. The dependent serial verb form of this verb in the third person was **o-kúβ-a* '3-be (many)-SER' which became **okúpa* after the application of morphophonemic rules. This form became grammaticalized in Wayampi as *kupa*, and its position in the clause reflects the verb form from which it originated.

- **KEY WORDS:** Plurals;Tupi-Guarani; Languages in contact; Carib

INTRODUCTION

In Proto-Tupi-Guarani (PTG) there is no pluralizing morpheme. The relative unimportance of indicating number in third person is reflected in the system of pronouns and personal prefixes: there are three distinctions for first person, two for second person, and only one for third.

1 st singular	1 st inclusive	1 st exclusive
2 nd singular	2 nd plural	
	3 rd (singular or plural)	

However, one of PTG's descendent languages, Wayampi, has two plural morphemes: *kupa*, which pluralizes

the third person subject especially when plurality is not otherwise made explicit by a pluralized noun, and *kō*, which pluralizes nouns or their possessors. Both morphemes are used primarily with reference to humans, but also occur with other highly individuated nouns. In example 1, the plural morphemes are highlighted.

- 1 a) Jawarewa² *kō* o-o Wajapuku pe. O-o *kupa* ky'y.
jaguar-hunter PL³ 3-go Oiapoque to 3-go PL

CHANGE.STATE

S S S S
'The jaguar hunters went to Oiapoque. They finally went.'

- b) E-r-eraa *kupa*. E-r-erekwa we o-o.
1SG-LK-take PL 1SG-LK-wife also 3-go
O A S S
'They took me. My wife also went.'

- c) E-kujā *kō* we o-o panakō moy amā.

² This text was recorded and transcribed by Gary Olson, who as a member of the Summer Institute of Linguistics (SIL) carried on field work in the village of Molocopote from 1973-1976. The author of this paper wishes to thank Gary and his Wayampi language helper Kurikuri for the provision of this text. In the orthography used in this paper, *y* refers to the high mid unrounded vowel /ɨ/, *j* to the semivowel, ' to the glottal stop, and ~ to nasalization, which is a suprasegmental feature of the morpheme.

³ Abbreviations of grammatical morphemes: A – subject of transitive verb (or reference to it), S subject of intransitive verb, O - object of transitive verb; SG - singular, EXCL - exclusive, INCL - inclusive, PL – plural; CIRCUM – circumstantial (form of verb; i.e. Oblique topicalized), COMPL – completive, COREF – coreferential, DIF – diffuse, EPEN – epenthetic, FUT – future; LK – linking morpheme (*r-*) characteristic of Class II stems in Tupi-Guarani languages, NEG – negation, RECIP – reciprocal, REDUP – reduplication, REFL – reflexive, SER – serial verb.

1SG-sister PL also 3-go backpack carry CONSEQUENTLY
 S S O

'So my sisters also went to carry packs.'

d) I-moma'e *kō* oro-moy.
 3-thing PL 1EX-carry
 O A

'We carried their things.'

e) O-o ajaire Wajapuku ry myakty *kupa*.
 3-go afterward Oiapoque river downriver PL
 S S

'Afterwards they went down the Oiapoque river.'

In this paper I will discuss the strategies by which number is communicated in PTG, in spite of the lack of a pluralizer, and show which of these have survived in Wayampi. I will then explain the development of *kō* and *kupa* as pluralizers in Wayampi.

1. LANGUAGE BACKGROUND

Tupi-Guarani is one of the major linguistic families of lowland South America. It is named for the two language groups which populated the eastern coast of what is now Brazil at the time of its colonization: Tupinambá and Guaraní. There are over 40 member languages in the Tupi-Guarani family, a few of which are now extinct. Due to extensive migrations by Tupi-Guarani peoples, member languages are now found, not only in Brazil, but also in Argentina, Paraguay, Bolivia, Peru, and French Guiana. Documentation of many of these languages in the past four decades has provided data for a tentative

subdivision of these languages into 8 subgroups (Rodrigues, 1984/1985).

Wayampi is a member of Tupi-Guarani subgroup 8. It is one of three language groups which are located on the north side of the Amazon River; the other two are Emerillon and Zo'e (also called Poturu). Until the mid 1700s, the Wayampi lived near the mouth of the Xingu River on the south side of the Amazon River (Nimuendaju, 1981). According to ethnohistorical accounts they crossed the Amazon on rafts, going from island to island, until they reached the northern shore (Waiãpi, 1991). From there they traveled up the Jari river, invading the traditional home of members of the Carib language family. One dialect group of Wayampi (Wajapuku dialect) now lives in French Guiana and another (Amapari dialect) in the Brazilian state of Amapá. A few speakers of a dialect similar to that in French Guiana (Jari dialect) live in the Brazilian state of Pará, to the west of Amapá. Data included in this paper are primarily from the Jari dialect.⁴

2 STRATEGIES FOR EXPRESSING PLURALITY IN PROTO-TUPI-GUARANI

In spite of the absence of a pluralizer, plural number is communicated in various ways in PTG⁵. The more obvious of

⁴ My husband Allen and I have been studying the Wayampi language since 1976, as members of SIL and as graduate students of UNICAMP. Field work was done by permission of the Fundação Nacional do Índio (FUNAI) through a contract with SIL. Special thanks to Al, to our daughters Naomi and Andrea who have always supported us in this work, and to our Wayampi friends, especially to Apu'a, who has taught me so much about her language.

⁵ Sources of PTG reconstructions which appear in this paper: Jensen (1998), Lemle (1971), Rodrigues (1997). Sources of other data: Mybá Guaraní

these include quantifiers (section 2.1), collective morphemes (2.2), and plural verbs (2.3). There are also several more subtle ways of communicating plural: through a diffuse locative suffix (2.4), a completive suffix (2.5), a reciprocal prefix (2.6), a comitative causative prefix (2.7), and monosyllabic reduplication indicating action involving successive absolutive referents (2.8). In sum, there are several sources in PTG for the potential formation of a pluralizer through grammaticalization in its descendent languages.

2.1 Quantifiers

Quantifiers in PTG include a rudimentary numerical system, as well as morphemes communicating the ideas of 'few', 'pair', 'many', 'all,' and 'each.' The use of quantifiers has persisted in Wayampi, although some of the specific morphemes have changed (Table 1).

	Wayampi	source in *PTG
Numbers	<i>pe'æ</i> 'one'	* <i>ojepeteæ</i>
	<i>moapy</i> 'three'	* <i>mocapýr</i>
	<i>irõte</i> 'four'	DERIVATION from * <i>irõ</i> ⁶ 'partner'

(Dooley, 1982), Tupinambá (Barbosa, 1970), Urubu-Kaapor (Kakumasu, 1988), Kayabi and Guajajara (Jensen, 1998).

⁶ The terms for even and odd numbers in Wayampi are *irõ* and *n-irõ-i* (NEG-even-NEG). Another derivation in Wayampi of **irõ* is *moirõirõ* 'to count'.

Quantifiers	<i>pe'æpe'æ</i> 'few'	DERIV. from <i>pe'æ</i>
	<i>mokoæ</i> 'pair'	* <i>mokõj</i> 'two'
	<i>irõ irõte</i> 'six' or 'eight'	DERIV. from * <i>irõ</i>
	<i>jaty</i> 'several'	DERIV. from * <i>atýr</i> ⁷ 'pile'
	<i>jawijjõjæ</i> 'each'	* <i>jaßæ</i> ?? 'each, all' ⁸
	<i>pe'æruã</i> 'many'	DERIV. from <i>pe'æ</i> 'one' - * <i>ruã</i> 'NEG'
	<i>pawete</i> 'all'	* <i>páß</i> 'COMPLETIVE'

Table 1: PTG Quantifiers with reflexes in Wayampi

There are a few quantifiers in Wayampi for which the source has not yet been established: *morijø*⁹ 'two', *mu'ãruã* 'many' (literally, 'not *mu'ã*'), *pirujæ* 'all (alike)'.

There are two quantifiers in PTG which do not appear to have reflexes in Wayampi, but which have served as sources for distinguishing plurality in other languages of the family, as in Table 2.

⁷ Derivations of this morpheme in Wayampi include *moaty* 'to gather (TV)' and *jimoaty* 'to gather together (IV)'. In Tupinambá *atýr* communicates the idea of a 'pile', but in Mbyá, like Wayampi, it can be used to refer to gatherings of people: *aty* 'grouped together', *mboaty* 'to gather things or people (TV)', *nhemboaty* 'to gather together (IV)'.

⁸ *jaßiõ* 'each' Tupinambá, *jave/javi* 'all' Mbyá

⁹ Apparently *morijø* is derived from two morphemes *mori* + *jõ*, since *jõ* occurs in a number of other numerical terms in Wayampi: *ke-jõ* 'this many' *mokope-jõ* 'that many', and *mope-jõ* 'how many?'.

*PTG	forms in other TG languages
*etá 'many'	eta 'many' (Tb ¹⁰ , Mbyá ¹¹) ta 'pluralizer' (UK)
*wã 'they, those'	wã, awã 'those (invisible)' (Tb); wã (Kb); wã (Gj) '3 rd person plural'

Table 2: PTG Quantifiers without reflexes in Wayampi

In Wayampi quantifiers may substitute for a noun (examples 2a, 2b and 3a) or they may modify a noun in a noun phrase (examples 2c and 3b).

- 2 a) O-'y-asa [moapy] kupa. 'Three (tapirs) crossed the
3-water-cross three PL river.'
S S S

- b) [Irôte] a-juka. 'I killed four (wild pigs).'
four 1SG-kill
O A

- c) Sura [morijø yrapa] w-eraa. 'Sura took two arrows.'
Sura two arrow 3-take
A O A

- 3 a) [Jaty] o-pa kupa. 'Several (people) died.'
lots 3-die(many) PL
S S S

¹⁰ Abbreviations of other languages: Gj Guajajára, Kb Kayabí, Tb Tupinambá, UK Urubu-Kaapor.

¹¹ Forms in Mbyá include: *t-eta*, *eta* 'many' *ta'y reta* 'many sons'; *t-eta* 'many people'; *mboetave* 'cause to increase in number'.

- b) [Jaty marija] w-ereko kupa. 'They had lots of knives.'
lots knife 3-have PL
O A A

2.2. Collective morphemes

Another way of indicating plurality is through the use of morphemes which indicate a group. These include *-pwér (~ -wér), *-týβ, and possibly *(a)týr.

In Wayampi, -kwe¹², the reflex of *-pwér, is used to refer to groups of people: *kwima'e-kwe* 'group of men', *waiwæ-ŋwe* 'group of women', *ja'yr-e* 'group of children'. An abundance of a certain type of tree, fish, or insect is indicated by the morpheme -ty, as in the following place names in the Amapari Indigenous Area: *Karapanã-ty* 'Place where mosquitos are abundant', *Pirima'y-ty-ry* 'River where the *pirima'y* fish are abundant', *Murumuru-ty* 'Murumuru grove', *Warapa-ty* 'Warapa grove', *Naja-ty* 'Naja grove'. Because of the loss of final consonants in Wayampi, it is not clear whether the speakers of Wayampi would associate -ty with *-týβ or with *(a)týr 'group or pile'.¹³

2.3 Plural verbs

In PTG there are a few verbs which express group experiences (Rodrigues & Dietrich, 1997, p.283): *kúβ 'to be (many)', *páβ 'to die (many)', *apití 'to kill (many)', and *momáβ 'cause to die (many)'. All of these are experiences that have a profound effect on the community: expressing either its existence or its termination, primarily through disease or war.

¹² Allomorphs in Wayampi (Jari dialect) are: -kwe, -ŋwe, -we, and -e.

¹³ Compare data from Tupinambá: *itá-týβ-a* 'grouping of rocks', but *yβý-týr-a* 'hill, mountain'.

Reflexes of all these verbs exist in Wayampi: *ku*, *pa*, *apisi*, and *moma*. It is **kúβ* that is the source of the pluralizer *kupa* in Wayampi, as will be explained in section 3.1.

2.4 Diffuse locative suffix **-βo*

PTG has a diffuse locative suffix *-βo*, which expresses the idea of “throughout”. When the noun whose location is described in this way is a count noun, the suffix implies plurality of the noun. This morpheme was originally described by Rodrigues (1952, p.72) for Tupinambá as a plural locative: “The plural locative indicates simply location, in space or time, but only in the plural.” Examples 4-5 are from Tupinambá:

- 4) *kujã kó-βo s-ekó-w*
 woman garden-DIF 3-be-CIRCUM
 ‘the women are in the gardens’

- 5) *kaβuré pytún-y-βo i-βeβé-w*
 gnome.owl night-EPEN-DIF 3-fly-CIRCUM
 ‘the gnome-owl flies throughout the night/ every night’

In Wayampi the suffix *-βo* is no longer productive, occurring (as *-o*) only in a few complex constructions: *pyryo* ‘along’, ‘*aryo* ‘throughout the day’, and ‘*aryo* ‘above’. The idea of ‘diffuse’ is now communicated in Wayampi through the postposition **upí* with the meaning ‘throughout’: *ka’a r-upi* ‘throughout the rainforest’; *pya r-upi* ‘throughout the night’.

2.5 Completive suffix **-paβ*

The use of the completive suffix **-paβ* on a verb indicates the involvement of all possible absolutive referents (i.e. S of intransitive verbs or O of transitive verbs), hence implying plurality as in example 6.

- 6 a) **o-có-paβ* ‘they all went’
 3-go-COMPL
- 6 b) **o-‘ú-paβ* ‘he/they ate it all’
 3-eat-COMPL

This suffix is retained in Wayampi, but does not preclude the use of the subject pluralizer *kupa*:

- 7 a) *oo-pa kupa* ‘they all went’
- b) *o’u-pa* ‘he ate it all’
- c) *o’u-pa kupa* ‘they ate it all’

2.6 Reciprocal prefix **jo-*

Since reciprocity implies a minimum of two participants, the reciprocal prefix **jo-* (ex. 8b), in contrast to the reflexive prefix **je-* (ex. 8a), implies plurality.

- 8 a) **o-je-nupā* ‘he, they hit himself/themselves’
 3-REFL-beat
- b) **o-jo-nupā* ‘they hit each other’
 3-RECIP-beat

These prefixes are also used with postpositions, in combination with a coreferential prefix.

- 9 a) *o-je-ecé 'about/at himself'
3COREF-REFL-about/at

- b) *o-jo-ecé 'about/at each other'
3COREF-RECIP-about/at

In Wayampi the prefix *je- is not used with postpositions to express reflexivity (10a), only to indicate reciprocity (10b).

- 10 a) o-e 'about/at himself'
b) o-je-e 'about/at each other'

In Wayampi verbs the reciprocal prefix merged with the reflexive prefix *je-. Unless it is made clear by some other means that the subject is plural, for example, through the pluralizer *kupa* (ex. 11b), the interpretation is reflexive (ex. 11a). With the addition of a reciprocal postposition, the only interpretation is reciprocal (ex. 11c).

- 11 a) o-ji-nupã 'he hit himself'
b) o-ji-nupã kupa 'they hit themselves/each other'
c) o-ji-nupã ojee kupa 'they hit each other'

2.7 Comitative causative

The comitative causative prefix *ero- indicates that the subject causes the object to perform an action together with himself.

- 12 a) *o-ár 'he fell'
b) *o-ero-ár 'he fell, causing (O) to fall with him'
(i.e. 'he fell with O')

This prefix is productive in Wayampi as well, as in the reflex of example 12: *w-ero-a* 'he fell causing (O) to fall with him(self)'.

2.8 Monosyllabic reduplication

Monosyllabic reduplication of the final syllable of the PTG verb stem indicates action involving consecutive absolutive referents¹⁴, thus implying plurality, as in examples 13 and 14.

- 13) *o-pór 'he/they jumped'
*o-pó-pór 'they jumped, one after another'
14) *o-i-mokón 'he/they swallowed it/them'
*o-i-mokó-kón 'he/they swallowed them, one after another'

Monosyllabic reduplication is no longer productive in Wayampi, although the verb form *mokōkō* 'swallow one after another' is still used. However, action on consecutive objects is communicated through bisyllabic duplication followed by the dependent serial verb *eraa* 'to take', as in ex. 15.

¹⁴ That is, the action is performed consecutively by one S (subject of intransitive verb) after another, or on one O (object of transitive verb) after another.

- 15) o-nupā-nupā Δ-eraa *'he beat one after another'*
 3-REDUP-beat 3-take
 A O

3 A DIACHRONIC EXPLANATION OF THE PLURALIZERS IN WAYAMPI

Wayampi has two pluralizers: *kupa* and *kō*. To summarize their functions, *kupa* indicates that the third-person subject (A or S) is plural, particularly when this is not otherwise indicated by the presence of a pluralized noun (ex. 16-18).

- 16) o-waā wejæ kupa *'they arrived again'*
 3-arrive again PL
- 17) e-r-eraa kupa *'they took me'*
 1SG-LK-take PL
- 18) jaty o-waā kupa *'lots arrived'*
 lots 3-arrive PL

The morpheme *kō* pluralizes a noun (ex. 19), a demonstrative pronoun (ex. 20), the third person possessor of a noun (ex. 21), the third person object of a postposition (ex. 22), or a plural unexpressed object of a transitive verb (ex. 23). By pluralizing a proper name (ex. 24), *kō* indicates a group of people associated with that person.

- 19) yrapa kō *'arrows'*
- 20) awæ kō *'those'*
- 21) i-kywy kō *'their brother(s)'*

- 22) i-jupe kō *'to them'*
- 23) w-eraa kō *'he took them'*
- 24) Matapi kō *'Matapi and those with him'*

When the prefix on a noun is first or second person singular, the pluralizer must be interpreted as referring to the noun rather than the possessor, as in example 25.

- 25) e-kujā kō *'my sisters'*

Whereas *kō* could possibly be analyzed as a suffix, it seems more likely that it is a clitic, given the wide distribution of its functions, combining with nouns, demonstratives, postpositions, and verbs.

3.1 A case of grammaticalization: the development of

kupa

The morpheme *kupa* developed from the dependent serial verb form¹⁵ of the PTG verb **kúβ* 'to be (many)'. This verb form always has the same subject as the main verb. When the dependent serial PTG verb is intransitive, it is prefixed by a coreferential prefix (ex. 26); if it is transitive, it is preceded by a noun, pronoun or prefix referring to the object (ex. 27).

- 26) *ere-có e-poracéj-ta *'you SG went to dance'*
 2SG-go 2SG.COREF-dance-SER
 S S

¹⁵ This form is generally referred to by Brazilian linguists as a *gerúndio*.

- 27) *o-có oré r-ep^ják-a 'he went to see us
EX'
3-go 1EX LK-see-SER
S O

All the verbs in a series may be lexical in content (ex. 26-27), or one of the verbs may act as an auxiliary, communicating grammatical information, such as continuative action (ex. 28).

- 28) *aßá o-manõ o-úp-a¹⁶ 'the man is dying
(lying down)'
man 3-die 3COREF-lie-SER
S S S

In the derivation of *kupa*, shown in example 29, *kúß '3-be (many)' underwent a morphophonemic change when followed by the serial verb suffix *-a. This form was grammaticalized in Wayampi as *kupa* 'plural', without the third person coreferential prefix *o-.

- 29) *kúß + *-a > *kúp-a > *kupa*
30) *o-kér o-kúpa > o-ke *kupa*
3-sleep 3COREF-be(many).SER 3-sleep PL
'they (many) sleep/slept' 'they sleep/slept'

Even in the absence of the coreferential prefix, which referred to the subject, the grammaticalized morpheme

¹⁶ The stem *úp* 'to be lying down' undergoes a morphophonemic change to *úp* when followed by the serial verb prefix -a. This is comparable to the morphophonemic change which takes place in *kúß.

pluralizes the subject. Its position at the end of the clause reflects the position of its origin (31-32).

- 31) n-o-ma'á-i Δ-ee *kupa* 'they didn't see him'

- NEG-3-look-NEG 3-at PL
32) o-waã karume *kupa* 'they arrived late in the afternoon'
3-arrive late.afternoon PL

3.2 Languages in contact: the source of *kō*

The morpheme *kō* was acquired by the Wayampi through contact with speakers of a Carib language. Their closest contacts were with the Wayana Indians, so it is reasonable to assume that Wayana is the source.¹⁷ In addition to the evidence of vocabulary items borrowed from Wayana (Grenand, 1975), contacts between the Wayampi and the Wayana are documented historically (Gallois, 1980).

In his grammar of Wayana, Jackson (1972) describes -*kom* as the pluralizer of possessors, which he distinguishes from the noun pluralizer, with its multiple allomorphs: -*tom*, -*nom*, -*yam*, -*ham(o)*, -*amo*, and -*lam*. He describes the combination of -*kom* with person prefixes in nominalizations of reflexive action (Table 3) and also with person prefixes expressing the possessor (agent) in object nominalizations (Table 4).

¹⁷ Emerillon (A. Jensen, 1979) and Zo'e (Onésimo Martins de Castro, personal communication) also have cognates of this morpheme: *kom* and *kā*, respectively.

<i>iw-</i> '1s'	
<i>ëw-</i> '2s'	<i>Ēw-</i> ... -kom '2p'
<i>iw-</i> '3s'	<i>iw-</i> ... -kom '3p'
<i>emna</i> Δ- '1EXCL'	
<i>kuw-</i> '1-2' ¹⁸	<i>kuw-</i> ... -kom '1-2p'

Table 3: Reflexive person prefixes (Wayana)

<i>in-</i> '1s'	
<i>ën-</i> '2s'	<i>ën-</i> ... -kom '2p'
<i>in-</i> '3s'	<i>in-</i> ... -kom '3p'
<i>emna n-</i> '1EXCL'	
<i>kun-</i> '1-2'	<i>kun-</i> ... -kom '1-2p'

Table 4: Person prefixes of possessor (Wayana)

Jackson writes: "The pluralizers of nouns are never in a predicative construction¹⁹. They must be distinguished from *-kom*, which is the pluralizer of possessors and takes precedence over the noun pluralizer. If the possessive pluralizer *-kom* occurs on a word, the noun pluralizer cannot; the word must be preceded by *kole* 'many' instead."

The plurals of interrogative pronouns (Table 5) and demonstrative pronouns (Table 6) in Wayana are also formed with the morpheme *-kom*.

Singular interrogative pronouns	Plural interrogative pronouns
<i>ënik</i> 'who?'	<i>ënik-yam-kom</i> 'who (plural)?'
<i>ëti</i> 'what (animate)?'	<i>ëti-kom</i> 'what (plural)?'
<i>tala-n</i> 'what one?'	<i>tala-n-kom</i> 'what ones?'
<i>të-non</i> 'which one?'	<i>të-non-kom</i> 'which ones?'

Table 5: Interrogative pronouns (Wayana)

Singular demonstratives	Plural demonstratives
<i>sïn</i> 'this (animate)'	<i>sïn-kom</i> 'these (animate)'
<i>helë</i> 'this (inanimate)'	<i>helë-kom</i> 'these (inanimate)'
<i>mïn</i> 'that (animate)'	<i>mïn-kom</i> 'those (animate)'
<i>mëlë</i> 'that (inanimate)'	<i>mëlë-kom</i> 'those (inanimate)'

Table 6: Demonstrative pronouns (Wayana)

The combination of *-kom* with various person prefixes in Wayana clarifies the behavior of *kō* in Wayampi in pluralizing the possessor of a noun and the object of a postposition, as in examples 33-34:

33) *i-kywy kō* 'their brother(s)'

34) *i-jupe kō* 'to them'

The precedence that *-kom* takes over noun pluralizers in Wayana suggests how *kō* became predominantly a noun pluralizer in Wayampi (ex. 35).

35) *yrapa kō* 'arrows'

¹⁸ Jackson didn't use the terms 'inclusive' and 'exclusive'. But the glosses he gives for lead me to conclude that there must be a three-way distinction: 1 exclusive, 1 dual inclusive, and 1 plural inclusive.

¹⁹ Given the examples in his paper, I take Jackson's term 'predicative construction' to mean nominalized forms of verbs.

Just as *-kom* combines with demonstrative pronouns in Wayana, *kō* combines with demonstratives in Wayampi, as in examples 36-37.

- 36) awæ kō 'those'
 37) amō kō 'some, others'

What remains unexplained in Wayampi is the use of *kō* in reference to an otherwise unstated third person plural object, such as example 38, for which there does not seem to be a model in Wayana:

- 38) o-pyy kō-ta 'he will buy them'
 3-buy PL-FUT
 39) n-o-juka kō-i 'he didn't kill them'
 NEG-3-kill PL-NEG

This seems to be the place where *kō* looks most like a suffix, since certain inflectional morphemes which follow it (*-ta* 'future', *-i* 'negative') only occur with predicates and otherwise seem more like suffixes than clitics. The existence of these morphemes in Wayampi preceded the introduction of *kō* as a pluralizer, as evidenced by the existence of cognates in related Tupi-Guarani languages (*-ta* < **potár* 'want', **-i* 'NEG'). If *kō* were a suffix, its insertion in this position would be, I understand, unusual in agglutinating languages. It is more likely for a new morpheme to become one of the outermost affixes. I do not know whether a similar observation has been made for the position of clitics. At any rate, I suggest two possible analogical explanations for its position immediately following the verb stem: one is its position next to the stem in nouns (as in exs. 33, 35); the other is by association of this morpheme with

the completive suffix *-pa*, as seen in example 39, since both *-pa* and *kō* refer to the object:

- 39) o-pyy-pa-ta 'he will buy them all'
 3-buy-COMPL-FUT

4 CONCLUSION

In conclusion, although there are a number of morphemes in PTG which could potentially have been grammaticalized as a pluralizer in Wayampi, only one, **kúß* 'to be (many)', in fact did so. Both the position of the morpheme *kupa* within the clause and its reference to the subject reflect its origins as a dependent serial verb.

The other pluralizer in Wayampi, *kō*, is the result of borrowing from the Carib language family. Although it has developed basically into a noun pluralizer in Wayampi, certain aspects of its behavior are clarified by an understanding of its source as a possessive pluralizer, from which it generalized to assume all of its present functions.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBOSA, Pe. A. Lemos. *Pequeno vocabulário Português-Tupí*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1970.
 DOOLEY, Robert A. *Vocabulário do Guarani*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1982.
 GALLOIS, Dominique Tilkin. *Contribuição ao estudo do povoamento indígena da Guiana Brasileira: Um caso*

específico: Os Waiãpi. Unpublished MA thesis. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1980.

GRENAND, Françoise. *La langue Wayapi* : Phonologie et grammaire. Paris: Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, 1975.

JACKSON, Walter J. A Wayana grammar. In: GRIMES, Joseph E. (ed). *Languages of the Guianas*. Norman : Summer Institute of Linguistics of the University of Oklahoma, 1972, p.47-77.

JENSEN, Allen. Comparação preliminar das línguas Emerillon e Oiampí no seu desenvolvimento do Proto Tupi-Guarani. Arquivo lingüístico 135. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1979.

JENSEN, Cheryl. Comparative Tupí-Guaraní morphosyntax. In: DERBYSHIRE, Desmond C.; PULLUM, Geoffrey K. *Handbook of Amazonian languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998. v.4.

KAKUMASU, James K. and Kiyoko Kakumasu. *Dicionário por tópicos – Urubú-Kaapor – Português*. Brasília: Coedition Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – Summer Institute of Linguistics, 1988.

LEMLE, Miriam. Internal classification of the tupí-guaraní linguistic family. In: BENDOR-SAMUEL, David. *Tupi studies I*. Norman (Oklahoma): Summer Institute of Linguistics of the University of Oklahoma, 1971.

NIMUENDAJU, Curt. *Mapa Etno-histórico*. Rio de Janeiro : IBGE, 1981.

RODRIGUES, Aryon D. Análise morfológica de um texto Tupi. *Logos*, Curitiba, v.7, n.5, p. 56-77. 1952.

RODRIGUES, Aryon D. Relações internas na família linguística Tupí-Guaraní. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n.27/28, p.33-53. 1984.

RODRIGUES, Aryon D.; Dietrich, Wolf. On the linguistic relationship between Mawé and Tupí-Guaraní. *Diachronica*, v.14, n.2, p.265-304. 1997.

WAIÃPI, Mikutu, ed. *Tamõ kô rekopawer: A história de nossos antepassados*. Compiled by Allen and Cheryl Jensen. Belém: Fundação Nacional do Índio (FUNAI) and Summer Institute of Linguistics (SIL), 1991.

RESENHA

ANALYSE ACOUSTIQUE ET PHONOLOGIQUE DU PORTUGAIS PARLÉ PAR LES COMMUNAUTÉS NOIRES DE L'AMAZONIE (BRÉSIL) *

Regina Célia Fernandes Cruz
Universidade Federal do Pará

As classes rítmicas são parcialmente relacionadas à origem genética das línguas. As germânicas são geralmente de ritmo acentual; as línguas latinas tendem a apresentar ritmo silábico. O português sempre teve dificuldade para encontrar seu lugar nas classificações lingüísticas relacionadas ao ritmo, uma vez que processos fonéticos e fonológicos a distanciaram de suas origens latinas. Consequentemente, os estudos carecem de clareza quando se trata de atribuir características prosódicas ao português, principalmente com relação ao ritmo. Este é classificado ora como acentual (Major 1979, Abaurre 1981, Cagliari 1984), ora como silábico, segundo a variedade lingüística levada em consideração. Brandão de Carvalho (1989), Reis (1995), Hirst & Di Cristo (1998), Massini-Cagliari (1995, 1999), Lee (1995) afirmam que o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB) apresentam pés métricos diferentes e que é o PB que apresenta sempre as características métricas estabelecidas para as línguas latinas.

A tese de Cruz (2000) trata essencialmente de variações dialetais do ritmo no português espontâneo e suas origens. A autora admite que a estrutura prosódica do português brasileiro conserva traços das línguas nativas e africanas faladas no Brasil

*Resenha da tese da autora.

colonial. Cruz (idem) teve que enfrentar um certo número de dificuldades metodológicas, dentre as quais destacam-se:

- (i) a definição do objeto de estudo em si, uma vez que a noção de ritmo é uma subjetiva. O método utilizado consiste em aproximar o objeto por comparação, de maneira que a identidade do ritmo do português do Brasil (PB) é definida em comparação ao ritmo de outras variedades do português, até mesmo à variedade europeia;
- (ii) a representação dos fenômenos de fala espontânea, pois ainda não se conta com métodos bem estabelecidos para estudá-los, principalmente no que tange aos aspectos supra-segmentais, dificuldade que se acentua ainda mais quando se trata de ritmo.

O objetivo principal da tese é, portanto, estudar as características prosódicas do português espontâneo, mais precisamente do ritmo, comparar os dados obtidos sobre o ritmo com o de outros estudos da mesma natureza, proceder a um estudo comparativo de três variedades do português e determinar a origem das marcas lingüísticas do português afro-brasileiro (ABP). Nessa perspectiva, conhecem-se as etapas da evolução do português em uma viagem cujo ponto de partida é o latim e que termina com a chegada do português ao Brasil. Nessa apresentação do sistema português do ponto de vista histórico, deu-se preferência aos aspectos externos da mudança, em particular os aspectos que colocavam em evidência a estreita relação entre as relações lingüísticas e os aspectos sociais e políticos de época. Com relação aos aspectos internos da deriva, as mudanças que atingem o nível fonético segmental e supra-segmental têm prioridade. Três outros estudos serviram de inspiração para a abordagem aqui tratada, seja por se tratar de estudo fonético experimental (Vaissière 1998) seja por

demonstrar que as mudanças sintáticas e morfológicas sofridas pelas línguas latinas foram desencadeadas por mudanças prosódicas (cf. Tarallo 1990; Galves & Galves 1995; Vaissière 1998).

O funcionamento do sistema fonológico português atual é também abordado (no capítulo 3), de maneira a fornecer uma idéia mais precisa da estruturação atual do português no nível fonético e fonológico. Nessa parte, ao mesmo tempo que os processos típicos do português são apresentados, enquanto sistema lingüístico, colocam-se em evidência as marcas que opõem as duas grandes variedades do português: a falada na Europa e a falada no Brasil.

Considerando que o português é também objeto de debate nos estudos sociolingüísticos, em particular nos estudos que se interessam pelas origens de sua variedade dialetal mais importante em número de falantes, o português brasileiro (PB), apresenta-se um panorama da situação sociolingüística do Brasil colonial (no capítulo 2), sem esquecer-se dos papéis atribuídos às línguas nativas e às línguas africanas na formação do PB. A tendência nos trabalhos mais antigos sobre o português do Brasil (PB) é negar completamente a contribuição seja das línguas nativas seja das línguas africanas na formação do PB (cf. Silva Neto (1951) que afirma textualmente não haver nenhuma influência nativa ou africana no PB; também Lopez (1971) adota a mesma posição, mas com relação às contribuições africanas no espanhol da América Latina. Outra posição muito corrente é aquela dos autores que afirmam que a única contribuição das línguas africanas e ameríndias se acha no nível lexical (cf. Tagliavini 1969; Silveira Bueno 1953).

Dentro da perspectiva sociolingüística, propõe-se estudar as características prosódicas do PB, como fonte possível de informação sobre a identidade lingüística do português ao Brasil (capítulo 4). Essa hipótese é oriunda do fato de que as classes rítmicas são parcialmente ligadas às relações genéticas entre as línguas e também da circunstância de que é muito difundido na literatura sobre o assunto que em uma situação de contato lingüístico, que leva ao desaparecimento total de uma das línguas em contato, os traços da língua desaparecida fica na estrutura prosódica da língua resultante. Entretanto, para confirmar tal hipótese, foi necessário primeiramente:

- Determinar as características prosódicas do português brasileiro, bem como
- Determinar a origem das marcas lingüísticas do português afro-brasileiro

Como se trata de um estudo fonético experimental a partir de um corpus de fala espontânea, no capítulo 5 descrevem-se os obstáculos enfrentados para se tornar possível a conciliação entre os corpora sociolingüísticos e a metodologia experimental. O objetivo essencial desse capítulo é o de descrever as diferentes possibilidades encontradas para tornar possível a utilização de dados de fala espontânea no estudo acústico experimental.

Diante da ausência de uma metodologia padronizada para a análise experimental dos dados espontâneos, agravada pelo fato de que a fonética se impôs com técnicas de laboratório rigorosas, mas até o presente, com dificuldades para aplicá-las à fala em situação real de uso, a autora foi obrigada a repensar toda uma metodologia a ser empregada no tratamento dos dados. A maior parte do tempo destinado à tese foi consagrado a resolver tais questões metodológicas, a trabalhar no objetivo de

tornar viável o estudo da fala espontânea em fonética experimental. Por essa razão, uma discussão sobre a natureza dos dados foi feita, em particular sobre a exploração do corpus, que exigiu um inventário, uma organização em banco de dados e uma transferência para CD-ROM, compreendendo a padronização das anotações dos arquivos sonoros e a escolha dos softwares. Tudo à luz de uma reflexão sobre o conceito de língua adotado pelos estudos experimentais, a dicotomia fala de laboratório / fala espontânea e a adaptação das fases experimentais (capítulo 6). Todo esse trabalho de organização do corpus em forma de banco de dados e a transferência do corpus para CD-ROM facilitou o trabalho de experimentação, tanto no tratamento acústico quanto na preparação de subcorpora para a testagem de hipóteses.

Uma vez vencida a fase imediatamente acima relatada, passou-se à exploração do corpus, objeto do capítulo 7. Essa fase também exigiu muita reflexão antes de sua execução propriamente dita. O programa PRAAT foi muito útil em duas fases experimentais:

- A da segmentação do sinal em turnos de fala, fase necessária para tornar possível a estilização da F_0 no programa MOMEL, pois o fato de que o corpus fora organizado em tomadas de som¹ constituía um problema para a codificação da F_0 , uma vez que cada tomada de som compreende vários turnos de fala² e, portanto, apresenta vozes de vários falantes diferentes.

¹ O critério utilizado para tal delimitação de "tomada de som" é simplesmente o fato de ligar ou desligar o gravador. Portanto, por tomada de som entende-se um evento sonoro gravado sem interrupção.

² Um único enunciado de um único locutor.

▪ A do tratamento estatístico dos dados. Nessa fase um outro programa foi útil, PERL, com o qual foi possível a automatização dos cálculos das variáveis, assim como se pôde efetuar uma análise discriminante dos dados.

Com relação a variáveis estatísticas, foi introduzida uma outra variável para os cálculos sobre o ritmo, o coeficiente de variação. A razão maior foi Ramus (1999) ter indicado como efeito significativo os fatores %V (porcentagem de vogais) e Δ (desvio padrão), pois as duas variáveis dão conta da noção tradicional de classe de ritmo para um corpus de fala lida. Como o corpus utilizado por Cruz (2000) é de fala espontânea, foram necessárias variáveis que neutralizassem as variações de velocidade de fala por exemplo, variações muito mais ligadas aos estilos do locutor, razão pela qual o coeficiente de variação proposto por Hirst (2000) foi muito útil. Segundo o autor, que também empregou a metodologia de Ramus (idem), o coeficiente de variação é mais importante que o Δ , porque ele é independente da unidade de medida e também da velocidade de fala, não levando, portanto, em consideração esse tipo de variação. Segundo Hirst (idem), a metodologia de Ramus (idem), Ramus & Mehler (1999), Ramus et al. (2000) é muito interessante. Faz-se, entretanto, necessário testar outros parâmetros, como aliás o fez Grabe & Low (2000) e Frota & Vigário (2000a, 2000b), que fizeram observações semelhantes e que também propõem outros parâmetros a serem testados.

O capítulo 4 é reservado aos aspectos prosódicos do português. Para esse fim, sobrevoa a literatura existente sobre o assunto para mostrar como é difícil estabelecer o status rítmico do português. Situa-se, então, o português entre os estudos tipológicos lingüísticos sobre o ritmo, em particular aqueles realizados por Ramus e seus colaboradores (Ramus 1999,

Ramus & Mehler 1999, Ramus et al. 2000), que compreendem comparações intersistemas rítmicos. Somente então pôde confrontar o procedimento adotado com os de Frota & Vigário (2000a, 2000b), realizado a partir de Ramus (idem), mas que fizeram estudo comparativo entre duas variedades do português PE e PB.

As variáveis mais robustas confirmam uma boa classificação para as três variedades do português. No nível melódico, a variedade do português falado na Amazônia (AM) é freqüentemente confundida com o português afro-brasileiro (ABP), durante a verificação das variáveis isoladas, o que não é o caso quando se tomam as 21 variáveis calculadas para determinar o índice de musicalidade. Por esta razão, foram verificadas as classificações ao nível rítmico, mas para a aplicação da escala de Ramus (1999; Ramus et al. 2000) e a confrontação com os dados de Frota & Vigário (2000b), foram utilizados apenas os dados do português brasileiro padrão (PB) e do português afro-brasileiro (ABP).

A aplicação da escala de Ramus (ibid) aos dados de Cruz (idem) demonstraram que o ABP se encontra em uma classe rítmica diferente do PB. O PB se encontra na mesma escala que as línguas latinas, ou seja, a das línguas silábicas, enquanto que o ABP se encontra na zona das línguas moraicas. Frota & Vigário (2000b) também constata uma distribuição semelhante para o PB em seus dados. Segundo seus resultados, o PB ocupa o lugar reservado às línguas de ritmo silábico e o PE se encontra identificado como língua de ritmo acentual ao lado do inglês, do holandês e do polonês.

Logo o PB e o ABP se encontram em classes rítmicas opostas. O PB, entre as línguas de ritmo silábico e o ABP, entre as línguas moraicas. O fato de que o PB se encontra entre as línguas de ritmo silábico é de certa forma previsível uma vez que

geneticamente o português é uma língua de ritmo silábico, assim como todos os trabalhos sobre o ritmo confirmam tais resultados, seja no nível fonológico (Massini-Cagliari 1995, 1999) seja no nível fonético (Frota & Vigário 2000a, 2000b).

Retomando a classificação rítmica atribuída às três variedades do português: o PE, o PB e o ABP, falta explicar a classificação do PE dentre as línguas acentuais e o ABP dentre as línguas moraicas. Aventa-se uma explicação apenas para a classificação do ABP, uma vez que a autora acredita que somente foneticistas e nativos do PE, como Frota & Vigário, podem fornecer a explicação das mudanças rítmicas sofridas pelo PE que o afastaram de suas origens latinas.

As análises sobre o ritmo e entoação do ABP em comparação com o PB demonstram que:

- a) o PB está bem classificado entre as línguas de ritmo silábico; aliás, resultados semelhantes são fornecidos por Frota & Vigário (2000a, 2000b);
- b) o ABP se diferencia do PB com relação ao ritmo, uma vez que o primeiro se encontra entre as línguas moraicas;
- c) uma comparação com os dados de Frota & Vigário (2000a, 2000b) mostra que todas as duas variedades do português brasileiro se distinguem do PE, que se encontra classificado entre as línguas de ritmo acentual.

Além do ritmo, outros fenômenos são tratados na tese: os ideofones (no capítulos 3 e 8) e os clíticos (nos capítulos 4 e 8). A investigação desses fenômenos leva a autora a concluir que as marcas identificadas na variedade do português afro-brasileiro os identifica como: (i) comunidade remanescente de quilombo, (ii) falantes não de crioulo muito menos de um dialeto africano

preservado ao longo dos séculos, mas sim do português, (iii) por outro lado, o português não é sua língua materna.

Os resultados sobre os clíticos mostraram que o ABP conserva formas arcaicas do português. Já o ritmo mostra que o ABP não se encontra entre as línguas de ritmo silábico como o PB, nem entre as línguas de ritmo acentual como o PE. Como explicar uma estrutura métrica diferente para o ABP ?

Os estudos sobre as origens africanas do português brasileiro enfrentam uma grande dificuldade em alcançar seus objetivos, pois mesmo em termos de contribuição lexical, não é fácil precisar, por exemplo, se um empréstimo lexical vem do bantu ou do ioruba, ou então se se trata de uma combinação produzida a partir de itens lexicais provenientes de línguas bantus diferentes mas que dividem um grande número de radicais semelhantes, como o kimbundo (Mello 1998). Uma das principais razões é a escassez de documentação sobre o assunto. Quadro semelhante é constatado no caso de precisar os substratos da estrutura métrica do português afro-brasileiro. As análises de Cruz (idem) demonstram que o ABP se encontra classificado entre as línguas moraicas, mas indaga de onde vem essa influência ? A tese de Cruz (2000) não apresenta uma explicação para o fato, apenas deixa claro que não é o português do Brasil que se distancia do português europeu, mas que é o português europeu que se distancia de suas origens latinas, origens essas preservadas no português brasileiro padrão.

As análises demonstram que o português brasileiro das comunidades negras têm uma identidade lingüística diferente da do português padrão do Brasil e da do português padrão europeu, bem como que essa identidade, explícita nos aspectos prosódicos desses dialetos, é a prova de um traço de origem africana do português brasileiro.

Os resultados apontam para um substrato africano, para a existência de uma língua geral banto defendida por Schwegler (1998). Segundo a autora, o maior erro cometido por aqueles que sustentam uma forte influência das línguas africanas no português do Brasil foi o de procurar essa influência na gramática do português. Mello (1998, p.135) parte do princípio segundo o qual uma vez que houve empréstimos lexicais houve obrigatoriamente empréstimos gramaticais.

Não é investigando a gramática da língua de um determinado povo que se consegue identificar sua identidade lingüística, mas sim estudando a sua prosódia. A prosódia é o que há de mais íntimo para um falante, é a sua identidade. Da mesma forma que a identidade de um povo está na prosódia da sua língua. Por essa razão, os resultados de Cruz (idem) apontam o português como língua adquirida, como segunda língua, uma língua que substituiu as línguas maternas desses povos que, por sua vez, falavam uma língua geral.

As análises efetuadas demonstraram que o português brasileiro não se distanciou do português europeu (a língua fonte). Os resultados provam que o português brasileiro guarda sempre o elo mais estreito com suas origens latinas, das quais justamente o português europeu se distanciou em virtude de razões desconhecidas. Apenas Frota & Vigário podem achar a explicação.

No caso do português falado pelas comunidades remanescentes de quilombos da Amazônia, sua identidade está na estrutura prosódica de sua variedade lingüística. Logo, pode-se postular que as diferenças do português afro-brasileiro são de origem africanas. E isso prova a existência de um substrato bantu:

Afro-brasileiro = português + bases prosódicas bantus.

Pode-se constatar que a maioria (1er totalidade) das marcas lingüísticas dessas variedades do português afro-brasileiro refletem muito mais as condições históricas de seus povos que seus contatos lingüísticos em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete. Processos fonológicos segmentais como índices de padrões prosódicos diversos nos estilos formal e casual no Português do Brasil. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, v.2, p.23-43, 1981.

BRANDÃO DE CARVALHO, Joaquim. Phonological conditions on Portuguese clitic placement on syntactic evidence for stress and rhythmical patterns. *Linguistics*, v.27, n.3, p.405-436, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Análise fonética do ritmo em poesia. *EPA*, n.3, p.67-96, 1984.

FROTA, Sónia; VIGÁRIO, Marina. Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no PE e no PB. To appear In: *Encontro da Associação Portuguesa de Lingüística*, 15, 2000a. *Proceedings*.

FROTA, Sónia, VIGÁRIO, Marina. On correlates of rhythmic distinctions: the European / Brazilian Portuguese case. Paper presented as a poster. In: *Conference on Laboratory Phonology*, 7, 2000b.

GALVES, Antonio, GALVES, Charlote. A case study of prosody driven language changes: from classical to modern European Portuguese, 1995, 24 p. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~tycho/papers/index.html>>.

GRABE, Ester; LOW, E. L. Acoustic correlate of rhythm class. *Paper in Laboratory Phonology 7*. Nijmegen, September 2000.

HIRST, Daniel. The paradox. Universal and language-specific parameters of speech prosody. In: *Workshop prosody 2000: Speech recognition and synthesis*. Kraków: University of Mining and Metallurgy, 2000.

HIRST, Daniel; DI CRISTO, Albert. (ed.). *Intonation Systems: a survey of twenty languages*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.

LEE, S. H. *Morfologia e fonologia lexical do português do Brasil*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado). Unicamp.

LOPEZ, Morales. *Estudios sobre el español de Cuba*. New York: Las Américas, 1971.

MAJOR, Roy. *Prosody in Brazilian Portuguese phonology*. Columbus : Ohio State University, 1979.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *Cantigas de amigo: do ritmo poético ao lingüístico. Um estudo do percurso histórico da acentuação em português*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado), Unicamp.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *Do poético ao lingüístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento*. Araraquara : Laboratório Editorial / UNESP / Cultura Acadêmica, 1999. (Coleção Letras Burocracia)

MELLO, Heliana. O português vernacular do Brasil: introdução. In: PERL, M.; SCHWEGLER A. (eds). *América negra: panorâmica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades hispanas, portuguesas y criollas*. Frankfurt am Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 1998, p. 72-74.

RAMUS, Franck. *Rythme des langues et acquisition du langage*. Paris, 1999. 225f. Thèse (Doctorat) École des Hautes Études en Sciences Sociales.

RAMUS, Franck et alii. Correlates of linguistic rhythm in the speech signal. *Cognition*, 2000.

RAMUS, Franck; MEHLER, Jackques. Language identification with suprasegmental cues: a study based on speech synthesis. *Journal of the Acoustic society of America*, v.105, n.1, p. 512-521, 1999.

REIS, César. *L'interaction entre l'accent, l'intonation et le rythme en portugais brésilien*. Aix-en-Provence, 1995. 342f. Thèse (Doctorat) Université de Provence, Institut de Phonétique.

SCHWEGLER, Armim. Les créoles ibéro-américains : généralités et quelques problèmes spécifiques. *Guest lecture*. Institut d'Études Créoles et Francophones. Aix-en-Provence, Mai 1998.

SILVA NETO, Serafim. *Introdução à língua portuguesa do Brasil*. Rio de Janeiro : Instituto Nacional do Livro, 1951.

TAGLIAVINI, C. *Le origini delle lingue neolatine, introduzione alla filologia romanza*. Bologna : R. Pátron, 1959-1969.

TARALLO, Fernando. *Túnel do tempo: uma viagem diacrônica*. São Paulo : Ática, 1990.

VAISSIÈRE, Jacqueline. Synchronic variations, historical sound changes and suprasegmental framework. *Proceedings of Workshop SpoSS (Sound Patterns of Spontaneous Speech: production and perception)*. La Baume-les-aix, 1998, p. 69-78.

REVISTA MOARA

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

A Revista MOARA aceita trabalhos originais para publicação (artigos, resenhas, traduções, discussões, retrospectivas). Os textos serão submetidos à Comissão Editorial, que se reserva o direito de sugerir ao autor modificações de forma e/ou de conteúdo.

Os textos deverão ser enviados em disquete e em duas cópias impressas; não deverão exceder a 25 páginas digitadas em computador compatível com versão IBM (atualizada), usando o programa *word for windows* (fonte 12 em *Times New Roman*).

Os trabalhos devem obedecer ao que segue:

- a) título;
- b) nome(s) do(s) autor(es) com o último sobrenome em negrito;
- c) filiação institucional por extenso;
- d) resumos (em português e inglês ou em português e francês), antecedendo o texto, com o máximo de 150 palavras;
- e) três palavras-chave (em português e inglês ou português e francês);
- g) referências bibliográficas: deverão ser apresentadas ao final do texto, obedecendo às normas da ABNT (NBR-6023):

❖ **Livro**

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

❖ **Parte de obra (capítulos, fragmentos, volumes)**

GOMES, Severo. Informática e soberania. In: BENKOUICHE, Rabah (org.). *A questão da informática no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 167p. P. 30-36.

❖ **Artigo de Periódico**

GOMES, Sonia Pedrosa, ALOJA, Miriam. Referências bibliográficas: algumas sugestões. *Boletim Abdf*. Brasília, v.6, n.21-31, abr./jun., 1983.

❖ **Artigo de jornal**

JOB, Fernando. Munique está em festa. *O Liberal*. Belém, 19 set. 1999, p.4, cad.1.

❖ **Trabalho de Congresso ou similar (publicado)**

TARGINO, Maria das Graças. Bibliotecas universitárias e prestação de serviços: a irreverências do óbvio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 16, 1991. Salvador, Anais... Salvador: APBED, 1991, v.1, p.400-405.

h) **Ilustrações:**

❖ As figuras (desenhos, gráficos, mapas, esquemas, organogramas, fórmulas, etc.) com suas legendas devem ser claramente legíveis. Devem indicar: autor, título abreviado e sentido da figura. Legenda das ilustrações, nos locais em que aparecerão as figuras, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e iniciadas pelo termo FIGURA. As tabelas serão encabeçadas e citadas como tabela, como título auto-explicativo, colocado acima.

Importante: Todos os trabalhos devem ser revisados por seus autores antes de serem submetidos à Comissão Editorial.

