



Linguagem em Foco

Revista do Programa de
Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da UECE



volume 04 - No 02 - 2012
ISSN 2176-7955

MARIA HELENICE ARAÚJO COSTA
IÚTA LERCHE VIEIRA
CARLOS AUGUSTO VIANA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA DA UECE

VOLUME 4 – NÚMERO 2 – 2012 – ISSN 2176-7955



LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
© 2013 Copyright by Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60740-000 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

Capa e diagramação

Diogo Braga

Revisão de Texto

Andrezza Alves Queiroz
Maria Helenice Araújo Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Biblioteca Central do Centro de Humanidades

Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

L755 Linguagem em Foco: revista do Programa de Pós-Graduação
em Linguística Aplicada da EUCE. – V.4, n.2 (jul./dez.2012).
Fortaleza : EdUECE, 2012

Semestral
ISSN: 2176-7955

1. Linguística Aplicada. 2. Ensino-Aprendizagem. 3. Tradução
4. Lexicologia. 5. Universidade Estadual do Ceará, Centro
de Humanidades. I. Título.

CDD: 410.05

MARIA HELENICE ARAÚJO COSTA
IÚTA LERCHE VIEIRA
CARLOS AUGUSTO VIANA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA DA UECE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmus Miessa Ruiz

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduina Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)
Eliane P. Zamith Brito (FGV)
Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP)
Manuel Domingos Neto (UFF)
Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ)
Túlio Batista Franco (UFF)

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

Volume 4 – Nº 2 -2012 – ISSN 2176-7955

<http://www.uece.br/linguagememfoco/>

EQUIPE EDITORIAL

Maria Helenice Araújo Costa (UECE)

Iúta Lerche Vieira (UECE)

Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

Angela Paiva Dionísio, UFPE, Brasil

Antonieta Celani, PUC-SP, Brasil

Antonio Carlos Xavier, UFPE, Brasil

Antonio Mendoza Fillola, Universidade de Barcelona, Espanha

Antonio Paulo Berber Sardinha, PUC-SP, Brasil

Carlos Alberto Marques Golveia, Universidade de Lisboa, Portugal

Célia Magalhães, UFMG, Brasil

Charles Bazerman, Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, Estados Unidos

Denise Bértoli Braga, UNICAMP - SP, Brasil

Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, UFC, Brasil

Elisabeth Reis Teixeira, UFPA, Brasil

Giovana Ferreira Gonçalves, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Heloísa Collins, PUC - SP, Brasil

Ieda Maria Alves, USP, Brasil

Ingedore Koch, UNICAMP - SP, Brasil

Jean-Pierre Cuq, Universidade de Nice, França

Júlio César Araújo, UFC, Brasil

Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP - SP, Brasil

Leila Bárbara, PUC - SP, Brasil

Luiz Fernando Gomes, Universidade de Sorocaba - SP, Brasil

Luiz Paulo da Moita Lopes, UFRJ, Brasil

Mailce Borges Mota, UFSC, Brasil

Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, UFSC, Brasil

Marcelo Buzato, UNICAMP - SP, Brasil

Matilde Scaramucci, UNICAMP - SP, Brasil

Mônica Magalhães Cavalcante, UFC, Brasil

Nina Célia Almeida de Barros, Brasil

Orlando Vian Júnior, UFRN, Brasil

Stella Esther Ortweiler Tagnin, USP, Brasil

Tania Regina de Souza Romero, Universidade Federal de Lavras - MG, Brasil

Thaís Cristófaró Silva, UFMG, Brasil

Vera Lúcia Menezes, UFMG, Brasil

Vlândia Maria Cabral Borges, UFC, Brasil

SUMÁRIO

Editorial	11
-----------------	----

ARTIGOS

A análise de um debate espanhol à luz do modelo de trabalho de face de Robyn Penman	13
Roberta Fernandes Pacheco - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	
“Com versando” sobre segmentação não-convencional de palavra em textos do ensino fundamental	27
Fabiana Cristina Paranhos - Universidade Estadual Paulista (UNESP/IBILCE)	
Vozes sociais sobre beleza feminina: efeitos dialógicos do consumo no discurso do anúncio de classificados de serviços sexuais	41
Kelli da Rosa Ribeiro - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	
A aplicação de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de língua portuguesa: percursos e percalços	53
Manuela Colamarço e Fabiana Gonçalo - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	
Percepção e cognição do professor de língua inglesa: uma proposta de análise sob a ótica da Teoria Sócio-Cultural	67
Francisco Wellington Borges Gomes - Universidade Federal do Piauí (UFPI)	

ENSAIOS

L'échange verbal, ressource fondamentale pour la compréhension des activités de travail. Une révision des perspectives ouvertes par le recours au rapport dialogique en analyse de l'activité	83
Daniel Faïta - Aix-Marseille Université (AMU)	
Perspectivas de pesquisa em multiletramentos: Questionando os letramentos envolvidos na produção do gênero SMS	95
Júlio Cesar Ferreira Firmino e Iúta Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará (UECE)	
A metáfora no discurso: uma discussão sobre a emergência e a dinâmica da metáfora	107
Cinara Cortez - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	

TESES E DISSERTAÇÕES

Notas sobre a dissertação Software: esboço de um estudo para as ciências da linguagem	119
Aguinaldo Gomes de Souza - Universidade Aberta do Brasil (UAB)	

RESENHA

FERREIRA, Luiz Antônio. Leitura e persuasão: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010	127
Cristhiane Ferreguett - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	

EDITORIAL

Este número 2, que ao lado do número 1 compõe o volume 4 da Revista Linguagem em foco, segue a mesma linha desse anterior. Ambos são exemplares atemáticos, fruto de uma chamada para publicação que resultou em uma série numerosa de submissões de trabalhos diversificados, no que tange aos fundamentos epistemológicos, à abordagem metodológica e ao objeto de análise, no universo dos estudos da linguagem.

Assim, os autores que colaboram com a presente coletânea desenvolvem discussões sobre uma pluralidade de temas instigantes que nunca se esgotam, tais como ensino, processamento de linguagens, interação em ambientes virtuais e formas de letramento. São ao todo cinco artigos de pesquisa, quatro ensaios e um resumo de dissertação.

O primeiro artigo, de **Roberta Fernandes Pacheco**, tem como proposta a aplicação de uma vertente da Teoria da Polidez, o modelo de trabalho de face, de Robyn Penman (1990). A autora analisa um debate televisivo na TV espanhola com o objetivo de identificar as estratégias utilizadas pelos interagentes nesse tipo de atividade. O segundo artigo, de **Fabiana Cristina Paranhos**, por sua vez, analisa quantitativa e qualitativamente as segmentações não-convencionais de palavras, produzidas por alunos do primeiro e do último ano do Ensino Fundamental II. Partindo de uma concepção de escrita heterogênea, Paranhos verifica em que medida a relação entre os enunciados falados e escritos, vistos do ângulo da organização prosódica da linguagem, produzem reflexos na segmentação da escrita desses sujeitos. O terceiro artigo, da autoria de **Kelli da Rosa Ribeiro**, recorre ao dialogismo bakhtiniano para focar diferentes pontos de vista acerca do tema beleza feminina no discurso do anúncio de classificados de serviços sexuais. A autora observa pistas socioideológicas reveladas nesses enunciados, as quais, segundo conclui, apontam para tipos estereotipados de beleza e sensualidade feminina. O quarto artigo, escrito por **Manuela Colamarço**, consta de um relato da experiência de utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no ensino de Língua Portuguesa. O foco do trabalho recai sobre as estratégias didático-pedagógicas usadas no aproveitamento dos recursos oferecidos pela plataforma Moodle como um componente on line de ensino em um curso presencial. O quinto artigo trata de problemas ligados à percepção e à cognição do professor de língua inglesa. O autor, **Francisco Wellington Borges Gomes**, recorrendo aos princípios da Teoria Sociocultural, analisa entrevistas com alunos de licenciatura em língua inglesa, professores em formação, e discute a ideia de que experiências sociais vividas por esses sujeitos podem influenciá-los, depois, na atuação em sala de aula.

O texto de número 6 constitui um ensaio, por meio do qual o autor, **Daniel Faïta**, discute a troca verbal como recurso importante na expressão de padrões de pensamentos, de experiência e de confronto entre sujeitos no ambiente social. Considerando um desafio para a pesquisa a criação de situações

experimentais eficazes, Faïta propõe o engajamento do pesquisador em uma atividade conjunta, entre este e os sujeitos da pesquisa, como uma forma de promover o avanço do conhecimento. O trabalho de número 7, também um ensaio, trata das perspectivas de pesquisa em multiletramentos. Os autores, **Júlio Cesar Firmino** e **Iúta Lerche Vieira**, fazem um breve levantamento sobre os tipos de letramento que estariam envolvidos na produção de SMS e observam que, no Text, alguns desses tipos são imperceptíveis por pesquisadores e usuários. O texto de número 8, mais um ensaio, é da autoria de **Cinara Cortez**. Nesse trabalho, a autora discute o lócus da metáfora no discurso a partir de duas perspectivas, inseridas no âmbito da Linguística Aplicada, que defendem a metáfora como emergente na dinâmica entre pensamento e linguagem: a *Dynamical System Approach* e a *Emergentist Discourse Approach*.

O nono texto, da autoria de **Aguinaldo Gomes de Souza**, consta de um resumo de dissertação. Recorrendo à teoria bakhtiniana da enunciação e aos pressupostos da ergolinguística, o autor defende a ideia de que o software extrapola a função de simples suporte de gêneros textuais e viabiliza novas relações com a escrita, uma vez que os sujeitos que desenvolvem softwares deixam em suas interfaces formas marcadas e não marcadas de suas presenças, as quais influenciam os sujeitos usuários.

Fechando a coletânea, vem finalmente o texto de **Cristhiane Ferreguett**, uma resenha do livro *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*, de Luiz Antônio Ferreira. Para a resenhista, a obra em questão deve servir como leitura inicial sobre retórica, na medida em que simplifica os conceitos e oferece um grande número de exemplos que tornam a teoria mais acessível.

Agradecemos aos autores por toda essa valorosa contribuição e esperamos que os leitores façam bom proveito do rico material que finalmente conseguimos disponibilizar nesta coletânea.

Maria Helenice Araújo Costa

Iúta Lerche Vieira

Carlos Augusto Viana da Silva

A ANÁLISE DE UM DEBATE ESPANHOL À LUZ DO MODELO DE TRABALHO DE FACE DE ROBYN PENMAN¹

Roberta Fernandes Pacheco*

RESUMO

Este trabalho busca aplicar o modelo de *trabalho de face* de Robyn Penman (1990) a um debate televisivo no espanhol, identificando as estratégias utilizadas pelos interagentes neste tipo de atividade (LEVINSON, 1979; SARANGI, 2000). Este modelo parte de uma proposta de reformulação da teoria da polidez proposta por Brown e Levinson ([1978] 1987) e analisa os trabalhos de face desenvolvidos no discurso do tribunal, enfatizando a relevância do *self* nas construções interacionais. A autora defende que uma proposta de reformulação da teoria da polidez deve considerar os procedimentos pelos quais as metas interacionais possam ser inferidas, reconhecendo ainda que os trabalhos de face são de natureza multifuncional, seja em relação aos desejos de face, seja em relação a seus efeitos. O *corpus* é composto por cerca de dez horas gravadas do programa *59*” (Cinquenta e nove segundos) transmitido pela televisão espanhola. O programa se caracteriza por abordar temas de caráter social e político vinculados aos acontecimentos ocorridos na Espanha ou em outros países que de alguma forma afetam o Estado Espanhol. A análise permitiu observar que as estratégias de trabalho de face propostas por Penman (1990) são adaptáveis a outros contextos interacionais, como o analisado neste estudo.

Palavras-chave: Trabalho de face; Metas interacionais; Estratégias; Tipo de atividade.

1 Este artigo é fruto da apresentação em Comunicação Oral intitulada “A Aplicabilidade do Modelo de Polidez de Robyn Penman em um Debate Televisivo no Espanhol” realizada na III Semana de Letras da UFJF em out/ 2010.

ABSTRACT

The present work aims to apply Robyn Penman's (1990) *facework* model to a Spanish television debate, identifying the strategies used by interactants in this type of activity (LEVINSON, 1979; SARANGI, 2000). In her model, Penman proposes a reformulation of Brown and Levinson's ([1978] 1987) theory of politeness by analyzing the facework strategies used in a court, focusing on the importance of the *self* in interactional constructions. The author affirms that a reformulation of the politeness theory must take into account the procedures through which interactional goals can be inferred, pointing out the multifunctional nature of faceworks concerning both face wants and their effects. The data consists of a ten-hour recording of the program 59'' (fifty-nine seconds) broadcast by Spanish television. The program is known for addressing social and political issues related to events taking place in Spain or in other countries that affect the Spanish State in some way. It could be verified through the analysis that the facework strategies proposed by Penman (1990) can be adapted to other interactional contexts, like the one analyzed in this study.

Keywords: Facework; Interactional goals; Strategies; Activity type.

Introdução

O objetivo deste estudo é identificar e analisar as estratégias usadas pelos participantes de um debate televisivo no espanhol a partir do modelo de *trabalho de face* proposto por Robyn Penman (1990), buscando adequá-lo à atividade de fala em questão.

Este modelo parte de uma proposta de reformulação do trabalho pioneiro de Brown e Levinson ([1978] 1987) em sua teoria da polidez e nas relações sociais de manutenção de *face*. A autora discute o trabalho de face e a polidez no discurso do tribunal, enfatizando a relevância dos trabalhos de face dirigidos ao *self*.

A teoria da polidez de Brown e Levinson tem sido usada para explicar uma das principais metas dos atores sociais nas interações: atender aos desejos de face. Apesar da ausência de uma perspectiva interacional – alvo de crítica de estudos sobre a polidez –, a teoria parte do pressuposto de que é de interesse de todos os participantes de um encontro social trabalhar para que tanto os desejos de face do *self* quanto do *outro* sejam mantidos.

Penman defende que uma proposta de reformulação da teoria da polidez deve considerar os procedimentos pelos quais as metas interacionais possam ser inferidas, reconhecendo ainda que os trabalhos de face são de natureza multifuncional, seja em relação aos desejos de face, seja em relação a

seus efeitos.

Qualquer ato de fala pode ter mais de uma meta comunicativa quando os atores sociais se engajam no discurso. Essas metas podem ser modificadas localmente e novas metas podem ser alcançadas no curso da interação, logo a atribuição de metas a atos de fala depende em grande escala do contexto.

Discutir os trabalhos de face envolvidos em um debate televisivo é considerar como pano de fundo das ações dos participantes, a exposição pública a que estão submetidos em um meio de comunicação de massa. Neste contexto, o equilíbrio entre a construção da face e sua possível perda envolve uma colaboração maior dos interlocutores no discurso, uma vez que há uma audiência ‘invisível’ à discussão do debate - o telespectador -, que julga e forma opinião sobre o melhor debatedor, ou seja, pode apontar aquele que melhor conseguiu defender sua posição.

Nas seções subsequentes, apresento e discuto o modelo de trabalho de face de Robyn Penman, para, em seguida, identificar e classificar as principais estratégias de trabalhos de face, usadas pelos participantes deste tipo de atividade.

1. O modelo de trabalho de face de Robyn Penman

Na formulação de seu modelo de trabalho de face, Penman (1990) identifica alguns problemas conceituais e metodológicos observados na teoria da polidez de Brown e Levinson ([1978] 1987). Segundo a crítica de Penman, primeiro, esses dois autores tratam a polidez como o construto básico de análise dos trabalhos de face. No entanto, trabalho de face é uma categoria mais ampla que inclui polidez, mas não se restringe a esse aspecto. Existe uma gama de estratégias, além das de polidez, que as pessoas empregam em seus trabalhos de face, como as estratégias que ameaçam/agravam a face do self e/ou a do outro. Como consequência desta limitação, a teoria negligenciaria questões de agravamento de face, focalizando apenas estratégias de proteção e mitigação em situações de potencial ameaça às faces. Em situação de debate, por exemplo, nem sempre as ameaças à face são apenas potenciais.

Outro problema apontado por Penman na obra dos dois teóricos é o fato de os métodos de análise não terem sido desenvolvidos para darem conta da interpretação das estratégias considerando a organização sequencial do discurso. Todos os exemplos são de enunciados isolados, fora do contexto da fala em curso. Além disso, embora a teoria contemple tanto estratégias dirigidas ao self, quanto dirigidas ao outro, a análise de Brown e Levinson negligencia estratégias de polidez dirigidas ao self.

O foco no self é o diferencial no modelo de Penman. A autora busca em Goffman (1955, 1967) as noções de face e de trabalho de face para argumentar que, apesar dessas definições serem dirigidas ao self, a maioria dos modelos focaliza o outro. Em Goffman, face é concebida como “o valor social que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma..., em termos de atributos sociais aprovados” e trabalho de face “como as ações realizadas por uma pessoa para tornar o que quer que esteja fazendo consistente com a face” (GOFFMAN, 1955, p. 5). Nesta concepção, trabalho de face é dirigido ao self, enquanto

a maioria dos modelos focaliza, quase que exclusivamente, o outro, ou seja, o trabalho de face é algo que uma pessoa faz para uma outra: honramos ou ameaçamos a face do outro (SCHIMANOFF, 1987); agravamos ou mitigamos a face dos outros (MCLAUGHLIN, CODY e O`HAIR, 1983) ou cooperamos ou antagonizamos com o outro (CRAIG et al., 1986). Essas diferentes orientações – self e o outro - permitem, segundo Penman, uma primeira oportunidade de múltiplas metas dos trabalhos de face.

Segundo a autora, também é importante incorporar a distinção entre face positiva e face negativa feita por Brown e Levinson. Por face positiva entende-se o desejo de ter uma imagem do self positiva e consistente, apreciada por, pelo menos, algumas pessoas; já os trabalhos de face negativa seriam dirigidos ao estabelecimento e manutenção da distância desejada e das restrições interpessoais entre o self e o outro.

Outro ponto importante na construção de um modelo de trabalho de face, segundo Penman, é a definição da dimensão subjacente aos trabalhos de face e de da forma como esta dimensão se articula, de maneira gradual, com a produção das estratégias linguísticas de trabalhos de face. Segundo Penman, é necessária uma dimensão que dê conta do fato de as pessoas poderem atender ou ignorar os desejos de sua própria face e da do outro.

Na teoria proposta por Harré (1979), a dimensão respeito/ desprezo é considerada o princípio estrutural fundamental da vida humana. Tanto o respeito quanto o desprezo estão presentes nas realizações públicas e privadas, refletindo propriedades interacionais, sendo marcadas em formas de ações recíprocas e complementares. O respeito como uma relação socialmente recíproca pode ser demonstrado via deferência ou admiração e retribuído por alguma forma de afável condescendência. Respeito com o self pode ser mostrado agindo com dignidade, sendo retribuído com deferência. O desprezo pode ser mostrado via desdém ou desgosto com o outro e retribuído com ressentimento ou retaliação. Em relação ao self, se dá via depreciação e é respondido com desgosto ou ridicularização.

Tendo como base a dimensão respeito/desprezo, Penman propõe um modelo que leve em conta a multifuncionalidade das elocuições, uma vez que mais de uma estratégia de trabalho de face pode ser expressa sequencialmente e/ou simultaneamente em uma mesma elocução.

Os meios pelos quais as metas podem ser alcançadas podem ser diretos ou indiretos. De acordo com a diretividade ou indiretividade e o grau de respeito ou desprezo, os efeitos das estratégias de trabalho de face podem ser classificados em quatro categorias: (i) minimizar ou aumentar a face do self e/ou do outro resultam de estratégias diretas de polidez ou outras estratégias indicando respeito; (ii) proteção é realizado através de estratégias indiretas envolvendo certo grau de respeito; (iii) ameaça é realizada de forma indireta indicando certo grau de desprezo ou falta de respeito e (iv) agravar ou depreciar são realizados de forma direta, sem ambiguidade.

O modelo também apresenta o efeito possivelmente cumulativo e indeterminado de alguns tipos de elocução. O efeito cumulativo é indicado no losango – quadro 1 - envolvendo proteção e ameaça. Há elocuições, por exemplo, cuja principal meta, segundo a autora, é de natureza informacional e qualquer trabalho de face é indeterminado.

Essa divisão de estratégias em categorias que compõe o modelo de Penman foi desenvolvida a partir da análise do discurso em corte, o que torna necessário, ao aplicá-lo em outros contextos, como o do debate televisivo, considerar a atividade de fala na qual o modelo se alicerça. A concepção de tipo de atividade proposta por Levinson (1979) enfatiza o objetivo que os participantes vêm na atividade, sendo esta culturalmente reconhecida, com “os participantes focalizando um objetivo bem definido, socialmente constituído, com limites, restrições de participantes e contexto” (op.cit., p. 368). Dessa forma, no debate televisivo como atividade de fala, os participantes possuem objetivos definidos que se refletem nos papéis desempenhados por eles na interação. Essa restrição de participação, portanto, determina o conteúdo da fala de cada participante, assim como define o seu papel institucional nesta atividade de fala, que segundo Sarangi (2000) é um meio de caracterizar o contexto.

A seguir apresenta-se o modelo de trabalho de face proposto por Penman:

Quadro 1 - Modelo de Trabalho de Face (Penman 1990): As Microestratégias

Para	Face	Mitigar/Aumentar	Proteger	Ameaçar	Agravar/Depreciar
Self	Positiva	- expressar generosidade - dizer coisas positivas sobre o self	- explicar as razões para a ação - defender veracidade - defender a adequação da ação - buscar simpatia	- admitir inadequação da ação - conceder - fazer deferência - comentários sardônicos sobre o self	- autoacusação - confessar erros, faltas
	Negativa	- afirmar direitos - recusar orientações	- limitar cooperação - dar resposta insuficiente - não dar resposta direta - limitar responsabilidade - resposta direta com expansão	- aceitar orientação - admitir restrição - aceitar obrigação - resposta direta com o máximo de eficiência	- renunciar controle - submeter-se a imposições
Outro	Negativa	- desculpar-se pela infração	- pergunta aberta, direta - pergunta limitada (hedges) - usar indiretividade convencional para perguntar - perguntar com polidez - buscar acordo	- pergunta direta fechada - interromper - resistir ao questionamento por hedge de relevância, negação ou correção - afirmações como pergunta	- negativa insistente - resistência desafiadora - exigência - ordem direta
	Positiva	- expressar interesse claro - mostrar associação - dar aprovação - dar simpatia	- indicar atenção - reparar - expressar ironia ou humor - sugerir razões	- questionar racionalidade - questionar motivação - questionar lembrança - questionar adequação - sarcasmo direcionado ao outro	- desafiar racionalidade; motivação; confiabilidade; lembranças. - expor inconsistências - insultar, depreciar, ridicularizar

2. Aspectos metodológicos

Este trabalho se baseia em um estudo de caso e adota uma perspectiva qualitativa e interpretativa de análise dos dados.

O *corpus* é composto por cerca de dez horas de gravações do programa “59” (cinquenta e nove segundos) da televisão espanhola, que se caracteriza por debater temas de caráter sociopolítico relacionados ao Estado Espanhol. O número de debatedores a cada programa é fixo - seis jornalistas –, no entanto, não há um debatedor permanente na mesa, além da mediadora, havendo uma rotatividade nos jornalistas convidados.

Os exemplos citados neste trabalho têm como tema o julgamento dos acusados pelo atentado de onze de março de 2004 – 11M -, ocorrido no centro de Madri. Durante o debate há um questionamento sobre um possível relatório entregue pelo ex-diretor geral da polícia, Díaz de Mera, após o atentado, que comprovaria a culpabilidade do grupo separatista espanhol *ETA*. Este, por sua vez, vai a público na semana do julgamento negar tal fato.

3. Análise dos dados

Na dimensão do respeito pela face positiva do self, Penman (1990) apresenta como uma de suas estratégias “dizer valores positivos sobre o self” na busca por enaltecê-lo. Há turnos no debate em análise que o participante atribui ao self, elogios a sua competência jornalística. Na fala de Ernesto, este fato pode ser claramente observado:

Excerto 1:

²bueno, yo creo que diaz de mera ha estado >como ya he dicho yo en la prensa local< y estoy segu::ro una vez que trabajo hace tiempo en el campo y la fiabilidad que tengo como periodista he conseguido el once enseguida del día que le llama diaz de mera el día veintiocho, ha estado en el local y poco declara diaz de mera ante el juicio³

No excerto (1), Ernesto interrompe a informação sobre a localização de Díaz de Mera na época do atentado do 11M para mostrar sua capacidade como jornalista e, com isso, passar à audiência a segurança – “estoy seguro” - no argumento que apresenta na defesa de sua posição desfavorável ao comportamento de Díaz de Mera.

2 Transcrição dos dados realizada segundo convenções de Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974.

3 bom, eu acredito que diaz de Mera esteve >como eu já disse na imprensa local< e tenho certe::za uma vez que trabalho faz tempo no campo e a confiança que tenho como jornalista consegui no onze [o atentado de 11M] o dia seguinte do dia que chama diaz de mera o dia vinte e oito, esteve no local e pouco declara diaz de mera no tribunal

A elocução “trabajo hace tiempo en el campo y la fiabilidad que tengo como periodista he conseguido el once” reivindica para o self a confiabilidade, com base na experiência profissional do jornalista. Há uma estratégia direta de valorização da informação passada, pois, se o jornalista, cuja função é informar, passa uma informação na qual lhe é atribuído experiência e confiança em seu trabalho, sem dúvida a informação passa a ter um teor de argumento inquestionável. Em um debate, passar confiança sobre o assunto em questão é mostra de competência argumentativa, que não se dirige no fragmento só ao profissional, mas também ao pessoal, como um indivíduo que possui valores morais, como honra e ética, uma vez que cumpre sua função com segurança e confiança.

Como uma das estratégias de proteção do self, o modelo apresenta a “omissão de respostas diretas”. O participante Jose Antonio utiliza-se desta estratégia em pelo menos duas ocorrências de seu turno, como a destacada abaixo:

Excerto 2:

(PENMAN,1990)

pero yo en la cuestión >perdón< de diaz de mera no quiero vamos no quiero entrar porque me parece que yo desconozco cual es la información que él tiene creo que cuando uno habla de un tema tiene que tener una seguridad sobre ese asunto y de lo que esta hablando y por tanto, si no la tiene pues ha hecho mal en esbozar algo de lo que después se no puede dar una cuenta razonablemente⁴

A mediadora do debate pergunta a Jose Antonio sua opinião sobre o suposto relatório de Díaz de Mera. Ele então, no excerto (2), se esquia da resposta e se omite a dar um posicionamento direto à pergunta feita, afirmando que não quer posicionar-se sobre este tema, pois segundo ele, quando uma pessoa fala de um tema precisa ter domínio sobre o assunto.

A mediadora, no decorrer da discussão, convoca novamente Jose Antonio e ele mais uma vez se isenta sobre a questão *Diaz de Mera*, afirmando que a explicação deve ocorrer por parte do ex-Diretor Geral da Polícia, não cabendo a ele posicionar-se sobre este assunto. Portanto, ele mais uma vez não atende ao comando da mediadora, de comentar a carta entregue em audiência nacional. No excerto a seguir é retratado o início do turno de Jose Antonio em que ele menciona Diaz de Mera:

Excerto 3:

diaz de mera eviden::temente tiene la respuesta que tiene por el cargo que ocupó y él tendrá que aclarar el asunto de la mejor forma en el consejo oportuno y presentando los informes que tenga que presentar⁵

4 mas eu na questão >perdão< de diaz de mera não quero vamos não quero entrar porque acho que eu desconheço qual é a informação que ele tem acho que quando um fala de um tema tem que ter uma segurança sobre esse assunto e do que está falando e portanto, se não tem pois fez mal em esboçar algo que depois não pode dar conta razoavelmente

5 diaz de mera eviden::temente tem a resposta que tem pelo cargo que ocupou e ele terá que esclarecer o assunto da melhor forma no conselho oportuno e apresentando os relatórios que tenha que apresentar

O interessante de observar nesta estratégia, de não dar uma resposta direta à pergunta feita é que, no contexto do debate, da mesma forma em que esta estratégia pode proteger o self de uma exposição declarada, pode também ameaçá-lo, pois se espera de um debatedor que se posicione sobre o tema em debate. O que Jose Antonio não percebe com sua atitude é o fato de que, evadir-se do assunto é uma forma de posicionar-se sobre ele. O self pode ser ameaçado no momento em que não dominar o assunto não condiz com a função institucional de um debatedor na interação em questão. Cabe aos participantes do debate discutir sobre os temas da mesa e a carta de Diaz de Mera é um tema. Não é possível, portanto, afirmar que por não dominar o assunto não poderá emitir uma posição. É uma conduta não esperada de um participante num debate televisivo, o que deixa sua face em ameaça direta.

No excerto a seguir, novamente há a participação de Jose Antonio, no entanto, o trabalho de face envolvido tem a meta do desprezo pelo argumento do outro:

Excerto 4:

Jose Antonio:

es importante el tema de las posibles conexiones con eta porque alguna conexión con eta si que parece que hay, no en lo que se refiere a la autoría pero sí que había conexiones de chino había conexiones de >gentes del mundo< de los islamitas, que conocieron

[gente de eta]

Margarita:

[claro que lo] hay el autobús que une (la calle) con la plaza de castilla

[todos lo saben no?]

Jose Antonio:

[claro, sí ()] no digo que no conozco esta relación es que hay que investigarla⁶

A interrupção de Margarita no excerto (4) ameaça não só a face negativa de José Antonio na tomada de turno, como também agrava sua face positiva ao expor a inconsistência em seu discurso. José Antonio se mantém no campo das possibilidades da informação – “posibles conexiones, alguna conexión,

⁶ é importante o tema das possíveis conexões com o eta porque alguma conexão com o eta sim que parece que existe não no que se refere a autoria mas sim que existia conexões dos chineses havia conexões de >pessoas do mundo< dos islamitas, que conheceram [gente de eta]

[claro que] existe claro o ônibus que une (a rua) com a praça de castilla [todos sabem não?]

[claro ()] não digo que não conheço esta relação é que precisa investigá-la

parece que” – não demonstrando certeza no fato que apresenta. Margarita, então, substitui o discurso da possibilidade pelo discurso da certeza – “claro que lo hay [a conexão]” – e ainda termina afirmando que “todos saben” que a conexão é evidente. A debatedora questiona a racionalidade do argumento de Jose Antonio ao levar a informação para o senso comum, afinal se todos conhecem que há conexões com ETA, não há porque o jornalista/debatedor mitigar este fato abordando-o como possibilidade.

Nem sempre a interrupção é usada unicamente como ameaça ou agravamento da face do outro nos dados. Em alguns trechos, o seu uso serve também como estratégia de proteção do self a uma iminente ameaça. Na sequência de turnos a seguir, exemplificada nos excertos (5) e (6), essa questão se evidencia:

Excerto 5:

Isabel: protegerlo de quién? de como por ejemplo irse a la cárcel como lo que paso a un policía encarcelado por hablar con fernando lazaro periodista >del mundo< y que tuvo que salir de la cárcel bajo fianza por >cuestación popular< claro que hay miedo en la policía por parte de la policía a revelar determinadas cosas y hablar con determinadas personas hay miedo porque hay represalias⁷

No excerto (5), Isabel, em um fragmento de seu turno, apresenta como evidência para justificar sua posição favorável à omissão dos nomes dos policiais envolvidos na investigação do 11M, um fato ocorrido no passado com um policial que foi preso por dar uma entrevista a um jornalista.

Na sequência, Jose Maria acusa Díaz de Mera de mentir, uma vez que não apresenta o suposto relatório com as implicações de ETA no 11M. O jornalista retoma a evidência apresentada por Isabel afirmando que policiais são presos porque cometem delitos, contestando o argumento da jornalista:

Excerto 6:

Jose Maria:

cabe al señor diaz de mera se tiene una hipotesis si tiene un informe lo que tiene que hacer es presentar este informe y si no presenta el informe lo que tenemos que pensar además es que está mintiendo, hay policías que cometen delitos y se van a la cárcel igual que hay periodistas que cometen delitos y se van a la cárcel no todos los policías son buenos por definición hay algunos que cometen delitos y que por tanto

Isabel:

[hablar con un periodista >(un periodista)<]

⁷ protegê-lo de quem? de como por exemplo ser preso como o que ocorreu a um policial que foi preso por falar com fernando lazaro jornalista >do mundo< e que teve que sair da prisão por fiança de >pedido popular< claro que há medo na polícia por parte da policia em revelar determinadas coisas ou falar com determinadas pessoas há medo porque há represálias

Jose Maria:

[si por favor ()] si es si posible acabar si: posible acabar yo agradez::co el detalle, hay policías que cometen delitos y se van a la cárcel como cualquier ciudadano en este país, eso es lo que ha pasado a juanez que le ha multado por no colaborar (predictamente) con la justicia que es la obligación de un policía y claro este señor estaba en autoridad de policía'

Jose Maria discorda do argumento de Isabel em relação ao policial preso, pois, segundo o jornalista, o policial – Juanez – não cumpriu com o seu dever de colaborar com a justiça e por isso foi preso. A interrupção de Isabel é uma tentativa de proteger sua face positiva na defesa da veracidade do argumento, e, ao mesmo tempo, é uma ameaça à face negativa do outro. A debatedora nota na fala de Jose Maria um possível agravamento de sua face, pois implica o questionamento da veracidade da informação dada por ela. Esse agravamento se concretiza na retomada do turno de José Maria em uma discordância direta a evidência apresentada por Isabel.

Em outro trecho do debate, Isabel também usa a interrupção como proteção do self. No excerto (7), Margarita corrige duas informações dadas por Isabel em um agravamento direto de face, ao mostrar uma suposta falha na evidência apresentada:

Excerto 7:

Isabel:

el gobierno tenía que intensificar la lucha contra el terrorismo de eta y por supuesto instar la ilegalizacion del >partido comunista a las tierras vascas< cuyo organizador de la campaña electoral es un miembro del grupo (donosti) detenido el otro día y el que le sujeta el paraguas al lado de él () es decir, un terrorista de partido comunista de las tierras vascas y de batazuna que demuestra que todo es un único mundo

Margarita:

bueno has hecho un poco de lío en cuanto a las [personas]

Isabel:

[no]

Margarita:

quien aguantaba el paraguas era un miembro del comando

[pero no del partido comunista de las tierras vascas]

Isabel:

>[() sí que hace las campañas del partido comunista]
en las tierras [vascas]<

Margarita:

[NO]

Isabel:

>sí sí sí el que hace las campañas electorales del partido comunista en las tierras
vascas< [sí sí sí...sí]

Margarita:

[en todo ca]so la ley de partidos prevé, establece que a que fuera uno por una
persona de ese origen no sería argumento para ilegalizarlo tendría que haber varios⁸

No excerto (7), Isabel oferece duas informações. A primeira se refere à atitude do governo que deveria tornar ilegal o partido comunista no País Vasco, comunidade ao norte da Espanha que é base de luta do grupo separatista ETA: “instar la ilegalización del partido comunista a las tierras vascas”. Na segunda, ela faz referência a um vídeo mostrado antes de seu turno em que havia dois homens em um palanque político, sendo que um era o organizador da campanha eleitoral do partido comunista às terras vascas e o outro um membro do comando do mesmo partido que segurava um guarda-chuva ao seu lado: “cuyo organizador de la campaña electoral es un miembro del grupo (donosti) detenido el otro día y el que le sujeta el paraguas al lado de él”.

Margarita, ao iniciar seu turno aponta as supostas falhas na informação dada por Isabel, corrigindo-as. Primeiro, em relação à pessoa que segura o guarda-chuva afirmando que tal pessoa não é do partido comunista: “quien aguantaba el paraguas era un miembro del comando [pero no del partido comunista

8 o governo tinha que intensificar a luta contra o terrorismo de eta e claro tornar ilegal o partido comunista das terras vascas cujo organizador da campanha eleitoral é um membro do grupo (donosti) preso outro dia e o que segura ao seu lado o guarda-chuva () quer dizer um terrorista do partido comunista das terras vascas e de batizona que demonstra que tudo é um único mundo

bom você fez um pouco de confusão em relação às [pessoas]

[não]

quem segurava o guarda-chuva era um membro do comando [mas não do partido comunista das terras vascas]

>[() sim que faz as campanhas do partido comunista] [nas terras vascas]<

[NÃO]

>sim sim sim quem faz as campanhas eleitorais do partido comunista nas terras vascas< [sim sim sim...sim]

[em todo o ca]so, a lei de partidos prevê estabelece que que fosse um por uma pessoa dessa origem não seria argumento para ilegalizá-lo, teria que haver vários

de las tierras vascas”, o que é contestado imediatamente por Isabel em três interrupções: (i) “[no]”; (ii) “>[() sí que hace las campañas del partido comunista [en las tierras vascas<” e (iii) “>sí sí sí el que hace las campañas electorales del partido comunista en las tierras vascas< [sí sí sí...sí]”. Nestas interrupções, Isabel nega insistentemente a suposta falha que marca o desacordo na interação, em uma tentativa de proteção do self agravado por Margarita.

A segunda falha diria respeito ao fato de tornar ilegal o partido comunista, que segundo Margarita a lei de partidos estabelece a necessidade de que haja mais de um argumento para tal processo, não sendo desta forma válida a informação de Isabel.

Nota-se como o turno de Margarita é uma discordância direta ao de Isabel e composto puramente por correção de informação, em um agravamento à face positiva de Isabel. Margarita apresenta argumentos que contestam a capacidade profissional de Isabel, ou seja, sua credibilidade, pois como jornalista/debatedora não lhe é permitido institucionalmente confundir personagens do cenário político espanhol.

4. Discussão

A partir dos dados analisados, apresento a seguir um quadro em que constam as estratégias utilizadas pelos participantes no corpus de análise, identificadas e classificadas de acordo com o modelo proposto por Penman (1990) e suas microestratégias:

Quadro 2 - Estratégias utilizadas no *corpus*

Para	Face	Aumentar	Proteger	Ameaçar	Agravar/Depreciar
Self	Positiva	- dizer coisas positivas sobre o self	- defender veracidade - omitir/ evitar respostas diretas - buscar evidências comprovando a argumentação - negação insistente do desacordo	- esquivar-se da resposta - aceitar a contestação dos fatos	AUSENTE
			-interromper a contestação da evidência		
	Negativa	- recusar orientações	- defender direitos	- aceitar orientações - aceitar direitos contestados	AUSENTE
	Negativa	AUSENTE	AUSENTE	- interromper o turno	- impedir a mudança de tópico
Outro	Positiva	AUSENTE	AUSENTE	- interromper em desacordo	- corrigir informação - expor inconsistência - questionar racionalidade; veracidade; credibilidade.

Nota-se que no quadro 2 não há ocorrências de estratégias de aumento e de proteção da face do outro, assim como estratégias de agravamento da face do self. Estas ausências podem ser justificadas pelo tipo de atividade e pela força da exposição pública, via televisão. No debate, o debatedor busca de todas as formas evitar o agravamento de sua face, pois está em jogo a disputa pelo convencimento da opinião pública e da afirmação de capacidade profissional. De forma semelhante, ele não eleva ou protege a face do outro, pois estaria assim dando oportunidade ao outro de vencer esta disputa em andamento na interação.

As estratégias de proteção da face do self e de agravamento da face do outro são as mais recorrentes nos dados, o que se permite defender que os trabalhos de face em jogo no debate giram com mais intensidade em torno de dois cerne que se tornam opostos na disputa em andamento: enquanto o debatedor protege a sua face, busca depreciar a face do outro.

A área de indefinição que aponta Penman não se mostrou presente nos dados, pois as estratégias usadas foram alocadas nas dimensões propostas. No entanto, cabe uma ressalva em relação à (in) diretividade no modelo da autora para o observado nos dados. Segundo o modelo, as estratégias de proteção e ameaça eram feitas indiretamente, enquanto as de aumento/mitigação e agravação/depreciação eram diretas. No debate, as estratégias eram em sua maioria diretas para todos os efeitos. As poucas estratégias indiretas ocorridas não foram suficientes para uma classificação definida no quadro. Portanto, se considera com esta análise que as estratégias observadas no debate foram realizadas diretamente pelos participantes.

Conclusão

No debate televisivo, os desejos de face estão em uma balança nem sempre equilibrada. Causar a perda da face do outro, muitas vezes, é a meta da interação. Neste contexto, o foco está na construção da face do self, nem que para isso ameace ou agrave a do outro. O problema é que se o participante realiza esse trabalho de face de modo agressivo como numa situação de conflito aberto, ele pode perder sua face também. Num debate público, é pressuposto que haja um ganhador, pois para a audiência alguém foi melhor e, portanto, o outro foi derrotado.

O trabalho de face, como destaca Penman (1990), faz parte de uma categoria específica de metas comunicativas da interação. Sendo assim, o debate como uma interação possui metas específicas, em que estratégias emergem no curso interacional. Ao aplicar o modelo da autora no contexto de debate, as estratégias vão servindo a meios e efeitos diferenciados do proposto, como foi observado na análise. Portanto, o modelo é aplicável se ajustado à atividade de fala analisada.

Referências

BROWN, P.; LEVINSON S. **Politeness some universal in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, [1978] 1987.

CRAIG et al. The discourse of request: Assessment of a politeness approach. **Human Communication Research** 12, p. 437-68, 1986.

GOFFMAN, E. **The Presentation of Self in Everyday Life**. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books, 1959.

_____. **Interactional ritual essays on face to face behavior**. New York: Pantheon Books, 1967.

_____. A Elaboração da Face: Uma Análise dos Elementos Rituais da Interação Social. In: FIGUEIRA, S. (Org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves [on Face Work]. In: _____ **Interaction Ritual**. New York: Pantheon Books, [1955] 1980.

HARRÉ, R. **Social Being**. Oxford: Blackwell, 1979.

LEVINSON, S. Activity types and Language. **Linguistics**, n. 17, p. 365 – 399, 1979.

MCLAUGHLIN, M. L.; CODY, M.J.; O’HAIR, H. D. The Management of failure events: Some contextual determinants of accounting behavior. **Human Communication Research** 9, p. 208-24, 1983.

PENMAN, R. Facework and Politeness: Multiple Goals in Courtroom Discourse. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 9, p.15-38, 1990.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. **Language**, 50 (4), p. 696-735, 1974.

SARANGI, S. Activity types, discourse types and interactional hybridity: the case of genetic counseling. In: _____; COULTHARD, M. (Eds.). **Discourse and Social Life**. London, Pearson, 2000. p. 1 – 27.

SHIMANOFF, S. B. Types of emotional disclosures and request compliance between spouses. **Communication Monographs** 54, p.85 -100, 1987.

“COM VERSANDO” SOBRE SEGMENTAÇÃO NÃO-CONVENCIONAL DE PALAVRA EM TEXTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Fabiana Cristina Paranhos

RESUMO

Neste artigo, analisamos as segmentações não-convencionais de palavras, produzidas por alunos durante o primeiro e o último ano do Ensino Fundamental II, a saber, quinta e oitava séries. Por meio de análises quantitativa e qualitativa, foram feitos levantamentos (i) do número de ocorrências dos tipos de segmentação não-convencional em cada um dos anos estudados, e (ii) dos possíveis constituintes prosódicos que possam motivar – em certa medida – as segmentações não-convencionais de palavra encontradas. As ocorrências de segmentação não-convencional de palavras foram analisadas tendo como pressuposto teórico uma concepção de escrita heterogênea, já que partimos da hipótese de que as segmentações não-convencionais de palavras podem ser vistas, principalmente, como evidências do modo como o escrevente projeta características dos enunciados falados (no que diz respeito à dimensão sonora da linguagem) nos enunciados escritos. Mais especificamente, buscamos verificar em que medida se dá a relação entre os enunciados falados e escritos, no que diz respeito à organização prosódica da linguagem.

Palavras-chaves: Prosódia; Palavra; Ortografia; Oralidade; Letramento.

ABSTRACT

This article deals with non-conventional segmentation of words produced by students during the first and last year of Elementary School. Through quantitative and qualitative analyzes, it were made surveys of (i) the number of occurrences of the non-conventional segmentation types in each of the years studied, and of (ii) the possible prosodic constituents that may lead – to a certain extent – the non-conventional segmentations of word found. The occurrence of non-conventional segmentation of words were analyzed with a theoretical assumption heterogeneous conception of writing, since we start from the assumption that non-conventional segmentations of words can be seen as an evidence of how the scribe designs features of spoken utterances (concerned to the sound dimension of language) statements in writing. More specifically, we examine to what extent it gives the relationship between spoken and written statements, respect to the prosodic organization of language.

Keywords: Prosody; Word; Spelling conventions; Orality; Literacy.

Introdução

Neste artigo, tratamos das segmentações não-convencionais de palavras, isto é, dos espaços em branco deixados pelo escrevente em locais não-convencionais em relação à ortografia. Desejamos responder ao longo do texto à seguinte questão: em que medida os chamados erros de segmentação não-convencional de palavras podem ser tomados como evidências dos enunciados falados nos enunciados escritos? A resposta a essa questão será dada a partir da análise de um cópuz ainda pouco explorado na literatura sobre o tema: as grafias das segmentações não-convencionais que ocorrem em textos de alunos que cursaram a quinta e a oitava séries, do Ensino Fundamental II (doravante, EF), de uma escola pública do Estado de São Paulo.

Desse modo, temos como objetivo verificar quais informações estão envolvidas no processo de segmentação não-convencional presente na escrita desses sujeitos. Assim, buscamos identificar como o escrevente leva em conta informações orais e/ou letradas para segmentar seu texto, dando ênfase na observação de aspectos prosódicos que possam motivar essas segmentações. Para isso, realizamos a análise fonológica dos dados de segmentação não-convencional, a fim de observar quais constituintes prosódicos encontram-se mais envolvidos nos dados de segmentação não-convencional, produzidos por alunos durante os seus primeiro e último anos do EF.

1. A segmentação não-convencional de palavras e os domínios prosódicos

As segmentações não-convencionais de palavras são classificadas em dois tipos principais: (i) hipossegmentação: quando há a ausência do espaço em branco em locais previstos pela ortografia, como em: “anoite”, e “denovo”; (ii) hipersegmentação: quando há a presença do espaço em branco em locais não previstos pela ortografia, como em: “em bora” e “de pressa”.

Estudiosos como Abaurre (2004), Paula (2007), Capristano (2004, 2007) analisaram dados de segmentação não-convencional de palavra produzidos por alunos de primeira a quarta séries do EF e mostraram como esse tipo de dado é relevante para os estudos linguísticos, uma vez que esses dados evidenciam, entre outros aspectos: (i) a reflexão, por parte da criança, sobre a noção de palavra, isto é, o que é uma palavra e quais seus limites gráficos; (ii) a organização em constituintes prosódicos da língua (pé métrico, palavra fonológica, sílaba, entre outros); (iii) a circulação do escrevente por práticas orais/letradas; (iv) as características dos enunciados falados (no que diz respeito à dimensão sonora da linguagem) nos enunciados escritos.

Neste texto, faremos uma análise prosódica, explorando o aspecto (ii), sem deixar de tratar dos demais aspectos mencionados. Assumimos em nossa análise, que as segmentações não-convencionais fornecem evidências do modo como o escrevente projeta características dos enunciados falados nos enunciados escritos, particularmente, características prosódicas relacionadas aos domínios de palavra fonológica e de grupo clítico.

Neste trabalho, a caracterização desses dois domínios é feita com base em Nespor e Vogel (1986). Nessa abordagem, a palavra fonológica (ω) é definida pela presença de um acento lexical, sendo esse o constituinte em que ocorre a interação entre os componentes fonológicos e morfológicos da gramática, não havendo, no entanto, isomorfia entre a palavra fonológica e a palavra morfológica. Para citar um exemplo, a palavra morfológica “guarda-roupa” se constitui de duas palavras fonológicas [guarda] ω [roupa] ω , por haver dois acentos: um na primeira sílaba de “guarda” e outro na primeira sílaba de “roupa”. A palavra fonológica é um constituinte prosódico dominado, no modelo de Nespor e Vogel (1986), pelo grupo clítico e é composta por um ou mais pés (Σ)⁹ – por exemplo, [[casa] Σ] ω e [[borbo] Σ [leta] Σ] ω . Já o grupo clítico (C) constitui uma unidade prosódica que domina imediatamente a palavra fonológica e é formado por uma única palavra de conteúdo acompanhada de clíticos (palavras funcionais átonas, tais como artigos, preposições, conjunções). Em um enunciado como “A casa da Ana fica em Marília”, os grupos clíticos são: [A casa]C [da Ana]C [fica]C [em Marília]C. Bisol (2000), baseada nas ideias de Nespor e Vogel (1986) sobre a existência do grupo clítico como constituinte da hierarquia prosódica, propõe um estudo sobre o *status* prosódico do clítico no Português Brasileiro (doravante, PB). Por meio de uma detalhada análise das relações estabelecidas entre o clítico e seu hospedeiro, Bisol (2000, p.18) apresenta “evidências que argumentam em favor da hipótese de que o clítico assume com

9 O pé métrico (Σ) é uma estrutura hierárquica menor ou igual à palavra morfológica que se define pela relação de dominância que se estabelece entre duas ou mais sílabas. É uma estrutura cuja proeminência se caracteriza em ser forte ou fraco somente em relação a outros elementos.

seu hospedeiro, no pós-léxico o seu real *status* prosódico”. Os argumentos apresentados pela autora são os seguintes:

i) a insensibilidade à restrição das três janelas; ii) a mobilidade na frase, em se tratando de pronominais; iii) a sensibilidade a regras pós-lexicais. A primeira distingue-o da palavra fonológica; a segunda aponta-lhe características rítmicas, próprias de constituintes frasais; a terceira diz respeito a regras que pressupõem esteja pronta a estrutura sintática.

Apesar de esses três argumentos serem consistentes, é por meio de regras de sândi, no estudo da degeminação e da elisão, que a autora encontra o argumento decisivo para a sua proposta. Em especial, observa que a elisão, no PB, não ocorre no interior de uma palavra, porém se aplica entre o clítico e a palavra lexical. Nos termos de Bisol (2000, p.21),

A elisão, diferentemente da degeminação, abrange todos os domínios do pós-léxico, do menor ao maior, mas nenhum do léxico, manifestando-se exclusivamente como sândi externo. Eis um argumento seguro para sustentar a hipótese da prosodização do clítico em nível pós-lexical.

Dessa forma, a autora apresenta evidências de que o clítico não faz parte da palavra fonológica lexical, mas forma um constituinte prosódico pós-lexical com a palavra de conteúdo com que se relaciona.

Apesar de autores como Nespor e Vogel (1986) e Bisol (2000) argumentarem a favor da existência do grupo clítico, há autores, como Selkirk (1986), Vigário (2001, 2007) entre outros, que se colocam contrários a essa posição, pois afirmam que os clíticos, certas vezes, se comportam como afixos e se juntam à palavra vizinha e ambos são prosodizados como um único constituinte, a palavra prosódica, e, outras vezes, se comportam como palavra independente, pertencendo ao sintagma ou frase fonológica.¹⁰

Como pudemos observar, há divergências a respeito da existência do grupo clítico na hierarquia prosódica. Diante desse cenário, salientamos que a proposta de nosso trabalho não é realizar uma investigação sobre o comportamento dos clíticos no PB nos textos escritos que consideramos, uma vez que os dados extraídos desses textos não se mostram, ao menos nesse momento do estudo, suficientes para extrair evidências a favor ou não do grupo clítico, mas buscaremos mostrar como certos clíticos não são grafados conforme as convenções ortográficas, contribuindo, assim, para futuras reflexões sobre a caracterização dos clíticos em específico na hierarquia prosódica.

Em resumo, assumimos a visão da hierarquia prosódica de Nespor e Vogel (1986) – e particularmente os argumentos de Bisol (2000, 2005) para os domínios de palavra fonológica e grupo clítico em PB – para alcançar a meta de investigar quais constituintes prosódicos podem, de modo mais evidente, ter motivado a ocorrência dos dados de hipo e hipersegmentação, nos textos de alunos do EF II.

10 Considerando a hierarquia prosódica de Nespor e Vogel (1986), Bisol (1996, p.254) pode ser uma locução (a casa) quanto apenas uma palavra fonológica (define a frase fonológica como “o constituinte que congrega um ou mais grupos clíticos, ou seja, o grupo clítico propriamente dito e a palavra fonológica, ambos C neste nível. Em outros termos, a frase fonológica é constituída das unidades imediatamente mais baixas: o grupo clítico, que tanto casa”).

Antes de passarmos à análise dos dados, descreveremos, na próxima seção, as características e os critérios para constituição do *córpus* de investigação.

2. O *córpus* selecionado

A nossa argumentação é feita a partir da análise de um *córpus* de segmentações não-convencionais de palavras selecionado de um Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental-II, resultado do Projeto de Extensão Universitária Desenvolvimento de Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual. Para a escolha dos sujeitos que poderiam fazer parte do *córpus* desta pesquisa utilizamos os dados levantados na pesquisa de iniciação científica de Paranhos (2010) (FAPESP/Proc. 2009/14491-0), em que foram utilizados 608 textos produzidos por 107 alunos que, à época da coleta, cursavam a quinta série do EF. Os alunos estudados por Paranhos (2010) foram selecionados de um total de 192 alunos matriculados no ano de 2008 em cinco turmas de quinta série, pois eles atenderam aos dois critérios de seleção estabelecidos na pesquisa citada, que foram: i) alunos que fizeram a primeira e a última proposta (P1 e P6); ii) alunos que tiveram entre 100% e 85% de frequência nas oficinas oferecidas pelo projeto de extensão. Dentre os 107 alunos da pesquisa de Paranhos (2010), buscamos identificar os alunos que participaram do projeto de extensão quando estudavam na quinta e na oitava séries na escola estudada. No entanto, embora nos propuséssemos a realizar um estudo que visasse observar um mesmo aluno durante o primeiro e o último ano do EF II, o grande número de textos e de sujeitos que poderiam integrar essa pesquisa, de certa forma, inviabilizaria um estudo com todos os 107 sujeitos, devido às diversas e possíveis dificuldades de organização e sistematização dos dados. Portanto, fez-se necessário um recorte metodológico que fosse, ao mesmo tempo, consistente em termos de quantidade e qualidade, para que, assim, nossa análise pudesse detectar as principais características dos dados de segmentação não-convencional em textos produzidos por um mesmo aluno em diferentes séries. Tomada essa decisão metodológica, foram selecionados para este artigo, dentre os 107 alunos pesquisados por Paranhos (2010), somente aqueles que tiveram 65% ou 100% de suas produções textuais com algum tipo de dado de segmentação não-convencional de palavra durante a quinta série. Com esse recorte chegamos a um número de 13 alunos, como podemos observar no quadro abaixo. No entanto, como o nosso objetivo, neste artigo, é observar as produções de um mesmo aluno na quinta e oitava séries, fizemos um outro recorte: selecionamos, dentre esses 13 alunos, somente aqueles que iniciaram e terminaram o EF II na escola. Dessa forma, chegamos a sete alunos cujos textos compõem o *córpus* deste estudo.

Com a seleção destes sete sujeitos, chegamos ao total de 85 textos para constituir o *córpus* desta pesquisa, sendo 40 textos produzidos por esses sete alunos quando cursaram a quinta série, e 45 textos produzidos por esses mesmos alunos no período em que cursaram a oitava série.

Após descrevermos as características e os critérios para constituição do *córpus* de investigação, passemos à análise dos dados.

3. Análise dos dados

Analisamos os dados de segmentação não-convencional de palavra quantitativa e qualitativamente. Primeiramente apresentaremos uma análise quantitativa desses dados, que visa identificar a relação entre o número de ocorrências em cada texto e, também, a tendência quantitativa de ocorrência de cada um dos tipos de segmentação não-convencional encontradas nas duas séries selecionadas.

Como já mencionado anteriormente, as segmentações não-convencionais de palavras podem ser classificadas em dois tipos: hipossegmentação e hipersegmentação. A definição de haver o não espaço em branco em locais previsto pela ortografia trata-se de um aspecto gráfico envolvendo a noção de palavra. No entanto, ao observamos os dados de segmentação não-convencional envolvidos em textos produzidos por alunos na quinta e na oitava série, encontramos, além do aspecto gráfico, segmentações não-convencionais envolvendo o sinal gráfico hífen, como por exemplo, “pegala” e “aparecesse”. Em “pegala”, há uma hipossegmentação em que há, além da ausência do espaço em branco, a ausência do emprego do hífen. Em “aparece-se” (“aparecesse”), há uma hipersegmentação, onde se encontra a presença não-convencional do hífen. Além de segmentações não-convencionais envolvendo o sinal gráfico hífen, há as hipo e hipersegmentações envolvendo palavras homônimas, ou seja, duas palavras que se pronunciam e/ou se escrevem da mesma forma, porém têm sentidos e origem diferentes, como, por exemplo, “a gente”, expressão utilizada no lugar das terceiras pessoas do singular ou plural (como em, “a gente vai ao cinema.”), e “agente”, significando aquele que age (como, “agente secreto”, “aquele que age em secreto”), ambas apresentam uma cadeia fônica semelhante, no entanto, suas grafias são distintas em função de significados diferentes.

Tenani (2011), com base no resultado de sua análise de dados de segmentação não-convencional produzidos por alunos do EF II, salienta a necessidade da problematização da tipologia considerando dois tipos de dados não discutidos na literatura sobre segmentação não-convencional de palavras, isto é, dados que envolvem homônimas, como “agente” (“a gente”), e dados que envolvem o uso não-convencional do hífen, como “aparece-se” (“aparecesse”). Além disso, Tenani (2011) aponta para a relevância de se analisar as grafias de palavras que têm formas homônimas separadamente ou pelo menos como um subtipo de hiper ou hipossegmentação, uma vez que há características morfossintáticas e morfossemânticas que são características dessas grafias que necessitam de uma análise detalhada. Da mesma forma, a autora destaca a importância de se analisar os usos combinados de espaço em branco e de hífen, pois esse tipo de dado pode trazer “evidências sobre os limites de palavra em português na medida em que, por hipótese, as grafias não-convencionais observadas trazem pistas da noção de palavra com que os sujeitos escreventes lidam quando emersos em práticas orais/faladas e letradas/escritas”. Levando em conta essas observações, optamos por, em nossa análise quantitativa, separar as segmentações não-convencionais de palavras que, além de envolverem a ausência/ presença de espaço em branco, envolvem, também, o sinal gráfico hífen ou palavras homônimas, das hipo e hipersegmentações, em que se encontra envolvido apenas a ausência/presença do espaço em branco em locais não previstos pela ortografia. Na tabela 1 abaixo, apresentamos o total de segmentações não-convencionais produzidas por cada um dos sujeitos estudados nas duas séries analisadas.

Tabela 1 - Tipos de segmentação não-convencional de palavras na 5ª e 8ª séries

Códigos sujeitos	Hipo		Hiper		Homo		Hífen		TOTAIS		
	5a	8a	5a	8a	5a	8a	5a	8a	5a	8a	Soma
S1	3	1	2	1	1	8	2	0	8	10	18
S2	1	1	1	2	3	2	0	0	5	5	10
S3	5	1	5	3	0	6	2	0	12	10	22
S4	13	3	13	5	5	1	1	0	32	9	41
S5	5	1	2	0	0	5	1	0	8	6	14
S6	1	1	2	0	1	2	0	0	4	3	7
S7	3	1	1	3	2	3	0	0	6	7	13
TOTAL	31	9	26	14	12	27	6	0	75	50	125

Onde: hipo: hipossegmentação; hiper: hipersegmentação; homo: homonímia; hífen: usos não-convencionais do hífen.

Notamos que, de modo geral, o total de segmentações diminuiu de um ano para outro, ou seja, enquanto na 5ª série foi encontrado um total de 75 ocorrências de segmentação não-convencional, na 8ª série, esse total foi de 50 ocorrências. A tendência de redução de ocorrências de segmentação não convencional de uma série para a outra já foi observado por Tenani (2010) que, ao comparar dados de segmentação não-convencional de quinta e sexta série, identificou a redução de ocorrências de segmentação não-convencional da quinta para a sexta série. Essa queda no número de ocorrências, de acordo com Tenani (2010), pode ser uma pista de que, com o passar dos anos letivos, os sujeitos tendem a realizar menos segmentações, o que pode ser interpretado como indício do processo de letramento/ escolarização. Porém, se observarmos cada um dos sujeitos, verificaremos que dois sujeitos, S1 e S7, fugiram a tendência geral, apresentando um número maior de segmentações da quinta para a oitava série. Isto demonstra como é importante não desconsiderar o sujeito na análise dos dados.

No que se refere ao número de hipo e hipersegmentações, notamos que, na quinta série, há a tendência de haver maior número de hipossegmentações do que hipersegmentações, como já observado por Paranhos (2010) em dados produzidos por alunos da quinta série em seis diferentes produções textuais. Da mesma forma, ao analisarem textos de crianças das séries iniciais, Ferreira (1996) e Cunha (2004) observaram essa mesma tendência. Com isso, trazemos evidências de que a tendência de haver mais hipossegmentação do que hipersegmentação se mantém no início do segundo ciclo do EF. No entanto, ao observarmos o número desses mesmos tipos de segmentações na oitava série, notamos que essa tendência não se mantém, pois o número de hiper é maior do que de hipossegmentações. Esse dado revela como é importante realizar uma pesquisa longitudinal com os mesmos alunos, uma vez que os resultados nos mostrarão quais tendências podem ser observadas ao se acompanhar o trajeto de um mesmo aluno durante as quatro séries do EF II.

O que nos chama mais a atenção é o crescimento no número de segmentações não-convencionais envolvendo palavras homônimas: há 12 ocorrências na 5ª série e 27 na oitava série. Esse aumento pode estar ligado a uma dificuldade dos alunos em grafarem palavras que têm a mesma cadeia fônica, porém

apresentam sentidos diferentes, como, por exemplo, “agente” e “a gente”.

Em relação ao número de segmentações envolvendo o sinal gráfico hífen observa-se que na quinta série houve seis ocorrências de usos não-convencional de hífen, ao passo que na oitava série não houve nenhuma ocorrência. Isso pode ser um indício do processo de letramento/escolarização construído pelo contato do escrevente com práticas sociais letradas/escritas.

Passemos, agora, a uma análise qualitativa das segmentações não-convencionais de palavras encontradas nas quinta e oitava séries analisadas.

Na análise qualitativa dos dados de segmentação não-convencional de palavras, buscamos demonstrar como a organização prosódica da língua, em especial, as relações entre os constituintes prosódicos *palavra fonológica* e *grupo clítico* são importantes para explicar as características gerais dos erros de segmentação.

Quadro 2 - Lista de ocorrências de segmentações não-convencionais na quinta e oitava séries

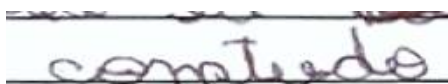
Turma	hipo	hiper	homo	Hífen
5as. séries	meamava, meresta, ensima, eai, apé, poraqui, seu, pralá, denovo, vamofazer, uque, eo, ea, emais, comtudo, tevejo, enfrente, jatem, eos, oque, aurna, paraze, aotro, befeito, porsima	da li, de se, a panho, a parecer, a gora, em bora, disney landia, so zinho, com sigo, que ria, a caba, com pra, com versa, a i, adisio na, es quito, na que le, estra terrestre, com panhate, ém barcou	de mais, por que, delá, se não, agente	pegala, visitala, montanha russa, pra-la, aparece-se
8as. séries	eo, oque, denovo, enfrente, diversi, quinem, pramim, porição	simples mente, na quele, com ver sando, com verço, com versando, com ver samos, em baixo, a sim, de baixo, contra bando	por que, agente, de mais	

Como podemos observar no quadro 2, a maioria das segmentações não-convencionais, tanto na quinta, quanto na oitava séries, envolvem a grafia de elementos clíticos¹¹, tendência já observada por Tenani (2009) e Paranhos (2010). Esses trabalhos mostram que os erros de segmentação não-convencional que ocorrem nas produções escritas dos alunos de quinta série do EF são motivados, frequentemente, por uma dificuldade na forma de grafar itens gramaticais que pertencem a categorias gramaticais como preposições (*em, com*) – ou locuções preposicionadas (*com certeza*) – pronomes (*me, comigo*), conjunções (*embora*), artigos (*as, lo*) e junturas de preposição + artigo (*naquela*). Mais especificamente, são itens gramaticais que se constituem como clíticos prosódicos – isto é, são itens desprovidos de acento (critério necessário para configuração de uma palavra fonológica).

A partir dessas considerações podemos dizer que nos casos em que houve hipossegmentações,

11 As características dos clíticos apresentam desafios àqueles que buscam explicar seu funcionamento morfossintático e prosódico, bem como seu status prosódico. Bisol (2000), ao tratar do status prosódico dos clíticos, apresenta argumentos a favor de o clítico (cl) forma com seu hospedeiro (uma palavra fonológica ‘w’), um constituinte prosódico, o grupo clítico (C), um domínio pós-lexical.

como em “comtudo”, exemplificado abaixo, verifica-se a representação gráfica de uma possível juntura entre clíticos e palavras fonológicas. Essas grafias não-convencionais podem ter sido motivadas pela estrutura prosódica do chamado grupo clítico. A hipótese é que a ausência de acento da conjunção motivou o escrevente a interpretá-la como parte da palavra e não como um elemento independente da língua. Deste modo, podemos dizer que o escrevente está levando em conta uma informação fonológica para segmentar a palavra, pois ele reproduz na escrita a palavra conforme a ouve, isto é, como não existe o acento nos clíticos, o escrevente tende a grafar o elemento clítico junto à palavra mais próxima à direita que carrega o acento.



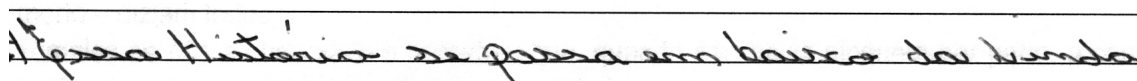
S4

No entanto, também, observamos que o escrevente, algumas vezes, tende a grafar o elemento clítico junto à palavra que carrega o acento que esteja mais à direita. Verificamos, esse movimento, em hipossegmentações que, além de envolverem a ausência do espaço em branco, também, envolvem a ausência do sinal gráfico hífen em locais previstos pela ortografia, como no exemplo, abaixo:



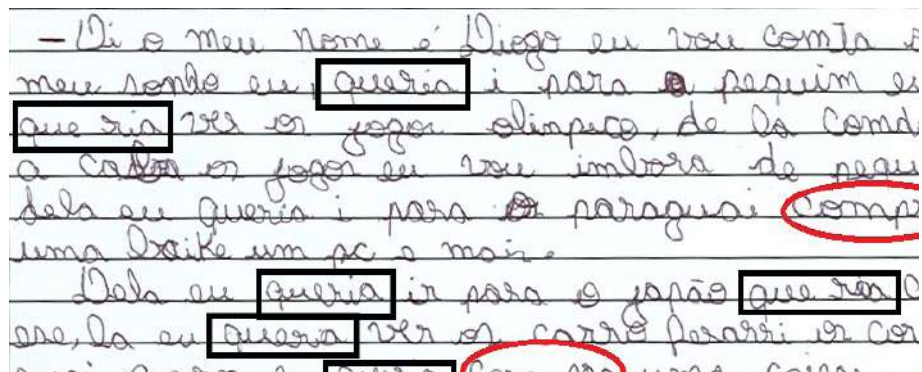
S1

Já nos casos de hipersegmentação, como ‘em bora’, identificamos, na grafia do aluno, a estrutura prosódica constituída, predominantemente, de clítico + palavra fonológica, pois se nota que houve a análise de uma sílaba pretônica com um elemento clítico, o qual é seguido por uma (pseudo) palavra. Além disso, acreditamos que o escrevente está considerando, nesse caso, uma informação letrada, ou seja, ele já viu, em vários textos escritos, a conjunção “em” funcionando independentemente da palavra que se segue, como preposição, como também deve ter reconhecido o substantivo “baixo”. Além disso, há a forma “em cima”, que tem “em” grafado separadamente em relação a “cima”. Veja o exemplo abaixo:



S7

É importante salientar que, para segmentar as palavras, o escrevente não leva em consideração apenas a informação letrada ou escrita, mas trabalha com os dois tipos de informação: oral/falada e letrada/escrita. Essa afirmação pode ser feita a partir da análise dos exemplos abaixo, produzidos por um mesmo escrevente.



S4

No texto acima, o escrevente lida simultaneamente com as informações orais e letradas, uma vez que, ora hipersegmenta as palavras, “queria” e “comprar” separando as sílabas “que” e “com”, respectivamente, ora grafava essas sílabas de acordo com a ortografia. Com isso, podemos dizer que o escrevente durante a produção escrita trabalha com hipóteses oscilantes de qual seria a forma mais adequada de se grafar uma palavra.

Esses resultados nos mostram que os erros de segmentação não-convencional que ocorrem em produções textuais de alunos durante o período em que esses cursaram a quinta e oitava séries são motivados frequentemente por uma dificuldade na forma de grafar categorias gramaticais expressas por monossílabos não-acentuados, como por exemplo, preposições como *em*, *de*, *com*, e pronomes como *me*, *lhe*, *lo*.

Assim como já mostrado por Tenani (2008), a categoria gramatical dos elementos clíticos é uma informação relevante não só por mostrar os tipos de categorias gramaticais em que os alunos ainda apresentam dificuldade, mas também por permitir observar uma diferença qualitativa quando comparamos os dados de escreventes de quinta e oitava séries com os dados de alunos em fase inicial de aquisição da escrita infantil (de primeira a quarta série do EF), como, por exemplo, os dados analisados por Paula (2007). No Quadro 3, podemos verificar uma diferença entre os dados de hipersegmentação apresentados em textos de escreventes de quinta e oitava séries e hipersegmentações de escreventes em fase inicial de alfabetização, isto é, as sílabas pretônicas das palavras grafadas entre espaços em branco, por escreventes em fase inicial de alfabetização, não indicam elementos gramaticais pertencentes a categorias gramaticais da língua portuguesa, como, por exemplo, ‘es cola’ e ‘ma telo’. Afirmamos, então, que essa diferença encontra-se ancorada nas diferentes maneiras pelas quais se dá o trânsito dos escreventes por informações letradas, essas que são construídas pelo contato do escrevente com práticas sociais letradas/escritas, podendo não ser necessariamente desenvolvidas em ambiente escolar, como também, não se relacionar com o tempo de escolarização.

Quadro 3 - Dados de hipersegmentação de escreventes na fase inicial de aquisição da escrita

a çúcar (açúcar)	a ruma (arrumar)	es cola (escola)	e tava (estava)
a miga (amiga)	com vite (convite)	es piro (espirro)	ma telo (martelo)

Para encerrar esta seção, cabe analisarmos ocorrências de hipossegmentação: “vamosfazer”, “jatem” e “befeito” (“bem feito”), e de hipersegmentação: “disney landia” e “contra bando”, que apresentam características distintas das segmentações não-convencionais de palavras mais gerais. Em se tratando das ocorrências de hipossegmentação, “vamosfazer”, “jatem”, “befeito”, podemos dizer que em termos de constituintes prosódicos essas segmentações seriam constituídas por uma frase fonológica – como é o caso em ([vamos] ω [fazer] ω) ϕ . Já os casos de hipersegmentação, “disney landia”, “contra bando” o constituinte envolvido seria o pé métrico – como em ([contra] Σ [bando] Σ) ω .¹²

Em se tratando das hipersegmentações, como, “montanha russa” e hipossegmentações como “aparece-se”, em que se encontra envolvido, além da presença/ausência do espaço em branco, o sinal gráfico hífen, observadas somente na quinta série, acreditamos que ocorrências como essas merecem um estudo mais aprofundado. Com isso, neste estudo, limitamo-nos a apenas quantificá-las, deixando para outra oportunidade uma discussão mais aprofundada sobre elas.

Em conclusão, as segmentações não-convencionais de palavras identificadas tanto na quinta, quanto na oitava séries têm, em comum, o fato de envolverem a escrita de elementos clíticos, ou seja, elementos prosodicamente fracos pertencentes a diferentes categorias gramaticais, em especial, preposição, conjunção, pronome, e artigos.

Considerações finais

Neste texto, a análise quantitativa das segmentações não-convencionais possibilitou que chegássemos à conclusão de que, durante a quinta série, os alunos tendem a fazer mais hipo do que hipersegmentações e, durante a oitava série, essa tendência se inverte. Essa observação nos revela como é importante realizar uma pesquisa longitudinal com esses alunos, uma vez que os resultados nos mostrarão quais tendências podem ser observadas ao se acompanhar o trajeto de um mesmo aluno durante as quatro séries do EF II. A análise quantitativa também nos proporcionou a realização de uma pequena discussão sobre os dados de segmentação não-convencional envolvendo palavras homônimas e o sinal gráfico hífen. No entanto, vale lembrar que, neste texto, nos propusemos apenas

¹² A frase fonológica em PB, predominantemente, se realiza com duas palavras prosódicas (como ‘vamos’ ‘fazer’), e o pé métrico, por uma sílaba acentuada e outra átona (como os pés em ‘contrabando’).

a contabilizar esse tipo de dado, deixando para outra oportunidade uma análise mais aprofundada sobre eles.

Já por meio da análise qualitativa das segmentações não-convencional de palavras encontradas nos textos dos alunos de quinta e oitava séries, buscamos demonstrar que esse tipo de dado revela: (i) as hipóteses dos escreventes sobre o que seria a palavra na escrita, essas que se encontram ancoradas em informações prosódicas da língua (organização da língua em estruturas prosódicas como palavra fonológica e grupo clítico, predominantemente), como também, em informações letradas (no que diz respeito às colocações de espaços em branco que indicariam o que seria considerado uma palavra na escrita, especialmente os clíticos); (ii) as reflexões dos escreventes sobre itens gramaticais da língua portuguesa, principalmente sobre as preposições, os pronomes e as conjunções, itens gramaticais em que estão em jogo os clíticos prosódicos (e que possivelmente não foram sistematizados em sala de aula pela escola); e, (iii) a organização prosódica da língua, isto é, os dados analisados nos mostraram que o escrevente opera com hipóteses sobre a organização dos monossílabos átonos em estruturas prosódicas, principalmente, palavra prosódica e grupo clítico.

Por fim, concluímos destacando que as segmentações não-convencionais de palavras podem ser vistas como indícios de como se dá uma relação complexa entre os enunciados falados e escritos, e, demonstrar a existência do trânsito do escrevente por práticas orais/faladas e letradas/escritas que indicam um modo de constituição da escrita heterogêneo (cf. CORRÊA, 2001), na linha que também defendem Chacon (2004) e Capristano (2004, 2007) para dados de segmentação não-convencional de escrita infantil.

Referências

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralín**, Campinas, v.11, p. 203-17, 1991.

BISOL, L. O clítico e seu status prosódico. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 5-20, 2000.

_____. O clítico e o seu hospedeiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.40, n. 3, p. 163-184, 2005.

CAPRISTANO, C.C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre segmentações não-convencionais. **Revista Letras de Hoje**. Porto Alegre. v 39, n.3, p. 245-260, 2004.

_____. **Aspectos de segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. **Revista Letras de Hoje**. Porto Alegre. v.39, n.3, p. 223-232, 2004.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CUNHA, A. P. N. **A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**: um estudo sobre a influência da prosódia. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.
- FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras - A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E. *et alii*. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996. p.38-66.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986.
- PAULA, I. F. V. **Movimentos na escrita inicial de crianças**: um estudo longitudinal de hipersegmentações. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.
- SELKIRK, E. On derived domains in sentence phonology. **Phonology Yearbook**, 3, 1986, p. 371-405.
- TENANI, L. **Letramento e segmentações não-convencionais de palavras**. 2008. Inédito.
- _____. Entre o grupo clítico e a palavra fonológica: os erros de segmentação não-convencional de palavras. In: **VI Congresso Internacional da ABRALIN**, 2009. [Apresentação de trabalho].
- _____. A segmentação não-convencional de palavras: evidências de representações de relações entre enunciados falados e escritos. In: MARÇALO, M. J.; HERNANDES-LIMA, M.C.; ESTEVES, E.; FONSECA, M. do Céu; GONÇALVES, O.; VILELA, A.L.; SILVA, A.A.(Eds.). **Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Universidade de Évora, 2010.
- _____. **Aspectos segmentais e prosódicos da escrita de crianças e adolescentes**: evidências de relações entre enunciados falados e escritos. Relatório científico final de projeto de pesquisa apresentado à FAPESP, 2011. 44p

VIGÁRIO, M. **The prosodic word in European Portuguese**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

_____. O lugar do Grupo Clítico e da Palavra Prosódica Composta na hierarquia prosódica: uma nova proposta. In: LOBO, M.; COUTINHO, M. A. (Orgs.) **Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Lingüística – Textos seleccionados**. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, 2007. p. 673-68.

VOZES SOCIAIS SOBRE BELEZA FEMININA: EFEITOS DIALÓGICOS DO CONSUMO NO DIS- CURSO DO ANÚNCIO DE CLASSIFICADOS DE SERVIÇOS SEXUAIS

Kelli da Rosa Ribeiro

RESUMO

Este trabalho pretende analisar de que forma os diferentes pontos de vista sobre beleza feminina se entrecruzam no discurso do anúncio de classificados de serviços sexuais, revelando nesses enunciados pistas socioideológicas de tipos estereotipados de beleza e sensualidade feminina. Perceberemos, por meio de uma análise dialógica da linguagem, como as palavras mobilizadas no anúncio reverberam relações mercadológicas que envolvem corpo, sexo e prazer. Encontramos respaldo teórico-metodológico nas concepções dos estudos bakhtinianos, concernentes à linguagem e sua relação intrínseca com a atividade humana. Compreenderemos, assim, como efeitos dialógicos do consumo excessivo são refletidos e refratados na imagem discursiva do locutor e do interlocutor do anúncio de serviços sexuais.

Palavras-chave: Anúncios de classificados de serviços sexuais; Vozes sociais; Esfera midiática; Consumo.

ABSTRACT

This paper aims to examine how the different views on female beauty are intertwined in the discourse of classified ad for sexual services, such statements reveal clues socio-ideological types of stereotypical

feminine beauty and sensuality. We perceive, by means of a dialogue language analysis, as called up words in the advertisement reverberate relationship marketing involving body, sex and pleasure. Accordingly, we find support in theoretical and methodological conceptions of Bakhtin studies, concerning language and its intrinsic relationship to human activity. Understand, as well as dialogic effects of excessive consumption are reflected and refracted in the discursive image of the speaker and the partner of the ad for sexual services.

Keywords: Classified ads for sexual services; Social voices; Mdiática sphere; Consumption.

Considerações Iniciais

Partimos do pressuposto de que a linguagem não é o reflexo direto da realidade empírica dos fatos, mas sim se materializa como uma construção discursiva dos fatos socioideológicos. Desse modo, signos, palavras e enunciados são reflexos e refrações dessa realidade, comentam, divergem, concordam, avaliam, (re)avaliam tal realidade. Tomando essa posição, podemos afirmar que um discurso representa/denuncia uma visão de mundo, ou seja, no discurso encontramos pistas de um sujeito socioideológico historicamente marcado.

Tomamos como pressupostos teóricos de base para este trabalho as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, principalmente os conceitos de palavra, signo ideológico, enunciado, gêneros discursivos, relações dialógicas e vozes sociais. Bakhtin/Volochinov (2006) propõe que todo signo é ideológico e está, indissoluvelmente, ligado à situação social. A palavra, nessa perspectiva, é considerada um signo ideológico por excelência, uma vez que funciona como elemento que acompanha toda a criação ideológica. Nessa perspectiva, a palavra é enunciada por um sujeito situado no tempo e no espaço, isto é, a palavra é enunciada por um sujeito envolto numa situação contextual e esse sujeito mobiliza a palavra sempre projetando outrem, de quem espera resposta.

O signo, sob a ótica dialógica, não existe apenas como parte de uma realidade, ele reflete e refrata uma outra realidade, isto é, numa operação simultânea, o signo descreve o mundo e constrói interpretações desse mundo. Ainda, ressalta o autor que “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 33).

Levando em conta tais reflexões sobre a linguagem, estabelecemos um diálogo com outros quatro autores, a fim de refletir sobre o objeto de estudo. Assim, com vistas à discussão e problematização do gênero anúncio de classificados de serviços sexuais como discurso publicitário que propaga a comercialização do sexo, este trabalho encontra respaldo nas reflexões de Dominique Maingueneau (2008 e 2010), Dany-Robert Dufour (2005), Ruth Amossy (1991 e 2005) e Patrick Charaudeau (2010).

Assim, tomando por base esse referencial teórico, buscamos entender como as diversas vozes sociais sobre beleza feminina interceptam o anúncio, deixando nesse discurso as marcas socioideológicas de tipos estereotipados de beleza e sensualidade feminina. Observaremos nesse sentido como as palavras mobilizadas no anúncio reverberam relações mercadológicas que envolvem corpo, sexo e prazer. Desse modo será possível compreender como os efeitos dialógicos do consumo são refratados na imagem discursiva do locutor do anúncio de serviços sexuais.

Para atingir tais metas, dividimos este artigo em três seções seguidas das considerações finais. A primeira apresenta reflexões teóricas de base, tendo em vista a teoria dialógica do discurso desenvolvida por Bakhtin e seu Círculo. A segunda traz considerações teóricas e metodológicas a respeito de aspectos que envolvem o anúncio de serviços sexuais. A terceira se dedica à reflexão sobre a análise da singularidade e das relações de dialogicidade com vozes sociais que reverberam do anúncio selecionado. Por fim, nas considerações finais, pretendemos retomar ideias tratadas ao longo do artigo e fomentar futuras discussões a respeito do gênero em estudo.

1. Teoria Dialógica do Discurso: conceitos linguísticos do Círculo de Bakhtin

No campo dos estudos do discurso, muitos estudiosos têm retomado as concepções teóricas do Círculo de Bakhtin. Isso se deve, certamente, às grandes contribuições que as pesquisas de gêneros do discurso e outros conceitos desenvolvidos pelos pensadores do Círculo trouxeram (e ainda trazem), tanto para os estudos da Linguística quanto para os estudos de outros campos das humanidades, como Educação, Filosofia, Sociologia etc. Trabalhar com os pressupostos teóricos de Bakhtin não é tarefa fácil. Talvez seja porque suas proposições sobre o humano, o mundo e a linguagem ultrapassaram o padrão acadêmico da época e até romperam com paradigmas do próprio fazer científico.

Partimos então da ideia basilar que perpassa a obra bakhtiniana: o locutor e seu discurso sempre são tomados em relação com o outro e com os outros discursos já proferidos. O sujeito para Bakhtin nunca é completo, fechado em si. Pelo contrário, sua existência depende do relacionamento com os outros, estabelecido dialogicamente através da linguagem. Nessa perspectiva o locutor, a fim de enunciar suas ideias, não recorre ao sistema abstrato de formas da língua. A palavra enunciada pelo locutor é buscada e “está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem”. (BAKHTIN, 1998, p. 100).

Nesse sentido, Bakhtin (1998) afirma que o meio em que nasce todo o discurso é dialogicamente tenso, pois as vozes já estão carregadas de opiniões que refletem e refratam nas enunciações. Cada locutor, desse modo, assume uma posição em relação ao objeto, discordando simultaneamente de outras. Na atmosfera tensa de discursos conflitantes há um fenômeno da linguagem que Bakhtin denomina de plurilinguismo, em que as vozes de outros discursos ressoam no enunciado concreto (BAKHTIN, 1998). Tais vozes se articulam formando uma espécie de andaime que sustenta o discurso, tendo em vista o momento social e histórico da enunciação.

Bakhtin, em seu texto *O discurso no romance*, abordando a questão do plurilinguismo no discurso, afirma que a língua viva em suas diversas materializações encarna duas espécies de forças: uma de centralização (forças centrípetas) e outra de descentralização (forças centrífugas). No entanto, como não há dicotomias nas elaborações teóricas de Bakhtin, ele pontua que “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas”. (BAKHTIN, 1998, p. 82). Isto quer dizer que, ao mesmo tempo em que percebemos no discurso dado a unificação da linguagem sobre um objeto, denotando determinado ponto de vista, observamos também as forças de desunião trazendo uma multidão de discursos de determinada esfera da comunicação com vários outros pontos de vista sobre o objeto.

Na verdade, tal fenômeno acontece na materialização da língua em enunciados concretos. Segundo o autor é na “enunciação concreta do sujeito do discurso” que se constitui o “ponto de aplicação” dessas forças. A atuação das duas forças no enunciado reforça a idéia de dialogicidade, pois, através do discurso dado em determinado momento sócio-histórico podemos, pôr em análise a consciência ideológica de seu produtor, o falante, e a consciência ideológica social, ou seja, a memória discursiva de uma sociedade. Essas forças mostram o grande e ativo diálogo social e também o não acabamento e a não totalidade de um enunciado (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Outra questão a ser observada no enunciado é sua necessária inserção em um gênero do discurso. Conforme Bakhtin, todas as atividades e realizações humanas em sociedade estão intrinsecamente relacionadas com a linguagem. A utilização das formas linguísticas se materializa em formas de enunciados únicos e irrepetíveis realizados por um sujeito sócio-histórico situado em algum campo discursivo da atividade humana. Nesse sentido, Bakhtin elabora o conceito de gêneros do discurso, em que é possível observar reflexões sobre língua, enunciado e campo discursivo.

Assim, Bakhtin (2003, p. 262) destaca que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Além disso, a quantidade de gêneros do discurso nas diversas esferas da atividade humana é infinita, uma vez que a própria atividade humana na sociedade é igualmente inesgotável. Então, os gêneros, além de organizarem os enunciados existentes, são responsáveis por regular o funcionamento das diversas ações do homem em sua sociedade.

A discussão sobre os gêneros do discurso na amplitude postulada pelo Círculo destaca como aspecto fundamental de um gênero o estilo, que está indissolivelmente ligado à forma composicional do enunciado, bem como ao seu conteúdo temático. Bakhtin (2003) afirma que os enunciados refletem as individualidades de cada falante, ou seja, cada sujeito ao utilizar sua língua deixa em seu discurso pistas de sua história e sua visão sobre o mundo. Porém, ressalta o autor que alguns gêneros não são muito propícios a mostrar a individualidade do falante no enunciado, pois a construção composicional própria do gênero não permite tal abertura. Ordens militares e muitas modalidades de discursos oficiais são dados como exemplo por Bakhtin (2003) em seu texto *Os gêneros do discurso: O problema e sua definição*, para ilustrar formas de enunciados mais padronizados que não abrem muito espaço ao falante e seu estilo.

Já outros gêneros concedem maior liberdade às particularidades dos locutores, como é o caso da

publicidade e do gênero anúncio de classificados de serviços sexuais, de que trataremos nas próximas seções deste trabalho. Fica evidente, nesse contexto, que a maior elasticidade ou não do gênero está relacionada com a esfera discursiva a qual está filiado. A esfera midiática, esfera discursiva em que se inscreve a publicidade, permite esta abertura, uma vez que trabalha com diversos tipos de produtos, serviços, ideias e se dirige a um vasto e diferente público consumidor.

Tratando a palavra de uma maneira totalmente diversa da tradicional, Bakhtin/Volochinov (2006) propõe que a palavra, tomada como enunciação, possui tema e significação em sua composição. O filósofo russo nos mostra que existe algo mais complexo subjacente à estrutura linguística abstrata, ou seja, algo que dá vida a essa estrutura. Vale reproduzir a afirmação do autor, na qual eles explicam essa questão:

Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 133).

Observamos que o tema assume a função de atribuir sentido às palavras que outrora eram apenas formas em potencial, desprovidas de sentido entre os falantes. Porém o uso, como deixa evidente a afirmação acima, depende também da situação contextual do sujeito que toma posse das formas da língua e utiliza-as para enunciar suas posições, seus desejos, enfim suas idéias. Como a enunciação é um processo complexo e dinâmico, conforme já discutimos nas seções anteriores, precisamos, então, ponderar que as formas linguísticas são penetradas pela entonação do falante sob uma determinada situação, inscrita num determinado gênero, com um arsenal de valores sociais se entrecruzando continuamente em tal processo.

Faraco (2009) explica que os signos têm a capacidade de “apontar uma realidade que lhes é externa”, mas isso acontece de maneira refratada. Isto quer dizer que os signos descrevem o mundo (de modo muito generalizado) e ao mesmo tempo constrói-se diversificadas interpretações e leituras diferentes desse mundo. Assim, ao longo da história de uma sociedade e da sua linguagem emerge uma heterogeneidade de visões de mundo sobre os objetos, uma vez que “os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes aos entes e eventos, às ações e relações nela ocorrentes”. (FARACO, 2009, p. 51).

Esses valores socioculturais que envolvem a palavra fazem-na ter a condição de um signo ideológico. Para Bakhtin a palavra, enquanto signo ideológico, acompanha e baliza todos os eventos sociais e ideológicos que acontecem na sociedade. O homem vive rodeado pelos signos, e acaba criando estes signos para representar os fatos à sua volta. Através dos signos os falantes tentam interpretar as relações humanas em todas as dimensões possíveis, como, por exemplo, a relação do homem com os fenômenos da natureza, com os animais, com a política, a ciência, a religião etc.

2. Mídia, Publicidade, Estereótipo e Consumo: o contexto concreto do gênero anúncio de classificados de serviços sexuais

Levando em consideração o fato de que as diversas materializações discursivas se engendram num contexto social concreto e numa dada esfera da comunicação humana, iniciamos essa discussão atentando para a esfera discursiva em que circulam os anúncios de serviços sexuais. Os anúncios são materializados em jornais impressos e/ou on line, sendo produzidos e circulantes via esfera midiática. O anúncio selecionado para este artigo foi retirado do jornal *Folha de S. Paulo*, do dia 16 de junho de 2010. O *Folha de S. Paulo* tem grande circulação na cidade de São Paulo, região Sudeste do país. É importante ressaltar que tivemos acesso ao jornal em sua versão impressa veiculada na internet. Tendo em vista tais aspectos da materialidade (produção e circulação) do enunciado, torna-se relevante tecer algumas considerações teóricas sobre essa esfera discursiva de natureza dinâmica e complexa na cadeia da comunicação social.

Segundo Charaudeau (2010, p. 19), a mídia se encontra na “contingência de dirigir-se a um grande número de pessoas, ao maior número, a um número planetário, se possível.” O autor, então, pontua que para despertar o interesse e tocar a afetividade do destinatário, a quem se dirige a informação (o conteúdo que é veiculado pela mídia de maneira geral), a mídia distribui as informações de forma que atinja o maior número de pessoas, simplificando conceitos, criando clichês, estereótipos (CHARAUDEAU, 2010, p. 19-20).

Nesse sentido, a mídia não transmite o que ocorre na realidade social. Ainda conforme Charaudeau (2010, p. 19-20), a mídia impõe de certa forma o que se constrói do espaço público, uma vez que é a linguagem a mediação necessária no processo de “transmissão”. O autor salienta que “a linguagem não é transparente ao mundo, ela apresenta sua própria opacidade através da qual se constrói uma visão, um sentido particular do mundo”. Assim, no momento em que a mídia seleciona o que será propagado, se constrói “uma imagem fragmentada do espaço público, uma visão adequada aos objetivos das mídias”.

Entendemos que tal fragmentação é adequada (tendo em vista os fins midiáticos), pois se a mídia tem o objetivo de atingir o maior público possível, é vantagem que apareçam diversificados reflexos da realidade social de maneira que atinja as diversas opiniões, valores, crenças, etc. Com Charaudeau (2010, p. 20), concluímos, nessa perspectiva, que a mídia é um “espelho deformante” que mostra a realidade de um mundo deformado, ou seja, fragmentos amplificados, simplificados e/ou estereotipados desse mundo.

Nesse sentido, por meio da esfera midiática circulam diversos discursos carregados de imagens sociais cristalizadas, ou seja, carregados de estereótipos. A estereotipia, segundo Amossy (2005, p. 125) é “a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado”. Nessa direção podemos entender que o estereótipo não é um conceito teórico absoluto e eterno, mas uma noção resultante da época moderna, das relações sociais. O processo de estereotipia não existe em si; ele é fomentado na própria sociedade e nas relações humanas, pelos

diversos discursos da coletividade.

Assim, Amossy (1991, p. 170) mostra o exemplo de estereótipos que envolvem as mulheres criando uma imagem de certa forma cristalizada de que “as mulheres são submissas, dependentes, doces, passivas, desprovidas de ambição, sensíveis aos sentimentos do outro, mais emotivas”. Já sobre os homens, conforme mostra o autor, criam-se estereótipos diferentes, ou seja, os discursos produzidos pela coletividade colocam os homens como “brutos, rudes, inconscientes dos sentimentos dos outros, agressivos, dirigentes, confiantes neles mesmos, aventureiros, lógicos, competitivos, decididos, dominadores” (AMOSSY, 1991, p. 171).

Compreendemos dessa maneira que no processo de estereotipia está subjacente um processo de (pré)julgamento de valor que em muitos casos pode ser nocivo à sociedade, como acontece, por exemplo, nos inúmeros casos de racismo e discriminação. Como alerta de forma crítica Amossy (1991, p. 15), “só um movimento perpétuo de transgressão e de desconstrução pode evitar que formem também novas imagens coletivas”. É importante, portanto, a discussão sobre o estereótipo (em suas diversas materializações), uma vez que essa é uma forma de contribuir para identificar e denunciar prejulgamentos, como racismo, discriminação contra a mulher, contra o homossexual etc.

Levando em conta as peculiaridades do discurso publicitário, podemos considera-lo um dos maiores difusores de tais imagens. A cena publicitária se engendra no meio social refratando tipos idealizados de beleza, comportamento, ideias etc. Vale destacar que Maingueneau (2010, p. 205) define cena da enunciação como uma situação de discurso que é apreendida “através da situação que a fala pretende definir, o quadro que ela mostra (no sentido pragmático) no movimento mesmo de seu desdobramento”. E conclui que “um texto é, na verdade, rastro de um discurso no qual a fala é encenada” (MAINGUENEAU, 2010, p. 205).

Essa encenação se constrói como cenografia por meio da enunciação. Tomada como processo, a cenografia instaura um círculo: ao mesmo tempo ela é “nascente” e “desaguadouro” do discurso (MAINGUENEAU, 2008, p. 51). Isto significa que é a própria enunciação que, quando se desenvolve, legitima o quadro enunciativo proposto pelo discurso, sendo a cenografia o que propicia o aparecimento desse discurso,, também ela se torna o produto da enunciação. Assim, podemos afirmar que a cenografia é o quadro e o processo enunciativo.

O discurso publicitário não possui uma cenografia preestabelecida; Maingueneau (2010, p. 168) compara-o a um camaleão, já que ele pode “imitar enunciados de qualquer gênero de discurso, tanto numa perspectiva de captação quanto de subversão”. Logo, podemos afirmar que o discurso do gênero publicitário tem a possibilidade de mobilizar discursos de outros gêneros para compor sua própria e original cenografia.

Os classificados de serviços sexuais, nesse âmbito, possuem uma forma composicional genérica que permite uma plasticidade no que se refere ao estilo do locutor, na mobilização de palavras no discurso, para a construção da cenografia. De modo geral, observando o conjunto dos anúncios de serviços sexuais em seu todo, verificamos que tais enunciados mostram algumas características que se repetem, tais como:

autonegação, características físicas de quem oferece o serviço, características de atividade sexual sugerida/prometida, endereçamento explícito ou não e número de telefone que é meio de contato entre locutor e interlocutor. Ao observarmos o anúncio selecionado, teremos uma maior visibilidade dessas características, as quais serão examinadas na concretude do gênero, sob o ponto de vista da abordagem dialógica da linguagem.

Ainda em termos de contextualização, vale examinar algumas questões sociais e econômicas que envolvem a publicidade e os anúncios de serviços sexuais na esfera midiática. Com a consolidação neoliberal do capitalismo na sociedade, o sujeito dito pós-moderno, como destaca Dufour (2005), ao mesmo tempo em que busca o consumo excessivo por bens materiais, se torna ele próprio um produto consumível, um material humano no grande meio mercadológico.

Segundo Dufour (2005, p. 118), o novo capitalismo reforça sua dominação social e cultural não mais por meio de “repressões institucionais”, mas a solidificação desse novo capitalismo neoliberal impôs uma “maneira muito menos constrangedora e menos onerosa de garantir sua sorte” (DUFOUR, 2005, p. 118); quebrando as instituições que proclamavam valores morais, essa nova forma de economia garante a abertura total das fronteiras do mercado. Com isso, o sujeito pós-moderno, imerso num mar de valores puramente monetários, torna-se, nas palavras do autor,

um sujeito disponível para todas as conexões, um sujeito incerto, indefinidamente aberto aos fluxos de mercado e comunicacionais, em carência permanente de mercadorias para consumir. Um sujeito precário em suma, cuja precariedade mesma é exposta à venda no Mercado, que pode aí encontrar novos escoadouros, tornando-se grande provedor de kits identitários e de imagens de identificação. (DUFOUR, 2005, p. 118).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a esfera midiática é um dos meios mais eficazes de propagação de ideias, valores, pontos de vista. O neoliberalismo encontra, então, nessa esfera discursiva, o terreno ideal para se dirigir a esse sujeito aberto ao consumo. O corpo, o sexo, a beleza, a sensualidade ganham valoração comercial e entram na disputa mercadológica pelo dinheiro. Logo, não é por acaso que as indústrias de cosméticos, clínicas de cirurgias plásticas, *sex shopings* estão cada vez mais disponíveis no mercado. Tudo se compra muito facilmente e se paga ainda com mais facilidades, através de cartões de créditos. Até mesmo o serviço sexual é passível de ser contratado, tendo seu anúncio um espaço reservado no jornal impresso e no on-line, visível a qualquer sujeito de qualquer idade.

3. O anúncio em discussão: os fios ideo[di]lógicos de promoção da beleza e do prazer

O anúncio abaixo foi copiado do jornal *Folha de S. Paulo*, mantendo-se a grafia original.

CRIS GORDINHA Sexy. (11) 5541-7457.

Ao se autoneamar *CRIS GORDINHA*, o locutor projeta em seu discurso uma visão (re)avaliada sobre beleza e sensualidade feminina. É importante destacar que entendemos por autoneamação o nome ou codinome do locutor, isto é, *CRIS* e o signo ideológico modificador *GORDINHA*, que estão em letras maiúsculas em destaque, seguidos de um atributo que pode referir-se à própria atividade sexual. Frisamos que o ponto a ser discutido, no que se refere à autoneamação desse locutor, é a reavaliação do signo *gorda* acrescido de um sufixo *inha* em seu breve discurso de apresentação no anúncio de serviço sexual.

Podemos afirmar que, em muitas situações de uso da língua na sociedade, palavras proferidas com sufixação diminutiva fazem surgir diversos tons avaliativos sobre o objeto do discurso. Por exemplo, num tom irônico uma pessoa diz a outra que realizou uma grosseria com uma terceira pessoa: “Como você é *delicadinha*”. Um diminutivo pode ocorrer também, por exemplo, numa situação de afeição e carinho como, por exemplo, a mãe que chama o filho dizendo: “Venha cá, meu *filhinho*”. Nesse sentido, precisamos, então, observar que reavaliação recebe a palavra *gorda* acrescido do sufixo *inha* no contexto do gênero anúncio de classificados de serviços sexuais.

Levando em consideração que as palavras e os enunciados são unidades presentes na grande corrente da comunicação e da cultura humana, podemos dizer que o signo ideológico *gorda* é acentuado negativamente quando é associado, principalmente, à característica feminina. A mídia apresenta todos os dias incessantemente, aos sujeitos telespectadores, ideias a respeito da busca eterna e exaustiva de um corpo sarado, perfeito e magro. As novelas mostram a badalação das academias lotadas, personagens mulheres fissuradas em perder gorduras localizadas, sendo tais gorduras o “terror” que assombra todas as mulheres. Dessa forma, compreendemos que a mídia tem o poder de construir e propagar concomitantemente um aspecto pejorativo para um signo e que esse signo, ao ser proferido por um locutor, revela seu ponto de vista já refratado sobre o objeto. Assim, o locutor, ao adicionar o sufixo *inha* à palavra *gorda* e se autoneamar *CRIS GORDINHA*, confere uma acentuação positiva a uma característica corporal desvalorizada socialmente. Ao usar esse signo ideológico, o locutor antecipa e ameniza diversas vezes que julgam a característica de ser gorda como algo contrário à beleza e à sensualidade feminina.

Como seu discurso, que possui essencialmente características publicitárias, tem por objetivo oferecer e vender o serviço sexual, o locutor não pode perder de vista o outro, isto é, a quem se dirige o anúncio. A projeção do interlocutor fica evidente, por meio da designação *GORDINHA*, a qual faz surgir no enunciado a imagem de um interlocutor que procura este tipo idealizado de corpo feminino. É interessante observar ainda que, ao mobilizar a palavra *GORDINHA* em seu discurso, o locutor cria para o interlocutor a imagem de uma mulher que não é muito gorda (quase obesa) nem tampouco magra. O signo ideológico *GORDINHA*, nesse sentido, simula a imagem do “meio-termo” entre a ideia de uma mulher gorda e a ideia de uma mulher magra.

Assim, o locutor que necessita oferecer seu serviço sexual em meio a tanta concorrência de anunciantes, na seção de classificados, endereça seu discurso não só ao interlocutor que gosta e/ou prefere mulheres com esse perfil de beleza, mas também de certa forma antecipa ao interlocutor que não gosta de

gordinhas que não se trata de uma mulher magra. Vale ressaltar que a preocupação de não “decepcionar” o cliente é bastante recorrente nos anúncios de classificados de serviços sexuais, o que pode ser observado em anúncios que trazem explícita a expressão “sem decepções”.

Nesse ponto, julgamos que é o corpo, no contexto de tais anúncios, um produto cada vez mais exposto ao consumo mercadológico, em que o leitor do jornal (cliente em potencial) seleciona, em meio a tantas garotas de programa, a garota que melhor lhe agrada e que melhor satisfaça seus desejos, assim como faz ao escolher o carro, a moto, o celular, o computador, enfim, tudo o que se pode comprar. Sob este prisma, entendemos que o consumo a qualquer custo é o mote desse processo, tanto que poderíamos comparar os anúncios sexuais a um cardápio de restaurante, no qual são criadas imagens discursivas apetitosas, gostosas, prazerosas. O cliente nesse caso só precisa escolher qual dos “pratos” lhe agrada mais e comprá-lo.

Observando o anúncio em análise, percebemos que a imagem discursiva do locutor é construída com o auxílio da palavra *Sexy* (*CRIS GORDINHA Sexy*). Tal signo ideológico é bastante utilizado e constantemente avaliado na mídia, em novelas, filmes, programas de TV. *Sexy* é uma palavra de origem inglesa que refrata a ideia de erotismo, sensualidade e sedução como característica de alguém ou de alguma coisa como, por exemplo, um *filme sexy*, uma *roupa sexy*, uma *dança sexy*, uma *garota sexy*.

Aliar a palavra *sexy GORDINHA* também atribui uma nova acentuação ao signo ideológico *gorda*, que é um padrão de beleza historicamente desprestigiado na sociedade. Cabe ainda ressaltar que os signos ideológicos *gordinha* e *sexy*, sendo utilizados em diversos contextos e por diferentes locutores, recebem, cada qual, valorações diferenciadas, isto é, são signos ideológicos que podem refratar ideias de erotismo, prazer, padrão valorizado e/ou desvalorizado de beleza feminina, enfim, dependendo do contexto em que são empregados e dependendo da avaliação que o locutor atribui ao seu discurso na relação com o outro.

No caso do Anúncio C, a junção dos signos ideológicos deixa entrever a valoração positiva que o locutor atribui à característica corporal de ser acima do peso instituído como o ideal. Mais ainda, a relação dialógica entre *GORDINHA* e *sexy* faz ressoar diversas vozes sociais que, de maneira conflituosa, estabelecem conceitos de beleza e sensualidade feminina. Por um lado, surgem discursos que vinculam o excesso de peso ao desleixo e à feiúra, pautados ideologicamente em padrões de beleza feminina de magreza, de fragilidade corporal. Nesse sentido, a esfera midiática contribui para os diversos tipos de propagação desse ideal, seja em programas de humor em que o/a gordinho/a é sempre alvo de escárnio, seja em telejornais, nos quais, frequentemente, há uma matéria destinada à “melhor forma de perder peso” ou a “como se livrar das gorduras indesejadas para o verão”.

Por outro lado, no entanto, a relação dialógica entre *GORDINHA* e *sexy* vai ao encontro de diversas vozes que circulam, inclusive na mídia, vinculando o excesso de peso ao talento, à sensualidade e à beleza feminina. Diversas celebridades são objetos dos discursos midiáticos, recebendo acentuação positiva quanto à forma física considerada vantajada. Entre tantas celebridades brasileiras e internacionais destacamos as cantoras Preta Gil e Fafá de Belém, a *funkeira* Tati Quebra-barraco, as atrizes Fabiana Karla, Queen Latifah e a Mulher Melancia (Andressa Soares). Tais “famosas” são consideradas pela

mídia mulheres que estão acima do peso ideal e são vistas como *sexys*, sendo que algumas atraem o olhar do público pelo fato de serem gordinhas.

O locutor do Anúncio C então inscreve seu discurso e apoia seu ponto de vista sobre beleza no primeiro termo do seguinte conflito ideológico: a beleza da mulher gordinha, que possui curvas que chamam a atenção dos homens em tensão com a beleza da mulher magra, sem celulite, gorduras localizadas etc. Além disso, o locutor comunga ainda com vozes sociais que consideram aceitáveis os signos ideológicos *GORDINHA* e *sexy* serem combinados, para refratar sensualidade feminina. Consequentemente, o locutor diverge das diversas acentuações negativas que recaem sobre a relação *GORDINHA* e *sexy* para seduzir um homem. A partir dessas reflexões e considerando o anúncio analisado, percebemos que o projeto enunciativo dos anúncios de serviços sexuais é criar uma atmosfera de erotismo em seus discursos para que consigam captar o olhar do interlocutor, um possível cliente.

Considerações Finais

A partir da análise do enunciado em foco neste trabalho, podemos compreender que o corpo de *CRIS* (produto vendável) é acentuado valorativamente, recebendo um rótulo que mostra vantagens de seu serviço, embora o produto, ou seja, o corpo de uma *gordinha* não seja o ideal mais difundido entre os já ditos sociais, sobretudo entre os já ditos propagados pela esfera midiática nos diversos gêneros discursivos.

Considerando, então, que os estereótipos são conceitos construídos no âmbito social, por meio da coletividade dos discursos, a associação de ser gordinha a *sexy* pode revelar de certa forma uma espécie de transgressão dos estereótipos de beleza em geral pregados pela mídia. Cabe salientar que tal rótulo sugere ao interlocutor que o serviço contará com um toque *sexy*, erótico e sensual de um corpo feminino cheio de curvas, capaz tanto de realizar os desejos e fetiches dos que gostam desse tipo corporal feminino, quanto de afastar um consumidor que não queira ser servido sexualmente por uma mulher gordinha.

Enfatizamos e retomamos, nesse sentido, um aspecto social e cultural discutido ao longo deste artigo: a característica corporal dos sujeitos é recriada pela linguagem num espaço do jornal que é destinado à venda de sexo, de corpos, de modos de agir. Entendemos, nessa perspectiva, que *CRIS*, ao apresentar-se no discurso como *GORDINHA sexy*, traz à tona, num jogo dialógico de refrações, tanto a recusa do corpo acima do peso ideal, quanto a adesão de um discurso favorável a esse corpo, tentando inserir esse novo padrão sensual da gordinha *sexy* na propaganda de seu serviço sexual.

Isso demonstra que o consumo toma grandes proporções de forma que atinja todas as camadas sociais. No momento em que é utilizado no anúncio de serviços sexuais a quebra de um estereótipo negativo (mulher acima do peso), projeta-se a construção de um novo conceito de sensualidade para esse tipo de mulher e, assim, cria-se outro estereótipo pronto para ser comercializado e aceito socialmente.

Referências

AMOSSY, R. **Les idées reçues**. Sémiologie du stéréotype. Poitiers: Éditions Nathan, 1991.

AMOSSY, R. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Ruth Amossy (Org.). São Paulo: Contexto, 2005.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (1929). Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: _____. **Estética da criação verbal** [1979]. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance [1975]. Tradução Aurora F. Bernardini et. al. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, Hucitec, 1998.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Tradução Ângela Corrêa. São Paulo: Contexto, 2010.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Tradução Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOLHA DE S. PAULO. **Caderno Classificados**, seção negócios, subseção acompanhantes. São Paulo, 16 de junho de 2010. Disponível em: <<http://classificados1.folha.com.br/negocios>>. Acesso em: 16 jun. 2010.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, Nelson Costa, Sírio Possenti, Roberto Baronas, Fábio Montanheiro, Décio Rocha, Graziela Kronka e Marcela Fossey. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Doze conceitos em análise do discurso**. Tradução Adail Sobral, Ana Motta, Décio Rocha, Fernanda Mussalim, Helena Brandão, Luciana Salgado, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, Maria Inês Otranto, Nelson Costa, Sírio Possenti e Roberto Baronas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

A APLICAÇÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERCURSOS E PERCALÇOS

Manuela Colamarco

Fabiana Gonçalo

RESUMO

Este trabalho visa promover uma reflexão sobre uma experiência concreta de utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no ensino de Língua Portuguesa na Escola de Comunicação da UFRJ. O foco principal desse estudo, que se configura como um relato de experiência, são as estratégias didático-pedagógicas feitas pela professora e por suas assessoras em relação a um componente *on-line* de ensino nesse curso presencial. Para tal, usamos a plataforma *Moodle* e nos embasamos em Tavares (2007), Haguenaer (2010), Lévy (2000), dentre outros, que defendem o uso das inovações tecnológicas como possibilidade de educação transformadora, e servem de suporte à criação de atividades, ao uso de ferramentas na plataforma e ao aproveitamento de recursos. Este trabalho é uma pesquisa exploratória de base etnográfica e conta com três fontes de dados: diário de campo, entrevistas e depoimentos. Por principais resultados obtidos, temos a não subutilização da rede, a necessidade de se criar uma cultura de uso de AVA e a autoavaliação crítica por parte da professora.

Palavras-chave: Tecnologia; Ensino de Língua Portuguesa; Ambiente virtual de aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to promote a reflection about a concrete experience of using a Virtual Learning Environment in the teaching of Portuguese Language in the School of Communication at UFRJ. The main focus of this study, which is configured as an experience report, are didactic and pedagogical strategies made by

the teacher and their advisers in relation to an online component of teaching in this classroom course. To this end, we use the Moodle platform and Tavares (2007), Haguenuer (2010), Levy (2000), among others, who advocate the use of technological innovations as the possibility of transformative education, and support the creation of activities, the use of tools on the platform and the exploitation of resources. This paper is an exploratory study based on ethnographic research and has three data sources: field diary, interviews and testimonials. On the main results, we have not under-utilization of the network, the need to create a culture of using VLE and critical self-assessment by the teacher.

Keywords: Technology; Teaching Portuguese Language; Virtual learning environment.

Introdução

No mundo contemporâneo, as tecnologias de comunicação e informação (TIC) desenvolvem-se de modo muito rápido, modificando-se em um curto espaço de tempo e fazendo parte da nossa rotina. Além disso, o mercado de trabalho exige profissionais cada vez mais bem qualificados, o que demanda tempo e locomoção para investir em uma formação compatível. Diante disso, uma pergunta é extremamente cabível: por que não relacionar a tecnologia à educação? As ferramentas e recursos oferecidos pelas TIC podem ser utilizados na educação e formação das pessoas “*anytime, anywhere and anyspace*” (HAGUENAUER; MARINS; CUNHA, 2008).

Desse modo, a educação a distância (EaD) e a educação semipresencial vêm se mostrando como alternativas possíveis às necessidades e às exigências da educação atual, tendo, por qualidades, a democratização e a flexibilização do ensino. Apesar disso, essas modalidades ainda são pouco exploradas, dentre outros motivos, por exigirem mais motivação e autonomia do aluno e maior experiência e intimidade do professor com as novas tecnologias. Em outras palavras, a articulação entre educação e tecnologia exige que os sujeitos envolvidos assumam novos papéis, adaptando-se a essa nova realidade, o que é um desafio para eles.

Assim, essa nova realidade força a realização de uma reestruturação do sistema educacional tradicional. Não se pode mais pensar em educação hoje como sendo uma prática engessada cujo paradigma comunicacional se configura como um modelo unidirecional “um-todos” em que há uma emissão ativa por parte do professor e passiva do aluno, que apenas recebe uma informação pronta e a armazena em sua memória, onde fica intacta. No mundo atual, as práticas pedagógicas têm que promover a interatividade, a troca de informações. Ainda, é necessário levar o aluno a produzir seu conhecimento e a compartilhá-lo com os demais.

Muitas vezes, o professor vivencia um impasse, pois, ao mesmo tempo em que sente desejo e curiosidade de fazer uso das novas possibilidades trazidas pela tecnologia, não sabe por onde começar, isto é, faltam-lhe orientações, diretrizes e parâmetros para modificar sua metodologia tradicional. Não queremos opor o ensino virtual ao presencial, mas sim, segundo Moran (1999 apud HAGUENAUER e

COELHO, 2007), estabelecer que a internet é ótima para professores inquietos e atentos a novidades. Sendo assim, o contexto atual apresenta novas demandas para a formação do professor, ou seja, é necessária uma capacitação docente para que ele seja bem preparado para atender os alunos de modo eficiente, além de aproveitar ao máximo todos os recursos oferecidos pelas TIC.

Tal capacitação docente não diz respeito à especialização em informática, mas sim à utilização da tecnologia de forma reflexiva, sempre adaptada aos cursos e aos alunos. Isso significa que não basta o uso técnico do recurso, mas seu uso pedagógico por parte do professor (LAPA e PRETTO, 2010), associado a uma aprendizagem pessoal e a uma mudança de atitudes.

Nesse contexto, o presente trabalho relata a experiência de assessoria do *Projeto Letras 2.0* em um curso semipresencial de Língua Portuguesa II da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A professora assessorada utilizou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) através da plataforma *Moodle*, como apoio ao seu curso presencial. Por ela ser iniciante na modalidade on-line, vivenciou algumas dificuldades, mas também obteve momentos de sucesso em sua nova prática, além de poder refletir sobre os métodos que usava até mesmo no ensino presencial.

Sendo assim, tendo em vista a necessidade de formação dos professores para o uso das novas tecnologias, como já foi exposto, o objetivo desta pesquisa é analisar de modo reflexivo as preocupações e posturas da professora e das assessoras em relação ao uso dessas tecnologias para o ensino durante todo o processo de criação e implementação do AVA em questão, bem como analisar a recepção dos alunos diante dessa nova modalidade de ensino-aprendizagem, através da avaliação deles em relação às atividades na plataforma.

Procura-se observar de que modo a inserção de um componente *on-line* de ensino em um curso presencial modificou a sua estrutura e a sua organização. Verifica-se, ainda, as ferramentas e os recursos utilizados na elaboração desse AVA e os erros e acertos alcançados por uma equipe de profissionais bastante inexperientes em EaD.

Percebe-se, assim, que o foco principal dessa pesquisa são as escolhas feitas pela professora e por suas assessoras no AVA, ou seja, as atividades criadas, as ferramentas utilizadas e os recursos aproveitados. Pretende-se, por fim, que este trabalho abra caminhos para futuras pesquisas na área e possa trazer ideias do que (não) fazer em um curso como o que aqui se apresenta, encorajando professores que se interessem por educação a distância ou por educação semipresencial.

1. Fundamentação teórica

1.1 A Educação a Distância e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem

A EaD caracteriza-se por ser um processo de ensino-aprendizagem, mediado, em que não há a presença física das partes envolvidas (BENASSI, 2010). Dessa maneira, ela não se refere, exclusivamente, ao ensino que faz uso da tecnologia digital, mas esta sua modalidade, ou seja, a Educação à distância via

internet, tem cada vez mais adeptos devido às possibilidades que oferece e é ela que nos interessa no presente trabalho.

A EaD via internet está em constante crescimento devido à preocupação com a disseminação e a democratização do acesso à educação. No caso específico do Ensino Superior, ela funciona como uma importante ferramenta de inclusão.

Também, é fundamental destacar, que, na EaD, há a condução de um processo de ensino-aprendizagem, ou seja, há um pensamento docente, de autoria. Desse modo, é importante não confundir-la com as tecnologias utilizadas a seu serviço.

Por tal motivo, na EaD via internet, é necessário que haja um professor on-line que esteja capacitado para exercer tal função. Ao contrário do que muitos pensam, uma aula virtual pode exigir mais do docente do que uma aula presencial. Por exemplo, “Belloni (1999) recomenda que a formação de professores venha a atender a necessidades de atualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática” (TAVARES, 2007: 10).

Finalmente, destacamos um importante recurso através do qual a EaD pode ser oferecida: os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), tema principal deste estudo.

Em termos gerais, um AVA pode ser compreendido como uma “sala de aula on-line”, ou seja, nele pretende-se criar, virtualmente, um verdadeiro ambiente de sala de aula em que haja ensino-aprendizagem, produção de conhecimento e troca de informação.

Na literatura da área, encontramos, hoje, muita confusão em torno da definição de Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ao contrário do que se afirma, os AVAs não são um software propriamente dito, mas sim ambientes criados com a utilização de ferramentas ou de softwares específicos. Ambientes estes que devem facilitar e/ou promover a aprendizagem.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem ser desenvolvidos, por exemplo por meio de Sistemas de Gerenciamento da Aprendizagem ou a partir de diferentes softwares e ferramentas, como o Flash, o HTML, o VRML, o Director, 3DMax e 3Dquest, entre outros. Também, eles podem ser acessíveis pela internet ou off-line, em DVD ou CD-rom (HAGUENAUER et alii, 2009).

1.2 Um breve olhar sobre a plataforma *Moodle*

A plataforma *Moodle* é um Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC) que pode ser utilizado em cursos completamente *on-line* ou servir de complemento para cursos presenciais, como é o caso desta pesquisa. Ele é um pacote de *software* gratuito e *open source* que pode ser executado em qualquer computador.

Conforme exposto anteriormente, no ensino *on-line* é necessário que haja maiores dinamicidade e interatividade. Para isso, é importante fornecer ao usuário inúmeras possibilidades de trabalho e disponibilizar para ele diferentes ferramentas e recursos. O *Moodle* cumpre tal papel com perfeição. Desse modo, segundo Franco (2010: 4), quatro conceitos principais compõem a filosofia de aprendizagem desse SGC: (i) o *Construtivismo*, em que as pessoas constroem novos conhecimentos ao interagirem com o meio; (ii) o *Construcionismo*, que defende que a aprendizagem só é efetiva quando algo é construído

para os outros utilizarem; (iii) o *Construtivismo social*, que pressupõe a colaboração dentro de um grupo social, construindo e compartilhando significados; e (iv) o *Comportamento conectado e separado*, que está relacionado à participação dos indivíduos em discussões.

Por tudo isso, entende-se que o objetivo maior do *Moodle* é de fato promover a interação entre os seus usuários. Além disso, é indiscutível que ele permite a adoção de uma metodologia centrada na construção do conhecimento pelo aprendiz, que deve, ainda, compartilhar suas descobertas com os demais alunos do seu curso.

2. Metodologia

2.1 Contexto e participantes da pesquisa

Esta pesquisa insere-se no trabalho de assessoria realizado no Projeto *Letras 2.0* durante o primeiro semestre de 2011. Tal projeto, desenvolvido pelo núcleo de pesquisa *LingNet* e coordenado pela professora Kátia Tavares, tem como objetivo oferecer apoio à comunidade da Faculdade de Letras da UFRJ na modalidade à distância, além de criar oportunidades para o desenvolvimento de pesquisas e formação de docentes que atuem nessa modalidade, tornando-se referência em ensino e pesquisa das novas tecnologias no contexto do ensino superior. O *Letras 2.0* trabalha com o SGC *Moodle*.

Dentro do contexto do *Letras 2.0*, uma professora de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFRJ contou com duas assessoras (as autoras deste artigo). As três envolvidas eram completamente inexperientes com o uso da tecnologia no ensino e, principalmente, em relação ao manejo das ferramentas do *Moodle*.

Esta pesquisa desenvolveu-se na Escola de Comunicação da UFRJ (ECO/UFRJ), na disciplina Língua Portuguesa II, ministrada para os alunos do segundo período. A professora utilizou um componente *on-line* obrigatório como apoio as suas aulas presenciais. Ou seja, a carga horária presencial se manteve a mesma (quatro horas semanais), mas os alunos tinham uma parte virtual através da plataforma *Moodle*, espaço em que deveriam realizar atividades.

A ementa da disciplina de Língua Portuguesa II da ECO/UFRJ (LEV 120) diz respeito à análise, produção e revisão de textos jornalísticos em língua portuguesa. A turma, composta de 38 alunos, foi definida como “apática” diversas vezes pela professora, logo, segundo ela, seria um desafio despertar, nos alunos, o interesse pela matéria.

No começo do curso, houve quatro fóruns que tinham a intenção apenas de “quebrar o gelo” entre a professora e a turma, ambientando os alunos na plataforma. O primeiro perguntava aos estudantes o que eles esperavam do curso de LP na ECO; o segundo era para eles falarem em que escolas estudaram; o terceiro era uma autoavaliação dos alunos a respeito da produção textual deles. Por fim, o último era um histórico de leituras, com o intuito de saber os três últimos livros lidos pelos alunos, mapeando o gosto deles.

As atividades realizadas no espaço virtual foram quatro, valendo dez pontos no total, a saber: (i) *tarefa* individual de comparação de textos de jornal; (ii) *fórum* do tipo “uma única discussão simples” para a comparação de duas resenhas do filme *Cisne Negro*; (iii) *chat* com a jornalista Adriana Pavlova; e (iv) *fórum* do tipo “fórum geral”, dividido em oito grupos com a retextualização de duas entrevistas inseridas na videoteca, a fim de preparar os seminários que seriam apresentados na aula presencial. A respeito da terceira atividade (*chat*), vale ressaltar que, anteriormente, os alunos haviam lido o currículo da jornalista, “uploadado” na plataforma, e haviam participado de um fórum do tipo “uma única discussão simples” para preparar em conjunto as perguntas que iriam fazer a ela.

O ambiente virtual também foi utilizado para que a professora pudesse acrescentar arquivos.

2.2 Aspectos da análise de dados

Este trabalho é uma pesquisa exploratória de base etnográfica. A etnografia focaliza o contexto social dos participantes da pesquisa, bem como a visão que eles têm do seu próprio contexto, pressupondo uma observação participante. Para o pesquisador, é necessária a observação de perto de tudo que ocorre, fazendo anotações em um diário de campo e tecendo comentários sobre os eventos percebidos (ERICKSON, 1988). Desse modo, para o etnógrafo, é preciso que a observação leve à reflexão. Além disso, o investigador deve também procurar interagir informalmente com os participantes da pesquisa para compreender suas ações e tomar conhecimento de suas intenções e questionamentos, podendo, para isso, fazer uso de entrevistas para a coleta dos dados.

Para a geração dos dados desta pesquisa, alguns instrumentos foram utilizados, obedecendo aos pressupostos metodológicos supracitados: (i) diário de campo; (ii) entrevista *on-line* feita por e-mail, composta de quatorze perguntas sobre a experiência com o AVA, e realizada com a professora ao final do semestre; e (iii) depoimentos dos alunos no fórum do tipo “uma única discussão simples”, “O que você achou do curso de LP no *Moodle*?”.

É importante destacar que o fórum criado tinha por objetivo saber o que os alunos acharam da experiência com o AVA, avaliando as atividades que foram realizadas, não sendo um espaço para a professora participar.

Para a análise dos dados, observou-se, atentamente, em um primeiro momento, as anotações do diário de pesquisa.

Em relação à entrevista, fizemos uma análise do discurso da professora, observando as três partes fundamentais de todo o processo (o início, o meio e o final), em relação a: (a) motivações e intenções iniciais para atuar no ambiente virtual; (b) período durante o processo de implementação do AVA; e (c) avaliações finais da experiência (uma espécie de devolutiva geral por parte da professora).

Por fim, ao verificar o fórum *O que você achou do curso de LP no Moodle?*, procedeu-se a uma análise quantitativa dos dados, em que se fez o levantamento das escolhas dos alunos para a melhor e a

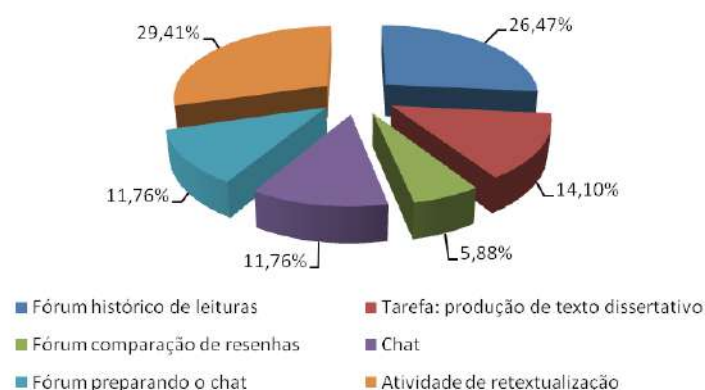
pior atividade do curso, observando, ainda, o percentual de votos recebidos por cada uma das atividades nas duas enquetes.

3. Análise dos dados e discussão dos resultados

3.1 Avaliação das atividades: o ponto de vista dos alunos

A primeira pergunta que os alunos responderam no fórum *O que você achou do curso de LP no Moodle?* foi sobre a atividade de que eles mais gostaram dentro do curso *Língua Portuguesa II (ECO)*. No gráfico abaixo, o resultado dessa primeira enquete pode ser visualizado.

Gráfico 1 – Percentagem de votos para a escolha da melhor atividade do AVA



Quando os alunos foram perguntados a respeito da atividade que menos os agradou, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 2 – Percentagem de votos para a escolha da pior atividade do AVA



O fórum *Histórico de leituras* foi escolhido por nove alunos como sendo a melhor atividade do curso. Em seus comentários, eles justificaram seus votos afirmando que acharam bastante interessante

conhecer o gosto de cada um dos colegas de turma e poderem, ainda, ampliar sua biblioteca a partir da indicação de seus amigos. Esse resultado é ainda interessante, pois, conforme afirmado anteriormente, professora e grupo de assessoria não reconheciam esse fórum como sendo uma atividade propriamente dita do curso, por não abordar, diretamente, nenhum conteúdo do seu programa. Ele era, ao contrário, apenas um recurso para ir ambientando os discentes no uso do *Moodle*.

A tarefa foi avaliada de forma positiva por alguns (cinco alunos) e de forma negativa por outros (dois alunos). Aqueles que gostaram da atividade consideraram interessante o fato de poderem desenvolver sua escrita, tendo um retorno mais rápido da professora. Os que votaram contrariamente a ela afirmaram ter tido dificuldades em fazer a transposição do texto do *Word* para o *Moodle* e em compreender as sinalizações feitas pela professora em sua produção. Desse modo, eles sugeriram que o sistema de correção das tarefas fosse revisto.

Segundo os alunos, o fórum *Comparação de resenhas* foi bastante problemático, uma vez que não possibilitou nenhum tipo de interação entre seus participantes, como confirmam os depoimentos transcritos abaixo.

A atividade que eu menos gostei foi o fórum de comparação de resenhas. Como as respostas ficaram muito semelhantes, era difícil comentar as respostas dos colegas. Ficou parecendo mais um atividade de perguntas e respostas e não exatamente um fórum, no qual todos participam e comentam. (M.C.M.; aluna do curso de comunicação da UFRJ).

Bem lembrado o que a Maria Clara, Fernanda e Jaqueline disseram. Na atividade de comparação de resenhas todas as respostas se assemelhavam muito, e por isso não houve a abertura para tantos comentários. Eu, por exemplo, elaborei a minha resposta e a enviei, e então fui parar para ler as respostas dos amigos. Quando eu li, na hora pensei 'vão achar que eu copieei a resposta'. (J.B.; aluna do curso de comunicação da UFRJ)

De acordo com a própria avaliação dos alunos, pode-se perceber que a ferramenta escolhida para essa atividade não foi a mais adequada. Em um fórum que deveria estimular a interação entre os alunos foi feita uma pergunta de resposta única, ou seja, que não dava margem a nenhum tipo de discussão.

Os dois alunos que escolheram esse fórum como sendo o melhor do curso, não o fizeram avaliando a atividade em si, mas sim a temática dos textos utilizados para análise, as resenhas do filme *Cisne Negro*.

Embora as respostas tenham ficado muito semelhantes e, portanto, se analisarmos a atividade como um todo, não tenha sido uma das mais produtivas, eu escolheria a comparação de resenhas como a que mais me interessou. Devido principalmente sua temática cinematográfica, que é uma área que muito me agrada. (D.R.; aluna do curso de comunicação da UFRJ).

O *chat*, atividade que deveria ser a mais especial do curso, foi julgado de modo bastante negativo pelos alunos, contrariando as expectativas da professora e das assessoras. Os poucos estudantes que gostaram dele disseram, somente, que foi interessante ter contato com uma jornalista já formada. A

seguir, podemos ler alguns depoimentos.

Achei interessante o *chat* pois proporcionou uma experiência agradável com profissionais da nossa área de Comunicação Social. (N.Q.S.; aluno do curso de comunicação da UFRJ).

Também acho que o *Chat* foi extremamente confuso, um debate presencial seria muito mais interessante. Ou caso fosse adotado o modelo *online*, o simples envio de um email com as perguntas daria no mesmo. Acho que marcar um 'horário online' com presença obrigatória não funciona e nesse caso, eu particularmente fiquei com a sensação de que gastei tempo a toa, já que não havia possibilidade real de interação com a entrevistada. (I.P.; aluna do curso de comunicação da UFRJ).

O *chat*, pois somos muitos alunos, então partir de certo momento ficou difícil criar novas perguntas. A interação foi meio difícil, pois tínhamos que ter permissão para fazer as perguntas, o que basicamente tira o sentido do chat - se as perguntas do fórum tivessem sido enviadas por email, acho que daria na mesma. (C.D.C.; aluna do curso de comunicação da UFRJ).

Como a turma de segundo período da ECO era muito grande e o *chat* teve duração apenas de uma hora e meia, a professora pediu aos estudantes que não fizessem intervenções. Assim, um aluno, após ser chamado pela mediadora, lançava sua pergunta, que era prontamente respondida pela entrevistada. Imediatamente depois do esclarecimento desta, outro aluno era chamado para fazer o seu questionamento. Ou seja, não era permitido que os discentes comentassem a resposta da jornalista. Além disso, com medo de que as colocações dos alunos fossem impertinentes ou pouco relevantes para a atividade, a docente só permitiu que fossem feitas as perguntas postadas no fórum de preparação para o *chat*, avaliadas e aprovadas previamente por ela. Segundo os alunos, essas duas medidas tiraram a espontaneidade da atividade e, além disso, dificultaram a interação entre os participantes.

Em contrapartida, o fórum *preparando o chat* foi escolhido por quatro alunos como sendo a melhor atividade do curso. Este resultado é interessante, pois, novamente, esse fórum não era considerado pela professora e pelas assessoras como uma atividade propriamente dita, mas apenas como um meio de preparação para o *chat*. Ainda, curiosamente, alguns alunos votaram no *chat* como a pior atividade do curso e, no fórum de preparação como a melhor; na citação abaixo, temos um exemplo disso.

A atividade que considerei mais interessante foi o fórum para a elaboração de perguntas para o chat, que foi um exercício para aqueles que desejam seguir a carreira jornalística no futuro assim como um meio para contribuir para um enriquecimento dos assuntos que seriam abordados. Concordo com todos que disseram ser o chat a atividade menos proveitosa. Apesar do fórum ter sido aquele com maior número de interação entre os participantes, o chat em si foi confuso e o limite de tempo não permitiu que todas as perguntas do fórum fossem feitas, além das respostas que seriam mais elaboradas por email, como disse a Carol, ou em um debate presencial, como disse a Isabella. (T. L.; aluna do curso de comunicação da UFRJ).

O único aluno que não gostou da atividade de retextualização justificou seu voto dizendo que ela, por exigir que fosse feita a transcrição de um vídeo, trata de “um ramo da Língua Portuguesa que não [o] agrada muito”. Outros dez estudantes, no entanto, interessaram-se muito pela proposta por ela tratar de uma técnica nova para eles. Além disso, segundo sua visão, os fóruns menores (com menos alunos participando) possibilitaram uma maior interação entre os participantes, como comprova o depoimento a seguir:

A atividade de “retextualização”. Porque além de conduzir a uma análise mais atenta e crítica de marcas da oralidade e regras da transcrição, permitiu intensa interação dos componentes dos grupos. Produzir uma reportagem tendo por base um depoimento, já era difícil. Mas a dificuldade imposta pela produção em grupo, envolvendo diferentes maneiras de pensar e se expressar, foi um prazeroso desafio. (M.M.; aluna do curso de comunicação da UFRJ).

Os alunos, após opinarem sobre as atividades, fizeram uma avaliação geral a respeito do uso do *Moodle* no curso de LP da ECO. Todos entenderam que a experiência de serem alunos *on-line* foi positiva, uma vez que (i) o *Moodle* garante uma maior interação entre os alunos e entre os alunos e a professora, desse modo, o curso fica mais dinâmico; (ii) o acesso ao material utilizado nas aulas é mais prático, já que tudo fica disponível também *on-line*; e (iii) a possibilidade de entregar trabalhos a qualquer dia e hora, incluindo os finais de semana e a madrugada, facilita a organização dos estudantes. Ainda, dois depoimentos diferentes e interessantes foram dados como resposta à terceira pergunta do fórum *O que você achou do curso de LP na ECO?*:

Achei a ideia de trabalhar com atividades *on-line* bacana e produtiva. Foi legal trazer o conteúdo para o ambiente virtual, uma vez que temos o hábito de usar a internet diariamente. (J.M.; aluna do curso de comunicação da UFRJ; grifo nosso).

[No uso do *Moodle*], de certa forma, há um caráter ecológico de economia de papel. (N. F.; aluna do curso de comunicação da UFRJ).

3.2 Avaliação das atividades: o ponto de vista da professora

No começo do processo, a professora não conhecia nada da plataforma *Moodle*, nunca tinha trabalhado com educação a distância e estava bastante insegura, principalmente em relação à reação dos alunos e à implementação da nova metodologia. Sua relação com a tecnologia baseava-se no uso do *Office* e no acesso à internet. Mesmo com esses obstáculos, ela sentiu-se bastante motivada a participar do Letras 2.0, com curiosidade e vontade de aprender algo novo, não só para ela, mas também para usar com os alunos. Também achou que seria interessante poder contribuir de alguma forma para o projeto e estreitar os laços com colegas de outros departamentos e programas. Desse modo, optamos por “aprender fazendo” e refletir sobre nossos acertos e erros.

Desde o começo, seu receio era em não subutilizar a rede, ou seja, ela não queria apenas usá-la, mas saber como usá-la. O grande objetivo dela era promover um verdadeiro espaço de interação entre os participantes de modo que o virtual não fosse uma simples reprodução da aula ou das atividades presenciais. Sua preocupação inicial era montar a interface *on-line* de maneira bem prática e agradável, a fim de conseguir motivar os alunos. Como ela já havia lecionado na ECO/UFRJ antes, sabia que os alunos de lá não costumam ser muito interessados, além de faltarem muito, então seria um verdadeiro desafio motivá-los. Além do objetivo de engajá-los no curso, ela queria poder usar a plataforma para trabalhar com outras mídias, o que é mais complicado de se fazer no ambiente presencial.

Realmente, ela tinha razão: logo na primeira reunião de assessoria, a turma foi definida como “apática” pela professora e seria um desafio despertar, nos alunos, o interesse pela matéria. No que diz respeito ao componente *on-line* do curso, seria necessário que as atividades propostas no *Moodle* fossem

bastante dinâmicas e interessantes para que os alunos se sentissem motivados a realizá-las com empenho e qualidade.

Na terceira reunião, a docente tornou a reclamar do desinteresse dos alunos, relatando que eles não se estimulavam com nada. Para resolver esse problema, decidimos adotar as seguintes estratégias: (a) investir no *chat* com uma jornalista, visto que essa atividade certamente seria bastante diferente e algo não possível no presencial; e (b) diminuir a carga de trabalho do curso no *Moodle*, pois percebemos que havia um excesso de atividades para os alunos, que tinham todas as aulas presenciais, tarefas de casa constantes e, ainda, as tarefas na plataforma, o que fez com que o desinteresse deles pudesse ser justificado.

Durante o processo de implementação do AVA, as atividades foram criadas a partir da ementa da disciplina e das necessidades do curso, como o fórum de comparação de resenhas, o *chat* com uma jornalista e a atividade de retextualização de vídeos. Isso mostra uma característica essencial do professor *on-line*: ele deve ser planejador da própria disciplina, explorando o ambiente de acordo com a ementa, e não de modo aleatório. Porém, apesar de ser em minoria, houve também ideias de atividades que surgiram da curiosidade da professora em testar ferramentas do *Moodle* que ela ainda não conhecia.

Contrariando o que era esperado, a atividade que menos a agradou foi o *chat*, porque ficou sem espontaneidade. Não houve real oportunidade de interação (os alunos não faziam réplica por falta de tempo) e a configuração foi confusa frente à grande quantidade de alunos (deveria ter dividido a turma em vários grupos, o que acabaria fazendo com que a convidada tivesse que participar de vários *chats*), mas, mesmo assim, considerou uma experiência interessante para os estudantes, que puderam tirar dúvidas com uma profissional da área deles. Ela também destacou que, pelo número extenso de alunos, o fórum de comparação de resenhas não foi produtivo, porém, como considerou o *Moodle* como um teste, errar também faz parte, o que ajuda na pesquisa do Projeto Letras 2.0. Como já tinha tido essas duas experiências “ruins”, na atividade de retextualização, ela dividiu a turma em oito grupos, criando oito fóruns, o que foi muito mais produtivo e fez com que fosse a atividade de que ela mais gostou.

No momento de escolha das ferramentas do AVA, a preferência era pelas que fossem práticas, adequadas às atividades e que facilitassem o trabalho da educadora. Nesse último aspecto, ela ressaltou, porém, que encontrou um problema em relação à correção de textos *on-line*: a princípio, achou interessantíssimo poder enviar o texto do aluno e recebê-lo de volta rapidamente, mas acabou sendo um pouco frustrante, pois deu muito trabalho, devido a problemas de formatação da caixa de texto do *Moodle* e certa incompatibilidade com o *Word*, ou seja, o sistema de correção *on-line* foi pouco prático para uma disciplina como a dela, em que é preciso marcar vários detalhes nos textos dos alunos no momento de corrigi-los.

Se fosse um curso voltado para gramática, por exemplo, a correção seria mais fácil. Porém, o curso era de produção textual e o nível dos alunos não era muito bom, sendo muito importante a correção detalhada de cada texto, com comentários bem específicos para cada aluno. Para ela, seria mais interessante se fosse igual ao esquema de correção do *Word* (esquema de marcar alterações do menu

ferramentas). Desse modo, ela sugeriu, para o projeto como um todo, um modo mais prático de correção *on-line*. Outra sugestão que ela deu é a de que os alunos pudessem receber as correções de seus textos também por e-mail, já que eles só têm acesso a elas pela plataforma.

Na ECO/UFRJ, há internet *wifi*, laboratórios com computadores disponíveis aos alunos, e quase todos levam *laptop* para a sala de aula, o que facilitou o uso do AVA. Mesmo assim, ela se arrependeu de não ter destinado uma aula para explicar o *Moodle*, usando *laptop* e *datashow*. Outra sugestão possível, no início do curso, seria a aplicação de um questionário aos alunos para identificar a relação deles com a internet (frequência de acesso, ferramentas utilizadas etc) e as estratégias de ensino mais adequadas ao estilo cognitivo de cada um.

Em relação ao desenvolvimento da autonomia e da colaboração do aluno, a professora destacou a necessidade de se criar uma “cultura de uso de AVA”, pois isso ainda é muito novo para alunos e professores. A professora acha que os alunos precisam ter um perfil para uso do AVA e para EAD, sendo que esse perfil precisa ser “construído” em sala de aula ou institucionalmente, visto que há alunos que não participam de nenhuma atividade *on-line*. Assim, enquanto não se cria essa cultura, fica mais difícil o uso de AVAs.

O ponto mais importante dessa experiência, para a professora, foi a oportunidade de ela rever sua prática pedagógica a todo instante, fazendo uma autoavaliação crítica. No contexto presencial, ela disse que, às vezes, não revia o que tinha feito com os alunos, enquanto que, usando o AVA, tinha que repensar o curso a cada semana. Ela confessou que foi cansativo, mas uma experiência gratificante. Segundo ela, usar uma interface como o *Moodle* é muito válido, uma vez que faz com que se sinta aluna de novo, pois aprende junto dos alunos e das assessoras: “Nem sempre o professor se dá conta de que também aprende, e aprender a usar o *Moodle*, a errar e a acertar, nos traz a humildade necessária para sermos professores”. Dessa forma, ela pôde refletir sobre como ocorrem a aprendizagem e a geração de conhecimento *on-line*, como a tecnologia contribui para tal e o que se aprende sobre a própria tecnologia quando se engaja neste tipo de aprendizagem.

Com essa oportunidade que teve, a professora afirma que, para um professor “comum” se tornar um bom professor “*on-line*”, é preciso, primeiramente, que ele se interesse em aprender mais, o que nem sempre é fácil, pois a maioria não é da “geração internet”, ao contrário dos seus alunos, que são “nativos” no mundo virtual. Depois disso, é importante que o professor tenha criatividade para elaborar as atividades e esteja atento para substituir as que não funcionam, ou seja, ele pode ser o mesmo, mas tendo um novo olhar sobre o objeto de ensino e sobre a tecnologia utilizada.

Por fim, a experiência no Projeto Letras foi avaliada pela professora de modo muito positivo, pois ela demonstrou ter gostado muito dessa oportunidade. Foi uma formação para ela, que não conhecia AVAs e pôde aprender muito com a plataforma, atualizando-se com a tecnologia, como por exemplo, ficando mais confiante de usar algumas ferramentas *on-line* em sala, como o *Youtube*. Além disso, foi uma forma de mudar a sua metodologia e repensar seu papel e sua prática em sala de aula. Ela afirma que vai continuar usando o *Moodle* no próximo semestre, com um novo olhar sobre a plataforma e sobre o

curso como um todo.

Considerações Finais

O presente trabalho procurou relatar uma experiência concreta de utilização de um AVA em um curso de graduação. Destacamos o percurso seguido para a elaboração de suas atividades, as dificuldades e incertezas encontradas.

Como em toda experiência, erros e acertos acontecem. Os primeiros, muito além de serem vistos como derrotas, devem ser compreendidos como um ensinamento, um meio de se entender o que deve ser melhorado e como fazê-lo.

Desse modo, aprendemos que para uma atividade *on-line* ter sucesso, é necessário, principalmente, que ela favoreça a interação entre seus participantes e que não seja, assim, mera transposição do presencial para o virtual. Para isso, não basta apenas fazer uso dos diferentes recursos oferecidos por uma plataforma como o *Moodle*. É fundamental, também, saber qual ferramenta é a mais adequada para o modelo de atividade que se pretende montar e para a realidade daquele curso: não é proveitoso, por exemplo, abrir um fórum de discussão simples com uma pergunta de resposta única ou elaborar um *chat* com um número muito grande de participantes impossibilitando, assim, a efetiva participação de cada um deles e, com isso, a discussão.

Por fim, entendemos que o “aprender fazendo”, quando se trata de EaD, é sempre muito importante. No entanto, para que evoluamos de fato a partir de nossas experiências é necessária uma postura reflexiva. Desse modo, devemos estar sempre nos questionando sobre nossa prática, pois é isso que vai nos conduzir a tomadas de consciência e a mudanças (cf. MARTINS e HAGUENAUER, 2010).

Referências

BENASSI, M. **O que é EaD?** Entrevista ao *site* UOL em 04 de março de 2010. Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/tksce5gb7xe8/o-que-e-ead-0402193068D4C95326?types=A&>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

ERICKSON, E. Ethnographic. Description. In: **Sociolinguistics**. Berlin: Antropology and Education Quartely, 1988. p. 1081-1095.

FRANCO, C. P. A Plataforma Moodle como Alternativa para uma Educação Flexível. In: **Revista Educa online**, v. 4, n. 1, jan/abr. 2010.

HAGUENAUER, C. *et alii*. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Definições e Singularidades. In: **Revista Educa online**, v. 3, n. 2, mai/ago. 2009.

_____ ; MARINS, V.; CUNHA, G. Imersão e interatividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem com uso de Games e Realidade Virtual, para Educação a distância. **Revista digital Educaonline**, v.2, p. 1-11, jan/ abr. 2008.

_____ ; COELHO, Cláudio Ulysses Ferreira. As tecnologias da informação e da comunicação e sua influência na mudança do perfil e da postura do professor. **Revista digital Educaonline**, v.1, p.1-9, jan/ abr. 2007.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. “Educação a distância e precarização do trabalho docente”. In: **Aberto**, v. 23, n. 84, p. 79-97, 2010.

MARTINS, P.; HAGUENAUER, C. A Aplicação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem no Contexto do Nível Médio de Ensino: a Plataforma e-Proinfo em uso. In: **Revista Educa online**, v. 4, n. 3, set/dez. 2010.

TAVARES, K. A formação do professor on-line: de listas de recomendações à reflexão crítica. In: **II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia**, Faculdade de Letras, UFRJ, 2007. (Palestra a ser publicada em livro).

PERCEPÇÃO E COGNIÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE SOB A ÓTICA DA TEORIA SÓCIO-CULTURAL

Francisco Wellington Borges Gomes

RESUMO

Com base na Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1984; GIBSON, 1986; ENGESTRÖM, 1999) cuja concepção de aprendizagem enquanto atividade histórica e socialmente determinada oferece, no campo de ensino de línguas, instrumentos para a análise da cognição humana, propomos uma análise das percepções de professores de língua estrangeira em formação para identificar os processos subjacentes à tomada de decisão em relação à escolha da profissão docente e as influências exercidas pelas experiências sócio-culturais vividas durante sua formação. Para isso, apresentamos a análise de entrevistas conduzidas com 5 professores de língua inglesa ainda em formação para mostrar que a Teoria Sócio-cultural pode fornecer meios para compreender como as experiências sociais vividas por professores quando ainda eram alunos influenciam suas posturas dos diante dos problemas e desafios que afetam a sala de aula.

Palavras-chave: Percepção; Ensino de línguas; Teoria sociocultural.

ABSTRACT

Based on Sociocultural Theory (VYGOTSKY, 1984; GIBSON, 1986; ENGESTRÖM, 1999), which conceives learning as a social-historical-determined activity and offers, in the field of language teaching, instruments for the analysis of human cognition, we propose an analysis of the perceptions of undergraduate foreign language teachers in order to identify the processes underneath decision making related to the adoption of a teaching career and the influences of the social-cultural experiences they went through when

they were students. For that, we present the analysis of interviews conducted with 5 English teachers to show that Sociocultural Theory can provide means to understand how social experiences of students influences over their teaching postures when facing the problems and challenges that affect classroom.

Keywords: Perception; Language teaching; Sociocultural theory.

Introdução

De acordo com a Teoria Sócio-cultural (VYGOTSKY, 1984; GIBSON, 1986; ENGESTRÖM, 1999), o conhecimento não é produzido sozinho, espontaneamente, é o resultado das interações dos indivíduos em sociedade, ou seja, é baseado em experiências, percepções, conhecimentos prévios e outras estruturas conceituais transmitidas sócio-histórico-culturalmente. Nesse sentido, convém dizer que o conhecimento não é fabricado, mas constantemente reciclado pelo acréscimo de novos elementos a uma base conceitual já existente. Esse acréscimo, por sua vez, é motivado pela necessidade do indivíduo de lidar com novas situações, solucionar problemas e atingir objetivos específicos como membro de um grupo social ou de uma categoria profissional.

Gibson (1986) nos apresenta o conceito de percepção como um fenômeno mediado e consciente que leva à execução de outras ações. Com ele, o autor funda as bases da Teoria da Percepção e Ação (TPA), que com autores como Van Lier (1998; 2000); Albrechtsen et al (2001); Oliveira e Rodrigues (2006); Singleton e Aronin (2007) e Günther (2003), passa à busca de explicações sobre como ocorrem os processos de aprendizado e de tomada de decisão. De acordo com a TPA, o aprendizado seria, em primeira instância, dependente da forma como os indivíduos percebem a si mesmos, o ambiente ao seu redor, suas interações sociais e os artefatos mediadores de suas ações. Nela, a percepção é um fenômeno mediado e consciente que leva à execução de outras ações.

Para Vygotsky (1984), toda e qualquer relação do indivíduo com o mundo ao seu redor deve-se à natureza essencialmente social do ser humano. Por natureza social, entende-se não somente a organização social e comportamental em grupo regida por fatores biológicos e instintivos, comuns a outros animais, mas também, e principalmente, ao caráter histórico-social que diferencia o ser humano, e por meio do qual ocorre o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, seu desenvolvimento intelectual, e de valores culturais.

Neste trabalho, buscamos identificar de que forma a percepção de si mesmos, do ambiente ao seu redor e de possibilidades de ação sobre o ambiente e quem estão inseridos influenciam as escolhas e decisões de professores de língua inglesa em relação ao processo de aprendizagem, visto aqui como um fenômeno mediado socialmente. Para isto, analisamos dados coletados em entrevistas individuais com cinco professores de língua inglesa em formação, alunos de Cursos de Licenciatura em Letras que

já trabalhavam como professores de inglês. A análise procurou estabelecer relações entre percepção, aprendizado e ação. Com isso, buscamos mostrar que a Teoria Sócio-cultural, notadamente a Teoria da Percepção e Ação, pode nos fornecer meios para compreender como as experiências sociais conduzidas durante o processo de formação profissional de professores de inglês influenciam algumas das suas práticas pedagógicas e posturas diante dos problemas e desafios que afetam a sala de aula.

1. Percepção e Ação

A Teoria da Percepção e Ação (GIBSON, 1986) se refere ao estudo de como os animais e o ser humano percebem o ambiente ao seu redor e de que forma essa percepção pode influenciar na condução de uma ação. De acordo com ela, percepção e ação são fenômenos interdependentes, uma vez que ações são embasadas no modo como percebemos o ambiente ao nosso redor e a nós mesmos. Essa relação pode ser exemplificada por situações do cotidiano, tal como a percepção de objetos ao nosso redor. Se, por exemplo, percebemos que um determinado objeto está em movimento em nossa direção, a uma certa distância e velocidade, isso nos conduz à ações, mesmo que involuntárias.

Essa relação entre percepção e ação é proporcionada pelo que Gibson (1986) chamou *affordance*¹³, um dos pontos principais da sua Teoria da Percepção e Ação. Segundo Cornwell et al (2003), nós percebemos objetos de acordo com as possibilidades para a ação que eles nos proporcionam. O formato da asa de uma xícara de café, por exemplo, nos proporciona pegar, levantar e beber; uma calçada nos proporciona a locomoção de forma segura, longe de carros e outros veículos; e o tamanho, o formato e o lugar dos botões em um teclado proporcionam interagir com as informações que aparecem na tela de um computador.

Para Van Lier (2000), *affordances* são possibilidades para ação, oferecidas por objetos físicos, por pessoas e por construtos psicológicos ou ideológicos. Segundo o autor, na natureza uma folha pode proporcionar locomoção para uma rã, comida para uma lagarta, sombra para um aranha ou remédio para um curandeiro. Estas diferentes possibilidades para ação em um mesmo objeto nos mostram que *affordances* são percebidas de formas diferentes para cada ser, de acordo com fatores sociais (no caso dos seres humanos) ou ambientais (no caso da maioria dos animais). No exemplo do curandeiro, é o compartilhamento social de conhecimentos transmitidos de geração para geração que permite a ele perceber certas *affordances* oferecidas por uma folha, tal como a possibilidade de usá-la como um remédio. Igualmente, no exemplo dos animais, é o ambiente em que eles vivem e a forma como os organismos que o constituem interagem uns com os outros que os levam a determinadas ações em relação à folha (COUTO, 2009).

Os exemplos acima nos mostram que *affordances* não são características somente do objeto, nem somente do indivíduo que exerce uma ação. Elas são, na verdade, o resultado de uma relação entre eles.

13 Termo não dicionarizado cunhado por Gibson a partir do verbo em inglês “to afford”, que em português significa fornecer, proporcionar.

Segundo Gibson (apud GÜNTHER, 2003):

A *affordance* de algo não muda na medida em que as necessidades do observador mudam. O observador pode ou não perceber ou atender às *affordances* de acordo com as suas necessidades, mas, a *affordance*, sendo invariável, sempre está ali para ser percebida. Uma *affordance* não está sendo atribuída a um objeto pelas necessidades do observador e seu ato de perceber. O objeto oferece o que faz porque é o que é. Certamente, nós definimos o que é em termos de física ecológica ao invés de “física física”, e por isto há significado e valor desde o início. Mas é um significado e valor de tipo novo.

Para a Teoria da Percepção e Ação, não percebemos somente as qualidades de objetos, mas também as possibilidades para a ação que eles nos oferecem, ou seja, suas *affordances*. Percebemos uma cadeira, por exemplo, como um objeto feito de madeira ou outro material resistente, com três ou quatro pernas, que nos proporciona assento a certa altura do chão. São essas e outras percepções que nos auxiliam no julgamento de que ela pode ou não sustentar nosso peso e que motivam nossas ações em relação a ela. Dessa perspectiva, um banco e uma cadeira são percebidos da mesma forma por uma pessoa que necessita sentar-se. Já para uma criança que procura apoio para desenhar, uma cadeira pode ser percebida não como um assento, mas como uma superfície em que ela possa apoiar uma folha de papel para desenhar. Vemos, então, que as *affordances* “sentar” e “servir de apoio para desenhar” são sempre oferecidas pelo objeto cadeira. Entretanto, a sua percepção pode mudar de um indivíduo para outro.

Affordances existem independentemente de as percebermos, não sendo apenas um produto da necessidade de um organismo. Elas constituem propriedades inerentes a um objeto, inserido em um determinado ambiente. De acordo com Michels (2006 apud OLIVEIRA e RODRIGUES, 2006), “*affordances* não são criados no ato perceptivo, e nem são produtos de operações mentais. Por serem propriedades do ambiente com referência à ação, *affordances* podem ou não ser percebidas”.

Em outras palavras, elas existem como oportunidades, quer o agente deseje ou não utilizá-las. Ao explicar a dimensão ontológica do conceito de *affordance*, Gibson (1986) utiliza uma analogia ao conceito ecológico de nicho (um conjunto de características ambientais que permite e, de certa forma, conduz a sobrevivência de um organismo). Segundo ele, a superfície do planeta Terra, enquanto um nicho, é constituída por conjuntos de *affordances* que permitiram o surgimento e manutenção da vida tal como ela é. Foram as características de nosso planeta que permitiram que a vida surgisse e evoluísse em uma determinada direção de modo que nós seres humanos nos tornássemos a espécie dominante, respirássemos ar e não água, dentre outros exemplos. Dessa forma, a ideia de *affordance* implica possíveis e prováveis comportamentos do agente como resultados de sua interação com o ambiente e com grupos sociais, desde que ele perceba que elas existam.

Garver (1991 apud ALBRECHTSEN et al., 2001) distingue três categorias de *affordance* em relação à sua percepção. São elas:

Affordances perceptíveis, que oferecem informações sensoriais diretas acerca dos objetos sobre os quais se pode agir, tal como um botão no teclado de um computador que oferece informações visuais

sobre sua propriedade de ser apertado;

Affordances ocultas, que não oferecem informações perceptuais diretas sobre o objeto, devendo ser aprendidas. Um exemplo desse tipo de *affordance* seriam certos comportamentos sociais, aprendidos por meio do conhecimento histórico, da observação e da interação com outros membros do grupo social do qual fazemos parte.

Affordances falsas, quando as *affordances* não são percebidas corretamente pelo agente que tenta agir sobre elas.

Embora não se possa negar que as percepções de *affordance* possam ser individuais, uma vez que elas resultam da interação entre vários fatores ambientais, históricos e sociais que podem influenciar nas representações que um indivíduo tem acerca de um determinado fenômeno ou objeto, elas também contêm um forte caráter coletivo. O valor atribuído à educação formal, por exemplo, pode variar consideravelmente entre um grupo de trabalhadores do campo que historicamente teve pouco acesso a ela e cuja conclusão de etapas formais da educação escolar não representa crescimento econômico; e a percepção por um grupo de moradores de uma cidade grande, imersos em um contexto cultural em que a educação formal é vista como meio de crescimento cultural e econômico. Isso permite o estabelecimento de leis que possibilitem a análise da atividade humana com base nas percepções de *affordances* fornecidas pelo ambiente.

Para Oliveira e Rodrigues (2006):

Ao propor que *affordance* é determinada pela relação agente-ambiente e que ambos são mutuamente limitantes e complementares, Gibson indica que ao perceber o ambiente percebe-se o agente. Este tipo de mutualidade assume a idéia de interdependência, pois as informações que especificam a utilidade do ambiente estão acompanhadas das que especificam o agente.

De acordo com a afirmação acima, perceber *affordances* é perceber a si mesmo, sua identidade, papel e possibilidades de ação. Assim, no processo de formação de professores de línguas, por exemplo, a concepção de que a profissão está repleta de *affordances* (demandas, exigências, rejeições, motivações, oportunidades de trabalho e para o uso da língua, dentre outras) nos permite compreender instâncias do aprendizado ativo e participativo de professores em formação como um produto das interações destes com objetos, pessoas e o ambiente ao seu redor (VAN LIER, 2000).

Para Woods (1996), as percepções do professor são o conjunto de estruturas de conhecimento ou esquemas cognitivos que organizam suas ações. Eles permitem ao professor planejar e realizar atividades escolhendo, dentre os esquemas de que dispõem, aqueles mais adequados para alcançar seus objetivos.

A identificação de percepções pode ser um elemento importante na avaliação dos desejos, das necessidades e das motivações de professores que guiam suas ações na sala de aula. Segundo Guedes et

al. (2008), as percepções envolvem a formação de conceitos emergentes a partir da interação do sujeito com o objeto do conhecimento e com outros sujeitos. Deste ponto de vista, elas constituem mecanismos para que as pessoas compreendam o mundo em que vivem e possam agir dentro dele de acordo com seus construtos pessoais. Elas também têm fundamental importância no poder decisório. Uma pessoa, por exemplo, pode escolher uma cidade para morar, uma casa, um carro, uma profissão etc., baseando-se no que sabe ou no que pensa que sabe sobre o item em questão, ou seja, na sua percepção.

Ainda para Enders et al. (1983), para cada indivíduo, esse sistema de construtos, embora pessoal, é fundamentado no “corolário da comunidade”. Vala (1997) corrobora esta afirmação ao dizer que percepções sociais são âncoras que apoiam a construção de categorias identitárias. A identidade de um indivíduo decorre, então, da percepção da realidade social e de seu papel enquanto membro de um grupo ou categoria. Este processo de auto-categorização é mediado pela comunicação com o grupo, pela aprendizagem e pela reflexão sobre os símbolos e valores atribuídos aos membros do grupo do qual o indivíduo faz parte. É a auto-identificação do professor de línguas como membro de uma categoria, por exemplo, e a percepção dos atributos, das atitudes e das normas comportamentais que envolvem a sua profissão que motivam suas ações.

Na investigação sobre o ensino de línguas, a análise das percepções dos professores pode nos ajudar a identificar os construtos cognitivos que estes têm sobre suas ações didáticas e mostrar quais as motivações para o comportamento decisório do professor em relação à sua prática educativa.

Neste trabalho, buscamos identificar como as percepções de professores de língua inglesa relacionadas à profissão são moldadas pelas suas experiências histórico-sociais como alunos, seja em cursos de formação de professores ou em cursos livres de línguas. O *corpus* analisado consiste na transcrição de entrevistas individuais conduzidas com cinco alunos do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Piauí que exerciam atividades com professores de língua inglesa.

2. A construção de percepções de professores de inglês com base em experiências de aprendizagem

De acordo com a Teoria Sócio-cultural, não precisamos passar por uma determinada situação para aprendermos sobre ela, uma vez que o mecanismo de transmissão social de conhecimento, em que indivíduos ou gerações distintas trocam experiências, poupa-nos esforços e permite que nos dediquemos a outras descobertas, ou a dar novos usos a descobertas antigas. Entretanto, quando vivemos certas experiências, elas podem moldar a forma como nos vemos, como vemos o grupo em que estamos inseridos e como vemos nossas atitudes dentro de um grupo social, além de influenciar ações futuras.

Enquanto alunos, somos constantemente expostos e influenciados por nossas experiências em sala de aula, pelos procedimentos de nossos professores e muitas vezes pelas visões que estes têm de mundo e do próprio ato de ensinar. É comum, por exemplo, que quando nos tornemos professores, repitamos as velhas práticas de nossos antigos mestres, ou variações das mesmas, sem refletir sobre o motivo dessas atitudes.

Na análise das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, identificamos a presença constante de declarações que indicavam haver algum tipo de identificação (positiva ou negativa) com as práticas de seus antigos professores, como no trecho a seguir, em que o Entrevistado 1 explica porque decidiu tornar-se professor:

Entrevistador: “e o que te motivou... o que te fez dizer assim ‘quero ser professor’?”

Entrevistado 1: “rapaz... foi no pré vestibular... vestibulando é um infeliz... eh... que quando a gente tá na escola, a gente não tem assim, uma visão sobre... do que é dar aula, do prazer de dar aula... e nesse pré eu fui amigo/fiquei amigo dos professores, eu vi como eles tinham prazer de dar aula, vi que aquilo ali era... era... vi que era bacana... vi que eu poderia... me coloquei no lugar deles... acho que... e eu também estudava/dava aulas... aulas de reforço... eu achava bonito uma sala de aula assim ((gesticula))... era... era emocionante ((risos))”.

Uma característica das percepções é que elas são construídas a partir das experiências dos indivíduos e da interação com o meio social em que ele está inserido. No trecho acima, podemos ver que o Entrevistado 1 demonstra ter sido fortemente influenciado por seus antigos professores a ponto de escolher seguir a profissão deles. Nesse caso, vemos que a sua percepção do que é ser professor fora construída pela aproximação com os professores do cursinho pré-vestibular. Antes desse contato, a sua opinião era: “... que quando a gente tá na escola, a gente não tem assim, uma visão sobre... do que é dar aula, do prazer de dar aula...”.

Após a aproximação com seus professores, ocorreu a percepção positiva do que é ensinar: “...e nesse pré eu fui amigo/fiquei amigo dos professores, eu vi como eles tinham prazer de dar aula, vi que aquilo ali era... era... vi que era bacana”.

Vemos, então, que o contato com o grupo social/profissional de professores de inglês do cursinho pré-vestibular motivou a percepção do entrevistado 1 sobre o ser professor e, conseqüentemente, influenciou uma tomada de decisão: “vi que eu poderia... me coloquei no lugar deles... acho que... e eu também estudava/dava aulas... aulas de reforço... eu achava bonito uma sala de aula assim ((gesticula))... era... era emocionante ((risos))”.

Segundo Van Lier (2000), percepções moldam atitudes e posturas do aprendiz/professor de língua estrangeira frente ao processo de ensinar. Para Vala (1997) a identidade de um indivíduo decorre da percepção da realidade social e de seu papel enquanto membro de um grupo ou categoria. O professor de línguas passa, então, por um processo de identificação com os membros de uma categoria, decorrentes da valorização de atributos, atitudes e normas comportamentais, que passam a motivar suas ações. Vemos isto claramente quando o Entrevistado 1 diz: “... vi que era bacana... vi que eu poderia... me coloquei no lugar deles...”. A identificação com as práticas dos professores, tidas como positivas pelo informante, provocaram nele o desejo de se tornar, também, um professor; de se “colocar no lugar deles”.

Assim como o Entrevistado 1, outro informante, identificado doravante como Entrevistado 2,

também nos mostra que foi influenciado a assumir a carreira docente pela relação que mantinha com seus professores e pelo estímulo que estes lhe davam. Vejamos:

Entrevistador: *onde você estudou a maior parte do tempo?*

Entrevistado 2: *escola de idiomas*

Entrevistador: *você gostava?*

Entrevistado 2: *uhum.*

Entrevistador: *o que que te fez seguir/entrar na universidade para fazer inglês ?*

Entrevistado 2: *primeiro foi porque tive uma experiência com a escola de idiomas que lá a gente tinha o grupo de teatro onde a gente trabalhava com vídeos e::: assistindo os vídeos ... então a gente tinha uma relação muito próxima do grupo em que a gente tava com os professores... no momento em que a gente trabalhava com os professores eu tive essa vontade e por conta disso os professores sempre falavam rapaz tu vai ser professor...*

Entrevistador: *ai você quis fazer Letras... você já entrou no curso pensando em ser professor?*

Entrevistado 2: *uhum((balança a cabeça de forma positiva))*

Entrevistador: *pensa em seguir a carreira mesmo ?*

Entrevistado 2: *com certeza*

Na visão de Van Lier (2000), na qual o ser humano é visto como parte de um sistema complexo e superior de interação, as percepções de um indivíduo são moldadas pela sua interação com artefatos físicos e psicológicos e com as práticas sociais do grupo do qual ele faz parte. Nos exemplos acima, as relações estabelecidas entre os informantes, seus professores e os valores sociais e culturais vigentes, além do incentivo dado pelos professores agiram como mediadores na formação de percepções positivas sobre o “ser professor”, que conseqüentemente motivaram as atitudes do Entrevistado 2 em relação à escolha profissional e à forma como ele se via como professor. Assim, quando o Entrevistado 2 diz “*então a gente tinha uma relação muito próxima do grupo em que a gente tava com os professores... no momento em que a gente trabalhava com os professores eu tive essa vontade e por conta disso os professores sempre falavam rapaz tu vai ser professor..*” vemos que sua escolha profissional foi influenciada pelas sua percepção do que é ser professor e que essa percepção foi formada por meio das interações com seus mestres.

A concepção de percepção como produto das interações sociais dos indivíduos justifica o fato de que, para os informantes, o interesse por tornarem-se professores de inglês surgiu a partir da observação e contato, quando ainda eram alunos, com seus professores de inglês.

No caso da Entrevistada 3, a seguir, também foi desta interação que surgiu o reconhecimento de que a profissão docente poderia ser algo positivo, a ser seguida. Este reconhecimento, por sua vez,

influenciou nas suas ações, sugerindo uma forte relação entre percepção e ação, tal como podemos ver no próximo relato:

Entrevistador: *o que te motivou a querer ser professora?*

Entrevistado 3: *bom o que me motivou a querer ser professora na verdade... bem no inicio da graduação eu não imaginava que eu seria... que foi criando dentro de mim*

[

Entrevistador: *ãham*

Entrevistado 3: *venho conhecendo os professores da graduação... conhecendo mais éh::: a licenciatura e foi criando dentro de mim a vontade de ser professora.*

Para Woods (1996), um aspecto importante em relação às percepções é o fato de que elas são processos conscientes. Esta consciência implica uma disposição para a ação pela qual podemos transformar nosso comportamento. Na fala de outra professora entrevistada, doravante Entrevistado 4, por exemplo, percebemos como as percepções são construídas a partir da consciência de uma situação ou de uma necessidade:

Entrevistador: *“...você tem alguma experiência boa... ou ruim em relação ao uso do inglês? em relação à aprendizagem de inglês?”*

Entrevistado 4: *“boas::: eh... como assim?”*

Entrevistador: *“inglês em geral...tem alguma coisa na universidade assim... que te marcou... positiva ou negativamente?”*

Entrevistado 4: *“quando eu entrei na universidade eu não sabia de nada... eu entrei perdida... eu pensei que o curso de inglês/eu queria aprender falar inglês divino... eu não sabia que tinha que entrar... falando... sofri muito no primeiro semestre... pensei em desistir a aula era toda em inglês eu ficava perdida... só que aí aos poucos eu fui me acostumando::: teve um tempo que eu tava louca louca louca... até quando eu ia falar em português eu pensava duas vezes pensando que eu ia falar em inglês...”*

[

Entrevistador: *“aham...”*

Entrevistado 4: *“mas aí eu fui me acostumando e hoje em dia... experiências boas acho que várias, né?”*

Entrevistador: *“essa era uma experiência ruim?”*

Entrevistado 4: *“horível”*

Entrevistador: *“eh... mas você gosta de estudar inglês... gosta da língua?”*

Entrevistado 4: gosto... (adoro mesmo)

Entrevistador: “gosta de ser professora?”

Entrevistado 4: “gosto:::”

De certa forma, a dinamicidade que caracteriza as relações e necessidades humanas, em constante reconfiguração, faz novas percepções emergirem, provocando novas atitudes. Essas novas percepções são frutos do ambiente e são constituídas cultural e historicamente através da interação do sujeito com o contexto, possuindo uma estreita relação com a ação. No trecho acima, percebemos essa contínua reconfiguração de percepções à medida que o entrevistado se depara com novas realidades. Ao entrar na universidade, a ideia de que lá ela aprenderia a falar “inglês divino” sem, contudo, ter que depreender muito esforço foi logo substituída em decorrência das experiências negativas que ela teve, ao lidar com uma língua que não compreendia: *“sofri sofrí muito no primeiro semestre... pensei em desistir a aula era toda em inglês eu ficava perdida”*.

Contudo, apesar da experiência referida pela própria professora como *“horível”*, a percepção de que a persistência e o contato contínuo com a língua nas aulas do curso a levariam a aprender a língua estrangeira operaram outra modificação na forma como ela via o Curso de Licenciatura e a si mesma: *“... só que aí aos poucos eu fui me acostumando::: teve um tempo que eu tava louca louca louca... até quando eu ia falar em português eu pensava duas vezes pensando que eu ia falar em inglês...(...) mas aí eu fui me acostumando e hoje em dia... experiências boas acho que várias, né?”*

No caso desta professora, observamos um processo de reformulação de percepções quando ela se depara com uma realidade diferente daquela que esperava encontrar, em que seria fácil aprender a língua inglesa. Em outro momento, à medida que ela se acostumava ao Curso e à língua, vemos o surgimento de uma visão positiva e uma grande empatia pelo Curso. Podemos dizer que, por meio da percepção de que aprender uma língua estrangeira demandaria esforço e persistência, a professora decidiu não desistir de alcançar seus objetivos em relação à língua inglesa.

Sobre a relação entre consciência e ação do professor, Oliveira (1999 apud LIMA, 2007, p. 3.) nos diz que:

A reflexão da autoconsciência nos estudantes/professores em relação às suas concepções pode desvelar seu potencial como atores sociais, tanto na realidade sócio-histórica de suas vidas, na formação docente quanto na sua capacidade coletiva para transformar atividades profissionais convencionais e desenvolver estudos reflexivos da sua prática que os levem a atividades de pesquisa, de críticas e de reflexão, na reconstrução dessa prática.

Da mesma forma, Engeström (1999), Gibson (1986), Lantolf (2000), Tolman (1999), ao discutirem o papel da consciência, apontam que uma atividade é motivada por objetivos intencionais e conscientes. Percebemos, então, que a tomada de ações relaciona-se à conscientização/reflexão/percepção. Para

ilustrar isso melhor, vejamos mais um trecho da entrevista com a quarta professora, no qual identificamos as suas motivações, ao decidir tornar-se professora. Neste trecho, veremos que a professora foi motivada pela reflexão e identificação de possibilidades de ação e mudança:

Entrevistador: *gosta de ser professora?*

Entrevistado 4: *gosto:::*

Entrevistador: *o que que te fez... o que que te motivou a ser professora?*

Entrevistado 4: *na verdade assim... não tive uma motivação em mim tipo ah... quero ser professora... só que aí foi acontecendo apareceu esse teste pra eu fazer... até pensei ah... não vai dar em nada... não vou passar... também nunca pensei que ia passar no treinamento... consegui passar... primeiro dia de aula me descobri gostei bastante e hoje em dia gosto muito de fazer isso.*

Woods (1996) denomina de percepção o conjunto de conhecimentos e esquemas cognitivos conscientes que organizam as ações¹⁴. Ao tentar o teste, a professora provavelmente o fez por perceber a possibilidade de ser aprovada e “colher os frutos” desta aprovação. Para Rogers (1962), a percepção opera-se pela redução de incertezas, decorrente da análise consciente das possibilidades que uma situação ou artefato oferecem.

Usando a Teoria da Percepção e Ação como referência, podemos dizer que as ações da professora foram mediadas pela percepção das *affordances* presentes no curso de graduação em letras, ou seja, das possibilidades de ação em distintos momentos de sua formação. Ao decidir continuar no curso, mesmo tendo considerado a desistência, ela o fez por perceber a possibilidade de se adaptar e melhorar seu nível de conhecimento da língua inglesa. Da mesma forma, ao decidir realizar a seleção para se tornar professora, ela se baseou na percepção de que poderia ser aprovada e obter benefícios com isso, como uma profissão e um salário, por exemplo.

Outro exemplo de como a percepção de *affordances* e fatores afetivos podem influenciar nas decisões que tomamos em determinadas situações ou momento da vida nos é fornecido pelo professor 5 (doravante Entrevistado 5).

Antes de ingressar na universidade, o contato formal com a língua inglesa desse informante só havia ocorrido por meio do programa de Educação Básica das escolas regulares. Infelizmente, a experiência nos mostra que dificilmente os egressos desse sistema de ensino são capazes de utilizar uma língua estrangeira de forma efetiva. Consciente deste fato e também da empatia pelo aprendizado da língua inglesa, o informante, então, resolveu recorrer a outra estratégia para aprender, como nos mostra

14 Embora tenhamos adotado a visão de que crença e percepção são conceitos distintos, ao menos superficialmente (WOODS, 1996), reconhecemos que em alguns casos eles podem se confundir. Barcelos (2006), por exemplo, afirma que crenças são, muitas vezes, contraditórias, implícitas e não facilmente identificáveis. Assim, embora as crenças da professora se mostrem conflitantes com as percepções, ao menos com base nos relatos disponíveis, uma análise mais profunda talvez pudesse mostrar que elas não são tão contraditórias.

em seu relato a seguir:

Entrevistador: *onde que você estudava?*

Entrevistado 5: *sempre por conta própria ou seja em casa...pego o livro respondendo escutando música traduzindo coisas do tipo...nunca fui aluno dum curso de línguas.*

[

Entrevistador: *você nunca fez um cursinho?*

Entrevistado 5: *não*

Entrevistador: *então era em casa mesmo... né? ...o que te vez ter interesse por inglês?*

Entrevistado 5: *na época que eu comecei a estudar...era pelo fato de querer aprender uma língua estrangeira era algo novo que eu queria conhecer... algo novo que conheci e a partir do momento que eu comecei a ter contato e foi despertando mais interesse ainda....e a medida que estudava os livros apesar de nem todos serem trabalhados em sala de aula... é que eu me interessava mais ainda... também o professor não chegava ate o fim do livro e aquilo ficava poxa eu comprei um livro e vai ficar em branco ? eu num vou fazer nada? Passava (louco respondendo) passava mais de cinco horas na sala de aula respondendo estudando o livro nem vi o tempo passar (porque não tinha nada o que fazer)*

Entrevistador: *ahã... éh::: e o que que te fez vir pra universidade?...pra estudar inglês especificamente?*

Entrevistado 5: *ok...não teve assim exatamente assim um alguém que tenha me feito vir eu vim porque realmente eu vi que era o que eu gostava inglês ...então é isso desde o primeiro ano primeira série eu já tinha decidido que queria fazer vestibular pra inglêseu gostava tanto (que era só pra inglês que eu estudava)*

No trecho acima, podemos observar que as atitudes do Entrevistado 5 que o levaram a se tornar professor são constituídas por etapas que caracterizam o processo decisório: 1) um estado inicial em que não há a percepção de *affordances* relacionadas a um fenômeno; 2) a percepção (o questionamento da realidade e análise da situação) e a definição de objetivos (a modelagem e a reflexão sobre possibilidades de ação); 3) a busca de possibilidades e soluções para certos problemas ou necessidades (implementação de soluções, reflexão e consolidação).

Quando o professor diz “*algo novo que conheci e a partir do momento que eu comecei a ter contato e foi despertando mais interesse ainda.... (...) desde o primeiro ano primeira série eu já tinha decidido que queria fazer vestibular pra inglês*”, esta conscientização caracteriza, na verdade, o primeiro passo para a tomada de decisões que culminaram com a escolha de sua profissão.

No trecho da entrevista, acima, temos indícios de como as percepções do informante foram fundamentadas culturalmente e como influenciaram suas ações. Sob a ótica antropológica da Teoria Sócio-cultural, a cultura deve ser compreendida como conjuntos imbricados de significados que têm a

finalidade de orientar o que ocorre nas mais diversas dimensões constituintes dos seres humanos, além de inseri-los e impeli-los a participar em um universo de valores, estabelecendo limites e possibilidades para as suas ações. No caso do Entrevistado 5, podemos dizer que os valores culturais atribuídos à língua inglesa e o valor social daqueles que a dominam foram algumas das motivações para que ele insistisse em seu aprendizado. As representações coletivas influenciam diretamente na construção de nosso próprio sistema de significados, uma vez que toda e qualquer relação do indivíduo com o mundo ao seu redor deve-se à natureza essencialmente social do ser humano (TOLMAN, 1999).

Conclusão

Como vimos, percepções são construtos socialmente construídos e situados contextualmente, ou seja, que se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências sócio-culturais. Neste processo, somos também modificados por elas.

Para Lima (2007, p.5), o contato social está no centro da mudança de atitudes do professor. Nas palavras da autora:

A nossa compreensão é de que o professor, por sua natureza constitutiva, é uma pessoa que está aberta a mudanças à medida que vai aprendendo, à medida que vai crescendo profissionalmente. Na verdade, podemos adiantar que diante de suas práticas cotidianas, de suas interações interpessoais (com os alunos, com os colegas de profissão), o professor está a aprender sempre mais, a crescer profissionalmente.

Nessa pesquisa, as percepções dos informantes nos mostraram que as visões destes sobre o que é ser professor decorrem das suas interações, quando alunos, com seus antigos professores. Vimos que visões positivas do que é ser professor de língua inglesa, construídas a partir da identificação dos informantes com um grupo profissional e com os valores sociais que ele representa, motivaram as decisões e ações que culminaram com a adoção da profissão pelos alunos-professores entrevistados, corroborando a ideia de que ações são ancoradas em percepções e que percepções são, por sua vez, ancoradas em experiências sociais anteriores.

Referências

ALBRECHTSEN, H. ANDERSEN, H.H.K. BØDKER, S. PEJTERSEN, A. M. Affordances in Activity Theory and Cognitive Systems Engineering. **Riso National Laboratory**, 2001.

CORNWELL, J. B; O'BRIEN, K; SILVERMAN B.G. & TOTH, J. A. Affordance Theory for improving the rapid generation, Comosability, and Reusability os synthetic agents and objects. **Proceedings of the Twelfth Conference on Computer-Generated Forces and Behavior Representation**, SISO, 2003.

COUTO, H. H. **Linguística, Ecologia e Ecolinguística**: contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009.

ENDERS, T. W.; MENDES, N. M. M.; HESKETH, J. L. A pesquisa de percepções individuais aplicada às áreas de administração e planejamento: conceitos, teoria e metodologia. **Revista de Administração**, v.18 (1), p.23-31, 1983.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on activity theory**. Cambridge University Press, 1999. p.19-38.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.

GUEDES, A. T.; MEHLECKE, Q. T. Conzi; COSTA, J. S. As percepções dos professores sobre o ensino a distância: uma reflexão sobre as teorias pedagógicas e a EaD. **Novas Tecnologias na Educação**. v. 6, n. 2, dez. 2008.

GÜNTHER, H. Mobilidade e affordance como cerne dos estudos pessoa-ambiente. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, 2003.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford University Press, 2000.

LIMA, M. G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación** n. 43, p. 1-8, 2007.

OLIVEIRA, F. I. S.; RODRIGUES, S. T. Affordances: as relações entre agente e ambiente. **Ciências e Cognição**, v.9, p. 120-130, 2006.

ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. 4th Ed. The Free Press, 1962.

SINGLETON, D.; ARONIN, L. Multiple Language Learning in the Light of the Theory of Affordances. **Innovation in Language Learning and Teaching**. v. 1.1, p. 83-96, 2007.

TOLMAN, C. W. Society versus context in individual development: Does theory make difference? In:

ENGESTRÖM, Y; MIETTINEN, R. & PUNAMÄKI, R. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge University Press, 1999. p. 70-86.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

VALA, J. Representações sociais e percepções intergrupais. **Análise Social**, v. XXXIII. 1997. p. 7-29.

VAN LIER, L. The relationship between conciouness, interaction and language learning. **Language Awareness**, v.7, n.2, p. 128-145, 1998.

_____. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

L'ÉCHANGE VERBAL, RESSOURCE FONDAMENTALE POUR LA COMPRÉHENSION DES ACTIVITÉS DE TRAVAIL. UNE RÉVISION DES PERSPECTIVES OUVERTES PAR LE RECOURS AU RAPPORT DIALOGIQUE EN ANALYSE DE L'ACTIVITÉ

Daniel Faïta

RÉSUMÉ

L'activité de travail, organisée ou non, est l'un des lieux privilégiés du développement humain. Le travail oppose cependant à la recherche des obstacles considérables, car son arrière-plan symbolique et langagier est chargé de contradictions. L'échange verbal offre des ressources à l'expression, à la structuration de la pensée ainsi qu'à la construction de l'expérience, mais c'est aussi le lieu de confrontation entre le sujet agissant, autrui, le milieu social. Le chercheur affronte donc un défi méthodologique face auquel les procédures de recueil de données, la création de situations expérimentales, demeurent inopérantes ou n'engendrent que des illusions. C'est en s'engageant lui-même dans une activité conjointe avec les opérateurs concernés, en créant les conditions d'un dialogue centré sur un objet commun, qu'il a les meilleures chances de faire progresser la connaissance.

Mots-clés : Autoconfrontation; Clinique de L'activité; Développement; Dialogue; Rapport Dialogique; Interprétation.

ABSTRACT

The activity of work, organized or not, is one of the privileged places of the human development. The work raises however considerable problems in research, because its symbolic and linguistic background is loaded with contradictions. The dialogue offers resources to the expression, to the structuring of the thought as well as to the construction of the experience, but it is also the place of confrontation between the active subject, others and the social environment. The researcher thus confronts a methodological challenge face to which the procedures of data collection, the creation of experimental situations, remain ineffective or engender only illusions. While involving himself in a joint activity with the concerned operators, by creating the conditions of a dialogue centered on a common object, he has the best chances to improve the knowledge.

Keywords: Self-confrontation; Clinic of Activity; Development; Dialogue; Dialogic Rapport; Interpretation.

Préambule

Depuis deux décennies au moins, l'intérêt pour le *travail humain*, jusqu'alors restreint aux domaines de la philosophie, de l'économie et de la gestion, ainsi que des disciplines de la santé, dans leurs rapports réciproques, a gagné une grande partie des sciences humaines, dans la sphère francophone tout au moins. Dépassant les limites rencontrées par les approches prioritairement centrées sur les *conditions de travail*, l'adaptation réciproque des opérateurs¹⁵ aux situations, des dispositifs aux opérateurs, etc., l'activité humaine de travail est devenue l'objet d'une réflexion associant ce thème à ceux des relations sociales, de la formation et du développement du psychisme, des apprentissages, et enfin de la rencontre entre ce que Schwartz (2001) nomme « l'expérience et la connaissance ».

C'est grâce à l'émergence de tels points de vues, permettant entre autres un regain d'intérêt pour des auteurs ayant de longue date formulé des hypothèses majeures, que l'analyse des activités humaines de travail a gagné à la fois en profondeur et en extension, jusqu'à devenir à l'heure actuelle le passage privilégié vers la connaissance du développement humain. C'est ainsi que Canguilhem (1947) qualifiait le travail de « façon pour l'homme d'être au monde », signifiant par là que parmi l'ensemble des conditions et contraintes régissant l'existence et la vie sociale, l'activité organisée et régulée joue un rôle majeur dans la formation de l'individu, sa découverte des attentes de la société à son égard et des voies de sa propre transformation.

A l'heure actuelle, de nouveaux modes d'organisation du travail – tous domaines confondus –

15 On fait le choix de désigner par le terme « opérateur » tout sujet agissant au sein d'une organisation, en fonction de règles, d'objectifs préalablement définis, de moyens lui permettant d'agir sur l'objet de son travail. Il va de soi que dans sa généralité ce terme désigne également tout sujet féminin entrant dans cette catégorie.

affectent de plus en plus durement les opérateurs de tous niveaux, aussi bien sur le plan physique que mental, alors que simultanément de nouvelles exigences viennent lourdement peser sur eux. Aucune sphère n'étant épargnée, le travail enseignant et les activités éducatives dans leur ensemble sont exposés à des problèmes et difficultés d'une ampleur encore inconnue, confrontés eux aussi à la thématique grandissante de la *souffrance*. Les enseignants se trouvent en situation de réfléchir à l'objet de leur travail, à leur rôle social et leurs responsabilités, en même temps qu'à l'alourdissement et la diversification de leurs tâches. La préservation de leur santé physique et mentale devient un objet de préoccupation, ce qui constitue un événement notable par sa nouveauté.

La généralisation autant que l'approfondissement de ces motifs de réflexion et de recherche, le surgissement de nouveaux objets, ont entraîné l'inventaire critique des concepts disponibles, la formulation de nouvelles hypothèses, ainsi que la reconnaissance des défis d'ordre méthodologique opposés par les objets émergents. On mentionnera surtout, ici, l'effacement relatif des frontières disciplinaires, dont, parmi les conséquences, la moindre n'est pas la sollicitation de la linguistique et des sciences du langage en général comme ressource pour l'analyse de l'activité.

1. Parole au travail, parole du travail : un débat décisif

L'évidence s'est imposée dès les premiers travaux conséquents du courant dit « d'ergonomie des langue française » : il n'existe pas d'autre possibilité pour approcher au plus près « la finesse des actes industriels » (SCHWARTZ, 2001) que de solliciter l'expression des opérateurs. Dès sa première édition, en 1991, l'ouvrage collectif *Comprendre le travail pour le transformer* (GUERIN, LAVILLE *et al.*, 1991) mettait l'accent sur ce point :

Sur les trois objets de l'analyse du travail ¹⁶(...), la verbalisation de l'opérateur est essentielle pour les raisons suivantes : l'activité ne peut être réduite et à ce qui est manifeste et donc observable (...); les observations et les mesures sont toujours limitées dans leur durée (...); les conséquences du travail ne sont pas toutes apparentes (...). (Op. cité, p.199).

Ainsi, une multitude de dimensions des actes de travail ne peuvent être appréhendées autrement que par la participation à la réflexion de ceux qui agissent. La part cachée, inobservable, de l'activité, sa dimension temporelle, ses rapports de causalité et ses conséquences à terme, sont à la fois indissociables de l'analyse mais insaisissables par un rapport direct aux données fournies par l'observation. Pour autant, « la verbalisation de l'opérateur ne va pas de soi ». Beaucoup d'obstacles s'y opposent, dont on retiendra essentiellement que « certaines dimensions de l'activité ne se prêtent pas facilement à une expression verbale » (*idem*). D'une part, le commentaire des actions réalisées en situation par l'opérateur se heurte à un obstacle bien connu : cet opérateur tend à décrire son travail en fonction « de ce qu'il pense être

16 Il s'agit de « l'activité, les conditions dans lesquelles elle est réalisée et ses conséquences » (*idem*).

les intérêts et les buts de son interlocuteur » (Op. cité, *idem*). D'autre part, et quelle que soit la volonté des intéressés de s'impliquer dans la recherche, « des stratégies peuvent être le résultat d'apprentissages anciens, d'une longue expérience », dont l'importance échappe à l'opérateur lui-même. On pense en particulier à la complexité des relations entre formation, prescriptions, connaissances disciplinaires, expérience des relations intersubjectives, caractéristiques du travail enseignant. Cette restriction opposée à l'efficacité, voire la possibilité d'accéder à une connaissance suffisamment fine des activités de travail par la parole des intéressés *sur* leur travail semble généralement admise encore à ce jour, puisque l'on peut lire dans un ouvrage récent, se réclamant d'une « anthropologie de l'activité » : « Un point aveugle de la formalisation : après un acte, il est impossible de le réduire en mots pour le commenter. Cette entreprise est une difficulté majeure pour tous les travailleurs appelés, dans un cadre ou dans un autre, à formuler leur expérience » (JOUANNEAUX, 2010, p.48).

C'est pour l'ensemble de ces raisons que l'on a privilégié, depuis plusieurs années, le recours à des « méthodes indirectes »¹⁷ : notre conviction étant que, comme l'écrit Clot (1999, p.149) citant Vygotsky, « en se transformant en langage les activités se réorganisent et se modifient ». Il faut donc faire le deuil de l'illusion selon laquelle le discours fournirait les outils et les moyens pour construire une *contre partie* langagière de l'action qu'il suffirait de recueillir auprès des concernés ou en situation : « Le dialogue n'est pas plus l'antichambre de l'action qu'un procédé pour découvrir ou mettre à nu un vécu fini » (BAKHTINE, 1970, p.344).

De ce point de vue, si la fertilité des différents courants développés en linguistique et sociolinguistique dans la période récente (analyse des interactions, analyse de la conversation, de l'interaction située, etc.) n'est pas à remettre en cause concernant les progrès généraux des disciplines en question, dans le discernement de nouveaux objets, ces approches restent impuissantes à rendre compte du processus de transformation matérialisé dans toute production discursive prise dans une activité humaine. Il faut pour cela considérer l'échange verbal, le rapport dialogique dans lequel il s'inscrit nécessairement, comme la scène ou le chantier sur lequel s'engage une triple évolution : celle de l'activité – la sienne propre - dont la personne s'empare comme objet de réflexion, celle des buts et des moyens de cette activité, et enfin celle des rapports entretenus par ce même opérateur avec les autres personnes agissant dans le même sens que lui. Les mots du discours¹⁸ supportent alors un processus complexe que l'on a dénommé « activité sur l'activité » (CLOT et FAÏTA , 2000), lorsque ces personnes prennent pour objet leur travail, procèdent à des choix parmi les outils linguistiques et sémiotiques dont ils disposent et ont besoin, reconstruisent pour le compte de cette nouvelle activité les contextes de référence nécessaires.

On admettra, à la suite de Vygotsky, que le signe linguistique n'est pas à proprement parler un outil permettant d'agir sur la matière ou les objets. Il s'agit pour lui d'un « instrument psychologique », agissant sur le psychisme d'autrui. Il n'en reste pas moins qu'il permet aussi à la personne de construire son propre rapport aux dimensions complexes de son activité, de renouveler ce rapport en le reconsidérant, bref en s'engageant dans une nouvelle activité dont la cible est constituée par son vécu et son expérience

17 Terme repris des travaux de Vygotsky en psychologie, notamment *Pensée et Langage* (1997).

18 On utilise ici « mot », notion généralement considérée comme impropre en linguistique, au sens qui est le sien dans les traductions du russe, telles celles de ouvrages de Bakhtine, du cercle (Volochinov, Medvedev), ainsi que de Vygotsky.

de l'action. Loin de se résumer au seul enchaînement formalisation – mise en mots, ce processus engage en fait un véritable *développement*:

le développement humain dont il s'agit ici (...) est conçu non pas comme la réalisation d'une essence préexistante, ni l'habillage d'une nature initiale, mais comme la **transformation produite dans l'individu par la construction de nouvelles formes d'activité** du fait de l'utilisation par ce même individu de productions culturelles mises à sa disposition... (BROSSARD, p. 98-99).

On est donc bien loin d'un hypothétique « habillage » des relations interindividuelles ou socialement situées par une production discursive adéquate. L'analyse de l'activité de travail repose prioritairement sur la « mobilisation de l'arrière plan clinique et conceptuel du développement de l'expérience » (CLOT, 1999, p.148) par le recours au langage et à l'image. On peut alors considérer que cette mobilisation par les ressources langagières repose sur l'utilisation de moyens, de procédés, de modes d'expression obéissant à des règles et des organisateurs obéissant de leur côté à une logique sans rapport étroit ni surtout obligatoire avec les activités concernées. Il convient alors d'évaluer la portée – ainsi que les risques encourus – du *cadre méthodologique* constitué par le choix déjà argumenté des *méthodes indirectes*.

2. Le cadre méthodologique de l'autoconfrontation : vertus et risques de dévoiement

Depuis une dizaine d'années, l'*autoconfrontation* (CLOT et FAÏTA, 2000) fournit la ressource méthodologique principale des analystes de l'activité de travail. Diffusée sous le nom d'*autoconfrontation croisée*, en référence au fait qu'au cours du processus, après une phase initiale, deux personnes de statut identique et détenant une expérience professionnelle comparable sont confrontées aux films de leurs activités réciproques, la situation créée pour les besoins de la recherche met en scène des opérateurs volontairement engagés dans une réflexion sur leur activité de travail.

Rappelons que fondée sur la théorie de l'énonciation de Bakhtine, celle-ci consiste à créer une première situation dans laquelle un locuteur, face au film de sa propre activité de travail s'engage dans un commentaire le positionnant à la « frontière du discours et de l'activité » (FAÏTA et VIEIRA, 2004). De la sorte, la contextualisation de son activité discursive référée à son activité première confère une dimension concrète aux énoncés qu'il produit. L'autoconfrontation telle que nous la proposons nécessite la participation d'un tiers, observateur ou chercheur, dont le rôle est de maintenir les locuteurs dans l'inconfort de la situation créée, et les obliger à comprendre leurs actes, puisque comme l'écrit Bakhtine (1984) « comprendre c'est penser dans un contexte nouveau ».

A ce premier niveau succède une phase au cours de laquelle cette même activité filmée est exposée au regard d'un pair, membre du collectif de travail demandeur et partie prenante du processus. Des échanges vont alors s'engager, en évoluant de façon alternative sur les registres du questionnement, de

la critique, de l'amorce de conflit, de la recherche d'un consensus, etc. Les présupposés de départ, dont sont porteurs les participants, ne résistent pas au processus dialogique, dont la difficulté intrinsèque, le caractère instable, suscite un porte à faux lui imprimant un mouvement qualifié par nous de « motricité » (Clot et Faïta, 2000, p.21). Cette succession de plans dialogiques offre le terrain d'un redéploiement des rapports entre les dimensions concrètes et langagières des énoncés, et par conséquent d'une vision *clinique* sur ceux (les participants) qui articulent « le réel au réalisé de l'activité » (CLOT, FAÏTA, FERNANDEZ, SCHELLER, 2001)¹⁹.

Rappelons, en revenant pour cela à quelques travaux datant de plusieurs années, que selon nous le *texte* résultant de la transcription du processus d'autoconfrontation « ne saurait être considéré tel qu'en lui-même, en tant qu'objet d'analyse. Il s'agit **d'un objet transitionnel** (souligné par nous), porteur et témoin de la relation entre l'activité de travail des professeurs et l'activité discursive par laquelle ils ont *repris la main* sur ce qu'ils ont perçu de leurs actes de travail, en référence aux savoirs à enseigner et aux modalités du faire. La relation entre ces activités, son évolution et ses transformations, façonne des « régimes de signification » propres (FRANÇOIS, 1998, p.154), qu'il convient de repérer et de suivre dans leur mouvement pour les interpréter » (FAÏTA, 2007, p.68).

On se référera, en guise d'illustration, à l'autoconfrontation réalisée antérieurement entre deux professeurs de mathématiques visionnant le travail en classe de l'un d'entre eux, qui avait attiré notre attention sur le paradoxe apparent contenu par le dialogue :

(Le film permet de voir que le début du cours du professeur filmé semble perturbé par l'entrée –échelonnée – d'élèves retardataires)

B. ... et les élèves sérieux qu'on voit à l'image là, ils ne sont pas dérangés par l'arrivée tardive de ces élèves ? Ils te demandent pas ... euh.. *virez les parce que nous on est déjà en activité ?*

C. Non... j'ai pas de remarques parce que eux, en fait, ils **sont en activité**... ils arrivent, ils ont un truc à faire, ils savent faire... en plus... parce que le premier exercice que j'ai donné, hein... c'est le dernier qui a été fait au cours d'avant... (FAÏTA et VIEIRA, 2003, p.66).

Chacun des deux sujets parlants catégorise manifestement des occupations différentes au moyen de la même unité lexicale du français, « activité ». Il est non moins manifeste que c'est le résultat d'un processus sans rapport avec la simple « contrepartie » linguistique d'éléments constitutifs de la situation extra linguistique, que nous qualifions par ailleurs « d'illusion ». On préférera envisager l'hypothèse souvent avancée par Vygotsky (1997) suivant laquelle le dialogue, par le rôle médiateur qu'y joue le langage, permet la réalisation et la diversification des façons de penser le réel et les rapports entretenus avec ses éléments. C'est donc bien du résultat – sans doute provisoire – de l'activité de chacun des professeurs remettant en question sa propre activité professionnelle, travaillant à *médialiser* le résultat de cette activité en cours, que témoigne le conflit de catégorisation constaté. Il est certainement inutile de chercher à analyser un tel échange au moyen des outils traditionnels, par exemple de l'analyse des dialogues. La

19 Il est possible d'accéder aux éléments présentés ci-dessus dans la version brésilienne de l'article de Faïta et Vieira (voir bibliographie).

mise en mots du résultat d'un tel processus (élaboration de la pensée, réalisation de celle-ci par le choix des mots, toujours dans la perspective vygotkienne), n'offre pas de prises à de telles techniques parce que l'objet ne peut aucunement être extrait du mouvement créé dans la situation d'autoconfrontation. Les catégorisations divergentes de « l'activité » des élèves ne peuvent s'appréhender que dans le cadre où la situation d'autoconfrontation provoque d'abord un phénomène de *décontextualisation* (la situation de travail filmée, en classe, est réexaminée dans une nouvelle situation qui génère ses propres règles et normes) puis de *recontextualisation*. On rapprochera ce phénomène de la production d'énoncés « concrets », tels que Bakhtine / Volochinov (1977) en décrit la genèse, ici cité par Todorov (1981, p.67) :

En aucun cas la situation extraverbale n'est uniquement la cause extérieure de l'énoncé, elle n'agit pas du dehors comme une force mécanique. Non, *la situation entre dans l'énoncé comme un constituant nécessaire de sa structure sémantique*. Par conséquent l'énoncé quotidien pourvu de signification se compose de 2 parties : 1) une partie verbalement réalisée et 2) une partie sous entendue.

Il est clair que cette dimension « concrète », par laquelle l'énoncé fait la synthèse des deux parties, intègre les « sous entendus » liés aux pratiques de chacun des interlocuteurs. C'est pourquoi, chacun connaissant l'autre et la nature de son activité, parallèle à la sienne, orientée vers le même objet (enseigner les mathématiques à ces élèves), la contradiction, voire le non-sens apparent de l'échange ne pose aucun problème à leur interprétation.

Or, le recul historique dont on dispose aujourd'hui depuis le début de ces innovations méthodologiques, ainsi que par le nombre et la fréquence des travaux utilisant les ressources de l'autoconfrontation, contribuent à faire apparaître certaines tendances caractéristiques, au sujet desquelles il convient de s'interroger.

Laissant de côté les usages en cours en clinique de l'activité (Psychologie du Travail – voir les travaux d'Y.Clot et son équipe) on relèvera en premier lieu la pratique devenue courante, dans les différentes sciences de l'action, consistant à faire de l'autoconfrontation une technique répétitive de recueil de données verbales, soumises par la suite aux procédures d'analyse propres à chaque discipline (analyse de contenu, analyses du discours, du dialogue, etc.).

Il est important d'objecter que l'on s'écarte alors radicalement de la vocation fondamentale de ce qui ne saurait se réduire ni à une méthode (de recueil de données), ni à une situation expérimentale. Il s'agit fondamentalement de créer la possibilité d'une relation entre les dimensions sensibles, perceptibles et observables des activités de travail, et le « volume invisible » de ces activités, soit encore le « réel » et le « réalisé » de l'activité (voir CLOT, FAÏTA, FERNANDEZ, SCHELLER, Op. cité), ou encore, comme on l'a exprimé ci-dessus, le « réalisé » et le « sous entendu ». Dès lors, en quoi consistent les objets construits au moyen de cette *méthode* de recueil, et quels peuvent être les apports et les bénéfices de leur analyse en termes de connaissance des activités ?

3. Le chercheur, l'analyse, l'interprétation

Rappelons les termes dans lesquels nous concevons le rapport dialogique « à plusieurs niveaux » caractérisant le processus d'autoconfrontation (FAÏTA et VIEIRA, 2003). A la situation de travail initiale, extraite du passé professionnel récent des opérateurs, répond une situation *ad hoc*, créée pour que s'initie une activité d'un nouveau type, au cours de laquelle ceux-ci se confrontent à l'image de leurs actions passées. Chacun s'engage donc, au cours de cette première phase, dans un dialogue avec lui-même dans le cadre duquel il justifie, évalue, ses propres actes, s'en étonne éventuellement et en construit une vision nouvelle, argumentée par la vision à distance qui est désormais la sienne, et l'intégration de ces actes d'un nouveau type dans la situation actuelle. C'est au cours de cette phase qu'est mise à l'épreuve sa capacité à trouver les moyens de mettre en discours non seulement les actes qu'il se voit accomplir, mais aussi ce qui précède, conditionne ces actes, les explique ou explique qu'ils s'accomplissent de telle façon et non d'une autre.

Le dialogue avec un pair, comme dans le cas des professeurs cités ci-dessus, reste centré sur l'objet du travail qu'ils ont en commun. Ainsi les phases successives du processus conduisent la personne à passer du dialogue intérieur, face à la situation d'activité initiale, auquel s'ajoute le commentaire destiné au chercheur – témoin, à la confrontation avec un nouvel interlocuteur offert à la poursuite de ce dialogue. En reprenant Wallon (1942-1970), nous dirons que l'objet de l'activité demeure toujours « les manières de s'y prendre dans la relation à autrui par l'entremise de l'action sur l'objet de cette action ». Autrement dit, le produit de l'autoconfrontation n'a que l'apparence d'un objet langagier achevé, fini et prêt pour la lecture et l'analyse censée permettre d'en révéler les ressorts. En réalité, ce *texte* constitue un moment, ou un stade atteint par les différents processus de transformation et d'évolutions réciproquement orientées, que nous avons choisi de référer au concept de « développement » (cf. ci-dessus) : face à la situation vécue, mise à distance dans la cadre de la nouvelle situation (autoconfrontation), les personnes s'engagent dans un rapport dialogique dont l'aboutissement provisoire fournit le point de départ d'une nouvelle activité, tels les deux professeurs dont le dialogue provisoirement achevé sur la discordance constatée (« activité » pour l'un opposée à « activité » pour l'autre) peut reprendre à partir de cette mise en contradiction globale et *concrète* de leurs expériences respectives, telles qu'ils les expriment. Il s'agit d'un nouveau départ dans la poursuite du dialogue, ou, au mieux, d'un état transitoire dans lequel le vécu exprimé, l'expérience reconstruite, servent essentiellement d'instrument à la recreation d'un nouveau vécu, de nouvelles expériences.

Dans le cadre méthodologique que l'on s'est donné, centré sur le recours au langage et au film, c'est tout l'arrière plan « clinique » du développement – en premier lieu du développement de l'expérience – qui est mobilisé. Le dialogue, les interactions en situation d'autoconfrontation ne constituent pas – ou pas seulement - des mises en discours d'activités extra linguistiques, mais bien des tentatives, des épreuves, visant à mettre en rapport du déjà vécu avec du pas encore vécu, de l'observable avec de l'inobservable, du déjà dit avec du non dit.

Il va de soi que ces choix méthodologiques comportent un risque inhérent : rien ne garantit que

la réussite couronne le processus engagé, les impasses rencontrées ne sont pas exceptionnelles, mais, précisément, témoignent des contradictions entre « attendus et inattendus de la vie sociale », du « jeu imprédictible entre le déjà vécu et le encore vivant ». Ces choix méthodologiques, orientés vers la connaissance des échanges verbaux (en tant qu'activités sur l'activité) saisis dans leur développement, respectent en définitive l'impératif proclamé par Canguilhem : « expérimente ce dont tu es capable » (CANGUILHEM, 1966, p.523), que nous opposerons ici, dans des termes que nous partageons avec Clot, à l'illusoire *connais-toi toi même* de la théorie de la réflexivité.

On proposera à titre d'exemple de soumettre à la réflexion un extrait du dispositif *Néopass@ction*, réalisé en grande partie par les membres de l'équipe ERGAPE (ADEF) sous l'égide de l'IFÉ²⁰.

Une professeure de français, enseignant en milieu social défavorisé, a été filmée au cours d'une leçon. La situation paraît difficile à maîtriser, et l'on entend distinctement l'enseignante crier :

« ... il y a 25 élèves dans la classe... je ne peux pas être avec tout le monde... je ne peux pas me diviser en 25 » !

A nouveau confrontée à ce film, quelques années plus tard, elle va proposer les commentaires suivants :

- ... c'était pour aider les élèves en difficulté ! S'ils me voient passer dans les rangs, ils savent qu'ils doivent travailler...
- C'est épuisant, je n'y prends pas de plaisir, je n'y trouve pas d'intérêt... parce que individualiser ce n'est pas répliquer 25 fois la même consigne... c'est un travail d'étayage assez conséquent... et en ayant fait ça je sais qu'une partie des élèves vont démarrer tout seuls...

La question posée par cet extrait découle directement des observations précédentes : seule la prise de distance, matérialisée ici par le temps écoulé, assez important, permet de saisir la contradiction aigüe présente dans l'extrait d'origine. Dans les faits, une contradiction évidente frappe l'observateur : la professeure s'adresse aux élèves en criant « je ne peux pas me diviser en 25 », alors que très précisément elle agit à l'inverse, en se déplaçant sans cesse dans la classe pour venir en aide aux élèves en difficulté. Le début de son commentaire en autoconfrontation (« c'était pour aider les élèves en difficulté ») est explicite à ce sujet, et contradictoire dans les termes, puisqu'un simple travail d'interprétation primaire permet de constater la contradiction. C'est la poursuite du texte (« C'est épuisant... ») qui fournit l'une de clés permettant de dépasser ce premier niveau de lecture (« C'est épuisant, je n'y prends pas de plaisir (...) répliquer 25 fois la même consigne... »).

L'énoncé apparent, celui que l'on appréhende au niveau de la *signification objective*, s'adresse simultanément aux élèves mais aussi à l'enseignante elle-même, pour signifier *concrètement* aux premiers « vous devez vous mettre au travail de vous mêmes », alors qu'elle se déplace néanmoins dans la classe,

20 Il s'agit d'un projet de plateforme destinée à la formation en ligne des professeurs débutants : des extraits de films réalisés en classe (situations réelles) sont soumis à l'appréciation des enseignants concernés, de collègues plus expérimentés, et enfin de chercheurs. Tous s'expriment avec recul, ou en référence à leur expérience, à leurs savoirs.

et non moins *concrètement à elle-même* ce que nous apprend le commentaire ultérieur : « individualiser (...) ce n'est pas « répliquer 25 fois la même consigne ».

Nous sommes clairement en présence d'un énoncé *concret*, au sens de Bakhtine, dans la mesure où les composantes sémiotiques, langagières, ne font sens qu'en effaçant les *frontières* entre activités, l'activité de travail de l'enseignante, d'autre part l'activité de réflexion de la même personne, *a posteriori*, sur la situation que l'autoconfrontation lui permet de revivre, et dans laquelle le nouveau contexte contribue à la compréhension de ce qu'il faudra faire désormais : « ... en ayant fait ça je sais qu'une partie des élèves vont démarrer tout seuls ».

De toute évidence le dialogue associe de façon manifeste l'enseignante à elle-même... à ce qu'elle a vécu et revit, et le chercheur, destinataire des énoncés produits dans le cadre de la situation d'autoconfrontation. Le rôle de ce dernier, au-delà de la régulation du processus engagé, va consister à se mettre à son tour à distance de la situation, du produit de celle-ci (les films, les échanges verbaux enregistrés, etc.) pour construire des hypothèses sur ce que révèlent les transformations successives des relations au fil du rapport dialogique, sur le sens dégagé des différents mouvements enregistrés, en bref des différentes formes de développement en cours.

C'est ce que nous qualifions pour l'heure de travail « d'interprétation », une activité spécifique répondant à celle des opérateurs – partenaires du processus, qui, de leur côté, doivent être en mesure, comme la professeurs ci-dessus, de réinvestir leurs acquis dans une nouvelle façon de faire leur métier.

Références

BAKHTINE, M. (V.M.Volochinov). **Le Marxisme et la philosophie du langage**. Paris: Eds. de Minuit, 1977.

BAKHTINE, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris : Gallimard, 1984.

BROSSARD, M. Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In : CLOT, Y. (dir.). **Vygotsky maintenant**. Paris: La Dispute, 2011. p. 95-116.

CANGUILHEM, G. Milieux et normes de l'homme au travail. **Cahiers internationaux de sociologie**, v.III, 1947. p.120-136.

CANGUILHEM, G. **Le normal et le pathologique**. Paris: P.U.F., 1966.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: P.U.F., 1999.

CLOT, Y. ; FAÏTA, D. ; FERNANDEZ, G. ; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, n. 146, 2001. p. 17-27.

CLOT, Y. ; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail. **Travailler**, n. 4, 2000, p. 7-43.

FAÏTA, D. Le développement d'une situation de travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: une activité discursive sur l'activité éducative. In: PLAZAOLA-GIGER ; I. STROUMZA, K. (Org.). Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche. Bruxelles: De Boeck, 2007. p. 63-89.

FAÏTA, D. Le développement d'une situation de travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: une activité discursive sur l'activité éducative. In : PLAZAOLA-GIGER ; I. STROUMZA, K. (Org.). Bruxelles: De Boeck, 2007. p. 63-89.

FRANÇOIS, F. **Le discours et ses entours**. Paris : L'Harmattan, 1998.

GUÉRIN, F. ; LAVILLE, A. et al. **Comprendre le travail pour transformer**. Paris: ANACT, 1991.

JOUANNEAUX, M. **De l'agir au travail**. Toulouse: Octarès, 2010.

SCHWARTZ, Y. **Le paradigme ergologique**. Toulouse: Octarès, 2001.

TODOROV, T. **Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique**. Paris : Eds. De Minuit, 1981.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, UFMT, 2004. p. 27-67.

VYGOTSKY, L. **Pensée et Langage**. Paris: La Dispute, 1934/1997.

WALLON, H. **De l'acte à la pensée**. Flammarion: Paris, 1942, rééd. 1970.

CARACTERIZANDO OS LETRAMENTOS ENVOLVIDOS NO GÊNERO SMS

Júlio César Ferreira Firmino

Iúta Lerche Vieira

RESUMO

Considerando a expansão da telefonia móvel e o correspondente serviço de mensagens textuais curtas, realizamos um estudo bibliográfico, identificando elementos teóricos e categorias de análise que permitam uma compreensão adequada do gênero, sob diferentes perspectivas. Inicialmente, discutimos os letramentos das mensagens telefônicas quanto a: contexto; modalidade; tipo de texto; relacionamento entre os participantes; utilização de textos visuais e orais (ANSTEY & BULL, 2006). A seguir, enquadramos o SMS como gênero digital emergente, a partir das dimensões: relação temporal; duração; extensão do texto; formato textual; participantes; troca de falantes; função; tema; estilo; canal; semioses e recuperação de mensagens de texto (MARCUSCHI, 2004). Por fim, identificamos nas mensagens telefônicas elementos conceituais do letramento midiático, discutindo sua representação, linguagem, produção e audiência (BUCKINGHAM, 2008). A exploração feita revela que nos SMS há uma profusão de letramentos envolvidos, que nem sempre são percebidos por seus usuários e/ou pesquisadores. As categorias examinadas no trabalho podem servir de subsídio para futuros estudos, sobretudo para investigações acerca dos letramentos envolvidos na produção de mensagens de texto através da telefonia móvel celular que se encontra em plena expansão e desenvolvimento.

Palavras-chave: Mensagem de Texto; SMS; *Texting*; Multiletramentos; Gêneros Digitais.

ABSTRACT

Taking into consideration the expansion of mobile phone market and its corresponding short text messaging service, we have made an explanatory study, based on a bibliographic recension, of

multiletraracies involved in the production of SMS (*Short Message Service*), by questioning them from some perspectives expressed specially by Anstey & Bull (2006), in particular with respect to the following topics: context; modality; type of text; relationship between participants and the use of types of visual/oral texts. We have considered the work of Marcuschi (2004) at classifying SMS as an emerging digital gender aggregating some aspects, such as: temporal relationships; duration; text length; textual format; participants; relationships among participants; replacement of speakers; function; theme; style; channel/semiosis, and the retrieval of text messages. Finally, we used the critical conceptual aspects of media literacy provided by Buckingham (2008), focusing in particular on SMS representation, language, production and public. We have found in text messages transmitted by mobile phones a profusion of literacies, which are very often imperceptible to researchers and users.

Keywords: SMS; *Texting*; Multiliteracies; Emerging Genders.

Problemática

Estamos a presenciar um movimento de aquisição súbita (LING & DONNER, 2009, p. 105) e incessante de dispositivos móveis para comunicação interpessoal, *i.e.*, os cada vez mais corriqueiros telefones móveis ou celulares (cujo número de assinaturas no Brasil já ultrapassa os 258 milhões²¹), os quais disponibilizam, dentre as mais diversas funções, um serviço que vem se tornando extremamente popular e cuja tarefa é o envio/recebimento de mensagens curtas de texto, também conhecido por SMS (*Short Message Service*).

Tais mensagens vêm sendo debatidas fortuitamente por parte da sociedade, especialmente ao expressar um exagerado temor de que a linguagem própria dos SMS ultrapasse seu confinamento midiático atingindo outros domínios da língua escrita, tal como aqueles apontados por Crystal (2001, 2008a), Humprys (2007), Plester et al. (2008), Snyder (2010, p. 5), Shortis (2007), Thurlow (2006), dentre outros, sem que ocorra, proporcionalmente no âmbito acadêmico, sobretudo no Brasil, uma reflexão mais ampla e acurada.

Em razão desta lacuna, estamos investigando²² nas mensagens textuais via telefones móveis (*texting*) questões de ordem textual (formas linguísticas e organizacionais) e discursiva (ênfatizando as condições de produção e suas implicações enunciativas).

21 Dados da Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações) disponíveis em: < <http://www.teleco.com.br/ncel.asp> >. Acesso em: 01 out. 2012. Esta expansão na base de assinantes pode ser explicada por três motivos: a) os aparelhos telefônicos móveis estão cada vez mais acessíveis seja em relação ao aumento no número de pontos de venda (em Fortaleza, até farmácias comercializam estes dispositivos), seja em relação ao preço, que vem sofrendo quedas consecutivas à proporção que novos modelos vão surgindo; b) o número de municípios cobertos pelo sistema de telefonia móvel vem aumentando, uma vez que cidades do interior do Estado deixam de ser atendidas por apenas uma ou duas operadoras de telefonia celular; c) o número de promoções e de planos oferecidos pelas quatro grandes operadoras no Brasil (Claro, Oi, Tim e Vivo) se diversifica, pois para alargar sua base de assinantes, as empresas disponibilizam tarifas cada vez mais reduzidas, com pacotes de transmissão de dados que chegam a custar apenas alguns centavos de Real por mensagem enviada.

22 Projeto de Doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, sob a orientação da Dra. Iúta Lerche Vieira, dentro da linha de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Ensino, que focaliza, entre outros objetivos, congrega estudos sobre multiletramentos.

Argumentamos que, contrariamente ao senso comum, a simples obtenção destes dispositivos de comunicação móvel não garante, em absoluto, o domínio pleno de suas funções. A fim de compreender quais as habilidades necessárias envolvidas na produção de um SMS, tencionamos: a) **realizar um primeiro enquadramento dos letramentos envolvidos na produção de um SMS**; b) **caracterizar o SMS como um gênero digital emergente**; c) **apontar aspectos fundamentais a fim de avaliar os letramentos midiáticos envolvidos na emissão/recepção de um SMS**.

1. Descrição dos letramentos envolvidos nos SMS

De acordo com Anstey & Bull (2006, p. 19), nossa principal função docente é auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas capacidades em produzir, ler e interpretar a linguagem falada, bem como textos impressos e multimidiáticos, isto é, propiciar espaços para multiletramentos²³ (apud New London Group, 1996, p. 1) o que vai ao encontro da definição proposta pelo *New Media Consortium*²⁴ acerca dos letramentos para o século XXI, entendidos como um conjunto de habilidades nas quais se sobrepõem o letramento digital, auditivo e visual (JENKINS, 2006, p. 19).

Alargam-se, assim, os horizontes para os letramentos, inclusive os digitais, com tendência a se generalizarem, por mais triviais e simplórios que possam se afigurar ou como provavelmente possam ser taxados por alguns estudiosos e usuários que assim consideram os eventos comunicativos veiculados através de suportes de forte apelo popular, nomeadamente os aparelhos de telefonia móvel e suas mensagens textuais.

A fim de compreender a complexidade dos letramentos envolvidos na produção deste “conciso evento comunicativo” (LING, 2004, p. 150), realizamos um primeiro enquadramento, tal como proposto por Anstey & Bull (op. cit., p. 22), com o intuito de delimitar as mensagens de texto enviadas através de aparelhos móveis de caráter interpessoal²⁵ e amistoso²⁶. Para tanto, aplicamos as seguintes categorias: **contexto; modalidade; tipo de texto; relacionamento entre os participantes e utilização de tipos de texto visual/oral**. Vejamos o que elas podem nos revelar acerca dos SMS.

O **contexto de produção** das mensagens de texto é diversificado, podendo ser compostas/editadas em casa, no trânsito, no ônibus, na escola, no trabalho, dentre outros (GRINTER & ELDRIDGE, 2001, p. 226; LING, 2004, p. 147), residindo exatamente nesta característica um traço diferenciador fundamental

23 Os multiletramentos apontam para indivíduos letrados social e cognitivamente com papel e com textos ao vivo e eletrônicos (grifo nosso). Devem ser capazes de reconhecer o que é requerido em determinado contexto, examinar o que já é de seu conhecimento e, se necessário, modificar este conhecimento a fim de desenvolver uma estratégia que se encaixe no contexto e na situação (ANSTEY & BULL, 2006, p. 23).

24 NMC é uma comunidade internacional de experts em tecnologia da educação. Disponível em: <<http://www.nmc.org/about>>. Acesso em: 01, out. 2012.

25 Embora de caráter epistolar, os SMS podem ser protegidos por senha, característica ausente, por exemplo, nas missivas pessoais (LING, 2004, p. 164).

26 A distinção é necessária visto que há outras finalidades para os SMS, tais como os serviços de informação interativa, os serviços de entretenimento e os serviços baseados na localização do dispositivo (BROWN et al., 2007, p. 107). Ressalte-se, também, que as mensagens podem ser enviadas através da Internet, utilizando-se um computador convencional (GRINTER & ELDRIDGE, 2001, p.225).

quando confrontada com a práxis da escrita tradicional, em geral conformada a espaços fechados e de baixíssima mobilidade. Por isso, é comum ao usuário da comunicação móvel identificar o local físico no qual está situado, bem como explicitar o meio de transporte que está a utilizar (BODOMO, 2010, p.49-54; FORTUNATI, 2004, p. 51).

A **modalidade** predominante nas mensagens de texto é a escrita, uma escrita digital calcada na tecnologia disponível em cada modelo de aparelho: a) **escrita baseada em teclas**: *multi-press* (múltiplos toques) em teclados convencionais (*standard 0-9*)²⁷ ou toque único através de teclados QWERTY²⁸; b) **escrita baseada em estilo**²⁹: isto é, reconhecimento da escrita manuscrita por *software* e c) **escrita baseada em predição**: através do sistema *one-key with disambiguation*, comercialmente mais conhecido como T9, no qual para uma dada sequência numérica, o usuário selecionaria, a partir de uma lista disponibilizada pelo sistema em ordem decrescente de probabilidade, a palavra mais adequada ou através do sistema *entry by completion*, no qual o usuário, ao digitar o início da palavra tem à sua disposição um menu de sugestões apresentado pelo sistema (MACKENZIE & TANAKA-ISHII, 2007, p. 109).

O **tipo de texto** usado no SMS é o eletrônico possível de ser editado (LING, 2004, p. 163), cujas características principais do gênero são mensagens curtas (limitadas a 160 caracteres³⁰) compostas com um tempo de produção limitado (BODOMO, 2010, p. 113), através, sobretudo, de aparelhos móveis e utilizados, em especial, pelos jovens (LING, 2005b, p. 335; GRINTER & ELDRIDGE, 2001, p. 220-221).

Do ponto de vista linguístico³¹, podemos salientar alguns traços gerais, tais como apontados por Hård af Segerstad (2005): a hibridização da linguagem falada e escrita; o uso de expressões coloquiais; as reduções sintáticas; as assimilações; as abreviaturas; os acrônimos; a escrita consonântica; os homófonos entre letras e números; a ortografia não-convencional; a omissão de pontuação e de espaçamentos; a exacerbação na utilização dos pontos de exclamação e de interrogação; a preponderância da grafia maiúscula ou minúscula, dentre outros.

O **relacionamento entre os participantes** é, na maioria dos casos, igualitário e informal, não havendo, em geral, uma assimetria hierárquica entre os indivíduos, especialmente quando as mensagens são usadas pelos adolescentes (PLESTER et al., 2008, p. 137), os quais “conduzem seu trabalho,

27 Este dispositivo de entrada standard é tipicamente um teclado de 12 botões consistindo das teclas de [0] a [9], cada uma também representando algumas letras e alguns caracteres, mais as teclas [*] e [#]. Além disso, um teclado convencional possui geralmente mais quatro botões [ligar], [desligar], [menu] e [cancelar], bem como as teclas [acima] e [abaixo] (ZENG & NI, 2006, p. 216).

28 O padrão QWERTY é uma versão reduzida dos teclados convencionais encontrados nas máquinas de escrever e nos computadores pessoais. QWERTY refere-se à sequência de seis letras localizadas no canto superior esquerdo dos teclados (ZENG & NI, 2006, p. 216).

29 Neste método, o usuário pode usar um estilo para escrever diretamente na tela do dispositivo, eliminando, assim, a presença das teclas alfanuméricas (ZENG & NI, 2006, p. 216-218).

30 Uma mensagem de texto padrão pode conter até 160 caracteres incluindo-se os espaçamentos quando alfabetos latinos são usados e até 70 caracteres quando alfabetos não-latinos são utilizados (BIESWANGER, 2006, p. 1). Höflich & Gebhardt (2005, p. 11), por seu turno, afirmam que esta era uma limitação até recentemente, provavelmente pelo fato de que em telefones mais modernos não mais se notam tais restrições, uma vez que dividem automaticamente as mensagens em quantas forem necessárias, em múltiplos de 160 ou de 70 caracteres.

31 Em virtude da concisão do presente trabalho, abordaremos, a posteriori, com mais minúcias, as características textuais dos SMS.

educação, lazer e atividades sociais em espaços dispersos, criando comunidades separadas fisicamente, mas conectadas eletronicamente, modificando, assim, seus padrões de comunicação, de comportamento social e usos da linguagem” (HORSTMANSHOF & POWER, 2005, p.36). Conhecedores da interface utilizada, estes jovens conseguem aumentar a velocidade da comunicação³² e evitar digressões e formalidades tão comuns, por exemplo, às chamadas telefônicas de voz (GRINTER & ELDRIDGE, 2001, p. 229-231).

Pode haver a utilização de **tipos de texto visual**, especialmente os sinais (pontos e traços) a fim de formar *emoticons* ou *smileys* (CRYSTAL, 2008a, p. 38-39), ou seja, “uma sequência de caracteres que, em geral, quando vistas de lado, ou de alguma outra orientação, pode sugerir uma expressão facial a veicular uma emoção em particular” (DANESI, 2009, p.110). De fato, muitos usuários rejeitam a utilização dos *smileys* pela homogeneização da mensagem que trariam consigo. Porém, quando os *emoticons* aparecem nos SMS, funcionam como traços subsidiários à mensagem textual escrita, indicando nuances muito mais semânticas, do que inflexões gramaticais (SHORTIS, 2007, p. 22).

Finalmente, com relação ao **tipo de texto oral** utilizado há a possibilidade da presença de efeitos de som, a depender do aparelho, ao se enviar a mensagem, pois recursos de voz podem ser encontrados nos MMS (*Multimedia Message Service*), uma vez tratar-se de “um método para a criação, o envio e o recebimento de gráficos, de vídeo clipes, de fotografias, de arquivos de sons e de mensagens curtas de texto através de redes sem fio” (LING et al., 2005, p. 76), nem sempre disponibilizados e/ou suportados por todos os equipamentos.

2. O SMS como gênero digital emergente

O simples enquadramento dos aspectos retro citados, no entanto, não nos fornece uma visão completa dos múltiplos letramentos envolvidos no *texting*. A fim de complementar as características deste gênero digital emergente, agregamos algumas dimensões propostas por Marchuschi (2004, p. 34 e 35), especialmente as relacionadas à: **relação temporal; duração; extensão do texto; formato textual; participantes; relação dos participantes; troca de falantes; função; tema; estilo; canal/semioses e recuperação de mensagem.**

Em relação à **dimensão temporal**, as mensagens textuais compostas em telefones celulares são assíncronas, com **duração rápida** e com uma **curta extensão textual** (CRYSTAL, 2008a; LING, 2005b, p. 335, LING, 2004, p. 152/163). O autor das mensagens assume, em geral, que seu **interlocutor encontra-se distante fisicamente** (LING, 2004, p. 163). O **formato do texto** é corrido, com sequências soltas, embora sigam uma estrutura fixa (o número do telefone do destinatário e o corpo da mensagem não podem ser intercambiáveis). Os **participantes**, via de regra, atuam em pares em uma relação de conhecimento recíproco (LING, 2005b, p. 342; LING, 2004, p. 163), **sem**, contudo, **haver troca de**

32 Esta celeridade na composição/envio das mensagens está diretamente ligada aos processos de abreviação e do uso condensado da linguagem, possíveis dentro de grupos de usuários com estreitas ligações os quais compartilham experiências substanciais de comunicação e interação (HORSTMANSHOF & POWER, 2005, p.39).

falantes³³.

As **funções** predominantes são a **interpessoal**³⁴ (avisos; organização de eventos e programas; lembretes; marcação ou confirmação de encontros e compromissos; esclarecimento de detalhes curiosos; confirmação do recebimento de informações; fornecimento da referência de um livro, endereço, CEP ou informações que não necessitem ser anotadas etc.) e a **lúdica**³⁵ (fofocas, piadas, anedotas, trocadilhos, futilidades diversas, afagos³⁶) com temas livres ou inexistentes.

O **estilo** das mensagens de texto é informal e fragmentário (GRINTER & ELDRIDGE, 2001, p. 235). O **modo semiótico** básico utilizado é o verbal, muito embora haja exemplos da utilização de paralinguagem, *i.e.*, a presença de elementos não-verbais de comunicação utilizados para modificar sentido e transmitir emoção, sobretudo pelo uso de *emoticons*. Por fim, as **mensagens** podem ser **recuperadas** através de seu armazenamento na memória dos dispositivos e, assim, serem acessadas a qualquer momento posterior ao envio³⁷.

O *texting*, pelo exposto, não é um processo intuitivo (LING, 2005a, p. 1), embora, provavelmente, muitos ainda não consigam vislumbrar um letramento específico para os SMS, como se para o seu aprendizado bastasse a simples aquisição de um aparelho móvel, cuja pronta utilização fosse-lhes assegurada (talvez muitos assim pensassem ao adquirir os já ultrapassados videocassetes conquanto pouquíssimos tivessem a capacidade de realizar uma modesta gravação pré-programada).

3. O SMS e os letramentos midiáticos

Contrários a este uso intuitivo, percebemos na composição (o que também parece válido para a recepção) dos SMS alguns dos aspectos conceituais essenciais para o letramento midiático fornecidos por Buckingham (2008, p. 78-80), sobretudo os ligados à:

33 Telefones mais modernos (smartphones) possibilitam a visualização dos turnos, agrupando as mensagens trocadas com determinado assinante. Em geral, as mensagens aparecem delimitadas por uma cercadura (espécie de balões de diálogo ou de fala – com o ângulo inferior apontando na direção do compositor da mensagem) e dispostas temporalmente indo da mais antiga para a mais recente e identificadas com cores diferentes para cada participante. Note-se, ainda, que o tempo entre estas troca pode ser bastante curto (PLESTER et al., 2008, p. 138).

34 Plester et al. (2008, p. 138) chamam atenção para uma comunicação hiperpessoal, isto é, para uma comunicação que parece ser mais desejável do que tenderíamos a experimentar em análogas interações face a face (WALTHER, 1996, p. 4).

35 Decerto, nem todas as mensagens são tão frívolas. Veja, por exemplo, o caso dos tsunamis que atingiram a Ásia no final de 2004, no qual “as SMS foram usadas para localizar desaparecidos, para avisar parentes e vítimas, para doação de recursos e para a articulação de mobilização ao redor do planeta” (LEMONS & NOVAS, 2005, p. 31), ou da comunicação de crimes, tal como ocorrido em Goiânia, em 2012, quando uma passageira do transporte coletivo enviou um SMS para a polícia comunicando um roubo em andamento dentro do ônibus, tendo sido o infrator detido graças às mensagens de texto. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2012/08/passageira-manda-sms-para-pm-e-menor-armado-e-detido-em-onibus.html>>. Acesso em: 31 ago. 2012.

36 Laché, Wakeford & Pearson (2003, p. 206) (apud HORSTMANSHOF & POWER, 2005, p.47-48) afirmam que as mensagens textuais são “de pouca relevância em termos informativos”, mas “altamente relevantes em termos de amabilidade”.

37 Os usuários, especialmente os mais jovens, tendem a armazenar e reter informações em seus telefones móveis. Tal prática é tanto por conveniência, como no caso do armazenamento de números de telefones ou de outras informações relevantes, como também para o armazenamento de mensagens preciosas ou importantes, as quais, muitas vezes, podem ser compartilhadas com outras pessoas (HORSTMANSHOF & POWER, 2005, p.48). As mensagens, porém, quando comparadas às cartas pessoais são mais efêmeras (LING, 2004, p. 162).

- a) **Representação**, pois os usuários desta mídia necessitam estar aptos a avaliar o material que porventura possam encontrar, especialmente no tocante à confiabilidade (*vide* os inúmeros casos de falsos sequestros e de falsas premiações que se utilizam das mensagens curtas via telefones celulares para serem orquestrados e efetuados³⁸), uma vez que os telefones móveis são altamente individualizados (LING, 2004, p. 151);
- b) **Linguagem**, uma vez que o letrado proficiente nos SMS deve ter a capacidade de usar a língua e entender seu funcionamento, compreendendo a “gramática” específica desta mídia, tendo uma ampla consciência sobre códigos e convenções dos gêneros envolvidos e adquirindo habilidades analíticas além de uma metalinguagem, capazes de descrever como a língua funciona. Note-se, por exemplo, a desenvoltura dos usuários ao mencionarem certas características de predição textual, sob o epíteto T9³⁹, como supracitado.
- c) **Produção**, visto que o letramento envolve a compreensão de quem se comunica com quem e o porquê, pode o produtor da mensagem servir-se destes balizamentos a fim de orientar a composição de seus enunciados e de suas escolhas lexicais, sintáticas, ortográficas e de pontuação (HÅRD af SEGERSTAD, 2005, p. 40-48), até mesmo com a ajuda de outrem na edição e na reescrita (LING, 2004, p. 151). O usuário de mensagens interpessoais e amistosas, cujo caráter seja eminentemente informal, deve voltar-se para a compreensão do significado do SMS muito mais do que para a avaliação da competência de letramento do escritor [o que, *per se*, refletiria no item **a (representação)** supradito], representando uma mudança da normatização associada à escrita e ao binário competência/déficit (SHORTIS, 2007, p. 23). Note também que há um fluxo ordenado para se remeter, com sucesso, uma mensagem textual tendo como base telefones celulares bastante simples e acessíveis à grande parte da população brasileira e que não possuem a sofisticação tecnológica de um *smartphone* (adaptado de JENSON, 2005, p. 311): acessar o **menu** do dispositivo; acessar a função “**mensagens**”; selecionar “**escrever mensagem**”; selecionar “**escrever nova mensagem de texto**”; compor a mensagem utilizando o teclado do celular; selecionar a opção “**enviar**”; selecionar o destinatário; confirmar o envio.
- d) **Audiência**, como o letramento envolve a própria condição enquanto audiência, o usuário deve estar consciente que constantemente sofrerá pressões mercadológicas de toda ordem a fim de forçá-lo a adquirir serviços e dispositivos em uma frequência cada vez maior com repercussões financeiras e sociais que podem levá-lo, muitas vezes, a um quadro de colapso nos âmbitos econômico, psicológico e social⁴⁰, como, por exemplo, tendo sua atenção dentro

38 Vide, por exemplo, notícias como a publicada sob o título: “Prêmios falsos via SMS são isca para ‘fraude nigeriana’ no Brasil” disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL1311723-6174,00-PREMIOS+FALSOS+VIA+SMS+SAO+ISCA+PARA+FRAUDE+NIGERIANA+NO+BRASIL.html>>. O texting também aparece em outras práticas delituosas, tais como: prostituição; tráfico de drogas; aviso a infratores de trânsito; colas eletrônicas, dentre outras (LING, 2004, p. 154).

39 T9 é uma marca comercial da Tegic Communication Inc. (SIRISENA, 2002, p. 12), sendo o sistema de entrada de predição textual mais popular, consistindo de um dicionário dinâmico calibrado e baseado na probabilidade vocabular para suprimir toques nas teclas e restringindo a escolha a uma única palavra ou a uma pequena lista de palavras, a fim de se evitar ambiguidades (LING, 2005a, p. 2).

40 Vide a dissertação de mestrado de Francisca da Silva Nascimento “Os últimos serão dos primeiros: uma análise sociológica do uso do telefone celular”, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, de setembro de 2004, disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/1222/3/2004_DIS_FSNASCIMENTO.pdf>. Consulte também os artigos de Lemish & Cohen (2005) sobre a construção identitária dos usuários em Israel ou de Fortunati (2004) sobre os estereótipos italianos.

da sala de aula comprometida por uma enxurrada de mensagens (LING, 2004, p. 154). Deve-se ressaltar, ainda, que a atenção do interlocutor não pode ser assegurada, tal como esperado em uma interação face a face (op. cit., p. 163).

Considerações finais

Crystal (2008b, p. 1), analisando esta explosão no uso dos SMS, afirma que vivemos “uma revolução comparada à invenção da escrita”. Decerto, este é um período único e que traz especialmente para os envolvidos com a linguística novas perspectivas e desafios, sobretudo no momento em que há uma adoção maciça dos dispositivos móveis, em especial pelos jovens, cujas finalidades vêm sendo reprogramadas por parte da sociedade, posto haver muitos usuários que preferem mensagens textuais (conhecidos como *texters*) às chamadas telefônicas de voz (conhecidos como *talkers*) (RETTIE, 2007).

Desta forma, ser letrado hoje em dia aponta para diversas outras características que se sobrepõem à simples codificação/decodificação da linguagem verbal escrita, uma vez que são exigidos do usuário traços como alguns dos vistos no presente trabalho e que se conjugam aos expostos por Anstey & Bull (2006, p. 55), ou seja: **ter flexibilidade** (coadunando-se aos requisitos do gênero SMS); **ter habilidade** (na manutenção da maestria) **para acessar e aprender novas práticas de letramentos** (reformulando o conhecimento prévio a fim de melhorar as competências enquanto leitores/escritores de mensagens textuais); **ter um repertório de práticas** (utilizando de maneira precisa os variados registros da língua escrita); **ter habilidade para utilizar textos tradicionais** (sabendo que quanto mais se domina a norma mais fácil se torna o reconhecimento de práticas alternativas encontradas no *texting*); **ter habilidade para usar as novas tecnologias da comunicação** (adaptando estas novas mídias móveis aos diversos intentos de seus usuários).

Devemos lembrar, porém, que notórias também são as desigualdades em nosso país, onde há, não apenas um, mas vários fossos a apartar estratos socioeconômicos diversos e que aumentam as dificuldades ligadas ao desenvolvimento das capacidades destes usuários na produção, recepção e interpretação das mais variadas formas de linguagem, as quais, por seu turno, se imbricam nos aparatos comunicacionais que lhes servem de difusores, eleitos certamente por seu baixo custo, discricção e conveniência, dado que as características da comunicação móvel não são inerentes aos dispositivos, mas determinadas pelos contextos socioculturais e das relações de poder (ITO, 2005, p. 131).

Entender este período de transição, tendo o bom-senso de não menosprezar tais dispositivos e suas funções comunicativas, contribuirá, em nossa opinião, para o registro e compreensão do momento presente e o estabelecimento de bases para outras tecnologias que decerto hão de se unir e transformar os aparatos técnicos já existentes, caso as mensagens de texto continuem a ser utilizadas no mesmo volume pelo público que atualmente usufrui deste serviço.

As categorias examinadas no presente trabalho podem, assim, servir de subsídio para

futuros estudos, sobretudo para investigações relacionadas aos letramentos envolvidos na produção de mensagens de texto através da telefonia móvel celular que se encontra em plena expansão e desenvolvimento, pois, como afirma Crystal (2008a, p. 162), dificilmente alguém será altamente proficiente no *texting* se já não tiver desenvolvido uma consciência considerável acerca dos letramentos, inclusive, em seu sentido mais convencional.

Referências

ANSTEY, M.; BULL, G. Defining multiliteracies. In: **Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies**. Kensington Gardens Australia/Newark-DE-USA: Australian Literacy Educator's Association/International Reading Association, 2006. cap. 2, p.19-55.

BIESWANGER, M. 2 abbrevi8 or not 2 abbrevi8: A contrastive analysis of different shortening strategies in English and German text messages. **Proceedings of Salsa 2006**, Austin, Texas.

BODOMO, A. B. **Computer-mediated communication for linguistics and literacy: technology and natural language education**. New York: Information Science Reference, 2010.

BROWN, J.; SHIPMAN, B.; VETTER, R. **SMS: The short message service**. *Computer*, v. 40, n. 12, p. 106–110, dec. 2007.

BUCKINGHAM, D. Defining Digital Literacy – What do young people need to know about digital media? In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.). **Digital literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang, v. 30, cap. 4, p. 73-90, 2008.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRYSTAL, D. **Texting: The Gr8 Db8**. New York: Oxford University Press, 2008a.

CRYSTAL, D. **El lenguaje, las lenguas e Internet**. 17 jun. 2008. 2008b. Disponível em: <http://www.euskara.euskadi.net/r59bpeduki/es/contenidos/informacion/artik25_1_crystal_08_06/es_crystal/adjuntos/David-Crystal-cas.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2012.

DANESI, M. **Dictionary of media and communications**. New York: M. E. Sharpe, 2009.

FORTUNATI, L. Mobile telephone and the presentation of self. In: LING, R.; PEDERSEN, Per E. (Eds.). **Mobile communications: re-negotiation of social sphere**. London: Springer, 2005. cap. 13, p. 203-218.

FORTUNATI, L. Italy: stereotypes, true and false. In: KATZ, J. E.; AAKHUS, M. (Eds.). **Perpetual contact: mobile communication, private talk, public performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. cap. 4, p. 42-62.

GRINTER, R. E.; ELDRIDGE, M. Y do tngrs luv 2 txt msg? In: PRINZ, W.; JARKE M. Y. R.; SCHMIDT, K.; WULF, V. (Eds.): **Proceedings of the Seventh European Conference on Computer-Supported Cooperative Work ECSCW '01**, Bonn, Germany. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2001, p. 219-238.

ITO, M. Mobile phones, Japanese youth, and the re-placement of social contact. In: LING, R.; PEDERSEN, Per E. (Eds.). **Mobile communications: re-negotiation of social sphere**. London: Springer, 2005. cap. 9, p. 131-148.

HÅRD af SEGERSTAD, Y. Language in SMS – A socio-linguistic view. In: HARPER, R.; PALEN, L.; TAYLOR, A. (Eds.). **The inside text: Social, Cultural and Design Perspectives on SMS**. Dordrecht: Springer, 2005. cap. 11, p. 33-51.

HORSTMANSHOF, L.; POWER, M. R. Mobile phones, SMS, and relationship: issues of access, control, and privacy. In: **Australian Journal of Communication**. v. 32(1), 2005, p. 33-52.

HUMPHRYS, J. “**I h8 txt msgs: How texting is wrecking our language.**” UK Daily Mail: 24 September 2007. Disponível em: <<http://www.dailymail.co.uk/news/article-483511/I-h8-txt-msgs-How-texting-wrecking-language.html>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

JENKINS, Henry et al. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Chicago, Illinois: The MacArthur Foundation, 2006, p. 3-21. Disponível em: <www.digitalllearning.macfound.org>. Acesso em: 25 set. 2011.

JENSON, S. Default thinking: Why consumer products fail. In: HARPER, R.; PALEN, L.; TAYLOR, A. (Eds.). **The inside text: social, cultural and design perspectives on SMS**. Dordrecht: Springer, 2005. cap. 16, p. 305-324.

LEMISH, D.; COHEN, A. A. Tell me about your mobile and I'll tell you who you are: Israelis talk about themselves. In: LING, R.; PEDERSEN, P. E. (Eds.). **Mobile communications: re-negotiation of social sphere**. London: Springer, 2005. cap. 12, p. 187-202.

LEMOES, A.; NOVAS, L. Cibercultura e *tsunamis*: tecnologias de comunicação móvel, blogs e mobilização social. In: **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 26, p. 29-40, 2005. ISSN - 1415-0549. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/417/344>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

LING, R. **The length of text messages and use of predictive texting: who uses it and how much do they have to say?** Paper presented at the Association of Internet Researchers, Chicago, IL, oct., 2005a

LING, R. The socio-linguistics of SMS: an analysis of SMS use by a random sample of Norwegians. In: **Mobile communications: renegotiation of the social sphere**. LING, R.; PEDERSEN, P. (Eds.). Pedersen. London: Springer, 2005b. p. 335-349.

LING, R. **The mobile connection: the cell phone's impact on society**. San Francisco: Morgan Kaufmann, 2004.

LING, R.; DONNER, J. **Mobile communication**. Cambridge: Polity Press, 2009.

LING, R.; JULSRUD, T.; YTTRI, B. Nascent communication genres within SMS and MMS. In: HARPER, R.; PALEN, L.; TAYLOR, A. (Eds.). **The inside text: social, cultural and design perspectives on SMS**. Dordrecht: Springer, 2005. cap. 4, p. 75-100.

MACKENZIE, S. I.; TANAKA-ISHII, K. Text entry using a small number of buttons. In: MACKENZIE, S. I.; TANAKA-ISHII, K. (Eds.). **Text entry systems: mobility, accessibility, universality**. San Francisco: Morgan Kaufmann, 2007. cap. 5, p. 105-122.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-66.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, Spring 1996. ISSN 0017-8055. Disponível em: <http://www.static.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>. Acesso em: 01 ago. 2012.

PLESTER, B.; WOOD, C.; BELL, V. **Txt msg n school literacy**: does texting and knowledge of text abbreviations adversely affect children's literacy attainment? *Literacy*, 42, 2008. p. 137–144.

RETTIE, R. Texters not talkers: phone call aversion among mobile phone users. **PsychNology Journal**, 2007, v. 5, n. 1, p. 33-57.

SHORTIS, T. **Gr8 Txtpeceptions**: the creativity of text spelling. *English Drama Media Journal*, n. 8, p. 21-26, jun. 2007.

SIRISENA, A. **Mobile text entry**. Christchurch: University of Canterbury Department of Computer Science, 2002.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança (Then, now, next: hipertext, literacy and change). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 ago. 2012.

THURLOW, C. From statistical panic to moral panic: The metadiscursive construction and popular exaggeration of new media language in the print media. **Journal of Computer-Mediated Communication**, 11(3), article 1, 2006. Disponível em: <<http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue3/thurlow.htm>>. Acesso em: 02 out. 2012.

WALTHER, J. B. **Computer-mediated communication**: impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23.1, 1996, p. 3–43.

ZENG, P.; NI, L. **Smart phone and next-generation mobile computing**. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers, 2006.

A METÁFORA NO DISCURSO: UMA DISCUSSÃO SOBRE A EMERGÊNCIA E A DINÂMICA DA METÁFORA

Cinara Monteiro Cortez

RESUMO

Este trabalho discute o *locus* da metáfora no discurso a partir de duas perspectivas inseridas no âmbito da Linguística Aplicada que defendem a metáfora como emergente na dinâmica entre pensamento e linguagem: a *Dynamical System Approach* e a *Emergentist Discourse Approach*. O objetivo é discutir a identificação, definição e descrição do que é metáfora, assim como seus procedimentos e efeitos, em uma abordagem dinâmica do discurso que compreende aspectos conceptuais, linguísticos, sócio-culturais, afetivos e pragmáticos.

Palavras-chave: Metáfora; Representação; Práxis; Discurso.

ABSTRACT

This work discusses the *locus* of metaphor in the discourse observing two perspectives inserted in the scope of Applied Linguistics which defend metaphor as emergent from the dynamics between thought and language: Dynamical System Approach and Emergentist Discourse Approach. The purpose is discussing the identification, definition and description of what metaphor is, as well as its procedures and effects, within a dynamic approach of discourse which comprehends conceptual, linguistics, sociocultural, affective and pragmatical aspects.

Keywords: Metaphor; Representation; Praxis; Discourse.

“Uma lata existe para conter algo”

Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: “Lata”
Pode estar querendo dizer o incontível

Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: “Meta”
Pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso, não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudonada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha caber
O incabível

Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

(Metáfora, Gilberto Gil)

As teorias sobre metáfora compreendem, de uma forma geral, a linguagem como representação ou a linguagem como *práxis*, ou situam-se na tensão entre esses dois pólos. Como no enigma na letra da canção, epígrafe deste trabalho: a lata de Gil existe como representação de algo que se pensa, a “lata-em-si”, ou apenas existe a partir do uso que o poeta lhe inflige, “Lata”?

A lata-metáfora de Gil também nos ajuda a pensar em outra discussão sobre a metáfora, apresentando uma divisão de conceitos ou tensão entre os pontos: (a) a linguagem é toda metafórica por natureza e, portanto, não nos é possível alcançar a lata-em-si, pois a lata de Gil já é um apagamento dessa lata-essência, e não se pode saber sequer se em origem ela existia para conter algo; ou (b) a lata de Gil é um desvio da lata original e, ao querer dizer o incontível, a lata, como metáfora, é uma avaria, uma anomalia, sobressalto da lata literal.

Assim é possível também trazer à discussão a noção do *lócus* da metáfora, isto é, onde ela opera. Estaria na linguagem, onde a metáfora é tradicionalmente classificada como figura, ornamento, referindo-se a algo em termo de outra coisa menos direta? Ou no pensamento, parte de nossos processos cognitivos, permitindo-nos, a partir da interação com outras formas de experiência, construir o próprio mundo cognitivamente? (VEREZA, 2010). Em outras palavras, a metáfora está na lata-que-se-diz ou no poeta, que diz a lata? Ou há algum outro lugar em que a metáfora possa operar, que não necessariamente em um ou outro domínio específico?

Fazendo o oposto daquilo que a canção sugere (“Deixe a meta do poeta, não discuta/Deixa sua meta fora da disputa), minha proposta neste trabalho consiste justamente em discutir sobre este outro lugar da metáfora - o discurso - onde lata, poeta, meta (e outras coisas) se interrelacionam, trazendo um olhar sobre a metáfora e sobre sua análise, especialmente no que diz respeito à linguagem do cotidiano e à fala em interação.

Para discutir o *locus* da metáfora no discurso, apresentarei a abordagem dinâmica do discurso em duas perspectivas de análise da metáfora dentro do âmbito a Linguística Aplicada: *Dynamical Systems Approach* e *Emergentist Discourse Approach*, onde a metáfora é compreendida como emergente na dinâmica entre linguagem e pensamento, podendo ser analisada em seus aspectos conceituais, linguísticos, sócio-culturais, afetivos e pragmáticos.

Convém ressaltar que o objetivo deste trabalho consiste em discutir não apenas o *locus* da metáfora no discurso, mas também como identificar, definir, descrever o que é metáfora e seus efeitos e procedimentos em uma abordagem dinâmica do discurso.

1. A emergência e a dinâmica sociocognitiva da metáfora

Dentro de uma visão dinâmica do discurso (CAMERON, 2007; CAMERON; DEIGNAN, 2006; CAMERON E GIBBS, 2008), linguagem, pensamento e ação são compreendidos como sistemas dinâmicos complexos, compostos por diferentes tipos de agentes (indivíduos ou grupos) e elementos (palavras e os significados construídos para elas, ou sinapses neurais), que interagem em diferentes tipos de relações. Os agentes e os elementos estão em constante mudança, assim como as relações entre eles. O ambiente (contexto) também é parte do sistema, não atua apenas como fundo para o sistema, e também está em mudança constante, como as interações entre os todos estes componentes. O sistema é, portanto, múltiplo, complexo, dinâmico e também aberto, sensível a novas energias do exterior (novas tecnologias, ideias etc.).

Cameron e Deignan (2003, 2006) reconhecem nas metáforas um caráter dinâmico e adaptativo em diferentes teorias, pois, para as autoras, seja no escopo teórico da linguagem ou do pensamento, “uma simples metáfora é vista como unindo duas ideias distintas que interagem e coadaptam-se na mente para produzir algo novo, emergente, maior que a soma de suas partes⁴¹” (p. 673).

No entanto, as autoras argumentam que, para uma proposta sobre emergência da metáfora, é necessário que a ligação entre linguagem e pensamento seja reestruturada após a ruptura causada pelas abordagens cognitivas. As abordagens cognitivas sobre a metáfora, como argumentam os pesquisadores da dinâmica do discurso, relegaram à linguagem um papel secundário, onde essa apenas serviria como lugar de materialização das metáforas conceituais, através de certas marcas linguísticas como evidências das metáforas encontradas na linguagem.

Neste sentido, Cameron (2003) estende a noção de que a gramática da língua influencia o modo

41 Todas as traduções neste trabalho são próprias.

como as ações podem ser pensadas enquanto falamos, pois linguagem e pensamento são interdependentes. Assim, segundo a autora, nosso conhecimento da língua materna orienta como pensamos o mundo a partir dos recursos linguísticos em nosso repertório (“*talking-and-thinking-in-interaction*”), onde as metáforas estão incluídas. O uso das metáforas pode ser entendido como emergindo da interação entre o ambiente discursivo e os participantes, que recorrem aos seus recursos linguísticos e cognitivos para processar suas ideias e encontrar as palavras para falar com os outros participantes (CAMERON e DEIGNAN, 2006).

A metáfora, nesta perspectiva, é vista como parte da forma como as pessoas pensam e falam, e consegue unir pensamento e linguagem. As metáforas linguísticas indicam convenções socioculturais, atitudes e valores dos falantes, podendo ser selecionadas, adaptadas, mudadas durante as interações. A metáfora, então, possui as seguintes características (CAMERON, 2003, 2007; CAMERON; DEIGNAN, 2006; CAMERON; GIBBS, 2008):

- é lingüística: metáfora linguística é o uso de uma palavra ou frase que traz ou pode trazer algum outro significado ao significado contextual;
- é cognitiva: a linguagem cotidiana revela sistemas de mapeamento metafórico;
- é afetiva: os veículos⁴² das metáforas linguísticas frequentemente trazem avaliações, atitudes, valores, crenças, opiniões;
- é sociocultural: (assim como individual) é aprendida nas interações sociais e traz o conhecimento cultural que cada indivíduo possui;
- é pragmática: motivada pela interação com o outro e usada para fins discursivos específicos (indiretividade, ênfase, explicação etc.).

Embora considerem o caráter cognitivo das metáforas, os pesquisadores desta área argumentam que as teorias cognitivas sobre metáfora focaram em muitas metáforas “mortas” ou convencionais para explicar o mapeamento conceitual usado pelas pessoas para compreender as experiências diárias. As metáforas novas são geralmente observadas no uso literário e poético como apenas extensões criativas de metáforas já existentes no mapeamento conceitual e, desta forma, os linguistas cognitivos geralmente optam por não trabalhar com metáforas novas no uso discursivo não-literário (CAMERON; DEIGNAN, 2006, p. 271). As autoras também argumentam que as teorias cognitivas apresentam uma série de problemas quando tentam analisar dados de linguagem em uso real.

Combinando a análise das metáforas na perspectiva emergencial e dinâmica do discurso aos estudos em Análise de *Corpus*, as pesquisadoras sugerem que as metáforas linguísticas são limitadas gramática e lexicalmente (cf. DEIGNAN, 2005). Elas usam o exemplo das palavras *dark* e *light*, que estariam associadas à metáfora conceptual *KNOWING IS SEEING*⁴³. Segundo as autoras, esse significado associado às palavras *dark* e *light* apenas aparece em um número limitado de expressões fixas e os

42 Palavras ou frases que trazem outro significado ao significado contextual (CAMERON, 2003).

43 Optei por manter as palavras e a metáfora conceptual em inglês, já que os trabalhos das pesquisadoras (CAMERON e DEIGNAN, 2006; DEIGNAN, 2005) incluem análise do corpus da língua inglesa (Bank of English Corpus).

estudos de *corpus* mostram que as palavras, em geral, se combinam livremente menos do que se acreditava (CAMERON e DEIGNAN, 2003). Assim, elas também chamam atenção para o fato de que seus dados sugerem o uso metafórico de algumas palavras como muito mais fixo do que os usos literais. Outros pontos de crítica em relação às teorias cognitivas dizem respeito ao fato de que as metáforas, como a expressão de um mapeamento conceitual maior, não deveriam se apresentar linguisticamente tão desiguais e inconsistentes em sua distribuição e que línguas e culturas diferentes também, pelo mesmo motivo, não deveriam possuir diferentes usos do domínio origem.

Cameron e Deignan (2006) trazem uma série de exemplos para justificar o caráter emergencial e discursivo das metáforas. As pesquisadoras mostram que, em suas análises, as metáforas novas podem emergir em um dado momento de interação e adquirirem estabilidade afetiva, valorativa e de uso, além da estabilidade léxico-gramatical, e passarem a fazer parte do repertório de um determinado grupo (ou indivíduo) mesmo que por pouco tempo, são os “metaforemas” (*metaphoremes*). Elas sugerem que forma, significado, ou conteúdo conceitual e força afetiva emergem juntas durante a interação em andamento e também atuam diretamente na escala de tempo diacrônica. Algumas destas formas linguísticas podem, através de múltiplos eventos interativos, tornarem-se formas preferidas de uma comunidade discursiva expressar certas ideias metafóricas. De acordo com Cameron e Deignan (2006, p. 680):

“A linguagem e o conteúdo conceitual se estabilizam, juntos e coadaptativamente, em um conjunto particular e restrito de formas e ideias que se tornam parte dos recursos disponíveis da linguagem e do pensamento de uma comunidade discursiva. Uma descrição emergentista, que reconhece a experiência e evolução da linguagem assim como os mapeamentos cognitivos, explica as qualidades linguísticas, semânticas, pragmáticas e afetivas da metáfora em uso mais completamente que uma descrição puramente cognitiva”.

A perspectiva dinâmica possibilita reconhecer como vários processos (cognitivo, social e cultural) agem simultânea e diacronicamente durante o uso e o entendimento do discurso metafórico. Observando a ocorrência desses processos e a multiplicidade dos sistemas em operação, Cameron e Gibbs (2008) sugerem que as metáforas conceituais não podem ser consideradas entidades fixas e estáveis, codificadas nas mentes das pessoas. Os autores argumentam que estas metáforas operam no espaço entre o “falar-e-pensar de uma comunidade discursiva e que emergem de muitas forças diferentes, se estendendo do neural ao cultural” (p. 74).

Desta forma, a análise deve considerar estes aspectos e tipos de metáfora para cada nível (CAMERON, 2007):

- nível microgenético e individual – metáfora processual (linguagem metaforicamente processada) e metáfora linguística (linguagem com potencial para processamento metafórico);
- entre o nível microgenético e evento discursivo – grupo de metáforas e mudança de metáforas;
- no evento discursivo – metáfora sistemática (coleção de metáforas linguisticamente conectadas)

e interação de metáfora, metonímia e outras figuras, linguagem literal;

- no nível do grupo sócio-cultural / comunidade discursiva – metáfora dentro do grupo, metaforemas, metáfora conceitual, metáfora primária;

- no nível filogenético da história sócio-cultural – metáforas convencionadas.

Figura 1: Metáfora nos níveis e escalas da interação na dinâmica do discurso⁴⁴

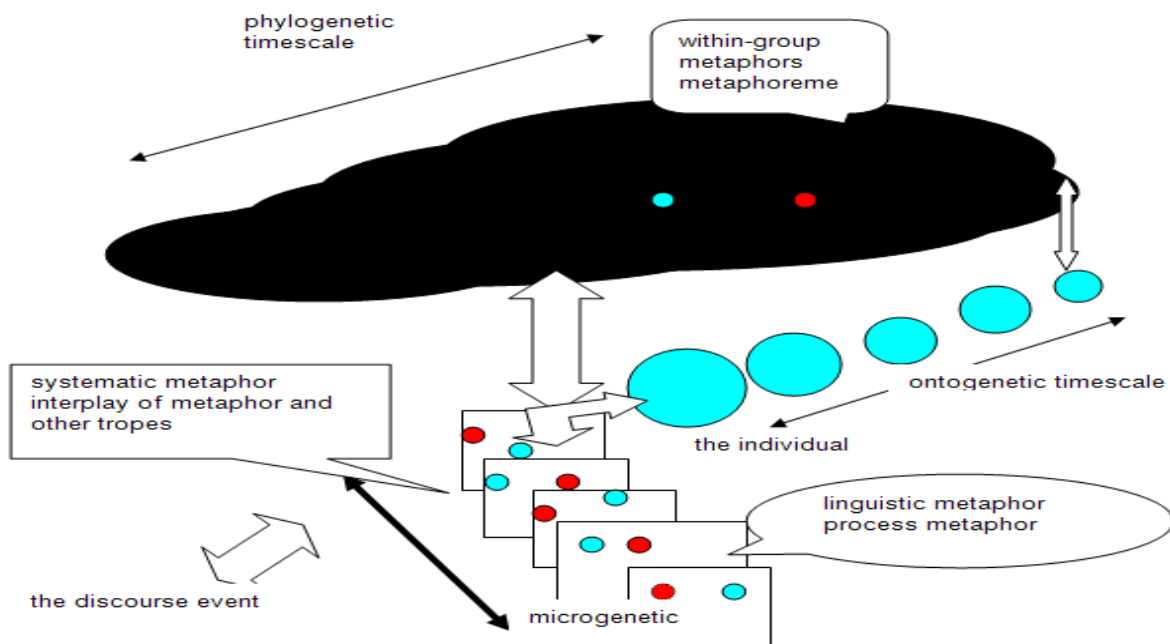


Figure 1 Metaphor on interacting scales and levels in the dynamics of discourse

Assim, a análise da metáfora, como proposta por esta abordagem, requer a exploração da instabilidade em seu uso, procurando não apenas encontrar ou focar as relações entre sentenças metafóricas isoladas, mas as relações que se estabelecem entre as sentenças na dinamicidade do discurso durante as interações. De acordo com Cameron e Gibbs (2008, p. 75):

“Uma perspectiva dinâmica sugere que a intenção de falar metaforicamente, opondo-se ao uso de outra forma de linguagem, resulta da tendência auto-organizadora da pessoa mesmo antes da intenção em fazê-lo alcançar a consciência. Uma descrição dinâmica da fala em modos particulares, tal como dizer uma expressão metafórica, começa com a ideia de que a estruturas dinâmicas auto-organizadas são globalmente estáveis, mesmo quando há desordem nos níveis inferiores”.

44 Figura disponível em: <<http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/theories.cfm?paper=ddfm>>. Site do MetNet (The Metaphor Network).

A metáfora é então um conjunto dinâmico que não existe separado da linguagem em uso, cognição, sentimentos e emoções, e da influência sociocultural. Portanto, ela não pode ser reduzida a suas partes (linguística, formal, cognitiva, afetiva, sociocultural) e somente pode ser compreendida quando se compreende como esses componentes interagem em tempo real.

2. Quanto à identificação e definição da metáfora (ou como saber sobre qual tipo de lata estamos falando)

Vimos que, dentro da perspectiva apresentada, lata (e suas possibilidades), poeta, meta, ouvintes/leitores, a canção em si, sentimentos e emoções, o tempo-espaco de produção e recepção, tudo opera para a construção e compreensão da “Lata”. A Lata-metaforema estabiliza-se no tempo-espaco da canção, na léxicogramática e passa a fazer parte do repertório dos recursos linguísticos da respectiva comunidade discursiva, mesmo que temporariamente, podendo ser adotada por outros indivíduos também como parte de seus repertórios pessoais e de suas formas metafóricas de falar e pensar o mundo.

Contudo, como é possível estabelecer o que é metáfora? Ou, voltando à lata de Gil, das latas emergentes no discurso, quais delas são Latas?

Segundo Cameron (2010), um conceito de metáfora adotada para seus estudos é a conhecida definição de Burke em *A Grammar of Motives* (1945, p. 503): “A device for seeing something in terms of something else”⁴⁵. A própria autora argumenta que definir metáfora é uma tarefa difícil e que mesmo a definição de Burke, embora capte a relação entre linguagem e pensamento (existem duas ideias e usamos uma para melhor entender a outra), não é ideal, pois usa as palavras (*device, see, something*) também de forma metafórica.

Cameron (1999) traz uma agenda de trabalho minuciosa para detectar e analisar as metáforas em dados do discurso oral. Em sua proposta, a autora alerta para o fato de que definir, agrupando uma série de condições e necessidades para garantir a metaforicidade de um termo, pode trazer problemas sérios para a análise. O que a autora propõe é uma definição através da descrição e de exemplos que expressam o conhecer do que é ou não pode ser metáfora, apoiada na definição wittgensteiniana de conhecer um jogo. Assim, a metaforicidade só pode ser identificada na prática em contextos discursivos de uso, de grupos sócio-culturais. A identificação opera com comparações de possíveis metáforas com exemplos típicos ou não controversos de uso, dentro do contexto específico de produção, mas também em comparação a outros contextos da língua.

Dentre as etapas criteriosas, propostas pela autora para a análise das metáforas no discurso, de uma forma geral a ela sugere que a análise deve considerar tanto os níveis da teoria quanto o do processamento, mas estabelecer uma clara distinção entre eles quando os procedimentos de identificação são estabelecidos. Assim, no nível teórico, as propostas devem ser refinadas de modo a adequar a

45 A opção por manter a citação no original é para preservar as metáforas.

demanda da pesquisa, mas é necessário tornar os níveis de análise congruentes, e os contextos devem ser considerados dentro de cada nível.

Outro aspecto destacado nesta agenda é que a linguagem pode ser identificada como metafórica a partir de: critérios etimológicos; das normas relativas à comunidade discursiva dos falantes; do conhecimento que cada falante possui da língua; e do que cada indivíduo pode acessar e ativar em um dado momento. Neste sentido, aquilo que pode motivar a seleção desses critérios está diretamente relacionado ao objetivo e à metodologia adotada para a pesquisa.

Desta forma, para identificarmos a(s) Lata(s), a canção de Gil parece não poder ajudar tanto com suas definições. Para identificar a lata-literal e a lata-metafórica, ou, em outras palavras, detectar a metaforicidade em lata/Lata, é necessário então que encontremos as latas emergentes nas interações e as comparemos à ideia típica de lata da comunidade discursiva em que elas surgem, ou do que uma pessoa pensar ser lata, ou aquilo que a pessoa pode acessar em sua mente sobre lata (ou latas e/ou Latas) naquele momento. Também é possível recorrer à história do nome lata... Ou agrupar estes procedimentos de diferentes formas, de acordo com o que se pretende pesquisar.

3. Quanto a algumas implicações sobre identificação e definição, alcance, efeitos e procedimentos da metáfora

Vimos que a perspectiva dinâmica e emergencial da metáfora no discurso procura não trabalhar com uma única definição explícita para metáfora, mas que pretende descrever o que é metáfora nos diferentes níveis em que ela atua e suas interrelações. A definição de Burke adotada por Cameron e por seu grupo de estudos (MetNet – The Metaphor Network) é apontada pela própria Cameron como problemática por ter palavras que carregam significado metafórico em sua construção.

É possível perceber na abordagem descrita, embora de forma breve neste trabalho, uma tentativa de diferenciar o literal, ou aquilo que não é controverso, daquilo que possui metaforicidade. Embora haja a preocupação contextual e sociocultural de se determinar se um termo é ou não metáfora (ou um metaforema), e de estabelecer que a literalidade seja algo que um dado grupo (ou indivíduo) toma como típico da linguagem, fica implícito que certos termos podem, assim, definir de forma mais objetiva, ou menos problemática, ou mais direta, um determinado objeto, ação, sentimento etc.

A própria sugestão de análise proposta pela abordagem dinâmica do discurso acaba por problematizar esta questão. Se considerarmos o nível etimológico, os usos literais de muitas palavras transformam-se em metáforas esquecidas - por exemplo, a palavra salário pode ser considerada uma metáfora por originalmente se referir ao sal dado aos romanos como pagamento (exemplo dado por CAMERON, [1999]). Também ao considerarmos as relações (etimológicas, das normas do grupo, do conhecimento individual), torna-se difícil estabelecer o que é típico ou não controverso para cada indivíduo de um grupo discursivo. Isto se complica ainda mais quando levamos em conta o que pode ser

ativado por um indivíduo em um momento específico de uma interação.

Abordando esta questão, Nietzsche (1978) diz que “acreditamos saber algo das coisas mesmas, se falamos árvores, cores, neves e flores, e no entanto não possuímos nada mais do que metáforas das coisas, que de nenhum modo correspondem às entidades de origem” (p. 47). Para Nietzsche, o literal é apenas um resíduo de metáforas apagadas, e este efeito de verdade que as coisas possuem vem apenas da constância no uso da linguagem. Não há como se chegar à coisa-em-si, como sugere o autor, pois somente podemos conhecer e experimentar o mundo através do humano.

Sobre a dificuldade de se definir metáfora ou de se apresentar uma definição que não seja metafórica sobre metáfora, Derrida (1991) adverte que não existe um lugar não metafórico para se falar de metáfora. O autor exemplifica a questão com a metáfora da usura, isto é, a ideia de que as metáforas estão sempre apoiadas em outras metáforas anteriores a elas, gastas, apagadas, destituídas de valor. Assim, não é possível estabelecer uma base comparativa, ou seja, determinar o que é ou não é metáfora, pois não há com o que se comparar.

Considerando o problema dos próprios procedimentos de análise ou das questões levantadas pelos filósofos, de uma forma ou de outra, o projeto de identificação e, portanto, de definição (ou de conhecimento) da metáfora parece encontrar problemas.

Sobre o alcance da metáfora, foi defendido seu *lócus* no discurso, já que esse diz respeito aos processos mentais, à linguagem, ao contexto, à sociedade e cultura. Desta forma, há uma visão de onipresença da metáfora, pois essa se manifesta em todos aqueles níveis. Contudo, assim como ocorre com a identificação do que é metafórico ou literal para cada indivíduo a partir do que ele pode acessar de seu conhecimento prévio, torna-se complicado analisar e descrever o que acontece no nível dos processos mentais, mesmo considerando as metáforas conceituais, assim como é complicado averiguar todo o *background* linguístico socioculturalmente para dizer que há ali metáforas.

Sobre seus efeitos, na perspectiva apresentada, a metáfora traz outro significado, diferente daquele já estabelecido para determinado contexto; revela sistemas de mapeamento metafórico; avalia, carrega em si valores, expressa crenças e opiniões; codifica o conhecimento sociocultural dos indivíduos; serve como proteção de face, recurso de indiretividade, ênfase, explicação, negação e diversos outros fins discursivos. Neste sentido, boa parte da descrição que os autores apresentam sobre o que é a metáfora, dentro do escopo da dinâmica do discurso, é, senão, o efeito que ela possui a partir de seu uso discursivo.

Em relação aos procedimentos, vemos ora a noção de união de duas coisas distintas para a criação de outra nova, ora a noção de transporte, de se ver algo em termos de outro, procedimento que também acarreta substituição. Assim, temos uma tensão na visão de como a metáfora se realiza. Se tomarmos a ideia de que uma coisa nova emerge de outras duas diferentes e que é maior que a soma dessas, temos aí uma metáfora que possivelmente não encontrará uma paráfrase literal. Porém, se pensarmos a metáfora como algo em termos de outra coisa, podemos buscar aquele algo anterior que agora é “como se fosse” este algo resultante do transporte, há aqui a ideia de literalidade embutida.

“Deixe-a simplesmente metáfora”

Este trabalho objetivou discutir o alcance, efeitos e procedimentos da metáfora, além de sua identificação e definição dentro de uma abordagem dinâmica do discurso. Voltando à canção de Gil, em mais uma analogia, além de determinar o conteúdo da lata, saber onde, como, quando e o que acontece com a(s) Lata(s).

Vimos que as perspectivas dinâmica e emergentista consideram o discurso como o *lócus* da metáfora, onde pensamento e linguagem operam complexas e múltiplas relações durante as interações, onde também se interrelacionam outros participantes, o contexto, a cultura e a sociedade.

Tal abordagem traz uma agenda minuciosa e detalhada de trabalho para a análise das metáforas, em especial para dados reais do cotidiano, procurando estabelecer procedimentos que possam dar conta dos diferentes níveis da dinâmica do discurso de forma a adequarem-se aos objetivos das pesquisas.

Assim, tudo está no jogo: lata, Lata, poeta, meta, conteúdo, disputa, poema, ouvinte/leitor, emoções, sentimentos, intenções, local e momento de produção e de recepção, aspectos socioculturais...

Contudo, é possível perceber que identificar a Lata não é tarefa simples, nem por definição, nem por descrição de seus efeitos e procedimentos. A análise proposta necessita ainda do apoio na antiga divisão dicotômica literal/metafórico, embora haja o cuidado em se dizer que se trata de uma noção daquilo que é típico e daquilo que é controverso para um determinado grupo discursivo.

Há, portanto, um problema central, o próprio projeto parece em si impossível, como nos alertam Nietzsche e Derrida. Sendo a metáfora inevitável para o homem, como falar de algo dentro do próprio domínio daquilo que se quer explicar? Logo, como falar de Lata se não podemos ao menos ter certeza do que sabemos de lata? Segundo Nietzsche (1978, p. 48):

“O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas”.

Talvez seja por esse motivo que a canção de Gil nos adverte a deixar a lata simplesmente metáfora.

Referências

BURKE, K. **A Grammar of Motives**. New York: Prentice Hall, 1945.

CAMERON, L. Identifying and describing metaphor in spoken discourse data. In: CAMERON, L.; LOW, G. (Eds.). **Researching and Applying Metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. **Metaphor in Educational Discourse**. London: Continuum, 2003.

_____. Patterns of metaphor use in reconciliation talk. **Discourse and Society**, 2007.

_____. What is metaphor and why does it matter? In: CAMERON, L.; MASLEN, R. (Eds.), **Metaphor analysis: Research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities**. London: Routledge, 2010, p.3-25.

CAMERON, L.; DEIGNAN, A. Combining large and small corpora to investigate tuning devices around metaphor in spoken discourse. **Metaphor and Symbol**, v.18(3), p.149-160, 2003.

_____. The Emergence of Metaphor in Discourse. **Applied Linguistics**, v.27(4), p. 671-690, 2006.

CAMERON, L.; GIBBS, R. W. The social-cognitive dynamics of metaphor performance. **Cognitive Systems Research** 9, p. 64–75, 2008.

DEIGNAN, A. **Metaphor and Corpus Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

DERRIDA, J. A mitologia branca. In: _____ **As margens da filosofia**. São Paulo: Papirus, 1991.

Metaphor Network Group Home Page. Disponível em < <http://creet.open.ac.uk/projects/metaphor-analysis/index.cfm> >. Acesso em: 19 jun. 2011.

NIETZSCHE, F. Sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral. In: G. Lebrun (Org.) **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

VEREZA, S. C. O *lócus* da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**

– **Dossiê:** Letras e cognição, n. 41, p. 199-212, 2010.

NOTAS SOBRE A DISSERTAÇÃO SOFTWARE: ESBOÇO DE UM ESTUDO PARA AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Aguinaldo Gomes de Souza

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos nossa dissertação de mestrado defendida no ano de 2010 na Universidade Federal de Pernambuco; nela verificamos que o software viabiliza novas relações com a escrita e vai além da função de ser suporte dos gêneros textuais digitais, uma vez que os sujeitos que desenvolvem softwares deixam em suas interfaces formas marcadas e não marcadas de suas presenças. Para tanto, relacionamos os postulados teóricos da teoria enunciativa (BAKHTIN, 1997) com a proposta da ergolinguística (SCHWARTZ, 2002; FAÍTA, 2002). Concluimos que são os enunciados deixados nas interfaces dos *softwares*, os quais servem para que sujeitos historicamente situados possam se guiar; os quais orientam ações de uso e governam o uso de um *software*, que proporcionam uma gama de interações que são realizadas entre sujeitos/língua(gem).

Palavras-chave: Software; Enunciação; Ergolinguística.

ABSTRACT

In this paper we present our dissertation which was submitted in 2010 at Universidade Federal de Pernambuco. We found that software enables new sorts of interaction with writing and it goes beyond the function of being the support for digital textual genres, since the individuals who develop software leave in their interfaces marked and non-marked forms which imply their presence. To this end, we associate the enunciative theory principles (BAKHTIN, 1997) with the ergolinguistics approach (SCHWARTZ, 2002; FAÍTA, 2002). We conclude that it is the statements left in the software interfaces, which work in order to help historically situated individuals guide themselves, which also lead actions of use and govern software usage that provide a variety of interactions, that take place between people/language.

Keywords: Software; Enunciation; Ergolinguística.

Comentários do autor

Na dissertação intitulada “Software: esboço de um estudo para as ciências da linguagem” defendida em março de 2010 no programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Cristina Hennes Sampaio, verificamos que o *software* muito mais que servir de aporte para textos, hipertextos ou gêneros, configura-se em estratégia gradual de construção de sentidos. Para sustentar tal argumento separamos o *software* em dois estados: o estado processo e o estado produto, sendo o último objeto de nossa análise. Analisou-se o modo como um *software* é fabricado, procurando compreender e descrever como os processos sequenciais que formam um *software* (a interface, funcionalidades, base hipertextual e o corpo sógnico), o tornam um suporte. Nesse sentido, observamos e descrevemos como a interface do *software*, interage com o sujeito utilizador, ao enviar chamados (enunciações que aparecem na interface) dos autores/desenvolvedores desses *softwares*. Foram também observadas e descritas as relações de alteridade que se estabelecem entre os protagonistas da atividade, interface-sujeito-utilizador com base nos postulados teóricos da Teoria Dialógica da Linguagem (BAKHTIN, 1997) e da Ergolinguística (SCHWARTZ, 2002 a; b e FAÏTA, 2002). Como caminho metodológico de análise revisitou-se a origem e evolução dos *softwares* enquanto sistemas operacionais, com suas respectivas interfaces, bem como os *softwares* aplicativos. Embora sabendo da interdependência dos programas, optamos pela distinção *software* sistema operacional e *software* aplicativo, detendo-nos no segundo para evidenciar a heterogeneidade enunciativo-discursiva que atravessa o desenvolvimento de um artefato digital. Verificamos ainda aspectos relativos à subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de fabricação de *software*, concluindo que os *softwares* carregam em si, na sua interface, formas marcadas e não-marcadas da presença de outrem.

Inicialmente, fizemos uma revisão da literatura atual e constatamos que nas ciências exatas, são inúmeros os trabalhos (MAIBAUM, 2000; BROOKSHEAR, 2001; REZENDE, 2005; BRAUDE, 2005 entre muitos) que têm como objeto reflexivo o desenvolvimento e o uso de *softwares*, esses descritos como aplicações complexas baseadas em modelos matemáticos. E que eram numerosas também as investigações sobre a interface do *software* e as interações com os humanos (NORMAN, 1991; MURPHY, 1998; BARBOSA et al., 2003; PONTES et al., 2004; PONTES et al., 2005 entre muitos). Tais estudos, sobre a interface, deixam em evidência os processos pelos quais os humanos interagem, com artefatos informatizados, com os *softwares*. Entre tais investigações encontramos trabalhos cujo escopo é a semiótica os quais se detêm mais especificamente na programação para usuários, na metacomunicação em sistemas interativos, nos modelos conceituais de *design* bem como no método de avaliação de IHC (interação humano-computador).

Se, por um lado, já existia uma produção de conhecimento razoável sobre *software* e interface no âmbito das ciências exatas, nas ciências da linguagem, e mais especificamente na ciência linguística, tal produção de conhecimento ainda era carente de desenvolvimento e sistematização. Dessa forma, nosso trabalho teve como foco central observar e descrever o modo de funcionamento de um artefato informatizado, o qual serve de aporte para os textos, hipertextos/enunciados e gêneros. Nas ciências da

linguagem, eram praticamente inexistentes trabalhos que possuíam como ponto de reflexão tal artefato, o *software*. Assim, acreditamos que o estudo desenvolvido possa contribuir para suscitar o início de um profícuo debate sobre o tema. Não obstante, mesmo diante da carência de literatura sobre o tema proposto, observamos, na prática, que cada vez mais sujeitos interagem com e através de *softwares*. Trata-se então de interações que acontecem, substancialmente, através da língua escrita, às vezes para produzir e obter conhecimento acadêmico, como é o caso, por exemplo, da educação a distância; às vezes para interagir com outros sujeitos situados em comunidades, como a da rede social do *Facebook* ou mesmo por programas mensageiros como o *Messenger*.

Nosso trabalho teve como objetivo geral analisar os processos sequenciais que engendram um *software*, ou seja, compreender a interface, as funcionalidades, a base hipertextual que lhe é própria bem como compreender o corpo de signos que o constitui. Atentamos, assim, não só para o seu todo (sua forma arquitetônica), mas, mais ainda, para os aspectos particulares do *software*.

Nessa direção (1) descrevemos como a interface do *software*, interage com o sujeito utilizador, ao enviar chamados (enunciações que aparecem na interface) dos autores/desenvolvedores desses *softwares*; observamos e (2) descrevemos também as relações de alteridade que se estabelecem na relação dos protagonistas da atividade – interface-sujeito-utilizador –, e (3) interpretamos os efeitos de sentido produzidos nos enunciados concretos materializadas em uma interface de *software*.

Uma análise dessa natureza, no entanto, não poderia deixar de fazer um duplo movimento teórico. Sendo assim, para situar as observações sobre a interface tomamos como base os postulados teóricos da Teoria Dialógica da Linguagem do Círculo de Bakhtin, a saber: dialogismo, enunciado e enunciação, signos. Tais postulados foram utilizados no escopo de nosso trabalho em confluência com a Ergolinguística, esta, pode ser definida como uma disciplina dedicada ao estudo do trabalho humano expresso pela linguagem enquanto atividade (trabalho), forjada em situação de trabalho real. Pretendeu-se, pois verificar, nas interfaces, as formas de presença do outro, formas que se fazem representar através de signos e enunciados encontrados nas interfaces.

Assim, partimos da hipótese que tais enunciados deixados nas interfaces dos *softwares*, enunciados que servem para que sujeitos historicamente situados possam se guiar, enunciados que guiam ações de uso e que governam o uso de um *software*, dizem respeito não só ao diálogo instaurado entre os designers dos *softwares* e o usuário, mas dizem respeito às relações entre um eu (desenvolvedores, designers, engenheiros, cientistas da computação, gerentes de fábricas de *softwares*) e um outro (o ‘nós’ que corresponde à pessoa na qual podem desaparecer todos os outros, o ‘eu’ inclusive⁴⁶).

Entretanto, para construção da proposição preliminar cuja demonstração prévia era necessária para demonstrar a tese principal⁴⁷ que pretendíamos advogar, no Capítulo 1 do nosso trabalho fizemos uma breve retomada sobre a questão do suporte nas ciências humanas. Assim, revisitamos alguns estudos que tratam do suporte no ambiente impresso e tipográfico. Com isso pudemos observar que os objetos

46 O enunciado entre parênteses é de Sampaio (2005).

47 A tese que iremos tratar nesse trabalho e que detalharemos melhor na página 26 é a de que o software é o lugar da inscrição da escrita.

que serviram de inscrição para escrita condicionaram, de alguma forma, os usos da escrita. Observamos também que são tais objetos que nos permitiram fazer uso da escrita.

Ainda no Capítulo 1 vimos que os primeiros estudos sobre os gêneros digitais e sobre os hipertextos sequer faziam menção ao *software* ser um produto que aporte os (hiper)textos e os gêneros em ambiente digital. Tais estudos, quando tratavam do objeto que servia para inscrição da escrita em ambiente digital, creditavam, à tela, o *status* de suporte. Nesse capítulo observamos também que nas primeiras investigações havia a preocupação de encontrar pontos semelhantes entre o ambiente digital e o impresso.

Após situar o quadro geral dos estudos que tratam da questão do ‘suporte’ bem como situar o leitor sobre nossa proposta de análise, fundamentação teórica e metodologia, iniciamos o Capítulo 2. Nele tratamos do sistema computacional. Inicialmente fizemos uma breve retomada sobre os *softwares* sistemas operacionais para só então nos determos nos *softwares* aplicativos. Julgamos relevante fazer essa retomada uma vez que é o sistema operacional que controla todo o computador, incluindo os *softwares* aplicativos, objetos de nosso estudo.

Assim poderíamos dizer que o Capítulo 2 trata da questão de produção: (a) discutem-se os modos de fabricação de *softwares*, tais como: linguagens de programação, *hardware* e sistemas operacionais; conceituamos ainda o *software* no âmbito das ciências da linguagem, estudando sua interface para, em seguida, nos determos no modo de fabricação de *softwares*. Assim, vimos que (b) ao produzirem as interfaces os desenvolvedores deixam nelas formas marcadas e não marcadas de suas presenças, o que chamamos de marcas da subjetividade. Nessa fase da investigação o que buscamos foi identificar e descrever as formas de representação do outro (a alteridade). A análise desse outro que ocupa um papel primordial no desenvolvimento de *softwares* levou-nos a indagar como se dá a construção do estilo tanto quando do uso de um *software*⁴⁸.

Após verificarmos que nos *softwares* existem marcas da (inter)subjetividade, desenvolvemos o Capítulo 3 a fim de analisar detalhadamente a interface do *software*. Para tanto decompomos a interface em micro-unidades: signos e enunciações, detendo-nos especialmente no primeiro. Em relação aos primeiros, fizemos um breve apanhado das escolas e doutrinas que tratam da questão, situando nossa filiação às ideias bakhtinianas sobre signos, ou seja, como ponto de tensão entre um eu e um outro. Ao abordarmos os signos pela óptica bakhtiniana, dirigimos nosso olhar para um fenômeno cunhado de hipermodalidade.

O Capítulo 4 desse trabalho foi dedicado à aplicação da base teórica, desenvolvida ao longo de nosso estudo, à utilização do *software*, ou seja, como um sujeito historicamente situado interage com *softwares*. Para tanto, levamos em consideração as formas de representação da presença do outro, que descrevemos na segunda parte da dissertação, bem como a construção da alteridade que se materializa

48 As marcas de representação do outro, aqui analisadas, foram guiadas a luz dos postulados da ergolinguística, ou seja, o outro ao qual estamos nos referindo diz respeito ao sujeito trabalhador e toda sua individualidade e as marcas as quais nos referimos dizem respeito ao produto de seu trabalho ou seja, aos atos linguageiros em situação de trabalho. Embora tenhamos ciência que uma análise a luz das ideias de Authier-Revuz (1998) em nada inviabilizaria as observâncias sobre essa questão.

em signos na interface do *software*. Vimos desse modo, que os processos sequenciais que engendram um *software* (as funcionalidades do *software*, os signos, as enunciações presentes em uma interface, a base hipertextual, a base hipermidiática) colaboram para com o processo de uso de um *software*, seja em interações entre humanos mediadas por outros *softwares*, os quais originam gêneros digitais, seja em interações entre *softwares* com outros *softwares* que permitem o funcionamento destas metamáquinas.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Tradução de Pfeiffer, C.R. e outros. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAUDE, Eric. **Projeto de software: da programação à arquitetura**: uma abordagem baseada em Java. Porto Alegre: Bookman, 2005.

BROOKSHEAR, J.G. **Ciência da Computação**: Uma visão abrangente. 5ª Edição. Porto Alegre: Bookman Companhia Editora, 2001.

BARBOSA, S.D.J.; DE SOUZA, C.S.; PAULA, M.G. The Semiotic Engineering Use of Models for Supporting Reflection-in-Action. In: **HCI2003 - HCI International, Creta. Human-Computer Interaction: Theory and Practice (Part I)**, Mawah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Ines Polegatto e Décio Rocha, São Paulo: Cortez, 2002.

MAIBAUM, T. Fundamental approaches to software Engineering. **Third International Conference, FASE 2000** held as part of the joint European Conferences on theory and practice of software, Berlin, Mar/Apr 2000.

MURPHY, N. D. **Front Panel**: Designing software for embedded user interfaces. USA: R&D Books, 1998.

NORMAN, D. "Cognitive Artifacts". In: CARROLL (Ed.). **Designing Interaction: Psychology at the Human- Computer Interface**, 1991.

PONTES, A.M.; LEITÃO, C.F.; BARBOSA, S.D.J.; DE SOUZA, C.S.; QUENTAL, V.S.T.D.B. Estudo do impacto do design e das **formas de uso sobre a recuperação de informações em fóruns de discussão online**. In: **Anais do VI Simpósio sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais - IHC 2004**, Porto Alegre: SBC, 2004.

PONTES, A.M.; BARBOSA, S.D.J.; DE SOUZA, C.S. Organização Conversacional: Inspeção das Representações na WikiPedia. In: **CLIH2005 - Latin American Conference in Human-Computer Interaction**, Cuernavaca, 2005.

REZENDE, D. A. **Engenharia de software e sistemas de informação** 3.ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2005.

SAMPAIO, M.C.H. **A Ergologia e os Estudos da Linguagem e das Práticas Linguageiras em Situações de trabalho**. Recife, n. 8, p.149-167, 2003.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. In: **Pró-Posições**. Campinas, v.11, n.2, p.34-50. Tradução de Maria Lúcia da Rocha Leão, Revisão Técnica de Maria Inês Rosa, UNICAMP, 2000a.

_____. **Le paradigme ergologique ou un metier de philosophe**. Paris: Octares, 2000b.

Comentários do avaliador externo - Professor Dr. Júlio Araújo (HIPERGED/UFC)

Eu tive o prazer de participar da banca de defesa de mestrado de Aguinaldo Gomes de Souza, no programa de pós-graduação em letras, da Universidade Federal de Pernambuco. Quando li o seu trabalho intitulado “Software: um esboço de um estudo para as ciências da linguagem”, deparei-me com um rico “capital intelectual” (para usar uma terminologia de Bourdieu) que se deixava deslindar por meio de uma escrita fluente que revelava não apenas um ótimo grau de entendimento dos autores lidos por Souza mas também sinalizava para uma construção autoral que salta ao olhos do leitor. Por isso, destaco que a sua dissertação revela um nível de autoria acadêmica desejável em trabalhos como este. Nesse sentido, posso atestar que a dissertação de Aguinaldo Gomes de Souza representa um esforço intelectual bem sucedido de evidenciar às Ciências da Linguagem as relações intrínsecas que seus objetos de estudo podem manter com processos mais técnicos e/ou tecnológicos, por vezes esquecidas, como a construção, o uso e a relação de *softwares* com os gêneros textuais digitais.

A tese defendida em seu trabalho é a de que ao viabilizar novas relações com a escrita, o software vai além da função de ser suporte dos gêneros textuais digitais, pois ele se configura como um espaço por onde o internauta deixa marcas para a construção de sentidos de seus interlocutores. Transformado, portanto, em um objeto de interesse para a pesquisa em Linguística Aplicada, Souza ratifica que o software é um desafio para que, com base linguística, possamos elaborar uma análise compreensiva sobre a natureza de sua interface, focado nas funcionalidades que se relacionam com a base hipertextual e com o corpo de signos que lhe constitui.

Nesse sentido, um ponto forte da pesquisa de Souza é justamente o aspecto *transdisciplinar* da sua construção teórica. O seu trabalho apresenta contornos dessa perspectiva de pesquisa que se vem propagando cada vez mais nos estudos em linguística aplicada. Seguindo essa senda, Souza relaciona os postulados teóricos da teoria enunciativa (BAKHTIN, 1997) com a proposta da ergolinguística (SCHWARTZ, 2002; FAÏTA, 2002) e, com perícia acadêmica, impetra um raciocínio que vai além de um “Frankenstein, uma monstruosidade teórica incapaz” de dar conta do empreendimento que assumiu.

Em função disso, a pesquisa se faz relevante porque Souza estudou o *software* como o elemento responsável por uma enorme variedade de interações que são realizadas entre sujeitos/língua(gem). Essa proposta, que não encontrava fulcro na literatura especializada sobre gêneros textuais digitais e os seus suportes, é oportuna e, portanto, preenche uma lacuna nessa área, pois ela acena como uma alternativa

de avanços metodológicos e teóricos no tratamento das ações de linguagem na internet. Portanto, a dissertação permite entrever que a elaboração desenvolvida por Souza pode demonstrar-se como uma possibilidade de abordagem para o tratamento das questões que gravitam em torno dos aspectos relativos à enunciação humana em ambientes virtuais e, em função disso, acredito que essas ideias podem lançar luzes nos estudos sobre gêneros textuais digitais e sua relação com os suportes eletrônicos.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOURDIEU, P. Le capital social. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 31, janvier, 1989, p. 2-3.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez. 2002.

LEFFA, V. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

SCHWARTZ, Y. **Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe**. Paris: Octares, 2000.

RESENHA

Cristhiane Ferreguett

FERREIRA, Luiz Antônio. Leitura e persuasão: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010

Leitura e persuasão: princípios de análise retórica é o mais novo livro de Luiz Antônio Ferreira, doutor em educação pela Universidade do Estado de São Paulo – USP, professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. A obra faz parte da Coleção Linguagem e Ensino, da Editora Contexto.

O livro apresenta uma discussão abrangente sobre os diversos princípios da análise retórica, sintetizando os principais pontos da teoria, fundamentando-se em diversos autores e teóricos da retórica, dando ênfase aos estudos apresentados por Aristóteles e Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca. Segundo Ferreira, o livro foi feito “para iniciantes na arte da análise retórica”; e, a fim de cumprir seu objetivo, apresenta as seguintes características: é simples, didático e curto.

A obra, que apresenta uma introdução feita pelo autor e apenas quatro capítulos, traz a teoria de forma sintética e as análises práticas são realizadas utilizando textos curtos, leves e atuais de diversos gêneros textuais: quadrinhos, crônicas, propagandas, notícias, anúncios de jornais etc. Optamos por descrever o livro, ao tempo em que tecemos algumas considerações sobre cada parte do mesmo.

O primeiro capítulo intitula-se “O espaço retórico”, inicia na página 11 e termina na página 37. Nestas páginas o autor vai situar o leitor dentro do universo da retórica, a partir de uma reportagem publicada na página de notícias Terra sobre um desempregado argentino que encontrou US\$50 mil no lixo de sua cidade e utilizou o dinheiro comprando casa, automóveis e uma loja. Ferreira utiliza o texto para discutir o que é argumentação, orador, auditório, discurso retórico. Além de apresentar estes conceitos básicos, o autor faz uma reflexão sobre a busca da verdade, sobre o verossímil e o acordo.

O segundo capítulo, “Brevíssima história da retórica”, como o próprio nome diz, apresenta de forma sintética (em nove páginas) a história da retórica. O autor apresenta o nascimento histórico da retórica na Magna Grécia; através da diacronia de Barthes (1995), discute sinteticamente a retórica de Górgias e dos sofistas; os estudos de Platão; os estudos aristotélicos e dos autores helenísticos e romanos e finaliza apresentando as novas propostas retóricas, citando os estudos de Perelman e Tyteca, Meyer, Lempereur, Reboul, que Ferreira apresenta como autores baseados na lógica não formal; os autores que

se baseiam nas lógicas naturais (Grize e Vignaux) e Dubois, Klinkenberg, Minguet, apresentados como precursores da Retórica Geral. O último parágrafo é dedicado à nova retórica de Perelman e Tyteca.

O terceiro capítulo pretende apresentar, como o próprio título diz, “Primeiros passos para a análise retórica”, passos para a realização de uma análise retórica. O autor faz uma grande divisão do capítulo em cinco subtítulos: Passo 1: olhar inicial – o contexto retórico; Passo 2: o sistema retórico – a invenção; Passo 3: o sistema retórico – a *dispositio*; Passo 4: o sistema retórico – a elocutio e Passo 5: o sistema retórico – a *actio*. Podemos considerar este capítulo como o maior (p. 49 a 144) e o mais importante capítulo do livro, uma vez que fornecerá os passos para uma análise prática.

Cada passo vai sendo apresentado com diversos exemplos, seguidos de inúmeros conceitos teóricos que o autor tenta simplificar ao máximo. Ferreira não esclarece com quais teóricos ele está trabalhando; além disso, os conceitos são tantos que prejudicam a compreensão, mesmo para quem já tem outras leituras na área. Lembramos aqui que o autor, na introdução do livro, afirmou que o livro “foi feito para iniciantes na arte da análise retórica” (p.8). Existem equívocos evidentes que mostram como o excesso de informação conceitual prejudica até mesmo raciocínio do próprio autor do livro. No primeiro passo, após o subtítulo intitulado “Elementos que caracterizam o gênero do discurso retórico”, o autor apresenta a seguinte assertiva: “ressalte-se que, em síntese, todo discurso é político, com maior ou menor carga intencional, pois, na prática, é difícil encontrar um discurso puro (só laudatório, só judiciário, só político ou deliberativo). Os valores dos três gêneros se interpenetram (o justo, o bem, o útil), mas é possível buscar-se o gênero predominante” (p.57). Para o leitor não fica claro se os gêneros são quatro ou se são três. O autor apresenta, após a fala transcrita, o conceito de três gêneros (o deliberativo, o judiciário, o laudatório), fica a pergunta no ar: o gênero político não foi definido, como os demais, por estar, segundo o autor, presente em todos os outros? Quando o autor diz “os três gêneros se interpenetram”, a quais gêneros ele se refere? Qual é o gênero que é designado justo? Qual é o gênero relacionado com o bem e qual o relacionado com o termo útil?

O segundo passo é o mais longo e detalhado, inicia na página 60 e termina na página 109. O autor apresenta inicialmente uma notícia da revista Veja (2008), cujo título é “Fazendeiro acusado de encomendar a morte da freira Dorothy Stang é absolvido pelo júri”. A partir daí, o autor retoma a questão do gênero e, em seguida, aborda os temas: invenção (*inventio*), a construção do *ethos*; o orador ; o *pathos* e os lugares retóricos. Para trabalhar este último item, o autor apresenta outros textos e tece considerações sobre novos lugares retóricos, criados pela propaganda. Ferreira discute também a noção do *pathos* e *logos*; em seguida, apresenta os diversos raciocínios, componentes argumentativos que se valem da dedução. Segue apresentando novos textos-exemplos para discutir novos pontos teóricos: premissa maior; premissa menor; os tipos de discurso (religioso, autorizado, dominante, servil e polêmico); retoma ainda, com mais detalhes, a discussão sobre o *ethos* e o *pathos*.

No terceiro passo, o autor discute os quatro pilares da retórica, correspondentes às etapas de organização do discurso: invenção, disposição, elocução e ação. Discute ainda a composição da narração, a exploração da confirmação e a peroração (o epílogo). O quarto passo retoma o trabalho com a elocução, discute os três gêneros de estilo: o nobre, o simples e o ameno. Discute ainda as falácias, algumas figuras

retóricas e o aspecto ideológico do discurso. O quinto e último passo apresenta e discute a ação (*actio*), abordando também a gestualidade (*kinésica*) e a interação com o espaço (*proxêmica*); as estratégias de polidez e a construção dos efeitos passionais.

O quarto e último capítulo recebe o seguinte título: “A lógica do verossímil”. Nessas últimas páginas o autor vai discutir os argumentos, divididos em três grandes grupos: Argumentos quase lógicos; Argumentos baseados na estrutura do real e Argumentos que fundamentam a estrutura do real. Aqui, finalmente, o autor situa o leitor com relação ao ponto de vista teórico adotado, que são os estudos apresentados por Perelman-Tyteca no *Tratado da Argumentação: a nova retórica*.

Cada um dos três grandes grupos de argumentos é apresentado e discutido após inúmeros exemplos de textos da atualidade, facilitando a compreensão do leitor. A única questão que não fica clara são os critérios que o autor usou para selecionar alguns subtipos (ou variação) de argumentos e outros não da obra original. A omissão da maioria dos argumentos existentes no *Tratado* pode criar no leitor desavisado a crença de que está diante da síntese de toda teoria argumentativa original. Outra questão que preocupa é o fato de esta discussão estar à parte dos passos apresentados por Ferreira para um trabalho de análise prática, uma vez que classificar corretamente os argumentos é fundamental numa análise retórica.

Conclusão do resenhista

O estudo da retórica é recomendado para todos que desejam desenvolver e ampliar os recursos para uma leitura e escrita mais atenta e crítica. Recomendamos a obra para todos os alunos de graduação dos mais variados cursos, em especial os de Letras, Pedagogia e Direito. A obra apresenta uma boa visão inicial da teoria retórica e serve como base para outras leituras.

É recomendável ao autor uma revisão geral da obra para uma segunda edição, retirando os pontos que confundem o leitor e esclarecendo outros. Facilitaria muito a leitura se existisse uma numeração progressiva ordenando os capítulos e seus subtítulos que são apresentados soltos, sem nenhuma ordem numérica. Sentimos falta também de um capítulo conclusivo do livro.

O grande ponto positivo deste livro é a simplificação de inúmeros conceitos complexos da retórica e a presença farta de exemplos atuais. Ele, certamente, poderá servir de base inicial para quem deseja aprofundar no universo retórico.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Maria Helenice Araújo Costa – é mestre e doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA), desenvolve pesquisa em Linguística de texto, produzindo e orientando trabalhos de cunho teórico e aplicado (ênfase no ensino de língua materna), com foco nas questões da referenciação. É membro do grupo interinstitucional PROTEXTO e coordena o Grupo de Estudos e Ensino do Texto - GEENTE. Email: mariahelenicearaujo@gmail.com

Iúta Lerche Vieira - graduada e licenciada pela UFRJ, tem Mestrado em Educação pela UFC, é Doutora em Linguística Aplicada pela PUC de São Paulo, com Pós-Doutorado na UNICAMP (Instituto de Estudos da Linguagem- IEL). É docente e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Ensino. Investiga a leitura e a escrita, do meio impresso às telas digitais, agora com foco na composição multimodal e convergência de mídias. Interessa-se pela problemática da educação para os multilramentos e internet no ensino. Lidera o Grupo de Pesquisa Leitura-Escrita: Do verbal ao visual - LEV-CNPq. Email: iutalerche@gmail.com

Carlos Augusto Viana da Silva - é mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e doutorado em Letras (Descrição e Análise Linguísticas) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia -UFBA . Professor Adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará- UFC, tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Inglesa, desenvolvendo estudos principalmente em literatura, cinema, tradução e língua inglesa. Email: cafortal@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Roberta Fernandes Pacheco é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Professora Assistente de Língua Espanhola da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Email: roberta.pacheco@ig.com.br

Fabiana Cristina Paranhos é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos IBILCE/UNESP. Email: fcparanhos@hotmail.com

Kelli da Rosa Ribeiro é mestre em Letras na área de concentração em Linguística e atualmente doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Desenvolve pesquisa na área de Linguística em interface com as áreas de Comunicação Social, Sociologia da Religião, Educação e Filosofia Email: ribeirokelli@yahoo.com.br

Manuela Colamarco Cruz Pereira Brasil é mestre em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Letras, Brasil(2009) e atua na função de aluno colaborador da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Letras, Brasil. Email: manucolamarco@gmail.com

Fabiana Gonçalo é mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integrante do projeto de pesquisa “Abordagem textual no ensino de Língua Portuguesa: Problemas e Perspectivas”. Email: fabby_costa@yahoo.com.br

Francisco Wellington Borges Gomes é mestre pela Universidade Estadual do Ceará e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística, principalmente nos seguintes campos de estudo: ensino de língua estrangeira, tradução audiovisual, metodologias de ensino de línguas, linguagem e tecnologia. Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal do Piauí, atuando nas áreas de Linguística e Língua Inglesa. Email: wellborges@hotmail.com.

Daniel Faïta é professor emérito da Universidade Aix-Marseille, membro da equipe *Ergonomie de l'Activité de Professionnels de l'Éducation* (ERGAPÉ) do Laboratório *Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation* (ADEF/ Aix-Marseille Université). É também professor associado ao Laboratório *Centre de Recherche Travail et Développement*, do *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM/ Paris). Linguista de formação, desenvolve pesquisas relacionadas à análise das situações de trabalho do ponto de vista de trocas linguageiras. Vem desenvolvendo atividades em cooperação com universidades brasileiras, atuando como coordenador da parte francesa – Universidade de Provence e Universidade de Rouen – de um acordo CAPES-COFECUB com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo entre 1996 a 2000. Coordena, atualmente, um projeto colaborativo entre as universidades brasileiras - USP, PUC, Universidade de São Francisco e UECE - e a Universidade Aix-Marseille.

Júlio César Ferreira Firmino é mestre em Linguística Aplicada e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA/UECE. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP. É professor da Universidade Estadual do Ceará. Email: juliofirmino@yahoo.com.br.

Iúta Lerche Vieira - graduada e licenciada pela UFRJ, tem Mestrado em Educação pela UFC, é Doutora em Linguística Aplicada pela PUC de São Paulo, com Pós-Doutorado na UNICAMP (Instituto de Estudos da Linguagem- IEL). É docente e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Ensino. Investiga a leitura e a escrita, do meio impresso às telas digitais, agora com foco na composição multimodal e convergência de mídias. Interessa-se pela problemática da educação para os multilínguas e internet no ensino. Lidera o Grupo de Pesquisa Leitura-Escrita: Do verbal ao visual - LEV-CNPq. Email: iutalerche@gmail.com

Cinara Monteiro Cortez é mestre em Estudos da Linguagem e atualmente doutoranda em Letras - Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É membro do grupo de pesquisa Linguagem, cultura e trabalho (CNPq), coordenadora e integrante do conselho editorial da Revista Escrita, periódico do Departamento de Letras da PUC-Rio. Email: cinaracortez@hotmail.com.

Aguinaldo Gomes de Souza é mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. É professor da Escola Técnica Estadual Maximiano Accioly Campos- PE, e professor da Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao ensino de Línguas –FAINTVISA/PE. Membro do grupo de Pesquisa HIPERGED/UFC. Email: gomes.aguinaldo@gmail.com

Cristhiane Ferreguett é mestre em Estudos de Linguagem, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. É professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Email: cristhiane.linguagens@yahoo.com.br

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Apresentação:

Aceitam-se trabalhos inéditos, redigidos em Português, Inglês, Espanhol ou Francês.

- Fonte: Times New Roman, tamanho 12, com exceção para citações com mais de 03 linhas, notas de rodapé e legendas, que devem apresentar tamanho menor e uniforme (conforme ABNT - NBR 14724).
- Configuração de página: papel tamanho A4 –margens esquerda e superior de 3 cm; direita e inferior de 2 cm.

Extensão dos textos:

- Os artigos devem ter o mínimo de 07 e o máximo de 15 páginas;
- As resenhas, mínimo de 01 e máximo de 03 páginas.
- Os textos de divulgação de teses: resumo com 10 linhas; texto do autor com 03 a 05 páginas; comentário de membro da banca com 01 a 02 páginas.

Título: Centralizado, em maiúsculas e em negrito (sem grifos), corpo 14, no alto da primeira página.

Nomes dos autores: À direita da página (sem negrito ou grifo), duas linhas abaixo do título com maiúsculas apenas para as iniciais. Usar asterisco para nota de rodapé, indicando o nome da instituição à qual o(a) autor(a) está vinculado(a), seguido da sigla.

Resumo e palavras-chave: Situar o texto-resumo dois espaços simples abaixo do subtítulo **Resumo** (em maiúsculas e em negrito), redigindo-o em um único parágrafo, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, com o mínimo de 100 e o máximo de 250 palavras (conforme ABNT - NBR 6028), na mesma fonte do artigo.

As palavras-chave, de 03 três a 05 , devem ser precedidas do subtítulo **Palavras-chave** e de dois-pontos, grafadas com as iniciais maiúsculas e separadas por ponto e vírgula.

Abstract e keywords: Seguir as mesmas normas usadas para o resumo e as palavras-chave. Essa orientação é válida também para resumos e palavras-chave em Francês (Resumé/Mots-clés) e em Espanhol (Resumen/Palabras-clave).

Estrutura do texto:

- O texto deve iniciar dois espaços simples depois das *keywords*, com espaçamento de 1,5, parágrafos justificados e adentramento de 1,25cm na primeira linha.

- Subtítulos das seções: em negrito, alinhados à esquerda, sem adentramento, numerados por algarismos arábicos, com a letra inicial da primeira palavra em maiúscula, corpo 12. Excluem-se da numeração a introdução, a conclusão e as referências.

Citações:

- Citações diretas com até 03 linhas: transcritas entre aspas duplas, inseridas em um parágrafo comum no corpo do texto, conservando o mesmo tipo e tamanho da fonte.

Exemplos:

1. Esse modelo, como nota Marcondes (2003, p. 29), “tornou-se o ponto de partida...”.

2. Conforme afirmam as autoras, “Numerosos lingüistas já observaram que as unidades lexicais estabilizam convencionalmente os significados das palavras numa comunidade lingüística” (MONDADA; DUBOIS 2003, p. 43).

- Citações acima de 03 linhas: sem aspas, destacadas por um recuo de 4cm à esquerda, com a mesma fonte, mudando o tamanho para 10.

Exemplo:

3. O domínio das tarefas do motorista, segundo explicam os autores,

não termina em determinado ponto; ele tem a estrutura de níveis regressivos de detalhamento que se misturam em um *background* não-específico. De fato, movimentos direcionados bem-sucedidos, tais como dirigir, dependem de habilidades motoras adquiridas e do contínuo uso do senso comum ou conhecimento de *background* (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 155).

- Citações em língua estrangeira: em itálico e traduzidas em nota de rodapé.

Tabelas, ilustrações e outros elementos visuais: numerados com algarismos arábicos, com identificação na parte superior (conforme ABNT - NBR 14724).

Notas: em rodapé, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento.

Referências: ao final do texto, abaixo do subtítulo **Referências**, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes (conforme ABNT - NBR 6023).

(Footnotes)

1 Cabe ao senhor diaz de mera se tem uma hipótese se tem um relatório o que tem que fazer é apresentar este relatório e se não apresenta o relatório o que temos que pensar além disso é que está mentindo, há policiais que cometem delitos e são presos da mesma forma que há jornalistas que cometem delitos e são presos nem todos os policiais são bons por definição há alguns que cometem delitos e que portanto

[falar com um jornalista >(um jornalista)<]

[si por favor ()] se é se possível acabar se: possível acabar eu agrade::ço o detalhe, há policiais que cometem delitos e são presos como qualquer cidadão neste país, isso é o que aconteceu com juanez que lhe multaram por não colaborar (preditamente) com a justiça que é a obrigação de um policial e claro este senhor estava na autoridade de policial



Imagem da capa: *Composição Número 7*, Wassily Kandinsky (1923)

Linguagem em Foco

Revista do Programa em
Pós-graduação de Linguística
Aplicada da UECE

www.uece.br/linguagememfoco/
volume 04 - No 02 - 2012
ISSN 2176-7955

Editorial 11

ARTIGOS

A análise de um debate espanhol à luz do modelo de trabalho de face de Robyn Penman 13
Roberta Fernandes Pacheco - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

“Com versando” sobre segmentação não-conventional de palavra em textos do ensino fundamental 27
Fabiana Cristina Paranhos - Universidade Estadual Paulista (UNESP/IBILCE)

Vozes sociais sobre beleza feminina: efeitos dialógicos do consumo no discurso do anúncio de classificados de serviços sexuais 41
Kelli da Rosa Ribeiro - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

A aplicação de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de língua portuguesa: percursos e percalços 53
Manuela Colamarço e Fabiana Gonçalves - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Percepção e cognição do professor de língua inglesa: uma proposta de análise sob a ótica da Teoria Sócio-Cultural 67
Francisco Wellington Borges Gomes - Universidade Federal do Piauí (UFPI)

ENSAIOS

L'échange verbal, ressource fondamentale pour la compréhension des activités de travail. Une révision des perspectives ouvertes par le recours au rapport dialogique en analyse de l'activité 83
Daniel Faïta - Aix-Marseille Université (AMU)

Perspectivas de pesquisa em multiletramentos: Questionando os letramentos envolvidos na produção do gênero SMS 95
Júlio Cesar Ferreira Firmino e Iúta Lerche Vieira - Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A metáfora no discurso: uma discussão sobre a emergência e a dinâmica da metáfora 107
Cinara Cortez - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

TESES E DISSERTAÇÕES

Notas sobre a dissertação *Software: esboço de um estudo para as ciências da linguagem* 119
Aguinaldo Gomes de Souza - Universidade Aberta do Brasil (UAB)

RESENHA

FERREIRA, Luiz Antônio. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto, 2010 127
Cristhiane Ferreguett - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ

Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Fortaleza/CE
CENTRO DE HUMANIDADES - PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fortaleza/CE